

Maria José Costa Fernandes
Luiz Eduardo do Nascimento Neto
Otoniel Fernandes da Silva Júnior

DIÁLOGOS
DE
PESQUISA
NO
ENSINO
DE

GEO GRA FIA



DIÁLOGOS DE PESQUISA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

**MARIA JOSÉ COSTA FERNANDES
LUIZ EDUARDO DO NASCIMENTO NETO
OTONIEL FERNANDES DA SILVA JÚNIOR
(Organizadores)**

MOSSORÓ/RN

2023



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitora

Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor

Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretor da Editora Universitária – EDUERN

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Chefe do Setor Executivo da Editora Universitária - EDUERN

Jacimária Fonseca de Medeiros

Chefe do Setor de Editoração da Editora Universitária da Uern - EDUERN

Emanuela Carla Medeiros de Queiros

Conselho Editorial das Edições UERN

Edmar Peixoto de Lima

Emanuela Carla Medeiros de Queiros

Filipe da Silva Peixoto

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Jacimária Fonseca de Medeiros

José Elesbão de Almeida

Maria José Costa Fernandes

Maura Vanessa Silva Sobreira

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Rosa Maria Rodrigues Lopes

Saulo Gomes Batista

Diagramação

Selton Deolino da Silva

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Diálogos de Pesquisa no Ensino de Geografia [recurso eletrônico]. / Maria José Costa Fernandes, Luiz Eduardo do Nascimento Neto, Otoniel Fernandes da Silva Junior (orgs.). – Mossoró, RN: Edições UERN: FAPERN, 2023.

233 p.

ISBN: 978-85-7621-458-8 (E-book).

1. Geografia - Ensino e pesquisa. 2. Diálogos de Pesquisa. I. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. II. Título.

UERN/BC

CDD 910.7

Bibliotecário: Aline Karoline da Silva Araújo CRB 15 / 783

Editora Filiada á



O Projeto Institucional de Fortalecimento de Ações de Divulgação e Popularização da Ciência nos Territórios do RN, pelo qual foi possível a edição de todas essas publicações digitais, faz parte de uma plêiade de ações que a **Fundação de Amparo à Ciência, Tecnologia e Informação do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN)**, em parceria, nesse caso, com a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN), vem realizando a partir do nosso Governo.

Sempre é bom lembrar que o investimento em ciência auxilia e enriquece o desenvolvimento de qualquer Estado e de qualquer país. Sempre é bom lembrar ainda que inovação e pesquisa científica e tecnológica são, na realidade, bens públicos que têm apoio legal, uma vez que estão garantidos nos artigos 218 e 219 da nossa Constituição.

Por essa razão, desde que assumimos o Governo do Rio Grande do Norte, não medimos esforços para garantir o funcionamento da FAPERN. Para tanto, tomamos uma série de medidas que tornaram possível oferecer reais condições de trabalho. Inclusive, atendendo a uma necessidade real da instituição, viabilizamos e solicitamos servidores de diversos outros órgãos para compor a equipe técnica.

Uma vez composto o capital humano, chegara o momento também de pensar no capital de investimentos. Portanto, é a primeira vez que a FAPERN, desde sua criação, em 2003, tem, de fato, autonomia financeira. E isso está ocorrendo agora por meio da disponibilização de recursos do PROEDI, gerenciados pelo FUNDET, que garantem apoio ao desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação (CTI) em todo o território do Rio Grande do Norte.

Acreditando que o fortalecimento da pesquisa científica é totalmente perpassado pelo bom relacionamento com as Instituições de Ensino Superior (IES), restabelecemos o diálogo com as quatro IES públicas do nosso Estado: UERN, UFRN, UFERSA e IFRN. Além disso, estimulamos que diversos órgãos do Governo fizessem e façam convênios com a FAPERN, de forma a favorecer o desenvolvimento social e econômico a partir da Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) no Rio Grande do Norte.

Por fim, esta publicação que chega até o leitor faz parte de uma série de medidas que se coadunam com o pensamento – e ações – de que os investimentos em educação, ciência e tecnologia são investimentos que geram frutos e constroem um presente, além, claro, de contribuírem para alicerçar um futuro mais justo e mais inclusivo para todos e todas!

Boa leitura e bons aprendizados!



Fátima Bezerra

Governadora do Rio Grande do Norte



Parceria pelo

Desenvolvimento Científico do RN



A Fundação de Amparo à Ciência, Tecnologia e Informação do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN) e a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN) sentem-se honradas pela parceria firmada em prol do desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação. A publicação deste livro eletrônico (e-book) é fruto do esforço conjunto das duas instituições, que, em setembro de 2020, assinaram o Convênio 05/2020–FAPERN/FUERN, que, dentre seus objetivos, prevê **a publicação de mais de 300 e-books**. Uma ação estratégica como fomento de divulgação científica e de popularização da ciência.

Esse convênio também contempla a tradução de sites de Programas de Pós-Graduação (PPGs) das Instituições de Ensino Superior do Estado para outros idiomas, apoio a periódicos científicos e outras ações para divulgação, popularização e internacionalização do conhecimento científico produzido no Rio Grande do Norte. Ao final, **a FAPERN terá investido R\$ 855.000,00 (oitocentos e cinquenta mil reais)** oriundos do Fundo Estadual de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNDET), captados via Programa de Estímulo ao Desenvolvimento Industrial do Rio Grande do Norte (PROEDI), programa aprovado em dezembro de 2019 pela Assembleia Legislativa na forma da Lei 10.640, sancionada pela governadora, professora Fátima Bezerra.

Na publicação dos e-books, estudantes de cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) são responsáveis pelo planejamento visual e diagramação das obras. A seleção dos bolsistas ficou a cargo da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UERN).

Os editais lançados abrangeram diferentes temáticas assim distribuídas: no Edital 17/2020 - FAPERN, os autores/ organizadores puderam inscrever as obras resultantes de suas pesquisas de mestrado e doutorado defendidas junto aos PPGs de todas as Instituições de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICTIs) do Rio Grande Norte, bem como coletâneas que foram resultados de trabalhos dos grupos de pesquisa nelas sediados. No Edital nº 18/2021 - FAPERN, realizou-se a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Turismo para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte”. No Edital nº 19/2021 - FAPERN, foi inscrita a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Educação para a cidadania e para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. No Edital nº 20/2021 - FAPERN, foi realizada a chamada para a publicação de e-books sobre o tema «Saúde Pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. O Edital nº 21/2021 - FAPERN trouxe a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Segurança pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. O Edital nº 22/2021 - FAPERN apresentou

a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Pesquisas sobre o Bicentenário da Independência do Brasil (1822-2022): desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN”. O Edital nº 23/2021 – FAPERN realizou a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Pesquisas sobre o Centenário da Semana de Arte Moderna (1992-2022) desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN”. O Edital nº 22/2022 – FAPERN, realizou a chamada para a publicação de e-books com o objetivo de contribuir para o fortalecimento e divulgação da pesquisa a partir dos programas de pós-graduação e dos Grupos de Pesquisa das Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Norte.

Com essa parceria, a FAPERN e a FUERN unem esforços para o desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Norte, acreditando na força da pesquisa científica, tecnológica e de inovação que emana das instituições potiguaras, reforçando a compreensão de que o conhecimento é transformador da realidade social.

Agradecemos a cada autor(a) que dedicou seu esforço na concretização das publicações e a cada leitor(a) que nelas tem a oportunidade de ampliar seu conhecimento, objetivo final do compartilhamento de estudos e pesquisas.



*Gilton Sampaio
de Souza*

Diretor-Presidente da FAPERN

Cicilia Raquel

Maia Leite

Presidente da FUERN



*Para os professores e professoras de Geografia, que tiveram
que se reinventar durante a Pandemia de COVID-19.*

APRESENTAÇÃO

Compartilhar conhecimentos, pesquisas, análises, anseios e utopias é comum entre pares de professores, sobretudo, quando somos oriundos de uma mesma formação acadêmica e mais ainda, quando trabalhamos na mesma instituição de ensino, sendo assim, estes aportes reuniram elementos para que pensássemos a uma publicação acadêmica entre pares e alunos pesquisadores e em formação reunindo os frutos de pesquisa provenientes dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) ou monografias oriundos de dois cursos de licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sediados nos municípios de Mossoró e Pau dos Ferros.

Desta empreitada, realizamos escolha dentre os trabalhos por nós orientados e nos preocupamos em organizar e elaborar o e-book que intitulamos: *DIÁLOGOS DE PESQUISA NO ENSINO DE GEOGRAFIA* e que apresentamos neste momento. Trata-se de um apanhado de trabalhos que foram sementes e hoje, fruto de nossas orientações de estudos e pesquisas, escritos por diversos olhares que almejavam a culminância da formação docente e que nos possibilitaram trabalhar diversas visões da ciência geográfica.

Publicar os trabalhos finais dos (as) discentes possibilita levar a público a concretização das pesquisas que se configuraram em análises sobre diversos conteúdos que envolvem as problemáticas dos trabalhos, que foram desenvolvidos ao longo da finalização do processo formativo, e possibilitam contribuir não apenas com o caráter acadêmico, mas sim, apresentar a sociedade as considerações e possíveis soluções oriundas dos mesmos, que visam desenvolver uma conexão entre a sociedade e a universidade, esta que, preocupa-se não apenas em formar profissionais, mas também, tecer olhares reflexivos e críticos sobre a sociedade atual.

Conjeturar esta publicação através da Edições UERN como fonte para disseminação de parte do conhecimento produzido sobre o ensino de Geografia no âmbito dos cursos de graduação em Mossoró e Pau dos Ferros, integrando assim, a parceria de profissionais e alunos de ambos os cursos de formação em Geografia com o objetivo de ir além do encontro acadêmico das teorias e conceitos e possibilitar a reflexão do processo de ensino em Geografia.

Almejamos que esta produção possa ser compartilhada entre os profissionais que trabalham diretamente com a ciência geográfica, especificamente, o ensino de Geografia possibilitando atrelar-se às futuras pesquisas e análises dos processos complexos que envolvem a nossa educação e nosso ensino da ciência geográfica nos espaços escolares e acadêmicos.

Da multiplicidade de temáticas que envolvem os trabalhos ora apresentados nesta obra, optamos por dividir em três eixos a apresentação dos mesmos. Assim, ficou estruturada no primeiro eixo, os trabalhos que apresentam análises sobre os desafios que envolvem o cotidiano da ação docente em seu processo de formação inicial e continuada, sejam nos aspectos

dos estágios curriculares supervisionados, nas possibilidades de ensino em aula de campo, e ainda nas estratégias metodológicas adotadas pelos professores.

No segundo eixo, estão agrupados trabalhos que versam sobre diversas linguagens e elementos didáticos pedagógicos em que a Geografia pode apropriar-se e ser trabalhada no contexto do ensino e da aprendizagem, desde a fotografia como elemento de interpretação da paisagem e do lugar, a representação da cultura afro-brasileira no livro didático, e a música como recurso didático metodológico da geografia escolar sob diversos olhares.

Por fim, o terceiro eixo, apresenta trabalhos que destinaram suas pesquisas ao ensino remoto emergencial vivenciado por ocasião das problemáticas da COVID 19 que assolou o mundo como um todo mudando e reconfigurou o processo educacional, e neste ínterim, o ensino de Geografia. Finalizando a obra neste eixo estão contidos trabalhos que apresentam desafios, problemáticas e possibilidades metodológicas vivenciadas pelos discentes no contexto do ensino remoto emergencial, seja no ensino médio ou superior.

Creemos que este e-book pode alargar as discussões sobre o ensino de Geografia, harmonizando com os(as) leitores(as), diversas possibilidades de discussões sobre a ciência geográfica e seu papel no ensino da Geografia cotidiana possibilitando ainda um encontro de conhecimentos oriundos dos trabalhos finais de curso aos quais os discentes apresentam na finalização de seu processo formativo, sob orientação dos docentes. Neste sentido, faz-se necessário ressaltar a importância da disseminação do que se produz na academia para além das normativas acadêmicas formais da formação possibilitando o compartilhamento de ideias e conhecimento que deve ser cotidianamente esmiuçado e tecido entre pares.

Esta obra é uma configuração de uma teia de conhecimentos compartilhados que germinou de discussões, pesquisas e parcerias entre profissionais e alunos comprometidos com o processo do ensino de geografia e seus desdobramentos nos espaços e cenários escolares.

Enfatizamos assim, a importância das interações e pontos que convergem nos diálogos entre os saberes geográficos ou de áreas afins com a multiplicidade e possibilidades de leituras geográficas que fortalecem o processo formativo.

A leitura deste material possibilita aprofundar as discussões sobre os desafios que a Geografia cotidiana nos impõe e nos convida a (re) pensar e a rever posicionamentos, análises, conjecturas e conceitos, objetivando assim, novos olhares para os desafios que nos cercam no ensino da Geografia na Escola e na Universidade.

Os Organizadores.

SUMÁRIO:

PRIMEIRA PARTE: DESAFIOS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA:

1 - A RELEVÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS DE EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UERN MOSSORÓ. Ivson Cleyton Gomes de Freitas, Otoniel Fernandes da Silva Junior, Maria José Costa Fernandes. 15

2 - A AULA DE CAMPO NO PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA. Ana Miltomara Fernandes da Silva, Luiz Eduardo do Nascimento Neto 25

3 - ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 EM MOSSORÓ/RN. Tony Henrique Tertulino Domingos, Maria José Costa Fernandes 58

SEGUNDA PARTE: GEOGRAFIA ESCOLAR E MÚLTIPLAS LINGUAGENS

4 A CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UM OLHAR SOB A PERIFERIA E AS FRANJAS DA CIDADE DE PAU DOS FERROS – RN. Jacó de Lira Silva, Luiz Eduardo do Nascimento Neto 79

5 - O ENSINO DE GEOGRAFIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA NA VISÃO DOS ALUNOS DO 7º ANO DE UMA ESCOLA PRIVADA DE MOSSORÓ/RN. Paulo da Silva Santos, Maria José Costa Fernandes 100

6 - O ENSINO DO LUGAR NA GEOGRAFIA: INTERPRETAÇÕES COM REGISTRO FOTOGRÁFICO. Lucas Henrique da Costa, Luiz Eduardo do Nascimento Neto 118

7 - O USO DA MÚSICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA, A PARTIR DA VISÃO DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MOSSORÓ/RN. Edson Almeida Rodrigues de Sousa, Maria José Costa Fernandes 139

TERCEIRA PARTE: IMPACTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

8 - APRENDER E ENSINAR GEOGRAFIA NO FORMATO REMOTO: OPINIÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO DISTRITO DE MELANCIAS EM APODI – RN. João Batista do Carmo Júnior, Maria José Costa Fernandes 162

9 - DESAFIOS DO ENSINO REMOTO DE GEOGRAFIA: VIVÊNCIAS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NUMA ESCOLA PÚBLICA DE MOSSORÓ/RN. Nathália Helane Simão da Silva, Maria José Costa Fernandes 187

10 - IMPACTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: VOZES DE ALUNOS ESTAGIÁRIOS DA UERN. Paulo Victor Menezes Vieira, Maria José Costa Fernandes 214

PRIMEIRA PARTE:

***DESAFIOS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM SEU PROCESSO DE FORMA-
ÇÃO INICIAL E CONTINUADA***

1 A RELEVÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS DE EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UERN MOSSORÓ

Ivson Cleyton Gomes de Freitas

Otoniel Fernandes da Silva Junior

Maria José Costa Fernandes

1.1 INTRODUÇÃO

Uma das etapas fundamentais para a formação profissional é a primeira experiência na área pretendida, seja esse momento experimental ou definitivo. São nas primeiras sensações de determinada função que o indivíduo começa a adquirir os conhecimentos prévios de uma profissão. É nessa perspectiva que o aprendiz se depara com um misto de sentimentos, como ansiedade, medo, alegria, indecisões e outras sensações que podem aflorar nessa ocasião, e esse momento inicial, pode ser determinante para a vida de um futuro profissional.

Nos cursos de licenciatura, isto é, na graduação para a formação docente, essa etapa de primeiro momento em sala de aula é compreendida como Estágio Supervisionado, onde o licenciando é encaminhado para instituições de ensino da rede básica para vivenciar, os primeiros momentos como professor de determinada disciplina. No curso de licenciatura em Geografia, oferecido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) - campus Mossoró - por exemplo, o Estágio Supervisionado é dividido em quatro etapas, sendo as duas primeiras acontecendo nos anos finais do Ensino Fundamental e as outras duas sendo voltadas para o Ensino Médio.

A primeira etapa se constitui por meio de observações na escola, como nas relações e funções profissionais de cada funcionário da instituição de ensino, comportamento de alunos, perfil de turma, relação educador-educando, postura do professor, etc. É nessa etapa de Estágio Supervisionado em Geografia que o presente estudo vai se debruçar, analisando a relevância por meio do ponto de vista dos egressos, o quanto e como esse momento pode impactar, fazer a diferença e contribuir para o futuro professor. Diante disso, o trabalho tem como foco identificar e analisar através da experiência no Estágio Supervisionado as contribuições, situações e desafios enfrentados segundo as perspectivas desses egressos do curso de Geografia.

O objetivo geral deste trabalho, propõe verificar e examinar a relevância do estágio supervisionado sob o olhar pessoal de cada prática sucedida em sala através do estágio supervisionado.

O Estágio supervisionado, neste sentido, é o momento em que aproximamos os licenciados da relação teoria-prática sobre a formação docente, discutimos a relevância deste mo-

mento a partir dos saberes da experiência e a necessidade e capacidade autorreflexão sobre a prática docente. O estágio supervisionado para além de ser apenas um momento que para muitos licenciandos em formação inicial estaria relacionado à dimensão técnico prática, ela é também um campo vasto para investigação. A pesquisa ora apresentada é de cunho qualitativo, em que a entrevista foi feita através do Google Forms e compartilhada via e-mail e também através de link por aplicativo de mensagens (WhatsApp) para participantes que já concluíram o seu curso na área de Geografia.

Este trabalho é composto por duas seções, no qual é estruturado em tópicos e subtópicos. Na primeira parte do texto foi feita uma reflexão teórica sobre a formação inicial dos professores e o papel dos Estágios Supervisionados, na segunda parte apresentamos os resultados da pesquisa com os egressos do curso de Geografia da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais — FAFIC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

Para a formação de um docente, essa etapa é imprescindível, tanto que é garantido pela legislação que exista esse momento de prática como professor de Geografia e também de outras disciplinas. O PPC do curso de Geografia, na UERN- Campus Mossoró, apresenta como é feito as etapas do estágio, o qual, em cada etapa do estágio, é realizado um relatório final a respeito das práticas vivenciadas de acordo com a experiência de cada graduando, correlacionando com o conhecimento adquirido na Universidade.

Durante as quatro fases do Estágio, o aluno-estagiário deverá produzir registros escritos, de cada uma delas, relacionado com as atividades realizadas na instituição, campo de estágio. Ao final do Estágio Supervisionado, no 8º semestre, o aluno deverá produzir o registro final, resgatando toda sua experiência docente durante o processo, ressaltando as atividades curriculares relacionadas à disciplina ministrada, articulando à realidade do ambiente escolar com a função social da Universidade pública brasileira (PPC,2013, p.30).

Ou seja, é feito anotações com base no aprendizado adquirido na escola de atuação, a fim de abordar sobre a vivência, e também do perfil do professor/colaborador, juntamente com as descrições das escolas e quadro de funcionários.

A Lei 11.788/2008 regulamenta e dá base para ocorrer o estágio supervisionado nas instituições educacionais. Também é importante mencionar que, segundo o art. 61 da Lei 9.394/96 - Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB), “os Estágios Supervisionados constam como atividades práticas pré-profissionais, exercidas em situações reais de tra-

balho, nos termos da legislação em vigor.” Com isso, fica compreendido o quão é indispensável esta etapa, tanto que torna obrigatório o estágio supervisionado em Geografia, assim como em outros cursos de licenciatura. Na Resolução n.º 06/2015 — CONSEPE, que abrange todas as licenciaturas no âmbito da UERN, oportunizando aos discentes possuírem saberes de cunho teórico-prático que vai ao encontro com cada área e especificidade, que vai desde as experiências vivenciadas ao longo do curso até construir uma identidade docente, sendo fundamental para o futuro desse profissional, como mostra no capítulo 1, Art. 2.º:

O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN é concebido como um campo de conhecimento teórico-prático e interdisciplinar, que possibilita ao educando a aproximação, reflexão, interação e atuação no contexto social, ético, político, tecnológico, cultural e educacional no qual o trabalho docente está inserido, configurando-se, assim, como espaço de convergência dos conhecimentos científicos pertinentes a cada área e das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer dos Cursos, sendo essencial para a formação de competências docentes do futuro profissional licenciado. (CONSEPE, 2015, Art. 2.º)

Essa resolução visa inserir o licenciado na prática docente, levando a refletir, questionar, possibilita a atuação nas escolas básicas de ensino, a enfrentar situações e se restabelecer no ambiente escolar, e contribuir para o conhecimento em várias esferas do ensino; assim, formando profissionais qualificados para o exercício da profissão, bem como, a sua postura ético-social.

São incontáveis desafios na atuação como professor, principalmente nos momentos iniciais, que é quando o futuro profissional está buscando medidas para solucionar problemas, enquanto, ao mesmo tempo, está construindo o seu aprendizado referente à formação pretendida. Muitos desses desafios já é possível se deparar durante sua formação inicial. É importante enfatizar que o estágio supervisionado em Geografia proporciona momentos para lidar com algumas dessas dificuldades, algo que estimula o aprendiz a procurar meios para contornar embaraçosas situações e solucionar problemas que vão além do âmbito educacional, como destaca Martins e Tonini (2016, p.102): “É importante discutir o estágio supervisionado como espaço de formação e de construção de saberes que oportuniza o desenvolvimento das aprendizagens significativas e indispensáveis da docência.”

Ainda de acordo com Tonini e Martins (2016, p. 103) “A vivência na escola, através do estágio, permite que se construam os saberes da experiência [...]”. Nesse contexto, compreende-se como saberes da experiência docente, e que

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele (TARDIF,2012, p.16)

Através de Tardif, podemos entender que os saberes docentes correspondem a uma pluralidade de conhecimentos adquiridos por meio de um processo de formação, além dos conhecimentos que o docente carrega consigo. Ainda no que diz respeito ao saber, o autor pontua que:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2012. p. 11).

É através dessas experiências iniciais, que o formando começa a se familiarizar com determinadas situações, a construir laços com o meio de atuação, a utilizar suas metodologias e dar seus primeiros passos para a formação da identidade profissional. Além disso, a formação inicial se comporta como um elo entre a universidade e a escola, é o instante em que o graduando inicia o seu processo de aquisição de conhecimento profissional e, simultaneamente, acaba compartilhando suas experiências e produzindo saberes.

O estágio curricular supervisionado em seu movimento é campo de conhecimentos pedagógicos, envolvendo a universidade, a escola, os estagiários, tendo os professores da educação básica uma preocupação central com os fenômenos do ensinar e do aprender (MARTINS; TONINI, 2016, p. 99).

Outra questão importante que se faz necessário mencionar, diz respeito ao pensamento do formando, o qual é, entendermos essa fase inicial de estágio supervisionado também como um momento de reflexão, onde o licenciando deve pensar e dimensionar todos os pontos possíveis sobre o que é ser docente, o quão nobre e desafiador é essa profissão. Devemos observar esse momento com um olhar mais atento, onde há possibilidades de aprendizado em muitos aspectos, até mesmo onde não se imagina. Desde as questões que envolvem o estado emocional, como ansiedade, nervosismo e insegurança; passando pelos fatores de organização e preparação de aulas, até as atitudes e decisões que precisam ser tomadas em sala de aula. Esse exercício de pensar e repensar, também deve estar inserido no processo de formação inicial do docente.

A identidade do professor é construída, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, atribui à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1997, p. 07).

O primeiro contato com o futuro “ambiente” de trabalho, através das observações a serem realizadas durante o processo inicial do Estágio Supervisionado, possibilita compreender um pouco de toda a complexidade existente em uma instituição escolar, como as funções de cada profissional da escola, as relações profissionais, a atuação do professor colaborador, o comportamento dos educandos e outras ocasiões que ultrapassam a tangente de uma rotina escolar, mas que uma ou novamente o docente pode se deparar.

1.3 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA

O reconhecimento da importância da licenciatura não era tão evidente em tempos atrás, pois nos anos de 1970 a relevância não era um consenso e sim uma questão que ainda era muito discutida, alguns críticos enxergaram a licenciatura como algo complementar aos cursos de bacharelado. Ainda nessa fase inicial, é importante o estudante de licenciatura compreender que, na prática, o ambiente escolar é bem mais complexo do que é discutido teoricamente; a sala de aula, o decorrer de cada aula, etc., tudo isso é muito singular. Cada sala e cada aula tem seu perfil e suas particularidades que dependem muito do panorama vivido. O lecionar não segue uma escrita e não é como uma receita de bolo onde tem um passo a passo a ser seguido de forma homogênea, ou seja, os métodos educativos não seguem um padrão e nem todos têm a mesma eficácia, considerando as singularidades.

É comum acontecerem situações como uma extensiva preparação teórica do estagiário para entrar em sala de aula, bem como o desenvolvimento e intenção de utilização de recursos didáticos para incremento qualitativo nas aulas, mas ao chegar no ambiente escolar, o estagiário se depara com uma realidade que limita suas possibilidades, no planejado, de atuação docente. A falta de motivação por parte dos alunos, bem como o desinteresse em relação à disciplina, atrelando-se a isso a carência de recursos didáticos em boa parte das escolas públicas, acabam se tornando empecilhos ao estagiário durante sua experiência em sala (POLON, 2018, p.05 – 06).

O momento proporcionado pelo estágio supervisionado, além de permitir a reflexão, também possibilita a criticidade, e isso vem sendo discutido entre teóricos. Então, partindo desse pressuposto, o futuro professor deve ser um crítico reflexivo em relação às questões que estão em sua volta. Vale ressaltar também que é nesta etapa que é indispensável aprender por meio das relações pessoais proporcionadas através do estágio. Falar sobre a formação continuada, é pensar no mercado de trabalho, uma vez que, é bastante competitivo, e ter a oportunidade de expandir esses conhecimentos através de qualificações, é essencial para garantir uma vaga de emprego, como mostra a seguir:

O cenário global do mercado de trabalho apresenta uma competitividade bastante acirrada e os profissionais devem sempre ampliar suas competências e qualificações, buscando diferenciais. Assim, a formação continuada é o caminho que vem sendo incentivado para o acúmulo de novos conhecimentos. (ORTIGOZA; POLTRONIÉRI; MACHADO, 2012,p. 245)

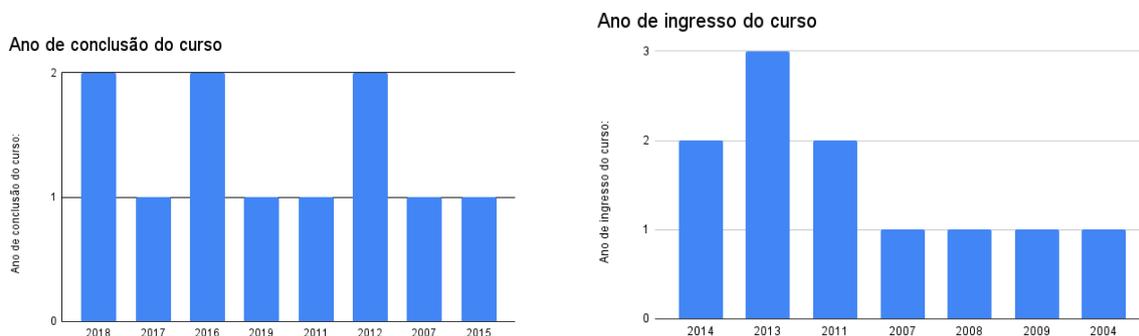
É fundamental ocorrer essa busca do saber, para que cada vez mais estejamos aptos para alcançar o sucesso nesse mercado tão competitivo e que vai se transformando num mundo em constante mudanças. No panorama da disciplina de Geografia, o estágio supervisionado é uma situação ímpar por haver metodologias que são mais aplicáveis na área, como estimular o educando a assimilar sobre a noção socioespacial, mas também sobre as questões de clima e relevo, por exemplo. Também é de suma importância compreender que o estágio supervisionado na formação inicial propicia o licenciando a compreender que a função do professor de Geografia não é apenas reproduzir conteúdo, mas sim produzir conteúdo, pensamentos, raciocínio, reflexões, críticas; ou seja, estimular os educandos a aprender ao invés de decorar, como abordaremos no tópico a seguir que será explanado através de uma pesquisa feita com os egressos do curso de Geografia, em que consiste em resultados e discussões sobre as perspectivas desses participantes, onde se constrói a partir de perguntas elaboradas na intenção de fomentar a análise e refletir a partir do ponto de vista desses entrevistados e o que cada um discute a respeito dessa temática.

1.4 RELATOS E CONCEPÇÕES DOS EGRESSOS SOBRE ESTÁGIO E FORMAÇÃO DOCENTE

Como citado anteriormente, neste tópico abordaremos a importância do estágio supervisionado em Geografia a partir do ponto de vista dos egressos entrevistados. Através do formulário foi possível obter respostas com diferentes percepções. Alguns relataram positivamente, outros abordaram alguns pontos negativos e a maioria com sugestões de modificações, onde, por um motivo ou por outro, seria inviável acatar tais propostas. Os 11 entrevistados são

egressos que concluíram o curso em anos diferentes, entre os anos 2004 – 2014, sendo concluído nos anos de 2015 – 2018) como mostra a seguir (gráfico 1):

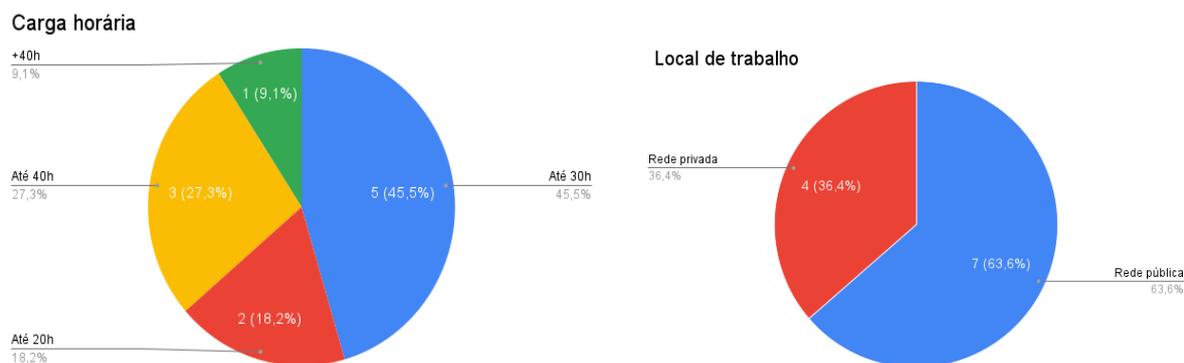
Gráfico 1 – Ano de ingresso e ano de conclusão do curso.



FONTE: Elaborado pelos autores, com base em pesquisa realizada com os egressos em 2022.

Todos atuam no mercado de trabalho, sendo, em sua maioria, lecionando na rede pública de ensino; os demais estão trabalhando na rede privada da educação, com a jornada de trabalho entre 20h a 40h + da Carga horária exercida por eles. Conforme apresentado nos gráficos 2 e 3:

Gráfico 2 - Instituições de Ensino — Rede Pública e Privada e Carga horária exercida na atuação profissional.



FONTE: Elaborado pelos autores, com base em pesquisa realizada com os egressos em 2022.

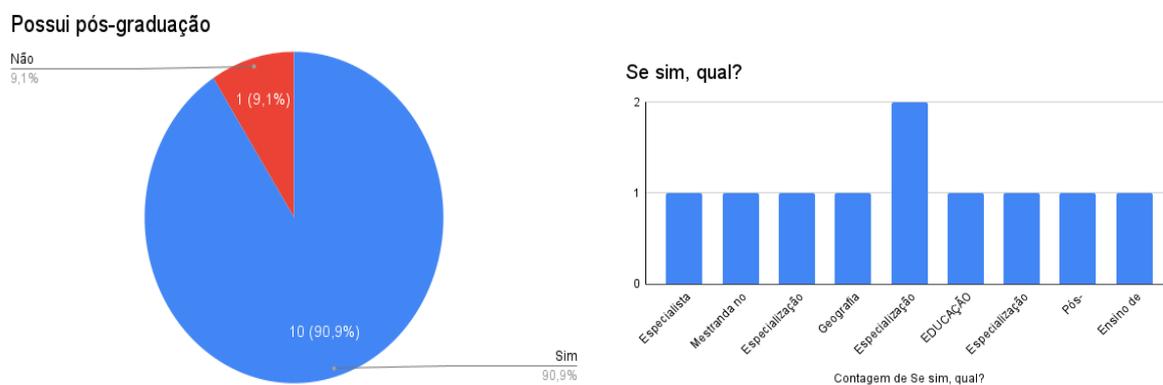
Como observado, a maioria exerce suas funções na rede pública de ensino com o percentual de 63,6% e o menor percentual na rede privada com 36,4% sendo distribuída a Carga Horária com a distinção de horas trabalhadas.

Consoante as discussões dos autores no capítulo anterior, foi possível compreender o estágio supervisionado como uma etapa fundamental para a formação do professor de Geogra-

fia, compreendido como um momento de confluência entre teoria e prática, e como o estágio como campo de pesquisa, pois concomitantemente que o formando ensina, o mesmo também aprende. Além disso, também foi questionado sobre a importância do estágio para a formação continuada, ou seja, se houve relevância da etapa de formação docente discutida para com uma aquisição de conhecimento além da graduação em licenciatura.

Cabe ressaltar que os alunos já licenciados em Geografia participantes da pesquisa, majoritariamente, possuem pós-graduação, mais especificamente a especialização, alguns na área de ensino, outros na área ambiental, como mostra a seguir (gráfico 3):

Gráfico 3 – Obtenção de pós-graduação e formação dos egressos em especialização.



FONTE: Elaborado pelos autores, com base em pesquisa realizada com os egressos em 2022.

Podemos perceber que a maioria possui uma pós-graduação, isso mostra um percentual importante e significativo para qualificar o estudo acerca dos questionamentos e discussões retratado pelos entrevistados. As perguntas elaboradas através do formulário foram fomentadas através de leituras de livros e de outros gêneros acadêmicos que abordam a importância do estágio supervisionado para o ensino de Geografia. Alguns trechos das leituras despertaram questionamentos intrigantes e foi, justamente, através dessas necessidades de respostas que as questões foram elaboradas e lançadas aos egressos do curso de licenciatura em Geografia. Os questionamentos foram voltados para o sentido dos impactos que o estágio supervisionado consegue provocar no que diz respeito à formação docente de Geografia, por exemplo, de que maneira essa etapa do curso influenciou para a preparação do futuro professor, o que os entrevistados mudariam no estágio supervisionado se fosse possível, etc. São questionamentos como esses que nortearam a pesquisa. A primeira indagação visa investigar se, na atuação profissional do professor de Geografia, foi possível atender às expectativas criadas no processo da formação do docente. Essa pergunta se deu por uma inquietação despertada durante a leitura de trabalhos acadêmicos, onde, por exemplo, em um trecho Martins e Tonini (2016) afirma que:

As expectativas dos alunos e os sentidos construídos em suas experiências durante o estágio parecem desafiar, constantemente, suas idealizações sobre as práticas escolares, colocando-os diante dos diferentes aspectos críticos das questões que envolvem a docência. (TONINI; MARTINS, 2016, p. 105).

Com base nisso, podemos perceber que diante às práticas em que somos instigados a enfrentar durante a nossa trajetória acadêmica, ocorrerão convergências e variadas visões mediante a experiência do indivíduo na sala de aula em que influenciará no processo de ensino — aprendizagem, como podemos observar através das respostas dos entrevistados, coletadas via formulário inseridas conforme o quadro 1:

Quadro 1 – Possíveis expectativas adquiridas ao decorrer do processo da formação docente.

E1	“Não”
E2	“Foi além do que esperava”
E3	“Sim. Ser professor no Brasil não é fácil e essa realidade não é nova no país. O curso de Geografia parte de uma realidade existente e mesmo contando com vários problemas estruturais na execução da profissão, o curso é rico e importante na formação de um professor.”
E4	“Não, infelizmente encontrei algumas dificuldades, principalmente associadas a falta de colocação e vagas para profissionais de Geografia no ensino público, o que nos tornam extremamente vulneráveis ao ensino privado. Além disso, a Educação Brasileira em um contexto geral não valoriza os docentes, especificamente de educação básica, cenário que tem se agravado intensamente nos últimos anos.”
E5	“Sim, apesar das dificuldades de se locomover até a Universidade.”
E6	“Sim, hoje me sinto realizado em minha profissão, e devo isso primeiramente a Deus, ao apoio e incentivo de meus pais e família, e aos meus professores que durante a Graduação foram os mediadores para tornar o profissional que sou hoje, todas as expectativas foram as melhores possíveis. Só tenho a agradecer imensamente pelos ensinamentos e conhecimentos adquiridos. Tenho plena convicção que todas as etapas e momentos vivenciados durante o processo de Graduação, foram ingredientes imprescindíveis para alcançar o meu Projeto de Vida.”
E7	“Acredito que minha formação foi fundamental para a minha atuação como professor, mas quanto às expectativas, eu aprendi ser no dia a dia que devemos planejar de acordo com a realidade das escolas, dos estudantes e da sociedade. Eu estudo e planejo com antecedência, mas conforme eu percebo a capacidade das turmas é que eu decido qual a melhor maneira de trabalhar cada conteúdo.”
E8	“Sim, o curso de geografia permitiu uma formação plena.”
E9	“Parcialmente não, tendo em vista o choque de realidades dicotômicas entre a escola e a universidade.”
E10	“Sim, tive a oportunidade de participar do PIBID que mim ajudar bastante na minha formação enquanto professora.”
E11	“Não! Acredito que a formação docente precisa se aproximar um pouco mais da realidade que o professor encontrará na atuação profissional.”

FONTE: Elaborado pelos autores, com base em pesquisa realizada com os egressos em 2022.

Através das respostas referentes ao quadro 1, percebem-se diferentes perspectivas dos

egressos entrevistados no que diz respeito a expectativas atingidas na atuação profissional fomentadas durante a formação docente. Em relação às expectativas dos discentes acerca do Estágio Supervisionado e suas contribuições para a formação docente, Martins e Tonini (2016, p. 105) afirma que “as expectativas dos alunos e os sentidos construídos em suas experiências durante o estágio parecem desafiar, constantemente, suas idealizações sobre as práticas escolares, colocando-os diante dos diferentes aspectos críticos das questões que envolvem a docência”.

A importância do Estágio Supervisionado para a formação inicial do professor de Geografia pode ser notada por meio das potencialidades em vários quesitos, e um deles são as habilidades profissionais, que podem ser iniciadas e desenvolvidas ao longo dessa etapa. Em relação a esse quesito, foi perguntado sobre a relevância que o estágio obteve na formação dos participantes, como aponta no quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Qual a importância do Estágio Supervisionado para sua formação docente em Geografia?

E1	“Por permitir o discente a ter um contato inicial com o ambiente escolar, mostrando suas particularidades, influenciando a contínua no curso.”
E2	“O Estágio norteia para se ter uma ideia da realidade em sala de aula, um primeiro contato com o espaço físico, com alunos, mas é na prática, no dia-a-dia, quando os desafios aparecem que você realmente entende a prática docente.”
E3	“O Estágio Supervisionado é o primeiro contato do futuro professor com a escola, é o primeiro olhar e prática da profissão escolhida.”
E4	“O estágio em si é o primeiro contato do licenciando com a docência, tendo em vista a falta de práticas de ensino na academia de Geografia. Portanto, ele torna-se um laboratório prático para o saber docente.”
E5	“É de suma importância, pois possibilita pôr em prática os conteúdos aprendidos como também ajuda há estamos preparados para o mercado de trabalho.”
E6	“As atividades de Estágio Supervisionado são etapas primordiais e relevantes para a formação do graduando, sendo exatamente nesse percurso que podemos ver a realidade de uma sala de aula, dos alunos e de toda escola, os desafios e obstáculos a serem enfrentados. Não podemos dizer, contudo, que a teoria é desnecessária em hipótese nenhuma, ela é precisa em estudar os conceitos de determinados conteúdos expostos pelo professor, porém é através da prática em sala de aula que notamos as habilidades, capacidades, criatividade e desenvolvimento dos alunos.”
E7	“Considero que o estágio supervisionado foi muito importante para a minha formação docente, pois é neste momento que colocamos em prática tantas teorias e tantos conhecimentos estudados, e o mais importante é percebermos como nós somos diante da responsabilidade de ensinar.”
E8	“Possibilitou conhecer o espaço escolar, bem como desenvolver a teoria e prática no espaço escolar.”

E9	“De extrema importância para formação docente, pois é na prática real que o futuro docente entende seu papel e seus futuros desafios.”
E10	“Sinceramente, é uma direção para sabermos de fato se realmente queremos ser professor.”
E11	“Fundamental e indispensável. O estágio é o mais próximo que o aluno pode chegar da realidade da profissão docente, onde podemos realmente analisar nossa identificação com o curso ou não. Por isso, penso que esta etapa deveria ser um pouco mais inicial na grade curricular do curso.”

FONTE: Elaborado pelos autores, com base em pesquisa realizada com os egressos em 2022.

Observa-se que a preparação para o estágio é enriquecedora na jornada acadêmica, uma vez que, esse graduando é colocado a frente aos desafios, possibilitando a encarar a realidade da sala de aula juntamente com a vivência dos alunos, como narra o entrevistado E6:

As atividades de Estágio Supervisionado são etapas primordiais e relevantes para a formação do graduando, sendo exatamente nesse percurso que podemos ver a realidade de uma sala de aula, dos alunos e de toda escola, os desafios e obstáculos a serem enfrentados. Não podemos dizer, contudo, que a teoria é desnecessária em hipótese nenhuma, ela é precisa em estudar os conceitos de determinados conteúdos exposto pelo professor, porém é através da prática em sala de aula que notamos as habilidades, capacidades, criatividade e desenvolvimento dos alunos (E6).

De acordo com a fala do E6, o professor em formação vai se reinventar a partir de situações expostas daquele momento, que vai de encontro com as particularidades desses alunos, permitindo a troca de saberes, não sendo indispensável a teoria, contudo, a prática é o que nos norteia e nos faz enxergar habilidades e competências, sendo de grande valor para o crescimento profissional do saber docente, como aborda esta passagem:

O estágio supervisionado é um espaço de construção de saberes, pois, a partir da vivência da sala de aula, o estagiário cria e se apodera de diferentes estratégias para dar conta da prática docente que precisa ser desenvolvida no dia a dia do estágio. Compreender que saberes são mobilizados e produzidos no espaço do estágio supervisionado em Geografia é penetrar em territórios existenciais, em representações e significados construídos sobre iniciação à docência, tecidas por práticas e histórias de vida de cada sujeito envolvido neste processo. (...) São experiências construídas por uma história singular, percebida em cada narrativa que representa a realidade vivida de cada um envolvido na construção do seu percurso formativo (TONINI; MARTINS, 2006, p. 104 – 105).

Impactar na história desses alunos é essencial para despertar o interesse e o aprendizado em sala, em que acarretará narrativa e significância desse sujeito e do professor em formação enquanto mediador do conhecimento, apresentando alternativas que represente conforme o seu cotidiano.

O estudante de licenciatura em Geografia é colocado em uma situação onde se vê a necessidade de utilizar meios e conhecimentos adquiridos durante o trajeto acadêmico, até aquele instante. Além desse importante conhecimento acadêmico que o licenciando já leva consigo, cabe ressaltar também as observações e as experiências que o formando carrega desde as primeiras fases da sua vida estudantil, como nos anos iniciais e finais da educação básica, por exemplo. Muitos estudantes de licenciatura buscam nas suas lembranças momentos sobre comportamento, postura, metodologias de professores que passaram pela sua vida estudantil, até mesmo dos educadores do momento atual, como os próprios e docentes acadêmicos.

Além do momento reflexivo sobre o que é ser professor, o formando vai se atentar na didática do professor colaborador, na relação educador-educando, os métodos utilizados para chamar a atenção dos alunos quando necessário, como controlar a turma em uma situação fervorosa, o desenvolvimento de atividades, a forma de avaliar os estudantes, etc. A partir deste momento inicial, o aprendiz de professor vai filtrar o que foi observado e, no momento da regência, terá a oportunidade de experimentar algumas dessas metodologias de ensino. É nesse momento de estágio supervisionado em Geografia, que o licenciando estará inserido na realidade docente. Caso contrário, na ocasião da inexistência do estágio supervisionado, o estudante de licenciatura ficaria excluído desse momento primordial que envolve a rotina escolar. O momento da prática pode ser determinante, principalmente para a etapa inicial para a formação docente, pois possibilita o futuro professor a enxergar realidades que vão além da sala de aula, como problemas individuais na vida social dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com bases nas discussões e nos resultados obtidos, podemos compreender que, nas perspectivas dos egressos, a etapa do Estágio Supervisionado em Geografia se constitui como uma etapa fundamental para a formação do (a) docente, principalmente, para a formação inicial do(a) professor(a), mas também para a formação continuada. Através dos resultados, foi possível notar que a maioria dos entrevistados relatou o Estágio Supervisionado como um momento de aprendizado e de muitos desafios.

Também podemos concluir que a teoria-prática, visto por muitos de uma maneira de dualidade, caracterizando erroneamente uma dicotomia, portanto, não deve ser compreendida de maneira isolada uma da outra, mas sim confluentes, e que esses elementos se constituem e se complementam para aprimorar as nossas concepções acerca da formação do docente em Geografia.

Fica evidente que é indispensável a disciplina de Estágio, uma vez que, orienta esse graduando e prepara para não somente naquela situação de momento, mas para o licenciando que se forma e atua no mercado de trabalho como docente, que carrega uma certa bagagem do conhecimento conquistado na graduação e cada saber vai se diferenciar a partir da jornada de cada indivíduo e como se sobressai perante as diversificações ao longo do percurso.

E para obter resultados na sua prática a disciplina de estágio foi um suporte essencial para a elaboração de roteiros, planos de aula, diálogo com o professor/orientador, planejamento e estratégias para se ter um bom resultado na prática, assim, o licenciando, ao vivenciar tudo que o estágio proporciona a ele, isso acarreta também em qualidades benéficas como a autonomia, trabalho em equipe, tem responsabilidade, comprometimento, dentre outras.

Com isso, podemos afirmar que o Estágio Supervisionado é fundamental para a formação inicial e atuação do professor, se comportando como um momento primordial para a formação do professor de Geografia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

ESTÁGIO CURRICULAR. **Curso de Geografia**, 2012. Disponível em: < <https://fatic.uern.br/geografia/default.asp?item=geografia-estagio> > Acesso: 25 de abril de 2022.

MARTINS, R. E. M. W; TONINI, I. M. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 98 – 106. 2016.

ORTIGOZA, Sílvia Aparecida Guarnieri; POLTRONIÉRI, Lígia Celoria; MACHADO, Lucy Marion C. Philadelpho. A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS COMO IMPORTANTE DIMENSÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO. **Sociedade & Natureza**, v. 24, n. 2, p. 243 – 254, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In:

PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

UERN. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia: *Campus* Central-Mossoró.** Mossoró: 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **RESOLUÇÃO n.º 06/2015** — **CONSEPE/UERN:** Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. UERN, 2015. Disponível em: <<http://www.uern.br>>. Acesso em: 01 mai. 2022.

2 A AULA DE CAMPO NO PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Ana Miltomara Fernandes da Silva

Luiz Eduardo do Nascimento Neto

1.1 INTRODUÇÃO

A aula de campo é uma metodologia didática essencial na formação do professor de Geografia que possibilita ao docente, práticas pedagógicas em campo e realidades próximas ao cotidiano do(a) discente. Sendo assim, percebe-se que o papel fundamental desta é promover a observação e a análise do que está sendo visualizado a partir da área estudada, possibilitando agregar informações ao ensino de geografia de forma ampla e dinâmica.

É fundamental trabalhar a importância da aula de campo como forma de contribuir para a formação do professor de Geografia, tendo em vista que o profissional pode expandir sua visão e, partindo desse pressuposto, diversificar práticas metodológicas aplicadas na docência, buscando sempre integração no ensino ao longo das aulas. Facilitando assim, a compreensão das transformações socioespaciais, em que os(as) discentes podem discutir aspectos concretos do real nas áreas estudadas, oportunamente podem desenvolver a observação, investigação e comprovação do que foi visto no conhecimento teórico através da experiência empírica.

Justifica-se assim que, essa metodologia é essencial ao longo da formação do professor de Geografia, ao proporcionar um maior entendimento sobre o que é estudado no processo formativo do curso possibilitando um aprofundamento do que é contextualizado na sala de aula, identificando conceitos e aspectos geográficos visualizados em campo.

Dentre componentes curriculares do curso de Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, do Campus Avançado de Pau dos Ferros, locus deste trabalho, listamos alguns destes que podem ser selecionados e trabalhados em aulas de campo, relacionando sua importância aos aspectos do teórico com a prática.

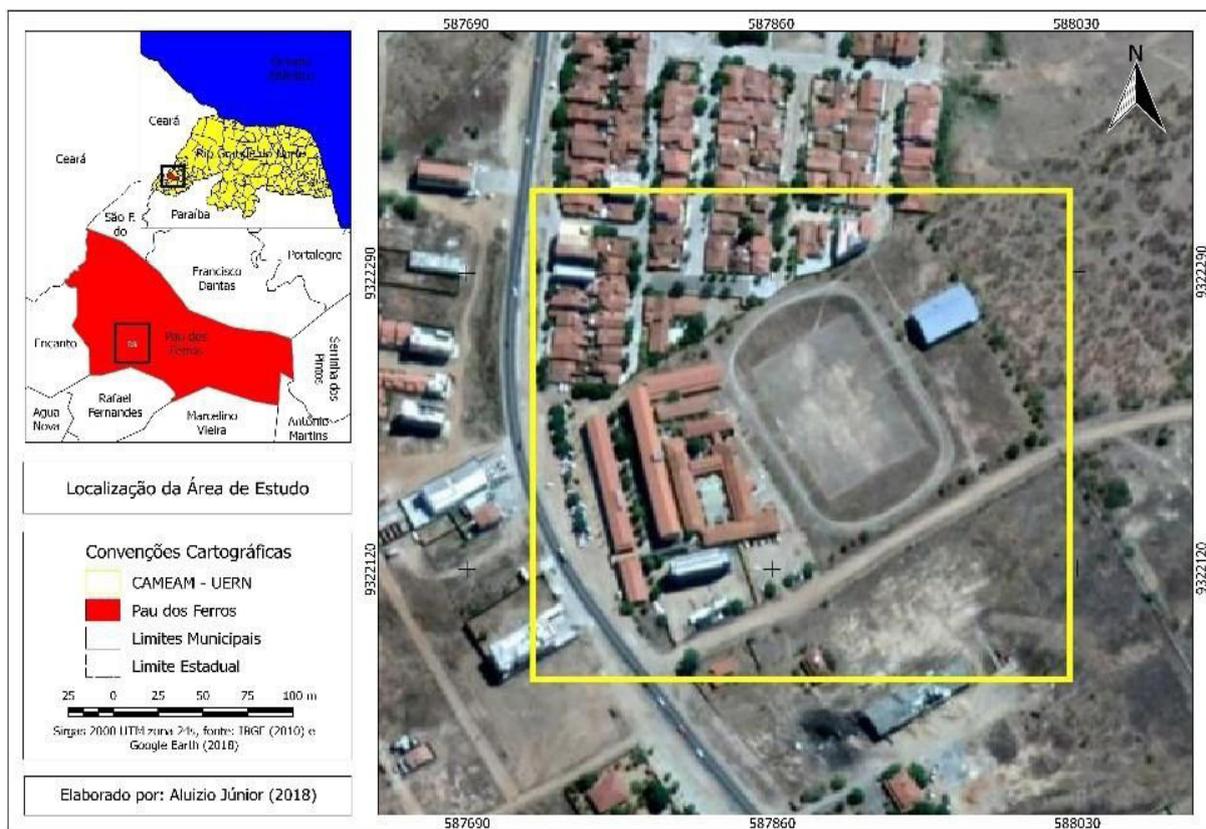
No caso, no curso de Geografia do CAPF/UERN listamos as seguintes disciplinas: Geologia Geral; Geografia Econômica, Cartografia Geral e Geomorfologia; Organização do Espaço, Geografia da População, Cartografia Temática; Pedologia, Hidrografia, Geografia Urbana, Geografia Agrária; Biogeografia; Geografia Física do Brasil, Geografia do Nordeste, Geografia do Rio Grande do Norte e Geografia Política e ainda, Educação Ambiental.

Diante dessas informações, o presente trabalho encontrou base para seu desenvolvi-

mento através da problemática em entender como as aulas de campo podem contribuir na formação do professor de Geografia. Para isso foi estabelecido, como objetivo principal, compreender a contribuição das aulas de campo no processo formativo do professor de Geografia. Para o alcance do mesmo, buscou-se analisar as metodologias de ensino utilizadas nas aulas de campo; identificar componentes curriculares do curso de Geografia que realizam aulas de campo; verificar como os graduandos e os recém-formados do curso de licenciatura plena acima mencionado analisam as aulas de campo.

Assim, o método mais propício para ser utilizado na pesquisa foi trabalhar com uma abordagem qualitativa, desenvolvida pela pesquisa bibliográfica e pela aplicação de questionários estruturados com questões subjetivas que instigasse a avaliação por parte de amostra, está composta pelos alunos recém-formados e pelos graduandos do curso de Geografia da UERN, Campus de Pau dos Ferros/RN, conforme apresentado pela Figura 01 abaixo.

Figura 1 – Campus Avançado de Pau dos Ferros/UERN



Fonte: Elaborado por Aluizio Júnior (2018)

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos no início da pesquisa, a realização do presente estudo ocorreu em duas fases: no primeiro momento, foi desenvolvida a pesquisa bibliográfica em fontes que abordassem sobre a importância das aulas de campo no processo formativo do professor de Geografia. Dentre os materiais utilizados como referência, destacam-se: livros, artigos científicos, dissertações, teses e publicações em revistas. As leituras

proporcionaram o entendimento e fortaleceram a compreensão de como o trabalho de campo contribui na relação entre a teoria e a prática, tal assunto foi exposto pelos principais autores, como: Castrogiovani, Callai e Kaercher (2000).

O segundo momento do trabalho foi marcado pelo desenvolvimento da pesquisa de campo, na qual aplicaram-se questionários estruturados, em que “a escolha do informante está condicionada à sua capacidade de dar respostas às perguntas formuladas pelo investigador” (GUERRA, 2014, p. 24). Cada questionário foi composto por 10 perguntas pré-elaboradas e subjetivas, tendo como público-alvo egressos da turma 2017.1 (recém-formados) e graduandos da turma 2018.1, que estão finalizando o curso de Geografia da UERN/CAMEAM, totalizando 20 alunos, sendo 10 de cada turma. Conforme Oliveira, Morais e Silva (2016, p. 8) destacam:

O questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

Dessa forma, a construção e aplicação das perguntas objetivou instigar os participantes da pesquisa a analisar e mostrar suas opiniões sobre como as aulas de campo contribuem para o processo formativo do professor de Geografia, de acordo com o contexto no qual estão inseridos, bem como, na apropriação dos conteúdos e conceitos geográficos discutidos na vertente teórica e na prática profissional. Durante a análise das respostas, os sujeitos tiveram a seguinte identificação: RF para recém-formados e G para graduandos. Tendo em vista que a presente pesquisa tem cunho qualitativo, Guerra (2014, p. 11) explica que “o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda [...], interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica [...] e relações lineares de causa e efeito”. Portanto, a tabulação dos dados coletados ocorreu através da interpretação de códigos, os quais possibilitam que a análise das informações dadas pelos sujeitos fosse com base nas respostas que melhor correspondem ao tema proposto.

A estrutura do presente trabalho está dividida em seções, iniciando pela introdução, na qual estão expostas as principais informações. Por conseguinte, é apresentado o referencial teórico abordando as características da aula de campo utilizada como metodologia de ensino e suas contribuições para o ensino de Geografia. Posteriormente, há os resultados da coleta de dados e suas respectivas análises e, por último, a seção das conclusões, dando um aparato geral, juntamente com as referências bibliográficas.

2.2 UMA ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE A AULA DE CAMPO

As aulas de campo são usadas como recursos metodológicos que possibilitam fixar o que é estudado nos componentes curriculares, visando fornecer ao docente uma nova prática pedagógica, a partir do que é observado e descrito sobre o espaço em análise.

Dessa forma, a técnica em destaque é essencial na formação do professor de Geografia, enquanto futuro geógrafo, uma vez que os universitários têm a oportunidade de conhecer cada ambiente de maneira mais acentuada, de acordo com o conteúdo debatido ao longo das aulas, adicionando informações ao estudo da ciência geográfica. Nesse contexto, Cordeiro e Oliveira (2011, p. 101) acrescentam que:

A aula de campo surge neste contexto como forma de inovação para o trabalho do professor, e como consequência, no despertar de sensações e emoções que não se encontrariam em uma aula tradicional, motivando o aluno a adquirir novos conhecimentos de forma prática e prazerosa.

Ademais, as aulas em ambientes externos enriquecem a formação do profissional por serem responsáveis pela ampliação dos horizontes de discussões geográficas, possibilitando ir além das aulas teóricas voltadas apenas para os textos e projeção de imagens dos materiais didáticos, tentando desenvolver reflexões sobre os mais variados assuntos. Para contribuir com essa prerrogativa, Oliveira e Assis (2009, p. 199) afirmam que:

A aula de campo deve vir a complementar os conteúdos tratados em sala de aula, motiva ela o aprendizado, aprofundando o interesse pela pesquisa e favorecendo maior relacionamento entre alunos, entre alunos e professores, [...] e a realidade em estudo.

Dada essa teoria, entende-se que as aulas de campo são mais uma oportunidade de desenvolver e aprofundar as habilidades do professor em formação, rompendo a ideia que define a disciplina de Geografia como decorativa, por ser trabalhada apenas em sala de aula, além de possibilitar a inserção da universidade no contexto em estudo, permitindo o aluno estabelecer conexões que colaborem para o seu desempenho futuro.

O ensino de Geografia aborda as inter relações do homem no e com o ambiente, constituintes enquanto elementos do espaço, tal fato torna a realização de atividades de campo como forma de aprimorar o aprendizado.

Vale ressaltar que a fundamentação teórica existente sobre esse tema propõe demonstrações que possam despertar a curiosidade dos graduandos em entender as transformações

sociais, culturais, econômicas e políticas do ambiente estudado e, conforme as discussões didáticas entre alunos e professores, é possível alcançar as metas de aprendizado, determinadas no convívio acadêmico. Assim, Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2000, p. 22-23) destacam que

[...] analisar o espaço não apenas através do movimento, mas já através da observação. Essa mudança é fundamental, principalmente para a Geografia [...] essa atividade consiste basicamente em achar um tesouro a partir de um trajeto previamente estabelecido. Na construção das relações espaciais, é importante trabalhar com diferentes características visuais e com [...] tamanho, cor, forma e espessura.

A partir do que foi exposto, verifica-se a relevância em se trabalhar com as aulas de campo no processo de ensino-aprendizagem na Geografia, tendo em vista que o espaço localizado do lado externo da faculdade é bastante extenso, possibilitando a realização de excursões, visitas técnicas, explorações de áreas, entre outros tipos de metodologias que podem ser aplicadas, com a finalidade de ensinar os mais diversos aspectos geográficos fornecendo a sustentabilidade empírica na consolidação do entendimento do teórico da área em estudo. Sob a forma de contribuição, Brasil (1998, p. 15) afirma o seguinte:

[...] crie oportunidades para que os alunos construam conhecimentos em sala de aula, como também leve os estudantes para fora dela, tendo em vista que grande parte da compreensão da Geografia passa pelo olhar, uma vez que a observação facilita as explicações sem necessidade de longos discursos.

Nesse viés, apreende-se que as aulas de campo, ao longo da formação do professor, são vistas como atraentes e cativantes de disseminar conhecimentos no decorrer do processo formativo, uma vez que, após a atividade realizada, ocorre a socialização do que foi estudado no ambiente externo durante a explanação prática. Quando se trata de análise da paisagem, que pode ser em área urbana ou rural, para entender a relação entre ambos os espaços. Verdum e Puntel (2010, p. 29-30) enfatizam que:

A análise da paisagem descritiva tem como base a descrição; e, para apreensão da paisagem, seriam necessárias a enumeração dos elementos presentes e a discussão das formas. Assim, a análise estaria restrita aos aspectos visíveis do real e, essencialmente, à morfologia da paisagem. A análise da paisagem sistêmica sugere o estudo da combinação dos elementos físicos, biológicos e sociais, um conjunto geográfico indissociável, uma interface entre o natural e o social, sendo, portanto, uma análise de várias dimensões. A análise de paisagem perceptiva é concebida como uma marca e uma matriz.

Ainda como complemento, Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2000, p. 15) salientam que “[...] o estudo dos lugares deve contemplar a compreensão das estruturas, das ideias, dos sentimentos, das paisagens que ali existem, com os quais os alunos estão envolvidos ou que os envolvem”. As aulas de campo têm como função principal dar significado às palavras e conceitos, por meio das experiências vivenciadas na área de estudos para os conteúdos serem concretizados, seja através de observação ou pela realização de entrevistas com questões que facilitem a aprendizagem. Isto posto, é visível a relevância de se destacar a relação entre a teoria e a prática, uma vez que possibilita qualificar o ensino ao longo do processo formativo do professor durante sua graduação.

2.3 A AULA DE CAMPO COMO METODOLOGIA DE ENSINO

As aulas de campo compõem uma metodologia que tem como principal finalidade a observação, a análise e a interpretação de fenômenos no local e nas condições onde eles ocorrem naturalmente. Por isso, Neves (2015 p. 15) considera que:

Essa metodologia é utilizada por várias áreas do conhecimento, aplicada tanto ao ensino quanto à pesquisa, e está presente em diversos níveis educacionais – da educação infantil até os cursos de graduação. É especialmente empregada durante a formação universitária de estudantes das ciências humanas e naturais.

Assim, essa metodologia permite investigar os fenômenos estudados na Geografia por meio das aulas de campo, que podem ser realizadas em diversos lugares. Durante essa prática, é comum ver vários professores que pertencem às mais diversas áreas do conhecimento, aplicadas tanto no ensino quanto na pesquisa, se reunirem para colocar suas perspectivas em debate e instigar os alunos a analisar de forma crítica o que está sendo estudado naquele espaço, sendo ele urbano ou rural, por meio da descrição, comparação e interpretação de cada evento, a partir de um roteiro com pontos importantes, abordados num planejamento prévio. Neste sentido, Corrêa Filho (2014, p. 30) diz que:

[...] ao planejar uma aula de campo para o estudo de uma determinada paisagem, seja ela urbana ou rural, [...] de acordo com sua proposta de estudo, devendo, para tanto, contemplar o tema em sala de aula, tomando por base o que será observado na aula de campo.

Nessa perspectiva, percebe-se que a metodologia da aula de campo na formação do professor de Geografia está inteiramente relacionada com o planejamento para a realização do trabalho no ambiente externo à sala de aula. Isto porque possibilita a interpretação de uma determinada paisagem, relacionando com o conteúdo apresentado aos discentes de forma teórica.

Vale destacar que o fato de os professores se apropriarem de diversas aulas teóricas se dá pela importância de conceder um maior significado à disciplina em si, enfatizando para os universitários a relevância de entender que aulas de campo não são simples “passeios”, nas aulas que servirão para explorar áreas e/ou lugares geográficos, como Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2000, p. 98-99) destacam:

“[...] a Geografia deveria circunscrever o seu estudo a descrições de lugares tais como estes se apresentam no momento. [...] para uma análise significativa, pode-se partir da estrutura de um determinado espaço, fazer as descrições e análises de tudo o que é visível – de toda a paisagem”.

A forma como essa metodologia didática-pedagógica aborda o estudo e as descrições dos lugares estudados no momento de exploração se deve ao fato da Geografia possuir uma vertente ampla, o que possibilita buscar análises e explicações em cada área de estudo onde é desenvolvida a aula de campo.

2.4 CONTRIBUIÇÕES DA AULA DE CAMPO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Como recurso didático-pedagógico de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem das mais variadas disciplinas, sobretudo a Geografia, a realização das atividades de campo na disciplina, em prol de estudos práticos, possibilita aos discentes relacionar a teoria estudada em sala de aula com o concreto, analisado e compreendido no campo, sendo de grande valia quando o conhecimento prévio é associado à rotina, conforme destacam Cordeiro e Oliveira (2011, p. 103) ao afirmarem que: “esse posicionamento faz com que o educando perceba que a Geografia vai além de algumas páginas de um livro ou de uma sala de aula, mas que a mesma pode ser presenciada em diversos meios que o próprio aluno vivencia em seu cotidiano”.

Callai (2005, p. 228) complementa esta reflexão ao enfatizar a relevância de se estudar o espaço geográfico na busca de entender as complexidades existentes na dinâmica do espaço, pois ela enfatiza que:

Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultados da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da Geografia na escola: refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de Geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a Geografia [...].

Partindo desse pressuposto, as novas percepções do espaço, as expressões geográficas e suas complexidades existentes na paisagem, fazem das aulas de campo uma ferramenta auxiliar

para ensino e aprendizagem, que possibilita a curiosidade e o interesse pelos aspectos geográficos. Dessa forma, compreende-se que as dúvidas levantadas durante a aula de campo devem ser sanadas conforme o complemento do conteúdo estudado em sala, tendo em vista que essa ferramenta não substitui o método tradicional de ensino.

Thomaz Júnior (1992, p. 23) explica que a aula de campo é uma alternativa sólida que tem como objetivo viabilizar a teoria com o propósito de ultrapassar a reflexão em sala de aula, buscando praticar a análise da realidade, procurando estabelecer um momento ímpar entre a teoria e a prática.

Com base nesse paradigma, é possível buscar as bases teóricas que explicam o processo de ensino e aprendizagem proposto pelo trabalho de campo, destacadas por Pontuschka (2007, p. 105):

O estudo do meio pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar. Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente e com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos.

Destarte, conclui-se que as aulas de campo que viabilizam a prática do conhecimento são importantes para motivar os alunos, as quais deixam a sala de aula e o ensino tradicional, promovendo estímulo e construção de novos conhecimentos, como esclarece Farina et al. (2007, p. 111): “sair do ambiente escolar, por si só, gera um efeito geralmente positivo sobre o interesse dos alunos pelo conteúdo”. Para complementar, Piaget (1996, p. 120) aborda que o sujeito aprende de acordo com o interesse proposto por uma ação estimuladora.

Na busca de aproximar e criar indagações na exposição do meio em análise, a aula de campo proporciona uma interação dos discentes com a área, objetivando mostrar a realidade através da prática, da observação e da exibição da paisagem, tal qual é exposta aos discentes, estimulando o pensamento crítico sobre várias questões, assim como Lacoste (1985, p. 18) expõe: “Na observação in loco resgatam-se as formas de ocupação, os objetos produzidos e os atores sociais envolvidos na produção do espaço, favorecendo assim a formação do raciocínio espacial”.

Para a realização e desempenho do trabalho de campo, tanto para fins didáticos, quanto para fins de estudos acadêmicos, é necessário efetuar um bom planejamento, pois como a Geografia é uma área de conhecimento abrangente por relacionar o espaço e suas múltiplas variáveis, é exigível que a prática intérprete a dinâmica da mesma, saindo da rotina linear dos estudos que surgem somente de conceitos teóricos para um âmbito mais ativo no que tange à diversidade, trazendo uma abordagem menos monótona e mais experiente para os alunos, pos-

sibilitando-os potencialidade na aprendizagem.

Neste sentido, Silva (2010) apud Oliveira (2006, p.12) afirma que:

A aula de [em] campo deve vir a complementar os conteúdos tratados em sala de aula, motiva ela o aprendizado, aprofundando o interesse pela pesquisa e favorecendo maior relacionamento entre alunos, entre professores, entre a escola e a realidade em estudo. Além disso, propicia avaliar a participação do aluno na leitura da realidade desenvolvendo o senso crítico de responsabilidade e consciência do mundo em que vivem.

Conforme mencionado, é primordial que o professor possua conhecimento suficiente sobre os assuntos que almeja explorar na aula de campo, além de conhecer o local do campo com uma visita técnica antes da aula, levantando previamente o que será abordado ao longo da atividade, tendo em companhia um planejamento produzido com o intuito de prevenir problemas operacionais e alcançar o objetivo principal. Para essa ideia, Furlan (2005, p. 111) enfatiza a importância do planejamento das aulas de campo ao descrever que:

Todo trabalho de campo é precedido por uma avaliação de planejamento [...]. Uma pesquisa bibliográfica antes de ir ao campo é muito importante, pois permite um melhor conhecimento do local a ser estudado, facilitando o planejamento das atividades de campo.

Diante deste contexto, para a realização efetiva do trabalho de ensino é fundamental que, além do planejamento, os professores envolvidos estejam comprometidos, uma vez que no processo educativo, os discentes estão numa fase de disposição para alavancar o crescimento intelectual e social, o qual poderá ser expresso durante sua atuação e garantir melhores resultados à educação.

2.5 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS

Para entender o modo como os discentes se expressam sobre as contribuições das aulas de campo no processo formativo ao longo da graduação do curso de Geografia anteriormente mencionado, foi oportuno utilizar, como proposta de coleta de dados, questionários estruturados. Neste contexto, o presente tópico apresenta os resultados obtidos e a análise, respectivamente.

Quadro 1– Respostas da Questão 01

Como as aulas de campo contribuem no processo formativo do professor de Geografia?	
Recém- formados	
RF1	As aulas de campo contribuem de forma positiva no processo de formação, uma vez que, permite a aproximação com a prática, levando então o discente a refletir, observar e vivenciar a realidade.
RF2	Porque na sala de aula conhecemos/aprendemos a parte teórica do curso, e precisamos vivenciar a prática para entender no campo melhor os conteúdos ministrados em sala de aula
RF3	Permite ao futuro professor conhecer a realidade do que é estudado em sala, dando uma contribuição ímpar para sua formação
RF4	Contribuem quando conseguem relacionar a construção conceitual e teórica da sala de aula com a vivência dos estudantes. O chavão de que o escritório do geógrafo é o mundo, é puramente realidade. Discutir os conhecimentos geográficos sem relacioná-los com o meio em que se vive, se habita e modifica, pode não oferecer a real significância do conhecimento geográfico
RF5	[...]as aulas de campo é uma oportunidade de vislumbrarmos isso de maneira mais nítida como acontecem as relações sociais como fenômenos naturais. O campo possibilita a sensação de estar diante de um grande laboratório natural que está prestesa ser explorado a partir das nossas reflexões, de maneira metafórica, diria que os livros são os instrumentos para a escavação do conhecimento.
RF6	Elas são de suma importância, pois são a partir dessas que conseguimos compreender os mais variados aspectos que envolvem a Geografia na academia, que até então encontram-se no campo teórico. E através dessas aulas que desenvolvemos habilidades necessárias para quando em sala de aula, possamos, futuramente, proporcionar tal forma de conhecimento aos nossos alunos
RF7	Pensar em Geografia e não pensar em aula de campo é algo completamente incoerente ao meu ver, para que possamos de fato entender as teorias que nos são postas precisamos vivenciá-las em campo, sem aula de campo a formação do professor se torna “capenga” e tudo se resume a questões teóricas abstratas
RF8	A aula de campo possibilita os graduandos refletir sobre os conceitos geográficos visualizados no Campo
RF9	A aula de campo é uma oportunidade de ver na prática os aspectos geográficos estudados na teoria
RF10	A aula de campo é vista como uma possibilidade de se entender o espaço geográfico, uma vez que é visto como o objeto de estudo da ciência geográfica.
Graduandos	
G1	Através das aulas de campo conhecemos diferentes realidades, vemos de perto formas de relevo, vegetação, que estudamos de maneira teórica em sala. Fixamos melhor os conhecimentos, por meio dessa experiência direta com os lugares.
G2	As aulas de campo contribuem para o professor em formação por ser em uma forma de ver na prática o que foi apresentado em sala de aula, além de ser uma metodologia que reforça os assuntos estudados brevemente construindo de fato conhecimento.

G3	Eu acredito que as aulas de campo são fundamentais na formação do aluno, pois o aluno consegue enxergar em campo o que foi estudado em sala de aula, ou seja é também uma forma de relacionar a teoria e a prática.
G4	A contribuição advém do entendimento espacial dos lugares, além de projetos de novas dinâmicas sobre o espaço geográfico, assim trazendo as habilidades do professor.
G5	Contribui com um importante recurso didático, que facilita a aprendizagem, pois o trabalho fora da sala de aula tende auxiliar na construção do conhecimento.
G6	Contribuíram de forma positiva, pois o que se aprendia em sala de aula era visto durante as aulas de campo.
G7	As aulas de campo contribuem de forma significativa para o processo formativo do graduando de Geografia. Pois, possibilita a interrelação da teoria e prática, a vivência com o objeto de estudo. Assim sendo, o que está no campo é possível verificar o saber geográfico de forma mais concreta.
G8	Como a Geografia é uma ciência que estuda o espaço em geral, tanto na área física como na área da Geografia humana precisam de suporte prático para facilitar a compreensão desses agentes que modificam esses espaços, facilitando assim o professor identificar e relacionar problemas ou soluções em certos espaços.
G9	A aula de campo contribui para as leituras dos mais variados aspectos geográficos, principalmente os naturais, culturais, sociais e humanos.
G10	A aula de campo contribui para o entendimento da relação do abstrato com concreto.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Diante das respostas dos participantes da pesquisa, percebe-se que há uma contribuição por parte das aulas de campo ao longo do processo de formação de Geografia, visto que tanto os RF quanto os G salientam em suas respostas a relevância da mesma para a formação dos discentes, uma vez que são destacadas diversas formas de contribuições ao longo da formação dos mesmos, como mencionamos RF4 e o G9. O primeiro cita o chavão de que “o escritório do geógrafo é o mundo”, com base na relação da construção conceitual teórica da sala de aula com a vivência dos estudantes. O segundo complementa ao dizer que “a aula de campo contribui para as leituras dos mais variados aspectos geográficos, principalmente os naturais, culturais, sociais e humanos”. Porém, há turmas que não têm oportunidade de realizar muitas aulas de campo, como é o caso dos recém-formados nesta pesquisa.

Quadro 2 – Respostas da Questão 02

Qual seu ponto de vista sobre a realização de aulas de campo ao longo da graduação?	
Recém - formados	
RF1	Consideramos de grande relevância através “delas” podemos focar o conteúdo trabalhado em sala de aula, compreender melhor o meio.
RF2	É muito importante, pois saímos da teoria e partimos para a prática.
RF3	No meu ponto de vista essas aulas são fundamentais para o futuro professor.

RF4	Ao longo da minha graduação, a aula de campo foi falha. Falha em estrutura ofertada pela universidade. Infelizmente, tivemos apenas duas aulas de campo com transporte custeado pela universidade. Uma no início e outra no fim do curso. E
	desta, apenas uma ultrapassou os limites do estado do Rio Grande do Norte.
RF5	“[...] é justamente nosso olhar para esse globo que iremos explorar os vários fenômenos que ocorrem nele, sejam sociais, políticos, econômicos, filosóficos, naturais, enfim, a ação antrópica como agente transformador na natureza. Dessa maneira, as aulas de campo são fundamentais para a formação de um estudante de licenciatura e possivelmente futuro profissional da educação, pelo fato de enriquecer sua bagagem com diferentes saberes acerca das temáticas que foram abordadas.
RF6	São extremamente relevantes. Afinal, estamos lidando com uma ciência que tem como objeto de estudo o espaço geográfico. Então essas aulas ajudam bastante na aquisição de conhecimento de forma prática.
RF7	É muito importante, pois estamos em um curso de Geografia, onde nos possibilita não somente ler, mas há a necessidade de ver a realidade.
RF8	São bastante relevantes e efetuar aula de campo na graduação, uma vez que favorece um melhor entendimento a certos conceitos geográficos.
RF9	É uma possibilidade de conhecermos diversos lugares que são estudados, inclusive novos estados.
RF10	As aulas de campo na graduação foram bastante deficitárias durante meu processo formativo, imaginar que passamos apenas por 2 aulas de campo que romperamos limites da micror região que habitamos e apenas em um momento saímos do nosso estado, chega a ser irônico.
Graduandos	
G1	Deve ocorrer em todos os períodos e todas as turmas deveriam vivenciar essa experiência, que é de fundamental importância para seu aprendizado.
G2	As aulas de campo foram de uma importância para nossa formação, pois tivemos a oportunidade de relacionar na prática o que foi visto na sala de aula.
G3	Na minha opinião foi essencial, porque podemos ver na prática conteúdos e conceitos estudados e foi fundamental por ter tido o privilégio de relacionar com nossa realidade durante a graduação.
G4	Ótimo, já que se tornou possível ir a diversas aulas de campo, além disso, conhecer e estudar espaços desconhecidos e compreender a dinâmica de múltiplos espaços.
G5	Foi bastante proveitoso e rico em conhecimento.
G6	Agrega a formação como docente de forma positiva, pois apresenta de forma mais clara os conteúdos trabalhados em sala de aula.

G7	As aulas de campo durante a formação acadêmica foram de extrema importância para compreender de forma prática o saber geográfico mediado em sala de aula.
G8	Acredito que seja de suma importância realizar aulas de campo, por fortalecer ainda mais a formação dos futuros professores
G9	A aula de campo na graduação surge como uma nova metodologia, que enriquece a formação dos Discentes
G10	A aula de campo durante a minha graduação foi a melhor coisa que existiu, pois tive a oportunidade de conhecer e estudar vários lugares que tive possibilidade de visualizar.

Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo como ponto de vista dos RF e dos G sobre a realização de aulas de campo a longo da graduação, se faz necessário realizar trabalhos de campo a longo da sua formação, pois a Geografia acadêmica é uma ciência bastante ampla e necessita visitar outras áreas que possam contribuir, possibilitando conhecer diversas áreas geográficas espalhadas pelo mundo.

Quadro 3 – Respostas da Questão 03

As aulas de campo contribuem na apropriação da análise dos conteúdos e conceitos geográficos expostos em sala de aula? Como?	
Recém- formados	
RF1	Sim, foi possível compreender melhor os conteúdos propostos em sala de aula, identificar o conhecimento e ampliá-lo. Além disso, faz a relação com o nosso cotidiano.
RF2	Sim, no campo entendemos como colocar determinado assunto em prática.
RF3	Elas contribuem, pois, permite um contato real com o que se estuda na universidade.
RF4	Sim. Contribuem. A organização teórica de um conceito geográfico é realizada mediante a análise e reflexão de uma realidade espaço-temporalmente construída. Sendo assim, analisar e entender a realidade, ponderando os devidos contextos, é a forma de, em campo, compreender os conceitos geográficos.
RF5	“[...]a Geografia em seus trabalhos de campo, possibilita ao aluno uma maneira diferente de enxergar o seu cotidiano, através do olhar geográfico, analisando as áreas que se debruçam para estudar a natureza, podendo refletir sobre paisagens naturais.
RF6	Sim. Principalmente quando conseguimos fazer uma completa relação como que trabalhamos em sala de aula. Quando partimos para o campo, esses conteúdos e conceitos ganham ainda mais relevância.
RF7	Sim, graças às aulas de campo conseguimos vivenciar na prática os conceitos até então abstratos.

RF8	Sim. As aulas de campo têm sido primordiais para entendermos melhores conteúdos e conceitos geográficos que são explorados em sala.
RF9	Sim. Sem as aulas de campo seria“vago”o entendimento dos conteúdos e conceitos geográficos.
RF10	Sim. As aulas de campo contribuem para uma melhor compreensão acerca dos conteúdos da Geografia.
Graduandos	
G1	Sim. Nas aulas de campo os professores fazem constantemente a ligação do que estudamos em sala com o que estamos vivenciando em campo, realizando explicações sobre o que observamos nas paisagens que nos cercam.
G2	Por ser uma metodologia prática e de forma aplicada do que foi abordado em sala de aula
G3	Sim, diversos conteúdos em sala de aula são observados e estudados em campo como segregação espacial, verticalização, desigualdades sociais, bem como a Geografia física: tipos de relevos, paisagem, dentre outros.
G4	Sim, pois a partir das aulas de campo podemos construir/ampliar habilidades por meio da observação e percepção.
G5	Sim, em sala de aula aprendemos a teoria desses conceitos, no campo observamos e vivenciamos na prática como é no dia-a-dia.
G6	Sim, trabalham o conceito dos conteúdos de forma mais prática.
G7	Sim, pois, a aula de campo foi um alicerce para compreender a inter-relação dos elementos físicos, a interferência de ação antrópica modificando a paisagem, e a vivência no campo torna a teoria mais visível e de fácil entendimento.
G8	Sim, como citado na questão anterior, facilita na compreensão do espaço geográfico.
G9	Sim, as aulas de campo contribuem no entendimento dos conteúdos e conceitos geográficos.
G10	Sim, as aulas de campo contribuem de forma concreta a partir do abstrato.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Diante das respostas anteriores analisa-se que as aulas de campo são importantes para a análise dos conteúdos e conceitos geográficos, ao oferecerem a oportunidade de entender de forma mais eficaz a relação do que é estudado em sala de aula, assim como relatam Cordeiro e Oliveira (2011), em que adotar uma nova metodologia como a aula de campo pode levar os educandos a interagirem, favorecendo o diálogo, a troca de experiências e o desenvolvimento de forma prática e precisa.

Quadro 4 – Respostas da Questão 04

Como são utilizadas as metodologias de ensino durante as aulas de campo?	
Recém- formados	
RF1	Durante as aulas de campo os professores costumam fazer uma aula expositiva, relacionando com os conteúdos que estamos estudando, dando oportunidades para tirarmos nossas dúvidas.
RF2	Observação dos aspectos tanto dos assuntos da parte física como na humana, descrição e contextualização com os assuntos trabalhados em campo.
RF3	A metodologia das aulas de campo é bem dinâmica, permitindo o aluno interagir com o meio.
RF4	“[...] o professor inicia sua abordagem relacionando conteúdos e conceitos estudados em sala como local que está sendo visualizado. Na maioria das vezes, como resultado da aula, os professores cobram relatórios de campo.
RF5	“[...] as aulas de campo possibilitam a análise das paisagens, fenômenos naturais e sociais, além das explicações dos professores, os estudantes interagem opinando e dessa maneira, contribuindo para tornar a discussão mais rica.
RF6	Na maioria das vezes, além da observação que é um aspecto primeiro da chegada ao campo. Sempre os professores buscam fazer uma explicação prática, relacionando o que já havia estudado e o que está diante das nossas observações.
RF7	Acredito ser esse o momento de propiciar ao aluno o seu exercício de leitura do mundo, que muitas das vezes deixamos de lado para priorizar a decodificação teórica.
RF8	Primeiramente os professores realizam um apanhado teórico, em seguida dirigem-se para as explicações do local que está sendo estudado em campo.
RF9	Inicialmente realiza brevemente o que foi estudado em sala, posteriormente explica o que é visto em campo.
G10	Ao chegar no campo há uma explanação breve sobre os conteúdos, depois é realizada a exploração do campo em estudo.
Graduandos	
G1	Os professores se utilizam de mapas para ajudar na localização, alguns locais têm guias que fazem explicações nos trajetos que percorremos, é pedido que prestemos atenção a todos os locais por onde passamos, com um olhar de pesquisador.
G2	São por meio de visitas aos locais que tem relação com o que foi visto em sala tendo explicações orais por parte dos professores do nosso campus e professores locais.
G3	Os professores dialogam e expõem os conteúdos que foram vistos em sala de aula em campo, através de exemplos, fotografias, histórias, relatos e experiências de outras pessoas e assim conseguimos relacionar.
G4	São metodologias que buscam aproximar a teoria e a prática, essencialmente questões da Geografia física.
G5	Os professores utilizam dos recursos mais práticos para desenvolver as atividades de campo, levando mapas, GPS, câmeras fotográficas.
G6	São mais diversificadas e facilitam o entendimento em relação ao conceito apresentado como prática.

G7	O percurso metodológico é o que torna a aula de campo mais significativa, pois, um dos recursos e procedimentos metodológico que torna o diferencial é a introdução prévia do assunto, o diálogo interativo no campo de estudo, o objeto de estudo que é visível e as anotações que podem ser em posteriormente contextualizadas.
G8	São metodologias onde tanto podemos observar as transformações sociais ou físicas de determinados locais, com auxílio da explicação dos professores.
G9	As metodologias são as explicações dos professores sobre os referidos lugares.
G10	As metodologias adotadas durante as aulas de campo são explicações dos professores e de outras pessoas que residem no local, além de registros fotográficos e anotações pelos alunos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir das respostas da quarta questão, apreende-se que as metodologias abordadas pelos professores fazem os alunos refletirem sobre o que foi estudado em sala de aula em relação ao que é observado em campo, fazendo uso de instrumentos que facilitam a pesquisa, como mapas, GPS, câmeras fotográficas dependendo do local. Isso tudo, na busca de explorar visualmente todos os locais para, posteriormente, realizar levantamentos através de relatórios para futuras discussões.

Quadro 5 – Respostas da Questão 05

Quais os componentes curriculares do curso de Geografia que realizam aulas de campo? Depende do professor? Porquê?	
Recém- formados	
RF1	Todos devem realizar, porém em alguns casos não dependem apenas dos professores, mas também da disponibilidade do transporte.
RF2	Disciplinas da área humana e disciplinas da área física. As aulas de campo não dependem especificamente somente dos professores, mas também do ser de transporte.
RF3	Vai depender do professor e da disponibilidade de recursos.
RF4	[...]acredito que a realização ou não da aula de campo não depende restritamente do professor. No período da graduação, os professores afirmavam que solicitam transporte, no entanto, esse foi negado por inúmeras vezes.
RF5	Teoricamente o curso de Geografia teria que acontecer aulas de campo todos os períodos.[...] dizer que depende do professor talvez possa estar sendo injusto, não tenho embasamento para chegar a tal conclusão, no entanto é lamentável que algumas aulas de campo foram canceladas, provocando uma lacuna em nossa formação.

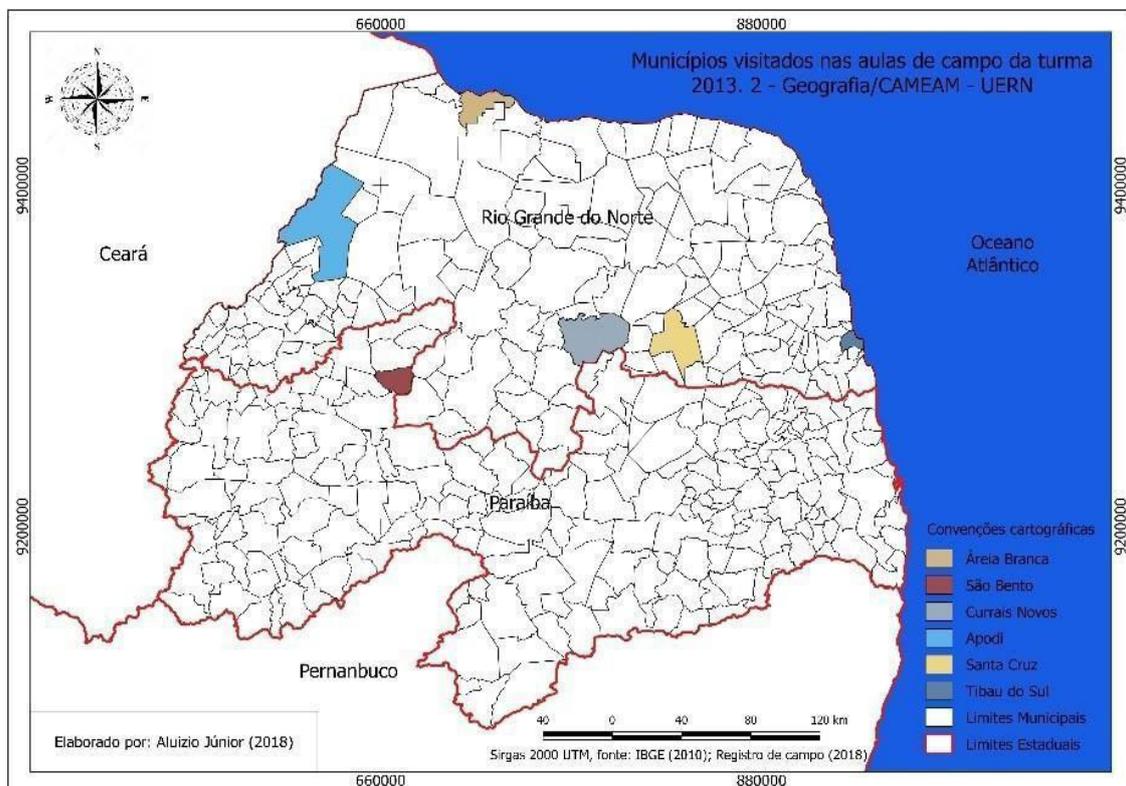
RF6	Geralmente as disciplinas, em sua maioria, as que realizam as aulas de campo são as mais voltadas para a área física. Sim, pois, antes de tudo depende do seu planejamento, mas o grande entrave é a indisponibilidade de transporte para essas aulas, principalmente por parte da instituição.
RF7	Foram realizadas nas disciplinas de Geomorfologia, Geografia econômica, Geografia do RN e Geografia Regional do Mundo. Acredito que não depende somente do professor, depende de vontade externa e da vontade dessas que por vezes preferem o sucateamento do projeto de universidade pública no Brasil.
RF8	Foram realizadas aulas de campo em Geografia econômica, Geomorfologia e a segunda na disciplina de Geografia do RN. Acho que não depende apenas do professor, mas da instituição como todo.
RF9	Na nossa época foi realizada aulas de campo no segundo período em Geografia econômica e Geomorfologia e no sétimo período em Geografia do RN. Depende do planejamento do professor e principalmente da disponibilidade do transporte.
RF10	Durante minha graduação tivemos apenas duas aulas de campo uma em Geografia econômica e Geomorfologia e outra em Geografia do RN. Não depende especificamente do professor, mas da UERN devido ao transporte.
Graduandos	
G1	As aulas de campo são associadas as disciplinas que estamos estudando, e não depende do professor, e sim da disponibilidade do ônibus da instituição
G2	Disciplinas: Geografia econômica, geologia geral, pedologia, hidrografia, biogeografia, geografia política e geografia do RN. Para a realização dos campos não depende somente dos professores, e sim da universidade como um todo.
G3	Sim depende do professor, entretanto muitos componentes da geografia física realizam aulas de campo.
G4	Todos, ou seja, vai depender do professor.
G5	Quase todas as disciplinas fazem ou fizeram aulas de campo.
G6	Depende do professor, do interesse do professor em fazer aula de campo, mais geralmente as aulas são feitas mais nas disciplinas da área física.
G7	Os componentes são todos que estão na grade curricular, ou seja, qualquer disciplina do curso de Geografia pode fazer aula de campo se estiver no cronograma da grade curricular. Sim, depende do professor e dos conteúdos que estão organizados no plano da disciplina.
G8	Acredito que depende muito das metodologias dos professores, porque mesmo sendo uma disciplina muito teórica dependendo da metodologia do mesmo, pode-se ter aulas de campo, então isso é muito relativo.
G9	Qualquer disciplina pode realizar aulas de campo desde que esteja dentro do planejamento do professor, mas isso não significa dizer que se restringe somente ao professor.

G10	Toda e qualquer disciplina deve realizar aula de campo. Sendo que não depende tão somente do professor, e sim da universidade como todo.
------------	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

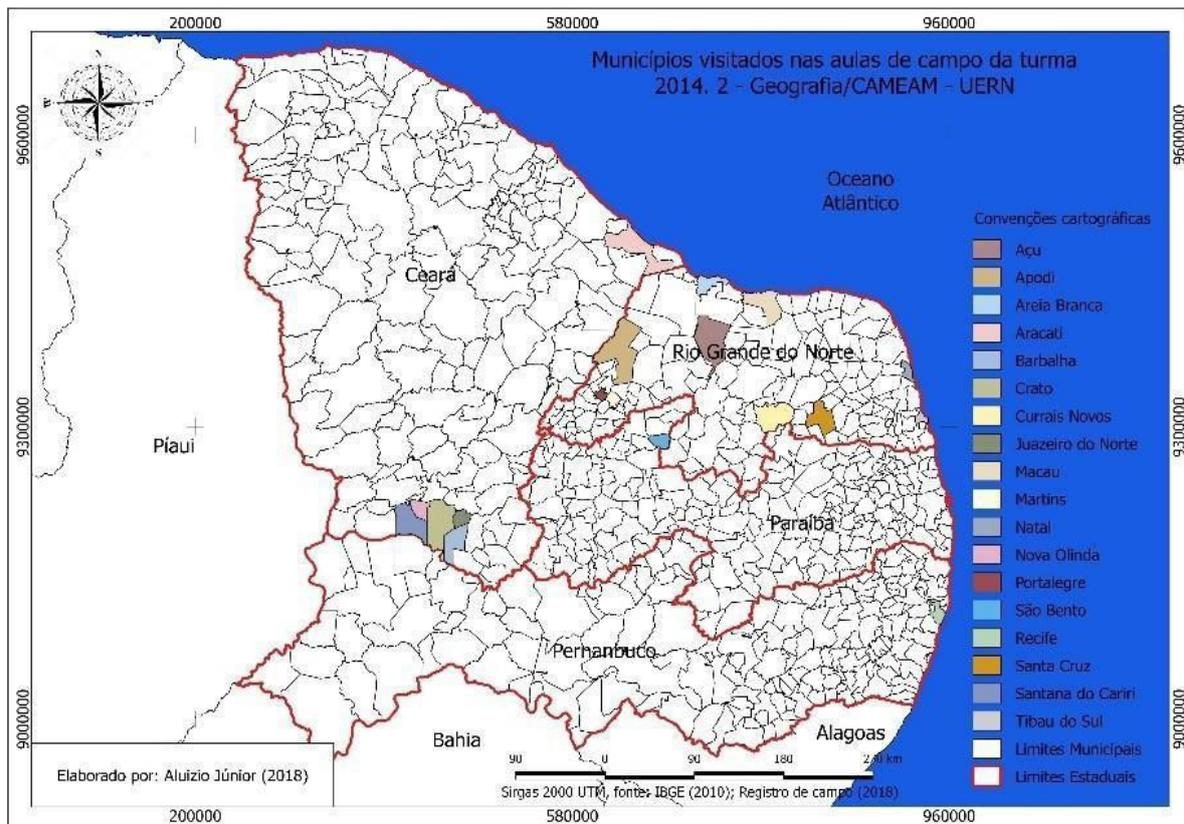
Consoante às respostas mencionadas acima, observa-se que alguns dos alunos acentuam algumas disciplinas do curso que tiveram aulas de campo, como por exemplo: Geomorfologia, Geografia Economica, Geografia do RN, Geografia Regional do Mundo, Geologia Geral, Pedologia, Hidrografia, Biogeografia e Geografia Política, enquanto outras não foram possíveis. Os discentes enfatizam que as aulas de campo estão associadas às disciplinas do período ao qual estão estudando, mas a realização dessas aulas não está voltada estritamente para os professores que estão lecionando suas disciplinas ao longo do período, e sim está voltada também para a disposição da universidade em oferecer meios que facilitem a concretude da atividade. Para representar essa análise, as Figuras 02 e 03 apresentam a diferenciação quantitativa de aulas de campos realizadas nas turmas analisadas, onde se percebe que os graduandos realizaram trabalhos de campo mais do que os recém-formados.

Figura 02 – Aulas de campo da turma dos recém-formados



Fonte: Elaborado por Aluizio Júnior (2018).

Figura 3 - Aulas de campo da turma dos graduandos



Fonte: Elaborado por Aluizio Júnior (2018).

Pela disposição dos mapas acima, fica visível o quantitativo de aulas de campo realizadas pelas turmas pesquisadas ao longo deste trabalho. Notadamente, as atividades de campo requerem um planejamento semestral dos professores ao longo do desenvolvimento das disciplinas, também a disponibilidade de recursos por parte da Universidade e oferecer as condições mínimas exigidas e necessárias para o desenvolvimento de atividade docente no campo.

Assim, o quantitativo das atividades de campo apresenta uma série de fatores que condicionam a sua realização a cada semestre, e neste sentido, pensando nas dificuldades de realização das mesmas, os professores do departamento do curso de geografia da UERN, Campus de Paudos Ferros, trabalham de forma contextualizada e interdisciplinar a organização das mesmas como forma de melhor garantir a atividade de campo a cada semestre.

Na continuidade das análises dos questionários que foram aplicados junto aos(as) discentes do curso mencionado, seguem as respostas da questão 06, que estão expostas no quadro abaixo.

Quadro 6 – Respostas da Questão 06

Existem componentes curriculares e área específica que são prioridades para a realização das aulas de campo? Quais? Porquê?	
Recém - formados	
RF1	Não, embora na maioria das vezes dar prioridades mais para os componentes curriculares da área física.
RF2	Sim, Geografia econômica, Geografia do Nordeste, Geografia do RN, porque precisamos conhecer não só a parte teórica, e sim o local em si.
RF3	Não sei dizer se existe para mim as aulas de campo é importante para nossa formação.
RF4	Não comungo da ideia de que áreas específicas são prioritárias para a realização de aulas de campo. Em todas as disciplinas são necessárias aulas de campo. Até mesmo porque a realização de aulas de campo, em quaisquer disciplinas, nos leva a relacionar teoria e prática, conceito e abstração.
RF5	Geralmente as aulas de campo acontecem concatenando os componentes curriculares, áreas que se dedicam ao estudo da área física (natureza) e áreas que estudam as relações sociais (humanas). Não diria que existe uma segregação, mas, é preciso enxergar as aulas de campo como importantes e essenciais para a formação de um estudante de licenciatura.
RF6	Sim. A área física da Geografia, até porque os estudos a respeito dos seus aspectos só faram completo sentido se nos dirigirmos ao campo.
RF7	Acredito que não há um componente ou área específica como prioritárias, a Geografia é muito ampla e para entendermos todos os aspectos necessitamos de um pouco da vivência em campo.
RF8	Acho que não, pois estamos em um curso de licenciatura, todas as disciplinas deverão realizar aulas de campo.
RF9	Não existe disciplinas específicas. Qualquer disciplina pode realizar aula de campo.
RF10	Não. Todos componentes são de suma importância para realizar aulas de campo, afinal fizemos Geografia que é um curso amplo.
Graduandos	
G1	Geralmente algumas as aulas de campo estão associadas às áreas físicas, mas não se restringem a elas, portanto não existem prioridades, vai depender do que está sendo estudado, dos locais que podem ser visitados e da disponibilidade de transporte.
G2	São realizadas na maioria das vezes para a Geografia física. Acredito que seja por ser mais fácil de ser associado com o que pode ser visto em campo.
G3	Não. Depende do professor ter interesse em realizar a aula de campo. Mas geralmente é realizado na área física.
G4	As disciplinas da área física, porque necessita analisar os elementos naturais e antrópicos.
G5	Acredito que todas as disciplinas se encaixam em aulas de campo, especialmente disciplinas da área física.
G6	Acredito que não, pois as aulas de campo dependem muito da vontade do professor.

G7	Não. As disciplinas de Geografia que constam na grade curricular têm autonomia para a realização de aulas de campo.
G8	Acredito que todas podem ter prioridades, mas em todo caso as disciplinas físicas e sociais teriam certa prioridade.
G9	Sim. Área física (natureza) área humana (sociais) essas muitas vezes são as prioridades para as aulas de campo.
G10	Acredito que não, pois qualquer área da Geografia pode realizar aula de campo, desde que esteja dentro do planejamento do professor.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Diante das respostas acima, percebe-se que alguns alunos destacam que existem componentes curriculares e áreas específicas do curso de Geografia, como a área física (natureza) e a área humana (sociais). Enquanto isso, outros salientam as prioridades da área física, porém não estão restringidas somente a esta área, uma vez que dependem das disciplinas ou dos componentes curriculares que estão sendo estudados, pertencentes à estrutura curricular em vigor, além dos locais que são disponíveis para visitas e ainda, a disponibilidade do transporte, como os RF mencionam sobre as falhas ao longo do processo de formação.

Quadro 7 – Respostas da Questão 07

Sabemos que as aulas de campo são usadas como recurso metodológico que possibilita fixar ainda mais o que é estudado ao longo da graduação. A partir desta afirmativa, como as aulas de campo favorecem ao futuro docente uma nova prática pedagógica?	
Recém- formados	
RF1	A aula de campo é um recurso metodológico que possibilita fixar melhor os conteúdos, onde irá favorecer na relação do que é estudado teoricamente com a prática.
RF2	Porque nas aulas de campo temos oportunidades de conhecer determinados lugares, e entender o seu processo formativos a indo da parte teórica e compreendendo na prática a real contextualização.
RF3	Favorece no momento que permite o aluno ter contato com novas metodologias.
RF4	Creio que essa prática pedagógica se dará, sobretudo, pela vivência. Isso não significa que um professor que nunca foi a campo, quando graduando, não seja capaz de planejar uma atividade de campo, pelo contrário. Pode sim. Tudo dependerá do planejamento. Mas creio, especialmente, que aquele que já vivenciou uma aula de campo, terá maior facilidade em pensar esta para sua prática docente.
RF5	Sendo a Geografia, uma ciência que se estuda o espaço geográfico e suas diferentes interações entre a sociedade e a natureza, é indubitável que existe uma necessidade de ir além da sala de aula e explorar os conhecimentos desse cenário que é nosso objeto de estudo, portanto, é preciso ir além dos livros e “folhear” as páginas desse mundo que vislumbramos.

RF6	Provocam um grande estímulo para que quando chegarmos ao trabalho docente, possamos realizar essas mesmas práticas com nossos alunos. É uma prática atemporal, que jamais deixará de ser necessária e enriquecedora.
RF7	Acredito que na própria vivência, fica muito mais fácil dar um exemplo de um fenômeno em sala de aula quando você visualizou o mesmo na prática.
RF8	As aulas de campo é uma prática pedagógica que favorece o futuro docente visualizar os conteúdos geográficos na prática.
RF9	É uma nova prática pedagógica para ser utilizadas quando formos professores.
RF10	É uma possibilidade de pôr na prática o que é visto em campo.
Graduandos	
G1	A aula de campo permite aos alunos, o aprimoramento de nossos conhecimentos muda o nosso olhar, tornando-nos mais atentos e tudo que nos cerca, e adquirimos experiências que podem auxiliar na nossa prática em sala de aula.
G2	Favorecem de forma bastante positiva, pois podemos ver na prática o que foi visto em sala, além de podermos utilizar essa metodologia em nossas futuras salas de aula.
G3	Porque a aula de campo pode ser uma sugestão a ser utilizada pelo futuro docente, para que o aluno perceba a importância da Geografia e que ela pode ser estudada além da sala de aula, tornando o ensino-aprendizagem significativo para o aluno.
G4	Compreende que o campo possibilita aos discentes novas oportunidades de aprendizagem, e fixa as temáticas estudadas, assim facilita o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.
G5	Favorece na ampliação de elaborar aulas diferenciadas, além disso as aulas de campo contribuem no sentido de enriquecer a prática docente e aprimorar os conhecimentos estimulando os alunos a buscar novos caminhos.
G6	Mostram maneiras de diferentes metodologias e assim cria novas oportunidades como futuro professor.
G7	A aula de campo tornou-se um recurso metodológico imprescindível, para compreender de forma mais prática a contextualização.
G8	As aulas de campo abrem um leque muito grande para a interpretação do espaço, através delas podemos desenvolver outra metodologia interessante para usar na sala de aula.
G9	As aulas de campo tornam-se a ser um instrumento metodológico significativo, para que o futuro professor utilize como procedimentos metodológicos, para que os alunos compreendam de forma diferente o conteúdo geográfico.
G10	A aula de campo é vista como uma nova prática pedagógica significativa, uma vez que possibilita os graduandos aprofundar seus conhecimentos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar as respostas acima, observa-se que a aula de campo surge como uma nova prática pedagógica, pois, como Neves (2010, p. 12) relata: “permite a iniciação à investigação científica e ao manuseio de certos instrumentos [...], que têm papel fundamental no fazer geográfico e o domínio contribui para a construção da autonomia do estudante”. Dessa forma, possibilita aos graduandos vivenciar o que é estudado, sendo que esse recurso enriquece o olhar sobre a prática docente.

Quadro 8 – Respostas da Questão 08

Como o ensino de conteúdos geográficos contribui para a execução de atividades extra sala?	
Recém- formados	
RF1	Os conteúdos trabalhados em sala e extrasala pode motivar os alunos a adquirir conhecimentos novos, pensar de forma mais construtiva.
RF2	Citando um exemplo: uma aula de campo pela cidade, os alunos vão ter a dimensão do que é espaço urbanizado, como se localiza no espaço, e o que acontecem determinado local.
RF3	De maneira a levar o aluno a ler o mundo em sua volta.
RF4	Acredito que é essencial discutir conteúdos geográficos anterior a saída para a aula de campo. Entendendo que o aluno já poderá inferir, no campo, conhecimentos construídos previamente. No campo o professor tem a responsabilidade de reforçar o estudado, bem como, ampliar a perspectiva de análise.
RF5	É importante frisar que as aulas de campo é um processo de descobertas, e sem dúvidas torna a aprendizagem inteligível, porque as experiências vão além da nossa imaginação, é o olhar clínico diante dos fatos que estão sendo analisados.
RF6	Contribui no ponto de que é a partir deles que podemos entender a real necessidade de ir a campo e não ficar tão somente nos conteúdos em sala de aula.
RF7	Antes de sairmos ao campo temos que ser dotados de conhecimentos prévios que nos permita uma melhor leitura do espaço.
RF8	As leituras teóricas possibilitam uma noção do que será estudado em campo.
RF9	A teoria propõe explicação do que vai ser visto em campo.
RF10	Os conteúdos geográficos favorecem uma melhor compreensão sobre o que será visualizado em campo.
Graduandos	
G1	A partir do momento que o professor decide escolher uma realidade, uma determinada situação que passa ser estudada de perto, em campo.
G2	Contribuem por fazer um esclarecimento breve do que será visto em campo.
G3	Através dos conteúdos consegue-se despertar nos alunos o interesse para outras atividades além da sala de aula, como é o caso da aula de campo, pois fica mais atrativo e com sentido de observar na realidade o que foi estudado em sala de aula.
G4	Facilitando a interpretação do espaço geográfico, produzindo novas possibilidades de aprender.
G5	Contribui de forma positiva, fornecendo grandes potenciais para a aprendizagem.
G6	A partir dessas atividades acontece o contato direto com os conteúdos geográficos e isso torna as atividades mais interessantes.
G7	O conteúdo geográfico pode ser contextualizado de forma mais prática em espaços extrasala. Pois, cada espaço pode ter uma função que atribui sentido a teoria, e assim, torna a ser demais fácil compreensão.
G8	Através das teorias já discutidas em sala de aula sobre os determinados conteúdos, as aulas de campo teriam uma execução bastante proveitosa.

G9	Os espaços extra sala possibilita uma maior compreensão a cerca do ensino de conteúdos geográficos.
G10	As aulas extra sala contribui para um melhor entendimento a partir dos assuntos estudados em sala de aula.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Através das respostas acima compreende-se que a execução de atividade de campo sala tem contribuído de forma positiva na formação dos graduandos, uma vez que possibilita contextualizar de maneira prática os conteúdos geográficos abordados em sala de aula, além da diversidade dos espaços que podem favorecer uma função melhor no sentido da teoria, tornando mais fácil a compreensão acerca dos conceitos geográficos.

Quadro 9 – Respostas da Questão 09

Qual a relevância de se trabalhar com as aulas de campo no processo de ensino-aprendizagem dentro do âmbito geográfico?	
Recém formados	
RF1	A aula de campo é um recurso metodológico diferente de alguns outros recursos como a música e o livro. Ela é importante na contribuição para uma melhor compreensão dos conteúdos e do cotidiano.
RF2	É importante por que saímos da teoria de determinado assunto e passamos a compreender melhor a prática realizada em aula de campo.
RF3	Porque é a partir das aulas de campo que o processo de ensino-aprendizagem setorna cada vez mais nítido a parto do âmbito geográfico.
RF4	A aula de campo propicia uma relação entre conceitos e a realidade, contribuindo para a fixação dos conteúdos, isto é, a tomada efetiva de significação que o conhecimento tem ou deve ter.
RF5	O conhecimento deve romper com as fronteiras que impedem o acesso às informações, sendo assim, é preciso ir além do que nos olhos possam enxergar. Os trabalhos de campo, proporcionam esse aprendizado mais rebuscado, “fugimos” das nossas realidades para encontrar outras realidades totalmente antagônicas, e assim, passamos a refletir sobre as diversidades existentes na sociedade.
RF6	Essa relevância existe principalmente quando compreendemos a necessidade de tornar prático todo o conhecimento teórico. A aprendizagem se faz ainda mais significativa quando tornamos prática.
RF7	Tem uma importância bastante salutar, por possibilitar a vivência do aluno sobre diferentes contextos.
RF8	Trabalhar as aulas de campo dentro do âmbito geográfico se torna relevante, porque os discentes se inserem dentro dos mais variados contextos geográficos.
RF9	Trabalhar aulas de campo no processo de ensino-aprendizagem torna mais significativo a graduação dos discentes.
RF10	O âmbito geográfico tem apresentado grande relevância para debruçar as aulas de campo no processo de ensino-aprendizagem.

Graduandos	
G1	Elas permitem a saída da sala de aula, desperta um olhar crítico a respeito daquilo que observamos na aula, através da oportunidade de conhecer diferentes realidades.
G2	É importante por nos proporcionar a fixação dos conteúdos de forma prática fora da sala de aula.
G3	Porque o aluno percebe a importância da Geografia e que ela está presente em todos os lugares, além do aluno conseguir aprender por meio de sua realidade o que torna muito interessante e significativo.
G4	Possibilita trazer novos universos no ensino da ciência.
G5	Porque as aulas de campo tratam na prática a realidade.
G6	É muito importante, pode-se dizer que é essencial, pois agrega bastante na formação do futuro professor.
G7	Possibilita ao sujeito compreender a inter-relação do saber geográfico com outros elementos incluídos na sociedade.
G8	As aulas de campo no âmbito da Geografia têm bastante relevância, pois ajuda a aprofundar o conhecimento e o entendimento das áreas de estudo.
G9	As aulas de campo no âmbito geográfico favorecem um aprofundamento na leitura de mundo.
G10	As aulas de campo no âmbito da Geografia favorecem analisar sobre os mais variados aspectos geográficos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme a análise das respostas acima, entende-se que as aulas de campo atuam com relevância dentro do âmbito geográfico, de acordo com o processo de ensino-aprendizagem, pois é visto por favorecer aos sujeitos uma melhor compreensão acerca das interações dos saberes geográficos, diante do espaço no qual os elementos estão inseridos, contribuindo para aprofundar o conhecimento e a compreensão das áreas estudadas.

Quadro 10 – Respostas da Questão 10

Como as aulas de campo contribuem no entendimento das transformações sociais, culturais, econômicas e políticas do espaço geográfico?	
Recém- formados	
RF1	Contribuem de forma significativa para que o aluno possa compreender que ele está inserido nessas transformações e que isso precisa ser compreendido por ele, sensibilizando os acontecimentos.
RF2	Porque ao conhecer a história de um determinado lugar, precisamos conhecer visualmente para aplicar quando formos futuros professores.
RF3	Contribuem para que o aluno possa avaliar essas transformações.
RF4	A partir de uma perspectiva espaço-temporal. Discutir e entender o espaço nessa perspectiva é a forma de entendê-lo como fruto de uma transformação, haja vista que os aspectos atuais dos locais se deram a partir de alterações em aspectos já existentes, desse modo, é histórico. Assim, analisar as transformações na perspectiva espaço-temporal.

RF5	As transformações na sociedade, sejam elas de teor cultural, econômico, político e social, irão provocar transformações no espaço geográfico, creio que inicialmente na paisagem, e é a partir desse momento, onde nosso olhar geográfico irá analisar tais metamorfoses que aconteceram.
RF6	Foram preponderantes para compreendermos o quanto o espaço geográfico é mutável e sofre com as ações humanas, em todos os seus aspectos. A Geografia é essa ciência que nos ajuda a compreender tudo aquilo que nos rodeia.
RF7	Vejo que é a partir dessas aulas de campo que começamos a desenvolver uma nova leitura de mundo, sabendo decifrar o nosso próprio redor.
RF8	A partir das visitas em campo que passa a entender como as transformações ocorrem no espaço geográfico.
RF9	Diante das análises em campo podemos compreender como as transformações sociais, culturais, econômica e políticas vem acontecendo.
RF10	De acordo como que é visualizado em campo, passamos a entender como essas transformações ocorrem.
Graduandos	
G1	Por meio de profissionais que se disponibilizam em repassar informações sobre a realidade dele, a qual estamos conhecendo, por meio de observação de prédios históricos e relações sociais sobre o mesmo.
G2	Elas contribuem por possibilitar a visualização dessas transformações nos diferentes espaços geográficos.
G3	Através da realidade conseguimos enxergar as transformações sociais, espaciais, observar o crescimento e desenvolvimento da economia, por exemplo, por meio de uma festividade
G4	Faz os alunos conhecer novas realidades, onde possibilita interpretar as transformações, assim conhecendo os espaços em um pensamento crítico reflexivo.
G5	As transformações são entendidas a partir das explicações realizadas em campo.
G6	As aulas de campo apresentam a realidade que estamos inseridos, de forma que podemos perceber transformações no espaço geográficos.
G7	Ao estar em uma metrópole permite o sujeito compreender diferentes conceitos como por exemplo: crescimento vertical e horizontal, a segregação e conturbação, e percebe de forma mais prática e visível, a composição e estrutura social construída por um sistema capital para entender a necessidade do sistema social. Como também, os impactos ambientais, poluição sonora e visual.
G8	Acredito que ajude no entendimento porque os alunos vão com um conhecimento teórico da área e através disso eles conseguem relacionar certos problemas em um determinado local por influências de outros, então tem uma contribuição enorme no entendimento dessas dinâmicas.
G9	Ao visualizarmos em campo diversas paisagens podemos entender como as transformações ocorrem, sejam elas sociais, culturais, políticas ou econômica.
G10	O campo proporciona visualizar de perto como as transformações estão presentes no espaço geográfico de forma constante.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O espaço geográfico em constante transformação pode ser analisado no trabalho de campo como atividade docente que possibilita aprendizagens relevantes e significativas no processo formativo dos(as) discentes em relação à Geografia, a partir das observações na busca de entender as transformações sociais, culturais, econômicas e políticas nos mais diversos espaços que a Geografia estuda e analisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aula de campo pode ser vista como resultado positivo na formação do profissional da Geografia, pois a mesma está interligada aos aspectos que estão presentes no contexto geográfico, buscando relacionar através de seus conteúdos, habilidades e competências do(a) discente em formação integrando o conhecimento teórico ao empírico. Por isso, a base para o desenvolvimento desse trabalho foi entender como o trabalho de campo pode contribuir na formação do(a) professor(a) de Geografia.

Para tanto, obteve-se duas hipóteses. A primeira com o intuito de refletir sobre as contribuições da aula de campo quanto à relação entre teoria e prática. Já a segunda trouxe a perspectiva de contribuição na apropriação da análise dos conteúdos e conceitos geográficos expostos em sala de aula. Além disso, com a finalidade de enriquecer a linha de pensamento, o estudo alcançou os três objetivos específicos propostos.

O primeiro objetivo que remete à análise das metodologias de ensino utilizadas nas aulas de campo foi alcançado através de pesquisa bibliográfica sobre o assunto, o que possibilitou concluir que a aula de campo pode contribuir diretamente na formação do professor de geografia, sob forma de abordagem pedagógica que relaciona a teoria com a prática.

Para o atendimento dos demais objetivos, a aplicação do questionário estruturado com questões subjetivas possibilitou o entendimento sobre qual a visão dos discentes recém-formados e graduandos acerca da aula de campo como metodologia para o curso de Geografia, relacionando com as disciplinas que fazem uso desse método.

Através da análise das respostas dos alunos, infere-se que usar o trabalho de campo é de suma importância, tendo em vista que o conhecimento adquirido faz parte da formação como um todo para o futuro profissional poder contribuir de forma significativa na disseminação da ciência geográfica. Por último, no que tange ao terceiro objetivo, disciplinas que compõem a estrutura curricular do curso são passíveis de realizar aulas de campo.

Por tanto, a metodologia pedagógica do trabalho de campo visa coletar informações que se fazem presentes em um determinado espaço, possibilitando ampliar a construção prática de acordo com o contexto acadêmico, o que dá maior significado à relação entre a teoria e a prática, além de formar o futuro profissional da Geografia com uma visão mais aguçada da realidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da educação e cultura. Parâmetros curriculares nacionais: Geografia. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- CALLAI, Helena copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cadernos cedes, n. 66, maio/ago. 2005.
- CASTROGIOVANNI, A.; CALLAI, H.C.; KAERCHER, N. A. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. 7. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. 176 p.
- CORDEIRO, J. M. P.; OLIVEIRA, A. G. A aula de campo em geografia e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na escola. Geografia (Londrina). Londrina, v. 20, n. 2, p. 99-114, mai./ago. 2011.
- CORRÊA FILHO, J. J. Aula de campo: como planejar, conduzir e avaliar? João Pessoa: Ideia, 2014. 81 p.
- FARINA, B.C. GUADAGNIN, F. Atividades práticas como elementos de motivação para aprendizagem em Geografia ou aprendendo na prática. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. Geografia: práticas pedagógicas para ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FURLAN, S.A. Técnicas de biogeografia. In: VENTURE, Luís Antônio Bittar. (org). Praticando geografia: Técnicas de campo e laboratório em geografia. São Paulo: oficina de textos, 2005. P. 99-130.
- GUERRA, Elaine. L. A. Manual de pesquisa qualitativa. Grupo anima educação, Belo Horizonte, 2014.
- LACOSTE, Yves. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. Seleção de textos: são Paulo: AGB/SP, n.11, 1985, p. 01-23.
- NEVES, K.F.T.V. Os trabalhos de campo no ensino de geografia: reflexões sobre a prática docente na educação básica. Ilhéus, BA, Editus, 2010, p.11-133.
- OLIVEIRA, C. D. M.; ASSIS, R.J.S. Travessias da aula de campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p.195-209, jan./abr. 2009
- OLIVEIRA, Antônio Leonilde de; MORAIS, Francisco de Assis Marinho; SILVA, Gessione Moraes da. O questionário, o formulário e a entrevista como instrumento de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas. In: Congresso Nacional DE Educação, 2016, Natal. Anais... Natal: realize, 2016. V.1, p.1-13.
- PIAGET, J. A construção do símbolo na criança. São Paulo: Zahar, 1996.

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

SILVA, M.S.F; SILVA, E. G. Laboratório de ensino em Geografia, São Cristóvão: Universidade federal de Sergipe, CESAD, 2010.

THOMAZ JÚNIOR, Antônio. Trabalho de campo: o laboratório por excelência do geógrafo. In: Geografia passo-a-passo: ensaios críticos dos anos. Presidente Prudente: centelha, 2005.

VERDUM, R; PUNTEL, G.A. Espaço geográfico e paisagem. In.: M.M.S, Geografia: ensino fundamental. Brasília, ministério da educação, v.22, 2010, p.25-42. Brasília, ministério da educação, v.22, 2010, p.25-42.

3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 EM MOSSORÓ/RN

Tony Herique Tertulino Domingos

Maria José Costa Fernandes

3.1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, o objetivo geral foi analisar as estratégias metodológicas e os recursos didáticos usados pelos professores de Geografia, durante a Pandemia de COVID-19, atuantes nos anos finais do ensino fundamental, em instituições de ensino público e privado de Mossoró/RN.

O trabalho ainda teve os seguintes objetivos específicos: identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de geografia durante o ensino remoto; verificar como se dá a interação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem e comparar se há diferenças entre as metodologias e utilização de recursos didáticos entre professores da rede pública e da rede privada.

No ano de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou a situação de pandemia da Covid-19, doença que é provocada pelo novo Coronavírus (Sars-Cov-2). Diante disto foram tomadas diversas medidas de prevenção no Brasil e no mundo, que afetaram diversas áreas da sociedade, entre elas a da Educação. Estas medidas impactaram no fechamento das escolas, e então, o uso emergencial das Tecnologias de Informação se tornou uma alternativa nas estratégias de Ensino à Distância (Pereira et al., 2020).

Essas modificações no ensino, causadas pela Pandemia de COVID-19, refletem em um grande desafio para os professores, que se viram em uma realidade totalmente distinta, com a necessidade de enfrentar novos desafios e adaptar-se ao modo de ensinar de forma remota.

Os professores, muitas vezes não possuem o domínio adequado para fazer uso dessas tecnologias que foram necessárias para as aulas remotas, como por exemplo, computadores, tablets e smartphones, uso de softwares e aplicativos, gravação e edição vídeos, e outras ferramentas do Google Meet, plataforma Moodle, Big Blue Button, chats e lives (Rosa 2020), se viram então com a necessidade de utilizá-las para o ensino continuar, ainda que de forma remota, diminuindo os prejuízos na aprendizagem dos alunos por meios de plataformas de ensino.

Diante dessa nova realidade, surgem também alguns questionamentos a respeito da formação do professor para utilizar essas tecnologias digitais, do seu papel como docente e das suas condições de trabalho, pois de acordo com De Sá (2020) esta forma de ensino requer um planejamento específico, mudança nas metodologias, reorganização das instituições de ensino

capacitação dos professores para manusear tais recursos tecnológicos para que de fato possam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Há então, neste sentido, a necessidade de se analisar os desafios impostos aos professores de geografia do ensino fundamental discutindo a respeito da formação destes para lidar com este novo cenário de ensino. Portanto, o objetivo deste trabalho foi analisar as estratégias metodológicas e os recursos didáticos usados pelos professores de Geografia, durante a COVID-19, nos anos finais do ensino fundamental em instituições de ensino público e privado de Mossoró.

A devida utilização de uma variedade dos recursos didáticos trabalhados em sala de aula é de extrema importância no processo do ensino-aprendizagem, sendo necessários e relevantes em todo esse processo do ensino. Diante do cenário de pandemia mundial da Covid-19, houve a necessidade de distanciamento social, e suspensão das aulas presenciais trazendo grande impacto na educação com a necessidade de repensar as práticas pedagógicas.

O ensino precisou então ser adaptado para a nova realidade e os professores precisaram reinventar a forma de ensino, adaptando-se às novas tecnologias e mudando suas práticas pedagógicas, inclusive muitos deles sendo obrigados a trabalhar em condições desfavoráveis.

Assim sendo, até que ponto esse novo formato de ensino implementado sem o planejamento ideal e sem a preparação técnica para professores, impactou no ensino da geografia no ensino fundamental que recursos metodológicos os professores utilizaram para lidar com este novo cenário de ensino?

Com o distanciamento social ocasionado pela pandemia mundial da Covid-19, o ensino passou a ser um desafio para os professores de geografia do ensino fundamental, uma vez que houve a necessidade de reinventar o ensino com a utilização de novas (ou pouco conhecidas) ferramentas metodológicas.

Ensinar é um trabalho árduo, que parte da premissa do empenho e da dedicação do professor, que atua para manter o processo de ensino e aprendizagem “vivo” através de suas metodologias. Assim, o ato de ensinar, não é uma tarefa simples, ele requer atenção, criatividade, inovação, entre outras habilidades, que podem tornar o ensino mais prazeroso.

Com a pandemia mundial da Covid-19 às práticas metodológicas têm ganhado novos caminhos frente à necessidade do ensino remoto como uma medida de isolamento social. No entanto, essas novas práticas constituem um grande desafio para os professores que tiveram que reinventar suas formas de ensino.

Nesse contexto, há a necessidade de contextualizar as mudanças causadas no ensino devido à pandemia de Covid-19, que trouxe uma série de transformações nos modos de pensar a educação e nas práticas de ensino através do ensino remoto.

Há ainda a necessidade de considerar os principais desafios enfrentados pelos professores de geografia do ensino fundamental na implementação e manutenção do ensino remoto em meio à situação de pandemia.

É de extrema importância verificar se os métodos utilizados por esses professores estão sendo suficientes para garantir um bom aprendizado ou se existem lacunas a serem preenchidas, pois no processo de ensino-aprendizagem, as técnicas utilizadas podem contribuir para o sucesso no desempenho do aluno.

O presente estudo insere-se em uma abordagem qualitativa. De acordo com Cruz (2011, p. 21) a pesquisa qualitativa pode ser entendida como aquela que busca entender um fenômeno específico em profundidade. Ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, ela trabalha com descrições, comparações, interpretações e atribuição de significados possibilitando investigar valores, hábitos, atitudes e opiniões de indivíduos ou grupos. Permite que o pesquisador se aprofunde no estudo do fenômeno ao mesmo tempo em que tem o ambiente natural como fonte direta para coleta de dados.

Desta forma, a pesquisa qualitativa é a mais indicada para investigar, analisar, pois segundo o autor, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

A primeira etapa metodológica deste trabalho, levou em consideração uma criteriosa pesquisa bibliográfica, que teve como embasamento autores que tratam da temática do ensino da geografia, assim como das metodologias de ensino geral, utilizadas no ensino fundamental.

Nesse contexto, a contribuição de autores como Lana de Souza Cavalcanti, Helena Coppetti Callai e Sônia Castellar, foi fundamental para a construção desse trabalho, bem como de outros pesquisadores.

Esta pesquisa buscou refletir sobre o trabalho do professor de geografia dos anos finais do ensino fundamental no âmbito da sala de aula, a fim de identificar as principais questões, desafios, dificuldades, metodologias, ferramentas, destes profissionais em relação ao ensino. A pesquisa de campo foi realizada, com 10 professores que lecionam tanto em escolas da rede privada, como em escolas da rede pública de ensino do município de Mossoró.

A escolha das escolas e dos profissionais foi feita de forma a contemplar uma maior diversidade de bairros, localizados em várias regiões da cidade. As escolas foram previamente selecionadas, e estão localizadas, nos seguintes bairros: Abolição IV, Bom Jardim, Nova Betânia, Redenção e Santo Antônio. Ao todo foram 3 escolas particulares e 4 escolas públicas.

A pesquisa foi desenvolvida por meio da aplicação de um questionário online, via Google Formulário, com 15 perguntas. As perguntas tiveram como ponto de partida os objetivos almejados por esta pesquisa, tendo como foco principal refletir sobre o trabalho desenvolvido

pelos professores do ensino fundamental no âmbito da sala de aula. Os dados colhidos por meio do questionário foram analisados e interpretados, buscando descrever as respostas fornecidas pelos participantes.

Os questionários foram respondidos livremente, de forma individual, sem a interferência de outras pessoas, para não haver influência nas respostas. Antes de responder ao questionário, os professores foram informados a respeito da pesquisa, onde houve a explicitação da justificativa, dos objetivos e da metodologia, garantia do sigilo em relação às informações, privacidade das pessoas e liberdade em relação à participação ou não da pesquisa.

A pesquisa foi dividida em duas partes principais. Na primeira, foi feita uma abordagem sobre o processo ensino-aprendizagem da geografia, evidenciando ainda, os principais desafios que os professores encontraram no que diz respeito ao ensino e uso das tecnologias necessárias durante o período da pandemia. Já na segunda parte, realizamos uma análise de questionários aplicados a professores de geografia que atuam nos anos finais do ensino fundamental, que lecionam tanto em escolas da rede privada, como em escolas da rede pública de ensino do município de Mossoró.

3.2 A GEOGRAFIA, O ENSINO E AS SUAS PERSPECTIVAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

A pesquisa sobre formação de professores de geografia tem avançado, tanto em número quanto em qualidade nos últimos anos. E, no bojo desta discussão tem se acentuado o embate entre os significados da ciência geográfica e a geografia ensinada. Fato este, que se caracteriza pela discussão e a apresentação daquilo que se denomina de educação geográfica (CALLAI 2011).

Callai (2011), afirma que o ensino de uma disciplina deve estar adequado ao seu tempo. Para a Geografia há dois novos desafios: o mundo globalizado e as novas perspectivas para analisá-los no todo, ou nas especificidades regionais e locais e as mudanças atuais na educação.

Por meio da educação, pode-se mudar o rumo de uma sociedade, uma vez que ela proporciona ao aluno a prática de convívio, e não apenas o ensino da leitura e escrita. Para Silva et al. (2018), é papel do professor fazer com que o aluno adquira esses conhecimentos e mediar esse processo para o aluno aprender com objetividade.

Neste sentido, é fato que o processo de aprendizagem vai envolver, não somente a escola, mas também a família, a troca mútua entre docentes e alunos, as interações entre outros fatores que tem como funcionalidade a epistemologia dos educandos. Ressalta ainda que, na evolução do aprendizado, cada um aprende de forma diversificada e é aí que entra o papel do

professor, mediando o conhecimento prévio que o aluno já possui e o conhecimento que será inserido em sala de aula.

Vygotsky (1998) afirma que aquilo que uma criança faz hoje auxiliada por um adulto, poderá fazê-lo amanhã sozinha, daí a importância do ensino a curto e longo prazo, e do professor como um facilitador nesse processo.

O ensino não pode se tratar de práticas mecanizadas, o professor precisa desenvolver novas habilidades, é necessário se reinventar, se adaptar às inúmeras mudanças tecnológicas que surgem a cada dia. Estar atento a isso fará com que o professor inove sua forma de ensinar, relacionando os conteúdos ensinados aos alunos com a vida fora do ambiente escolar e é justamente essa educação transformadora que modificará a sociedade (SILVA et al., 2018).

O mundo encontra-se em constante desenvolvimento, transformações ocasionadas pelo processo de globalização, portanto, faz-se necessário que também ocorram mudanças relacionadas à educação (QUEIROZ et al., 2008), os métodos de ensino-aprendizagem utilizados nas salas de aula precisam ser atualizados, de forma a atender as necessidades educacionais da atualidade.

Para Silva et al., (2018) na busca por novas metodologias, alunos e professores devem participar de modo conjunto dos ensinamentos pedagógicos, de maneira autônoma, inculcando-lhes o senso crítico, um elemento que se procura atualmente.

De acordo com Santos (2017), trabalhar com o processo de ensino e aprendizagem das crianças é algo que o educador precisa saber para que consiga desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade. Desta forma o envolvimento da geografia no aprendizado é fundamental, para os alunos aprenderem noções de espaço.

Silva e Cabó (2014) complementam que a Geografia na educação infantil pode ampliar o desenvolvimento das noções de representação e orientação de lugar, paisagem, lateralidade, espaço e tempo, com estratégias de ensino que possam ajudá-la no seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social ao longo da vida. Desta forma, os autores afirmam ainda que, na educação infantil é de fundamental importância que o professor de Geografia utilize metodologias para o aluno assimilar de maneira atrativa as noções básicas de alteridade, espaço, tempo, etc.

Para Callai (2005) há uma necessidade de clareza teórico-metodológica para o professor poder descrever o contexto dos seus saberes, os dos seus alunos. Sendo assim possível fazer com que ocorra comunicação entre os saberes pedagógicos e geográficos.

Além disso, o objetivo da educação não é ensinar coisas que já estão na internet, estão por todos os lugares, estão nos livros, é ensinar a pensar, criar na criança essa curiosidade, para que sintam o desejo de pesquisar e de buscar respostas (ALVES 2011).

Devido à pandemia do novo coronavírus, as escolas precisaram suspender suas atividades presenciais, como uma medida de isolamento social adotada como meio de controle e contenção à propagação da COVID-19, havendo a necessidade de estratégias para manter as atividades educacionais.

De acordo com Faria (2020), em um período de isolamento social, o ensino remoto modifica completamente o espaço e o tempo educacionais, de modo que, além dos alunos não estarem em contato direto com a escola, muitos também tiveram o acesso à educação comprometida, uma que esta, depende também do acesso à tecnologia e de um manejo pessoal da temporalidade escolar, que pode ser atrapalhado por outras demandas pessoais de cada indivíduo.

Boto (2003) afirma que em tempos de pandemia, com a necessidade do isolamento social, a forma como a educação é conduzida pode ser modificada completamente, uma vez que haverá uma maior necessidade de acesso à internet e a computadores, as classes sociais menos favorecidas podem ser muito prejudicadas.

As secretarias estaduais de educação adotaram como estratégia, o ensino remoto a partir do uso de plataformas online, videoaulas gravadas e compartilhamento de materiais digitais (CIEB, 2020). Aos estudantes do Ensino Fundamental, a orientação foi que, em razão das dificuldades para acompanhar e realizar atividades online, torna-se indispensável a supervisão e mediação de um adulto nesse processo. No entanto, esse mediador apenas acompanha e orienta o aluno na organização de sua rotina diária de estudos, pois o processo educativo é função do professor (BRASIL, 2020c).

Mesmo com os esforços dos professores, estudantes e dos familiares, uma pesquisa realizada pelo Movimento Todos Pela Educação, com base nos dados do CETIC (2019.^a) e INEP (2017), demonstrou que 67% dos professores declararam ter uma necessidade de aperfeiçoamento ou formação para fazerem o uso pedagógico de tecnologias.

Essas duas pesquisas foram realizadas em uma época diferente do contexto atual, ou seja, esses professores não estavam ensinando de forma remota (que exige o uso de tecnologias e metodologias distintas das que são usadas no ensino presencial), mas já sentiam a necessidade de um aperfeiçoamento para o uso de tecnologias. Entende-se, portanto, que no contexto atual essa necessidade tenha sido ainda maior.

O ensino remoto traz consigo muitas limitações, tanto didáticas como de natureza pedagógica. Como citado por Cunha (2020), ainda que para uma minoria do ensino público e boa parte do ensino privado esteja acontecendo alguma interação síncrona, por meio das mediações audiovisuais em plataformas de web conferência, para a grande maioria há menos interação e mais delegação de muitas tarefas, aulas expositivas, quase sempre gravadas e, portanto, não dialogadas.

É necessário discutir e evidenciar quais os desafios que os professores estão encontrando no que diz respeito ao ensino e uso das tecnologias necessárias que estão sendo usadas nesse período. Segundo a pesquisa feita em 2020, por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), apontou que mais de 53% dos docentes pesquisados não tiveram nenhum tipo de formação para o uso de mídias digitais para a docência, bem como apenas 28,8% dos docentes afirmaram ter facilidade para o uso desses meios. Outro fato preocupante é que 17% dos pesquisados não possuem os meios necessários.

De acordo com Paludo (2020), isso acontece porque a formação geral dos professores dificilmente contempla a demanda por ensino à distância, desta forma, não existe uma familiarização com as plataformas digitais, onde há dificuldade em usar distintas plataformas e, justamente nesse aspecto, encontra-se um crucial aspecto da vida docente em quarentena: o rompimento dos limites entre o pessoal e o profissional.

O mesmo autor relata que whatsapp, assim como o instagram, que antes era de uso particular, transformaram-se também em ferramentas de contato profissional, a fim de possibilitar maior interação do professor com o estudante, tirar dúvidas, indicar prazos, etc.

Com a necessidade do distanciamento social, a educação oferecida na modalidade presencial, sentiu de imediato os “sintomas” fortes provenientes do período de pandemia, sendo a educação um dos primeiros serviços a sentir os efeitos do isolamento social. A partir daí surge o “novo normal”, os profissionais da educação se viram obrigados a se readaptarem, as “famosas” aulas remotas. Todos tiveram que se reinventar, assim como os alunos, trabalhadores da educação, instituições de ensino no geral, ou até mesmo, as famílias dos alunos, que agora passaram a perceber como é o cotidiano dos professores.

Sem a utilização dos meios tradicionais de ensino, sem os alunos redistribuídos ou colocados em filas, sentados em ordem alfabética, aulas sem o quadro, para poder exemplificar os assuntos, a sala de aula passou a ser o quarto dos professores, a sala, ou até mesmo uma varanda, o professor se viu obrigado a improvisar um espaço pessoal, íntimo, para que os processos de ensino e aprendizagem não fossem a “órbita”, as escolas juntamente com os professores e toda equipe educacional, estão tendo que buscar novos meios para atender às demandas educacionais dos seus alunos. É neste contexto que Silva e colaboradores afirmam que:

Mesmo diante deste cenário de incertezas, muitos professores, a exemplo do que foi citado acima, tiveram que se adaptar a essa estratégia de ensino mediada pelo uso de tecnologias, com treinamentos incipientes, vistos que se deram de forma não presencial. Essa forma emergencial de atendimento educacional gerou críticas e reflexões acerca das condições de aprendizagens dos alunos, bem como da precarização do trabalho docente. (SILVA; SILVA NETO; SANTOS, 2020, p. 29- 44, 2020).

Com os efeitos crescentes dos casos da COVID-19 no Brasil, as escolas públicas e privadas tiveram que suspender as aulas, trazendo com isso graves prejuízos para a educação brasileira. Por um lado, as escolas privadas começaram a lançar mão de novas modalidades de ensino, adaptando-se na medida do possível, a nova realidade, como por exemplo utilizando o ensino remoto. Por outro lado, a grande maioria das escolas públicas ficaram estacionadas, sem aulas presenciais ou remotas. As maiores dificuldades enfrentadas no ensino público, não é algo relacionado apenas a pandemia da COVID-19, ela já é relatada desde muito tempo conforme citação a seguir:

No Brasil a educação pública vem sendo desprestigiada nos últimos cinquenta anos, favorecendo uma educação privada, inclusive em bairros periféricos nos quais, os pais pagam com sacrifício e dificuldades os valores estabelecidos por estas escolas de bairro, na esperança de proporcionar aos filhos uma educação com melhor qualidade que a escola pública (ALVES, 2020, p. 352).

No Rio Grande do Norte, as suspensões das aulas presenciais na rede pública e privadas ocorreram no dia 18 de março de 2020, este primeiro decreto tinha validade de 15 dias, mas a partir daí, os decretos de prorrogação foram constantes, e o ano de 2021, inicia-se sem uma data certa para o retorno das aulas da rede pública no Estado do Rio Grande do Norte, já escolas privadas tiveram o seu retorno presencial desde o término de 2020, e iniciaram 2021 com aulas presencial e/ou híbrido.

As escolas públicas vinculadas ao governo Estadual, tiveram o livre-arbítrio em trilhar os seus próprios caminhos com relação à condução das aulas. Os professores das escolas vinculadas ao município de Mossoró, foram orientados a gravar as aulas e enviar para os alunos, medida esta que não teve sucesso, uma vez que nem todos os alunos tinham aparelhos para receberem as aulas gravadas. Nesse contexto, leva-se a entender que houve uma segregação educacional no Estado do Rio Grande do Norte, que certamente deve ter se estendido em todo território nacional.

Já os professores da rede de ensino privado não tiveram muitas alternativas, em relação à adesão do ensino na modalidade remota, alguns foram até contra, mas a não aceitação poderia custar o seu emprego. O ensino remoto era a única forma das escolas privadas continuarem funcionando, mantendo os professores empregados e fomentando o mercado capitalista, já que as escolas privadas, pertencem aos empresários.

É nesta abordagem, que a educação brasileira se mostrou ineficaz e despreparada antes mesmo do vírus causador SARS COV-2, causador do COVID-19, principalmente as escolas públicas, onde a maioria dos seus alunos são oriundos da classe trabalhadora, boa parte vive nas periferias, não tendo acesso à internet e poucos alunos que pertencem a esse nicho, tem smartphones e/ou notebooks, via de regra, as privadas conseguiram, ou estão conseguindo “sobreviver”, neste período pandêmico.

As metodologias utilizadas pela maioria dos professores durante as aulas remotas baseiam-se na correção das atividades, que foram passadas para responderem ao término da explicação do professor (a). Esses exercícios tinham vários meios para chegar até os alunos, por meios impressos ou em páginas indicadas nos livros, enviadas por e-mails ou para os grupos de WhatsApp, que contavam com a presença dos pais e dos alunos, sendo esses meios, as formas de comunicação entre os professores e os alunos. Os professores continuavam com as mesmas cargas horárias, no entanto, o ensino remoto exigia novas jornadas de trabalho que envolvia desde o planejamento das aulas (preparo, gravação de aulas, envio para os alunos), até o atendimento de pais e alunos que também estavam se adaptando aos novos formatos de ensino. Esta jornada de trabalho em casa ficou conhecida como home office, mas vale salientar que os professores sempre trabalharam em casa, pois davam as suas aulas presenciais, mas outras tarefas continuavam como por exemplo, a correção de provas, o planejamento das aulas, mas talvez a sociedade só tenha percebido isto no período da pandemia, pois foi justamente neste período que estas atividades extraclasse se intensificaram. São pontos de interrogações e lacunas que poucos param para analisar, mas devem ser avaliadas.

Ficou muito evidente que a internet, é uma grande aliada dos professores e alunos, mas esta ferramenta não deve ser utilizada apenas nos momentos árduos, com este período pandêmico, mas deve ser utilizada constantemente, para que, quando for a única forma de manter o processo de ensino e aprendizagem em “movimento”, não se tenha problemas com o manuseio e como inserção do “novo”, no processo de ensino e aprendizagem. Sua inserção no contexto escolar, permite que as aulas sejam mais dinâmicas e globalizadas.

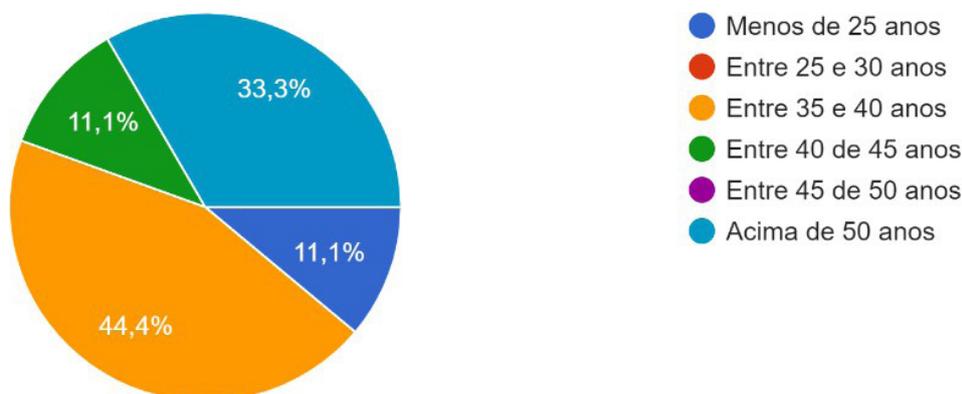
Acredita-se que a utilização desta ferramenta ou destas ferramentas tecnológicas, no processo de ensino e aprendizagem pode atrair um número bem maior de telespectadores, que neste caso seriam os alunos, uma vez que é comum e perceptível a habilidade dos alunos com o manuseio destas ditas tecnologias, sendo possível inserir a Geografia nas tecnologias atuais.

3.3 MÉTODOS E RECURSOS DIDÁTICOS USADOS PELOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA, DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Com objetivo de analisar as estratégias metodológicas e os recursos didáticos utilizados pelos professores de Geografia, durante a Pandemia de COVID-19, atuantes nos anos finais do ensino fundamental, aplicou-se um questionário para 10 professores atuantes em instituições de ensino público e privado de Mossoró/RN. Na primeira parte do questionário foi analisado sobre a formação e atuação dos professores. A segunda parte diz respeito a escola onde esses professores atuam e como foi o ensino no período da pandemia. Nesta parte, abordamos questões importantes que foram levantadas inclusive pelo painel Monitoramento da Educação Básica no contexto da Pandemia, realizado pelo SEB/MEC. A terceira parte diz respeito ao ensino da geografia durante a pandemia.

A seguir, os resultados encontrados em relação à formação e atuação dos professores entrevistados. O gráfico 1 mostra a faixa etária dos professores.

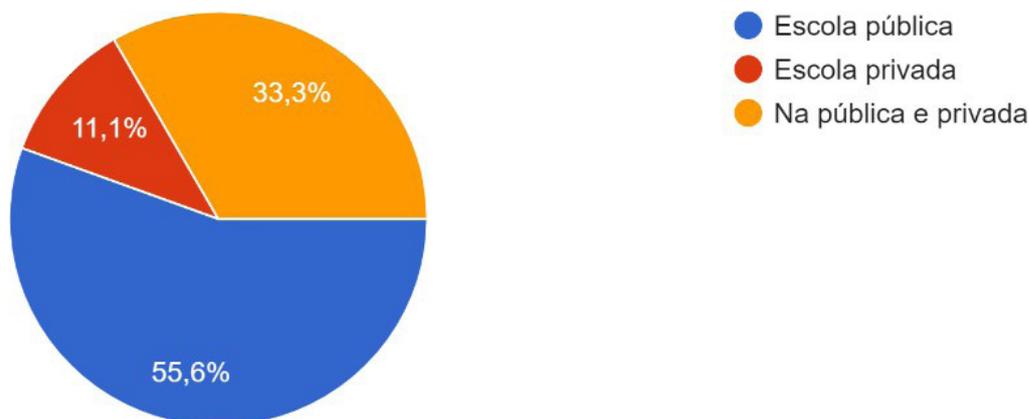
GRÁFICO 1 – Faixa etária dos professores entrevistados.



FONTE: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com professores em 2021.

Conforme observado, 44,4% dos professores que participaram da pesquisa possuem entre 35 e 40 anos de idade e 33,3% possuem mais de 50 anos de idade. Uma menor parte dos professores possuem entre 40 e 45 anos (11%) e menos de 25 anos de idade. O gráfico 2 demonstra em qual rede de ensino os professores atuam.

GRÁFICO 2 – Rede de ensino na qual os professores atuam.



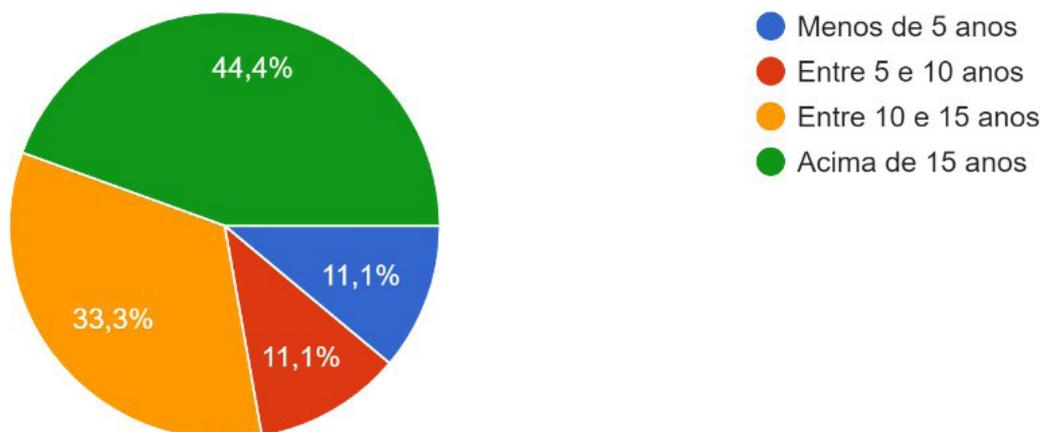
FONTE: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com professores em 2021.

Como demonstrado no gráfico acima, a maioria dos professores entrevistados (55,6%) lecionam apenas na rede pública de ensino. 33,3% ensinam tanto na rede pública como na privada. E uma pequena parte ensina somente da rede privada de ensino (11,1%).

Todos os professores que participaram da pesquisa possuem licenciatura em geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. A maioria dos professores entrevistados (mais de 77%) atuam como professores a mais de 10 anos, sendo que desta porcen-

tagem, 44,4% possuem mais de 15 anos de experiência em sala de aula, o que nos permitiu o acesso a visão de profissionais com bastante experiência nas práticas de sala de aula, conforme demonstrado no gráfico 3.

GRÁFICO 3 – Tempo que os professores entrevistados atuam como professores.

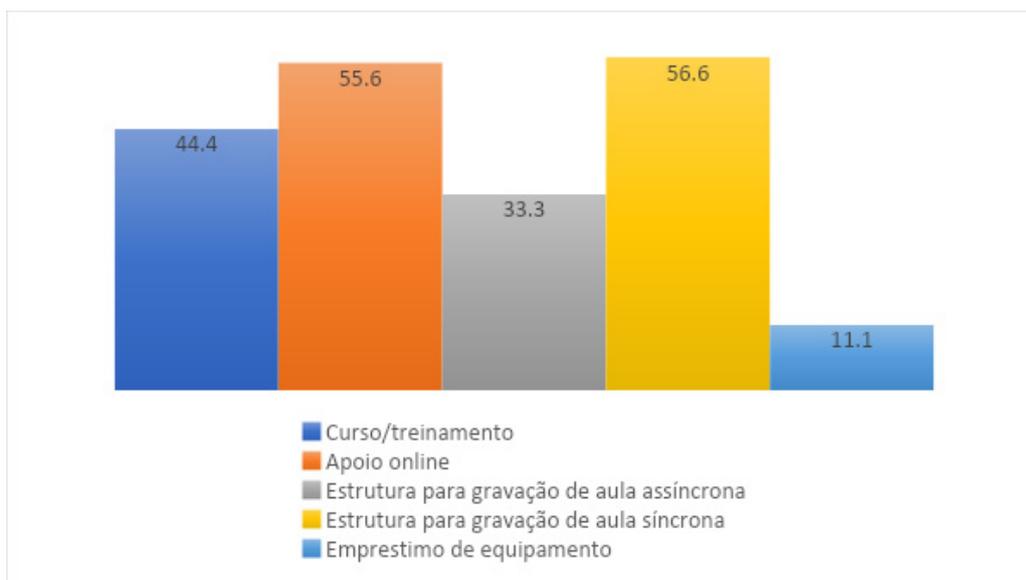


FONTE: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com professores em 2021.

Após essas informações a respeito da formação e atuação dos professores entrevistados, a partir de agora será abordado a respeito da escola onde esses professores atuam e como foi o ensino no período da pandemia, se esses professores receberam algum tipo de apoio/suporte para ministrar as aulas no período da pandemia, assim como as principais ferramentas utilizadas por eles para interação com os estudantes durante o ensino remoto.

Perguntamos aos entrevistados se na fase de ensino remoto houve utilização de plataformas digitais na escola, e a resposta foi sim para todos os professores. Sendo que 44,4% dos professores afirmaram que não faziam uso deste tipo de ferramenta antes da pandemia. As principais plataformas digitais citadas pelos professores como uma ferramenta de ensino no período da pandemia foram: Plataforma da Plurall, Google sala de aula, YouTube, Sigeduc e Escola Digital. A maioria dos professores (77,8%) afirmaram que receberam algum apoio/suporte para atuar nestas plataformas digitais. Os tipos de apoio/suporte citados, estão descritos no gráfico 4 (os entrevistados podiam marcar mais de uma opção).

GRÁFICO 4 – Tipo de apoio/suporte ofertado aos professores para ministrar as aulas no período da pandemia.

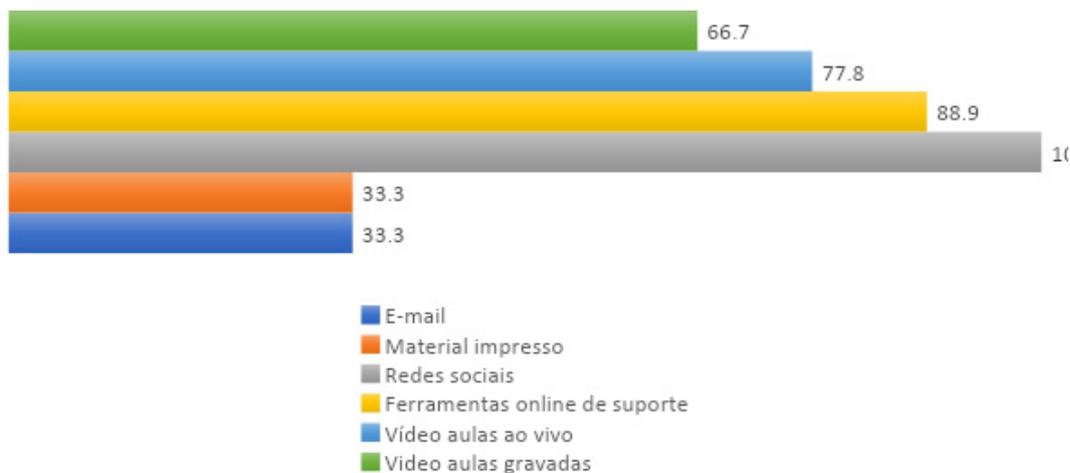


FONTE: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com professores em 2021.

Como demonstrado, a maioria dos professores receberam algum tipo de suporte para ministrar suas aulas no período da pandemia, principalmente em forma de apoio online (55,6%) e estrutura para gravação de aulas síncronas (56,6%). Receberam também apoio em forma de cursos e/ou treinamento (44,4%) e também através de estrutura para gravação de aulas assíncronas (33,3%). Uma pequena quantidade de professores recebeu apoio em forma de empréstimo de equipamento (11,1%), o que pode ter representado um problema para aqueles professores que não tinham os equipamentos necessários.

Sabemos que durante a pandemia, houve a necessidade do estabelecimento do ensino remoto, que mudou as formas de comunicação e interação entre os alunos e os professores. Questionamos então os professores a respeito de como foi realizada esta interação. Todos os professores utilizaram as redes sociais (instagram, facebook, whatsapp) como uma forma de interagir com os alunos. 89% deles, utilizaram ferramentas online de suporte, como o Google sala de aula, por exemplo. 77,8% realizavam vídeo aulas online ao vivo (síncronas), 66,7% faziam gravações de aulas (assíncronas). 33% dos professores utilizavam e-mail e material impresso como forma de interação com os alunos e nenhum deles fizeram uso de rádio ou TV, conforme está esquematizado no gráfico 5.

GRÁFICO 5 – Principais ferramentas utilizadas pelos professores para interação com os estudantes durante o ensino remoto.



FONTE: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com professores em 2021.

O próximo item diz respeito ao ensino de geografia durante a pandemia, abordando sobre as principais dificuldades encontradas no ensino, as principais adaptações realizadas pelas escolas para o retorno das aulas presenciais, os conteúdos que os professores tiveram mais dificuldade e mais facilidade de ensinar de forma remota, assim como os conteúdos que os alunos tiveram mais dificuldade e mais facilidade de aprender de forma remota, e finalmente sobre as perspectivas futuras no que diz respeito ao aprendizado dos alunos.

Conforme os professores participantes desta pesquisa, houve algumas dificuldades no que diz respeito à implantação e desenvolvimento do ensino remoto. A maior dificuldade citada por eles foi com relação aos estudantes que não tinham acesso às atividades pedagógicas não presenciais. 67% dos professores relataram essa dificuldade. Além disso, as escolas tiveram dificuldade em localizar esses estudantes. Outra dificuldade descrita foi a capacitação insuficiente dos professores na modalidade EaD e a inexistência de equipamentos adequados na escola. Outro fator citado como uma dificuldade durante o ensino remoto foi a falta de interatividade, uma vez que as tecnologias se tornaram o único canal dos alunos para interagirem com professores e muitas vezes os alunos se recusavam a interagir, com a abertura de suas câmeras por exemplo, o que tornava o ensino remoto ainda mais difícil, pois quando em sala de aula, os professores conseguem observar se está havendo atenção e aprendizado do conteúdo que está sendo ministrado.

O ensino remoto também trouxe como dificuldade, a participação dos alunos nas atividades propostas pelos professores. Dos entrevistados, apenas um professor conseguia a participação de 100% dos alunos nas atividades propostas por ele. A maioria deles (44,4%) relataram que a porcentagem de participação dos alunos era em torno de 50 a 75%. Outros (22%) relataram que a participação dos alunos era maior que 75%. Os demais citaram que a participação dos alunos era inferior a 25%. No momento das entrevistas, todos os professores relataram que as aulas presenciais já haviam retornado. Nesse contexto, as escolas foram incentivadas pelos órgãos competentes a adotarem medidas sanitárias de segurança, realizando adaptações físicas

as, mesmo assim, 25% dos professores relataram que nas escolas em que lecionam, não houve nenhuma adaptação para o retorno às aulas presenciais. Os outros 75% descreveram as principais adaptações realizadas pelas escolas, e estas, estão descritas na tabela 1.

Tabela 1. Principais adaptações realizadas pelas escolas para o retorno das aulas presenciais

Principais adaptações realizadas pelas escolas para o retorno das aulas presenciais	Dispersores de água nos corredores
	Uso de máscaras
	Distanciamento de cadeiras
	Portas e janelas abertas
	Construção de novas janelas
	Redução no número de alunos
	Instalação de pias nos corredores
	Tapetes higienizados
	Distribuição de máscaras para os alunos
	Melhorias nos banheiros

FONTE: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com professores em 2021.

Perguntamos também aos professores se, de acordo com a visão deles, as escolas estavam preparadas para o retorno. A maioria deles (78%), responderam de forma positiva, que as escolas estavam sim preparadas para o retorno, uma vez que os profissionais estavam vacinados, e que medidas de segurança haviam sido implantadas. Os outros 22% que responderam negativamente relataram não somente a questão de adaptações da escola, mas também a falta de conscientização dos alunos que não obedeciam aos protocolos de segurança.

Sobre o ensino da geografia propriamente dito, buscamos entender quais foram as principais dificuldades encontradas pelos professores no que diz respeito a ministrar o conteúdo para os alunos. Perguntamos então, qual foi o conteúdo que eles tiveram mais dificuldade de ensinar de forma remota, e qual conteúdo que eles tiveram mais facilidade em ensinar no formato remoto. As respostas estão listadas na tabela 2.

Tabela 2. Conteúdos que os professores tiveram mais dificuldade e mais facilidade de ensinar de forma remota

Conteúdos que os professor estiveram mais dificuldade de ensinar de forma remota	Fuso horário
	Continentes
	Coordenadas geográficas
	Geografia física
	Projeções cartográficas
	Regionalização
	Geopolíticas
	Geoeconomia
Conteúdos que os professores tiveram mais facilidade de ensinar de forma remota	Geografia física
	Geografia humana
	Temas atuais voltados a pandemia

FONTE: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com professores em 2021.

Fizemos essas mesmas perguntas, mas agora voltada aos alunos. Na percepção deles (os professores), quais os conteúdos que os alunos tiveram mais dificuldade e mais facilidade para aprender. As respostas estão listadas na tabela 3.

Tabela 3. Conteúdos que os alunos tiveram mais dificuldade e mais facilidade de aprender de forma remota

Conteúdos que os alunos tiveram mais dificuldade de aprender de forma remota	Fuso horário
	Cartografia
	Continentes
	Geografia física
	Regionalização
	Geopolíticas

Conteúdos que os alunos tiveram mais facilidade de aprender de forma remota	Geomorfologia
	Geografia humana
	Climatologia
	Processos migratórios
	Urbanização
	Relevo
	Hidrosfera, atmosfera, biosfera

FONTE: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com professores em 2021.

Finalizamos o questionário perguntando aos professores sobre as perspectivas futuras no que diz respeito ao aprendizado dos alunos, tendo em vista que a suspensão das aulas presenciais tenha impactado negativamente o processo de aprendizagem. Perguntamos então, que estratégias metodológicas os professores pretendem utilizar para mitigar os prejuízos pedagógicos da pandemia no ensino da geografia. Pelas respostas, todos eles entendem que haverá a necessidade de recorrer a algumas estratégias para minimizar as deficiências no ensino geradas pela pandemia. Dentre as estratégias citadas por eles estão: realizar um plano de reinserção e recuperação das aprendizagens necessárias e básicas ao estudante dos ciclos anteriores; fazer mix de conteúdos possíveis de se trabalhar em um mesmo ano; incentivar os alunos para práticas de leituras e interpretação de mapas e gráficos, uma vez que este assunto foi difícil de ensinar durante as aulas não presenciais; tentar fazer um resgate dos conteúdos passados para tentar diminuir as perdas do ano anterior; fazer maior uso de ferramentas tecnológicas; realizar aulas mais dinâmicas e práticas; destinar um tempo para revisões de conteúdos anteriores para que possam contextualizar e avançar com novas informações.

Com base nas respostas dos questionários, percebe-se que o ensino da geografia no ensino fundamental foi prejudicado durante a pandemia, devido à necessidade de implantação do ensino remoto. Os professores tiveram a necessidade de incorporar aos seus planos de aula, o uso de ferramentas digitais, sendo que grande parte deles não faziam uso dessas plataformas antes da pandemia, ou seja, além da adaptação, houve a necessidade também de aprender a ensinar de outra forma. No entanto, as dificuldades foram muito além. Muitos estudantes não tinham acesso às atividades pedagógicas não presenciais, e as escolas tinham dificuldade em localizar esses estudantes. Com os alunos que conseguiam participar das aulas no formato remoto, havia ainda a dificuldade de interação e uma queda significativa na participação dos alunos nas atividades propostas pelos professores. Observamos ainda que os professores tiveram dificuldade em ministrar alguns conteúdos de forma remota, assim como os alunos também tiveram dificuldade no aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pandemia, a educação manteve-se a distância na maior parte do Brasil. Em estudo realizado pelo Instituto Datafolha, encomendada pelo banco digital C6 Bank, foi apontado que cerca de 4 milhões de estudantes brasileiros abandonaram os estudos em 2020, representando uma taxa de 8,4% de evasão escolar. Quando pensamos na pandemia da COVID-19, precisamos considerar os impactos negativos que ela causou na educação.

Os professores se viram desafiados a encontrar novos caminhos para o ensino-aprendizagem, precisando fazer uso de ferramentas que para alguns, nunca tinham sido utilizadas, e agora se viam diante da necessidade de usá-las de forma emergente, exigindo assim no campo da educação, a adaptação repentina de educadores e também de alunos, para garantir a continuidade do ensino.

Foi possível por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação dar continuidade aos processos educativos durante o período de isolamento social, através do uso de práticas de ensino pautadas no uso de recursos tecnológicos, no entanto, essas práticas precisam ser analisadas, pois o Brasil é um país com muitas desigualdades sociais e econômicas. Daí a necessidade de realizar reflexões acerca dos caminhos que foram trilhados devido ao isolamento social durante a pandemia, investigando como foi realizada a educação a distância. É preciso considerar o acesso dos alunos a dispositivos tecnológicos e a familiaridade dos professores com equipamentos e procedimentos de gravação de aulas e utilização dos demais recursos.

Foi notório que as instituições não estavam preparadas para lidar com esse contexto. As escolas precisaram se adaptar e desenvolver estratégias didáticas para atender tanto aos professores como aos alunos, lidando ainda com as diferenças socioeconômicas, onde alguns alunos sequer tinham acesso à internet ou computadores.

Foi necessário então muitos ajustes nas atividades pedagógicas e nas metodologias de ensino, introduzindo mudanças nas rotinas profissionais e pessoais, que geraram obstáculos e dificuldades no ensino remoto implementado, pois esta forma de ensino requer condições diferentes das usuais que tanto os professores como os alunos estavam preparados, e porque não falar das escolas que também precisaram se adaptar a esse novo tempo.

O estudo, o entendimento e a compreensão dos recursos didáticos que foram utilizados pelos professores de geografia nos anos finais do ensino fundamental ou até mesmo a falta desses recursos, é de extrema importância e pode servir de base para verificar se esses métodos utilizados foram suficientes para garantir um bom aprendizado ou se existem lacunas a serem preenchidas, pois no processo de ensino-aprendizagem, as técnicas utilizadas pelos educadores podem contribuir para o sucesso no desempenho do aluno.

Agora é preciso traçar um novo caminho para atender os alunos que tiveram seu direito à educação negado. E também aqueles que não tiveram esse direito negado, mas comprometido. É importante o desenvolvimento de ações pós-pandêmicas para diminuir os prejuízos no ensino da geografia, estabelecendo formas de ajudar os alunos que tiveram queda no aprendizado e avaliando quais práticas de ensino podem ser favoráveis para minimizar essas perdas. É papel da escola e dos professores rever os conteúdos que notoriamente foram mais difíceis de serem explicados. Avaliar os alunos, observando aqueles que vão necessitar de maior apoio pedagógico, entender quais conteúdos precisam ser priorizados ou até mesmo reorganizados, como forma de repor os objetivos que não foram alcançados e criando estratégias de recuperação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Rubem. O papel do professor. Entrevista gravada em vídeo digital. Revista *Digit@l*, Portal Brasil, 7 jan. 2011.

CALLAI, Helena. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

ALVES, L. (2020). educação remota: entre a ilusão e a realidade. *educação*, 8(3), 348–365.

BOTO, C. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes. *Caderno Cedes*, Campinas, v.23, p.378-397, dezembro 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. O que é Covid-19. Brasília: Ministério da Saúde, 2020a. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em 10 jun. 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de geografia na escola. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 45 – 47.

CETIC. Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios. São Paulo, 2019a.

CIEB. Planejamento das secretarias de educação do Brasil para ensino remoto. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/CIEB-Planejamento-Secretarias-deEducac%C3%A3o-para-Ensino-Remoto-030420.pdf>. Acesso em 11 jun. 2020.

COPETTI CALLAI, Helena. O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. *Revista Geográfica de América Central*, vol. 2, 2011, p. 1-20.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília*, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

FARIA, Lucas Gomes. Covid-19, Ensino Remoto Emergencial e a Democratização do Acesso à Educação no Brasil. *Repositório UNICEUB*, v. 2, n. 2, 1º sem. 2020.

GESTRADO. Trabalho docente em tempos de pandemia – relatório técnico. *GESTRADO/UFMG*, 2020.

PALUDO, Elias Festa. Os desafios da docência em tempos de pandemia. Em tese, Florianópolis, v.17, n. 2, p. 44-53, jul/dez., 2020.

INEP. Resumo técnico do Distrito Federal: Censo da Educação Básica/2019. Brasília, 2020a.

QUEIROZ, C. M., Alves, L. A., Silva, R. R., Silva, K. N., & Modesto, R. V. (2008). Evolução do Ensino Médio no Brasil. In *Anais do IV Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente*, Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

SANTOS, Robson de Souza ; SANTOS, Laiany Rose Souza. Metodologia para Ensinar Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: O Relógio Solar. *Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia*, v. 8, n. 14, p. 28-47, jan./jun. 2017.

SILVA, Anderson Patrício et al. As metodologias ativas aplicadas ao ensino médio. In: *PBL for the next generation – Blending active learning, technology and social justice*, 2018, on-line. *Anais... on-line*, [s. n.], 2018. p. 1-114.

SILVA, Eva Alves et al. O processo de ensino-aprendizagem e a prática docente: reflexões. *Espaço acadêmico*, v.8, n.2, 2018.

SILVA, Daiane Magalhães; CABÓ, Leonardo José Freire. As Contribuições da Geografia na Educação Infantil: Processo de Ensino e Aprendizagem Utilizando o Espaço Geográfico. *Anais CINTEDI*, v. 1, n. 1, 2014.

SILVA, Ellery Henrique Barros da; SILVA NETO, Jerônimo Gregório da; SANTOS, Marilde Chaves dos. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. Revista Latino-Americana de Estudos Científicos, v. 1, n. 4, p. 29- 44, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 11. Ed. São Paulo: Ícone, 2010.

SEGUNDA PARTE:
GEOGRAFIA ESCOLAR E MÚLTIPLAS LINGUAGENS

4 A CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UM OLHAR SOB A PERIFERIA E AS FRANJAS DA CIDADE DE PAU DOS FERROS-RN

Jacó de Lira Silva

Luiz Eduardo do Nascimento Neto

4.1 INTRODUÇÃO

A cidade é objeto de estudos e de debates na academia e em espaços como organizações governamentais, instituições de pesquisa, dentre outros órgãos que tratam sobre análises e discussões sobre o espaço social e sua importante contribuição para o entendimento da sociedade. É componente curricular obrigatório na maioria dos cursos de Geografia, desenvolvendo-se vários conteúdos e fenômenos geográficos.

Estudar a cidade e seus objetos se faz necessário, pois o debate sobre ela não é algo novo, estando presente na Geografia desde os primórdios da formação desta ciência, visto que a urbe está presente na história desde o início das civilizações. A cidade é, também, reflexo de suas atividades em que foram concebidas até os dias atuais, neste contexto a cidade de Pau dos Ferros-RN insere-se na linha de seu passado como sendo um importante trecho de passagem de gado e hoje continua sendo um importante centro econômico para a região.

A partir da observação sobre estes agentes que se reproduzem na cidade, surgem também outros temas relacionados ao seu desenvolvimento e sua estrutura organizacional como a periferia.

A periferia surge juntamente com o início do sistema econômico vigente e a divisão internacional do trabalho, no Brasil igualmente esse processo ocorreu com o aumento populacional das cidades médias, com a procura por mão-de-obra, e a chegada destes trabalhadores nestas cidades, processo onde modificou a organização das cidades levando estes trabalhadores a se alocarem em lugares distantes do centro. Assim como as divisões do trabalho, os espaços distantes do centro histórico das cidades são classificados como periféricos.

Partindo da leitura sobre a importância da cidade e da problemática da periferia nas discussões geográficas, vimos a necessidade de analisar esse tema e, em específico, a periferia e seus estigmas construídos fora e dentro do ambiente escolar, com o relacionamento entre os próprios colegas e indivíduos que carregam um discurso, muitas vezes, deturpado do conceito de periferia na cidade e o reproduzem.

Estas descrições depreciativas sobre determinados espaços da cidade também são produzidas na academia, em pequenos hábitos, como a manutenção de um preconceito ou receio de determinados locais considerados marginalizados, ou de preconceitos estipulados e não combatidos entre os próprios alunos.

O presente trabalho se propôs a realizar uma análise de como o conceito de periferia é tratado em sala de aula, na disciplina de geografia tomando por base duas escolas do ensino básico do município de Pau dos Ferros, sendo uma pública e outra privada.

Buscou-se conhecer o nível de conhecimento dos alunos sobre o tema, se este assunto está sendo abordado, qual a expectativa que esta questão não esteja sendo trabalhada e/ou qual o nível ideal de se utilizar desta temática no ensino básico.

O trabalho foi realizado pensando nas perspectivas de, em um primeiro momento, fazer uma análise dos resultados obtidos pela pesquisa em campo, identificar como é tratado o tema pelos professores e alunos e trazer a relevância de se trabalhar a definição de periferia na sala de aula, com todos seus agentes e conceitos geográficos disponíveis na própria localidade dos alunos, como a organização e uso do solo nessas áreas, a segregação e as diferenças entre as áreas consideradas marginalizadas e as consideradas nobres, além do lugar, da paisagem e como estes estão dispostos na percepção dos alunos dessas localidades.

O objetivo principal do trabalho foi analisar o estudo e a aplicação do conceito de periferia no ensino de Geografia na cidade de Pau dos Ferros. Inicialmente, foi caracterizado as áreas periféricas da cidade, identificadas e classificadas metodologias para se estudar a cidade em específico a periferia e como fazê-lo, mostrando a importância dos diferentes fenômenos geográficos do urbano, a segregação, o lugar, a paisagem e os demais conteúdos e conceitos geográficos presentes na cidade.

O principal gatilho para a realização deste trabalho com o intuito de realizar uma pesquisa analítica e descritiva sobre o tema foi o de desempenhar um estudo sobre as franjas e periferias da cidade, apresentando uma Pau dos Ferros de semelhanças entre estes espaços, mas de visões e representações diferentes, caracterizados como bairros violentos e outros nobres, mas que, em comum, não dispõe dos equipamentos citadinos em proporção de igualdade tais como um sistema de saneamento básico, e compartilham dos mesmos problemas sociais tais como a violência que chega a todas as áreas da cidade.

Este é um dos fatores que este trabalho pode contribuir, principalmente, para o aluno do ensino básico, que pode ter, de maneira enraizada, este tipo de percepção errônea sobre as problemáticas da cidade. Nesse caso, poderá diferenciar e entender que a violência e a falta de atenção política não estão presentes apenas em áreas periféricas.

O trabalho está estruturado em seis seções: a introdução apresenta uma breve discussão sobre o tratado durante o trabalho; na segunda seção está disposto o referencial teórico do trabalho, as discussões tratam sobre o conceito de cidade na terceira seção, como ele é trabalhado na visão de alguns autores como Correa (1995), Beaujeu-Garnier (1997), Cavalcanti (2010) e Spósito (2004) a importância da discussão deste objeto no ensino de Geografia.

Na quarta seção foi tratado os fenômenos e conceitos geográficos contidos na cidade e no lugar de vivência dos alunos à organização e uso do solo nessas áreas, a segregação e as diferenças entre as áreas consideradas marginalizadas e as consideradas nobres, além do lugar, da paisagem e como estes estão dispostos na percepção dos alunos dessas localidades.

Na quinta seção foram apresentados os resultados da pesquisa, a discussão de como o debate é importante no ensino básico e como o entendimento do local é importante para a formação do aluno. Na sexta e última seção, são colocadas as considerações finais sobre a pesquisa e como esta importante discussão se mostrou relevante para a geografia escolar.

A pesquisa foi realizada baseando-se nos métodos comparativo e dialético defendidos por Maciel (2013) e Schneider, Schmitt (1998), buscando através de pesquisa de campo e por meio da realização de uma oficina didática em duas escolas da cidade de Pau dos Ferros, no nível do ensino básico fundamental, sendo uma de organização pública e outra privada.

Para tanto, foram aplicados questionamentos antes e durante a realização da oficina aos alunos e professores de geografia sobre a temática. A pesquisa em forma de oficina foi realizada coletando o depoimento dos alunos após uma breve amostragem de fotografias de diferentes lugares das periferias ou franjas da cidade de Pau dos Ferros, e de outros locais periféricos de outras cidades.

A discussão foi feita objetivando mostrar como a cidade e as áreas periféricas são abordadas por parte das duas, comparando-as e enfatizando a importância de se entender o local, ou seja, as questões e temas como as questões sociais, segregação, lugar, desigualdades que se apresentam para o auxílio da construção da aprendizagem em geografia.

Entender a cidade e suas ligações e complexidades é uma das maneiras para se estudar vários conceitos geográficos. Com os resultados obtidos através dos questionários, será possível entender o nível específico para esta discussão na sala de aula, ou se ela deve aparecer em todos os níveis de aprendizagem do ensino básico, observando que a cidade e também as áreas periféricas podem auxiliar e servir de apoio para o entendimento de conteúdos discutidos nos diferentes níveis do ensino desde o nível fundamental ao médio.

4.2 O DEBATE E O CONCEITO DE CIDADE NA VISÃO DE ALGUNS AUTORES

Para o embasamento teórico deste trabalho foram utilizados autores que trabalham a geografia urbana e a cidade no ensino de geografia, assim como autores que trazem o tema da cidade para o ensino da geografia, como Roberto Lobato Corrêa (1995), Eliseu Savério Spósito (2004) e Jacqueline Beajeu-Garnier (1997), que discorrem em suas obras a organização e gênese das cidades, e também autores como Sandra Gallo (2008), Amanda Cabette (2017), Santiago Alves de Siqueira (2014) e Cavalcanti (2010), que tratam do ensino da cidade na Geografia abordando a importância de se conhecer e observar os mais variados processos geográficos que se manifestam em seus espaços de vivência.

Autores, como o português Álvaro Domingues (1996) e Alessandro Sgobin (2013), que abordam especificamente as periferias das cidades, como estão organizadas, sua importância para o sistema e também o uso destas localidades para o ensino em geografia, apresentam obras das mais diversas formas, seja como artigos em revistas, teses ou livros, dão o referencial teórico no qual trabalho está alicerçado.

O autor português Álvaro Domingues (1996) apresenta uma abordagem sobre os contextos e as formas de como se mostram as significâncias de áreas periféricas e suas tradicionais reproduções de discurso. No Livro “O espaço urbano” (1995) Corrêa trata sobre a gênese da cidade e sua organização, assuntos relevantes como a fragmentação e segregação contribuem para o entendimento do funcionamento e das dinâmicas desenvolvidas na cidade.

A vida nas cidades de Spósito (2004) mostra como os fenômenos urbanos se reproduzem no espaço das cidades, meios de transporte, vias, fluxos de pessoas, a relação existente entre homem e natureza, como isso está organizado e como será o contexto apresentado pelas cidades modernas.

No artigo A Periferia Urbana (1986) Corrêa vê a discussão presente na geografia já com alguma frequência sobre as periferias nas cidades e como elas ocorrem, fazendo também a caracterização de uma segregação e diferenciação entre as periferias “elitizadas” e a periferia “popular”.

Jacqueline Beajeu-Garnier (1997) contextualiza uma síntese de formas de organizações da cidade desde sua gênese e como se criou e se reproduz, numa análise de sistemas, dentre os vários aspectos da cidade que aborda podemos citar modo de organização, as áreas centrais e as complexidades de áreas periféricas.

Carlos (1999) mostra como a relação do homem com a cidade, como está disposta em termos organizacionais e de agentes produtores do espaço urbano.

Alexsandro Sgobin (2013) apresenta uma experiência de trabalho onde realizou com alunos da rede básica de ensino na cidade de Campinas uma metodologia com a utilização de fotografias nas áreas periféricas da cidade, se aproveitando da localização da instituição de ensino, o trabalho rendeu várias fotografias onde os alunos e professor puderam trabalhar diversos conteúdos geográficos.

Outro autor que contribui para o aporte teórico do trabalho é Santiago Alves de Siqueira (2014), que traz uma relevante discussão sobre o papel da escola em formar cidadãos numa construção e contextos político-sociais de desigualdades, como e quais métodos seriam abordados para se fazer uma educação geográfica diante um objeto complexo de fragmentações e fluxos, que por vezes se mostram distintos para parte de uma população estes são alguns dos pontos trazidos pelo autor.

Sandra Gallo (2008) traz de uma maneira similar a ideia central desta temática, a relevância de se trabalhar a cidade no ensino de geografia, partindo da ideia que é lá onde ocorrem os vários conceitos geográficos e é produto direto da interação homem e meio.

A porto-alegrense Amanda Cabette (2017) aborda em sua monografia a discussão da importância de se trabalhar o local no ensino da geografia, ou seja, a cidade como autor de fluxos de informação de produção de espacialidades deve ser e ter papel relevante durante o ensino básico, partindo de sua pesquisa em uma escola de ensino básico na cidade de Porto Alegre, trazendo elementos semelhantes aos abordados no trabalho aqui produzido.

Santiago Alves de Siqueira (2014) traz em sua dissertação como a cidade e consequentemente a geografia urbana é trabalhada na sala de aula da rede municipal da cidade de Florianópolis junto a pesquisas e questionários com alunos e professores e por fim Cavalcanti (2010), discute em sua obra “a geografia escolar e a cidade” a importância de se entender os mais variados espaços de vivência no objeto da cidade, e assim com sua conceituação e importância de se utilizar de todos estes lugares na geografia escolar.

4.3 A CIDADE

A cidade é tratada por vários autores da geografia, sendo um importante componente de representação no espaço de vários elementos da ciência da geografia, vários pensadores da geografia urbana trazem suas concepções e leituras desta representação é fenômeno que se apresenta das mais variadas formas, a cidade.

Veremos aqui algumas definições e como os autores em que se faz o aporte teórico deste trabalho definem a cidade.

As cidades são a projeção, numa fração do espaço, das condições naturais, das heranças da História, do jogo das forças econômicas, dos esforços do progresso técnico do gênio criador dos arquitetos, dos constrangimentos administrativos, dos hábitos cotidianos, assim como das aparições conscientes ou inconscientes dos [seus] habitantes (PELLEGRINI, 1973 apud BEAUJEU-GARNIER, 1997, p. 10).

É notável a referência que alguns dos autores trazem sobre a definição de cidade de como sua organização e surgimento partem além de um período histórico também da força da divisão do trabalho e da economia, vemos esta contextualização nas definições da geógrafa francesa Beaujeu Garnier e do geógrafo brasileiro Eliseu Savério Spósito, segundo Spósito (2004, p.12) “[...] a cidade na qual vivemos, salvo exceções nas regiões mais novas, não apareceu no momento em que nascemos, mas já tinha uma história [...]” ele continua sobre a relevância do econômico para a formação das cidades e sua organização. Spósito (2004, p.14) afirma que

[...] a cidade existe historicamente porque foi desenvolvida a divisão do trabalho, o que pode não aparecer facilmente em sua paisagem. A divisão do trabalho é expressa pelas diferentes profissões que as pessoas exercem no processo de apropriação e transformação da natureza, no dia-a-dia da sobrevivência da humanidade.

Roberto Lobato Corrêa, um dos grandes estudiosos da geografia humana e conseqüentemente do espaço urbano, apresenta uma definição de cidade que também conversa com os conceitos dos geógrafos até aqui mencionados, sem se referir ao termo cidade em específico ele apresenta os arranjos de relações e atores deste espaço urbano que conseqüentemente se arranjam no objeto histórico e geográfico da cidade.

Eis o que é o espaço urbano: fragmentado e articulado, reflexo e condicionante social, um conjunto de símbolos e campos de lutas. É assim a própria sociedade em uma de suas dimensões, aquela mais aparente, materializada nas formas espaciais (CORRÊA, 1995, p. 9).

Nas discussões presentes na obra de Corrêa pode-se observar um fato não propriamente novo na argumentação aqui disposta, mas com maior engajamento e como um dos atores principais do espaço urbano (a cidade), antes referida por Garnier como “jogo de forças econômicas”, por Spósito como a “divisão do trabalho” agora por Corrêa como sendo um “condicionante social”.

A cidade e o espaço urbano são condicionantes sociais. Historicamente são objetos de representação social, na cidade os espaços se reproduzem através de uma segregação quase que natural, “o espaço urbano, especialmente o da cidade capitalista, é profundamente desigual:

desigualdade constitui-se em característica própria do espaço urbano capitalista.” (CORRÊA, 1995, v.4, p.6).

O sistema e o modo como as cidades se organizam obedecem às gêneses de seus surgimentos na antiguidade, juntamente com o surgimento do comércio e das primeiras grandes cidades voltadas para o comércio marítimo, uma dinâmica de divisão espacial, as cidades mais ricas estavam privilegiadas pela sua localização geográfica.

Atualmente esta dinâmica de organização urbana se mostra nas cidades com o advento da globalização e também do surgimento de novas técnicas, a cidade é assim um objeto que pode segregar e por consequência disto, criar no discurso popular e até mesmo científico conceitos formados por preconceitos naturalmente associados.

Corrêa fala sobre a produção do espaço e suas manifestações de desigualdades, “as áreas residenciais segregadas representam papel ponderável no processo de reprodução das relações de produção. No bojo do qual, se reproduzem as diversas classes sociais e suas frações: os bairros são os locais de reprodução dos diversos grupos sociais” (CORRÊA, 1995, p. 9).

Essa discriminação de povos com seus costumes e ritos se manifestam de forma quase que latente na paisagem urbana, os bairros ricos e os bairros pobres estão dispostos por toda a cidade, cada um com suas particularidades um quase que parte de uma realidade diferente do outro, mas que na verdade possuem muitas semelhanças e dependendo da escala e tamanho do espaço urbano que estejam, quase que sobrepõem as semelhanças diante as diferenças principalmente, no que se refere a serviços públicos.

Ainda sobre a questão social e as diferenciações que ocorrem no espaço temos uma definição de Lana de Souza Cavalcanti (2010, p.148), sobre a cidade e mais específico sobre a dinâmica no espaço urbano da cidade, refere-se à cidade como:

As cidades, em suas várias configurações, são arranjos produzidos para que seus habitantes – diferentes grupos, diferentes culturas, diferentes condições sociais – possam praticar a vida em comum, compartilhando nesses arranjos, desejos, necessidades, problemas cotidianos. Elas se formam na e pela diversidade dos grupos que nelas vivem.

Sendo assim, a cidade é produto fragmentado (Corrêa, 1995), mas ao mesmo tempo em que mantém um diálogo entre as suas diferentes composições, ela segrega, mas é de todos e deve ser para todos, a discussão de como está subdividida e organizada necessita ser debatida nos mais variados espaços acadêmicos ou não.

Essa contradição exposta no espaço urbano deve ser compreendida a priori no ambiente de formação docente e após isso no ambiente da escola, sendo a cidade um espaço de

segregação, não deve, portanto, ser conivente com este conceito, profissionais de geografia que convivem no seu ambiente de trabalho com discursos que propagam a ideia de exclusividade de alguns espaços da cidade.

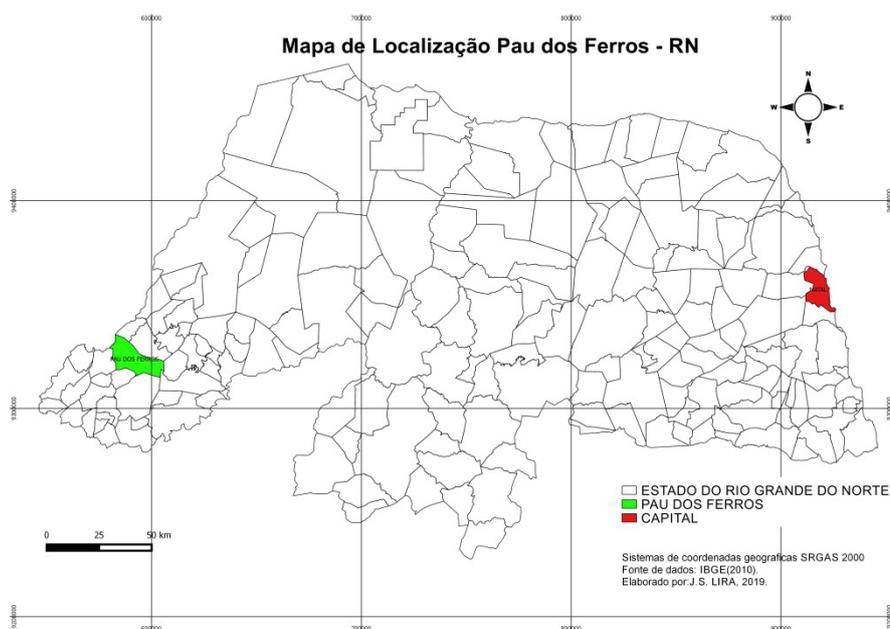
A cidade é um espaço de diversidades que devem ser integradas e jamais discriminadas, o espaço urbano deve conter agentes condicionantes para a produção desta integração, respeitando sempre as culturas inseridas em cada ambiente urbano.

4.4 A GEOGRAFIA NA CIDADE DE PAU DOS FERROS

A cidade na geografia deve ser levada como objeto que se relaciona a muitos dos conceitos geográficos e que estão inseridos nas discussões sobre a cidade, temas como o lugar, a paisagem, o urbano, o rural, a desigualdade, a segregação, a organização do Espaço entre vários outros.

A cidade de Pau dos Ferros campo do estudo deste trabalho possui uma alta taxa de urbanização onde a maior parte de sua população está concentrada e dividida entre 15 bairros; 7 conjuntos habitacionais e 3 núcleos habitacionais segundo informações colhidas no site do IBGE (2010), o município possui uma população estimada de 30.183 pessoas (2018).

Figura1: Mapa de localização do município de Pau dos Ferros.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Alguns conceitos se apresentam na formação e na interação da cidade em movimento discorreremos aqui sobre a perspectiva de alguns autores sobre estes objetos e temas que estão dentro do espaço urbano das cidades, alguns conceitos como: segregação, lugar, paisagem urbana, o uso do solo urbano, os subúrbios, periferias, territorialidades entre outros temas são o que podem ser trabalhados no contexto do ensino de Geografia.

Vale lembrar que a cidade é um espaço de vivência dos alunos, na urbe eles podem desenvolver suas identidades de pertencimento, relações sociais, expectativas, frustrações e através disso, podem também ser influenciados e influenciadores de preconceitos com relação ao seu próprio lugar de convivência.

A autora Sandra Gallo define a importância da cidade para o ensino de geografia da seguinte forma “[...] a contribuição da cidade para o ensino de geografia uma vez que os alunos vivenciam este espaço de diferentes formas e esta apresenta-se educativa a partir de três dimensões - aprender a cidade, aprender na cidade e aprender da cidade” Gallo (2008, p.1).

Vemos aqui também como pode haver essa troca de informações e aprendizagens entre o fenômeno geográfico que é a cidade, suas representações e sua dinâmica no espaço urbano, para o indivíduo aluno inserido em um laboratório em seu cotidiano, Gallo ainda fala na “educação geográfica pelo espaço vivido” (2008, p.1).

Ainda sobre a relevância de se fazer observar pelos alunos a importante correlação entre ensino e aprendizagem da geografia pela cidade vemos uma importante passagem citada por Gallo da obra de Cavalcanti (2002):

Os temas da cidade e do urbano são conteúdos educativos que propiciam aos alunos possibilidades de confronto entre as diferentes imagens da cidade, as cotidianas e as científicas. O tratamento desses temas permite ao professor explorar concepções, valores, comportamentos dos alunos em relação ao espaço vivido, além de permitir também analisar a gestão da cidade a partir da experiência dos alunos; permite ainda trabalhar com o objetivo de se garantir o direito à cidade (CAVALCANTI, 2002 apud GALLO, p. 2).

Aqui observamos, nas palavras de Cavalcanti, a necessidade de haver essa comparação e conseqüentemente uma construção de conceitos, transformar e adicionar ao conhecimento empírico o científico sobre a cidade, principalmente entender seus espaços de vivência.

Apresentar as discussões da geografia urbana, os fenômenos que se apresentam na cidade e todos os discursos que são exteriores à escola ou reproduzidos dentro dela, são de relevância para a construção conceitual e empírica do aluno. Uma das grandes discussões que surgem no leque de possibilidades do ensino na e da cidade, são as diferenças em que cada

aluno convive em seu dia a dia. Gallo sobre esse contexto afirma sobre a importância de leitura que o aluno deve demonstrar:

O aluno deve ser motivado a considerar suas percepções de mundo, interpretando seu universo de vivência, sua importância local, regional e até mesmo em escala mundial, a fim de superar o senso comum em um claro reconhecimento de que o meio em que se vive é também objeto e tema da reflexão escolar (GALLO, 2002, p.4).

Podemos citar outra autora que também apoia o ensino da cidade como um elo entre teoria e prática nos conteúdos expostos nas aulas de geografia e por estarem presentes no cotidiano dos alunos, segundo Cabette (2017), em sua argumentação esta perspectiva desencadeia no seguinte pensar:

[...] a importância da associação da realidade com os conteúdos trabalhados, pois a Geografia é uma ciência social e ao ser apreendida deve considerar a sociedade, sua dinâmica e evolução. O resgate dos conceitos geográficos deve refletir sobre o homem, a natureza, a sociedade [...] (CABETTE, 2017, P. 15).

Em sua discussão ela continua enfatizando que o conhecimento anterior dos alunos também não pode ser totalmente desprezado segundo Cabette (2017), o aluno pode ter seu conhecimento prévio trabalhado em sala de aula, sem comprometer os planos das atividades docentes, apresentar algo construído sobre qualquer tema ou conteúdo é de grande relevância no processo de aprendizagem e ensino do aluno, este conhecimento empírico deve ser utilizado como ímã condutor para uma construção de outras temáticas trabalhadas em sala de aula.

Como objetivo principal deste trabalho a relevância de se ensinar sobre a cidade os temas e conteúdo que a cercam e a constroem, são as prerrogativas iniciais de uma problemática que nasce não apenas na cidade e no processo de urbanização de grandes centros, mas na gama de urbes que detemos no âmbito do espaço brasileiro, desde regionais, como no caso de Pau dos Ferros no interior do estado do Rio Grande do Norte e ainda as pequenas cidades que fazem parte do conteúdo urbano brasileiro, cada uma destas apresenta singularidades e particularidades que as envolvem local, regional e globalmente mediante os contextos econômicos, sociais, políticos, culturais que as definem e as configuram.

O estudo da cidade e a geografia deve partir do planejamento do professor com o espaço de vivência dos alunos, partindo de estudos das áreas centrais as áreas periféricas da urbe, muitas vezes erroneamente tratadas como favelas. Alguns bairros são creditados pelo senso

comum com esta denominação e isso acontece no espaço escolar e a partir desses erros busca-se entender como a ciência geográfica aborda esse conteúdo. Neste sentido, possibilitando a relevância do estudo e entendimento dos movimentos que a cidade apresenta para os alunos.

Ainda sobre a importância da cidade e de compreender a dinâmica de informações que a compõem, Cavalcanti (2010) trata em alguns de seus estudos sobre a cidade e o ensino particularmente em geografia.

A cidade é educadora: ela educa, ela forma valores, comportamentos; ela informa com sua espacialidade, com seus sinais, com suas imagens, com sua escrita. Ela também é um conteúdo a ser apreendido por seus habitantes. No entanto, as possibilidades de leitura mais abrangentes da cidade dependem de uma formação do cidadão (CAVALCANTI, 2010. p. 74).

Vemos no trecho citado a capacidade que a cidade nos remonta como formadora de indivíduos cidadãos. Esta formação de cidadãos passa pela conjuntura e etapas do ensino e a geografia como ciência crítica pode despertar o questionar dos alunos sobre aquilo que ele conhece, sua percepção deve ser instigada e sua criticidade.

Ao nos determos na discussão sobre a segregação e como ela se mostra na cidade e centramos atenção nos discursos de periferia e/ou áreas periféricas, juntamente com favelas, a maioria destes são perceptíveis aos alunos, cidadãos em formação e podem ser deformadores de conteúdos e de conhecimento e ainda, agente reprodutor de estereótipos.

A área urbana é constituída por indivíduos que se dividem e habitam o espaço urbano de diferentes maneiras, o solo está por toda a cidade, mas, no sistema capitalista de organização o que realmente acontece uma segregação social na ocupação das cidades, uma auto segregação imposta pelos agentes que compõem o espaço urbano. Sobre a segregação citadina Cavalcanti discorre que:

A produção do espaço urbano é feita com base na racionalidade capitalista. Essa racionalidade é que define os lugares que são ‘destinados’ às pessoas na cidade segundo os lugares que elas ocupam no processo de produção. Assim é que se pode analisar a produção de periferias, de favelas, de bairros operários, de bairros de autosegregação da burguesia, de centros deteriorados (CAVALCANTI, 2010, p. 68-69).

Ainda sobre a organização e a segregação que se apresenta nas cidades Ana Fani. Carlos (1999) também argumenta que:

[...] classes de maior renda habitam as melhores áreas, seja as mais centrais ou, no caso das grandes cidades, quando nestas áreas centrais afloram os aspectos negativos como poluição, barulho, congestionamento, lugares mais distantes do centro. Buscam um novo modo de vida em terrenos mais amplos, arborizados, silenciosos, e com maiores possibilidades de lazer. À parcela de menor poder aquisitivo da sociedade restam às áreas centrais, deterioradas e abandonadas pelas primeiras ou ainda a periferia [...] (CARLOS, 1999, p.48).

Este fenômeno é entendido por vários autores da geografia urbana o direito da habitação na verdade não está disposto a todos e a população considerada excluída, ou seja, aqueles que não podem alugar imóvel, comprar imóvel ou possuem algum tipo de terra, vão viver na sua maioria em espaços marginalizados e segregados, basicamente nas áreas periféricas das cidades.

Sobre esse aspecto, Corrêa (1995) nos proporciona a seguinte reflexão:

A segregação residencial implica necessariamente em separação espacial das diferentes classes sociais fragmentadas. A separação, por sua vez, origina padrões espaciais, ou seja, as áreas sociais que emergem da segregação estão dispostas espacialmente segundo uma certa lógica, e não de modo aleatório (CORRÊA, 1995, p. 66).

Esta segregação está relacionada justamente a estrutura capitalista da sociedade, quem é detentor do capital e possui assim a capacidade de habitar onde lhe for conveniente, partindo também a auto segregação onde a classe alta busca com a desvalorização dos centros nas grandes cidades e a grande quantidade de objetos urbanos como trânsito e fábricas, refúgio em áreas com coberturas vegetais, sem o alarido das áreas comerciais e industriais.

Surge na verdade algo que é usual entre classes distintas, a classe alta e a classe baixa da população, por motivos diferentes, mas que se apresentam entre estes. A classe social considerada de baixa renda e sem escolha é socialmente segregada, ela somente pode habitar onde não mais é factível em outro lugar na cidade, ou seja, nas áreas periféricas.

Estas áreas periféricas são comuns a estas de forma diferente justamente pelas áreas que ocupam, mas de maneira bem diferente, na classe alta são terrenos escolhidos e não auto impostos pelo processo social, estes fazem dessas áreas verdadeiras cidadelas no quesito de serviços no caso das grandes cidades, estes espaços se configuram em pequenas aldeias da urbe onde dispõem de academias, bancos, e alguns serviços que proporcionam toda a comodidade ao espaço citadino em que habitam.

Nas classes mais baixas estes são postos a construir suas habitações em locais afastados do centro da cidade e das áreas de serviço, fixando-se em lugares irregulares sem nenhum

ou quase nenhum tipo de serviço público e/ou em áreas de risco muitas vezes em cursos ou próximas a cursos de rios, ribanceiras e encostas de morros, locais estes que se transformam em amontoados de casas e barracos onde moram famílias que se amontoam em busca de sua sobrevivência numa cidade que deveria ser para todos, mas que na verdade segrega, separa e distingue.

A cidade de Pau dos Ferros tem sua gênese ligada aos caminhos de gado como, hoje muito mais do que uma cidade de passagem a cidade é hoje um centro regional que conta com instituições de ensino superior, um destacado e desenvolvido setor de comércio e serviços e uma dinâmica que faz deste município um dos mais importantes do estado do Rio Grande do Norte.

De acordo como o IBGE (2017), o município de Pau dos Ferros conta hoje com uma estimativa de mais de 30.000 habitantes que se subdividem entre os aproximadamente 15 bairros, que se distinguem entre funções e ocupações, devido à circulação de pessoas sejam em busca de serviços prestados na cidade ou de uso em suas instituições de ensino, Pau dos Ferros mostra indícios de um centro médio ou cidade, embora que esse conceito seja bastante discutível e não iremos nos deter a isso.

Dentre alguns dos bairros da cidade de Pau dos Ferros, temos alguns que se destacam pela centralidade e comércio desenvolvidos em suas áreas, alguns bairros habitacionais, e bairros também resididos que se localizam nas periferias da cidade, a discussão a que se buscou em princípio foi justamente a marginalização e discurso existente entre a população estudante ou não em torno de alguns destes bairros, que são empiricamente classificados como “favelas”.

Sendo assim, observamos alguns autores que abordam a conceituação de periferia e favela, para basearmos nosso embasamento sobre o fenômeno urbano aqui estudado, trazendo a ideia próxima à abordagem popular o autor português Álvaro Domingues fala sobre a periferia. Segundo Domingues (2007, p.139), “Periferia é um conceito bastante vago e difícil de precisar. Geometricamente, a periferia mede-se pelo grau de afastamento ao centro”.

Ainda falando sobre a periferia Domingues relaciona o conceito e fala sobre periferias como algo “estigmatizador, sinônimo de rejeição, de marginalidade, no limite, de exclusão”, ou seja, no imaginário do cidadão não instruído e do aluno que vem com uma gama de conhecimentos do vivido previamente, realmente o viver em uma periferia pode estar trazendo uma carga de preconceitos.

Há, na verdade, uma necessidade de se entender o conceito de periferia, se ela existe, se é vivida pelos alunos, mas não só de uma maneira a que está lá cheia de problemas como: falta de saneamento, coleta de lixo, ruas calçadas, etc., ela também é vivida e no caso específico da cidade de Pau dos Ferros devido ao seu crescimento constante e desordenado espacialmente, pelos indivíduos que se refugiam longe dos grandes centros em conjuntos habitacionais e bair-

ros considerados nobres, mas que por vezes sofrem dos mesmos problemas administrativos do público local pela falta de equipamentos urbanos necessário a cidade.

Ainda sobre a periferia, Lana de Souza Cavalcanti apresenta em sua obra “a geografia escolar e a cidade” discussões sobre a cidade, desde sua organização e formação, em algum momento se tratando de periferia, onde a autora chama de “periferia social”. Esta explica, mas abre a ressalva sobre a complexidade sobre a classificação destes espaços.

Por considerar essa denominação abrangente e muito usual e por entender que se trata de periferia social, e não simplesmente espacial, ainda que considere correto o questionamento ao termo, já que a complexidade do espaço urbano atual não permite que se trate a estrutura espacial das cidades com o esquema simplificado centro-periferia (CAVALCANTI, 2010, p.126).

Ainda se tratando da complexidade do termo, Cavalcanti (2010, p.126) continua “a noção centro-periferia precisa ser superada, já que ela ‘dá conta das desigualdades, mas não das diferenças”. Ou seja, vê-se que a dicotomia em classificar e organizar a cidade em centro ou lugares centrais, pode sim dar conta da desigualdade de representação em que estas localidades estão no espaço da cidade, mas não da diferença de artefatos que se inserem e formam estes espaços.

A cidade sempre será composta, portanto, por estes lugares centrais e periféricos, mas as desigualdades sociais não podem e não devem ser classificadas desta maneira, visto a complexidade que se fazem presentes principalmente no tocante onde estão as populações pobres e a de maior poder aquisitivo, visto que a organização da cidade se dar de acordo com seu crescimento. Ainda sobre onde estão dispostos essa diferenciação de classes observamos como define Cavalcanti (2010, p. 109),

A expansão horizontal da malha instala áreas residenciais na zona periférica da cidade, criando um conjunto urbano pobre e desamparado, deixando vazios urbanos [...] à espera de valorização. Essa expansão também ocorre, em casos específicos, com a instalação de condomínios horizontais fechados em áreas descontínuas e distantes do tecido urbano, as quais são seguidas por vazios.

A periferia ou área periférica, portanto, em grandes cidades e/ou médias e de certa forma essa denominação recai também ao município de Pau dos Ferros por ter áreas também que estão classificadas como áreas afastadas do centro. Seriam as franjas da cidade, lugares habitados pelos que se isolam em suas habitações ou modo de viver de forma espontânea por deter recursos para tal finalidade e os que estão isolados de certa forma pelos problemas sociais e falta de oportunidades no espaço central do urbano.

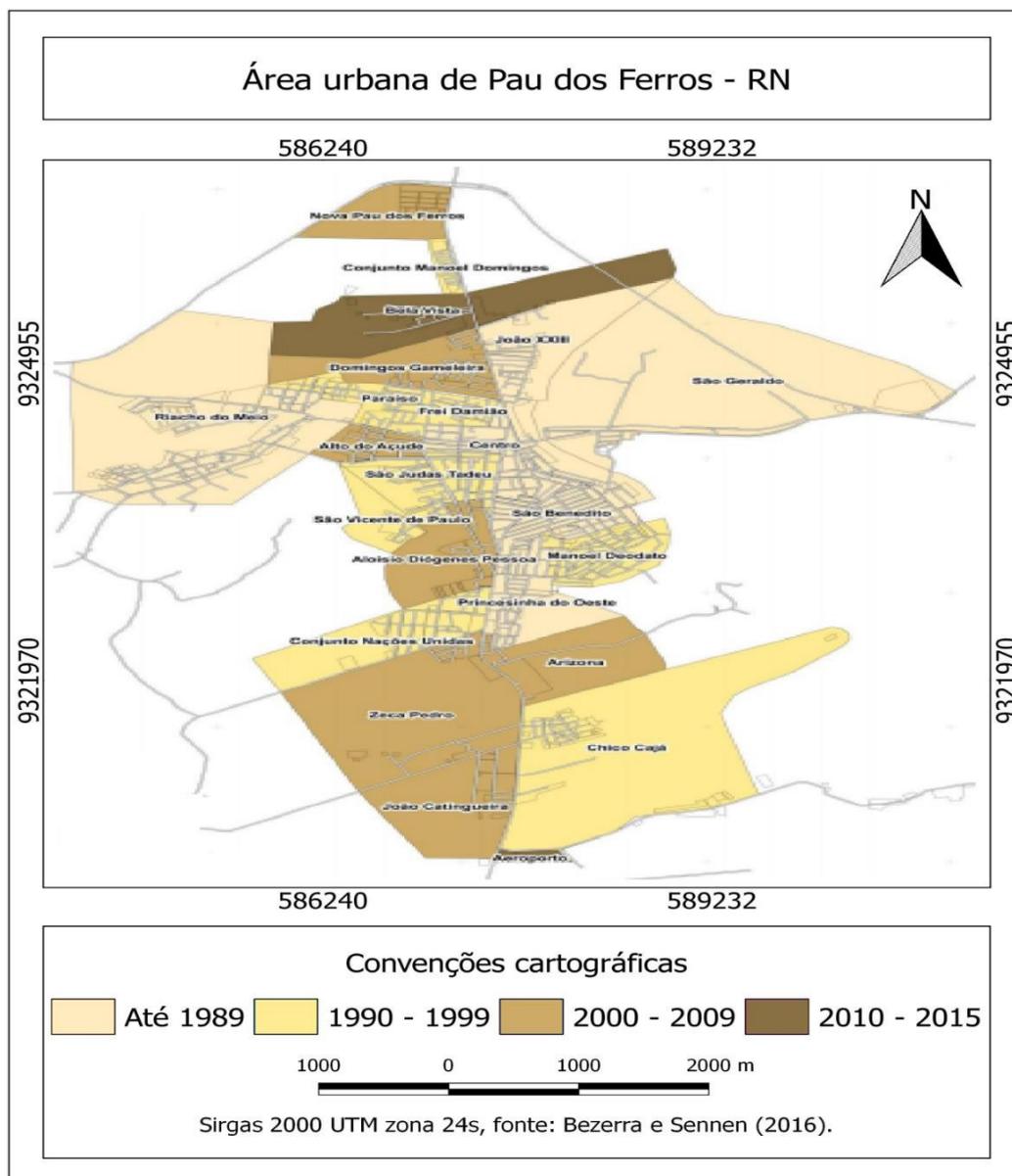
Buscar a diferença entre periferia pobre com seus problemas de habitação e serviços pú-

blicos, e os que se isolam em bairros ou conjuntos habitacionais, ou condomínios horizontais, nesta conjuntura deve portanto, ser entendida e compreendida pelos conjuntos da Geografia escolar no espaço da sala de aula.

4.4 RESULTADOS

Veremos agora como está organizada a cidade de Pau dos Ferros no sentido da distribuição de seus bairros antes de nos determos ao debate dos conceitos citados anteriormente.

Figura 2: Bairros de Pau dos Ferros - RN.



Para análise e obtenção de resultados foi realizada uma oficina em duas instituições de ensino na cidade de Pau dos Ferros uma de administração pública e outra privada, essa oficina teve a finalidade de observar como está disposto o conceito de cidade para os alunos e como está conceituado os espaços da cidade em específico as áreas periféricas e seu entendimento sobre estas, assim como de favela.

Os alunos escolhidos como sujeitos da pesquisa foram selecionados no nono ano do ensino fundamental, por ser uma etapa que fecha um ciclo de ensino para iniciar-se outro que é o ensino médio, tendo assim a noção que alguns conceitos devem estar ou terem sido iniciados e trabalhados com esse alunado.

Em um primeiro momento analisamos as respostas e reações em discussão dos alunos da escola pública, antes da amostragem de algumas imagens de áreas periféricas locais e de outras cidades foram elaboradas 10 questões que serão aqui analisadas. Dezoito alunos responderam questões sobre a cidade, a periferia, o lugar entre outras.

A primeira questão sobre o que seria a cidade teve conforme as respostas dos alunos praticamente um consenso de ser um recorte do território onde se habitam pessoas, onde estão localizados bairros e prédios, apenas 4 dos 18 alunos fizeram referência sobre o urbano para classificar as cidades,

Um segundo questionamento foi sobre o lugar e as respostas foram as mais diversas possíveis, em duas respostas puderam se observar o conceito de lugar de outras disciplinas e em sua maioria o conceito foi classificado de maneira simplista como sendo uma parte de um território, sem especificações sobre identidade, com exceção de dois alunos que responderam sobre “lugar onde você se fixa por algum tempo”.

Em contrapartida perguntada sobre quais seriam os lugares deles na cidade, todos foram unânimes em citarem suas casas e as escolas, assim como praças, o bairro onde residem ou comunidade rural, todos portanto, tem em seu consciente o conceito de lugar apesar de questionados diretamente como no caso anterior não conseguirem especificar isto.

Questionado o que seria a periferia dos 18 alunos que responderam o questionário 14 classificaram e conceituam como sendo um “lugar perigoso”, “marginalizado”, “onde vivem as pessoas mais humildes” e adjetivos e colocações semelhantes apenas 2 alunos referiram ou abriram ressalvas que são lugares afastados do centro, que “nem sempre são uma favela”, e que “estão relacionados a favelas, mas há uma diferença”.

Foi pedido aos alunos para que, questionados em seguida, fizessem uma diferenciação sobre favela e periferias, dos 18 alunos com exceção de um, foram unânimes em ressaltar a violência, o tráfico de drogas, o amontoado de casas e a desassistência do governo para as periferias e favelas não conseguindo diferenciar um espaço do outro, apenas um aluno ressaltou que “a favela está localizada geralmente em morros sem assistência do governo, e que a peri-

feria nem sempre é favela”.

Em seguida, ao responderem a questões sobre o bairro em que moravam como possíveis problemas estruturais e sociais, e em seguida quais seriam os três melhores bairros na cidade onde mora. Com relação aos problemas pode-se notar que a maioria citou problemas como animais soltos na rua, falta de segurança, esgotos, ruas não asfaltadas com algumas exceções que descreveram seus bairros como lugares tranquilos de se morar.

Quanto à questão sobre os três melhores bairros de se morar em Pau dos Ferros é possível notar que alguns citados ficam em áreas periféricas da cidade de Pau dos Ferros, como o bairro Zeca Pedro e o bairro Princesinha, ressaltando que estes endereços são conhecidos pelas residências de alto padrão, enquanto apenas dois alunos citaram como lugar bom para residir o bairro Manoel Deodato considerado um bairro marginalizado e também periférico da cidade de Pau dos Ferros.

Figura 3: Registro fotográfico de uma rua do Bairro Princesinha do Oeste



Fonte: Acervo do Pesquisador.

Ao analisarmos a perspectiva da temática por parte dos alunos da instituição privada, da mesma maneira e com os mesmos questionamentos buscou-se entender o nível de compreensão destes alunos e qual sua visão sobre a cidade, o lugar em que vivem e também o conceito destes sobre a periferia.

Assim como no questionário aplicado para os alunos da instituição de ensino público a primeira questão indagava sobre o entendimento dos alunos sobre o que é a cidade, em consenso, os alunos descreveram a cidade como um lugar onde se desenvolvem atividades econômicas e onde estão organizados grupos de pessoas, apenas um aluno descreveu a cidade como um local no espaço que está “organizada com bairros, ruas e onde se abrigam as pessoas”.

Ao que diz respeito ao conceito de lugar em sua maioria os alunos respondem que o “lugar é uma porção do espaço”, dentre as dezoito respostas observadas apenas duas respostas fizeram referência à identidade como relação entre o sujeito e o lugar, observamos aqui uma das respostas na íntegra “lugar é um espaço onde mora-se, ou que você gosta muito de ir, exemplos: sua casa, centro da cidade”. Ao indagarmos sobre os seus lugares na cidade, onze alunos se referiram a locais em que frequentavam com certa regularidade: casa de amigos ou de parentes, e que tinham algum tipo de ligação, outros sete alunos não delimitaram algum tipo de recorte ou escala para “seus” locais na cidade, em alguns casos apontaram “todos os locais que são destinados a população”.

Ao responderem sobre o conceito de periferia, os alunos foram enfáticos ao descreverem a periferia como “lugares afastados ou distantes do centro”, apenas 3 classificaram as periferias como locais onde “mora a população mais pobre”. Um aluno trouxe uma percepção diferenciada dos demais classificando a periferia como “local onde geralmente mora a população de classe média”.

Figura 4: Registro fotográfico de uma rua do Bairro Chico Cajá



Fonte: Acervo do Pesquisador.

Ao ser solicitado que diferenciassem a favela de periferia a maioria dos alunos se mostrou confuso ou não souberam diferenciar, ou classificaram apenas um ou os dois conceitos como “lugares onde a população mais pobre vive”, diferentemente desses 7 alunos classificaram e diferenciaram os dois conceitos, em sua maioria como “periferia o lugar mais afastado do centro e favela como o local onde as classes mais baixas buscam viver geralmente a margem da sociedade”.

Questionados sobre os melhores bairros para se viver em Pau dos Ferros, a maioria dos alunos citaram os bairros São Judas Tadeu, o Princesinha do Oeste e o São Benedito, bairros alguns deles em locais periféricos, mas classificados como bairros de classe média na cidade

de Pau dos Ferros.

Aplicado a oficina com os alunos das duas instituições de ensino no município de Pau dos Ferros o que se pode identificar é que em algum momento estes alunos possuem algum conhecimento sobre o tema da cidade e os temas que estão inseridos nesta, mas apesar disto pode-se analisar que o tema não é tão explorado como deveria, sendo como discutida neste trabalho a relevância da cidade para o ensino de geografia, possuidora de vários fenômenos geográficos e de uma assimilação mais simples pelos alunos, pois estariam vendo no cotidiano estes temas como: o lugar, a segregação, o espaço, o urbano, o rural, dentre outros temas, e localmente observando a manifestação destes temas geográficos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A premissa do tema da cidade e a necessidade de se compreender o lugar em que se vive e onde estão desenvolvidas as relações destes que em formação se inserem na sociedade como cidadãos, vemos que os alunos do ensino básico de acordo com a pesquisa realizada na oficina terminam um módulo ou etapa de ensino com alguma dificuldade de desenvolver, ou compreender a cidade.

Em específico partindo como base para o trabalho o desentendimento ou confusão sobre o que é a periferia ou os espaços periféricos com a favela, continuam por muitas vezes com um preconceito advindo das vivências dos alunos antes de entrarem na escola ou mesmo na escola, não trabalharem o tema para desmistificar, espaços que lhes são comuns nos estereótipos ou preconceitos.

Os espaços periféricos ou a periferia pode, portanto, ser trabalhada pela configuração da cidade de hoje negando a simplificação ensino nesse conteúdo, buscando no local ajuda na compreensão da dinâmica urbana de hoje, entender que os espaços marginalizados por vezes apresentam as mesmas questões de outros bairros considerados nobres, e que a dimensão e escala em que se apresentam os problemas da cidade influem nesta conceituação é de suma importância para o ensino da geografia escolar.

A cidade de Pau dos Ferros mesmo sendo um centro regional e de um crescimento constante, em se tratando de população e serviços, não apresenta espaços e uma dinâmica local de bairros que possa ser considerados de favela, os problemas de ausência de alguma política pública ou saneamento e segurança, problemas como falta de calçamento, esgotos a céu aberto, animais soltos são em proporção comum a todos os bairros da cidade, os alunos devem portanto conhecerem essa dinâmica e estudar a sua cidade para terem essa visão sobre o seu local de vivência, e entenderem também que esta ausência de cuidados é parte da administração pública e deve ser entendida e cobrada.

Fica, portanto, descrito e pontuado que as questões urbanas podem ser tratadas no segundo nível do ensino fundamental, visto o amadurecimento e a formação intelectual e cognitiva do adolescente para a compreensão da construção destes fenômenos que se desenvolvem no espaço urbano e que não são construídos de forma natural e sim são frutos da administração pública e privada que constroem este espaço, que por si é desigual e segregado.

REFERÊNCIAS

BEAUJEU-GARNIER, Jacqueline. Geografia urbana: manuais universitários. Tradução de Raquel Soeiro de Brito. 2. ED. Lisboa, PT: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997. 525 p.

CABETTE, Amanda. O ensino da geografia e as cidades: por que não vejo minha cidade quando aprendo geografia? 2017. 47 f. Monografia (Especialização) - Curso de Geografia, Instituto de Geociências, Comissão de Graduação de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. 190 p.

CORREA, Roberto Lobato. A Periferia Urbana. Geosul, Florianópolis, Sc., v. 1, n. 2, p.70-78, maio 1986.

DOMINGUES, Álvaro. Subúrbios e suburbanos: o mal estar da periferia ou mistificação dos conceitos. Geografia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal, v. 10, n. 1, p.5-18, fev. 1996. Anual.

GALLO, Sandra. Cidade e ensino de Geografia: contribuição a uma Educação Geográfica da e para a cidade. 2008. 213 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Núcleo de Ciência e Tecnologia, Departamento de Geografia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2008.

IBGE. Cidades: Pau dos Ferros. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/pau-dos-ferros/panorama>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

MACIEL, Willyans. Dialética. 2013. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/filosofia/dialetica/>>. Acesso em: 25 maio 2019.

MELO, Clara. Pau dos Ferros: a origem do nome. Disponível em: <<http://blogsertaopotiguar.blogspot.com/2012/09/pau-dos-ferros-origem-do-nome.html>>. Acesso em: 10 set. 2019.

Prefeitura de Pau dos Ferros (Ed.). Localização de Pau dos Ferros. Disponível em: <<https://paudosferros.rn.gov.br/omunicipio.php>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SGOBIN, Alexsandro. Rasuras e afetos: fotografias e aulas de Geografia nas periferias de Campinas. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, SP, v. 3, n. 6, p.11-24, dez. 2013. Semestral.

SILVA, Sandra Gallo da. Cidade e ensino de geografia: contribuição a uma educação geográfica da e para a cidade. In: SILVA, Sandra Gallo da. Cidade e ensino de geografia. Porto Velho: Unir, 2007.

SIQUEIRA, Santiago Alves de. A educação geográfica e a cidade: a geografia escolar, o método e o ensino da cidade. Pesquisar - Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia, Florianópolis, Sc., v. 1, n. 1, p.342-358, out. 2014. Semestral.

SPÓSITO, Eliseu Savério. A vida nas cidades. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2004. 90 p.

5 O ENSINO DE GEOGRAFIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA NA VISÃO DOS ALUNOS DO 7º ANO DE UMA ESCOLA PRIVADA DE MOSSORÓ/RN

Paulo da Silva Santos

Maria José Costa Fernandes

5.1 INTRODUÇÃO

A Geografia aponta o caminho teórico-metodológico da discussão e da crítica, encorajando atitudes para o exercício da cidadania, depositado no caráter transformador e renovador da educação.

É neste sentido, que se levantou as dificuldades, que escolas e professores de Geografia têm que colocar em prática, a Lei 10.639/2003. Questiona-se se existe um conhecimento das abordagens referentes a cultura afro-brasileira no conteúdo da formação territorial brasileira nos Livros Didáticos de Geografia (LDG) dos 7.º ano, analisando as mudanças ocorridas após implementação dessa lei, mediante o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A escolha do livro didático de Geografia do 7º ano, justifica-se pela importância desta disciplina na educação básica, de forma geral, e mais especificamente para o ensino fundamental II. Este fato reside na construção de uma base curricular que prepara o educando, não apenas para as questões geográficas, mas também para um caráter cidadão.

Nesta pesquisa, buscou-se compreender a representação da cultura afro-brasileira por alunos do 7º ano de uma escola privada de Mossoró/RN, a partir das unidades, que retratam a formação territorial do povo brasileiro, investigando como se deu a aplicabilidade da Lei 10.639/03 num livro didático de Geografia dos 7.º ano publicado em 2008, ou seja, 5 anos após a promulgação desta lei.

Antes de adentrar na análise do livro escolhido, faz-se necessário um breve contexto histórico sobre a temática pesquisada. Pode-se dizer que um dos precursores dos estudos sobre os negros no Brasil, foi o médico maranhense Nina Rodrigues (1862-1906), imbuído pelo racismo “científico” do século XIX, considerava que os negros integravam uma “raça inferior”, seus estudos eram voltados, sobretudo, para o exame dos cultos africanos na Bahia. Por muito tempo, os negros foram tidos como inferiores, preguiçosos, dentre outros termos pejorativos.

A partir desta visão eurocêntrica e preconceituosa, em que o homem branco era superior as demais raças e gêneros, principalmente, aos homens negros e mulheres negras, visão essa que proporcionou o racismo estrutural que vem se propagando em solo brasileiro. Seus vestígios são nítidos na sociedade atual.

A segregação pela cor da pele é um dos vestígios do racismo estrutural, a localização

das moradias dos negros, em geral nas periferias (favelas), baixos níveis de escolaridade e salários, sua religião como a Umbanda e Candomblé, até atualmente, não são bem-vistas para a sociedade, classificada como uma religião satânica, pelo fato de cultuar os Orixás, que são divindades oriundas da mitologia africana.

A única alternativa que o negro teve, para professar a sua fé, foi atrelar a sua religião com a religião vinda da Europa, ou seja, o catolicismo, surgindo o sincretismo religioso, onde os orixás são relacionados aos Santos da Igreja católica, como: Iansã, orixá dos ventos, raios e trovões no sincretismo passaria a ser Santa Bárbara, que curiosamente é nomeada como a Santa dos raios e trovões. Todos esses pontos citados são exemplos desta “higienização” cultural, que os negros enfrentam cotidianamente.

Desta forma, destaca-se, que os estudos voltados a Geografia da África, vem ganhando visibilidade científica, no campo da Geografia na última década, pesquisadores como Rafael Sanzio e Rosemberg Ferracini, dentre outros, vem desenvolvendo pesquisas na área, na perspectiva do Ensino de Geografia, dando enfoque no LDG.

Para conquistar esse modesto espaço nos livros didáticos e na sociedade, o negro trazido ao Brasil, na condição de escravo, tivemos que trilhar longos caminhos, todos eles árduos, para conseguir o mínimo respeito da sociedade atual. Desde a chegada dos portugueses ao Brasil, a população nativa do país, os indígenas e escravizados, africanos, tiveram somente deveres, direitos esses indivíduos não tinham, diferentemente da atualidade.

De acordo com Silva (2016), no século XIX, as bases educacionais brasileiras eram doutrinadas pelas teorias dominantes, liderada pela classe dominante da época, que no período mencionado eram os portugueses, que buscavam formar uma sociedade com bases territoriais com princípios da política do branqueamento.

Por muitos anos perpetuou-se a política de branqueamento no Brasil. Por volta de 1930 do século XX, a política do branqueamento se alastrava no Brasil, até que foram trocadas pelo Mito da Democracia Racial que agregava o fracasso do negro não a sua cor, geralmente, a sua estrutura social, que se construiu no Brasil. De acordo com Fernandes (1964) após a abolição, os negros e os mulatos enfrentaram dificuldades para firmarem-se economicamente devido à falta de oportunidade no mercado de trabalho. Provavelmente um dos principais motivos que envolvia o sistema educacional, excluindo o negro da sala de aula, e os reflexos dessa exclusão podem ser sentidos até na atualidade.

A exclusão dos negros na sociedade foi se refletindo nas escolas com poucos negros frequentando os ambientes escolares, inclusive, esse fato é recorrente na atualidade e nos materiais didáticos de ensino, destacando o LDG. O negro não era inserido no debate nos livros didáticos, da forma que deveria ser. Por muito tempo, o negro só aparecia no LDG sem coerência, apenas como escravizado, suas contribuições para o Brasil, não apareciam.

A temática acerca da cultura africana e afro-brasileira como possibilidades da Geografia, a partir da observação do espaço geográfico e lugar, vem ganhando notoriedade na pesquisa em Geografia desde a criação da Lei 10.639/03, como forma de afirmação dos povos.

De acordo com o artigo 26- A:

§ 1º O conteúdo programático [...] incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (MEC; SEPPPIR, 2003, p.35).

Para Ferracini, “no Brasil, o livro escolar possui forte peso na cultura escolar, com uma autoridade inquestionável e irrefutável, para os alunos, professores e pais” (FERRACINI, 2013, p. 28). Por perceber essa importância dos livros didáticos, justifica-se a inserção da cultura africana e afro-brasileira nesse recurso didático.

A pesquisa esteve pautada no método qualitativo e quantitativo, baseando-se no caráter subjetivo, seus resultados, terá por objetivos narrar ideias, e possíveis narrações pessoais dos indivíduos, que participaram dos questionários, sobre a inserção da cultura afro-brasileira nos livros didáticos de Geografia e na escola.

O intuito desta análise é observar a inserção da cultura afro-brasileira já preestabelecida pela lei, mencionada anteriormente, por este motivo a análise se pautará em um Livro Didático de Geografia, mais antigo, do ano de 2008, que tem a sua produção próximo da criação da lei, 10.639/03.

5.1 A CULTURA AFRO-BRASILEIRA RETRATADA NUM LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DO 7º ANO PUBLICADO EM 2008

O livro didático ainda é o recurso mais utilizado pela maioria dos professores(as) na educação básica, ele vem se afirmando no decorrer do tempo, nos estabelecimentos de ensino, como uma proposta de apoio para a realização das práticas didático-pedagógicas, por ser um dos materiais didáticos mais disponíveis para todos os estudantes, sobretudo, para aqueles alunos que estudam em escolas públicas.

O livro didático, hoje, é um dos recursos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, sendo em muitos momentos a única fonte de informação e recurso, tanto para os professores quanto para os alunos. Assim, este material didático é um instrumento de ensino, utilizado como um mediador do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, além

de um norteador para o professor no processo de formação estratégica de ensino.

De acordo com Viegas (2021), o livro didático começou o seu processo de expansão pelo território brasileiro após a chegada da Coroa Portuguesa, em 1808, com a criação da imprensa régia, que os livros didáticos começaram a sua propagação no Brasil.

As primeiras publicações didáticas do país foram traduções para a escola militar, entretanto, as produções dos livros didáticos foram impulsionadas na década de 1822, com a Independência do Brasil. Devido a pouca disponibilidade de papel, os livros eram impressos no exterior, para diminuição dos custos, ressalta-se que pelo fato de os livros serem produzidos especialmente na Europa, trazia consigo uma hegemonização do “Continente” nos materiais didáticos, que se consolidaram e vem refletindo até os dias atuais. Copatti, afirma:

No Brasil, o livro didático foi ganhando espaço desde meados do século XX inicialmente pela utilização de materiais oriundos de Portugal e da França. Nesse período, muitos dos materiais utilizados em sala de aula, pelos professores, como material básico de ensino, eram cartas (cartilhas, cartilhas) e outros textos utilizados para leitura. (COPATTI, 2017, p. 76).

Pode-se perceber a influência do continente, em especial, Portugal e França, na elaboração dos livros didáticos, materiais esses que eram utilizados pelos professores que vinham de Portugal para atuar no Brasil, trazendo suas perspectivas, crenças, ideologias e visão de mundo, para os materiais didáticos e para o cotidiano dos professores, alunos e todos que habitavam no país.

Compreende-se a importância do livro didático para o processo de ensino e aprendizagem, corroborando com professores e alunos, uma aprendizagem mais significativa, visto que o livro didático é usado quase unanimemente como recurso metodológico, porém deve-se ter cuidado com o livro didático, como ressalta a autora, não fazê-lo de receita pronta e segui-lo, é preciso analisá-lo, compreendê-lo, questioná-lo e levar a realidade do aluno para aula, por mais que o livro não aborda assuntos específicos, como a questão das religiões de matrizes africanas, racismo, contribuições do povo negro, o professor deve fazer essa conexão, para que não haja exclusão de informações, muitas percepções erradas podem surgir, caso utilizem os livros didáticos, como receita pronta.

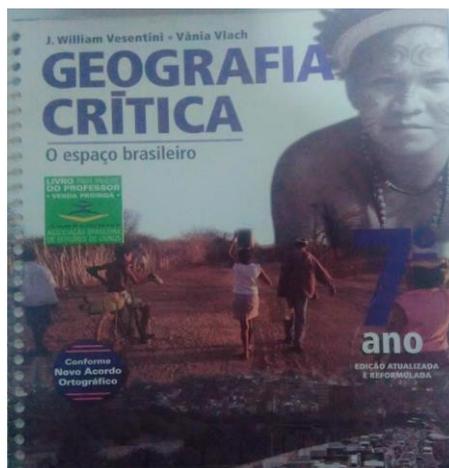
Discussões, que envolvem o Currículo didático, vêm recebendo novas perspectivas e abordagens no “mundo” educacional, principalmente depois da lei 10.639/03, que sugere esses debates, como o da cultura afro-brasileira com propostas curriculares direcionadas às escolas.

Optou-se por analisar o livro didático, Geografia Crítica: o espaço brasileiro, para investigar se o LDG, está seguindo as sugestões da lei 10.639. Vale salientar que o LDG analisado tem como autores, José William Vesentini e Vânia Vlach, ambos com graduações e

pós-graduação em Geografia.

O livro que foi analisado, é usado pelas escolas brasileiras nas turmas do 7.º ano, os LDG analisados não foram inseridos nas duas escolas que estão sendo analisadas. O livro estudado é dividido em unidades que vão de uma a cinco. Vejamos agora a imagem do referido livro.

FIGURA 1 - Livro Didático de Geografia de 2008



FONTE: Editora Ática, 2008.

O livro teve a sua elaboração cinco anos após promulgação da lei 10.639/03, que orienta a inserção da cultura afro-brasileira e africana nos materiais didáticos utilizados nas escolas. Ressaltamos que escolhemos o livro supracitado, pelo fato dele mesmo integrar um programa do governo federal, através do PNLD, que segue um rigoroso critério de avaliação por especialistas da área. Enquanto, os livros didáticos adotados nas escolas particulares, não seguem os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC).

O LDG avaliado traz consigo uma linguagem adequada e compreensível para os alunos desta série, o 7.º ano. Outro ponto que deve ser mencionado é a inserção de imagens, esse LDG utiliza muitas imagens e apresenta sugestão de filmes, a inserção de imagens com sugestões de filmes sobre o assunto é importante para o aluno, ao contribuir para o processo de aprendizagem do discente.

Mas sobre a cultura afro-brasileira, o LDG analisado, faz alguma abordagem significativa? A inserção da cultura afro-brasileira nesse LDG, tem assuntos que podem inserir a cultura afro-brasileira, como no capítulo (2), que vai abordar a população brasileira, capítulo (6), agricultura e pecuária no Brasil, capítulo (7), urbanização no Brasil e capítulo (12), região Nordeste. No decorrer desta seção iremos trazer essa informação, como a cultura afro-brasilei-

ra está inserida nestes assuntos, neste LDG.

No capítulo (2), a população brasileira inicia fazendo uma análise do crescimento demográfico do Brasil, mostrando o crescimento que o país teve de 1940 a 2007. Outro ponto abordado no livro é a taxa de mortalidade que vem diminuindo no Brasil.

O LDG faz menção a desigualdade social, mas em nenhum momento, frisa a população negra que é vulnerável e vive em condições de precariedade no país. População que vive na periferia que, em geral, têm baixo grau de escolaridade que ocupa cargos de trabalhos “inferiores”.

Esses pontos citados, fazem parte da desigualdade social, assim como a população negra, desde a morfologia do Brasil, está incluída nesta desigualdade, e se o LDG não frisa esse ponto, pode trazer danos para o processo de aprendizagem do aluno. É neste sentido que Mendes afirma:

Descolonizar o currículo implica em torná-lo mais diversos, em busca de apreender neste a diversidade étnico-racial, cultural, social, econômica e de gênero existente na sociedade, uma compreensão de mundo cada vez mais isenta de uma visão eurocêntrica/colonial, sendo dessa maneira possível dar os primeiros passos rumo à essa descolonização, através de propostas pedagógicas plurais de combate ao racismo (MENDES, 2020, p. 448).

O livro didático é de grande valia para o processo de ensino e aprendizagem, no entanto, a ausência de informações coerentes, podem estimular visão estereotipada do aluno. Acredita-se que o LDG deve retratar a realidade do aluno e do país, estado e município em que os discentes vivem. No que tange a esse capítulo, a inserção da lei 10.639 foi nula. Em nenhum momento o negro é inserido como parte da população brasileira, contribuindo assim para os estereótipos sobre a população afro-brasileira.

O capítulo (7), deste livro, faz abordagem sobre agricultura e a pecuária do Brasil, principal fonte de renda do país, que detém a produção do primeiro setor econômico. Você deve estar se perguntando o que esse assunto tem a ver com a cultura negra do Brasil, não é? Faz toda relação, pois foram os negros trazidos nas condições de escravizados para o Brasil, que deram início ao primeiro ciclo econômico do país, a plantação da cana-de-açúcar no litoral nordestino, em especial em Salvador- BA e Recife- PE. O LDG estudado sequer faz essa abordagem no tópico sobre a cana-de-açúcar, o município citado é Ribeirão Preto- SP, o LDG exalta umas 38 plantações de canavial do município e faz a seguinte menção segundo Vesentini e Vlach “a imensa expansão dos canaviais no Brasil está especialmente em São Paulo” (VESENTINI; VLACH, 2008, p. 51).

Percebe-se a ausência de informação dos principais responsáveis pela plantação da cana-de-açúcar, neste caso, os que foram escravizados, juntamente nos municípios que foram protagonistas desta plantação. Copatti afirma que:

Notadamente, muitas lacunas se mantêm neste material quando se ocultam determinados temas. Deixar de trazer determinadas abordagens para preservar esse “padrão” já existente, moldado por fatores ideológicos, políticos e sociais vigentes até então, tende a dificultar que novas propostas sejam disponibilizadas no mercado de livros didáticos. (COPATTI, 2017, p. 79).

O processo de descolonização curricular e do livro didático, também se apresenta como relevante para a inserção da questão étnico-racial no meio educacional, sendo um grande desafio, pelo fato de que os sistemas educacionais do Brasil devem dialogar com a realidade social dos estudantes, não focando, apenas, em aspectos conteudistas e hegemônicos. Que não fiquem focados na representatividade dominante do momento, mas em questões significativas, que demonstram a realidade.

Acerca da plantação do café no Brasil, é a parte do capítulo que o LDG menciona os negros que foram escravizados, o LDG os retrata como escravos trabalhando no cafezal. Os autores Vesentini e Vlach (2008) afirmam que o café é originário do Norte da África e foi introduzido no Brasil em 1727. Esses dois momentos são os únicos que se referem à cultura africana ou afro-brasileira no capítulo (6), deste livro.

Seguindo a mesma forma da análise, o capítulo (7), que trata sobre a urbanização brasileira, também não fez uma abordagem significativa sobre os negros no LDG, nem na parte que mostra o crescimento das favelas (periferias), em um país como o Brasil, em que as favelas é o território ocupado pelos negros e pobres. Os autores mencionam que o crescimento das favelas é um efeito “dominó”, consequência da desigualdade social, mas quem ocupa essa parte mais periférica do país? São negros que, em geral, são pobres no Brasil, que ocupam esses espaços, geralmente, afastando-se do centro, pois não têm condições de se manter nos bairros nobres, ou você acha que com um salário-mínimo dá para manter as contas básicas em um bairro nobre? A resposta mais uma vez é não, porém os autores não fazem essa correlação.

O último capítulo para ser analisado deste LDG é o capítulo (12) que aborda a região Nordeste. O capítulo inicia fazendo um contexto histórico sobre a região. No contexto histórico, o LDG aborda a região Nordeste em que foi o “berço” da ocupação da Coroa Portuguesa e era a principal região econômica do Brasil naquele período.

O LDG analisado insere no contexto, a economia baseada no cultivo da cana-de-açúcar e aborda o trabalho escravo, nesta atividade econômica questiona-se: quem eram esses escravizados? De onde vieram?

Eram escravos ou escravizados? Segundo Mendes e Ratts “vivemos em uma sociedade que de forma estrutural reproduz, nos mais diversos espaços e nas mais diversas vertentes, o pensamento colônia” (MENDES; RATTTS, 2019, p. 21). Este pensamento colonial está inserido no livro didático, quando menciona os negros escravizados, como escravo, é uma reprodução colonial, quando não faz um contexto de onde vieram que foram escravizados, como chegaram e a sua importância para o apogeu econômico do ciclo da cana-de-açúcar, é uma reprodução colonial, pois assim como os demais povos europeus que chegaram ao Brasil, os negros escravizados trazidos de várias partes da África, contribuíram e contribuem para o desenvolvimento territorial, econômico e cultural do Brasil.

O LDG faz menção ao centro histórico de Salvador- BA e de Recife – PE, mas a exaltação é em relação às igrejas católicas do período Colonial, construído pela Coroa Portuguesa, e em nenhum momento o LDG menciona o candomblé, que desde a chegada dos negros ao Brasil, eles cultuam os Orixás, inclusive na capital baiana, Salvador, os cultos aos orixás ocorriam nos casarões, ao lado das igrejas, porém de forma camuflada.

O LDG, em nenhum momento, faz reflexão sobre a cultura afro-brasileira e ao seu povo, sua contribuição na culinária, nos esportes, na linguagem, essa falta de informações contribui para esse pensamento colonial de superioridade de raça, porque o livro didático em muitas escolas brasileiras é o único material de apoio dos professores e alunos.

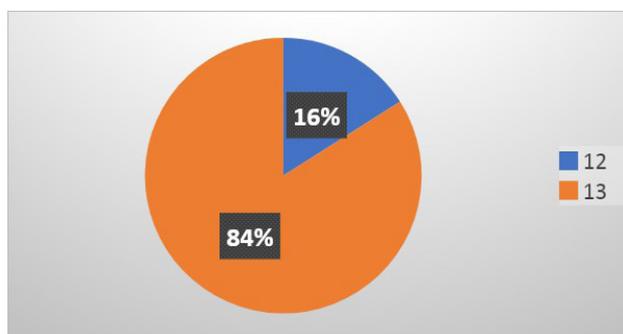
Compreende-se que apesar do LDG ter sido elaborado cinco anos após a aprovação da lei 10.639/03, ela ainda não havia sido inserida neste LDG da forma que deve ser, ou seja, os negros representados da forma que deve ser, como seres que foram escravizados e não escravos, como seres que contribuíram e contribuem para formação territorial do Brasil, seja na música, na religião, na linguagem, na economia e na culinária.

5.3 CONCEPÇÕES DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PRIVADA DE MOSSORÓ SOBRE A INSERÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático pode ser considerado uma “locomotiva” de importância significativa para o processo de ensino e aprendizagem em geografia. Esse livro, deve ser visto como um material didático, que desde o seu processo de elaboração e utilização, deve estar preocupado em mostrar a realidade de forma crítica, senão pode trazer danos para quem está conduzindo, neste caso, os professores, e para os “pedestres”, neste caso os alunos. É neste contexto que se acredita que as instituições de ensino devem analisar os livros didáticos antes de dar sua escolha, a escolha do livro com estereótipos, com informações dúbias e contraditórias, pode trazer prejuízos no processo de ensino do professor/mediador que irá refletir no processo de ensino do aluno e na sua formação cidadã.

Dessa forma, foi aplicado um questionário para as turmas do 7º ano de uma escola privada de Mossoró, com objetivo de analisar as principais percepções dos alunos sobre o ensino do conteúdo da cultura afro-brasileira, analisando como a Lei 10.639/03 está sendo inserida na educação mossoroense. Num primeiro momento, buscamos identificar a idade dos alunos participantes da pesquisa, conforme exposto no gráfico 1.

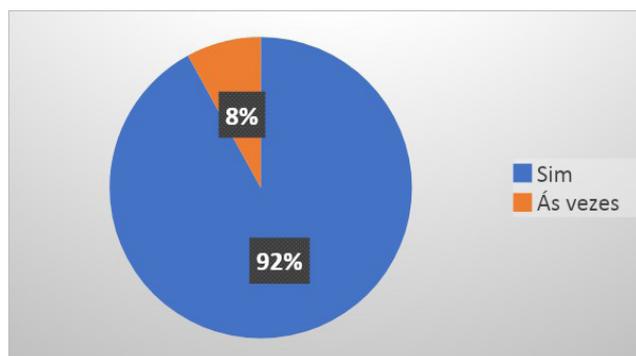
GRÁFICO 1 – Qual a sua idade?



FONTE: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com alunos em 2021.

Os dados do gráfico expressam que 84% dos discentes que cursam o 7º ano, nesta instituição de ensino tem 13 anos de idade, os 16% restantes têm 12 anos de idade. Buscou-se saber destes alunos se eles acham relevante estudar sobre a cultura afro-brasileira.

GRÁFICO 2 – Você considera importante estudar sobre a cultura afro-brasileira?

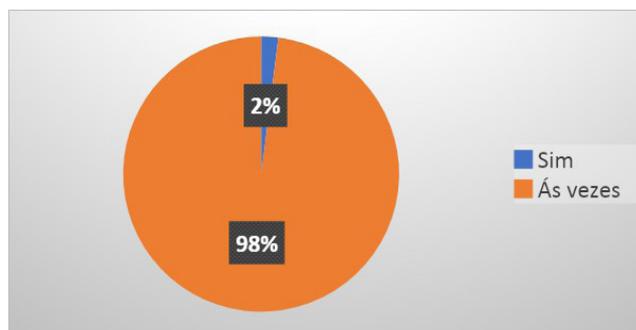


FONTE: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com alunos em 2021.

De acordo com o gráfico, para 92% dos alunos é importante estudar sobre a cultura afro-brasileira, dentre as justificativas dos discentes destacam-se: “Com certeza, porque a cultura afro-brasileira, por ter muita importância e contribuição histórica para o nosso país”. “Acho importante estudar todas as formas de culturas, inclusive a do negro, pois isso nos molda”. É importante sabermos a história desses povos que são muito importantes para a construção da sociedade. É neste sentido, que se percebe a assertividade das falas dos alunos, pois eles reconhecem a importância que o negro teve e tem para o território brasileiro.

Para 8% dos alunos, estudar sobre a cultura afro-brasileira tem importância relativa, ou seja, em alguns aspectos. Dentre as falas dos alunos destacam-se: “Não é tão importante”. A fala do aluno, que não acredita que seja tão importante estudar sobre a cultura afro-brasileira, traz indagações: será que o aluno conhece de fato a verdadeira história do povo negro? Suas contribuições para o Brasil, será que esse debate é recorrente durante as aulas de Geografia e das demais disciplinas? Acredita-se que todas essas hipóteses podem ter influenciado na resposta do aluno.

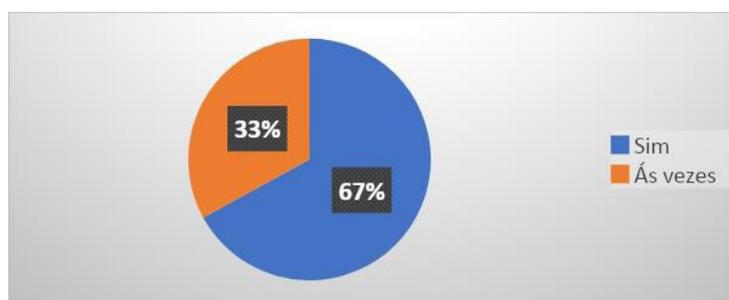
GRÁFICO 3 – Na escola que você estuda, têm projetos, palestras ou eventos que abordem a cultura afro-brasileira?



FONTE: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com alunos em 2021.

De acordo com o gráfico, para 98% dos alunos, os eventos que envolvem a cultura afro-brasileira acontecem de forma corriqueira na escola, ou seja, às vezes, desta forma, questiona-se, será que a escola tem conhecimento da lei 10.639/03? A coordenação pedagógica tem programação com essa temática? Esses pontos podem ser um dos fatores que ocasionou na ausência ou em poucas atividades pedagógicas que incluem a cultura afro-brasileira. Somente para 2% dos alunos a escola realiza com frequência atividades sobre a temática afro-brasileira. No gráfico 4, veremos se o professor de geografia desta turma faz a inserção da cultura afro-brasileira durante as suas aulas de geografia.

GRÁFICO 4 – O seu professor de Geografia aborda sobre a cultura afro-brasileira durante as aulas de Geografia?



FONTE: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com alunos em 2021.

Segundo o gráfico, para 67% dos alunos, o professor de geografia aborda sobre a temática da cultura afro-brasileira, dado importante, pois a turma do 7º ano aborda sobre a temática afro-brasileira. Para os demais 33% dos alunos, o debate sobre a cultura afro-brasileira aparece em alguns momentos. Salienta-se, que não são em todos os assuntos do 7º ano que dá para inserir a temática. Santos Afirma que:

Percebemos, diante da apresentação de dificuldades recorrentes, a existência de restrições à liberdade. Começamos a operar com a ideia de “fatores reguladores” da prática dos professores, para capturar um conjunto de elementos com os quais os professores se confrontam, na sua tentativa de aplicação daquilo que discutimos e propomos em nossas reuniões, para o tratamento da Lei 10.639 em seu ensino de Geografia (SANTOS, 2011, p. 8).

Compreende-se que tratar de uma abordagem como a cultura afro-brasileira que pouco é debatida nas instituições de ensino superior, chega a ser tarefa árdua para o docente, quando se depara com a temática no LDG, pois mesmo que o livro insira a abordagem é preciso que a lei não fique restrita ao ensino básico, ela deve ser inserida no ensino superior, para que o

professor tenha preparo para explicar essa temática da cultura afro-brasileira, mesmo que ela não esteja inserida no LDG, ou esteja de forma estereotipada, o discente terá propriedade para expor as suas ideias e suas contribuições. No quadro 1, veremos se esses alunos acreditam que o livro didático de geografia é importante para a sua aprendizagem.

QUADRO 1 – Você considera o livro didático de geografia importante para sua aprendizagem?

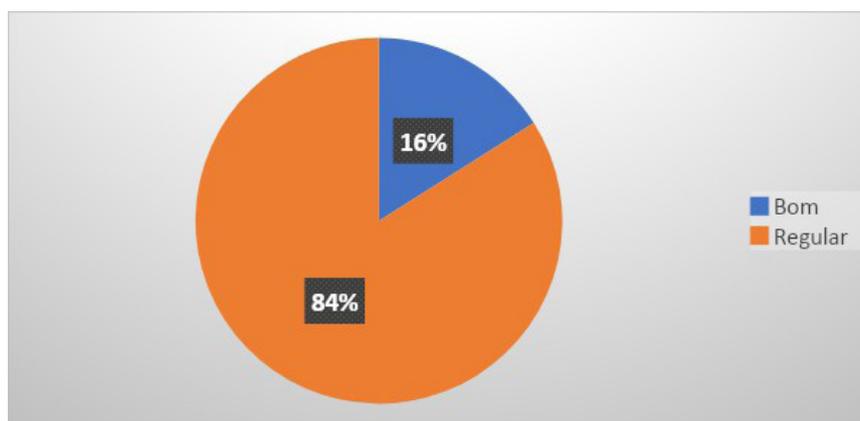
ALUNOS	Respostas dos alunos
A01	Sim, pois explica diversos assuntos.
A02	Sim, pois é através dele que ficamos por dentro da matéria.
A03	Sim, para aprendermos assuntos novos.
A04	Sim, pois aprendemos sobre o nosso país, sobre o solo, clima e outros assuntos.
A05	Sim, mas a fala do professor é mais importante.
A06	Sim, porque sem o livro eu não consigo aprender.
A07	Sim, mas acho melhor quando o professor explica.
A08	Sim, porque ele mostra os assuntos que vamos aprender.
A09	Com o livro de geografia eu aprendo mais.
A10	Sim, mas o que importa é como o professor explica.
A11	Sim, pois é o livro que aborda os assuntos das aulas.
A12	Não acho tão importante, porém melhor que o livro é a forma que o professor explica.

A13	Sim, pois eu aprendo sobre muitas coisas.
A14	Sim, pois têm muitos assuntos para estudar, como relevo
A15	Sim, porque com o livro eu estudo para a prova
A16	Considero, porque é uma forma de aprender
A17	Sim, tem muitos assuntos bons
A18	Me ajuda muito, pois aprendo muito com o livro.
A19	Sim, porque aprendemos sobre muitas coisas.
A20	Sim, para sabermos a história do Brasil e outros assuntos

FONTE: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com alunos em 2021.

A maioria dos alunos considera importante o livro didático de geografia, para o seu processo de aprendizagem, dentre as falas dos alunos destacam-se as seguintes: A04 “Sim, pois aprendemos sobre o nosso país, sobre o solo, clima e outros assuntos”. A05 “Sim, mas acho melhor quando o professor explica”. Percebe-se que os alunos consideram muito importante o LGD, mas também consideram importante a fala, a explicação do professor, as falas dos alunos reforçam que o livro didático contribui para o processo de ensino e aprendizagem. No gráfico 5, iremos perguntar aos alunos qual a percepção que eles têm do LDG, que eles estudam.

GRÁFICO 5 - Como você avalia o livro didático de Geografia que você estuda?



FONTE: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com alunos em 2021.

No gráfico, para 84% dos alunos, o livro didático de Geografia, o qual eles estudam, é considerado regular. Esse dado é inquietante, pois o livro didático em muitas instituições de ensino é o único recurso didático, e uma vez que o livro traz lacunas, essas lacunas interferem no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

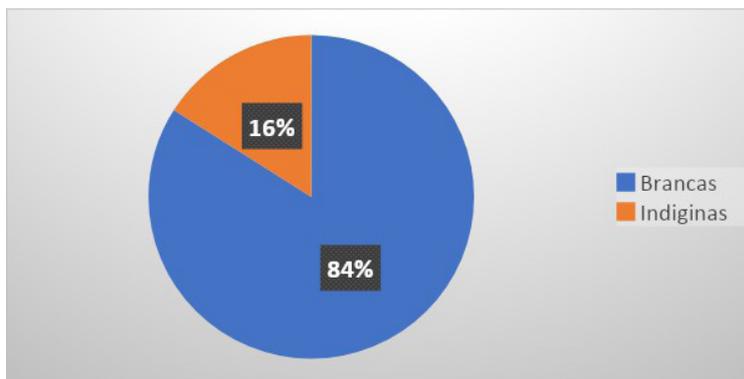
Algumas das justificativas dos alunos que consideram o livro didático de geografia como regular: A01. “Acho regular, pois algumas informações não entendo bem”. A02. “Tem alguns conteúdos que faltam informação, daí o professor complementa”. A03. “Não aprofunda nas informações”.

É neste sentido que percebemos algumas “fragilidades” que o livro apresenta de acordo com os alunos, o livro didático tem que ser completo, ou seja, com linguagem que os seus principais leitores compreendam as informações que o livro tem. As suas informações não devem ser “rasas” tem que ser argumentativa e crítica, para que facilite e contribua para uma aprendizagem significativa do aluno.

Para 16% dos alunos, o livro didático de Geografia é considerado bom, dentre as respostas destaca-se a seguinte. A01. “Acho bom, pois estudo pra prova com ele”. A02. “Gosto

por conta das imagens”. Tendo como base as justificativas dos alunos, motivo pelo qual considera o livro didático bom, destaca-se a fala do aluno A02, que frisa a importância das imagens, certamente as imagens que contém o livro contribui para a aprendizagem do aluno. Já na questão seguinte, no gráfico 6, perguntamos sobre a hegemonia da etnia predominante no livro didático que eles estudam.

GRÁFICO 6 – No livro didático que você estuda, tem mais imagens de pessoas de quais etnias?

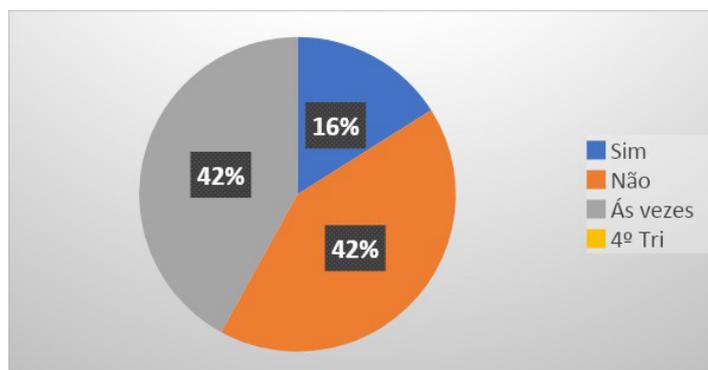


FONTE: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com alunos em 2021.

De acordo com o gráfico, para 84% dos alunos, o livro didático de geografia que eles estudam, contemplam uma hegemonização de pessoas brancas e apenas 16% de pessoas indígenas, excluindo as demais etnias, dentre elas, os negros. Conclui-se que se o livro não está alinhado com a lei 10.639/03, a qual orienta a representatividade de pessoas afrodescendentes.

Santos (2011, p.30) afirma que “a Lei 10.639, promulgada em janeiro de 2003, é atualmente o principal instrumento de combate ao racismo no campo da educação”. Se a lei for inserida nos LDG, inserido a cultura afro-brasileira, da forma que deva ser, sem estereótipos e se a instituição frisar em políticas afirmativas, a lei passará a exercer uma função cidadã ao combater o racismo estrutural, que está enraizado desde a morfologia do território brasileiro. Perguntou-se aos discentes no gráfico 7, sobre a representatividade da população negra, se ela é bem retratada no livro didático de geografia que eles estudam.

GRÁFICO 7 – Você considera que a cultura da população negra aparece bem retratada no livro didático de Geografia que você estuda



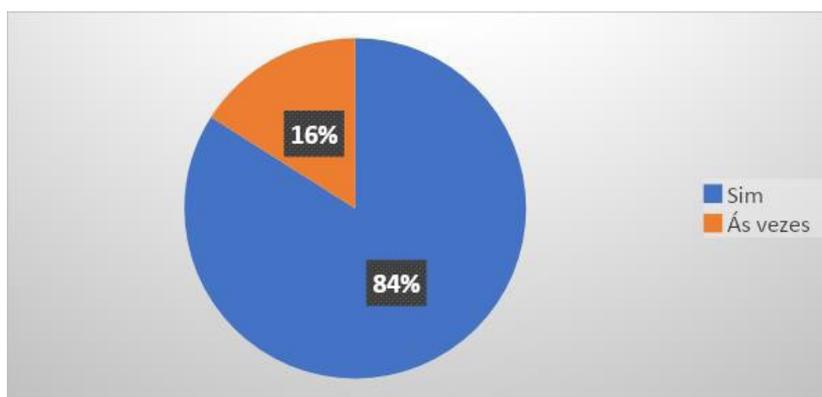
FONTE:Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com os alunos em 2021.

De acordo com o gráfico, para 42% dos alunos, a população negra não é bem representada, assim como para 42% dos alunos, a imagem do negro às vezes é representada, esse dado vai de encontro com o resultado do gráfico anterior, em que existe uma hegemonização de pessoas brancas no livro didático de Geografia, assim sendo, não seria diferente no que se trata na representatividade do negro no LDG. Apenas 16% dos alunos conseguem perceber a cultura afro-brasileira no LDG.

Mais adiante, indagamos se os negros trazidos da África para o Brasil na condição de escravizados, trouxeram alguma contribuição para o Brasil? Para 100% dos alunos, que participaram do questionário, os negros trazidos da África na condição de escravizados, trouxeram contribuições para o território brasileiro, destacando-se as seguintes justificativas: A01. “Sim, os negros foram importantes para economia, eles faziam a economia gira”. A02. “Sim, na cultura principalmente, como nas danças”.

As justificativas dos discentes, foram aplicadas de uma assertiva, de fato, os negros trazidos para o Brasil na condição de escravizados, contribuiu e para o Brasil. Como citado pelo A01, ao que se refere a economia, de fato, ele está certo, pois nos primeiros ciclos econômicos, como a da cana-de-açúcar, mineração e café, quem fazia todo trabalho braçal eram os negros escravizados, ao que se refere a cultura, a contribuição do negro vai além da dança. Destacamos a culinária, a música, a religião, a roupa. Mais adiante, perguntamos aos alunos, se eles consideravam o Brasil um país racista (gráfico 8).

GRÁFICO8 – Você considera que o Brasil é um país racista?



FONTE: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com alunos em 2021.

No resultado do gráfico, para 84% e 16% dos discentes, o Brasil é um país racista ou em momentos, respectivamente. Esse resultado do gráfico acima, pode ser substituído nas falas dos alunos; vejamos agora as justificativas de alguns alunos: A01. “Ainda existe uma parcela da população que é racista no Brasil, mas não são todos”.

A02. “Sim, nossas raízes são extremamente racistas e temos costumes, palavras e outras coisas, que são normatizadas, porém são atos racistas”. As falas dos discentes demonstram o quanto o racismo está enraizado no nosso cotidiano, às vezes até sem perceber, como foi mencionado pelo aluno A02, mas nem todos são racistas, existem pessoas com plena ciência, que falas, atos, gestos e dentre outras ações, podem ser considerados uma forma de propagação do racismo e a escola é um dos principais lugares, em que esse debate tem que acontecer.

Se o professor não estiver atento, irá reproduzir essa informação estereotipada do negro. É comum encontrarmos nos livros que os negros foram escravos, mas na verdade eles foram escravizados. É função do docente fazer explanação para que o aluno não reproduza essa informação sem criticidade.

Por muito tempo o professor não tinha esse respaldo para abordar por exemplo a cultura do negro, mas a partir da lei 10.639/03, o professor tem o dever de fazer essa abordagem em sala de aula, tendo a oportunidade de contribuir para formação cidadã dos alunos.

Tendo como base os questionários aplicados, percebe-se que o tema cultura afro-brasileira vem sendo inserido nas aulas, porém de forma lenta, pois ainda são muitas as lacunas que precisam ser preenchidas no ensino de geografia. Consideramos que a discussão da temática não é tarefa somente do professor, mas é uma responsabilidade de toda comunidade escolar, que pode lutar por uma sociedade menos racista, investindo em eventos e atividades para toda a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base o LDG analisado, é nítido que o livro, publicado no ano de 2008, neste a cultura afro-brasileira não inserida, e quando aparece, é muito erro, como na referenciação dos negros trazidos da África na condição de escravos, no LDG, esses indivíduos, são denominados como escravos, levando a compreender, que foi uma escolha deles, serem escravos.

A contribuição do negro, em vários campos, não é citada, sua religião é pouco debatida, em nenhum momento é inserido no LDG, porém no mesmo livro o catolicismo é exaltado, os templos da religião católica aparecem, sendo representada com ouro. Contribuições na economia, como no ciclo da cana-de-açúcar, mineração e café, não são mencionadas.

Tendo como base a pesquisa feita na escola privada, percebe-se que as instituições têm investido pouco na inserção da cultura afro-brasileira, mesmo com a obrigatoriedade da lei 10.639/03. Esse descompasso entre a escola e a lei contribuirá, a curto prazo, para uma propagação ainda maior do racismo estrutural e preconceito com a cultura afro-brasileira.

Outro fator que merece destaque é sobre o racismo no Brasil, quando dos alunos, que estudam na rede privada, 84% considera o Brasil um país racista, devemos nos questionar desta conclusão do aluno, será que ele (a) já sofreu racismo? Será que foram os seus pais, ou alguém próximo? Ou apenas veem na TV, ou redes sociais esses dados?

Compreende-se que são hipóteses que devem ser levantadas e investigadas, pois não existe um espaço mais propício para aniquilar o preconceito, seja ele qual for, se essa aniquilação não estiver inserida na escola, infelizmente, ela, vai se “calar” para o combate da intolerância.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, Lei n. 10.639, de 1 de janeiro de 2003. Altera a Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática " História e Cultura Afro-Brasileira " e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan.2003. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>; acesso em: 24 agosto 2021.

COPATTI, Carina; CALLAI, Helena Copatti. Tensões e intenções entre professor de geografia e livro didático na prática docente. Para Onde!?, Porto Alegre, v.10, n.1, p.52-59, 2018.

COPATTI, Carina. Livro didático de geografia: da produção ao uso em sala de aula. Élisée, Rev. Geo. UEG – Porangatu, v.6, n.2, p.74-93, jul./dez. 2017.

FERNANDES, Florestan. O negro no mundo dos brancos. São Paulo: Global, 2007. _____. A inte-

gração do negro à sociedade de classes. Vol. 1. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1964.

FERRACINI, R.L. A África e suas representações no(s) livro(s) escolares de Geografia no Brasil: de 1890 a 2003. Tese de Doutorado, USP, 2012.

MENDES, R. A. A ÁFRICA NOS CURSOS DE GEOGRAFIA: uma experiência de pesquisa participante em sala de aula. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 10, n. 19, p. 445-460, jan./jun., 2020.

SANTOS, Emerson dos Santos. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação. Revista Tamoios, p. 1-22, 2011.

SANTOS, Maria. Arlete. Contribuição do negro para a cultura brasileira. Temas em Educação e Saúde, v.12, n.2, p. 217-229, jul-dez/2016.

VIEGAS, Amanda. Dia nacional do livro didático: qual a importância desse material? Plataforma educacional, 2021. Disponível em: < https://www.somospar.com.br/dia-nacional-do-livro-didatico-qual-a-importancia .Acessado em: 20 de outubro de 2021.

6 O ENSINO DO LUGAR NA GEOGRAFIA: INTERPRETAÇÕES COM REGISTRO FOTOGRÁFICO

*Lucas Henrique da Costa
Luiz Eduardo do Nascimento Neto*

6.1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a importância do ensino sobre o conceito de lugar na Geografia, podendo ser usado como uma metodologia a ser trabalhada pelo educador nas aulas da disciplina no Ensino Fundamental e Médio, enfatizando seu significado como um dos conceitos-chave da ciência geográfica. Sabe-se que o educando carrega consigo uma relação de pertencimento com o seu lugar de origem.

E costuma ver no livro didático exemplos diversos de lugares desconhecidos. Mas pelo fato de o educador sempre estar trabalhando nesse viés, sem dar enfoque ao lugar vivido pelo discente, alguns lugares são mais compreendidos pelo educando tanto no aspecto da cultura, da economia, da crença, e da religião.

Em contrapartida, o lugar do aluno é deixado de lado nas discussões em sala de aula, e no momento em que é necessário fazer uma analogia sobre determinado tema seja do livro ou não, o mesmo terá dificuldade de se expressar sobre o seu, por lhes serem apresentados lugares distintos o seu lugar acaba ficando em neutralidade frente a gama de assuntos trabalhados, mas sobre outras realidades.

Neste trabalho busca-se evidenciar como o ensino do lugar, muitas vezes não utilizado pelo professor na escola básica, está presente nos conteúdos estudados pelo aluno durante a sua passagem pelo ambiente escolar. Não apenas quando começa a ver e entender os temas selecionados pelo professor no livro didático de Geografia ofertado pela escola no início do ano letivo, como também quando o aluno consegue fazer uma reflexão da gama de assuntos estudados sobre algumas realidades desconhecidas, confrontando com a sua própria vivência, entendendo que no seu lugar de origem também acontecem problemas diversos: seja de violência doméstica, marginalização dos jovens, usos de drogas, falta de saneamento básico, etc.

A partir disso, é possível compreender os assuntos do livro, com outros temas abordados e disponíveis em várias outras fontes de pesquisa (revistas, artigos) e na internet. Nesse caso, será sempre permitindo considerar a sua realidade local (o seu lugar), para então fazer uma comparação com os temas estudados numa escala global, ou seja, o mundo que se encontra ao seu redor com seus diversos aspectos geográficos a serem conhecidos e compreendidos pelo educando.

Assim, entende-se como objetivo geral deste trabalho, compreender a importância do ensino do lugar, como uma proposta viável a ser trabalhada nas aulas da disciplina Geografia do 1º ano do Ensino Médio.

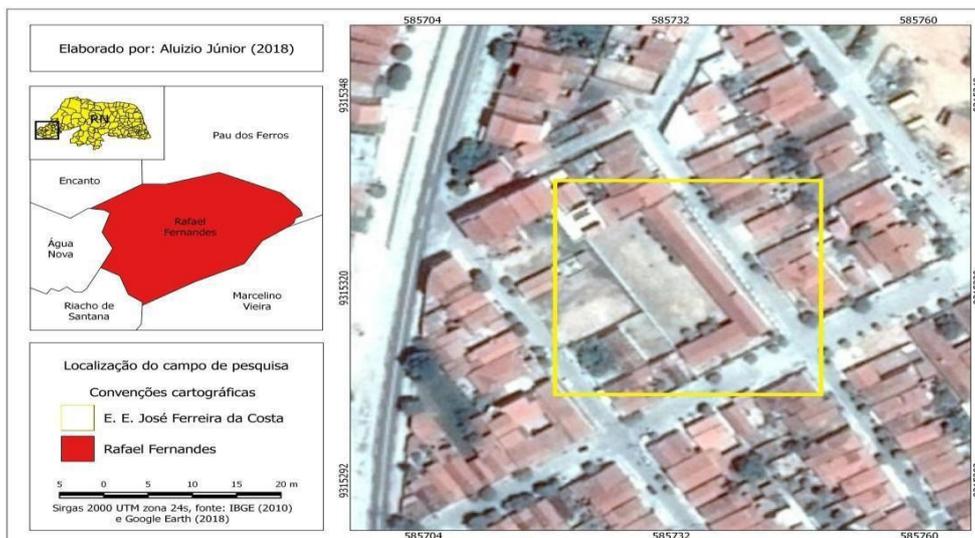
A partir daí, concatenando com os objetivos específicos, foi possível identificar as metodologias adotadas no ensino pelo professor de Geografia. Fez-se uma reflexão como o ensino desse conceito geográfico em sala de aula torna o saber geográfico significativo para o educando, utilizando o seu lugar de vivência, permitindo-o confrontar com outros temas estudados através do livro ou outra metodologia como o uso de fotografias aplicadas ao conceito de lugar, que venha a ser utilizada pelo professor em sala de aula.

Nesta pesquisa será trabalhado o ensino do lugar sob a ótica de um registro fotográfico, onde é possível fazer uma interpretação do que é lugar para o discente. Pois como conceito geográfico engloba vários significados, que pode ser transmitido a partir de uma fotografia para quem o lê, entendendo assim as suas particularidades vivenciadas.

As etapas metodológicas foram divididas da seguinte forma: Etapa de Gabinete: como aporte teórico para a construção do respectivo trabalho e amplitude do tema, foi necessário fazer o uso de leituras de artigos, livros, e/ou capítulos de livros dos respectivos autores: Callai (2000/2005), Carlos (2007), Ferreira (2002), Holzer (1999), Kimura (2010), Loizos (2002), Silva; Ramírez (2014), Silva (et al 2017), Tuan (1983) dentre outros. Como também leituras extras de artigos de sites na internet que tratam do tema em destaque.

Etapa de Campo: pretende-se a partir da temática abordada conhecer o que é o lugar para o aluno a partir de um registro fotográfico feito por eles mesmos. Tendo como recorte espacial uma turma de 1º ano do Ensino Médio na Escola Estadual José Ferreira da Costa localizada na cidade de Rafael Fernandes-RN onde aconteceu os Estágios Supervisionados III e IV do curso de Geografia conforme mostra a figura 1. Onde os alunos foram incumbidos após uma explanação da temática abordada, de como atividade de campo, fazerem um registro fotográfico com seus próprios aparelhos celulares do que é o lugar para ambos, e em seguida justificando em um pequeno texto o porquê. Podendo ser escrito a punho e entregue na aula seguinte desta atividade ou na hora de enviar as fotografias do lugar escolhido. Essas fotografias foram enviadas através de um aplicativo de mensagem instantânea (Whatsapp), onde foi possível em seguida fazer uma interpretação do que é o lugar para o aluno, no momento em que foi recebida a fotografia. Assim comparando com os demais que participarem desta pesquisa.

Figura 01: Localização da Escola Campo de Estudo: Escola Estadual José Ferreira da Costa. Rafael Fernandes – RN.



Fonte: IBGE (2010); Google Earth (2018); Elaborado por: BEZERRA JÚNIOR (2018).

Esta metodologia, é baseada no artigo Geografia e Imagens Fotográficas: Aproximações entre Linguagens. Das autoras: Silva; Ramírez (2014), onde ambas fizeram o que denominaram de “experimentação”, e consideraram a facilidade se obter uma fotografia e os muitos sentidos que nela podemos encontrar, entendendo que essa linguagem pode ser um meio de ler o espaço geográfico, apresentando-se como texto e não apenas como ilustração para o ensino de geografia. Local onde os alunos do Ensino Fundamental e Médio fotografaram aquilo que para eles representam a cidade.

A análise da pesquisa foi realizada observando as possíveis diferenças e aspectos comuns nas fotografias de acordo com a faixa etária dos grupos de alunos que participaram procurando descobrir como é o espaço geográfico interpretado pelos alunos através de imagens e como esta experimentação pode contribuir no ensino da disciplina. Cabe aqui ressaltar:

Deste modo, não podemos deixar de observar que vivemos hoje em mundo cada vez mais imagético, onde as imagens são utilizadas como linguagens não verbais, para os mais diversos interesses. A fotografia está presente entre essas linguagens, e devido aos diferentes recursos tecnológicos hoje existentes, considerando a facilidade de obtê-los, pode intervir em sua edição e reproduzi-la na rede de computadores; temos na imagem fotográfica uma potência enorme de articulação de sentidos espaciais, já que registrar um fenômeno é sempre o registro de um instante da forma espacial do mesmo. (SILVA; RAMÍREZ, 2014, p. 58).

E para compreendermos as fotografias segundo as autoras, devemos observá-las como imagens que partem do real, porém, não significa necessariamente a realidade em si, fixada e acabada, pois ao analisarmos, estamos de frente com outras potencialidades de sentido de realidade, como nas histórias narradas em nossa infância pelos mais velhos, as fotografias ali nos instiga a ver o movimento e o desenrolar daquelas narrativas, instaurando outros sentidos e movimentos daqueles fenômenos ali aparentemente imobilizados em seus registros imagéticos.

6.2 O ENSINO DO LUGAR RELACIONADO AO USO DE FOTOGRAFIAS COMO UM POSSÍVEL RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO FACILITANDO O ENSINO-APRENDIZAGEM DO DISCENTE NA SALA DE AULA

Existem, dentro do espaço geográfico, vários lugares que são bastante diferenciados. Sabe-se que cada um carrega consigo uma identidade, uma cultura diferenciada, ou um fato marcante. Isso ocorre, porque cada sociedade construiu a sua história com pontos positivos e negativos, fazendo com que cada lugar carregue em si, uma simbologia que é transmitida por quem nele habita, passa, ou vê seja de diferentes ângulos/ópticas.

Podemos conhecer vários lugares sem sairmos de casa, basta ter acesso às tecnologias modernas (sites exclusivos da internet), ou programas de computador específico, bem como em revistas, periódicos, ou também pelo livro didático de Geografia na escola básica, que é repleto de figuras, mapas, desenhos, imagens que ensandece a imaginação do educando.

Ou através de um registro fotográfico a partir de um lugar que conhecemos em uma determinada viagem, pois a fotografia é uma maneira de eternizar nas nossas lembranças aquele momento de descanso, lazer, férias, ou até mesmo aquela fuga dos afazeres do cotidiano, pois:

Nesta perspectiva, um material que vem sendo muito utilizado nas aulas de Geografia são as imagens e fotografias, afinal são ferramentas educacionais eficazes e criativas que conscientizam de forma lúdica tanto os professores quanto os alunos, fazendo com que esses assimilem o conteúdo e se habilitem na realidade sócio-espacial estudada. As possibilidades de utilização das imagens e fotografias em sala de aula são bastante amplas e apresentam particularidades metodológicas, cumprindo com o papel de orientação para o desenvolvimento de novas técnicas pedagógicas (SANTANA, et al, 2010, p. 5).

Em um primeiro momento, o registro fotográfico pode ser um instrumento de direcionamento e exclusão, mas segundo os autores cabe ao professor saber explorar essas diferentes facetas. É direcionada por possibilitar uma programação prévia, facilitando ou dificultando sua interpretação é, considerada excludente, uma vez que seleciona locais específicos dentro

de um espaço, definindo ângulos e visões particulares do fotógrafo. Porque além de ser uma lembrança dos locais por onde andamos, a fotografia pode ser entendida como uma fonte infinita de dados, fatos e informações transformando-se por isso, em um poderoso instrumento de “materialização” de lugares nunca visitados por alguns.

Não podemos, por exemplo, falar de geleiras ou montanhas, sem que o aluno nunca tenha visto uma. Um simples desenho no quadro muitas vezes não é suficiente para a classe. Deparamo-nos com alunos que anseiam por recursos visuais, auditivos, cinestésicos ou o conjunto dessas exigências.

Segundo os autores sabendo explorar corretamente esses recursos possuímos em nossas mãos um poderoso instrumento que mostrará a realidade de diversos lugares sem a necessidade de deslocamento, inclusive a do próprio aluno que retrata seu lugar através de uma fotografia, pois conforme Loizos, (2002, p. 143) “A fotografia, adequadamente aumentada, pode servir como um desencadeador para evocar memórias de pessoas que em uma entrevista não conseguiria, de outro modo, que fossem lembradas”. Ainda sobre o assunto:

Como professores de Geografia, e acima de tudo geógrafos, devemos ter nessa prática uma constante na Geografia, bem como em outras disciplinas, fazendo com que o professor possa incentivar o desenvolvimento no aluno de habilidades e consciência crítica que vise à elaboração de questionamentos e conceitos que lhe sirvam como base para pensar o mundo com suas complexidades e contradições (SANTANA, et al, 2010, p. 7).

Tomando como ponto de partida a percepção que os alunos têm do meio onde vivem é possível que o currículo da Geografia possa ser trabalhado de uma forma dialogada e interativa, caracterizada por uma constante troca de experiências. Permitindo que os limites da escola possam ser extrapolados e que nossos alunos se tornem sujeitos capazes de adquirir uma postura crítica em relação aos fatores naturais, científicos e sociais. Sabe-se que os jovens assim como as crianças possuem enorme dificuldade para lidar com alguns níveis de abstração, e aí que necessitam de algum elemento que apresenta características físicas e que possa ser analisado na sua materialidade. É justamente nesse ponto que os recursos didáticos são essenciais para a compreensão dos conteúdos geográficos.

A maior dificuldade enfrentada nesse sentido, que também tem sido uma questão estrutural da ciência geográfica, é o devido atrelamento da teoria com a prática, que por questões históricas e políticas tem sido concebida separadamente. Esse desligamento de elementos tão umbilicalmente ligados trouxe e continua trazendo prejuízos seriíssimos não só para o ensino de Geografia, mas para toda a estrutura educacional (SANTANA, et al, 2010, p. 9).

De acordo com os autores a aproximação com o empírico e a inserção da realidade no ambiente escolar através de fotografias proporciona a esses alunos uma visão intencionista e crítica da realidade devido a uma melhor compreensão dos conteúdos disseminados nas aulas. É válido frisar, também, que isso acontece porque a maioria desses alunos encontram dificuldades em conhecer e se deslocar para outros lugares, ocasionando um reducionismo tanto no pensamento quanto no entendimento e conhecimento do mundo. Ainda sobre o uso de fotografias atreladas ao conceito geográfico que o professor está trabalhando na sala de (pode ser o de lugar) é pertinente essa citação quando elenca:

A fotografia é um instrumento que possibilita tanto o professor quanto o aluno enxergar uma nova forma de ler o mundo, nesse caso, a linguagem visual irá proporcionar a leitura da paisagem em um determinado tempo e espaço. O uso da fotografia em sala de aula pode levar esse aluno a despertar o interesse pela Ciência Geográfica. (SILVA, et al, 2017, p.2).

A realidade sobre um processo de ensino e aprendizagem dificultado, algumas vezes, pela limitação de recursos, aliado à vontade de levar para o ambiente escolar alguns conhecimentos adquiridos no processo de formação fizeram pensar na possibilidade de trabalhar as imagens fotográficas em sala de aula, especificamente nas aulas da disciplina de Geografia.

Cabe salientar, entretanto, que o uso da fotografia na prática pedagógica não se dá aleatoriamente, nem com imposição, mas parte do próprio interesse dos alunos. E sobre o uso de fotografias na sala de aula para explicar determinado assunto do livro através dos próprios alunos, é bastante interessante pois as fotografias nos fornecem informações, e mais do que isso, nos ensinam um código visual, mudando a nossa maneira de perceber o lugar em diferentes escalas.

No processo de ensino aprendizagem são utilizadas uma vasta quantidade de metodologias para a construção do conhecimento, entre as existentes pode-se destacar o uso da fotografia como forma de linguagem no ensino de geografia. Esses recursos poderão ser usados para dinamizar a aula do professor, uma vez que o aluno se torna cada dia mais preso ao modelo tradicional de ensino, no qual a apropriação do livro didático se torna constante, essa forma de ensino torna a aula monótona e pouco atrativa [...]. (SILVA, et al, 2017, p.5).

Os elementos registados na fotografia serão analisados e problematizados em sala de aula. Trabalhar com a linguagem fotográfica nas aulas de geografia já não é uma novidade, mas possibilidade de ensino, no qual o professor poderá reinventar sua prática pedagógica, trazendo novos elementos, como criatividade e dinamismo para a sala de aula, o docente precisa estar a par das novas tecnologias e seu uso.

Pois muitos dos alunos dispõem de aparelhos celulares é ao invés do professor criticar o uso do aparelho em aula, de certa forma pois tira a atenção e concentração do aluno sobre o que está sendo trabalhado, porque não buscar metodologias na sua aula para possibilitar o uso devidamente do celular.

A fotografia desenvolve o papel de auxiliar os professores em seu esforço para uma melhor compreensão do mundo. Para isso, é preciso que o docente enquanto mediador saiba a realidade dos estudantes para que possa incluir a fotografia dentro do espaço ou situação que será discutido. O uso pedagógico da fotografia visa aproximar o aluno ao conteúdo, estreitando o laço entre as realidades necessárias a aprendizagem, despertando o interesse dando margens a busca de novos conhecimentos. (SILVA, et al, 2017, p. 6).

Segundo os autores, são amplas as possibilidades de utilização da linguagem fotográfica em sala de aula, tendo em vista as particularidades dos assuntos temáticos que serão abordados pelo professor no decorrer do ano letivo. O professor precisa ter autonomia profissional para usar a linguagem fotográfica em sala de aula, é fundamental que o mesmo tenha discernimento do que está sendo mostrado aos alunos, e que esse tenha em mente todas as informações necessárias acerca do potencial pedagógico da fotografia.

A ideia é que o aluno seja autônomo e faça seus próprios registros, a partir dos dispositivos tecnológicos que estão ao seu alcance, sendo estes, celulares, smartphones, câmeras digitais ou o uso de sites se for o caso de observação da modificação da paisagem. A proposta é que os discentes registrem o seu cotidiano, trazendo fotografias do trajeto no qual ele faz para chegar a escola, uma rua que tenha um fluxo intenso de carros ou pedestres, um local do bairro no qual desempenha um papel importante para sua economia. (SILVA, et al, 2017, p. 11).

Callai (2000) enfoca, que em Geografia uma das questões mais significativas ao tratar do que estudar diz respeito à escala de análise que será considerada. Pois ao estudar o espaço geográfico, a delimitação deste é um passo necessário, pois o espaço é imenso planetário, mundial. E na literatura geográfica, o lugar está presente de diversas formas. Estudá-lo segundo a autora é fundamental, pois ao mesmo tempo em que o mundo é global, as coisas da vida, as relações sociais se concretizam nos lugares específicos.

E como tal a compreensão do mundo atual se dá a partir dos novos significados que assume a dimensão do espaço local. O aluno quando se entende como ser social e atuante na sociedade a qual está inserido, passa então a compreender o que de importante tem o seu lugar, como também os problemas: seja econômico, sociais ou estruturais e transmite isso na sala de aula, ou fora da escola.

Nessa perspectiva, Callai (2000) mostra as várias maneiras de se estudar o lugar, como um dos principais conceitos da geografia, pois é a partir do lugar, que se conhece e descobre as histórias dos nossos antepassados, pensado nesse sentido como espaço de vivência, onde ambos construíram suas moradias, nutrem relação de pertencimento, fincaram suas raízes, desenvolvem-se e criaram suas famílias. Conforme a autora:

Estudar e compreender o lugar, em geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais ou humanas. Muitas vezes as explicações podem estar fora, sendo necessário buscar motivos tanto internos quanto externos para se compreender o que acontece em cada lugar. (CALLAI, 2000, p.86).

Nenhum lugar é neutro, mas sim repleto de história, quando se pesquisa a respeito da nossa própria história descobre-se determinados fatos, curiosidades, que por algum motivo ou razão não foi nos repassado, sendo assim o lugar é um local no espaço humanizado. Ler o espaço onde se mora/conhece, é importante, pois assim compreendemos as transformações feitas pelo homem que vai modificando determinados lugares, no intuito de satisfazer as suas necessidades.

Para Passini (1994, p. 17) apud Callai (2000, p. 92) “É importante saber ler o espaço, e uma das formas é através do mapa, pois um leitor crítico do espaço é aquele capaz de ler o espaço real e a sua representação o mapa”. O professor de Geografia precisa antes de tudo, ser também um bom leitor de mapas, pois não se ensina a cultura de um país, ou então um lugar específico no mundo, sem antes entender e dominar bem a cartografia. Conforme Callai (2000, p. 90) “[...] Estudar uma nação (Brasil, por exemplo), uma unidade da federação (estado do Rio Grande do Sul, por exemplo), uma cidade, ou uma região supõe conhecer o lugar, o que existe nele e a sua localização no conjunto do espaço.”

A partir dos interesses da criança, podem-se desencadear diversas atividades para buscar e realizar o exercício da palavra e o esforço de ler o mundo. Poderíamos apontar para o estudo de determinadas realidades, que, se consideradas como uma situação geográfica, seriam desenvolvidas a partir do reconhecimento do lugar, pode ser da rua, da casa da família, pode ser do bairro, ou da escola, ou mesmo da cidade. [...] (CALLAI, 2005, p. 240).

A autora demonstra que o educador através de sua atuação na sala de aula, pode desencadear com seus alunos diversas atividades relacionadas à leitura do mundo, com ligação ao conceito de lugar, e essas tarefas podem ser a partir de problemas, aguçando a curiosidade infantil traçando os caminhos a seguir. Permitindo que se parta de uma problemática que aconteça numa escala de análise local, para daí em diante começar a traçar analogias com temas de

outras realidades. Quer dizer, precisam ser situadas em um espaço que terá as suas características internas e uma contextualização, as quais lhe darão marcas específicas.

Cada lugar tem uma força, uma energia que lhe é própria e que decorre do que ali acontece. Ela não vem de fora, nem é dada pela natureza. É resultado de uma construção social que se dá na vivência diária dos homens que habitam o lugar, resultado do grau de consciência das pessoas como sujeito do mundo onde vivem e dos grupos sociais que constituem ao longo de sua trajetória de vida. (CALLAI, 2005, p. 243).

Callai (2000), chama atenção para os chamados não-lugares, que diferente do conceito de lugar são:

Os não-lugares são espaços vazios de conteúdo, sem história. São neutros, são transitórios, em geral, de uma arquitetura de desnudamento. Como exemplos, além das auto-estradas, poderíamos citar o shopping center, os caixa-eletrônicos, os grandes supermercados, os grandes aeroportos, os grandes monumentos. Podem ser também não-lugares espaços que perderam a sua identidade pela realização de uma grande obra, ou áreas amplas que tenham, no seu centro, [...] (CALLAI, 2000, p. 123).

Conforme o entendimento da autora, pode se considerar também como não-lugares, as cidades que foram inundadas para a construção de hidrelétricas e espaços que impedem a circulação de pedestres, como túneis, viadutos e espaços de circulação de aeronaves nos aeroportos. Ou seja, um local que não remeta a laços de identidade\afetividade com quem nele passe mesmo que momentaneamente.

No discurso de Carlos (2007, p. 21) “Repensar a identidade do lugar cada vez mais dependente e construída no plano do mundial faz com que, hoje, a história do lugar passe cada vez mais pela história compartilhada que se produz além dos limites físicos do lugar.” Ainda segundo o autor, as relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo.

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. [...] (CARLOS, 2007, p. 22).

Carlos (2007, p. 22) elenca “O lugar guarda em si e não fora dele o seu significado e as dimensões do movimento da história em constituição enquanto movimento da vida, possível de

ser apreendido pela memória, através dos sentidos.” Cada sociedade produz seu ritmo de vida, as suas relações com o mundo moderno, que está sempre em movimento, e cada lugar carrega em si a sua particularidade, aquilo que lhe marca e que o diferencia dos demais lugares. O autor deixa claro quando fala também que:

Há também lugares delimitados onde as ações não se fixam de forma contínua pois o uso é esporádico, o que marca o que poderíamos chamar de uma “territorialidade móvel”. Isto é, como forma a do espaço é também aquela do encontro-reencontro e contempla a simultaneidade, pode-se falar em formas de apropriação de “uso temporário” e irregular no tempo, mas que guarda uma territorialidade [...] (CARLOS, 2007, p. 48).

Carlos (2007) chama atenção também para a questão das ruas, pois segundo o autor de manhã, elas têm um sentido de passagem, pois vemos nesse horário, um grande fluxo de trabalhadores, que meio acordados, ora sonolentos, se dirigem ao trabalho. Como também pode ter o sentido de festa, ao final dos campeonatos esportivos mundiais de que o Brasil participa, ou nos finais de campeonato paulista, ou brasileiro de futebol, quando os torcedores tomam as ruas da metrópole para comemorar.

Ainda segundo o autor as ruas podem ter o sentido de reivindicações, pois é na cidade que emergem as lutas que se manifestam enquanto movimentos que ganham visibilidade quando tomam os espaços públicos, os movimentos dos sem terra (MST), protestos contra a alta da gasolina/diesel, dentre outros que ganham destaques. Carlos (2007, p. 61) elenca sobre a questão da produção dos chamados não-lugares, para ele: “Faz-se necessário elucidar, ao leitor, que a ideia de “não-lugar”, que será aqui desenvolvida, e não se colocar como antítese do “lugar”; por outro lado não tem, evidentemente, um sentido de negatividade, nem tampouco a ausência apesar do prefixo “não”.”

Assim, o não-lugar não é a simples negação do lugar, mas uma outra coisa, produto de relações outras; diferencia-se do lugar pelo seu processo de constituição, é nesse caso produto da indústria turística que com sua atividade produz simulacros de lugares, através da não-identidade, mas não para pôr aí, pois também se produzem comportamentos e modos de apropriação desses lugares. (CARLOS, 2007, p. 67).

Para (Relph, 1980 apud Ferreira, 2002, p. 46) “Os geógrafos teriam falhado na exploração do conceito de lugar. Este deveria ser não somente analisado a partir de suas relações com os fundamentos fenomenológicos da Geografia, mas também através das experiências diretas”.

Corroborando com o pensamento de Ferreira (2002), onde na literatura geográfica aborda o tema do lugar, e revela que a identidade cultural está intimamente ligada à identidade com o lugar. Existindo diversas dimensões, para o significado relacionado com o lugar: seja sim-

bólico, emocional, cultural, político ou biológico. E desse modo, as pessoas possuem diversos níveis de associação com o lugar. Estes níveis podem ser pessoais ou sociais, existindo, assim, uma verdadeira rede de interações e afiliações baseadas no lugar. E ainda segundo o autor, o processo de desenvolvimento de identidade do lugar seria uma combinação de observação e expectativas anteriores em direção a uma imagem estável do lugar. A manutenção dessa identidade será em função da manutenção de sua legitimação na sociedade, ou seja, é a manutenção dos significados dos símbolos de lugar.

Os meios de comunicação modernos reduziram em massa, a necessidade de contato face a face, possibilitando que determinados problemas do cotidiano das pessoas, sejam solucionados de um modo generalizado livre das necessidades em detrimento de soluções locais e específicas assim:

O próprio crescimento, em número e tamanho, das estradas e dos aeroportos – impostos na paisagem e, por si só, elementos da desigualdade -, ao tornar possível, e incentivar, o movimento de massa irá contribuir para a expansão da atitude inautêntica em relação ao lugar. Como consequência desses movimentos de massa (tanto de pessoas quanto de ideias), os valores de massa, formulados pela indústria, governos e designers, irão uniformizar produtos e lugares que passam a ser criados [...] (FERREIRA, 2002, p. 51).

Holzer (1999) afirma:

Proponho que se defina o lugar sempre como um centro de significados e, por extensão, um forte elemento de comunicação, de linguagem, mas que nunca seja reduzido a um símbolo despido de sua essência espacial, sem a qual torna-se outra coisa, para qual a palavra “lugar” é, no mínimo inadequada. Concluindo: é necessário um retorno à ontologia da geograficidade e uma análise da importância do lugar para constituição da própria geografia. (HOLZER, 1999, p. 76).

Conforme Holzer (1999), não podemos em nenhum caso, pela única razão de que as unidades de medida e suas dimensões são universalmente aplicáveis a todas essas extensões, afirmar que as unidades de medida e também as suas dimensões são o fundamento do ser dos espaços e dos lugares mensuráveis com a ajuda das matemáticas. Ou seja, os espaços que percorremos são organizados pelos lugares, onde o ser é fundamentado, sobre as coisas do gênero das construções.

Conforme lembra o autor, o lugar é hoje um conceito fundamental para o estudo da geografia. Mas ele só ganhou importância para a disciplina a partir da década de 1980. Desde a implantação da geografia como disciplina acadêmica, a partir de uma ideia positivista de lugar foi eventualmente estudado pelos geógrafos, mas sempre em um plano secundário.

Outro autor que trabalha com o conceito de lugar na Geografia é Yi-Fu-Tuan (1983). Para ele:

[...] Um homem pode se apaixonar à primeira vista por um lugar como também por uma mulher. A visão do deserto através de um desfiladeiro na montanha ou a primeira entrada na floresta virgem pode não apenas provocar alegria, mas inexplicavelmente uma sensação de reconhecimento com o mundo cristalino é fundamental que sempre se conheceu. [...] (TUAN, 1983, p. 204).

Podemos desenvolver determinado apego com um lugar sem que tenhamos um contato direto com ele. Pois no simples fato de conhecer sua história contada pelos “mais velhos”, ou entendida sob a narrativa de um livro, podemos criar laços afetivos uma vontade de estar lá, de vivência uma nova experiência de ir além do que se imagina.

Portanto, sob estas definições é pertinente lembrar segundo o autor que o conteúdo dos lugares, é o mesmo conteúdo do mundo. Ambos são produzidos pela consciência humana e por sua relação intersubjetiva com as coisas e os outros, gerando os chamados campos de preocupação. Tuan (1983) fala que:

[...] Quando o turista entra uma cidade antiga, ele sente que retrocedeu no tempo. A paisagem natural tem um passado muito distante do que qualquer coisa feita pelo homem. O leigo pode ser insensível à idade do meio ambiente natural, mas os exploradores e geólogos podem ler o tempo nas formações rochosas [...] . (TUAN, 1983, p. 140).

Já Holzer, (1999: 70) lembra que a preocupação dos geógrafos humanistas seguindo os preceitos da fenomenologia, “foi de definir o lugar enquanto uma experiência que se refere essencialmente, ao espaço como é vivenciado pelos seres humanos. Um centro gerador de significados geográficos, que está em relação dialética com o constructo abstrato/espaço.” E para Tuan, (1983) espaço e lugar definem a natureza da geografia. Mas o lugar tem sua importância ímpar para a geografia humanista, pois sabe-se, que para as técnicas de análise espacial o lugar se comporta como um nó funcional, para o humanista ele significa um conjunto complexo e simbólico, que pode ser analisado a partir da experiência pessoal de cada um, a partir da orientação e estruturação do espaço, ou da experiência grupal que é (intersubjetiva) de espaço como estruturação do espaço mítico-conceitual. E a estabilidade, assim como a convivência temporal prolongada, seria um fator fundamental na constituição dos lugares. Temos uma relação com o nosso lugar como se fosse o plano da reprodução da vida. Para enfatizar essa relação, é cabível essa citação no tocante há:

As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos de uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental que se realizam no cotidiano dos habitantes em relação com o espaço, passível de ser sentido, pensado e apropriado e vivido através do corpo e dos sentidos humanos. (GONÇALVES, et al, 2000, p. 242).

Os lugares é a porção do espaço apropriável para a vida, e segundo as autoras os homens se apropriam dos lugares através dos sentidos e de seu corpo, e daí nascem as ações, e os moradores constroem as ruas e na mesma direção o bairro, a praça, se identificando assim com os lugares da vida. Pois no percurso realizado pelos habitantes liga-se o lugar da moradia aos lugares de lazer, de comunicação, mas o importante é que as mediações espaciais são ordenadas segundo as propriedades do tempo vivido, no plano do cotidiano revelando assim os espaços privados e públicos, o individual e o coletivo, o necessário e o desejado. Assim:

Enfim o ato de caminhar é intermediário e parece banal ele deixa ver como a vida do habitante é petrificada de sensações muito imediatas e de ações interrompidas. Isto porque são as relações que criam os sentidos dos lugares”, porque o lugar só pode ser compreendido em suas referências, que não são específicas de uma função ou de uma forma, mas produzidos por um conjunto de sentidos, impressos pelo uso. (GONÇALVES, et al, 2000, p. 243).’

Ainda conforme as autoras, o cidadão, não habita indiferentemente, da metrópole, mas os lugares articulados por seus trajetos realizados em pedaços da metrópole vividos conhecidos e reconhecidos em todos os cantos e dimensões, logo identificados. Nesse sentido, nos longos e rotineiros trajetos de transporte coletivos os motoristas de ônibus, os próprios bilheteiros, são mais conhecidos e reconhecidos.

6.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO, TRABALHANDO O ENSINO DE LUGAR NO 1º ANO A DO ENSINO MÉDIO: DISCUSSÕES E RESULTADOS.

Este trabalho foi realizado na sala de aula do 1º ano “A” do Médio, na Escola Estadual José Ferreira da Costa, em Rafael Fernandes. E partiu após a passagem pelos 2 (dois) Estágios Supervisionados finais da graduação III e IV no Ensino Médio. Onde foi possível trabalhar com o conceito de lugar através do livro didático, de uma forma bem superficial por conta também das horas no estágio e a gama de assuntos variados que os discentes precisam estudar para ter

êxito no bimestre letivo seguinte, e notou-se a dificuldade que alguns alunos tinham quando a temática foi abordada, pois muitos não compreendia o que se pedia, pois, via através do livro didático muitos lugares pelo Brasil ou mundo.

Mas quando se fazia alguma pergunta relacionada com o tema sobre o lugar onde viviam as respostas não condizem com o discutido. Em uma aula foi trabalhado o conteúdo do lugar na região nordeste, é para trazer para o contexto mais próximo da realidade dos alunos foram disponibilizados alguns mapas e imagens de cidades do Oeste Potiguar do Rio grande do Norte, com a história da fundação do município, a cultura, a economia, a renda das pessoas. Uma das cidades era a de Rafael Fernandes logo os alunos começaram a interagir participando da aula, gerando uma discussão acalorada com o tema proposto. Desmistificando a ideia de que trabalhar com o lugar era chato, que não conseguiam compreender de fato o que se pedia sobre o ensino desse conceito.

Sob esse entendimento Júnior (2011, p. 79) elenca “O professor precisa passar segurança e motivar o aluno à investigação das questões que responderão aos problemas colocados por ele e pela classe.” Para o docente poder dar uma aula produtiva seria muito bom que a escola dispusesse de matérias de apoios pedagógicos modernos, não que muitas das escolas públicas de hoje não tenha, às vezes dispõem de uma sala de laboratório de informática, sala preparada para atividade física, mas só que a quantidade de alunos matriculados é enorme ficando muitas das vezes inviável, o professor planejar uma aula que fuja do contexto giz, quadro e livro didático.

Mas ainda segundo o autor o professor precisa gostar do que está fazendo, e se a escola onde trabalha não tiver acesso nem sequer ao laboratório de informática, ele precisa envolver o aluno em atividades produtivas na construção do saber científico mesmo apenas tendo o giz na mão. Entende-se que:

A escola é um espaço de construção de conhecimento coletivo. As infraestruturas tanto de apoio pedagógico como de pessoal poderiam ser auxiliares para desenvolver ações com o objetivo de provocar melhoria do processo de aprendizagem, principalmente na construção de coletivos inteligentes. (JÚNIOR, 2011, p. 80).

Com relação ao aluno Júnior (2011), lembra que é o mesmo que avança como sujeito da investigação/questionamento proposto pelo educador. E o caminho de busca para a solução dos problemas na sala de aula provoca uma significativa melhoria no conhecimento, pois o discente utiliza suas ferramentas da inteligência comparando e analisando dados, avançando do

conhecimento assistemático para um mais sistematizado. Kimura (2010 p. 183), relata que “É possível identificar, também, a interferência de fatores externos à produção do conhecimento, tais como as condições estruturais da escola, as condições subjetivas ou objetivas pessoais que emergem tanto em alunos como em professores”. E sobre a função do professor é pertinente essa citação:

A função do professor é a de orientar a investigação, colocar questões para que ela progrida, auxiliar com fornecimentos de fontes e informações, assim como colocar desafios para que o aluno perceba as diferentes perspectivas possíveis do problema em estudo (JÚNIOR, 2011, p. 81).

Nos Estágios Supervisionados do curso de Geografia encontramos na escola certas estruturas como salas de informáticas, salas de vídeo, sala de ginástica, biblioteca, além de recursos como retroprojetores, aparelhos de multimídia e data show, que apesar do uso ser controlado para atender a demanda na escola, sente-se também a falta de profissionais habilitados para lidar no dia-a-dia organizando e atualizando esses equipamentos que são fundamentais para uma aula mais dinâmica que envolva a utilização desses instrumentos na metodologia do professor. Júnior (2011) aborda essa questão quando fala:

Embora a Secretária de Educação municipal quanto a estadual ofereçam cursos de capacitação tecnológica, para atualização dos professores, ainda há um longo caminho a percorrer para que eles fiquem habilitados para utilização dessas ferramentas em sala de aula. Seria uma boa oportunidade para os alunos que nasceram nesta era e estão familiarizados com as novas ferramentas eletrônicas se tornarem parceiros dos professores no desvendamento de softwares e na navegação pela internet. (JÚNIOR, 2011, p. 82).

Em concordância com o pensamento do autor, sabe-se que o discente será o primeiro a sentir essa limitação da capacidade do professor no uso de tecnologias ou a ausência destes recursos nas aulas, pois a interação que o estudante tem com as informações e com a mídia fora da escola pode ser maior do que dentro dela.

Para que o aluno se sinta motivado a realizar uma tarefa de casa, o professor não necessita de ficar cobrando, por demasiadamente a tarefa a cumprir basta que o mesmo, passe a real importância de se trabalhar essa atividade em um contraturno, não apenas para obtenção de notas no final do bimestre. Assim, segundo Júnior (2011, p. 85) “Os professores deixam de ser reprodutores dos pensamentos dos autores do livro didático e os alunos deixam de ser copiadores de questionários para se tornarem produtores de pensamentos próprios.”

Ainda sobre os Estágios Supervisionados vale frisar que é importante que o estagiário se sinta bem no ambiente de pesquisa, no caso a escola, que recebe o aluno estagiário. Ter essa aproximação é muito importante, pois assim o mesmo não vai sentir-se num ambiente estranho e alheio ao seu interesse. E essa experiência vivenciada no estágio, será sempre de muita relevância para que futuramente ao exercer a função como docente, já se tenha uma ideia de como funciona essa árdua profissão, de suma importância para nossa sociedade como um todo.

As narrativas sobre as histórias de vida dos professores, o seu contexto e a docência podem se constituir um ponto de partida de aprendizagem da profissão à medida que permite uma reflexão retroativa do presente para o passado, visando à apropriação dos aspectos formadores: lições positivas e negativas, pessoas, fatos, aprendizagens da profissão, entre outros detalhes significativos. A formação, nesse sentido, é encarada como um processo de mudanças que envolve, além do trabalho, outros aspectos da vida material, os agrupamentos, as dimensões de identidade, a leitura do mundo e a postura de aprendizagem. [...] (LIMA, 2012, p. 67).

É preciso tempo para o aluno estagiário compreender como avaliar os discentes e dar continuidade na rotina de sala de aula. Ressaltando assim, a necessária interação entre professor da escola campo de estágio com o estagiário. Nesta parceria, o estagiário pode contribuir significativamente com o professor, trazendo ideias novas para trabalhar com os alunos de formas variadas. Contudo, respeitando o espaço que lhe foi dado na sala de aula e não interferir ou querer mudar no método do professor lecionar.

A escola-campo é para os professores a oportunidade de apropriar-se de sua história de vida, ressignificando-a com os olhos do presente e, para os estagiários, uma oportunidade de aproximação com a realidade da profissão, seus profissionais e os seus processos de formação de professores. Para os estagiários, é ainda, uma oportunidade de um contato direto com a relação teoria/prática e com os discursos das professoras, sobre a escola, as crianças, as compensações e os desafios enfrentados. (LIMA, 2012, p. 80).

Para efetivação deste trabalho foi pedido como tarefa de casa para turma supracitada acima, que a partir do que foi discutido/trabalhado sobre o ensino do lugar nos dois últimos Estágios Supervisionados no Ensino Médio, sobretudo no estágio IV da qual resulta o referido trabalho que os alunos com seus próprios aparelhos celulares fotografassem o que representaria o lugar para ambos. Notou-se antemão o entusiasmo dos discentes para participarem, e a princípio mais da metade da turma aceitou o desafio. A turma tinha 20 (vinte) alunos, para isso foi estabelecido que se organizassem em duplas para fazerem o registro fotográfico no prazo de 5 (cinco) dias após a aula expositiva/explicativa do trabalho em destaque, só que foram recebidas apenas as fotografias de 5 (cinco) duplas, as demais alegaram está cheio de pendências de ati-

vidades de outras disciplinas e que não poderiam participar de nenhuma maneira mesmo tendo firmado o compromisso, além de outros motivos que não cabe aqui discutir.

Na primeira fotografia dos participantes denominados aqui como A e B, podemos notar um momento de lazer numa determinada game da cidade. Nesse lugar, segundo relatos dos próprios participantes, ambos se sentem bem, pois quando não estão na sala de aula, o melhor lugar do mundo para a dupla é lá por poderem jogar determinados jogos online que só está disponibilizado neste local e por encontrarem também colegas de sala que costumam frequentar o mesmo local. Além de fugirem de algumas atividades domésticas, que caso tivessem nesse horário em suas casas teriam que realizar sob a supervisão dos seus próprios pais.

Fotografia 01: Game da cidade: como um lugar de lazer.



Fonte: arquivo pessoal dos participantes.

Na fotografia da dupla C e D, vemos o arquipélago de Fernando de Noronha no estado de Pernambuco (PE). As participantes relatam que escolheram procurar essa fotografia na internet, porque é um sonho que alimentam poder um dia conhecer esse lugar denominado por ambas de “paradisiaco”, pois é perfeito para as formações rochosas, além da diversidade de vida marinha existente na ilha. Além disso por ser um lugar visitado por vários famosos, durante determinadas épocas do ano.

Fotografia 02: Arquipélago de Fernando de Noronha localizado no Estado do Pernambuco (PE): uma viagem dos sonhos.



Fonte: www.ilhadenoronha.com.br/quem_somos/quem_somos.php.

Na fotografia da dupla E e F, temos um campo de futebol. E segundo os participantes a escolha desse lugar, deu-se por um único motivo: é jogando no campo com os amigos nos finais de semana, ou nas horas livres que “desaparecem a memória”, ou seja esquecem da pressão nas atividades avaliativas feitas durante a semana de aula, não só da disciplina de Geografia, mas como as demais que integram a carga-horária na escola. E no mais é uma forma de atividade física acessível a todos que costumam jogar bola nesse campo.

Fotografia 03. Campo de futebol: lugar onde os amigos sempre se encontram nas horas livres no dia-a-dia.



Fonte: arquivo pessoal dos participantes.

Na fotografia da dupla G e H, nota-se a praça de eventos da cidade de Rafael Fernandes-RN. Os participantes relataram que esse lugar é muito bom, principalmente em época de festividade, seja em alusão a padroeira Santa Luzia, ou em festa de emancipação política quando variados públicos comparecem neste local, fazendo com que a economia da cidade nesses momentos festivos tenha um considerável crescimento.

Fotografia 04: Praça de eventos da cidade de Rafael Fernandes-RN: lugar de festividades.



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=foto+da+praça+de+eventos+de+rafael+fernandes&source=lnms&tbm=is+h&sa=X&ved=0ahUKEwiUs_ylnc3eAhUEIpAKHY5lCo4QAUIDygC&biw=1024&bih=489

Na fotografia da dupla I e J, última dupla do trabalho, temos a foto de uma casa. A explicação para isso, segundo as participantes foi que apesar da foto mostrar a frente da casa de umas das participantes, a outra também concordou, pois de acordo com elas as suas casas são os melhores lugares do mundo para viver, por encontrarem conforto e carinho dos pais que é o que ambas denominam o essencial para uma vida tranquila.

Fotografia 05. Minha casa: meu lugar favorito.



Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Vale ressaltar aqui que em nenhum momento a escola enquanto um lugar que forma indivíduos para o mercado de trabalho atual na nossa sociedade, foi fotografada ou citada pelos alunos participantes desse trabalho. Questionados por isso relataram que não tinham afeição, nem relação ou pertencimento com esse lugar mesmo passando metade de seu tempo todas as semanas. Nesse sentido, será que os verdadeiros culpados são os alunos, ou os professores, ou a culpa é do sistema de ensino vigente em quase todas as escolas públicas do país?.

Na busca por uma nova alternativa que envolvesse a turma, mesmo sabendo que nem todos os alunos participaram, foi proposta essa atividade em campo. Os resultados foram bastante edificantes pois discentes que fizeram o que foi pedido, gostaram de poder no contexto trabalhado sobre o ensino do lugar usar seus celulares não só para enviar mensagens em aplicativos ou ficar nos jogos online no momento da aula tirando o foco dos assuntos estudados, e sendo criticados frequentemente pelos professores, mas sim para uma boa ação concretizar o trabalho em destaque.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a utilização de imagens e fotografias relacionadas ao que o aluno entendeu sobre o ensino do lugar nas aulas de Geografia do Ensino Médio, tem como cabível a possibilidade da prática de uma Geografia distinta da Geografia tradicionalista presente até hoje em muitas escolas do país e que de alguma maneira influenciar na má formação do aluno durante o tempo em que passar pela escola básica.

O uso da fotografia vem como uma possibilidade de dinamização das aulas de Geografia é uma fuga aos modelos, tidos como antiquados de ensino, havendo, assim, a valorização mútua dos sujeitos inseridos nesse processo educacional, isto é, a valorização dos conhecimentos tanto dos professores quanto dos alunos, deixando mais de lado aquele modelo repetitivo de leitura oral, atividade escrita pelo livro, decorar partes do texto para fazer as provas.

Há momentos na aula que se pode utilizar esses mecanismos tradicionais, porque também tem a sua importância pois há alunos que conseguem aprender nesse viés, mas ficar aprisionado apenas a esse sistema pode ser prejudicial para as gerações de alunos que utilizam cada vez mais os meios tecnológicos em casa ou na sala de aula é que também é parte integrante do público que frequenta nossas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

CALLAI, H. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p.227-247, mai/ago. 2005.

CALLAI, H. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. 83-92.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. O lugar, e as práticas cotidianas. In: _____. (Org). GONÇALVES, N. S; SILVA, M . A ; LAGE, C. S. Os lugares do mundo: A globalização dos lugares. Salvador: UFBA, 2000, cap. 19. p. 240- 247.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. O lugar no/do mundo. São Paulo: Labur Edições, 2007 a.

FERREIRA, Luiz Felipe. Acepções recentes dos conceitos de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. Revista Território. Rio de Janeiro, ano V, n.09, julho/dezembro de 2000. p. 65-83.

FERREIRA, Luiz Felipe. Iluminando o Lugar: três abordagens (Relph, Buttimer e Harvey). Boletim Goiano de Geografia. Goiânia, jan/julho de 2002. v. 22, n.01. p. 43-72.

HOLZER, W. O lugar na Geografia Humanista. Revista Território. Rio de Janeiro. Ano IV, nº 7. p. 67-78, 1999. Disponível em: <http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/07_6_holzer.pdf>. [texto para download] Acesso em 04 de abril de 2018.

JUNIOR, J.A. O aluno, o professor e a escola. In: _____. PASSINE, E.Y. Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto, 2011.

KIMURA, S. Um saber novo mais sempre provisório. Geografia no Ensino Básico: questões e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010, cap. 6. p. 181-188.

LIMA, Maria Socorro Lucena. O olhar de observação sobre a escola e suas relações: qual o sentido do estágio para o estagiário. In: _____. Estágio e aprendizagem da profissão docente. Brasília. Liber Livro, 2012. p. 61 a 70.

LIMA, Maria Socorro Lucena. O estagiário e o professor que o recebe: o que eu preciso saber nesse momento da minha formação?. In: _____. Estágio e aprendizagem da profissão docente. Brasília. Liber livro, 2012. p. 71 a 83.

SANTANA, A, A. LEBRÃO, J.S. NOGUEIRA, T.R.P. A utilização das imagens e fotografias como recursos didáticos para espacialização dos conteúdos. Anais da IX Semana de Geografia da UESB – Trajetórias do Mundo e do Pensamento: Os 25 anos de Geografia na UESB. Campus de Vitória da Conquista: 08 a 10 de dezembro de 2010. Acessado em 20 de julho de 2018. Disponível em: <http://www.uesb.br/eventos/ixsegeo/arquivos/A%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20das%20imagens%20e%20fotografias%20como%20recursos%20did%C3%A1ticos%20para%20a%20espacializa%C3%A7%C3%A3o%20dos%20conte%C3%BDos.pdf>.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografia como documentos de pesquisa. MARTIN, W. BAWER. GASKELL, G. (Org). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002. Cap. 6 p. 137-153.

SILVA, I, F. F. SANTOS; F,K,S. SILVA, L, L. CANEJO, V. P. A fotografia como recurso mediático no ensino de geografia: a paisagem urbana em múltiplos olhares e convergências. XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. Universidade Federal de Minas Gerais. 2017. p 1-14.

SILVA, A, F. RAMÍREZ , R, C. Geografia e imagens fotográficas: aproximações entre linguagens. Dourados, Mato Grosso do Sul, 2014.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

7 O USO DA MÚSICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA, A PARTIR DA VISÃO DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MOSSORÓ/RN

*Edson Almeida Rodrigues de Sousa
Maria José Costa Fernandes*

7.1 INTRODUÇÃO

A disciplina geografia tradicionalmente é vista como uma disciplina “decoreba”, característica essa que a torna mais cansativa e menos atrativa aos alunos. Logo, existe a necessidade de superação dessa visão em seu processo de ensino e aprendizagem uma vez que a falta de motivação dos alunos chega a ser algo frequente. Deste modo, a utilização de estratégias metodológicas pode surgir como elemento essencial para dinamizar as aulas tornando-as mais dinâmicas e atrativas.

Temas que envolvem Geografia e Artes são mais abraçados pela Geografia Cultural e Humanística. No entanto, essa relação vem se tornando cada vez mais presente também no ensino de geografia, muito pelo fato da interdisciplinaridade junto a metodologias ativas possibilitar o confronto de questões presentes no meio em que o aluno se insere.

Consequentemente a utilização de diferentes recursos traz consigo contribuições para o processo de ensino aprendizagem através de diferentes formas possíveis de se trabalhar diversos conteúdos pois “um aluno estimulado busca sentido no que aprende; se desestimulado, não encontrando sentido naquilo que está estudando, reforça os obstáculos que podem dificultar a aprendizagem.” (CASTELLAR, 2016, p. 9).

Assim, a pesquisa de caráter qualitativo apresentada neste artigo se constrói a partir de hipóteses centrais como que a utilização de músicas durante as aulas de geografia nos anos finais do Ensino Fundamental contribui para tornar as aulas de geografia mais dinâmicas; e que a música é um importante recurso didático metodológico capaz de contribuir de forma significativa no ensino de geografia, ampliando assim o processo de ensino e aprendizagem que deve estar cada vez mais presente no ensino de geografia.

Deste modo, temos como objetivo principal deste artigo dialogar com o leitor sobre a realização de uma análise da compreensão dos alunos dos anos finais do ensino fundamental através de uma pesquisa de campo sobre a utilização da música como recurso didático metodológico no ensino de geografia.

Para a construção deste artigo foi de suma importância objetivar pontos como a discussão e utilização da música enquanto metodologia ativa, no ensino de geografia, junto a contribuições no processo de ensino e aprendizagem no recorte analisado através da aplicação de questionário, além da contextualização das canções Pela internet (1982); e Pela internet 2 (2018); ambas do cantor e compositor baiano Gilberto Gil, uma vez que ideia da utilização dessas duas músicas foi de ligar algo estimulante, passivo de análise geográfica, e que ao mesmo tempo estivesse presente no cotidiano dos alunos das turmas do 8º e 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual, localizada no município de Mossoró/RN.

A utilização desse importante recurso que pode ser a música estimula maior participação dos envolvidos na atividade, fazendo com que a aula flua de uma forma diferente do que pode ocorrer em aulas de uma disciplina tida como cansativa e enfadonha como citado por Yves Lacoste (1988), análise essa ainda muito presente na atualidade, especialmente quando tratamos de instituições que não possuem recursos tecnológicos suficientes para a utilização de todos os professores ou turmas, fato esse que acaba inviabilizando a prática de algumas dinâmicas mais interativas em sala de aula.

A aplicação de atividades composta por música consegue contribuir para além de uma maior interação, uma vez que traz consigo uma maior amplitude da compreensão espacial. “[...] Contudo, sabemos que não é o fato de recorrermos a um bom recurso que vai garantir uma aprendizagem eficiente ao aluno, nem mesmo o recurso vem suplantando o papel do professor, mas auxiliá-lo” (MUNIZ, 2012, p. 80).

Consequentemente, essas aprendizagens adquiridas “servem de base para o desenvolvimento de atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializam o reconhecimento e a construção das identidades e a participação em diferentes grupos sociais.” (BRASIL, 2017, p. 369).

Deste modo, partimos do princípio de que quando utilizada como recurso didático metodológico nas aulas de geografia, através de linguagem, seja falada, melódica, ou mesmo através da escrita, a música pode ser bastante benéfica para o ensino aprendizagem da disciplina.

É importante mencionar também que esta produção não objetiva tornar da interdisciplinaridade entre geografia e a música uma metodologia definitiva, e sim abordar a música como um instrumento auxiliador, pois essa ferramenta possibilita estimular de forma mais intensa a relação da própria interação entre alunos e o raciocínio geográfico de forma coletiva em sala de aula, uma vez que a música está diretamente ligada às diversidades e saberes que partem de abordagens das mais variadas favorecendo uma maior interligação entre todos.

7.2 A IMPORTANCIA DA UTILIZAÇÃO DA MÚSICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA COMO UMA DAS DIFERENTES LINGUAGENS

A Geografia enquanto disciplina e Ciência é bastante ampla, capaz de abarcar a análise de elementos espaciais, seja natural ou humano de forma reflexiva e crítica. Logo, a necessidade de tornar as aulas mais dinâmicas através de linguagens alternativas como histórias em quadrinhos, filmes, textos auxiliares, fotografias, assim como a música, é algo que deve fazer parte do dia a dia do professor, inclusive o de geografia.

No entanto, temos que priorizar recursos que sejam acessíveis e presentes no cotidiano do aluno, como é o caso da música, especialmente com o público jovem. Segundo Oliveira (2005, p. 74. apud CORRÊA; OLIVEIRA, 1991) através da mídia, a música encontra-se presente em momentos de lazer e de reflexão, sendo capaz até mesmo de contribuir na definição do estilo de vida de muitos indivíduos. Algo que ocorre pelo fato da música conseguir transmitir uma realidade especialmente histórica ligada ao passado, presente, ou até mesmo visando o futuro passando por constantes transformações espaciais, algo que para o ensino de geografia é muito importante pois diversas abordagens podem ser feitas a partir de elementos sociais, culturais, naturais entre outros também inseridos em contextos musicais.

O ensino, ao longo dos anos, foi-se alterando, em função das mudanças sociais, econômicas e políticas que ocorreram na sociedade, na procura de um equilíbrio entre a teoria, o desenho curricular, a prática e a instrumentalização das estratégias. Assim sendo, o conceito de metodologia de ensino é fruto do contexto e do momento histórico em que este é produzido (GONÇALVES, 2021, p. 17).

Logo, assim como as sociedades que de forma geral evoluem e se atualizam, as formas de ensinar também devem ser repensadas e inovadoras.

As necessidades das novas gerações são essencialmente treinar os movimentos em “areias movediças”, ou seja, a informação e o conhecimento já existem e é de fácil acesso, o que deixa para a escola e para os seus professores o desenvolvimento da arte e das técnicas de manuseamento desse conhecimento, o saber aplicá-lo às novas realidades e ensinar a encontrarem a melhor resposta aos novos desafios (GONÇALVES, 2021, p. 21).

Deste modo, as formas de desenvolver atividades buscando maior desempenho do aluno também são importantes enquanto metodologias de aprendizagens. “A metodologia de aprendizagem [...] tem como objetivo transformar a representação de mundo que os alunos têm, somando-se ao processo de investigação e criação que eles irão adquirir durante a atividade. [...]” (CASTELLAR, 2016, p.19).

Para Castellar (2016), é possível tornar o processo de ensino aprendizagem mais significativo, uma vez que a atividade começa a fazer sentido para o aluno. Logo, “[...] Uma das maneiras de otimizar a aprendizagem da matéria é utilizar variadas metodologias e com recursos que propiciem a reflexão sobre os conteúdos trabalhados pela geografia na escola.” (ALENCAR; SILVA, 2018, p. 2). Ou seja, a acessibilidade dos materiais utilizados em sala de aula é algo extremamente importante.

Neste sentido, os produtos culturais existentes na sociedade, tais como: charges, quadrinhos, música [...] são recursos disponíveis ao professor e facilmente utilizáveis nas aulas de Geografia, bem como capazes de ampliar a aprendizagem dos alunos. [...] (ALENCAR; SILVA, 2018, p. 2).

Podemos afirmar que a utilização de diferentes linguagens na sala de aula, quando bem feitas, conseguem impactar positivamente na qualidade da abordagem feita em sala de aula, uma vez que esses assuntos muitas vezes são tidos como chatos, e por esse motivo indiretamente dificultam a compreensão do aluno. Consequentemente, trabalhar diferentes linguagens também pode favorecer um melhor ensino.

Ainda nesse contexto, a utilização de diferentes metodologias, linguagens e recursos didáticos são fatores essenciais para o processo de ensino e de aprendizagem, pois são de suma importância para a compreensão das relações espaciais obtidas através do ensino de geografia.

A música, a poesia e o texto literário têm forte apelo para o trabalho com os conteúdos geográficos. Como muitas canções, poesias e obras literárias transmitem mensagens de protestos e denúncias de problemas de cunho ambiental e social, seu emprego na escola promove reflexões sobre os conteúdos trabalhados pela Geografia, conduzindo a ressignificação desta matéria, ao tempo em que contribui para despertar nos alunos atitudes e valores.” (ALENCAR; SILVA, 2018, p. 11).

Podemos utilizar a música para estimular uma relação entre discussão do conteúdo, realidade do aluno, e interação de forma ativa, uma vez que “pensar em como levar a música para as atividades em sala de aula torna-se uma possibilidade para deixar as aulas mais próximas do cotidiano dos alunos. [...]” (DOZENA, 2016, p. 89).

De acordo com Panitz (2012), ao longo das últimas décadas vem sendo despertado um interesse pela Geografia pela música através de pesquisas que tratam de abordagens culturais, sociais, ferramentas para o ensino, entre outras. Assim como a diversidade em abordagens de termos conceituais, como paisagem, território, região, presentes no espaço geográfico. Abordagem essas possíveis devido à quantidade de elementos geográficos presentes na música.

Uma das vantagens de se utilizar a música na Geografia se afirma na pluralidade de assuntos abordados por esta ciência. Violências, guerras, conflitos raciais, fome, falta de infraestrutura nas cidades, belezas naturais, como também degradação do meio ambiente, fazem parte dos temas abordados por muitos compositores (COSTA, 2002, apud SANTOS; CHIAPETTI, 2011, p. 169).

A presença da música nas aulas de geografia pode ser considerada por muitos algo novo. No entanto, até que ponto a “novidade” que pode ser a utilização da música, consegue interferir benéficamente no processo de aprendizagem do aluno? Ou a não utilização desse recurso significa o oposto? Somente a aplicação da música é capaz de tornar a geografia uma disciplina menos desgastante? São questionamentos importantes de serem feitos, especialmente pelo fato de a música ser analisada aqui como uma das possíveis linguagens a se utilizar.

De acordo com Lacoste (1988) para muitos, a Geografia não passa de uma mera disciplina escolar e universitária de produção desinteressada e desestimulante sobre temas diversos. Esse cenário é frequentemente percebido em sala de aula, especialmente quando professores utilizam métodos mais tradicionais como o transcrever na lousa ou somente a utilização do livro didático com o intuito de forçar uma fixação. “[...] Afinal, uma das características que se mantêm na Geografia é a memorização, justamente uma das maiores chateações dos alunos.” (KAERCHER, 1996, p. 110).

Para reverter esse cenário devemos utilizar diferentes formas de organização no modo de ensinar, ou seja, utilizar diferentes metodologias de aprendizagem assim como a utilização de recursos didáticos compostos por diferentes instrumentos e métodos pedagógicos utilizados pelo professor durante todo o ano letivo.

Para tal, a música pode surgir como uma importante aliada, uma vez que tanto a geografia quanto a música são extraordinariamente abrangentes e ambas proporcionam formas de se relacionar com várias disciplinas, para tal, a utilização de diferentes recursos é de suma importância.

Todas as metodologias ativas estão diretamente ligadas a pontos como inovação, reflexão, autonomia do aluno, assim como a problematização da realidade do mesmo através da utilização de diferentes recursos didáticos como forma de estímulo, características essas que muitas vezes se opõem a metodologias tradicionais.

Cabe ao professor como intermediador do conhecimento a tarefa de tornar a aula prazerosa e atrativa para o aluno através da utilização de diferentes linguagens, metodologias, recursos, além de torná-lo protagonista. Estimulando assim o despertar do pensamento geográfico, uma vez que “para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. [...]” (BRASIL, 2017, p. 359).

Se observarmos de forma rápida a diferenciação entre a utilização de uma metodologia tradicional e uma metodologia que seja ativa ligada à aprendizagem, entre tantas as características, podemos observar que a metodologia tradicional por exemplo não busca uma distinção entre o estágio de aprendizagem, enquanto na metodologia ativa o estágio de aprendizagem acaba ajustando-se a etapa de desenvolvimento em que o aluno se encontra.

Logo, podemos notar diferenças significativas entre as duas formas de ensinar, onde o aluno atua de forma mais participativa ou não a partir da metodologia utilizada.

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORAN, 2015, p. 17).

Desta forma, podemos notar a importância de buscar dinamizar ao máximo, logo, a necessidade de variar formas de abordagens ligadas ao meio social em que o estudante está inserido é algo presente e muito importante de ser feito.

Podemos entender assim a música como uma importante linguagem possível de ser utilizada na disciplina de geografia, através de inúmeros assuntos/abordagens, a partir de diversos gêneros musicais e contextos de canções, capazes de estimular a participação do aluno de forma mais atrativa.

7.3 A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA NAS AULAS DE GEOGRAFIA

De início podemos estranhar um elemento como a música sendo utilizada ou relacionada à geografia, especialmente se tratarmos de níveis de ensino pós-educação infantil, o que é natural uma vez que essa relação possivelmente ainda é desconhecida por muitos. Contudo, para Panitz, (2012), a música está cada vez mais presente na geografia. Fator esse que pode trazer contribuições ao processo de aprendizagem na disciplina.

Ao completar vinte anos de pesquisa sobre música na Geografia brasileira, iniciado com a dissertação de Mello (1991), é possível fazer um breve balanço. Embora não sejam numerosas, as pesquisas realizadas demonstram uma heterogeneidade de abordagens, usando a música para trabalhos de caráter humanista e abordagens culturais renovadas, enfoques da geografia social, ou como ferramenta para o ensino. Em termos conceituais, também, encontramos diversidade nas abordagens, ora focando-se na paisagem, ora no espaço geográfico, ora na região, ora no território. [...] (PANITZ, 2012, p. 4).

Para tal, a utilização de recursos que estimulem maior dinâmica é crucial. “Assim, a música surge como um elemento que pode favorecer o trabalho didático do Professor de Geografia e, se bem utilizada, fornece possibilidades para as atividades desenvolvidas com os alunos. [...]” (DOZENA, 2016, p. 86).

No entanto, mesmo com a relação entre geografia e a música de forma mais intensa podendo ser considerada razoavelmente longa, o tema começou a ganhar força somente por volta da década de 1960,

com o artigo de Peter Hugh Nash, “Music Regions and Regional Music”, de 1968. Apesar de ser uma tradição relativamente longa, ela permaneceu praticamente restrita à geografia norte-americana durante quase todo esse tempo, com raras exceções [...]” (CASTRO, 2009, p. 8).

Nacionalmente podemos afirmar que a música teve importância até mesmo no processo de colonização do país, de acordo com Silva (2015, p. 16), os padres jesuítas durante o processo de colonização utilizaram a música para facilitar a implantação do catolicismo aos indígenas que habitavam em território brasileiro, fortalecendo assim o domínio territorial da coroa portuguesa forçando-os a aprender cantos religiosos e até mesmo tocar instrumentos.

Porém, mesmo com a música historicamente tão presente no país os trabalhos geográficos são consideravelmente recentes, “No Brasil, poucos trabalhos foram realizados sobre geografia e música, mas podemos destacar a pioneira dissertação de mestrado de Mello (1991) sobre composições da MPB e o Rio de Janeiro. [...]” (CASTRO, 2009, p. 9).

Ao longo das últimas décadas o número de produções voltadas ao tema vem dando consistência ao mesmo, uma vez que essa relação vem sendo abordada por diversos autores. Entre esses autores estão: Alessandro Dozena (2016); Sônia Castellar (2016); Daniel de Castro (2009); Lucas Labigalini Fuini (2011); Lucas Manassi Panitz (2012), entre tantos outros que estão promovendo grandes contribuições para o ensino de geografia através da abordagem dessa interdisciplinaridade.

Para Oliveira et al. (2005, p. 74),

Aliar essa facilidade de assimilação encontrada nos mais diversos gêneros musicais às propostas metodológicas e curriculares da Geografia pode gerar bons resultados. Dificilmente se encontrará algo mais atrativo, entre crianças e jovens, do que o compartilhar suas preferências, sua re-provação ou aprovação às obras musicais, com seus colegas e professores.

Proporcionando assim a abordagem do cotidiano de maneira mais participativa, estimulando a interação, curiosidade, dentre outros inúmeros elementos relacionados ao aprendizado a partir da busca do conhecimento partindo do próprio aluno.

A música pode ser o novo durante as aulas! Uma forma de questionar a leitura dos lugares em que vivemos, [...] podemos gerar uma desconforto nos alunos, e, assim, fazer com que pensem a relação destes elementos com a espacialidade, com as aulas de Geografia (DOZENA, 2016, p. 92).

Como parte do campo da pesquisa deste artigo foi feita uma dinâmica nas turmas de 8º e 9º anos de uma escola pública estadual de Mossoró. Optou-se então por utilizar duas canções em sala de aula através de abordagens sobre algum tema atual, do cotidiano dos alunos.

Assim, partindo da intenção de utilizar músicas que trouxessem uma abordagem atual, em um cenário ainda de pandemia onde a tecnologia mais do que nunca se mostrou presente no sistema de ensino como um todo, foram escolhidas as canções *Pela Internet* de (1996) e *Pela Internet 2* de (2018), ambas do cantor e compositor de grande repercussão e importância para a música popular brasileira Gilberto Gil. As canções foram apresentadas tanto em formato de texto quanto no formato audiovisual nas turmas posteriormente a aplicação de um questionário contendo questões sobre a utilização da música na geografia.

O tempo de duração de toda a aplicação, somando questionário, apresentação e debate sobre as músicas, foram de duas aulas de quarenta e cinco minutos em cada uma das turmas participantes.

Veremos a seguir as letras das canções utilizadas em sala de aula. Iniciaremos pela música *Pela Internet* (1996), onde o compositor faz uma abordagem bastante otimista do avanço tecnológico proporcionado especificamente pela internet, otimismo esse expressado mesmo em um momento em que a tecnologia ainda não oferecia todas as possibilidades atuais o que torna a abordagem ainda mais interessante aos envolvidos.

Música Pela Internet (1996)

Criar meu web site
Fazer minha homepage
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada e um barco que veleje
Criar meu web site
Fazer minha homepage
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada e um barco que veleje
Que veleje nesse info-mar
Que aproveite a vazante da info-maré
Que leve um oriki do meu velho orixá
Ao porto de um disquete de um micro em
Taipé
Um barco que veleje nesse info-mar
Que aproveite a vazante da info-maré
Que leve meu e-mail lá até Calcutá
Depois de um hot-link
Num site de Helsinque
Para abastecer
Eu quero entrar na rede
Pra manter o debate
Juntar via Internet
Um grupo de tietes de Connecticut
Eu quero entrar na rede
Promover o debate
Juntar via Internet
Um grupo de tietes de Connecticut
De Connecticut acessar
O chefe da Mac-milícia de Milão
Um hacker mafioso acaba de soltar

Um vírus pra atacar programas no Japão
Eu quero entrar na rede pra contactar
Os lares do Nepal, os bares do Gabão
Que o chefe da polícia carioca avisa pelo
celular
Que lá na praça Onze tem um
vídeo-pôquer para se jogar
Jogar
Jogar
Jogar
Eu quero entrar na rede
Promover um debate
Juntar via Internet
Um grupo de tietes de Connecticut
Eu quero entrar na rede
Promover o debate
Juntar via Internet
Um grupo de tietes de Connecticut
De Connecticut acessar
O chefe da Mac-milícia de Milão
Um hacker mafioso acaba de soltar
Um vírus pra atacar programas no Japão
Eu quero entrar na rede pra contactar
Os lares do Nepal, os bares do Gabão
Que o chefe da polícia carioca avisa pelo
celular
Que lá na praça Onze tem um
vídeo-pôquer para se jogar
Jogar
Jogar
Jogar

Essa canção Pela Internet (1996) de Gil, não marcou somente pela sua abordagem otimista, futurista e cibernética presente na letra, a mesma também é conhecida como um marco na transmissão de uma música pela internet, em tempo real, no Brasil em 1996, o que já pode ser considerado um grande feito.

Na canção Pela internet 2 (2018) é feito uma espécie de resgate do contexto da canção de (1996) para o momento atual, ou seja, para um cenário tecnológico bem mais avançado e imponente, característica essa que faz com que as músicas se complementam. Veremos abaixo a letra da canção Pela Internet 2 (2018) também abordada em sala de aula.

Música Pela Internet 2 (2018)

Criei meu website
Lancei minha homepage
Com 5 gigabytes
Já dava pra fazer um barco que veleje
Meu novo website
Minha nova fanpage
Agora é terabyte
Que não acaba mais por mais que se deseje
Que o desejo agora garimpar
Nas terras da Serras Peladas virtuais
As cripto-moedas, bitcoins e tais
Não fazer economias novos capitais
Se é música o desejo a se considerar
É só clicar que a loja digital já tem
Anitta, Arnaldo Antunes, e não sei mais
quem
Meu bem, o itunes tem
De A a Z quem você possa imaginar
Estou preso na rede
Que nem peixe pescado
É zapzap, é like
É Instagram, é tudo muito bem bolado
O pensamento é nuvem
O movimento é drone
O monge no convento
Aguarda o advento de deus pelo iPhone
Cada dia nova invenção
É tanto aplicativo que eu não sei mais não
What's App, what's down, what's new
Mil pratos sugestivos num novo menu
É Facebook, é Facetime, é google maps
Um zigue-zague diferente, um beco, um
cep
Que não consta na lista do velho correio
De qualquer lugar
O Waze é um nome feio, mas é o melhor
meio
De você chegar
Chegar
Eu 'to preso na rede
Que nem peixe pescado
É zapzap, é like
É Instagram, é tudo muito bem bolado
O pensamento é nuvem
O movimento é drone
O monge no convento
Aguarda o advento de deus pelo iphone
Cada dia nova invenção

É tanto aplicativo que eu não sei mais não
What's App, what's down, what's new
Mil pratos sugestivos num novo menu
É Facebook, é Facetime, é google maps
Um zigue-zague diferente, um beco, um
cep
Que não consta na lista do velho correio
De qualquer lugar
O Waze é um nome feio, mas é o melhor
meio
De você chegar
Chegar
O Waze é um nome feio, mas é o melhor
meio
De você chegar
O melhor meio de você chegar
Rasta man

Podemos perceber claramente que a canção *Pela Internet 2* (2018) se encaixa perfeitamente com a abordagem feita na canção de (1996), porém existem características que são um pouco diferentes na letra.

Pode se dizer que em *Pela Internet 2* (2018) o teor apologético cibernético foi reduzido dando lugar a crítica, o que de certa forma pode até ser considerado algo natural principalmente se considerarmos a velocidade de multiplicação de informações em larga escala, fator esse que nem sempre é positivo, especialmente devido o fácil acesso a todo e qualquer tipo de informação em ambientes virtuais onde as “imperfeições” e o ego humano se multiplicam cada vez mais.

Assim, podemos afirmar que a utilização de ambas as canções superou positivamente as expectativas da dinâmica através da alta participação dos alunos nos debates sobre as abordagens feitas em ambas as músicas, interligando a geografia com a música através de uma forma muito interessante e surpreendente para alguns participantes que se sentiram bastante curiosos e ao mesmo tempo estimulados com essa relação.

Abordagens essas que não limitam se apenas a tecnologia, sendo mais abrangente do que se parece à primeira vista uma vez que as canções envolvem elementos sociais, culturais, étnicos entre outros. Deste modo, estimulando uma ampla análise espacial de forma crítica e reflexiva, possível de se perceber através da interação de todos os envolvidos.

7.4 ANÁLISE DAS OPINIÕES DOS ALUNOS DO 8º E 9º ANOS SOBRE O USO DA MÚSICA NAS AULAS DE GEOGRAFIA COMO RECURSO DIDÁTICO

A aplicação de questionário foi essencial para esta produção possibilitando uma melhor abordagem entre a música e a educação geográfica, uma vez que uma ou outra de determinada forma “[...] cumpre uma função social importante, como conhecimento que possibilita a compreensão da realidade, dos lugares onde se vive e das relações entre a sociedade e a natureza. [...]” (CASTELAR, 2017, p. 161).

Buscando uma maior quantidade de informações para uma melhor análise da compreensão dos alunos sobre a relação entre a música e a geografia foi feito além da aplicação do questionário, uma dinâmica em sala de aula onde foram apresentadas propositalmente duas canções, sendo a canção *Pela Internet* (1982), e *Pela Internet 2* (2018), do cantor e compositor Gilberto Gil.

Canções essas que abordam sobre algo que mais do que nunca se encontra bastante presente em nosso cotidiano que é a tecnologia e sua utilização como meio de comunicação, sobretudo durante as aulas em período de ápice da pandemia de COVID-19. Esse fato indireto

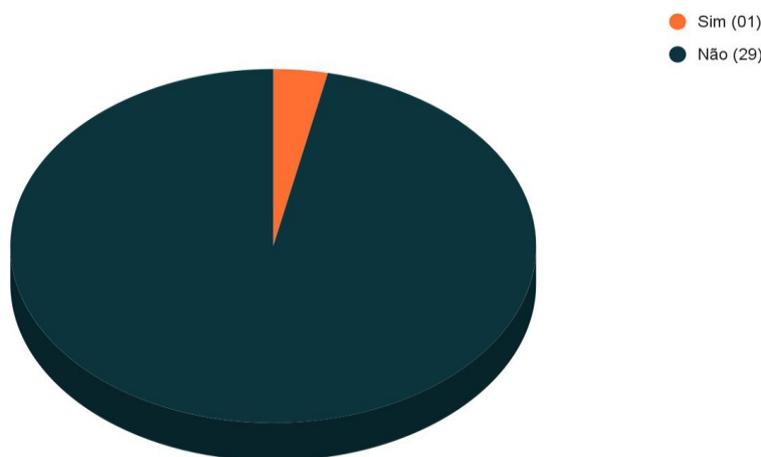
tamente acabou contribuindo significativamente para a curiosidade dos alunos sobre o tema.

A música é algo presente no nosso dia a dia, logo, não podemos classificá-la por si só como algo novo ou inovador. Porém, quando nos referimos a recursos didáticos ela muitas vezes é assim classificada, não somente pelo fato de ser uma “nova dinâmica” como visto por parte dos alunos, mas sim pela dinamicidade que a música é capaz de promover de forma simples, próxima, ou até mesmo sentimental para todos os envolvidos em determinada dinâmica em sala de aula, uma vez que “[...] a música - com suas letras - se coloca como instrumento importante e favorável à discussão e reflexão coletiva em sala de aula sobre conceitos da Geografia, [...]” (FUINI, 2014, p. 2).

Veremos a seguir algumas questões apresentadas aos alunos assim como as respostas/análises dos mesmos.

Na questão do gráfico 1, já podemos observar um dado de certa forma impactante, pois foi mostrado que apenas um dos alunos chegou a participar de alguma atividade mais lúdica que envolvesse música na disciplina de geografia. Dado esse apresentado a seguir:

GRÁFICO1- Você já participou de atividades com música na disciplina geografia?

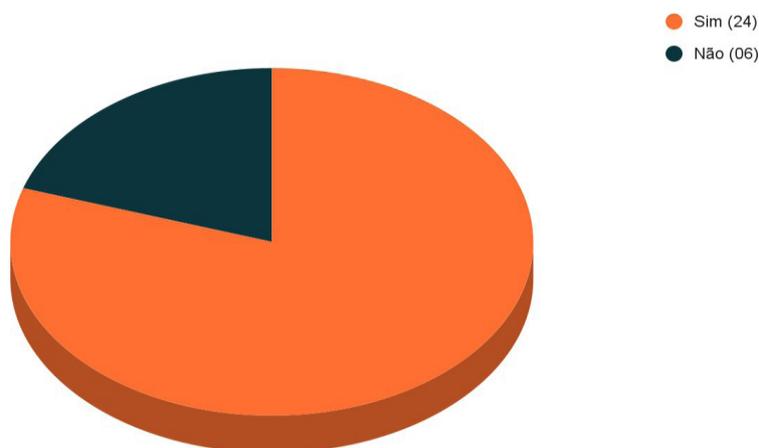


FONTE: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com alunos em 2021.

De acordo com o gráfico 1, apenas um único aluno participou de alguma atividade contendo canções na disciplina, correspondendo a 3,3% dos participantes deste questionário, dado esse que chega a ser surpreendente, enquanto os demais 29 participantes que correspondem a 96,7% não tiveram nenhum tipo de contato com atividades envolvendo música na disciplina.

No entanto, mesmo com esse pouco contato notável, através dos relatos foi possível observar que a maioria considerou a música como um possível importante recurso para a disciplina como visto no gráfico 2.

GRÁFICO 2 - Você considera importante a utilização de um recurso didático como a música para a disciplina geografia?

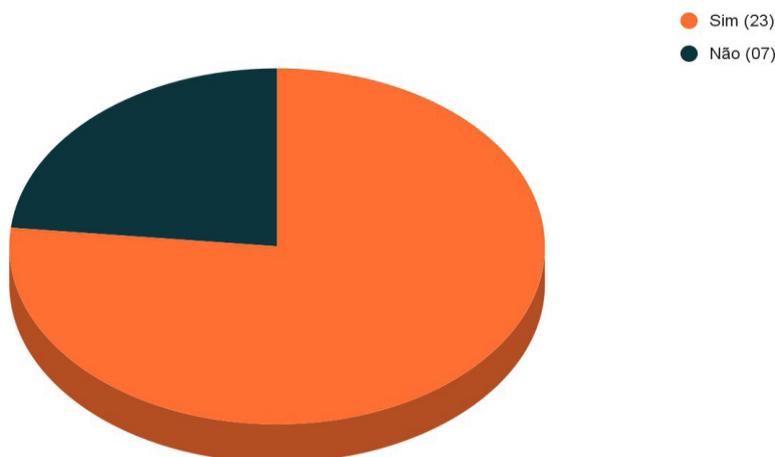


FONTE: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com alunos em 2021.

Mesmo com o “não contato” com essa ferramenta didática-metodológica, 24 alunos, correspondendo a 80% dos participantes, disseram inicialmente que consideram a música importante como recurso didático totalmente possível de ser utilizado na disciplina de geografia, enquanto 06 alunos representando 20% dos participantes, disseram que esse recurso não seria um recurso importante para disciplina.

Mesmo não tendo contato com esse recurso é visto que a maior parte dos participantes possuem o desejo de participar de atividades utilizando a música. Essas informações se mostram proporcionais também em dados da questão do gráfico 3, referente a aplicação de atividades que se relacionam de alguma forma a música durante as aulas.

GRÁFICO 3 - Você gostaria que fosse realizada mais atividades que relacionassem música e geografia durante as aulas?



FONTE: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com alunos em 2021.

Logo, obtivemos 07 respostas não favoráveis a utilização de alguma atividade ligada a abordagens musicais correspondendo a 23,3%, enquanto 23 participantes que corresponderam a 76,7%, se mostraram favoráveis a esse tipo específico de ferramenta como alternativa para dinamizar as aulas.

Os alunos se mostraram bem curiosos com os questionamentos feitos sobre esse recurso. Nas questões discursivas, obtivemos algumas respostas também diretas, porém não menos importantes para a análise do campo. Quando perguntados sobre quais temas geográficos poderiam estar presentes a partir da abordagem de determinados conteúdos utilizando a música no ambiente de sala de aula, os alunos participantes deram indicações de diversos temas como por exemplo, contexto físico, social, política, recursos naturais, economia, e até mesmo geografia cultural como apresentado a seguir (Quadro 1).

QUADRO 1 - Na sua opinião, quais temas geográficos podem ser trabalhados nas aulas a partir de músicas?

	RESPOSTAS DOS ALUNOS PARTICIPANTES
A01	Contexto físico
A02	Sim, Estados, Continentes, Países, etc.
A03	Social
A04	Não sei
A05	Política
A06	A política
A07	Não sei
A08	Não sei
A09	Não sei
A10	Natureza, desmatamento.
A11	Não sei
A12	Geografia Cultural
A13	Sim

A14	Não sei responder
A15	Não sei
A16	Não sei
A17	Política
A18	Cidades do mundo
A19	Cidades do mundo
A20	Podem ser trabalhadas a poluição no mundo, recursos naturais, etc.
A21	Não sei
A22	Não sei
A23	Não sei
A24	Músicas que falam sobre locais como cidades e países
A25	Músicas que falam sobre locais como cidades e países
A26	Política
A27	Aquecimento global e comércio mundial.
A28	Economia
A29	Social
A30	Cultural

FONTE: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com alunos em 2021.

Podemos observar que existe uma intensa relação entre música e sociedade, relação essa que faz com que a música seja um elemento cultural muito presente em nosso dia a dia. “A música está presente no cotidiano, participa da vida das pessoas, atinge e comunica com mais rapidez e potência, do que muitos outros recursos e meios de comunicação. [...]” (PEREIRA; SERPA, 2021, p. 2).

Deste modo, o professor na condição de mediador pode também se apegar a música assim como outros diversos recursos e ferramentas de modo que faça com que o aluno reflita e interaja com aquela abordagem independentemente do ambiente, de forma em que o mesmo se sinta motivado, pois um aluno quando motivado é capaz de conquistar grandes horizontes.

Para a construção do conhecimento, é necessário que o aluno seja capaz de compreender e se reconhecer nas experiências promovidas pelas letras das canções, nesse sentido os professores devem ser os mediadores do processo de ensino-aprendizagem. (PEREIRA; SERPA, 2021, p. 2).

Quando ponderamos utilizar algum recurso alternativo como música, estamos pensando também como iremos trazer o cotidiano do aluno para a abordagem em sala de aula de forma atrativa, a partir do respectivo conteúdo trabalhado.

Mesmo não conhecendo as canções ou até mesmo o próprio Gilberto Gil, poucos não se sentiram atraídos por algum elemento ou característica, a grande maioria dos alunos se empolgaram bastante em relação à abordagem das canções e poucos foram os que não se sentiram atraídos pela dinâmica em sala de aula. Podemos observar no quadro 2, as opiniões dos participantes sobre o que mais chamou a atenção deles.

QUADRO 2 - O que mais chamou sua atenção nessas músicas?

	RESPOSTAS DOS ALUNOS PARTICIPANTES
A01	O ritmo
A02	A letra, achei interessante
A03	Nada demais
A04	Ritmo e timbre
A05	Massa
A06	Ele conseguir responder perguntas da primeira música na segunda, mostrando o avanço da tecnologia
A07	O modo de cantar
A08	A letra é muito interessante

A09	A letra
A10	Não sei
A11	O cantor e o toque
A12	O cantor e o toque
A13	O cantor e o toque
A14	A letra
A15	Chamou atenção porque nunca sabia que tinha música na Geografia se não fosse essa aula, então chamou atenção em tudo
A16	Os toques e as letras
A17	A letra
A18	A letra
A19	A letra da música
A20	O assunto abordado
A21	A criatividade
A22	O tema, a batida e a letra
A23	O tema sobre a internet
A24	O modo que fala de cultura, com o culturais sociais e atualidade, coisa da vida normal, tema sobre tecnologia
A25	As letras
A26	O ritmo
A27	Que fala sobre a evolução da tecnologia
A28	Nada
A29	Nada

A30	Ritmo
-----	-------

FONTE:Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa com alunos em 2021.

Evidentemente algumas respostas se destacaram como: (A 06) “Ele conseguiu responder perguntas da primeira música na segunda, mostrando o avanço da tecnologia”; (A 15) “Chamou atenção porque nunca sabia que tinha música na geografia se não fosse essa aula, então chamou atenção em tudo”, respostas essas que expressam além da compreensão, a curiosidade junto ao desejo, de participar de diferentes práticas, ou seja, ligadas a diferentes recursos pois a variação dos mesmos por si só é capaz de proporcionar um grande estímulo, fortalecendo ainda mais a hipótese de que a música enquanto um recurso didático metodológico é capaz de contribuir de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de geografia, podendo assim estar cada vez mais presente em aulas da disciplina. Essa dinamização pode agregar muito valor às abordagens feitas em sala de aula a partir da motivação dos envolvidos, podemos perceber parte da empolgação dos alunos nos relatos apresentados no quadro 03.

QUADR O3 - Qual sua opinião sobre a dinâmica aplicada na aula de hoje, a partir da utilização de canções?

AL UNOS	RESPOSTAS DOS ALUNOS PARTICIPANTES
A01	Porque ficou divertida
A02	Achei bem interessante.
A03	Nenhuma
A04	De acordo com minhao pinião não curti muito, pois foi pouco tempo de aula
A05	Branco
A06	Acho legal, pois é uma forma de animar as aulas.
A07	Inovadora
A08	Muito legal e diferente
A09	Não sei
A10	Uma boa

A11	Importante
A12	Importante
A13	Importante
A14	Não tenho opinião
A15	Boa
A16	Achei bem legal e também era para ser trabalhado em outras matérias e não só em geografia.
A17	Importante
A18	Bem legal
A19	Foi boa
A20	Foi uma experiência nova, formato de assunto novo
A21	Ficou bom, só faltou uma caixa de sommesmo porque esse trecho da escola não tem.
A22	Interessante
A23	Uma ótima abordagem musical com a geografia
A24	Branco
A25	Muito legal e interessante.
A26	Sei não
A27	Legal
A28	Não sei
A29	Legal
A30	Legal

FONTE: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com alunos em 2021.

Como podemos observar no quadro 3, as mais diversas respostas dos participantes, classificando a abordagem feita em sala de divertida a interessante ou mesmo como algo inovador e importante. O que é capaz até de impressionar pelo fato de aparentemente ser um recurso tão simples, presente em nosso dia a dia, porém revela também o seu potencial.

Os alunos participantes se atentaram não somente ao ritmo, ao conteúdo da letra, ao clipe da canção ou aos instrumentos utilizados nela, e sim, a todo um conjunto de elementos que além de musicais são acima de tudo passíveis de abordagem geográfica.

O que comprova a necessidade da utilização de recursos como a música, que relaciona a interdisciplinaridade ao uso de metodologias ativas como algo extremamente importante, é o fato de que os alunos quase que em sua totalidade sequer sabiam que poderia ser trabalhado um elemento como a música na disciplina de geografia e ainda assim se mostraram motivados pois era algo totalmente novo para eles. Comprovando também que as aulas quando diversificadas tornam-se bem mais motivantes e atrativas para todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscou-se como objetivo realizar uma melhor análise da relação entre música e a geografia, com a música sendo um importante recurso didático e metodológico possível de ser utilizado na disciplina de geografia. De fato, essa relação ou aproximação entre geografia e música aparentemente pode ser vista ou percebida como algo distante, sem tanta relação, porém, sabemos que a música pode ser um elemento importante capaz de impactar positivamente no processo de ensino e aprendizagem de forma mais interessante e atrativa aos envolvidos através de diversas abordagens possíveis de serem feitas.

Importante reforçar aqui nas considerações finais deste artigo que apesar da hipótese central desta pesquisa ser que as canções são capazes não apenas de tornar aulas mais dinâmicas e favorecer a compreensão dos mais diversos assuntos presentes na disciplina, é que esse recurso não seria o único capaz de dinamizar as aulas ou mesmo um único recurso a ser utilizado.

Podemos afirmar ainda que a música é tão dinâmica e abrangente quanto a própria geografia, e isso proporciona uma relação muito positiva entre ambas no ambiente de sala de aula.

Contudo, vale destacar que como professores não podemos nos acomodar a uma única metodologia ou modo de ensinar. Devemos buscar sempre novas formas de intermediar conhecimentos tendo em vista que o professor não é responsável somente por “ensinar” aos alunos, mas sim auxiliar na formação desses que serão cidadãos críticos, reflexivos, detentores de um autoconhecimento que será refletido na sociedade em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. J. de; SILVA, J. S. Recursos didáticos não convencionais e seu papel na organização do ensino de geografia escolar. Geosaberes, Fortaleza, v. 9, n. 18, p. 1-14, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/645/668>. Acesso em: 26 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

CASTELLAR, S. M. V. Metodologias ativas: Projetos interdisciplinares. 1. ed. São Paulo: FTD, 2016.

CASTELLAR, S. M. V. Metodologias ativas: introdução. 1. ed. São Paulo: FTD, 2016.

CASTRO, D. Geografia e música: a dupla face de uma relação. Espaço e Cultura, UERJ, n.26, p. 7-18, jul. /dez. 2009.

DOZENA, A. Geografia e Música: diálogos. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2016. 399p.

FUINI, L. L. et al. Território, territorialização e territorialidade: o uso da música para a compreensão de conceitos geográficos. CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. Anais 2. Congresso Nacional de Professores 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 11169-11182. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/141722>. Acesso em: 30 de setembro de 2021.

GIL, Gilberto. Pela Internet. Warner Music; Catálogo: 063013033-2; Ano: 1996; Quanta Gravadora. Disponível em: <https://immub.org/album/quanta>. Acesso em: 29 de novembro de 2021.

GIL, Gilberto. Pela Internet 2. Biscoito Fino Catálogo: BF 574-2. Ano: 2018: OK OK OK Gravadora. Disponível em: <https://www.biscoitofino.com.br/cd/cd-gilberto-gil-ok-ok-ok>. Acesso em: 29 de novembro de 2021.

GIL, Gilberto. Pela Internet. Letras.mus.br. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gilberto-gil/68924/>. Acesso em: 29 de novembro de 2021.

GIL, Gilberto. Pela Internet 2. Letras.mus.br. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gilberto-gil/pela-internet-2/> Acesso em: 29 de novembro de 2021.

GONÇALVES, H. I. F. Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino da Geografia. Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, 2021.

KAERCHER, N. A. A Geografia é nosso dia-a-dia. Boletim Gaúcho de Geografia. Porto Alegre: AGB, 1996. p. 109 -116.

LACOSTE, Y. A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer guerra. Tradução Maria Cecília França – Campinas, SP: Papirus, 1988.

PEREIRA, C. M. R. B; SERPA, A. A. A. A Música como Prática Educativa no Exercício do Raciocínio Geográfico. Revista Educação Geográfica em Foco, [S.l.], v. 5, n. 9, apr. 2021. ISSN 2526-6276. Disponível em: <http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/1412>. Acesso em: 29 de setembro de 2021.

MUNIZ, A.. A Música nas Aulas de Geografia. Revista de Ensino de Geografia. Uberlândia, v. 3, n. 4, p. 80-94, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, H. C. M. de; SILVA, M. G. da; NETO, A. T; VLACH, V. R. F. A Música como um recurso alternativo nas Práticas Educativas em Geografia: algumas reflexões. Caminhos de Geografia. Uberlândia: UFU, 8(15)73-81, Jun/2005.

PANITZ, L. M. Por uma geografia da música: um panorama mundial e vinte anos de pesquisas no Brasil. Para Onde!?, n.6, v.2, p. 1-10, jul./ dez.2012.

SILVA, R. S. da. A importância da música nas aulas de geografia: práticas e métodos diferenciados no uso da música como metodologia de ensino nas aulas de geografia. Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Geografia. Centro de Formação de Professores. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Cajazeiras, PB, 2015. 49p.

TERCEIRA PARTE:

IMPACTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

8 APRENDER E ENSINAR GEOGRAFIA NO FORMATO REMOTO: OPINIÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO DISTRITO DE MELANCIAS EM APODI – RN

João Batista do Carmo Júnior

Maria José Costa Fernandes

8.1 INTRODUÇÃO

A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou em 11 de março de 2020, um alerta mundial sobre a Pandemia de COVID-19, causada pelo (Sars-Cov-2). O rápido avanço mundial do novo Coronavírus, exigiu a adoção de medidas de segurança e distanciamento social em todo o mundo, tendo impactado diversos setores da sociedade, inclusive o educacional.

Dessa forma, as aulas presenciais foram suspensas em todo o território nacional, e para as Escolas continuarem a funcionar, foi adotado o Ensino Remoto Emergencial (ERE), como nova modalidade de ensino, impactando diretamente a vida de alunos e professores, que tiveram que se acostumar a esse novo formato de ensino.

Devido à urgência para conter o avanço do Coronavírus, as escolas da rede estadual do Rio Grande do Norte tiveram que parar com suas atividades presenciais, seguindo o Decreto Estadual nº 29.524, de 17 de março de 2020.

A partir disso buscou-se a realização deste artigo, que tem como objetivo analisar os impactos do ensino remoto, decorrente da Pandemia de Covid-19, no processo de ensino e aprendizagem em Geografia na visão dos alunos do ensino médio em uma escola localizada no distrito de Melancias no município de Apodi/RN. De acordo com o IBGE, distritos “São unidades administrativas dos municípios.” Ressaltamos que nosso intuito não é fazer uma discussão aprofundada sobre a educação no/do campo, mas analisar sobre os desafios do ensino de geografia durante o ensino remoto emergencial em uma escola localizada na zona rural, na visão dos alunos do ensino médio.

A Geografia é fundamental para o desenvolvimento da criticidade do aluno e amplia a capacidade de interpretação sobre o espaço geográfico, formando cidadãos participativos na sociedade. “A Geografia, como componente escolar, tem como centralidade a análise e a compreensão das relações que se efetivam no espaço e a partir do contato com outros seres humanos que convivem cotidianamente e que habitam o planeta.” (COPATTI; CALLAI, 2018, p. 225).

O aluno que não tem acesso às aulas de Geografia é prejudicado em relação a sua formação, podendo apresentar dificuldades de compreensão dos fenômenos socioespaciais em diferentes escalas, do local ao global.

O ensino de Geografia ficou mais complexo com os impactos causados pelo ensino remoto na pandemia, as dificuldades de acesso ao aparelho celular, computador e a internet, bem como a falta de um ambiente de estudo adequado em casa, fazem com que muitos estudantes fiquem distantes do processo de ensino e aprendizagem e das aulas de Geografia.

Considerando esses fatores, torna-se claro que o aluno tem enfrentado uma série de dificuldades, mas é preciso saber a partir deles sobre a experiência que tiveram com o ERE na disciplina de Geografia, especialmente nas Escolas localizadas na zona rural, onde a desigualdade social tende a ser mais intensa. Devido a isso, é necessário saber: Quais são os impactos causados pelo ensino remoto emergencial, no ensino de Geografia na visão dos alunos do Ensino Médio de uma escola localizada na zona rural?

Este trabalho possui abordagem quali-quantitativa. Trata-se de uma pesquisa básica e com objetivo exploratório, visando contribuir para futuras pesquisas de graduandos, professores que lecionam Geografia no Ensino Médio e pesquisadores que buscam entender como os alunos de uma Escola localizada no Campo se adaptaram às aulas remotas de Geografia durante a pandemia de Covid-19.

Para realização deste estudo, foi feito primeiro uma pesquisa bibliográfica, consultando obras sobre ensino de Geografia, acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e ensino remoto emergencial no decorrer da pandemia de Covid-19. Além disso, foram verificados decretos e documentos referentes à educação e ensino no período pandêmico, bem como a busca em alguns sites e no IBGE por dados sobre o acesso à internet e conectividade dos estudantes no Brasil, sobretudo aqueles que vivem na zona rural.

Em seguida foi elaborado um questionário semiestruturado, contendo 14 questões abertas e fechadas. Após a elaboração do questionário, foi realizada a pesquisa de campo na escola, com aplicação de questionários de maneira presencial, que foi possível devido o retorno gradual das aulas presenciais nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte, como estava previsto no decreto nº 30.536, de 28 de abril de 2021. De acordo com o site G1, no dia 4 de outubro de 2021 o governo do RN autorizou o retorno das aulas presenciais com 100% dos alunos, situação que possibilitou a aplicação de questionários impressos nas salas de aula.

O público-alvo da pesquisa são as três turmas do ensino médio, 1º ano, 2º ano e 3º ano. Como o nível médio da escola conta com um baixo número de alunos, sendo apenas 46 somando as três turmas, tornou-se viável a aplicação dos questionários em todas as turmas.

Uma semana foi o tempo suficiente para a coleta dos dados, que ocorreu de forma presencial entre os dias 29 de novembro e 3 de dezembro de 2021. Dos 46 matriculados no Ensino Médio, 34 responderam o questionário, esse número equivale a 73% dos discentes matriculados na Escola.

Após essa etapa foi feita a análise das respostas dos questionários. Para analisar as respostas das questões qualitativas, foram elaborados quadros com categorias organizadas de acordo com o conteúdo das respostas. Essas questões são importantes para entender a rotina, as dificuldades e saber qual é a visão que os discentes possuem sobre a aprendizagem da disciplina de Geografia por meio do ensino remoto emergencial.

Já para a avaliação das respostas das questões quantitativas, foram utilizados tabelas e gráficos. Essas questões facilitam na obtenção de dados como a quantidade de alunos que não possuem acesso à internet e equipamentos como computador e celular.

A pesquisa de campo possibilitou saber a quantidade de discentes que dispõe de equipamentos tecnológicos e acesso à internet para acompanhar as aulas remotas. Ademais, conseguimos refletir e conhecer a realidade dos educandos e suas percepções sobre o ERE e o ensino de Geografia ao longo da pandemia.

O ensino remoto emergencial aprofundou ainda mais as desigualdades no Brasil e fez com que muitos estudantes ficassem sem assistir aulas, entre elas as de Geografia, principalmente nas escolas localizadas no campo, por isso a seguir trataremos sobre a percepção dos alunos do ensino médio da escola pesquisada, em relação ao ensino de Geografia praticado na pandemia de Covid-19.

8.2 PRINCIPAIS DESAFIOS DA GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, que deixou a população mundial em estado de alerta no dia 11 de março de 2020, quando a Covid-19 foi caracterizada como pandemia.

A transmissão ocorre por meio de pequenas gotículas que entram em contato com a boca e o nariz através da tosse, espirro e fala. Devido a isso, é recomendado o uso de máscara e manter a distância de no mínimo 1 metro em relação às outras pessoas. A maioria dos infectados apresentam uma doença respiratória leve, na qual os idosos e pessoas com doenças cardiovasculares, diabetes e doenças respiratórias crônicas são mais suscetíveis a desenvolver os casos graves. No entanto, pessoas saudáveis de qualquer idade também correm o risco de serem infectadas e hospitalizadas, podendo morrer devido ao novo Coronavírus (OMS, c2022).

Essa situação impactou significativamente diversos setores no mundo todo, dentre eles o sistema educacional brasileiro. Como forma de conter a disseminação do novo Coronavírus e dar continuidade ao ensino no país, o governo do Brasil publicou o Decreto Federal nº 343, de 17 de março de 2020, autorizando a substituição das aulas presenciais por aulas online. Naquele momento as escolas do ensino básico tiveram que se adaptar imediatamente e cumprir as novas medidas para ofertar o ensino remoto.

O ensino remoto emergencial é composto por estratégias didáticas e pedagógicas que visam amenizar os efeitos negativos que o isolamento social causou ao ensino e a aprendizagem. O objetivo foi sustentar os vínculos dos alunos com a escola durante a pandemia de Covid-19 (PINTO; MARTINS, 2021).

A nova modalidade de ensino adotada na pandemia, pegou de surpresa os professores e os discentes, porque ambos não estavam habituados às aulas remotas. Behar (n.p, 2020) afirma que:

O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (BEHAR , 2020, n.p).

O ensino remoto emergencial foi estabelecido às pressas e sem muito planejamento, ou seja, não podemos confundi-lo com a Educação a Distância (EAD), que é organizada de forma didática e inclusiva. “Na educação remota predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial [...]” (ALVES, 2020, p. 358). As aulas remotas permaneceram semelhantes às aulas presenciais, mesmo acontecendo em ambientes virtuais.

Para participar das aulas remotas era necessário possuir equipamentos como tablet, computador ou celular. Além disso, era preciso ter acesso à internet em casa. O uso das TICs passou a ser fundamental para o prosseguimento do ensino em meio à nova realidade, sendo possível utilizar ferramentas digitais para a comunicação entre professores e discentes durante as aulas remotas.

A nova realidade na qual as escolas tiveram que se adaptar, impacta a participação nas aulas de Geografia. Isso ocorreu devido ao perfil social e econômico dos alunos que utilizam o ensino público no Brasil. Foi preciso se adaptar a uma nova modalidade de ensino que não fazia parte da realidade deles, expondo ainda mais as desigualdades do país. A pandemia também gerou incertezas em relação à qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas. De acordo com Silva, Nascimento e Felix (2020, p. 6):

[...] o ensino remoto reforça não apenas a fragilidade da escola neste momento de crise, mas também a fragilidade do Estado em promover ensino de qualidade, dos órgãos públicos responsáveis de promover igualdade no acesso aos meios para a educação. Não considerando as especificidades de cada escola, de cada lugar do nosso país. Pois as medidas adotadas em todo país servem apenas para evidenciar as desigualdades socioespaciais em que vivenciamos no Brasil.

O ensino remoto emergencial foi adotado como forma de garantir o acesso dos estudantes ao ensino básico, mas proporcionar um ensino de qualidade que alcance a todos não é uma tarefa fácil, tendo em vista que antes da pandemia já existiam deficiências no sistema educacional brasileiro e que variam de um lugar para outro.

Santana, Deon e Toso (2020, p. 6) apontam que “A falta de acesso aos recursos é fruto de um processo maior de exclusão social e econômica no qual estão submetidos grande parte da população, gerada pelo sistema de produção vigente no qual somos submetidos.”, ou seja, a exclusão de muitos alunos acontece justamente por problemas estruturais, causados por um sistema onde não há preocupação em alcançar toda a população e fornecer o básico, o qual é o direito a uma educação de qualidade.

O Artigo 205 da Constituição Federal diz que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Entretanto, durante o período da pandemia de Covid-19 muitos discentes não tiveram os seus direitos colocados em prática e acabaram sendo prejudicados e até mesmo excluídos do processo de ensino e aprendizagem pela falta do suporte que era necessário para que eles pudessem participar das aulas remotas e produzir as tarefas solicitadas pelos professores.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, a PNAD Contínua 2019, “O crescimento mais acelerado da utilização da internet nos domicílios rurais - de 49,2% em 2018 para 55,6%, em 2019 – ajudou a reduzir a diferença em relação à área urbana, onde a utilização da internet subiu de 83,8% para 86,7%.” Mas, o aumento do uso de internet nos domicílios rurais, não significa uma garantia de que os estudantes conseguiram acompanhar as aulas remotas.

Segundo Oliveira (2021, p. 107):

[...] não há inclusão digital plena no Brasil, porque não há homogeneidade no acesso às TDICs. Embora as ferramentas constituam um paradigma técnico, existem muitas nuances, desde proporção de usuários em meio rural e urbano ao tipo e atualidade do equipamento, ambiente adequado ao estudo, acesso à Internet banda larga ilimitada, entre outras. Essa diversidade de circunstâncias condiciona a qualidade do fim que se busca.

Ainda de acordo com a PNAD Contínua 2019, 74,3% dos domicílios na região Nordeste têm acesso à internet. No entanto, quando se trata dos domicílios localizados na zona rural a estatística é bem diferente, apenas 51,9% têm o serviço de internet disponível. Com base nesses dados podemos refletir sobre o quanto as regiões brasileiras apresentam disparidades que os alunos nordestinos que moram na zona rural enfrentaram muitas dificuldades para assistir às aulas remotas devido à ausência de internet em quase metade dos lares.

O ensino de Geografia praticado no ensino médio sempre foi desafiador pelo fato de muitos alunos se sentirem pressionados nesta fase, onde eles estão prestes a ingressar na universidade e no mercado de trabalho. Se já havia uma preocupação em relação ao ensino médio, agora com o contexto da pandemia as incertezas aumentaram. Dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem foi algo necessário, mesmo sabendo que a rápida adoção do ensino remoto emergencial traria novos desafios e dúvidas sobre como seria o funcionamento desse novo modelo de ensino e se os educandos iriam conseguir compreender os conteúdos geográficos como faziam no ensino presencial.

Para entendermos melhor a preocupação que surgiu sobre a qualidade do ensino de Geografia durante a pandemia, precisamos conhecer um pouco sobre o importante papel que a disciplina escolar tem para a formação de cidadãos críticos. Straforini (2004, p. 56) afirma que:

O papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia é trazer à tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo e, a partir daí, uma outra possibilidade para condição da existência humana.

É importante que o aluno realize reflexões acerca do espaço no qual ele está inserido. Embora outras disciplinas possam abordar várias situações do cotidiano, a Geografia se destaca pelas vastas possibilidades de gerar discussões e mostrar que as modificações feitas pelos seres humanos nos mais diversos lugares do mundo causam efeitos em diferentes escalas. Além disso, se pode afirmar que:

A geografia escolar, assim como a ciência geográfica, tem a função de estudar, analisar e buscar explicações para o espaço produzido pela humanidade. Enquanto a matéria de ensino cria as condições para que o aluno se reconheça como sujeito que participa do espaço em que vive e estuda, compreendendo que os fenômenos que ali acontecem são resultado da vida e do trabalho dos homens em sua trajetória de construção da própria sociedade demarcada em seus espaços e tempos (CALLAI, 2010, p. 17).

O aluno necessita compreender que a Geografia está em todo lugar. Deve ser feita a correlação entre os assuntos que se aprende em sala de aula e os espaços de vivência dos integrantes da turma, onde os conhecimentos adquiridos na escola são postos em prática. Ainda sobre o ensino da disciplina Geografia na educação básica, Cavalcanti (2013, p. 24) faz o seguinte apontamento:

A finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço. Trata-se de possibilitar aos alunos a prática de pensar os fatos e acontecimentos enquanto constituídos de múltiplos determinantes; de pensar os fatos e acontecimentos mediante várias explicações, dependendo da conjugação desses determinantes, entre os quais se encontra o espacial. A participação de crianças e jovens na vida adulta, seja no trabalho, no bairro em que moram, no lazer, nos espaços de prática política explícita, certamente será de melhor qualidade se estes conseguirem pensar sobre seu espaço de forma mais abrangente e crítica.

A partir disso, podemos constatar o valor que a Geografia escolar tem ao ajudar no desenvolvimento dos educandos. Mas, para os discentes continuarem a ter acesso a esse conhecimento era preciso ter no mínimo um celular e a disponibilidade de internet em suas residências, porém esses itens estavam fora do alcance de muitos.

Devido à pandemia ficou mais difícil conseguir estudar Geografia, pois o aluno acabou tendo que estudar o espaço geográfico e ao mesmo tempo se limitar ao espaço de sua casa, muitas vezes não possuindo acesso à internet ou mesmo não sabendo lidar com a nova realidade. De acordo com os dados do IBGE, em 2019 não havia internet em 12,6 milhões de domicílios. A partir disso, percebe-se que a exclusão de muitos estudantes do processo de ensino e aprendizagem é algo comum no Brasil que se ampliou ainda mais após a crise sanitária causada pelo novo Coronavírus.

Como forma de diminuir os impactos causados pela pandemia, o Governo Federal criou o Auxílio Emergencial através da Lei nº 13.982, de 2 de abril de 2020. Nele os beneficiários podiam receber mensalmente quantias que variam entre R\$600 e R\$1.200. (BRASIL, 2021). No entanto, o valor Auxílio Emergencial não era suficiente para comprar equipamentos para poder assistir às aulas remotas, até porque a prioridade do momento era ter comida em casa, já que a insegurança alimentar atingia as famílias brasileiras.

A falta de acesso à internet e a computadores não era a única dificuldade identificada durante a pandemia de Covid-19, pois muitos alunos não possuíam um ambiente de estudo adequado em casa. Além da questão da conectividade, eram comuns outros problemas causados pelo isolamento social:

São comuns os relatos de esgotamento, ansiedade, depressão, dificuldades de concentração, baixa frequência nas aulas, problemas com o acesso à rede de internet, crises familiares, adversidades relacionadas às condições precárias de moradia, serviço de dados e dispositivos eletrônicos [...] (TAVARES, 2020, p. 2).

O convívio com os amigos tinha sido interrompido e juntamente com isso a quantidade desproporcional de tarefas enviadas por alguns professores faziam com que os discentes ficassem ainda mais sobrecarregados. Atrélado a isso, ansiedade e estresse causavam a perda de interesse nos estudos e a evasão escolar.

A sala de aula fez muita falta por ser um espaço no qual havia compartilhamento de experiências, onde o professor de Geografia podia relacionar os assuntos diretamente com o cotidiano dos discentes. Pinto e Carneiro (2019, p. 18-19) afirmam que:

A sala de aula é o espaço indissociável da geografia, pois é neste espaço que a geografia se encontra nos saberes construído pelo aluno. Em suas experiências de vida, fora da sala de aula, se depara com outros cenários – que é a sua casa, rua, bairro, sua cidade, todos imbuídos de saberes geográficos trazidos pelo aluno em sala de aula.

No ensino presencial as dúvidas eram solucionadas em sala e até mesmo fora dela quando era possível a realização de aulas de campo, o docente estava disponível para esclarecer os questionamentos feitos sobre o conteúdo que estava sendo ensinado. Algo que antes era benéfico se tornou mais difícil após as medidas de distanciamento social, o aluno nem sempre conseguia manter o contato imediato com os professores que muitas vezes se encontram sobrecarregados devido à rotina e o número de turmas que eles tinham que ensinar de forma remota.

O ambiente familiar na pandemia também influenciou na vida escolar, o incentivo dos pais juntamente com o trabalho dos professores, fazia com que os alunos se motivarem para criar suas rotinas de estudos em casa e participar das aulas online. Nesse momento em que a socialização dos alunos estava reduzida, era importante que a família desse apoio psicológico e emocional (MACÊDO; MOREIRA, 2020).

Entretanto, em alguns casos conseguir estabelecer uma rotina de estudos em casa era muito difícil. Não devemos esconder os impactos negativos causados pela rápida adoção do ensino remoto emergencial. Podemos destacar o baixo aprendizado, diretamente ligado aos fatores externos, como a falta de contato entre aluno e professor e a ausência do contato com os colegas da escola. Além disso, existe o problema da falta de atenção nas aulas e atividades online, já que nem sempre o ambiente familiar é adequado para o estudo, sendo comum a poluição sonora e as interrupções, causando estresse e cansaço (FONSECA et al., 2021).

Para poder estudar em casa era necessário ter um pouco de habilidade e domínio das TICs, além disso, as distrações e a ausência de um ambiente adequado para os estudos, realidade presente em muitos lares do Brasil, faziam com que o discente não mantivesse o foco nos estudos, não conseguindo ter concentração e realizar suas atividades escolares como deveria, tendo seu rendimento comprometido.

De acordo com Silva, Sousa e Menezes (2020, p. 309):

A “falta de espaço favorável” está diretamente relacionada com a questão da dispersão da atenção e uma influência diretamente a outra. Essa dificuldade mais uma vez expõem as desigualdades sociais e estruturais que prejudicam a promoção de uma igualdade maior no processo educacional, visto que a maioria dos discentes não dispõe de um espaço saudável para estudar em seus domicílios.

As condições dos locais de estudo utilizados para assistir às aulas remotas estão diretamente relacionadas ao desempenho dos educandos. Não existe meritocracia quando não se tem as condições mínimas para estudar em casa, muito menos quando não se tem segurança alimentar e é preciso enfrentar o medo de ser infectado por um vírus. Oliveira (2021, p. 6) expõe essas desigualdades ao afirmar que:

[...] as práticas escolares experimentadas por sujeitos estudantes de distintas realidades sociais promoveram o aumento do abismo já existente: enquanto uns aprendiam Geografia, em suas casas, com internet de qualidade, a partir de aplicativos como o Google Earth, por exemplo, outros sequer estavam tendo acesso ao estudo no período pandêmico.

É notória a importância do uso de aplicativos nas aulas remotas, porém nem todos conseguiram acessar esses recursos. As disparidades não se refletiam apenas no ano letivo, pois além de aprender os conteúdos e tirar as notas suficientes para ser aprovado, o aluno do ensino médio também tinha que estudar para prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para poder conseguir vaga em uma universidade. Isso causou ainda mais pressão nos estudantes, deixando muitos com insegurança em relação ao desempenho no ENEM.

Durante a Pandemia de COVID-19, as escolas foram obrigadas a adotar o ERE, influenciando o ensino de várias disciplinas. Dessa forma, buscamos compreender como o ensino de Geografia no nível médio numa escola localizada na zona rural, foi afetado durante esse período. Para tanto, vamos conhecer um pouco mais sobre o Distrito Melancias no município de Apodi/RN, onde a escola pesquisada está sediada, e apresentar algumas características do ambiente escolar, com base no Projeto Político Pedagógico (PPP).

8.3 IMPACTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA VIDA ESCOLAR DE ALUNOS QUE ESTUDAM NO CAMPO

A comunidade Distrito de Melancias, possui cerca de 3 mil habitantes e está localizada no Município de Apodi/RN, ficando a uma distância de 13 quilômetros da cidade, sede do município. Nesta comunidade existe uma escola estadual de ensino médio, onde foi realizada a nossa pesquisa. De acordo com dados coletados junto à secretaria da Escola, no ano de 2021 estudavam cerca de 126 alunos, sendo 11 alunos no 5º ano; 69 nos anos finais do ensino fundamental; e 46 no ensino médio. Nas imagens a seguir podemos ver a localização, a parte externa e interna da escola (figuras 1, 2, e 3):

Figura1 – Localização da Escola Pesquisada no Distrito de Melancias – Apodi/RN



Fonte: Google Earth, com elaboração pelo autor(2022).

Figura 2 –Vista Parcial da Escola Pesquisada



Fonte: Acervo dos autores (2022)

Figura 3 – Vista Interna da Escola Pesquisada



Fonte: Acervo dos autores (2022)

As imagens mostram que a escola possui uma boa estrutura física e conta com uma área de 420 m². De acordo com o PPP (2020, p. 7-8), “nela contém cinco salas de aula climatizadas, uma sala multiúso, dois banheiros, uma unidade de alimentação, uma secretaria, uma sala para professores, um depósito para materiais e um espaço para reuniões”.

A estrutura física da escola pesquisada contraria um pouco a realidade de algumas escolas pertencentes às redes estaduais no Brasil, pois algumas lamentavelmente não possuem salas adequadas, laboratórios e espaços para atividades práticas.

Apesar dos problemas que fazem parte da realidade das escolas públicas do país, temos que destacar que é nesse espaço onde são feitas reflexões, é o lugar de encontro entre o conhecimento ensinado pelos professores e o conhecimento que o aluno traz consigo a partir das suas experiências de vida. De acordo com Lenz et al (2020, p. 273):

[...] é na escola onde ocorrem debates, a reafirmação e, ao mesmo tempo, contraposição de ideias e o surgimento de diferentes perspectivas sobre um dado fato. Desse modo, as conexões, as discussões e as reflexões se intensificam nos ambientes presenciais, reafirmando, mais uma vez, a importância desses espaços, no momento em que assumem seus papéis de transformadores sociais.

Não poder frequentar o espaço escolar ao longo da pandemia diminuiu o interesse do educando de se expressar na sala de aula virtual, em participar e ter atenção às discussões desenvolvidas durante o ensino remoto emergencial. Quando o aluno se encontra em situação de vulnerabilidade, certamente terá seu rendimento escolar afetado.

Em relação ao perfil das famílias dos alunos da Escola, podemos encontrar a seguinte afirmação no PPP (2020, p. 5):

A escola se insere no contexto da zona rural, por isso, os alunos são filhos de agricultores ou agropecuaristas. A renda das famílias, em sua maioria é dependente do trabalho agrícola ou de alguns programas sociais do governo. No entanto, percebe-se que há, tanto nos alunos quanto nas famílias um perfil de boa alimentação, o que nos faz perceber que são pessoas de rendimento familiar que pode ser visto como bom. Socialmente se relacionam bem e não apresentam nenhum sintoma de delinquência, nem de alcoolismo. Melancias é uma comunidade, que há poucos anos se tornou em um Distrito do Município de Apodi.

Temos que considerar o modo de vida e sobrevivência das famílias do Distrito de Melancias, que em sua maioria tira seu sustento da agricultura, pecuária e de programas sociais ofertados pelo governo. É muito comum que alguns estudantes fiquem ocupados ajudando seus pais no período de colheita e nas tarefas diárias da casa, algo que na pandemia pode ter prejudicado a frequência dos discentes por alguns deles precisarem trabalhar no mesmo horário das aulas remotas.

Além da rotina, os alunos podem ter sido prejudicados pela falta de acesso à internet e pela ausência de celular, computador e tablet em suas residências. Em alguns casos pode haver compartilhamento de um mesmo equipamento por várias pessoas da casa, algo que complica ainda mais a situação de quem precisa usar o aparelho para acompanhar as aulas remotas e fazer as atividades escolares em casa.

Segundo Mikami (2021), estudantes e até mesmo alguns professores de escolas localizadas na zona rural no Brasil sofrem pela falta de oportunidade de estudo por meio de equipamentos tecnológicos, além da falta de internet em alguns casos. A ausência desses itens essenciais para garantir o acesso ao ensino no período de pandemia torna a educação brasileira ainda mais desigual.

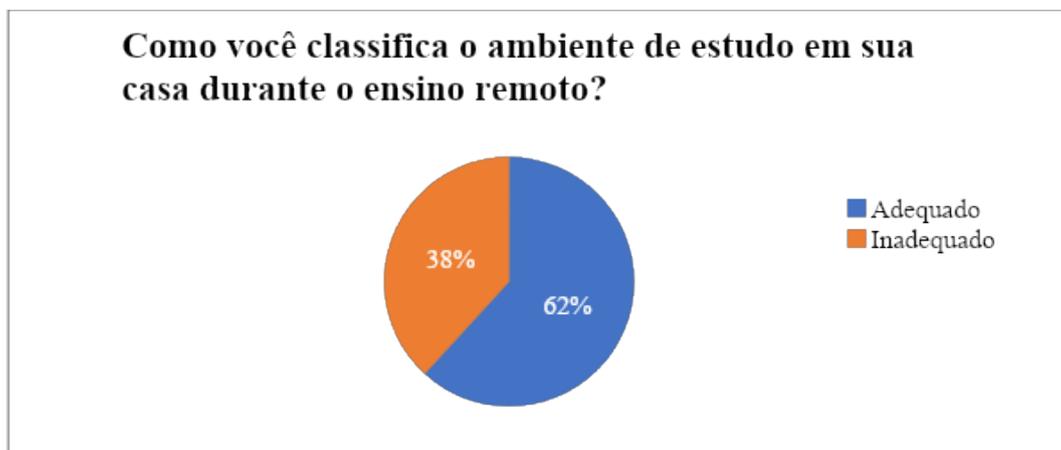
A realidade do estudante que reside na zona rural deve ser considerada, medidas como adequação no horário ou mesmo disponibilizar as aulas gravadas para que sejam assistidas posteriormente poderia ajudar, mas, ainda existem dúvidas se isso seria realmente proveitoso. O fato é que o ensino de uma disciplina como a Geografia ter sido realizado de forma remota pode ter causado muitos prejuízos na formação dos estudantes.

De acordo com o exposto anteriormente, os alunos tiveram várias dificuldades para estudar durante o ensino remoto emergencial na pandemia de Covid-19. Por esse motivo, é preciso conhecer e debater sobre os impactos que o ensino remoto emergencial causou ao ensino de Geografia sob as perspectivas dos estudantes do ensino médio da única escola de ensino médio, localizada no Distrito de Melancias, zona rural de Apodi/RN.

Na primeira etapa do questionário, buscamos conhecer as condições materiais dos estudantes em relação aos equipamentos que os conectam à internet, o ambiente de estudo em casa e saber quais foram os fatores que atrapalharam o acompanhamento das aulas remotas. O ques-

tionário inicia-se com uma pergunta direcionada para o ambiente de estudo, buscando saber se os estudantes possuem um espaço adequado para estudar em casa em meio ao ERE. No gráfico 1, podemos observar a porcentagem entre ambiente adequado e inadequado:

Gráfico 1 – Ambiente de Estudo em Casa Durante a Pandemia



Fonte:Elaborado pelos autores (2022).

A maioria dos alunos (62%) respondeu que têm um ambiente adequado para os estudos em casa. Já 38% consideraram inadequado, número que é preocupante, pois a falta de ambiente de estudo adequado é um dos problemas que causa a evasão escolar. A autonomia do estudante está diretamente ligada à disponibilidade de um lugar adequado para estudar em casa, no entanto muitos lares não oferecem o conforto ideal, sendo comum a intensa circulação de pessoas em casa no período de pandemia, ocasionando a diminuição do espaço e aumento do barulho, fazendo com que o lugar seja inadequado para assistir às aulas online e cumprir as atividades propostas pelos professores. Ao final da questão alguns alunos responderam o porquê de considerar adequado ou não o ambiente de estudo.

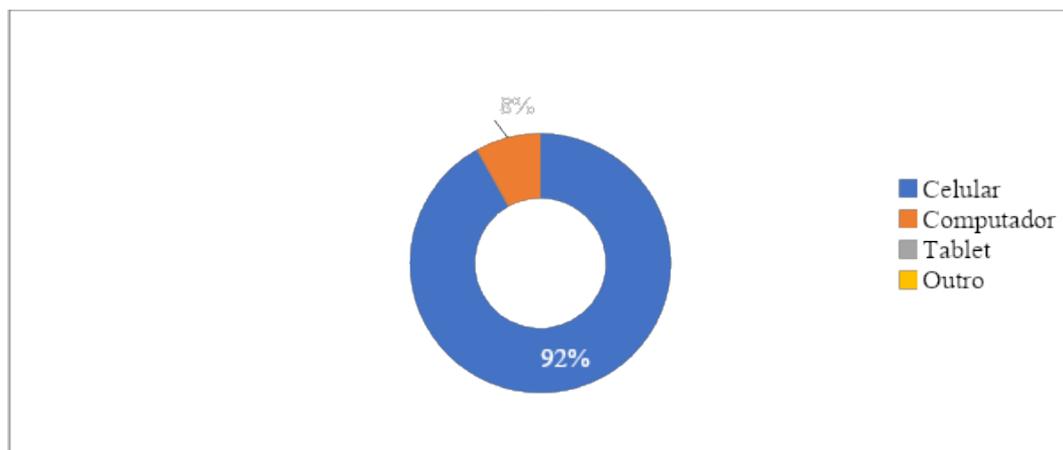
O conforto e o silêncio foram destaques positivos por parte dos entrevistados, que declararam ter facilidade de se concentrar nas aulas. Já entre os problemas mencionados, estão o barulho e a falta de colaboração da família. Essas respostas demonstram que existe desigualdade mesmo em uma escola pública situada na zona rural, onde o perfil dos estudantes é relativamente parecido. Percebe-se que alguns deles dispõem de equipamentos para acessar internet e um espaço adequado para assistir às aulas, enquanto outros infelizmente não possuem as mesmas condições materiais.

Apesar das diferenças existentes, foi constatado nesse estudo que a falta de conectividade não é um problema no Distrito de Melancias em Apodi/RN, e embora o mesmo esteja

localizado na zona rural, 100% dos alunos afirmaram possuir acesso à internet.

A segunda questão se refere ao tipo de aparelho mais utilizado para acessar a internet. O celular ficou em primeiro lugar, sendo mencionado pela maioria. Em segundo lugar veio o computador, item que poucos possuem (Gráfico 2):

Gráfico 2 – Tipo de Aparelho Utilizado para Acessar Internet durante as Aulas



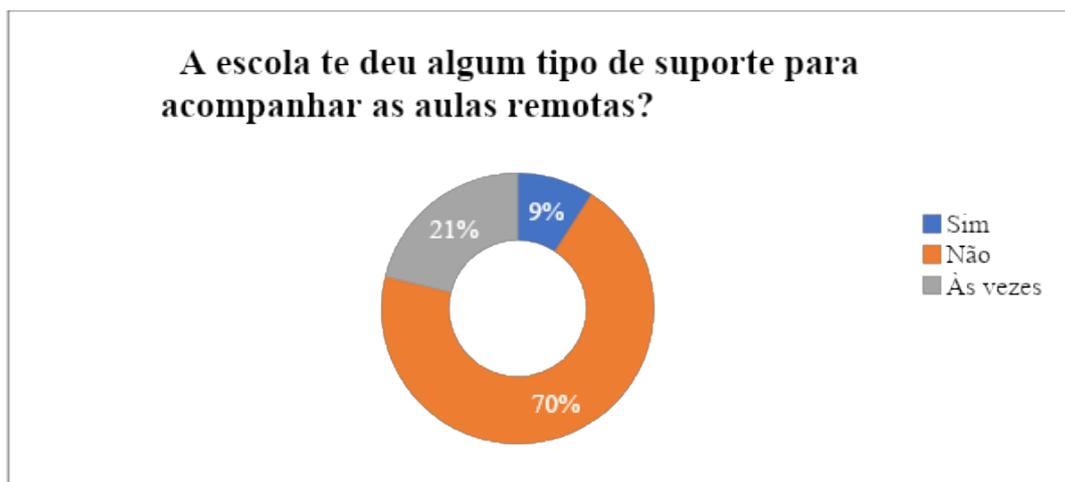
Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

O uso do celular atingiu 92%, predominando por ser um aparelho prático para se conectar a internet e pelo valor mais acessível. O computador é utilizado por 8%, sendo pouco presente nos lares dos estudantes. No último trimestre de 2020, os computadores custavam em média R\$3.782, enquanto os preços dos notebooks ficavam em torno de R\$4.299 (OLHAR DIGITAL, 2021). Esses valores não são acessíveis para algumas famílias, o que explica o baixo número de alunos da escola que possuem computador ou notebook em casa.

Já o tablet, sugerido entre as alternativas, não foi apontado nenhuma vez, isso mostra que existe ausência de outros tipos de aparelhos além do celular e do computador. É compreensível o predomínio dos celulares para se obter acesso à internet, mas o uso desses aparelhos pode proporcionar uma experiência desagradável nas aulas remotas, já que as telas não são grandes, dificultando o entendimento da matéria.

Na segunda seção do questionário pensamos sobre a importância das ações realizadas pela escola. Devido a isso foi feita uma pergunta referente ao suporte que a escola forneceu aos discentes durante as aulas remotas na pandemia (Gráfico 3):

Gráfico 3 – Suporte dado pela Escola durante as Aulas Remotas



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

O gráfico apresenta que 70% dos entrevistados afirmaram não ter recebido nenhum tipo de suporte fornecido pela escola; 21% responderam que às vezes a escola dava suporte; 9% disseram que receberam o suporte que era preciso para poder acompanhar as aulas remotas. A falta de suporte alegada pela grande maioria dos entrevistados não é uma surpresa e nem exclusividade das escolas da zona rural, pois até as escolas situadas na zona urbana apresentam dificuldades em atender a demanda de todos os alunos, algo que não depende somente dos gestores das escolas, pois um dos grandes problemas da educação brasileira é a falta de políticas públicas educacionais e investimentos em recursos tecnológicos, infraestrutura e também na capacitação dos docentes.

Para compreender melhor os sentimentos dos alunos, foi perguntado sobre o que eles mais sentem falta da escola durante a pandemia (Quadro 1):

Quadro 1 – O que você mais sentiu falta da sua Escola durante a pandemia?

A1	Os meus colegas.
A2	A convivência com meus amigos.
A3	De ter aulas presenciais e de conviver
A4	Os amigos e o ensino que era melhor.
A5	Meus amigos
A7	Os amigos e os professores.
A8	Estudar presencialmente com os professores.
A10	Aulas presenciais, que se tornam melhor, é mais facilidade para o aluno.

A11	Os amigos
A12	Nada, pois meus colegas não são tão legais e não sou tão próxima de nenhum professor.
A13	Os meus colegas e professores.
A14	A socialização com as pessoas que a compõe.
A15	O contato com meus colegas e o ambiente de interação em si...
A16	Senti mais falta dos amigos.
A17	Explicações dos assuntos, a facilidade de aprender o conteúdo.
A18	Os colegas, os professores e as aulas.
A19	O contato com as pessoas/colegas.
A20	Professores e colegas.
A21	O contato com os professores.
A23	Dos colegas.
A24	Explicações de tarefas, alguns professores só passava tarefa e resumo, nem explicava o conteúdo.
A25	Contato com os amigos e professores.
A26	As pessoas.
A27	Os colegas e as brincadeiras.
A28	Dos amigos, de uma boa explicação dos assuntos.
A29	Falta de estar com os colegas e também de uma boa explicação dos assuntos.
A30	Os colegas.
A31	Os colegas de classe.
A32	Meus colegas.
A33	Interações pessoais.
A34	Dos colegas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Doravante, constatou-se que aquilo que fez mais falta para os educandos foi a convivência com os colegas. “A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares, e a geografia escolar é uma das mediações pelas quais o encontro e o confronto entre culturas acontecem.” (CAVALCANTI, 2015, p. 45). O distanciamento do espaço escolar é péssimo, os discentes sentiram falta de conviver em grupo com seus colegas, compartilhar experiências, sentimentos, opiniões e conhecimento.

A falta de convívio entre os alunos pode causar muitos danos à saúde física e mental. “Uma das principais consequências adversas da pandemia COVID-19 são provavelmente o aumento do isolamento social e da solidão, que estão fortemente associados à ansiedade, depressão, automutilação e tentativas de suicídio ao longo da vida.” (DONIDA et al., 2021, p. 9204). Diante disso, pode-se afirmar que o suporte psicológico deveria ser oferecido pelas escolas e a família sempre dar atenção, facilitando o enfrentamento das situações atípicas causadas pela pandemia.

Já as aulas de campo promovidas pela escola tornaram-se inviáveis, pois as medidas para evitar a propagação do vírus não recomendavam viagens coletivas, onde o contágio poderia acontecer. Sabendo da importância desse tipo de atividade, perguntamos se os entrevistados sentiram falta de participar no tempo em que estiveram praticando o isolamento social. Um grande número dos entrevistados (88%) sente falta das aulas de campo. Isso se deve ao caráter didático que essas aulas possuem:

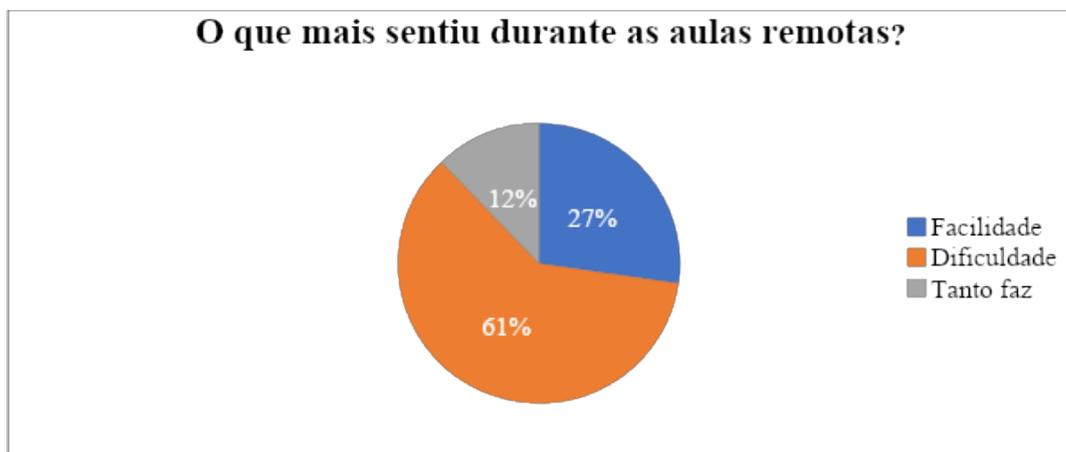
Sendo a aula de campo, ferramenta metodológica importante para o ensino, esse processo de ensino - aprendizagem é o caminho para o “desenvolvimento” do aluno, não só na escola, mas em toda a sociedade, pois ao conviver com a realidade, e podendo argumentar sobre a mesma, fazendo conexões com o teórico, torna-o um ser crítico, e esse é um dos papéis do ensino da geografia, formar cidadãos críticos. (SILVA; OLIVEIRA JÚNIOR, 2016, p. 3).

Uma viagem ou excursão possibilita o aprendizado através da prática, fazendo com que o discente não se limite apenas ao conteúdo que viu nos livros. A Geografia proporciona conhecimento por meio da abordagem das características físicas do local e também o conhecimento dos aspectos históricos e culturais. A partir disso, o discente pode refletir sobre o espaço que está conhecendo.

A maioria dos estudantes considera como uma experiência positiva e que além de aprender os conteúdos também se divertem. Uma pequena parte respondeu que não teve oportunidade de participar, ou seja, isso demonstra o quanto a pandemia impactou a experiência escolar desses estudantes, privando-os de terem essas aulas mais didáticas e que saem um pouco da rotina, mostrando que a aprendizagem ocorre também fora da escola.

A seguir buscamos saber o sentimento dos alunos em relação às aulas no ensino remoto emergencial (Gráfico 4):

Gráfico 4 – O que mais sentiu durante as Aulas Remotas?



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Apenas 27% responderam que sentiu facilidade, já para 12% tanto faz as aulas serem presenciais ou remotas. 61% dos entrevistados afirmaram ter sentido dificuldade nas aulas remotas, isso comprova que os alunos tiveram dificuldades para se adaptar a uma nova modalidade de ensino.

Conforme as respostas nota-se que eles sentiram dificuldade para acompanhar as aulas por problemas de conexão de internet, falta de ânimo e dificuldade no entendimento das atividades passadas pelos professores no ensino remoto emergencial.

Não foram apenas os educandos que enfrentaram os desafios impostos à área da educação. Por isso foi perguntado aos alunos a opinião deles sobre a adaptação dos professores ao ensino remoto emergencial. De acordo com 52% dos entrevistados, a maioria dos professores se adaptou bem ao ERE. Já para 36%, apenas a minoria dos docentes se adaptou e outros 12% afirmaram não ter sentido diferença nenhuma. O posicionamento dos alunos é compreensível, já que foram eles que realizaram atividades remotas e que em alguns casos não foram utilizadas metodologias adequadas para o período de isolamento social.

Um dos questionamentos mais pertinentes deste estudo diz respeito à relação dos discentes com a Geografia. Primeiro perguntamos se eles gostam de estudar a disciplina (Gráfico 5):

Gráfico 5 – Opinião dos Alunos sobre Estudar Geografia



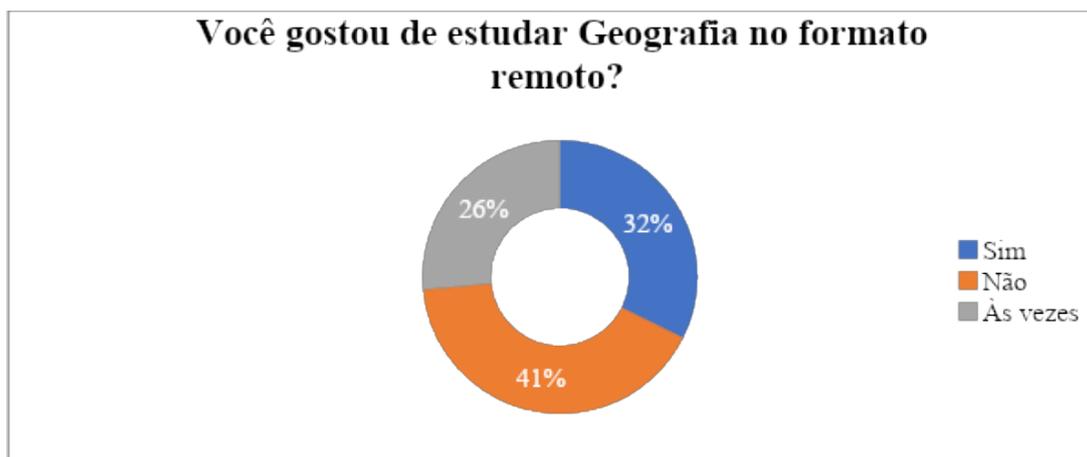
Fonte:Elaborado pelos autores (2022).

Esse questionamento gerou um resultado positivo por 62% gostarem de estudar Geografia, uma disciplina essencial para os alunos desenvolverem o senso crítico e olhar espacial sobre o mundo e o lugar onde vivem. 26% gostam de estudar às vezes e apenas 12% não gostam. Isso nos faz pensar que é necessário um esforço a mais para despertar o gosto dos alunos pelos conteúdos geográficos, talvez eles só precisam entender como podem usar aqueles ensinamentos em seu cotidiano. É justo mostrar que “[...] o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente

os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial.” (CAVALCANTI, 2013, p. 11).

Posteriormente os discentes foram questionados sobre o ensino de Geografia no ensino remoto emergencial (Gráfico 6):

Gráfico 6 – Estudo da Disciplina Geografia no Ensino Remoto

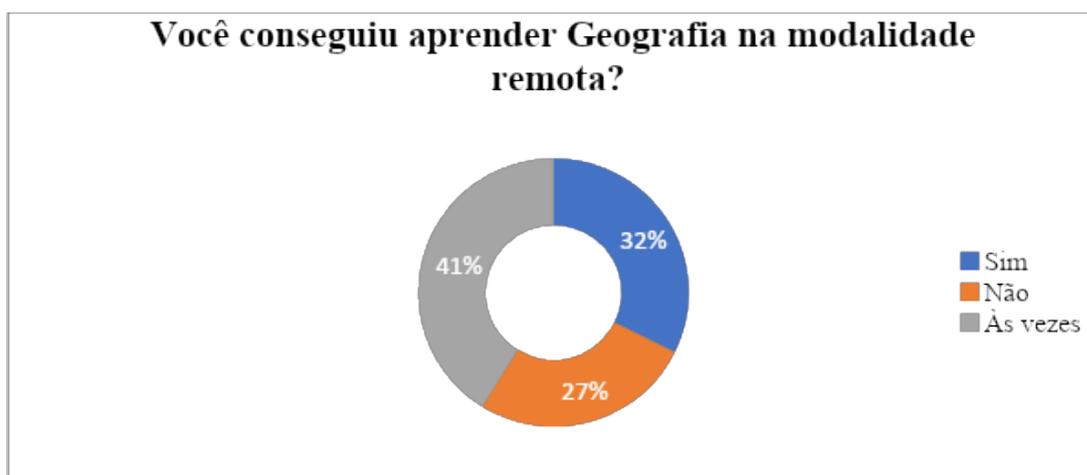


Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A maioria (41%) não gostou de estudar Geografia no ensino remoto, já 32% responderam que gostaram. Os outros 27% responderam que às vezes gostavam de estudar Geografia no formato remoto. Podemos atribuir o fato de muitos não terem gostado de estudar Geografia no ensino remoto emergencial, pois essa modalidade causou desânimo e fez com que o interesse dos discentes diminuísse em relação a todos os componentes curriculares do ensino médio. Os estudantes preferem o ensino presencial e alegam não ter conseguido aprender os conteúdos lecionados pelo professor. Apesar disso, teve relatos positivos sobre ter sido uma ótima experiência, na qual se divertiram, aprenderam e desenvolveram mais a leitura através das atividades e pesquisas que o professor indicou.

Pensando sobre as condições adversas ocasionadas pela pandemia perguntamos sobre o aprendizado em Geografia durante o ensino remoto emergencial (Gráfico 7):

Gráfico 7 – O Aprendizado em Geografia durante o Ensino Remoto



Fonte:Elaborado pelos autores (2022).

Nessa pergunta, 32% responderam que conseguiram aprender Geografia na modalidade remota. 41% responderam que às vezes conseguiam aprender e 27% afirmaram não ter aprendido através da modalidade remota. Diversos motivos podem prejudicar a aprendizagem, os alunos alegaram não entender o conteúdo, fazendo atividades sem antes ter uma boa explicação. Mencionaram também a dificuldade de se concentrar, o cansaço, aulas sem muita dinâmica e a falta de acesso. É compreensível o depoimento desses estudantes, principalmente na parte que mencionam a falta de dinâmica nas aulas que aconteceram no ERE, porém devemos lembrar que muitos professores foram submetidos a trabalhar no ambiente virtual sem que tivessem pelo menos a chance de participar de um curso ou formação voltada para a didática e o uso das TICs.

Questionados sobre a metodologia nas aulas remotas, a maioria dos estudantes considerou boa a metodologia utilizada pelo professor. Outros mencionaram que a metodologia não foi tão boa, cansativa e que poderia melhorar. “Na sala de aula é preciso que o professor tenha uma didática plural ao trabalhar os conteúdos geográficos, pois é através de metodologias diferenciadas que os estudantes realmente se aproximam e se apropriam do conhecimento.” (SCHNOBLI; BERNARDES, 2022, p. 173).

No período de isolamento social, era importante o desenvolvimento de atividades coletivas para que todos pudessem falar e com isso manter um diálogo próximo dos que acontecem nas aulas presenciais. No entanto, sabemos que nem sempre isso aconteceu, seja pela falta de familiaridade de alguns docentes com as TICs, seja pela dificuldade de conseguir reunir 100% da turma em uma sala de aula virtual em aplicativos como o Google Meet e o Zoom.

Referente ao modo de avaliação grande parte dos entrevistados considerou que o método usado pelo professor de Geografia foi bom, fazendo contextualizações e utilizando apli-

cativos e ferramentas online que facilitam o entendimento dos conteúdos durante as aulas. Já alguns alunos responderam que não foi satisfatório e que faltaram mais dinâmicas sobre os assuntos de Geografia.

Considerando o exposto até aqui, percebemos que o ensino remoto emergencial causou efeitos positivos e negativos ao ensino de Geografia praticado na escola pesquisada, pois foi proveitoso para alguns que tinham facilidade no aprendizado e no acompanhamento das aulas, enquanto outros passaram a enfrentar várias dificuldades para conseguir estudar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Geografia durante o ensino remoto emergencial ocasionado pela pandemia de Covid-19 foi desafiador e dificultou para os alunos do ensino médio da escola onde a pesquisa foi realizada, localizada na zona rural de Apodi/RN. No entanto, mesmo com a situação adversa notamos os esforços feitos por professores e alunos para que fosse possível dar continuidade ao ensino mesmo no período pandêmico.

Consideramos que o objetivo de analisar os impactos do ensino remoto emergencial no ensino de Geografia da referida escola, a partir da visão dos alunos do ensino médio, foi atingido. Constatamos que a falta de internet não foi um problema, pois esse recurso está presente na casa de 100% dos entrevistados. O que prejudicou a adaptação ao ensino de Geografia durante a pandemia foi a falta de equipamentos como computador ou tablet, já que a maioria usou o celular para participar das aulas remotas. Faltou suporte financeiro para aquisição de aparelhos com acesso à internet, além disso, os alunos tiveram dificuldades devido a ambientes inadequados para estudar. A saúde mental também merecia maior atenção na pandemia. Foi comprovado que eles sentiram falta do convívio com os colegas e das aulas de campo como recurso didático fornecido pela escola, afetando o desempenho escolar.

Muitos gostam de estudar Geografia, mas durante o ensino remoto o índice de interesse por estudar essa disciplina caiu, a maioria dos alunos não gostaram de estudar Geografia por meio de plataformas e aplicativos de chamadas de vídeo. Isso mostra que a pandemia fez com que os estudantes ficassem desmotivados até para estudar as disciplinas que eles mais gostam.

Compreende-se que aumentaram as dificuldades de aprendizado dos conteúdos e o cansaço físico e mental afetou os alunos, fazendo com que eles se sentissem desmotivados. Sem dúvidas não foi um período fácil para ninguém, mas poderia ter sido menos complicado se os discentes não tivessem que ter preocupações com a situação financeira de sua família e com um possível contágio pelo novo Coronavírus.

Considerando esses impactos no ensino de Geografia, serão dadas algumas sugestões. A primeira é a criação e ampliação de políticas públicas que possibilitem a permanência do aluno na escola. Em seguida uma maior oferta de formações para que os professores de Geografia do ensino básico possam estar sempre se aperfeiçoando, melhorando a qualidade do ensino para o aluno colocar em prática os conhecimentos geográficos.

Este estudo contribui para a formação de professores e pesquisadores que pretendem conhecer e discutir sobre os impactos que o ensino remoto emergencial causou ao ensino de Geografia, principalmente em escolas localizadas na zona rural.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. EDUCAÇÃO REMOTA: ENTRE A ILUSÃO E A REALIDADE. EDUCAÇÃO, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 29 abr. 2022.

BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> Acesso em: 20 Mar. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 343, de 17 de Março de 2020. Diário Oficial da União. Brasília/DF, Ministério da Educação/Gabinete do Ministro, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 10 Out. 2021.

BRASIL, LEI Nº. 13.982, DE 2 DE ABRIL DE 2020. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.982-de-2-de-abril-de-2020-250915958> Acesso em: 22 Mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Auxílio Emergencial, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/covid-19/transparencia-e-governanca/auxilio-emergencial-1/auxilio-emergencial> Acesso em: 22. Mar. 2022.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. Formação de Professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: Editora Vieira (NEPEG), 2010. p. 15-38.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos. 18º Edição. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de geografia na escola. Campinas, SP: Papirus, 3ª Reimpressão, 2015.

COPATTI, Carina; CALLAI, Helena Copetti. O ENSINO DE GEOGRAFIA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E O LIVRO DIDÁTICO. Revista Contexto & Educação, [S. l.], v. 33, n. 105, p. 222–247, jun. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7283>. Acesso em: 15 out. 2021.

DONIDA, Giovana Cristina Chirinéia; PAVONI, Rafaella Ferrari; SANGALETTE, Beatriz Sobrinho; TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi; TOLEDO, Gustavo Lopes. Impacto do distanciamento social na saúde mental em tempos de pandemia da COVID-19. Brazilian Journal of Health Review, Curitiba, v.4, n.2, p. 9201-9218, mar./apr. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/28738/22694>. Acesso em: 01 Abr. 2022.

Doença de coronavírus (COVID-19). Organização Mundial de Saúde (OMS), c2022. Disponível em: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1. Acesso em: 22 Mar. 2022.

Governo libera aulas presenciais com 100% dos alunos nas escolas públicas e privadas do RN. G1, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2021/10/04/governo-libera-volta-as-aulas-presenciais-com-100percent-dos-alunos-nas-escolas-publicas-e-privadas-do-rn.ghtml>. Acesso em: 19 Fev. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PNAD Contínua TIC 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30521-pnad-continua-tic-2019-internet-chega-a-82-7-dos-domicilios-do-pais>. Acesso em: 18 Set. 2021.

LENZ, Ana Carla; KIEFER, Ana Paula; BRINCO, Lucian Armindo da Silva; BATISTA, Natália Lampert. OS CENÁRIOS DA PANDEMIA: A GEOGRAFIA, O ENSINO REMOTO E A ESCOLA. Disciplinarum Scientia| Ciências Humanas, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 263-275, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/3409/2710>. Acesso em 22 Abr. 2022.

MACÊDO, Rebeka Carvalho; MOREIRA, Kaline da Silva. ENSINO DE GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: VIVÊNCIAS NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR AMÉRICO BARREIRA, FORTALEZA – CE. Revista Verde Grande: Geografia e Interdisciplinaridade, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 70 – 89, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/verdegrande/article/view/2993>. Acesso em: 6 out. 2021.

MIKAMI, G. D. O DIREITO À EDUCAÇÃO EM UM CONTEXTO INESPERADO DE CRISE SANITÁRIA: EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN UN CONTEXTO INESPERADO DE CRISIS SANITARIA. Espaço em Revista, Goiânia, v. 23, n. 2, p. 72–86, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/espaco/article/view/68637>. Acesso em: 10 abr. 2022.

OMS declara pandemia de coronavírus. G1, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 21 Mar. 2022.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Como fica o ensino de Geografia em tempos de pandemia da Covid-19? *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-15, jan. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4577> Acesso em: 27 Set. 2021.

Preços de PCs aumentaram 23,5% no Brasil em 2020. *OLHAR DIGITAL*, 2021. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2021/03/19/pro/precos-de-pcs-aumentaram-235-no-brasil-em-2020/> Acesso em: 30 Mar. 2022.

PINTO, Francisco Ringostar e CARNEIRO Rosalvo Nobre; O Ensino De Geografia No Século XXI: Práticas e Desafios Do/No Ensino Médio. *Revista Geo Interações*, Assú, v.3, n.2, p.3-22, jul./dez. 2019. Disponível em: encurtador.com.br/jqyL5. Acesso em: 15 Abr. 2022.

PINTO, Karla Emanuella Veloso; MARTINS, Ronei Ximenes. A implantação do Ensino Remoto Emergencial em escolas públicas e particulares da Educação Básica: estudo de caso em um município mineiro. *EmRede*, v. 8, n. 1, p. 1-20, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/738>. Acesso em: 18 Mar. 2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual Sebastião Gomes de Oliveira, Apodi – RN, 2020.

Rio Grande do Norte. Decreto nº 29.524, de 17 de Março de 2020. *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte*. Natal/RN, Palácio de Despachos de Lagoa Nova 2020. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200318&id_doc=677489 Acesso em: 10 Out. 2021.

Rio Grande do Norte. Decreto nº 30.536, de 28 de Abril de 2021. *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte*. Natal/RN, Palácio de Despachos de Lagoa Nova, 2021. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20210429&id_doc=721487 Acesso em: 10 Out. 2021.

SANTANA, Sigfran da Silva; DEON, Alana Rigo; TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz. O ABISMO DIGITAL EM TEMPOS DE PANDEMIA E A QUESTÃO DA CIDADANIA. *Salão do Conhecimento UNIJUÍ*, Ijuí, v. 6, n. 6, p. 1-9, out. 2020. Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/18605> Acesso em: 18 Set. 2021.

SILVA, André Felipe da; OLIVEIRA JÚNIOR, Rogério José de. Aula de campo como prática de ensino –aprendizagem: sua importância para o ensino da geografia. XVIII Encontro Nacional de Geógrafos. 2016. ISSN 978-85-99907-07-8. São Luiz Maranhão. pág. 1-10.

SILVA, Maria José Sousa da; NASCIMENTO, Luciene Fabrizia Alves do; FELIX, Pedro Wallas Soares de Araújo. Ensino Remoto e Educação Geográfica em Tempos De Pandemia. In: Congresso Nacional de Educação, 7., 2020, Maceió. *Anais eletrônicos...* Maceió: 2020, p. 1-10. Disponível em: <https://editora-realize.com.br/artigo/visualizar/68526> Acesso em: 25 Set. 2021.

SILVA, Ana Carolina Oliveira; SOUSA, Shirliane de Araújo; MENEZES, Jones Baroni Ferreira de. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, p. 298-315, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18383> Acesso em: 30 Mar.

2022.

SCHNOBLI, C. de C.; BERNARDES, F. F. Percepções Sobre o Ensino De Geografia Através da Modalidade Remota: Estudo de Caso na Cidade de Francisco Beltrão/PR. Revista Prâksis, [S. l.], v. 1, p. 167–188, 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/2771>. Acesso em: 10 abr. 2022.

STRAFORINI, Rafael. Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

TAVARES, Felipe Rangel. “O professor tá on! E a turma?”. Educação mediada por tecnologias digitais e a percepção de alunos do Ensino Médio sobre o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. Revista Tecnologias na Educação, v. 34, p. 1 – 12, dez. 2020. Disponível em: <https://tecedu.pro.br/ano-12-numero-vol34-edicao-tematica-xv/> Acesso em: 6 Out. 2021.

9 DESAFIOS DO ENSINO REMOTO DE GEOGRAFIA: VIVÊNCIAS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NUMA ESCOLA PÚBLICA DE MOSSORÓ/RN

Nathália Helane Simão da Silva

Maria José Costa Fernandes

9.1 INTRODUÇÃO

A Pandemia de Covid-19 (doença causada pelo SARS-CoV-2) causou inúmeros impactos em todos os setores mundiais, assim, provocando diversos desafios também para a educação. Esta fase exigiu de todos tomadas de decisões rápidas, como estratégias para reduzir a propagação do vírus, as instituições escolares no mundo inteiro, de diferentes níveis públicos e privados, tiveram que paralisar as suas atividades presenciais. Conseqüentemente, segundo Souza et al. (2021, p. 4), em abril de 2020, cerca de 1,6 bilhões de crianças e adolescentes ficaram sem aula, em diversos países.

A paralisação das aulas presenciais expôs uma realidade desafiadora no funcionamento educacional brasileiro, escolas tiveram que reestruturar as suas atividades escolares adotando o Ensino Remoto Emergencial e, se readaptando para manter contato com os discentes, adotando diferentes estratégias como aulas via plataformas online, aulas gravadas, distribuição de material físico e outros.

O espaço virtual transformou-se no principal lugar de aprendizagem e vínculo entre alunos e professores. É nesse mesmo cenário, que se encontra a disciplina de Geografia no ensino básico, que assim como os demais componentes escolares sofreu grandes impactos e revelou as desigualdades de acesso digitais existentes na educação básica.

Desse modo, a pesquisa objetiva analisar a modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE), a partir do ensino de Geografia no nível médio, aprofundou as desigualdades de acesso digital na educação básica, com base nas perspectivas dos alunos de uma escola da rede pública de ensino em Mossoró/RN.

É indiscutível a importância da educação para todos, por vez a educação escolar tem como finalidade contribuir com o desenvolvimento intelectual e pessoal, promovendo a formação de cidadãos para a vivência em um mundo mais justo, digno e igualitário. No tocante a Geografia escolar, os conteúdos da disciplina de Geografia são indispensáveis para interpretação da realidade e os diferentes fenômenos ocorrentes no espaço geográfico, aprender Geografia para obter um melhor entendimento a respeito do mundo em que vivemos é fundamental na

formação crítica e cidadã dos estudantes (DEON; CALLAI, 2018). Com a chegada do ensino remoto, diversas transformações ocorreram na disciplina da Geografia escolar, como o formato das aulas ministradas, avaliações, o processo de aprendizagem, etc.

Assim, essa pesquisa se justifica, devido aos diversos questionamentos e debates que surgiram referente ao ensino remoto, à sua abrangência, os seus efeitos, à sua efetividade ao ensino-aprendizagem das disciplinas, em especial aqui ao ensino de Geografia na Educação Básica, e quanto ao aprofundamento das desigualdades educacionais brasileiras, pois, este modelo de ensino intensifica velhos e ocasiona novos desafios aos alunos, de diferentes níveis, durante o seu processo de aprendizagem em caráter remoto.

Desta forma, surgiu a motivação para a realização da pesquisa, devido às inquietações de compreender os fatores citados anteriormente no processo de ensino básico em Geografia, de uma escola pública, situada no bairro Abolição IV — Mossoró/RN. A pesquisa tem como público-alvo, alunos matriculados nos 1º; 2º e 3º ano do nível médio da rede estadual de ensino.

Quanto aos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, estão delimitados a natureza básica, objetivos exploratórios e abordagem quali-quantitativa. Segundo Gil (2002, p. 41) as pesquisas exploratórias são caracterizadas por possuir “[...] como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses.” Com relação à abordagem quali-quantitativa Creswell (2007, p. 35) explica que se caracteriza como uma técnica onde o pesquisador “[...] emprega estratégias de investigação que envolvem coleta de dados simultânea ou sequencial para melhor entender os problemas de pesquisa.”

A opção pela abordagem quanti-qualitativa se deu pela necessidade de envolver a coleta de dados em forma descritiva e numérica, tendo assim, uma análise por meio de técnicas que possibilitam um entendimento mais detalhado sobre a temática estudada.

No intuito de viabilizar quali-quantitativamente os dados do trabalho, foram adotadas as seguintes metodologias de pesquisa: revisão bibliográfica contínua, elaboração e aplicação de questionário semiestruturado e análise de dados.

Para a aplicação do questionário, entramos em contato com a professora de Geografia, inicialmente, por uma rede social, posteriormente, foi realizada uma visita à escola, para uma melhor comunicação com a professora responsável pelas turmas e com os alunos, para uma melhor explicação sobre a proposta do projeto e aplicação do questionário, uma vez que, a escola havia retornado com as aulas presenciais.

A escola na qual foi realizada a aplicação do questionário atende ao Ensino Médio, com aulas funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. A aplicação do questionário e coleta de dados ocorreu com os alunos do turno matutino, de forma presencial durante os dias 2 e 3 do mês de dezembro de 2021. Concordaram participar da pesquisa as turmas disponíveis

nos dias de aplicação, sendo 27 alunos do 1º ano “B”, 20 alunos do 2º ano “A” e 16 alunos do 3º ano turma “B”, totalizando 63 questionários respondidos.

Em seguida foi realizada a análise e interpretação dos dados, aliada a questão teórica, seguindo um roteiro de análise, visando aprofundar a compreensão e esclarecimento sobre a percepção dos alunos, em relação aos principais desafios e dificuldades na aprendizagem de Geografia, nesse período remoto.

9.2 O ENSINO REMOTO DE GEOGRAFIA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

A Geografia é uma das disciplinas que compõem o currículo escolar, e o seu ensino proporciona a interpretação do espaço geográfico e as relações que nele são construídas, tendo grande relevância na formação dos alunos (COPATTI, 2020).

Nesse mesmo sentido, Callai (2011) afirma que os conteúdos de geografia na educação básica estimulam os alunos a se perceberem e a entender a singularidade de suas vidas, sua identidade e o seu pertencimento no mundo, sendo um conhecimento importante para a formação da cidadania dos alunos da rede de educação básica. Castellar (2005, p. 223) contribui definindo “o ensino de geografia como um conjunto de saberes que não só ocupam os conceitos próprios, mas os contextos sociais nos quais se apoiam, e associando-se com outras áreas do conhecimento.”

Callai (2010) argumenta que debater sobre a Geografia enquanto conteúdo curricular nos remete a refletir sobre o que é importante a ser ensinado e aprendido, e conseqüentemente, isto nos reporta a discutir sobre o seu ensino na Educação Básica. A autora lista dois motivos sobre a significância de se aprender os conteúdos da disciplina Geografia. O primeiro está relacionado a compreender o mundo de forma sistematizada e o segundo refere-se à construção de bases para aprendizagens futuras da geografia. Isto quer dizer capacitar o aluno a ler e analisar o espaço, de forma que ele perceba o mundo e o seu espaço vivido. Castellar (2019, p. 10 - 11) complementa mencionando que:

O estudo da Geografia, portanto, permite-nos compreendê-las a partir das relações sociais de produção, das ocupações e, por meio da leitura dos lugares, interpretar as espacialidades da organização do espaço geográfico. Isso significa potencializar um olhar diferente para as coisas, um olhar geográfico.

Se tratando dos conteúdos, potencializar o olhar geográfico dos alunos é de grande importância, para que assim, possam perceber o espaço habitado e os fenômenos antrópicos e naturais ocorrentes no espaço de forma significativa. Se faz preciso ter uma percepção de como se organizam essas dinâmicas, os processos de sistematização do pensamento espacial, em uma

perspectiva de educação geográfica, que se faz cada vez mais necessário (COPATTI, 2020).

Quanto ao ensino do nível médio, nível de ensino básico foco desta pesquisa, Callai (1999, p. 61-63) assegura que:

[...] considerando o Ensino Médio a fase da Educação Básica em que o estudante adquire uma cultura geral, tratando de todas as áreas, é o momento em que se realiza a sistematização dos conhecimentos [...] que supere o senso comum e lhe sirva de ferramenta para seguir adiante na sua formação profissional. Nesta perspectiva, é também uma passagem para a universidade e uma preparação, o que os alunos em geral, têm considerado o mais importante do Ensino Médio.

Para Pimenta e Carvalho (2008, p. 04) os conceitos e as dimensões abordados na disciplina de Geografia durante o Ensino Médio são semelhantes aos conteúdos trabalhados durante o Ensino Fundamental, entretanto, em um grau de análise mais denso e diversificado das dinâmicas e fenômenos espaciais, os autores reafirmam que são voltados para a perspectiva de formação cidadã, processos seletivos como o “ENEM” e para o mercado de trabalho.

Em consequência da propagação da pandemia COVID-19, o sistema educacional que foi diretamente atingido e limitado pelo distanciamento social, teve que adotar medidas rápidas e emergenciais para promover aos seus alunos a continuação do ano letivo, das suas práticas e atividades escolares. Nesse sentido, os professores e alunos tiveram que mudar do espaço físico para o espaço virtual, diante disso, surge como possibilidade um novo modelo de ensino, o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

A princípio faz necessário diferenciar o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a Educação a Distância (EaD). “O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico” (BEHAR, 2020). A expressão “Ensino Remoto” é utilizada para nomear as estratégias educacionais emergenciais e temporárias, mediadas pelo uso das TIC ‘s, diante da impossibilidade das atividades escolares presenciais (SALDANHA, 2020). Já a Educação a Distância se constitui em um modelo de ensino com sua própria estrutura e organização de ensino, na qual as práticas didáticas-pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem ocorrem por meio da aplicação das tecnologias de informação e comunicação, com os docentes e discentes realizando suas obrigações acadêmicas em espaços e tempos distintos (BEHAR, 2020).

Com relação Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC’s), os autores Oliveira, Moura e Sousa (2015, p. 78) definem “como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam por meio das funções de software e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem.”

Os recursos tecnológicos digitais estão cada vez mais presentes no cotidiano das pes-

soas. Os celulares têm facilitado o acesso aos aplicativos de comunicação e as redes sociais que permitem uma conexão mais rápida entre pessoas, e o acesso às informações e notícias de diferentes partes do mundo. Durante a pandemia, as tecnologias da informação e comunicação assumiram um papel de destaque nos diferentes níveis da educação, onde os aplicativos têm sido usados como meio para a comunicação entre docentes e discentes, para realização das aulas síncronas e para o envio e recebimento de atividades escolares (SANTANA, DEON e TOSO, 2020).

Diante dessa atual conjuntura, os estudantes que até então estavam acostumados com as aulas presenciais, tiveram seu lugar de aprendizagem alterado, passando a ser exclusivamente em suas residências, e assim tendo que adaptar-se à nova modalidade de estudo durante o isolamento social.

Segundo Callai (2011); Cavalcanti (2013) ao pesquisarmos sobre o ambiente escolar e o ensino é necessário conhecer os sujeitos importantes do processo, os alunos, o contexto no qual a escola está inserida e as suas formas de organização, ademais muitos dos aspectos da vivência dos estudantes se associam de forma direta ou indiretamente com os conteúdos da disciplina de Geografia.

Recorrendo às palavras de Silva (2020) sobre a realidade dos estudantes brasileiros, o autor afirma que muitas famílias e alunos possuem acesso limitado às tecnologias da comunicação e informação. Aos que têm acesso é necessário pensar a qualidade dos recursos, se os alunos precisam dividir as ferramentas tecnológicas, se o local residencial onde os alunos assistem aulas e fazem atividades são adequados, a rotina em suas residências; a forma que a comunidade e as famílias foram afetadas pela pandemia, isto segundo o referido autor, são questões “[...] que se não considerados no processo de ensino, poderão ampliar as desigualdades de acesso ao conhecimento, já tão consolidadas na sociedade brasileira” (SILVA, 2020, p. 11).

Como afirmam Santana, Deon e Toso (2020, p. 6) em seus escritos “A falta de acesso aos recursos é fruto de um processo maior de exclusão social e econômica no qual estão submetidos grande parte da população, gerada pelo sistema de produção vigente no qual somos submetidos”. Essa desigualdade se concretiza de diferentes maneiras no cotidiano da população menos favorecida, e isto consequentemente reflete também, no direito ao acesso a uma educação de qualidade (SANTANA, DEON e TOSO, 2020).

Silva (2020, p. 8) menciona em sua pesquisa que “soluções importadas de outros contextos podem acentuar as desigualdades e o abismo socioeducacional entre diferentes regiões, cidades e bairros, onde as contradições são cada vez mais evidentes.” Santana Filho (2020, p. 6) ressalta a importância em considerar a diversidade das escolas públicas e a sua realidade, dado que, as redes estaduais de ensino são bastantes distintas, apresentando diferenças externas e internas.

Pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019); por DIAS e PINTO (2020); e pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN (SEEC, 2021), apontam que muitos estudantes não possuem acesso a computadores, celulares ou internet de qualidade, ou sequer dispõem destes recursos. Esses elementos são primordiais para o processo de ensino – aprendizagem de geografia em caráter remoto e a continuidade do ano letivo.

Segundo Copatti e Callai (2018) o processo de ensino-aprendizagem não consiste em uma atividade fácil. Este processo requer muito planejamento, reflexão, conhecimento específico, desenvolvimento de habilidades, desse modo, deve-se considerar as necessidades e particularidades dos estudantes.

Sobre a aprendizagem Castellar (2005, p. 214) aborda como:

[...] um processo de interação social que gera uma adaptação das estruturas mentais do sujeito, ou seja, é um processo de tomada de consciência, pelo educando, das propriedades dos objetos e das suas próprias ações ou conhecimentos aplicados aos objetos. Desse modo, a passagem de um nível de conhecimento a outro se realiza por meio da interação de fatores internos e externos [...].

A autora Bossa (2007, p. 44) apresenta o processo de aprendizagem como: “[...] um processo que implica pôr em ação diferentes sistemas que intervêm em todo sujeito: a rede de relações e códigos culturais e de linguagem que, desde antes do nascimento, tem lugar em cada ser humano à medida que ele se incorpora à sociedade.”

Com relação ao processo aprendizagem do aluno em tempo de pandemia e ensino remoto o autor Vieira (2020, p. 123) afirma que:

[...] os esforços também devem estar concentrados em gerar estratégias de ensino e acompanhamento que minimizem os impactos já esperados na aprendizagem dos alunos para que esse tipo de desigualdade não cresça ainda mais e cause consequências piores como a evasão escolar.

Gestores educacionais e professores precisaram se esforçar ainda mais para tentar ajudar os alunos da rede pública e garantir o acesso aos materiais, aulas e atividades. A esta situação a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer – SEEC/RN elaborou estratégias de ensino a fim de assistir os alunos da rede pública, amenizar os impactos na continuidade das atividades escolares e colaborar com a aprendizagem, foram lançados aplicativos como o EducaRN, visando possibilitar o acesso aos conteúdos e a melhora da dinâmica entre professores e alunos.

Conforme a SEEC-RN (2021) foram transmitidas aulas pelo rádio e televisão, através de parcerias com as instituições de ensino superior como a TVU UFRN e a UERN TV, juntamente com o canal Futura. As aulas ministradas trabalham principalmente com conteúdos específicos para os alunos que estão cursando os anos finais do Ensino Médio e, irão se submeter a processos seletivos. Além disso, aos alunos da rede básica que não possuem nenhum acesso mesmo que limitado foram disponibilizados materiais didáticos contendo conteúdos impressos, como as apostilas, entregues aos discentes em horários marcados.

O processo de aprendizagem geográfica é uma atividade complexa e, os alunos nesse contexto pandêmico tiveram que ser sujeitos mais ativos e a possuírem maior autonomia na construção de seu próprio conhecimento, além das desigualdades e das limitações relacionados às tecnologias digitais, infraestrutura e a distância dos professores e colegas, é de grande importância pensar sobre a aprendizagem e os efeitos causados por estes fatores no desempenho da aprendizagem dos estudantes, em diferentes espaços e tempos (LIMA e SOUSA, 2021).

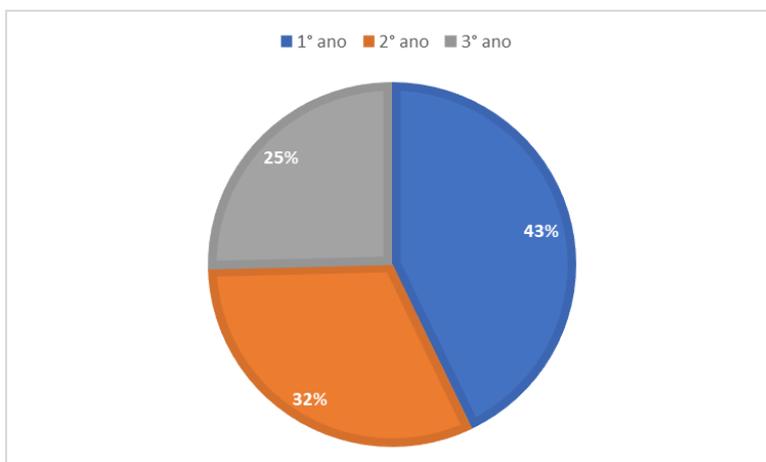
No âmbito da construção do saber geográfico, a aprendizagem e desenvolvimento do pensamento espacial modifica a visão dos alunos com o seu lugar, e com o mundo. Garantir a aprendizagem geográfica é de suma importância, pois a geografia escolar pode contribuir também para os alunos problematizam o cenário pandêmico, o isolamento, as desigualdades, o ensino – aprendizagem remoto e as consequências causadas no cotidiano da sociedade (SANTANA FILHO, 2020).

9.3 DESAFIOS DO ENSINO REMOTO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PESQUISADA

Neste tópico vamos apresentar o resultado da pesquisa de campo, realizada com os alunos de ensino médio da escola pesquisada, onde fizemos inicialmente uma breve caracterização dos mesmos, no tocante a turma que estuda, idade e gênero. Em outros tópicos pesquisados, procuramos investigar as seguintes questões: como era o acesso desses alunos à internet, equipamentos e disponibilidade de espaço físico domiciliar; como foi o processo de adaptação as aulas de geografia no formato remoto; como se deu as condições de estudo para realização e acompanhamento das aulas; e quais as principais dificuldades de estudo, com relação ao conteúdo da disciplina Geografia durante as aulas remotas. Esses resultados serão apresentados em gráficos e tabelas.

Inicialmente, faz-se necessário realizar uma breve caracterização dos alunos. Com relação às turmas, é possível visualizar no gráfico 1, que houve alunos participantes dos três anos do ensino médio (do 1º ao 3º ano), desta forma, abrangendo os que entraram recentemente no ensino médio e os que estavam para finalizar. Sendo 43% alunos do 1º ano; 32% do 2º ano e 25% do 3º ano.

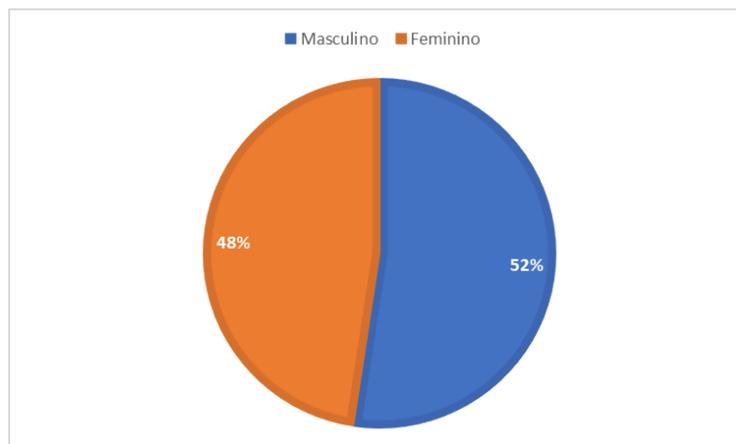
Gráfico 1 – Representação gráfica dos alunos participantes da pesquisa por turmas do ensino médio.



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de pesquisa realizada na Escola em 2021.

No que se refere ao gênero dos alunos que participaram da pesquisa é possível observar no gráfico 2 que das 63 respostas: 52% são do gênero masculino e 48% são do gênero feminino.

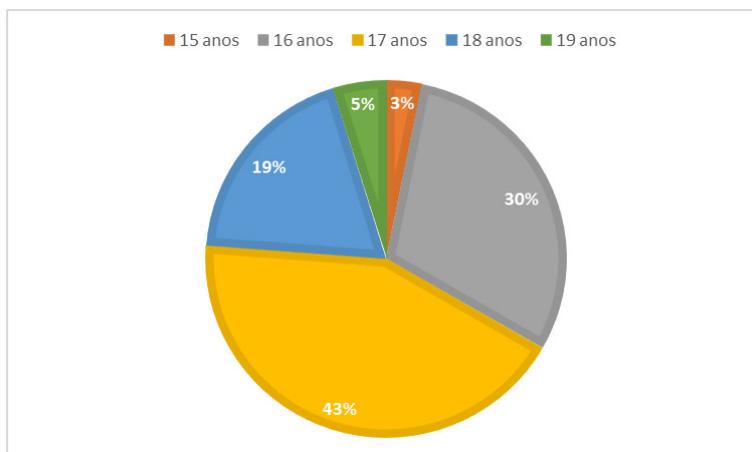
Gráfico 2 – Representação do gênero dos alunos participantes da pesquisa.



Fonte:Elaborado pelas autoras, a partir de pesquisa realizada na Escola em 2021.

Quanto à idade nota-se no gráfico 3, que os alunos estão inseridos na faixa etária entre 15 à 19 anos. Sendo 3% 15 anos; 30% 16 anos; 43% 17 anos; 19% 18 anos; 5% 19 anos.

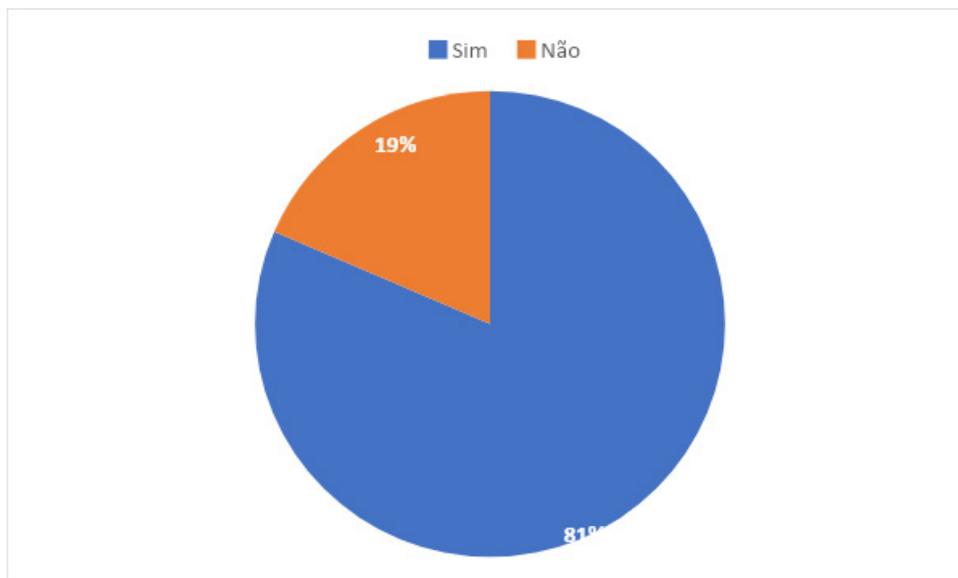
Gráfico 3 – Representação da idade dos alunos participantes da pesquisa.



Fonte:Elaborado pelas autoras, a partir de pesquisa realizada na Escola em 2021.

Foi questionado aos alunos quanto às condições de estudo em sua residência e os principais desafios enfrentados para o acompanhamento das aulas remotas (gráfico 4). Nota-se no gráfico que um percentual de 19% afirmou não terem dificuldade com relação às condições de estudo e acompanhamento das aulas, enquanto outros 81% afirmaram terem dificuldades.

Gráfico 4 – Representação percentual dos alunos que apresentaram ou não dificuldades quanto às condições de estudo remoto.



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de pesquisa realizada na Escola em 2021.

Em relação ao acesso à internet, equipamentos, o espaço físico dos participantes e as ferramentas online, durante o ensino remoto, os resultados apresentados correspondem aos tópicos de questões quanto ao acesso à internet pelos alunos participantes da pesquisa. Foi solicitado aos mesmos marcar entre as três opções que mais se enquadram em cada situação. Os percentuais respondidos são descritos a seguir:

Considerável parcela de 71,4% respondeu ter internet de boa qualidade. Entretanto, 25,4% informaram possuir internet em sua residência, porém de má qualidade e 3,2% alegaram não possuir internet em casa e desta forma utiliza de um parente o vizinho (Tabela 1). Desta forma, estes últimos são os mais prejudicados durante o ERE, por não possuírem internet de qualidade ou em alguns casos não possuírem internet em sua residência e, assim terem dificuldade de participação nas aulas, atividades e interação com colegas e professores durante o isolamento. Além disso, este fato pode provocar a desmotivação dos alunos com relação aos estudos.

Tabela 1 – Respostas dos alunos participantes quanto à disponibilidade e acesso à internet.

Respostas	%
	71,4
Possuo internet em casa de boa qualidade.	25,4
Possuo internet em casa, porém de má qualidade.	
Não possuo internet em casa e utilizo a rede de um parente ou vizinho.	2,3

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de pesquisa realizada na Escola em 2021.

Destes que responderam ao questionamento anterior, 36,5% dos alunos afirmaram não ter tido problemas com o acesso à internet, 44,4% afirmaram que dificilmente passam por problema com o acesso à internet e 19% informaram passar por intermitência e/ou lentidão (Tabela 2).

Tabela 2 – Respostas dos alunos participantes quanto aos eventuais problemas de acesso à internet.

Respostas dos alunos	%
	36,5
Não tive problemas com meu acesso à internet.	44,4
Dificilmente passo problemas com meu acesso à internet.	19

Passo por problemas de intermitência com meu acesso à internet (queda recorrente de rede, lentidão e impossibilidade de acesso à plataforma de aulas).

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de pesquisa realizada na Escola em 2021.

Ademais, quando questionados quanto a utilização de internet durante o período de ensino remoto, observou-se que 36,5% afirmaram possuir um conhecimento prévio quanto às ferramentas, pois já utilizavam a internet há muito tempo em sites, redes sociais e plataformas de videoconferência, outros 47,6% alegaram utilizar a internet apenas para acessar as redes sociais, porém os mesmos afirmam não terem tido dificuldades para se adaptarem. Para 14,3% dos discentes alegaram utilizarem a internet apenas para acessar as redes sociais e afirmam

terem tido problemas para se adaptarem e utilizarem as plataformas de videoconferência. Por último, 1,6% dos alunos afirmaram que não utilizavam a internet antes das aulas remotas, porém não tiveram problemas no processo de adaptação (Tabela 3).

Tabela 3 – Respostas dos alunos quanto à utilização da internet antes do período de aulas remotas.

Respostas	%
Já utilizo a internet a muito tempo (sites, redessociais, e plataformas de videoconferência).	36,5
Utilizo a internet apenas para acessar as redes sociais e/ou sites, mas não tive problemas para me adaptar a utilizar as plataformas de videoconferência (GoogleMeet, Zoom, etc.).	47,6
Utilizo a internet apenas para acessar as redes sociais e/ou sites e tive problemas para me adaptar a utilizar as plataformas de videoconferência	14,3
Não utilizava a internet antes das aulas remotas, mas não tive problemas para me adaptar a utilizar as plataformas de videoconferência.	1,6

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de pesquisa realizada na Escola em 2021.

Embora os estudantes contemplem a geração das tecnologias, é observado considerável percentual de dificuldade de interação com tecnologias voltadas ao aprendizado (MENDES; LUZ; PEREIRA, 2021).

A relevância do acesso à internet na educação tornou-se mais perceptível durante tempos pandêmicos, estando cada vez mais enraizada na sociedade contemporânea, por este motivo o acesso à internet de qualidade tornou-se um direito de todos, conforme citado na lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 - Marco civil da internet que determina os princípios, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil, tendo por objetivo o direito de acesso à internet e às informações, ao conhecimento e a participação na vida cultural. Porém, isto não garantiu o acesso e a qualidade de forma igualitária entre os cidadãos. A desigualdade digital registra-se no Brasil desde o final dos anos 1990, com a disseminação da internet entre as classes média e

alta, refletindo as desigualdades sociais. Durante o período pandêmico, com a implementação do ensino remoto emergencial, a diferença de acesso ampliou as desigualdades digitais (MACEDO, 2021).

Com relação ao espaço físico, perguntou-se aos discentes a respeito da disponibilidade de um local para estudo e participação nas aulas remotas de Geografia em sua residência. Cada discente selecionou a opção que mais se enquadra na sua situação. Desta forma, 25,4% dos alunos informaram possuir um ambiente de estudo agradável, 30,2% informaram possuir um ambiente razoável, 33,3% alegaram não possuir um ambiente um fixo para estudos, porém conseguiam acompanhar as aulas em casa sem intervenções e 11,1% informaram não possuir em sua residência, ambiente adequado para estudos (Tabela 4).

Tabela 4 – Respostas dos alunos participantes quanto a disponibilidade de local para estudo.

Respostas	%
Possuo um ambiente de estudo agradável (quarto individual, com mesa de estudos, etc.).	25,4
Possuo um ambiente de estudo razoável (divido quarto com irmão ou familiar e não possuo mesa para estudos).	30,2
Não possuo ambiente adequado para estudos, mas consigo acompanhar as aulas em minha casa(não há intervenções).	33,3
Não possuo ambiente fixo agradável para estudos.	11,1

Fonte:Elaborado pelas autoras, a partir de pesquisa realizada na Escola em 2021.

A falta de um local adequado para os momentos de estudo em sua residência, se constitui como um dos obstáculos do ensino, segundo Silva, Souza e Menezes (2020) isto está diretamente associado com a dispersão da atenção, prejudicando a concentração dos discentes em seu momento de aprendizagem, pois os alunos podem se distrair tanto nas redes sociais quanto pelo espaço em sua volta, além das “[...] desigualdades sociais e estruturais que prejudicam a promoção de uma igualdade maior no processo educacional” (SILVA; SOUZA; MENEZES,

2020, p. 309). Corroborando, Mendes, Luz e Pereira (2021) classificam o ensino em local não apropriado como inadequado, e justificam a isto o fato da preferência do ensino presencial por parte dos estudantes. Igualmente, Cigales et al. (2020) atribuem a ausência de um local adequado em casa para o acompanhamento das aulas como fator de dificuldade para o ensino remoto.

Ligado ao questionário anterior, foi perguntado sobre os barulhos internos e externos a sua residência. Notou-se que 46% dos alunos afirmaram que em sua casa tem barulho, mas não atrapalha nos estudos e em sua concentração, 38,1% alegaram que em sua casa tem barulho e atrapalha nos estudos e em sua concentração, este fato acaba por tornar o espaço inadequado para a realização das atividades, assim, não contribuindo com uma aprendizagem significativa. E por último 15,9% informaram que em sua casa não haveria barulho (Tabela 5).

Tabela5 – Respostas dos alunos quanto às dificuldades enfrentadas no ambiente de estudo.

Respostas	%
	46
Na minha casa tem barulho, mas não atrapalha nos estudos e na minha concentração.	38,1
Na minha casa tem barulho e atrapalha nos estudos e na minha concentração.	15,9
Não tem barulho.	

Fonte:Elaborado pelas autoras, a partir de pesquisa realizada na Escola em 2021.

Quanto aos que afirmaram dificuldades de concentração devido aos barulhos no ambiente de estudo, mostrou-se alta relevância. Corroborando com este resultado, Mendes, Luz e Pereira (2021) apresentam os barulhos externos como um fator de dificuldade de concentração relatado pelos alunos. Semelhantemente, ao realizar prática pedagógica no Núcleo Prisional, Abreu et al. (2020) observou a falta de concentração como um fator de dificuldade para o ensino remoto. Em outra perspectiva, Amaral e Polydoro (2020) elencam a dificuldade de concentração como fator de impasse para o ensino remoto no âmbito da educação superior. Desta forma, mostrando que este fator de dificuldade é evidenciado em diferentes níveis de ensino.

Referente aos equipamentos tecnológicos na qual utilizam para terem acesso às aulas e atividades remotas, 36,5% afirmaram possuir computador ou notebook e celular ou tablet. 1,6%

afirmaram possuir apenas computador ou notebook; 58,7% alegaram possuir apenas celular ou tablet, 3,2% informaram não possuir nenhum equipamento de acesso à internet (Tabela 6).

Tabela 6 – Respostas dos alunos quanto a disponibilidade aquisitiva de equipamentos tecnológicos para o acompanhamento das aulas remota

Respostas	%
Possuo computador ou notebook e celular ou tablet.	36,5
Possuo apenas computador ou notebook.	1,6
Possuo apenas celular	58,7
Não possuo equipamentos de acesso à internet.	3,2

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de pesquisa realizada na Escola em 2021.

Desta forma, como observado na tabela anterior, o celular é apresentado como principal equipamento de acesso às aulas e atividades em caráter remoto, um número considerável de 58,7% dos alunos utiliza apenas o celular. Este dado vai de acordo com os dados da PNAD 2018 onde afirma-se que a forma de acesso à internet “indicado por maior número de pessoas foi, destacadamente, o telefone móvel celular.” (PNAD, 2018, p. 9).

Sabe-se que o aparelho celular é mais acessível que o computador e notebook, porém possui limitações quanto ao uso e execução de aplicativos e atividades relacionadas ao ensino remoto de Geografia.

Quanto a isto, os autores Coqueiro e Sousa (2021) afirmam que esta forma de acesso somente pelo Smartphone acaba por limitar o acesso à totalidade dos materiais necessários para aulas/atividades disponibilizados pelos docentes tanto nos aplicativos/plataformas online/sites e em ferramentas mais comuns como o WhatsApp. Ou seja, se os discentes não possuem conseguem ter acesso a todos os materiais, logo se terá carência em seu processo de aprendizagem, que poderão resultar em desmotivação para os estudos e efetivação das atividades (COQUEIRO; SOUSA, 2021).

No intuito de compreender como ocorreu a adaptação foi solicitado aos alunos para descrever como aconteceu o seu processo de adaptação às aulas de Geografia em modelo de ensino

remoto e nova rotina de estudos. Desta forma, foi realizado a seguinte pergunta: “Descreva como ocorreu o seu processo de adaptação às aulas remotas de Geografia, você teve dificuldades de adaptação? Se sim, quais?”

Neste grupo de alunos as maiores dificuldades encontradas durante a adaptação às aulas remotas de Geografia estão associadas ao uso dos aplicativos e plataformas de ensino. Pois, os alunos afirmaram não saberem tais aplicativos e plataformas tendo como foco o ensino-aprendizagem devido a não estarem acostumados ao uso para esta finalidade. Além, da qualidade de internet, como o A42 nos informa que alguns dias à internet em sua residência tinha momentos de oscilações e o mesmo só conseguia ter acesso às atividades dias depois (Tabela 7).

Tabela 7 – Alunos que apresentaram dificuldade de conexão com as aulas remotas e/ou não sabiam usar as plataformas.

Resposta	
aluno	
3	Sim, não sabia usar aplicativos e também não consigo se concentrar nas aulas.
22	Sim, muitos dos problemas foram por dificuldades a se adaptar as plataformas de ensino.
29	Sim, tive algumas como por exemplo, aprender a mexer em algumas plataformas.
30	Sim, é tudo diferente tive que aprender várias coisas no computador.
32	No começo eu senti dificuldades com o uso dos app.
34	Sim, primeiramente não está acostumada a usar tecnologias para aquilo em específico.
42	Foi boa tirando os dias que a internet dava problema. Eu só conseguia pegar as atividades dias depois.
56	Sim, mas foi só no início com as plataformas.

Fonte:Elaborado pelas autoras, a partir de pesquisa realizada na Escola em 2021.

Outro ponto ressaltado pelos alunos que lhe dificultaram durante o ERE, está relacionado a concentração, devido a não possuírem um local apropriado para os seus momentos de estudos e isto acaba comprometendo o seu rendimento escolar, assim, a A5 respondeu informando que “Não conseguia compreender bem os assuntos, tinha bastante dificuldades eram tantas atividades para fazer das demais matérias que passava do sentindo aí acabava não entregando.” (Tabela 8).

Tabela 8 –Alunos que alegaram dificuldades de concentração.

Aluno	Resposta
5	Sim, não conseguia compreender bem os assuntos, tinha bastante dificuldades era tantas atividades para fazer das demais matérias que passava do sentindo aí acabava não entregando.
9	Sim, demorei, mas não muito a me adaptar a assistir às aulas remotas no celular, mas fui aprendendo aos poucos.
11	Sim, não conseguia me concentrar.
17	Sim. Os barulhos, eu não conseguia prestar atenção, sem contar que às vezes eu não prestava atenção por me distrair.
21	Sim, tinha muita dificuldade de me concentrar nas aulas.
23	Vim me acostumar do meio pro fim, mas sempre com dificuldade.
44	Sim, meu ambiente de estudo era bem barulhento dificultando minha concentração.
57	Sim, tive várias devido à falta de concentração, internet ruim e parentes atrapalhando.
59	Sim, pois é muito complicado assistir aulas remotamente.

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de pesquisa realizada na Escola em 2021.

Na tabela 9 pode-se visualizar a descrição dos alunos que apresentaram dificuldades quanto às condições de estudo em sua residência. Foram descritos desafios como utilizar plataformas de ensino, barulhos internos e externos, dificuldades de entendimento do conteúdo como cita os alunos: A16 “Bom muitas das vezes eu não conseguia realizar e nem entregar as atividades” A20 “Muitas das vezes não conseguia responder às atividades” A30 “O ruim mesmo era entender a matéria não tinha alguém para me ajudar” que em algumas ocasiões não conseguiam compreender os conteúdos expostos, entregar as atividades e a falta de um auxílio em momentos de dificuldades e dúvidas com relação às disciplinas.

Tabela 9 – Principais dificuldades relatadas pelos Alunos

Aluno	Resposta
2	Entrar no sigeduc
3	O barulho dos meus vizinhos.
10	A internet e no começo eu não tinha celular.
14	O barulho pela manhã e o horário para acordar.
16	Bom muitas das vezes eu não conseguia realizar e nem entregar as atividades
18	A adaptação, mas com o passar do tempo me acostumei.
19	apenas dificuldade de entendimento, de resto, tudo bem
20	Muitas das vezes não conseguia responder às atividades.
26	Barulhos da rua.
28	O acúmulo de atividades e absorção de certos conteúdos.
30	O ruim mesmo era entender a matéria, não tinha alguém para me ajudar.
33	O aprendizado.
34	Concentração.
37	Muita atividade remota, os professores todo dia mandavam atividades.
39	Procrastinação.
42	Disciplina e também um pouco de dificuldade para me concentrar nas aulas.
47	Eu estudo na sala, onde minha vó vê novelas, ou no quarto que divido com meu pai, onde não tem barulho de novelas, mas também não tem mesa para eu estudar.
49	Foi o barulho da minha casa, porque não dava para se concentrar muito.
54	A falta de um aparelho celular
56	Organizar tudo.

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de pesquisa realizada na Escola em 2021.

Parte das dificuldades relatadas pelos alunos apresentados estão ligadas a concentração. Relacionando-as a barulhos internos e externos, qualidade da internet, não possuir local adequado para assistir aulas e realizar atividades, e não ter bons equipamentos tecnológicos. Outro grupo de alunos responderam que as maiores dificuldades quanto a realização das atividades e acompanhamento das aulas remotas, estão ligadas a falta de motivação/ânimo, ansiedade e problemas pessoais (Tabela 10).

Tabela 10 – Alunos que apresentaram desafios relacionados a problemas pessoais.

Resposta	
Aluno	
7	A vontade de fazer meio que faltava motivação
8	Os desafios que mais afetavam, era minha ansiedade, problemas pessoais, dificuldade em conseguir fazer todas as atividades passadas.
40	Os problemas em si são por parte familiar no geral.
53	Falta de uma mesa e ansiedade.
59	Muito barulho devido aos familiares e uma falta de ânimo gigante.

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de pesquisa realizada na Escola em 2021.

Marin et al., (2020, p. 4) afirma que “as populações de estudantes podem ser mais vulneráveis à ansiedade e depressão relacionados ao estresse.” Ademais, as dificuldades enfrentadas ao longo da pandemia, a falta da vivência no âmbito escolar e a interação, afetam o lado social e afetivo dos jovens.

Demais discentes relatam como maiores dificuldades em realizar atividades e acompanhar as remotas, por realizarem juntamente às atividades domésticas, tendo que se dividir entre estudo e trabalho como relata o A23 “ter que trabalhar e tentar fazer as atividades.”

Com o intuito de identificar os impasses atribuídos à participação dos estudantes nas aulas remotas, foi solicitado para descreverem as dificuldades enfrentadas nas aulas de Geografia de forma síncrona. Os alunos descreveram dificuldades com aparelhos eletrônicos, falta de concentração e problemas com os horários das aulas (Tabela 11).

Tabela 11 – (A) Alunos que alegaram problemas com aparelhos eletrônicos e internet; (B) Alunos que alegaram falta de concentração; (C) Alunos que alegaram problemas com o horário das aulas. o horário das aulas.

Categoria de respostas A

Resposta**Aluno**

4	Celular travava, às vezes não conseguia abrir vídeos aulas e imagens.
6	O celular, ficava esquentando a bateria descarregava mais rápido
41	A internet, às vezes ela caia no meio da aula, já outros passava o dia sem prestar.
48	Falta de internet boa, barulho na casa, trabalho, atividades domésticas ...
55	Internet ruim e parente fazendo barulho atrapalhando minha concentração

Categoria de respostas B

Resposta**Aluno**

2	Não conseguia prestar atenção
11	Às vezes ocorriam erros nas entregas das atividades remotas, e falta de concentração.
16	A maior dificuldade era eu conseguir prestar atenção nas aulas.
19	Tenho dificuldade para prestar atenção e quando estou concentrada qualquer coisa tira minha atenção.
21	Se concentrar. Aprender o assunto da matéria, colocar os assuntos em dia.
28	Uma das maiores dificuldades com certeza foi o entendimento dos conteúdos.
34	Se concentrar nas aulas.
37	Só a concentração mesmo e às vezes quando a internet caia.
40	Eu não tinha um bom lugar para estudar em que eu poderia focar 100% na aula.
42	Concentração.
43	Prestar atenção nas aulas.
47	Foi o barulho.
51	Somente para entender um pouco o assunto.

Categoria de respostas C

Resposta**Aluno**

7	Acordar cedo e me concentrar
---	------------------------------

8	Às vezes eu chegava atrasada e não conseguia acompanhar o assunto.
17	Minha dificuldade foi só com o horário mesmo.

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de pesquisa realizada na Escola em 2021.

Em resposta, outros alunos descreveram as dificuldades como falta de local adequado para o acompanhamento das aulas, dessa forma, contribuindo para a não participação das interações aluno-professor em aulas síncronas (Tabela 12).

Tabela 12 – Alunos que alegaram falta de local adequado para acompanhar as aulas.

Resposta	
Aluno	
33	O ambiente barulhento.
40	Eu não tinha um bom lugar para estudar em que eu poderia focar 100% na aula.
45	Não muitas, a maior e única dificuldade que consigo me lembrar é o ambiente mais frio e direto do ponto das aulas.
50	Falta de um lugar para estudo e ansiedade.
54	Sim, o comércio na minha casa.

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de pesquisa realizada na Escola em 2021.

Em outra questão foi solicitado aos alunos a descreverem as dificuldades enfrentadas quanto à exposição de conteúdos de Geografia no ensino remoto. Na questão nº 12, do questionário de pesquisa perguntamos assim: “Com relação à exposição dos conteúdos da disciplina de Geografia durante o ensino remoto, você teve dificuldades? Se sim, quais as principais dificuldades enfrentadas?”

Os alunos que responderam ter enfrentado dificuldades quanto a exposição de conteúdos (Tabela 13), justificaram-se como o aluno A10 que nos diz com relação à exposição do conteúdo, “acredito que ficou um pouco mais difícil o entendimento dos assuntos (conteúdo)”, assim como o A11 que afirma “sim, dificuldade de entender e se adaptar os vídeos aulas”, seguindo ao A12 “Sim, não consegui compreender muito bem a matéria durante o ensino remoto”. O A22 ressalta que “Tive e muitas. Não só com a geografia como nas demais matérias também” e o A30 destaca que sentiu dificuldade devido à distância e ao fato de estar em sua casa às vezes o desconcentrou.

Tabela 13 – Alunos que apontaram dificuldades com relação à exposição de conteúdo.

Resposta	
Aluno	
10	Sim, acredito que ficou um pouco mais difícil o entendimento dos assuntos (conteúdo).
11	Sim, dificuldade de entender e se adaptar às aulas.
12	Sim, não consegui compreender muito bem a matéria durante o ensino remoto.
17	Sim, apenas para entender o assunto.
22	Tive e muitas. Não só com a geografia como nas demais matérias também.
23	Sim, de compreender o assunto.
24	Conteúdos repassados de maneira resumida e muitos distintos uns dos outros fazendo eu me perder nos cenários estudados.
30	Com as aulas remotas sente um pouco de dificuldade em aprender devido à distância, também o fato da gente estar em casa às vezes algo nos desconcentra.
36	Sim, conseguir acompanhar os conteúdos abordados.
39	Sim, entrar e baixar as atividades

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de pesquisa realizada na Escola em 2021.

Foi questionado aos alunos, quais seriam os pontos positivos das aulas de Geografia em formato remoto, visando a opinião própria do mesmo. Entre os pontos positivos do Ensino Remoto de Geografia os alunos destacam as vantagens que as tecnologias da informação e comunicação proporcionam em seus momentos de realização das atividades remotas, já que estas se constituem como recursos de ampla utilização no ensino (Tabela 14).

O A3 cita como ponto positivo do ERE a possibilidade de utilizar outras fontes para entender mais sobre o assunto, na mesma linha de raciocínio o A10 diz que vê como ponto

positivo “As diversas formas de pesquisas como sites e vídeos aulas.” Assim como A11 “A navegação na internet facilita várias pesquisas”.

Tabela 14 – Alunos que apontaram pontos positivos das aulas remotas de Geografia

Resposta	
Aluno	
3	Mostrar outras fontes para ajudar a entender mais sobre o assunto
10	As diversas formas de pesquisas como sites e vídeos aulas.
11	A navegação na internet facilita várias pesquisas.
32	Acho que foi bom para conhecermos novos meios de aprendizagem.
46	Nas aulas remotas pode usar vídeos para explicações, coisa que presencialmente é meio difícil.
50	O único ponto positivo desse ensino no EAD é utilizar de outras alternativas para ajudar no entendimento do conteúdo.

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de pesquisa realizada na Escola em 2021.

Aplicar as TIC’s no ensino de Geografia, pode se constituir como uma forma de valorização das práticas pedagógicas, visto que, estas ferramentas acrescentam diversas informações e suportes que contribuem com o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao discente solucionar problemas do cotidiano e por meio disto perceber o mundo em que vive e as modificações do seu contexto (CAETANO; CALAZANS, 2018).

Complementando as respostas anteriores, o A32 diz que em sua percepção um ponto positivo foi oportunidade de “conhecermos novos meios de aprendizagem.” Já o A46 ressalta em sua resposta a oportunidade de “nas aulas remotas pode usar vídeos para explicações, coisa que presencialmente é meio difícil” e o A50 diz que “O único ponto positivo desse ensino no EAD é utilizar de outras alternativas para ajudar no entendimento do conteúdo”. Com relação, os autores Caetano e Calazans (2018) apontam que esta dificuldade/desafio de implementação e avanço das TIC ‘s nas aulas presenciais estão relacionadas com: a falta ou insuficiência de equipamento nas escolas e programas governamentais que apoiem esta prática de forma efetiva.

Outro grupo de alunos destacaram como pontos positivos do ERE o papel, apoio e a importância do docente, que apesar de um cenário desafiador e a necessidade de se reinventar proporcionaram aos alunos impactos positivos, desta forma, contribuindo com a motivação do aluno. Isto nos remete a refletir sobre a relação professor-aluno que é de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem, principalmente enquanto os discentes estão afastados do

ambiente escolar físico.

Brait et al. (2010) discute em seu trabalho a importância da seleção, preparação e organização didáticas dos conteúdos, visando favorecer a aprendizagem dos discentes, além disso, é preciso ter uma relação “empática aos sentimentos e aos problemas de seus alunos e tentar levá-los à auto-realização” (BRAIT et al., 2010, p. 4). Os mesmos continuam afirmando que “o aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente parte e contemplado pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula.” (BRAIT et al., 2010, p. 3). Podemos visualizar isto quando os alunos destacam os esforços dos docentes, explicações, didática, a dedicação do professor ao prestar auxílio para o aluno, as conversas, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inegavelmente a emergência da pandemia de Covid-19 ocasionou mudanças em todos os níveis educacionais, principalmente pela transição do ensino presencial para o ensino remoto. Os instrumentos tecnológicos tornaram-se ferramentas essenciais para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, sendo a forma primordial de comunicação e interação entre professores e alunos. Contudo, alguns alunos não tiveram acesso plenamente aos recursos que abrangem o ensino remoto, conseqüentemente não puderam participar de forma efetiva das atividades síncronas e assíncronas, ademais, não podendo interagir, participar das exposições de conteúdos, tirar dúvidas, ter acesso a materiais didáticos, e dentre outras atividades essenciais ao ensino-aprendizagem.

Diante dos resultados e discussões expostas neste estudo evidenciaram-se obstáculos e limitações impostas aos alunos, como: a falta de equipamentos ou acessos, a ausência de um ambiente adequado para estudos, os trabalhos domésticos, a dificuldade de entendimento do conteúdo e realização de atividades, e a falta de motivação e ânimo. Desta forma, é clara a necessidade de políticas públicas, que realizem a inclusão desses alunos da rede pública ao meio digital e lhes proporcionem o suporte necessário ao acesso à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS:

ABREU, Vanessa do Carmo et al. Desafios educacionais em tempos de pandemia: estratégias e vitórias no ensino remoto. *Pesquisa e Debate em Educação*, v. 10, n. 2, p. 1371-1382, 2020.

AMARAL, Eliana; POLYDORO, Soely. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp–Brasil. *Linha Mestra*, n. 41a, p. 52-62, 2020.

BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. LEI nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm Acesso em: 20 abril 2022.

BRAIT, Lílian Ferreira Rodrigues et al. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Itinerarius Reflectionis*, v. 6, n. 1, 2010.

BOSSA, Nádía A. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia escolar—e os conteúdos da geografia. *Anekumene*, n. 1, p. 128-139, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. Escola, cotidiano e lugar. *Geografia: Ensino Fundamental-Coleção Explorando o Ensino*. Brasília: Ministério da Educação, p. 25-42, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia no ensino médio. *Terra Livre*, n. 14, p. 60-99, 1999.

CAETANO, Adriana Silva; CALAZANS, Denis Rocha. O uso das TIC'S no ensino da geografia em uma escola municipal do sertão sergipano. *Diversitas Journal*, v. 3, n. 1, p. 157-168, 2018.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. *Cadernos Cedes*, v. 25, p. 209-225, 2005.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a Teoria do Reconhecimento na formação do professor de Geografia. *Revista Signos Geográficos*, v. 1, p. 20-20, 2019.

CIGALES, Marcelo Pinheiro et al. REFORMA DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO REMOTA: O QUE PENSAM OS (AS) ESTUDANTES DO DISTRITO FEDERAL?. *Novos Rumos Sociológicos*, v. 8, n. 14, p. 65-89, 2020.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação., Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 545-554, jul./set. 2020.

DEON, Alana Rigo; CALLAI, Helena Copetti. A educação escolar e a geografia como possibilidades de formação para a cidadania. *Revista Contexto & Educação*, v. 33, n. 104, p. 264-290, 2018.

GIL, Antonio Carlos et al. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

LIMA, Luciene César de; SOUSA, Léa Barbosa. Pandemia do Covid-19 e o Processo de Aprendizagem: Um Olhar Psicopedagógico/Covid-19 Pandemic and the Learning Process: A Psychopedagogical Look. Revista de Psicologia, v. 15, n. 54, p. 813-835, 2021.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. Estudos Históricos (Rio de Janeiro), v. 34, p. 262-280, 2021.

MARIN, Gabrielli Algazal et al. Depressão e efeitos da COVID-19 em universitários. InterAmerican Journal of Medicine and Health, v. 4, 2021.

MENDES, Luiz Otavio Rodrigues; LUZ, João Alessandro da; PEREIRA, Ana Lucia. Matemática e ensino remoto: percepções de estudantes do ensino médio. TE & ET, 2021.

OLIVEIRA, Cláudio de; MOURA, Samuel Pedrosa; SOUSA, Edinaldo Ribeiro de. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. Pedagogia em ação, v. 7, n. 1, 2015.

PIMENTA, Sônia de Almeida; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes.

Didática e o ensino de geografia. 1. Ed. Campina Grande: EDUEP, 2008.

244 p.

SALDANHA, Luis Cláudio Dallier. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19. Revista Tamoios, v. 16, n. 1, 2020.

SANTANA, Sigfran da Silva; DEON, Alana Rigo; TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz. O Abismo digital em tempos de pandemia e a questão da cidadania. Salão do Conhecimento, v. 6, n. 6, 2020.

SEEC/ASSECOM. Educação do RN lança normas para a reorganização do planejamento curricular. 2020. Disponível em: <http://www.educacao.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARGET=230550&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=Materia>. Acesso em: 25 set. 2021.

SILVA, Ana Carolina Oliveira; SOUSA, Shirliane de Araújo; MENEZES, Jones Baroni Ferreira de. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. Dialogia, n. 36, p. 298-315, 2020.

SILVA, Luan C. da. Ainda sobre a Covid-19: O ensino- aprendizagem de Geografia em debate. Revista Élisée v.9, n.2, p. 1 – 18, 2020.

SOUZA et al. SÍNTESE DE EVIDÊNCIAS FGV CLEAR. Pandemia de covid-19: o que sabemos sobre os efeitos da interrupção das aulas sobre os resultados educacionais?. São Paulo, 2021. Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/sintese-de-evidencias-clear-lemann-2.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.

VIEIRA, Alexia Júlia Lima. A EDUCAÇÃO NÃO PODE PARAR: refletindo sobre desafios e aprendizados na Educação Básica brasileira em meio à pandemia. In: RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SANTOS, Priscila Morgana Galdino dos (Orgs). Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia. 1. ed. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

MENDES, Luiz Otavio Rodrigues; LUZ, João Alessandro da; PEREIRA, Ana Lucia. Matemáticae ensino remoto: percepções de estudantes do ensino médio. **TE&ET**, 2021.

OLIVEIRA, Cláudio de; MOURA, Samuel Pedrosa; SOUSA, Edinaldo Ribeiro de. TIC'S na educação: utilização de tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em ação**, v. 7, n. 1, 2015.

PIMENTA, Sônia de Almeida; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **Didática e o ensino de geografia**. 1. Ed. Campina Grande: EDUEP, 2008. 244 p.

SALDANHA, Luis Cláudio Dallier. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, 2020.

SANTANA, Sigfranda Silva; DEON, Alana Rigo; TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz. O Abismo digital em tempos de pandemia e a questão da cidadania. **Salão do Conhecimento**, v. 6, n. 6, 2020.

SEEC/ASSECOM. **Educação do RN lança normas para a reorganização do planejamento curricular**. 2020. Disponível em: <http://www.educacao.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARGET=230550&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=Materia>. Acesso em: 25 set. 2021.

SILVA, Ana Carolina Oliveira; SOUSA, Shirliane de Araújo; MENEZES, Jones Baroni Ferreira de. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, n. 36, p. 298-315, 2020.

SILVA, Luan C. da. A vida sob a Covid-19: O ensino-aprendizagem de Geografia em debate. **Revista Elisée**, v. 9, n. 2, p. 1-18, 2020.

SOUZA et al. SÍNTESE DE EVIDÊNCIAS FGV CLEAR. **Pandemia de covid-19**: o que sabemos sobre os efeitos da interrupção das aulas sobre os resultados educacionais?. São Paulo, 2021. Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/sintese-de-evidencias-clear-lemann-2.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.

VIEIRA, Alexia Júlia Lima. A EDUCAÇÃO NÃO PODE PARAR: refletindo sobre desafios e aprendizados na Educação Básica brasileira em meio à pandemia. In: RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SANTOS, Priscila Morgana Galdino dos (Orgs). **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia**. 1. ed. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

10 IMPACTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: VOZES DE ALUNOS ESTAGIÁRIOS DA UERN

Paulo Victor Menezes Vieira

Maria José Costa Fernandes

10.1 INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19, resultante do vírus SARS-CoV-2, provocou mudanças em diferentes setores de nossa sociedade. Estas mudanças puderam ser vistas em setores como hotelaria, comércio, serviços gerais, hospitalares, educacionais, entre outros.

Nos setores educacionais, os Estágios supervisionados foram um dos elementos mais prejudicados com a chegada da pandemia de Covid-19, impactando diretamente a formação inicial de professores dos cursos de licenciatura.

Entre os tipos de educação que foram mais impactados neste período destacamos dois: a Educação Básica e o Ensino Superior. Os impactos da pandemia e do Ensino Remoto Emergencial (ERE), causados na educação básica foram grandiosos, como nos demais tipos de ensino. Alunos da educação infantil, por exemplo, obtiveram grandes dificuldades com o uso de algumas das ferramentas necessárias para o ensino (como Google Meet ou Zoom) e muitos dos docentes desta etapa de ensino optaram pelo envio de vídeos educativos.

Já no Ensino Superior, etapa a que este trabalho analisou, o impacto também foi marcante. Os cursos tiveram que se reinventar e começar a utilizar ferramentas tecnológicas que, muitas vezes, nunca foram utilizadas pelos mesmos. Tal período foi um grande desafio para os docentes, que tiveram que adaptar suas aulas aos meios digitais de ensino, como também para os discentes que se viram no meio da rapidez, já que esta mudança ocorreu em que muitos não conseguiram acompanhar.

Visando estudar este período temporal de dificuldades para a educação, com ênfase nos Cursos de Licenciatura, abordando os Estágios Supervisionados, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar os efeitos que a não realização dos Estágios Supervisionados em Geografia, de maneira virtual nas escolas, causou na vivência de experiências docentes dos alunos estagiários do curso de Geografia da UERN Mossoró, resultado direto da pandemia da Covid-19, bem como do ensino remoto.

Assim, numa breve linha temporal, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 26 de março de 2020, afirma que 165 países do mundo fecharam as atividades presenciais para tentar diminuir o contágio do novo Coronavírus. Tal ato atingiu cerca de 1,5 bilhões de adultos, jovens e crianças em diferentes níveis educacionais.

A partir deste ato, optou-se pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), decisão tomada após reunião ocorrida em evento virtual com a participação de membros de governos de 73 países membros da Organização das Nações Unidas – ONU (UNESCO, 2020).

Agora, falando acerca dos estágios especificamente neste período, o que nos rege é a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que define as normas e obrigações do Estágio Supervisionado, que em seu Art 1º nos diz “Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008).

No Brasil, o Governo Federal publicou a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que, entre outras providências, estabeleceu no referido ano normas educacionais atípicas a serem seguidas por instituições de ensino públicas, privadas e filantrópicas em todo território nacional. Entre estas normas está o ERE para todos os níveis educacionais (Brasil, 2020). Já para o ano de 2021 o Ministério da Educação (MEC) homologou o Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que permite a continuidade das atividades remotas até 31 de dezembro de 2021, devido à permanência dos altos índices de contágio decorrentes do Covid-19 no Brasil (MEC, 2020).

No estado do Rio Grande do Norte a Portaria-SEI Nº 184, de 04 de maio de 2020, publicada no Diário Oficial do estado, disponibilizou as novas normas a serem seguidas pela rede pública estadual de ensino sobre a aplicação das aulas (Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, 2020). Entre estas normas, seguindo a recomendação do Governo Federal, estava a adoção do ERE em todas as escolas públicas do Estado do Rio Grande do Norte.

Já a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), através da resolução N.º 070/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, resolve adequar as atividades universitárias da UERN também ao ensino remoto (UERN/CONSEPE, 2020).

No que diz respeito aos estágios, o Art. 11 da Resolução Nº 28/2020 do CONSEPE nos diz que “Os componentes curriculares de natureza teórico-prática e os estágios poderão ser adaptados ao formato remoto, desde que sejam aprovados pela plenária do departamento acadêmico.” (UERN/CONSEPE, 2020).

A Comissão Interna de Estágio Supervisionado em Geografia (CIESG) do Departamento de Geografia (DGE), optou pela não realização dos estágios de forma remota diretamente nas escolas. Ao invés disso, aderiu à metodologia de micro aulas remotas como ferramenta de continuação da disciplina de Estágio Supervisionado, mas sem a vivência na Escola.

Alves (2020), nos falando sobre a adoção da educação remota nas instituições de ensino público, diz que:

A adoção da educação remota na rede pública como um todo pode ser entendida como um grande equívoco, pois inviabiliza o acesso ao conhecimento de classes sociais menos favorecida, por as mesmas não possuíram acesso a determinadas tecnologias digitais ou pelo fato de não possuírem moradias adequadas para que se haja um acompanhamento satisfatório das aulas virtuais, pois, muitas vezes, residem em casas minúsculas e com poucos espaços verdadeiramente apropriados para se estudar (ALVES, 2020, p.355).

Logo, como sugere o autor citado, podemos observar que a inserção do ensino remoto, de maneira tão brusca, nas redes de ensino público não seria nada fácil, e eficaz, de fazer. O Brasil é um país que carece de índices minimamente aceitáveis de desenvolvimento entre suas classes sociais, logo a utilização de aulas remotas, que necessitam de meios digitais para ocorrer, seria extremamente difícil em nosso país, o que afeta diretamente o cerne desta pesquisa, os Estágios Supervisionados e a formação inicial dos professores, já que os mesmos também foram repassados de maneira remota.

A Constituição Federal, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB deixam claro que a educação deve ser entendida como um direito e fortalecem o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 2010; BRASIL, 1996). Mesmo assim, ainda vivemos em um dos países mais desiguais do mundo, como já foi dito anteriormente, ocasionando assim que volumosa parcela da nossa sociedade não possua acesso à internet ou a aparelhos eletrônicos que suportam aplicativos educacionais ou que sejam necessários para a aplicação de aulas remotas (a exemplo do Google Meet ou Zoom, bastante utilizados nas aulas remotas).

Sendo assim, mesmo sendo umas das poucas maneiras de se continuar havendo aulas em meio à pandemia em que vivemos, ainda é muito difícil realizar as mesmas de maneira remota sem os recursos necessários, e que, muitas vezes, a maioria da população não os tem. A Pandemia de Covid-19 nos mostrou que, enquanto futuros professores, devemos estar preparados para os mais diversos acontecimentos. Dessa forma, os estágios supervisionados deveriam ter sido realizados nas escolas, mesmo de maneira remota, já que grande parte das escolas optou por aulas remotas, possibilitando o acontecimento dos estágios de maneira virtual. Se nos encontramos em um “mundo online” que aprendamos com ele, uma vez que:

A prática de ensino é fundamental ao currículo do professor, pois é na prática que ele vai ter a oportunidade de vivenciar as experiências, realizar na prática o conhecimento adquirido teoricamente poder passar a teoria e comprovar na prática. É escolher seu método de trabalho sendo flexível, pois ele poderá ser mudado. Na prática de ensino de geografia, podemos conhecer melhor quais os métodos eficientes e como podemos trabalhar o conteúdo em sala de aula e trazer para a realidade em que vivemos (FERREIRA; RODRIGUES; JESUS, 2011).

Assim, o presente trabalho visou caracterizar os efeitos que o Ensino Remoto Emergencial causou na vivência inicial profissionalizante, enquanto estagiários, dos alunos do curso de Geografia. Identificando quais foram as principais dificuldades encontradas por parte dos alunos neste período e analisar, por fim, quais foram os efeitos que este período acarretou na educação, e na prática da vivência profissional nos estágios dos discentes do curso.

Para tal, a metodologia empregada versa como pesquisa quali-quantitativa e possui quatro etapas. A primeira é o levantamento de aportes teóricos para um maior enriquecimento de ideias acerca da importância do estágio para a formação acadêmica dos licenciandos, sobretudo a partir das ideias de autores como Pimenta (2002), Pontuschka e Pimentel (2010).

A segunda etapa contemplou o planejamento e criação de um questionário, com perguntas de cunho abertas e fechadas, destinado aos alunos estagiários do Curso de Geografia, aplicado de forma online, visando à obtenção dos dados empíricos da pesquisa.

Em levantamento realizado junto à Secretaria do DGE, chegamos ao total de 48 alunos matriculados nas duas disciplinas de Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia. Sendo 24 alunos matriculados no Estágio II (6º período); e 24 alunos matriculados no Estágio IV (8º período).

A terceira etapa foi a aplicação do questionário, realizada de dezembro de 2021 a janeiro de 2022, através da plataforma Google Forms, junto aos alunos das turmas matriculadas no Estágio Supervisionado II e IV do referido curso. Os questionários foram enviados para todos os alunos estagiários do Curso, mas só 24 dos estagiários retornaram, totalizando cerca de 50% de respostas de alunos das duas turmas. Na análise das respostas, não fizemos diferenciação da turma que os estagiários estão matriculados, ou seja, a análise foi feita no geral, sem identificar a turma.

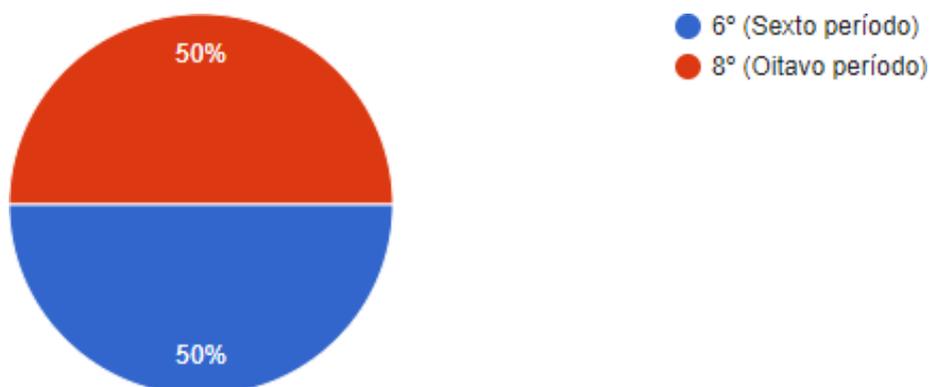
A quarta, e última, etapa foi a tabulação e análise dos dados provenientes do questionário e das respostas dos alunos para criação de gráficos e/ou tabelas, bem como análise qualitativa das respostas provenientes destes, visando responder às indagações feitas por parte do autor da presente pesquisa.

10.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE GEOGRAFIA

O questionário aplicado para a presente pesquisa obteve 24 respostas, número idealizado por parte do autor, já que a disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Geografia possui, ao todo, 48 alunos matriculados, logo as respostas estão representando um universo de 50% dos alunos estagiários do curso de Geografia do Campus Central da UERN.

O curso, atualmente, possui duas turmas que estão vinculadas à disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia, sendo elas o 6º e 8º período. Ao responderem sobre qual das turmas os mesmos faziam parte, os entrevistados revelaram que 50% dos alunos compunham o 6º período e outros 50% faziam parte do 8º período do curso como mostra o gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1: Em qual período do curso você está matriculado?

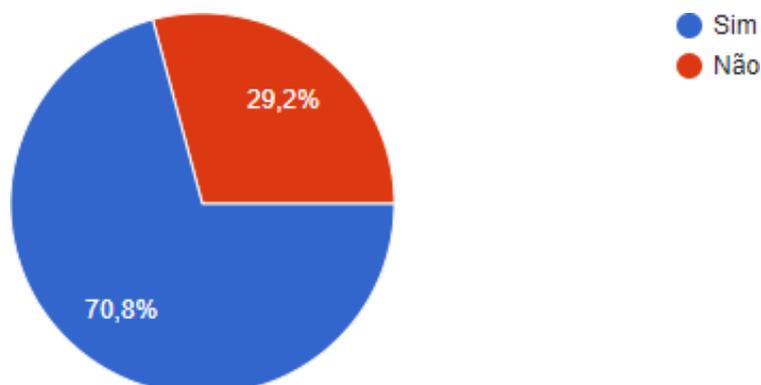


Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com estagiários em 2022.

O número alcançado com as respostas mostra-se de grande valia já que, para a proposta e ideia do presente trabalho, ter 50% de respostas de cada turma da disciplina de Estágio Supervisionado nos permite ter um universo de ideias mais abrangente e coeso para melhor representar o que os alunos pensam a respeito das perguntas proferidas a eles com questionário.

Seguindo a linha de raciocínio para com as perguntas, é questionado aos discentes se em suas residências os mesmos possuem internet de qualidade para assistir às aulas remotas durante o período do ERE, vistos a seguir no gráfico 2, isto com o objetivo de complementar a pergunta anterior, obtivemos então as seguintes porcentagens:

Gráfico 2: Na sua residência, você possui acesso à internet de boa qualidade para acompanhar as aulas remotas ofertadas pelo curso?



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com estagiários em 2022.

Podemos observar que a maioria (70,8%) dos que responderam à indagação possui uma internet de boa qualidade. Por outro lado, uma razoável parcela dos mesmos (29,2%) diz não possuir uma internet adequada e de boa qualidade em suas casas para suprir a demanda das aulas remotas.

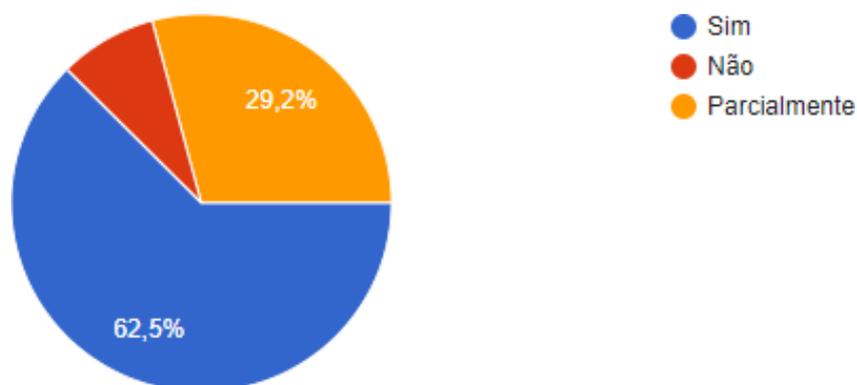
Isso evidencia uma realidade posta a nós, brasileiros. A Internet trouxe mudanças significativas e, grande parte delas, irreversíveis para a sociedade. Instituições de diferentes setores tiveram que modificar suas práticas e formas de agir para, assim, adentrar junto a inclusão massiva e permanente dos recursos e funcionalidades disponíveis no meio digital.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, segundo a Pesquisa TIC Domicílios de 2018, divulgou que uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet, o que representa cerca de 46 milhões de brasileiros sem acesso à rede (IBGE, 2018).

A internet ainda possibilitou diferentes novos comportamentos dos seres humanos enquanto sociedade, que foram incorporados e assimilados por todos os que puderam e que tiveram acesso aos recursos tecnológicos de interação e comunicação disponíveis nas redes através da mesma. Em uma nação na qual existem estridentes índices de desigualdades sociais, a oportunidade de se ter uma internet de boa qualidade, que suporte o uso de diferentes aplicativos que carecem do uso da mesma, é para poucos.

Seguindo, com o intuito de endossar ainda mais o momento crítico que estávamos vivenciando, foi questionado aos discentes entrevistados se os mesmos tiveram dificuldades para se adaptar ao ensino remoto, e com isto obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 3: Enquanto aluno, você teve alguma dificuldade para se adequar ao Ensino Remoto Emergencial?



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com estagiários em 2022.

Podemos observar o que já era esperado, a maioria dos alunos (62,5%) tiveram dificuldades para se adaptar ao Ensino Remoto Emergencial. Algo que já pudemos observar ao longo deste presente trabalho, afinal, precisa se reorganizar a uma nova rotina de estudos que, para muitos discentes, nunca foi utilizada, como é o ensino remoto, é um grande desafio.

Mas já vimos anteriormente que nem todos tiveram como se adequar a este “mundo digital” no qual estávamos vivendo, seja por baixa qualidade em suas internet, seja por possuírem aparelhos que não comportam determinados aplicativos necessários para o acompanhamento das aulas remotas. Podemos ver que são muitos os problemas que os discentes puderam ter encontrado ao longo do ERE, mas para melhor entendermos estas dificuldades foi pedido aos entrevistados que os mesmos explicassem, por meio de pergunta qualitativa, quais foram seus principais problemas. As respostas obtidas foram as seguintes:

Quadro 1: Justificativa do questionamento anterior proferido aos estagiários.

Sujeitos	Respostas
AL1	Minha maior dificuldade foi não possuir uma boa conexão com a internet, juntamente com equipamentos adequados assistir às aulas.
AL2	As primeiras semanas foram muito difíceis, pois manter a concentração na aula era difícil, pois os olhos e a mente já estavam cansados de passar o dia inteiro de frente para o notebook estudando.
AL3	O ambiente de estudo em casa é inadequado.
AL4	Não me adequei como deveria. Apesar de dispor de tecnologia suficiente pra acompanhar as aulas e as atividades, minha casa não fornece condições adequadas relacionadas a privacidade e silêncio necessárias pra aproveitar o mínimo possível, o que afetou diretamente minha participação nas discussões de aula.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com estagiários em 2022.

Com as respostas do quadro 1 podemos melhor elucidar quais foram as principais problemáticas encontradas por parte dos discentes no período de aulas remotas. O AL1, AL4 e AL3 possuem dificuldades semelhantes, nos dizem que sua grande dificuldade foi a falta de uma internet de boa qualidade, bem como equipamentos eletrônicos que suprissem a demanda que as aulas remotas pediam. Tal problemática foi uma das principais por grande parte dos que responderam o questionário, afinal a internet em nosso país é uma das piores do planeta, em termos de velocidade de processamento.

Segundo Nascimento (2020), somados graduação e pós-graduação stricto sensu, não chegam a 200 mil discentes que não possuem acesso em suas residências à internet em banda

larga ou 3G/4G em 2018. O problema de acesso à internet no nível superior, já era recorrente em 2018 e é perfeitamente possível que tenha se tornado bem maior ao longo do ano de 2020. Isto porque os campi universitários se localizam, em sua grande maioria, em espaços urbanos e é possível que boa parte de seus alunos, que migram bem mais para realizar seus estudos do que os da educação básica de ensino, tenham retornado a seus domicílios de origem durante o período pandêmico.

Seguindo, o AL2 nos diz que seu principal problema foi o cansaço físico oriundo das horas de estudos em frente à tela do notebook. Este problema é, para quem vive na prática o Ensino Remoto, algo bem recorrente, ficar horas e horas sentado e observando a tela de um aparelho eletrônico é, sem dúvidas, exaustivo.

A ida urgente, complexa, impositiva e desestruturada para o ensino remoto emergencial acarretou aumento de horas estudadas, dificuldades de adaptação com as ferramentas tecnológicas, além de o choque de afazeres conjugais, materno-familiares e domésticos na nova rotina diária de diversos estudantes universitários. Adicionando isto a um cenário de crise pandêmica, considerado por si mesmo um agente provocador de estresse, inúmeros discentes vêm adoecendo fisicamente e mentalmente, como consequência da pressão para atingir os objetivos impostos por parte dos seus cursos de formação.

Veremos outras respostas no decorrer deste trabalho que afirmavam que a grande dificuldade encontrada foi a de estarem horas a fio em frente a um aparelho eletrônico, crendo que essa dificuldade também esteja presente na vida dos professores, é mais que necessário que os mesmos mudassem suas metodologias de aplicação de aulas, com o intuito de tentar minimizar o cansaço extremo que estas estavam causando aos alunos. Na próxima seção, apresentaremos as principais dificuldades que os discentes tiveram com a realização do estágio supervisionado de modo remoto devido à pandemia.

10.3 A REALIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Seguindo a análise do questionário proferido aos estagiários, foi questionado aos mesmos quais foram as maiores dificuldades que estes obtiveram durante a realização dos Estágios Supervisionados em meio ao ensino remoto. As respostas obtidas foram as seguintes (Quadro 2):

Quadro 2: Enquanto estagiário, quais as principais dificuldades durante a realização do estágio no Ensino Remoto Emergencial?

Sujeitos	Respostas
AL5	A maior dificuldade será no quesito oratório, pois sem a prática do estágio presencial, não desenvolvido muito bem.
AL6	Acredito de não poder participar junto com os alunos, olhar olho no olho.
AL7	Primeiro que não realizamos estágios, ficamos apresentando uma espécie de seminários para os colegas licenciandos. Para mim, a maior dificuldade foi encontrar mecanismos que pudessem fazer estes licenciandos participar dos seminários ministrados, visto que eu queria uma aula dinâmica. O não êxito disso causou frustração no componente curricular estágio I – II e III.
AL8	O contato inexistente com alunos de escolas, já que o curso preferiu adotar as microaulas a serem ministradas para os próprios professores de estágio.
AL9	Principalmente a falta da prática e permanecer na teoria foram muito decepcionantes.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com estagiários em 2022.

Através do quadro 2 podemos evidenciar a problemática criada sobre a não realização dos estágios supervisionados, mesmo que de maneira remota nas escolas. O AL5 nos comunica que o principal problema, talvez até futuro, será no quesito oratória em sala, já que o mesmo não pôde exercer esta prática durante os estágios já que, como o próprio diz, os mesmos não estavam ocorrendo de forma presencial. Mas será que se o discente tivesse possuído a oportunidade de exercer a prática dos estágios nas escolas, mesmo que virtualmente como o momento pedia, não haveria a chance do mesmo melhorar sua oratória? É uma das hipóteses que podemos pensar, já que se houvesse tido essa chance o aluno poderia ter praticado a aplicação das aulas nas escolas.

O AL6 vem corroborar com as críticas, ao afirmar que para este o grande problema foi não ter tido a chance de realizar seu estágio junto aos alunos, já que o DGE optou pela metodologia das microaulas apresentadas aos próprios professores e discentes do curso. E os AL7 e AL8 reafirmam isto ao informar que os mesmos, durante os Estágios I, II e III, apenas apresentaram uma espécie de seminário aos próprios colegas de curso, sendo que os graduandos deveriam proferir aula durante os estágios, alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e

Ensino Médio, então não adiante dizer que a experiência foi a melhor possível, principalmente sabendo que as escolas destes níveis de ensino estavam realizando aulas online durante o período do ERE.

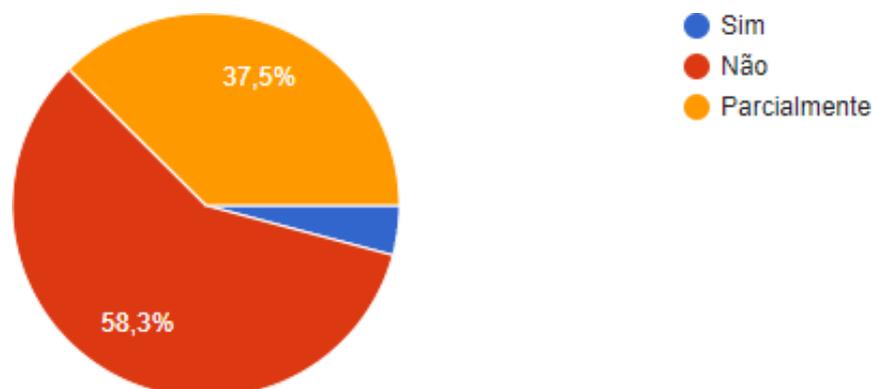
Assim, é possível refletir sobre a seguinte questão: será que apresentar microaulas apenas para colegas e professores do curso, pode ser considerado a mesma experiência prática que os Estágios Supervisionados se propõem a realizar? Os Estágios podem ser considerados momentos de experiência profissional dos alunos das licenciaturas, aliando teoria e prática. Assim podemos afirmar que a experiência gerada ao lecionar uma microaula para graduandos e seus professores, não foi a ideal para futuros professores de geografia que irão atuar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Barreiro e Gebran (2006, p.22) abordam ainda que,

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas.

Continuando, foi decidido questionar os mesmos se as micro aulas foram suficientes como experiência docente, com o intuito de saber a opinião dos mesmos sobre o uso dessa ferramenta, já que os discentes não foram consultados sobre o uso das mesmas e a não realização dos estágios nas escolas de forma remota. As respostas obtidas estão a seguir, no Gráfico 4:

Gráfico 4: Você acha que as micro aulas remotas foram suficientes, como experiência da prática docente para o estágio supervisionado em geografia?



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com estagiários em 2022.

Podemos observar que a maioria dos discentes (58,3%) não consideram as micro aulas remotas como uma experiência suficiente para a carreira docente. Isto evidencia que lecionar uma micro aula para alunos em nível de graduação e para professores em nível de mestrado/ doutorado, não é, nem de longe, a experiência que os estágios supervisionados deveriam proporcionar, já que os mesmos deveriam ter sido realizados nos anos finais do ensino fundamental, e no ensino médio. Dessa forma, consideramos que o formato de estágio adotado, deixou lacunas na formação acadêmica desses graduandos.

Para termos mais clareza quanto à opinião dos estagiários, foi pedido que os mesmos justificassem o seu voto na pergunta anterior. Assim, obtemos as seguintes respostas qualitativas (Quadro 3):

Quadro 3: Justificativa dos estagiários ao questionamento anterior.

Sujeitos	Respostas
AL10	As micro aulas podem ajudar na organização das ideias e definição dos temas, mas não têm a mesma dinâmica de uma sala de aula com os educandos. Penso que as dúvidas, vivências, experiências e cotidiano dos educandos e da escola são fundamentais à relação teoria e prática.
AL11	Enquanto que uma microaula nos ajuda a desenvolver nossa capacidade de formular aulas, a experiência de ministrar essas aulas por meio remoto é diferente das micro aulas ou das aulas (em escola) no modo presencial.
AL12	Dada a conjuntura atual decorrente do novo coronavírus, as micro aulas remotas foram uma forma de não deixar os alunos desamparados, que possibilitou dar continuidade na graduação sem maiores atrasos, porém a falta do contato com chão das escola e os alunos é uma grande perda para os graduandos do curso.
AL13	Não foram suficientes, pois há uma diferença entre você apresentar uma aula para alunos universitários e que são da mesma turma, ou seja, sabem o mesmo conteúdo, gerando assim apenas uma apresentação de seminário monótona, sem dúvidas e sem questionamentos, diferente de uma sala de aula que haveria uma interação com os alunos.
AL14	Não tivemos experiência com sala de aula, com o alunado e suas faixas etárias e isso tornou insuficiente nosso estágio. Não conhecemos o chão da escola, nem sequer de maneira virtual, como foi realizado em outros cursos de licenciatura.

AL15	As micro aulas ajudam para que tenhamos certa experiência, mas apenas elas não são suficientes, tendo em vista que o curso de Geografia do campus central não liberou o estágio nas escolas em formato remoto, sendo um dos poucos que adotou tal medida que acarreta que muitos futuros licenciados do curso só venha a ter contato com uma sala de aula a partir de fevereiro de 2022, poucos menos de 3 meses para o período terminar e o aluno concluir o curso.
AL16	Não existiu contato com alunos de escolas, com quem nós realmente iremos trabalhar um dia. As micro aulas foram boas até certo ponto, mas quando as escolas públicas decidiram retomar as aulas online, o curso de Geografia deveria ter retomado os estágios nas escolas online também.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com estagiários em 2022.

Entramos no ponto que, por si só, é uma das principais críticas presentes neste trabalho, o uso exclusivo de micro aulas em detrimento às aulas remotas nas escolas. Sabemos que no período remoto emergencial, decorrido da pandemia de Covid-19, todas as instituições de ensino tiveram que se reinventar para continuar seus calendários letivos da melhor maneira possível, como já vimos anteriormente.

O curso de Geografia, do Campus Central da UERN, adotou as micro aulas remotas para sanar a problemática de falta de práticas nas escolas, tendo em vista que em 2020 as escolas não haviam decidido voltar suas aulas de forma remota, mas com a Portaria-SEI Nº 184, de 04 de maio de 2020, o Governo do Estado do Rio Grande do Norte efetivou as atividades não presenciais no ensino como meta para conclusão do ano letivo, como já vimos anteriormente. Sabendo disto, o porquê de não aplicar os estágios junto aos alunos das instituições de ensino que, a partir de maio de 2020, já começaram a estudar remotamente, possibilitando que os estágios fossem aplicados como tal?

E para saber destas consequências, nada melhor que consultar os estagiários que vivenciaram essa experiência. Assim, para começarmos a analisar as respostas dos mesmos no quadro 5, temos o AL10 que nos diz algo que, inclusive, já foi explanado anteriormente, que as micro aulas na UERN não proporcionam as mesmas experiências dos estágios junto a escolas. As micro aulas foram aplicadas junto aos nossos próprios colegas de classe, os quais possuem um nível bem avançado de entendimento, afinal são graduandos, enquanto o público alvo dos estágios são estudantes de nível fundamental e médio de ensino, assim as microaulas impossibilitaram o enriquecimento de experiências vividas por parte dos discentes do curso, ao negar que os mesmos pudessem ter a chance de vivenciar parte do processo de ensino e aprendizagem, gerado entre estagiários e alunos da rede básica de ensino.

Continuando, temos o AL11 e AL12 que nos dizem que as microaulas, dado o momento, foram um instrumento, até certo ponto, importante para não pararem os estágios. Os entrevistados ainda nos relatam que a realização das microaulas de não prover a experiência

aluno-professor, por não acontecerem em sala de aula, claro que todos entendemos que o momento não permitia que este contato existisse, devido ao distanciamento social, porém poderia ter existido o contato entre os estagiários e os alunos das instituições de educação da mesma forma que nós, alunos da graduação, estávamos tendo contato com nossos professores, de forma remota.

Adiante, temos os AL13 e AL14, que se complementam em suas falas ao afirmarem que as micro aulas não foram suficientes como experiência de prática docente já que, como os próprios alunos dizem, as mesmas foram aplicadas como espécie de seminário para os próprios colegas de classe do curso de Geografia, e seus professores e, como já dito anteriormente, alunos de graduação não são o alvo que os estágios se propõem a atingir, assim não são a melhor e mais ideal experiência a ser gerada.

Sarmiento, Rocha e Paniago (2019, p.153) nos relatam o seguinte:

O Estágio, segundo a literatura científica da área de formação de professores, constitui um momento fecundo para a construção da identidade e para os saberes e práticas da docência. É no encontro com as diversas situações do cotidiano da escola, seja em sala de aula, seja no diálogo com os professores e/ou participação nas atividades de planejamento, reuniões, oficinas, que os estagiários vão construindo a sua identidade docente bem como aprendizagens que serão mobilizadas enquanto futuros professores. Estas aprendizagens perspectivam-se em práticas formativas que fomentam a reflexão, o questionamento e a investigação com vistas a estudar, analisar, problematizar, enfim, a desenvolver projetos de intervenção envolvendo as relações e práticas heterogêneas do contexto escolar da educação básica

Assim, como as autoras nos relatam, o estágio deve ser o momento em que o aluno de licenciatura vai conhecer a realidade da escola e todos os inúmeros desafios que a mesma perpassa em sua existência, então temos aqui uma dúvida: Se a maior dificuldade das escolas naquele momento era o ensino remoto, por que não a oportunizar a experiência de lecionar aulas de maneira online? Afinal, este é um dos objetivos centrais do estágio, preparar o graduando para todos os tipos de dificuldades, e somente com as microaulas não podemos afirmar que estas dificuldades foram vividas, entendidas, e, acima de tudo, superadas.

Por fim, temos o AL15 e AL16, com suas falas que, mais uma vez, vem em concordância com as críticas presentes neste trabalho. Ambos relatam que as micro aulas foram importantes até certo ponto, mas que a partir do momento que o Estado permitiu o acontecimento das aulas remotas na rede pública de ensino, o DGE deveria ter revisado sua escolha de continuar apenas com as microaulas. Por exemplo, temos o parecer CNE/CP 05/2020, que orienta no que concerne à educação superior, “a reinterpretar os limites de aulas e outras atividades acadêmicas que podem ser ofertadas a distância” (BRASIL, 2020, p. 16) e, ainda fala a respeito dos

estágios nos cursos de licenciatura, mesmo facultando a sua realização em práticas de extensão e de pesquisa, diz que:

No caso dos cursos de licenciatura ou formação de professores, as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado não presencial à educação básica, principalmente aos anos finais do ensino fundamental e médio. Produz, assim, sentido que estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas, etc. (BRASIL, 2020, p. 16).

Assim, podemos entender que a prática do estágio com os professores da educação básica, de forma remota, teria sido uma experiência importante de ser vivenciada e que agregaria ao currículo dos futuros professores e professoras em processo de formação.

Sabendo disto, e por fim, foi decidido questionar aos discentes a opinião dos mesmos sobre a não realização dos estágios nas escolas, mesmo virtualmente como se pedia na época, foi um impacto na formação dos mesmos como futuros professores e professoras de Geografia. As respostas obtidas foram as que veremos a seguir no quadro 4:

Quadro 4: Em sua opinião, não desenvolver os estágios supervisionados diretamente nas escolas, mesmo que de maneira remota, foi prejudicial para sua formação como professor?

Sujeitos	Respostas
AL 17	Parcialmente. Como já mencionado, a relação teoria e prática se faz evidente no estágio, pois é por meio da relação com o educando que podemos nortear os conhecimentos considerando as vivências do ambiente escolar e os conteúdos. Como tivemos as microaulas, essa relação ficou prejudicada.
AL 18	Sim, pois me sinto distante dos alunos, das escolas, de professores, diretores, etc. Como o curso é uma licenciatura, me sinto despreparado para ministrar aulas e como lidar com o contexto escolar.
AL 19	Sim. Pela ausência de contato direto com a elaboração, planejamento, e aplicação das aulas diretamente com alunos, e com supervisão de professores em atuação.
AL20	Sim. Poderia ter conhecido o chão da escola virtual, a modalidade de ensino no contexto de pandemia, ter aprendido a me desdobrar para dinamizar a aula de acordo com a realidade vivida, enfim, diversas situações de aprendizagem poderiam ter surgido, caso o estágio tivesse acontecido nas escolas de maneira virtual.

AL21	Com toda certeza. Já passamos por momentos bastante difíceis durante a pandemia, os cursos atrasaram, fomos bastante prejudicados por isso, com a retirada dos estágios foi negada aos alunos (universitários) a chance de se preparar para essa realidade de ensino remoto.
AL22	Sim, pois a forma remota de aplicação de aulas está cada vez mais sendo utilizada por instituições de ensino, por que não ter este tipo de experiência então? É sem dúvida um ponto a menos no currículo enquanto futuro professor.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada com estagiários em 2022.

Ao não realizar os estágios supervisionados no ambiente escolar, mesmo que de modo virtual como era obrigatório naquele momento, o DGE retirou da vida acadêmica de seus alunos um importante momento de aprendizado e repleto de oportunidade de se adquirir experiências como futuros docentes.

Dito isto, quisemos saber qual a opinião dos que mais sofreram com isto, os próprios estagiários. Começando nossa análise dos dados obtidos com o quadro 4 pelo AL 17 que nos diz crê que teve seu futuro docente afetado parcialmente pela escolha da inteira utilização das micro aula, o mesmo afirma que o principal ponto retirado de sua experiência enquanto estagiário foi que o mesmo não pôde conhecer a relação existente entre educando e educador, pois, como já havíamos falado anteriormente, o nível de ensino que os estágios se propõe a atingir, não é o mesmo que as micro aulas atingiram.

Os AL 19 e AL20 nos relatam que a principal problemática foi a falta de conhecer as funções do professor na prática, como planejamento das aulas por exemplo. Sabemos que para compor uma micro aula é necessário criar o planejamento da mesma, mas também sabemos que esse planejamento, bem como a aplicação do mesmo, não é comparado ao que é criado para aplicação em uma sala de aula regular.

Com base nas respostas dos discentes, analisadas ao longo da pesquisa, podemos inferir que, ao apontar diversas dificuldades e críticas, sobre a não realização dos estágios nas escolas, mesmo que de forma remota, afetou a vida profissional dos estagiários em geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pandemia decorrente do vírus SARS-CoV-2, causador da doença do Coronavírus, que assolou o nosso mundo e nos levou a um Ensino Remoto Emergencial foi, sem dúvidas, um dos maiores desafios que a educação brasileira já enfrentou neste século. Um elemento em específico sofreu grandes perdas com isto, os estágios obrigatórios dos cursos de graduação, por terem a prática dos mesmos interrompidos durante certo período.

A UERN, assim como outras IES, teve seus estágios suspensos durante um certo período do ano de 2020. Mesmo com a retomada das aulas remotamente nas instituições de educação do estado do Rio Grande do Norte, por permissão do Governo do Estado, o curso de Geografia continuou utilizando, única e exclusivamente, as micro aulas como ferramenta de continuidade de oferta dos estágios supervisionados.

Esta pesquisa mostrou os possíveis impactos que o ERÊ, bem como a não realização do estágio supervisionado nas escolas, mesmo que de forma virtual, acarretou na iniciação docente dos alunos estagiários do curso de geografia, através da metodologia das microaulas.

Os resultados da pesquisa foram alcançados, já que a maior parte dos discentes mostraram-se insatisfeitos tanto pelo ensino remoto, quanto pela não realização dos estágios nas escolas, mesmo que de maneira virtual, relatando, segundo os mesmos, uma perda significativa de experiência em decorrência destes dois problemas.

Enquanto futuros docentes, precisamos, e devemos, sempre nos reinventarmos para tentar ao máximo garantir o direito à educação aos estudantes. Para isso, é necessário que os cursos de graduação possibilitem uma maior aproximação entre a Escola e a Universidade, e que não seja apenas no estágio que o discente dos cursos de licenciatura tenham contato com a educação básica, pois essa integração deveria acontecer desde os períodos iniciais do curso, através de projetos de pesquisa e extensão por exemplo, oportunizando uma maior, e mais adequada, experiência docente possível, não deixando a responsabilidade de inserir os alunos no ambiente escolar apenas durante o estágio.

Apesar de todas as críticas que possam ser feitas, reconhecemos que a não realização dos estágios de forma remota, mediante a oferta de microaulas, teria causado um atraso ainda maior na conclusão da licenciatura em geografia. Por fim, espera-se que este trabalho seja uma entre tantas pesquisas necessárias para refletir sobre as consequências da pandemia de COVID-19 e do ensino remoto emergencial na educação, tanto no ensino básico como no superior.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **EDUCAÇÃO REMOTA: ENTRE A ILUSÃO E A REALIDADE**. EDUCAÇÃO, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>>. Acesso em: 14 de Jun. 2022.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor**. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL, Diário Oficial da União. **Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020**. Brasília: 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>>. Acesso em: 19 de Jun. 2022.

BRASIL. Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe acerca dos Estágios dos estudantes**. Brasília: 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 14 Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, de 28 de abril de 2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Brasília: DF, 2020. D.O.U. de 01/06/2020, Seção 1, Pág. 32. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-de-29-de-maio-de-2020-259412931>>. Acesso em: 10 Jun. 2022.

BRASIL. **Portaria-SEI Nº 184, de 04 de maio de 2020**. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei N.º 9.394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Casa Civil, 1996.

FERREIRA, Alessandra; RODRIGUES, Simone; JESUS, José. A Importância da Prática de Ensino em Geografia. In: **Anais do Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**. Goiânia, 2011.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **O uso de internet, televisão e celular no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br>>. Acesso em: 30 de Jun. 2022.

NASCIMENTO, Paulo Meyer et al. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília: Ipea, 2020. 16 p. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228>>. Acesso em: 09 Jul. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Pimentel, Carla Silvia; Pontuschka, Nacib Nídia. **Representações sobre o estágio na formação inicial de professores de Geografia**. Olhar de Professor [en línea]. 2010, 13 (1), 67-Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68420575003>>. Acesso em: 28 de Setembro de 2021.

SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da; PANIAGO Rosenilde Nogueira. **Estágio curricular: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação**. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista - Bahia - Brasil, v. 14, n. 30, p. 152-177, out./dez. 2018. DOI <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4365>. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4365/3493>>. Acesso em: 16 Jun. 2022.

UERN. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução N.º 070/2020, de 28 de outubro de 2020. **Altera as datas das atividades acadêmicas da Uern, referentes ao semestre letivo 2020.2, aprovadas pela Resolução nº 01/2020 – Consepe.** Natal/RN, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2020. Disponível em: <https://www.uern.br/controldepaginas/documentos-legislacao-consepe/arquivos/5105resolucao_n0_2020_070__consepe__altera_as_datas_das_atividades_academicas_referentes_ao_semestre_letivo_2020_2_aprovadas_pela_resolucao_n0_2020_01__consepe.pdf>. Acesso em: 14 de Jul. de 2022.

UERN. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução N.º 28/2020, de 12 de Agosto de 2020. **Determina o início do ano letivo 2020 da Uern e altera as atividades acadêmicas referentes ao semestre letivo 2020.1, aprovadas pela resolução no 01/2020 – Consepe.** Natal/RN, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2020. Disponível em: <https://www.uern.br/controldepaginas/documentos-legislacao-consepe/arquivos/5105resolucao_n0_2020_028__consepe__determina_inicio_ano_letivo_2020_da_uern_e_altera_as_atividades_academicas_referente_ao_semestre_letivo_2020_1.pdf> Acesso em: 04 de Março de 2022.

Diálogos de Pesquisa no Ensino de Geografia, trata-se de uma coletânea composta por artigos, resultantes de pesquisas oriundas dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) ou monografias, desenvolvidas na graduação em Geografia, conduzidas por egressos e professores, dos Cursos de Licenciatura em Geografia da UERN, dos campi de Mossoró e Pau dos Ferros. As experiências de pesquisa, retratadas no livro, estão vinculadas ao Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica (GPEG), que completa 10 anos de atividade em 2023. Da multiplicidade de temáticas que envolvem os trabalhos ora apresentados nesta obra, optamos por dividir em três eixos principais. No primeiro eixo, os trabalhos que apresentam análises sobre os desafios que envolvem o cotidiano da ação docente, sejam nos aspectos dos estágios curriculares supervisionados, na ação docente no ensino médio e ainda nas possibilidades de ensino em aula de campo. No segundo eixo, estão agrupados trabalhos que versam sobre diversas linguagens e elementos didáticos pedagógicos em que a Geografia pode apropriar-se e ser trabalhada no contexto do ensino e da aprendizagem, desde a fotografia, a música, e demais elementos que envolvem a cultura e proporciona diversos olhares sobre o ensino da geografia nos espaços escolares. Por fim, o terceiro bloco apresenta trabalhos que destinaram suas pesquisas ao ensino remoto emergencial vivenciado por ocasião das problemáticas da COVID 19 que assolou o mundo como um todo mudando e reconfigurou o processo educacional, e neste interim, o ensino de Geografia. Finalizando a obra, neste eixo estão contidos trabalhos que apresentam desafios, problemáticas e possibilidades metodológicas empregadas pelos docentes no contexto do ensino remoto emergencial. A leitura deste material possibilita aprofundar as discussões sobre os desafios que a Geografia cotidiana nos impõe e nos convida a (re)pensar e a rever posicionamentos, análises, conjeturas e conceitos, objetivando assim, novos olhares para os desafios que nos cercam no ensino da Geografia.

