

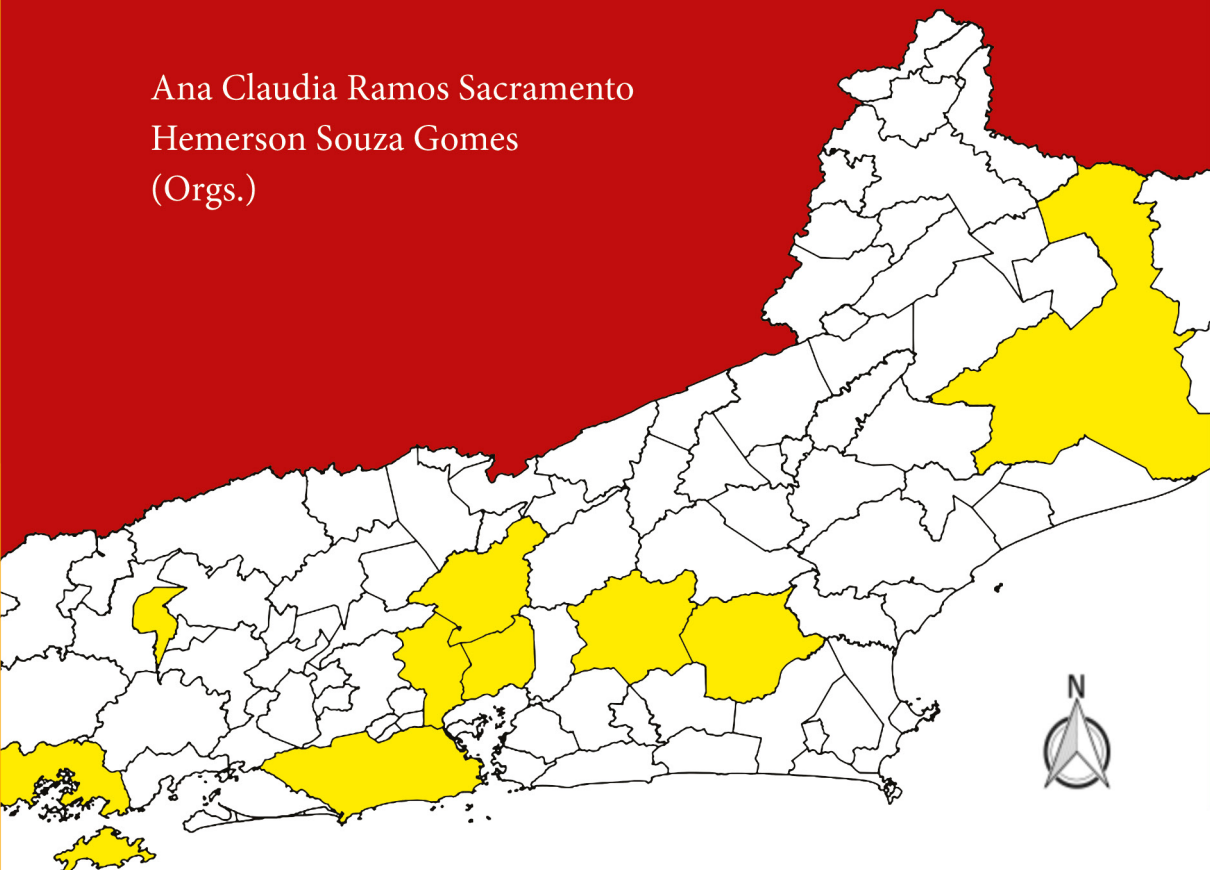
-44.100

-43.200

-42.300

-41.400

Ana Claudia Ramos Sacramento
Hemerson Souza Gomes
(Orgs.)



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS/AS PROFESSORES/AS DE **GEOGRAFIA** NO PERÍODO PANDÊMICO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

-44.100

-43.200

-42.300

-41.400

Ana Claudia Ramos Sacramento
Hemerson Souza Gomes
(Orgs.)

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DOS/AS PROFESSORES/AS
DE GEOGRAFIA NO PERÍODO
PANDÊMICO NO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO**



Goiânia, GO | 2022



AGRADECIMENTOS

Este livro é financiado pelo projeto de pesquisa intitulado “As Reformas nas Políticas Públicas Educacionais Brasileiras: o caso das Ciências Humanas e da disciplina Geografia na Formação de Professores”, da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), por meio do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado no período de 2018 a 2022, e da bolsa Procientista da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2021-2024). O projeto tem o intuito de avaliar os impactos das reformas educacionais na formação de professores de Geografia nos cursos de licenciatura no Estado do Rio de Janeiro.

Aos professores e às professoras das escolas deste País, em especial aos do Estado do Rio de Janeiro, pelos diferentes enfrentamentos para que possam desenvolver seus trabalhos com qualidade e profissionalismo. Ao Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por cumprir seu papel de construtora e produtora do conhecimento geográfico nos diferentes segmentos sociais.

© Autoras e autores – 2022

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Decreto nº 1.825,
de 20 de dezembro de 1907.

Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Catalogação na Fonte.



C&A ALFA
COMUNICAÇÃO
Presidente
Luiz Carlos Ribeiro

Revisão Geral
Jéssica Lopes

Projeto Gráfico / Capa
Adriana Almeida

Conselho Editorial
Andréa Coelho Lastória (USP/Ribeirão Preto)
Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena (UNESP/Ourinhos)
Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT)
Denis Richter (UFG)
Eguimar Felício Chaveiro (UFG)
Lana de Souza Cavalcanti (UFG)
Loçandra Borges de Moraes (UEG/Anápolis)
Míriam Aparecida Bueno (UFG)
Vanilton Camilo de Souza (UFG)

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)

(Elaboração: Filipe Reis – CRB 1/3388)

P912 Práticas pedagógicas dos professores e das professoras de Geografia no período pandêmico no estado do Rio de Janeiro [recurso eletrônico] / Ana Claudia Ramos Sacramento, Hemerson Souza Gomes (Orgs.). – Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2022.
232 p.
ISBN 978-65-89324-71-3 (Digital)

1. Geografia – Práticas pedagógicas. 2. Geografia – Ensino – Período pandêmico. I. Sacramento, Ana Claudia Ramos. II. Gomes, Hemerson Souza.

CDU: 911:37.02

I SUMÁRIO

	PREFÁCIO	7
	<i>Adriana Carvalho Silva</i>	
	APRESENTAÇÃO	11
	<i>Ana Giordani</i>	
1	<i>Google Meet, Webcam, Ação: as oficinas pedagógicas como possibilidade metodológica na formação de professores de Geografia durante a pandemia de Covid-19</i>	15
	<i>Regina Célia Frigério</i> <i>Felipe Costa Aguiar</i>	
2	Formação continuada de professores de Geografia em geotecnologias: novas perspectivas didáticas para o ensino de cartografia do 6º ao 9º ano	32
	<i>Iomara Barros de Sousa</i> <i>Anna Beatriz Freitas Ferreira Horta</i> <i>Yasmin Costa Leite</i>	
3	Rioeduca em casa e o ensino de Geografia na SME/RJ em tempos de pandemia	46
	<i>Renata Bernardo Andrade</i>	

4	O projeto de docência compartilhada para o ensino de Geografia: possibilidade de ressignificação da atuação dos professores	64
	<i>Debora Cristina Vieira de Simas</i>	
5	Práticas socioespaciais na Educação de Jovens e Adultos no município de Volta Redonda/RJ: desafios docentes em tempos de pandemia de Covid-19 no contexto brasileiro .	86
	<i>Camila Vianna de Souza</i>	
	<i>Tiago Dionísio</i>	
6	A experiência de ensinar Geografia na pandemia em Silva Jardim/RJ	110
	<i>Andressa Cabral Barci</i>	
7	Ensino de Geografia em tempos de pandemia: sala de aula invertida em Petrópolis/RJ	125
	<i>Luiz Antônio de Souza Pereira</i>	
8	Desafios de um docente no modelo de ensino híbrido na pandemia de Covid-19: mediação dos conteúdos climáticos com uso dos memes	149
	<i>Hemerson Souza Gomes</i>	
9	Monitoramento pluviométrico e mapeamento colaborativo com os alunos do 6º ano do ensino fundamental em Cachoeiras de Macacu-RJ	178
	<i>Victor Gabriel Monteiro e Souza</i>	
	<i>Carlos Augusto Abreu Tórnio</i>	
10	Propostas, dinâmicas e ações dos professores para implementação da BNCC	197
	<i>Ana Claudia Ramos Sacramento</i>	
	Sobre os organizadores.	225
	Sobre os/as autores/as.	227

I PREFÁCIO

ADRIANA CARVALHO SILVA¹



VOLTAR AO
SUMÁRIO

É com grande satisfação que escrevo o prefácio deste livro com temática tão cara e necessária. A pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), é, sem dúvida, um dos maiores desafios sanitários que vivenciamos em nosso século. Na metade do mês de abril de 2020, poucos meses depois do início da epidemia na China, nos fins de 2019, já tínhamos mais de 2 milhões de casos e 120 mil mortes no mundo por Covid-19, números que cresceram absurdamente nos meses seguintes. No Brasil, a situação sanitária foi ainda agravada pelo posicionamento negacionista do governo federal quanto à gravidade e ao alcance da pandemia em nosso País, o que levou à desarticulação de estratégias eficazes para controle da Covid-19 em nosso território. Como resultado, temos hoje, segundo dados oficiais e provavelmente subnotificados, mais de 681 mil mortos em decorrência do contágio pelo vírus.

Indicadores da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) apresentam no relatório *Education at a Glance*

1 Professora do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

(2021) dados sobre educação dos países membros e parceiros, tendo como temática central a desigualdade, sobretudo com relação à pandemia de Covid-19, e seus impactos na educação. Os dados revelam que o Brasil foi o país que mais tempo ficou com as escolas completamente fechadas em 2020, entre todos os países analisados. No total, foram contabilizados 178 dias de escolas fechadas em 2020, contra 48 dias de média dos demais países que compõem a organização². No entanto, esses dados carecem de ser analisados sob a ótica da desigualdade de acesso à educação em nosso País. Alunos matriculados em escolas privadas retomaram as aulas mais rapidamente do que aqueles que frequentavam as escolas públicas. Possibilidades de acesso à rede de internet e condições socioeconômicas determinaram, durante a pandemia, quem teria direito à educação e, mais grave que isso, quem teria mais chances de se manter vivo, uma vez que a rede de saúde pública em todo País enfrentou um colapso. Tristes dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e Observatório Covid-19 mostram que a população mais pobre, preta e de regiões mais periféricas representaram taxas mais elevadas de mortalidade por Covid-19 no Brasil.

Como consequência, a pandemia trouxe um impacto bastante negativo para a educação básica. Dados do censo escolar confirmaram o que já prevíamos: taxas elevadas de abandono escolar (em 2021, a taxa de abandono escolar de alunos no ensino médio mais que dobrou com relação ao ano de 2020) e queda significativa dos resultados nos exames de avaliação de desempenho escolar.

Ainda segundo o IBGE, o número de crianças e adolescentes fora da escola aumentou 171% durante a pandemia, somando 244 mil crianças de 6 a 14 anos não matriculadas no segundo trimestre de 2021, um

2 A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com sede em Paris, França, é uma organização internacional composta por 38 países-membros, que reúnem as economias mais avançadas do mundo, bem como alguns países emergentes como a Coreia do Sul, o Chile, o México e a Turquia. São países-membros: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Colômbia, Coréia, Costa Rica, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça e Turquia. Ver: <https://www.oecd.org/about/members-and-partners/>



número em torno de 154 mil crianças e/ou jovens a mais do que no ano de 2019.

A retomada das aulas na modalidade de ensino remoto por parte das escolas públicas não evitou nem foi capaz de modificar o panorama destacado. Muitas residências não apresentavam locais adequados para estudar, tampouco infraestrutura necessária. Devemos considerar que tanto alunos quanto professores vivenciaram tais dificuldades. Para os que retomaram os estudos, seja por meio digital ou através das apostilas distribuídas nas escolas para os estudos em casa, faltou apoio para compreender e adaptar-se à dinâmica do ensino remoto, que exigia certa autonomia, algo difícil de dominar em pouco tempo num contexto tão desfavorável. Soma-se a isso, em muitos casos, a condição de vulnerabilidade das famílias que se viram sem renda e/ou sem trabalho, quadro agravado pela crescente exposição a condições de violência e pobreza em todo o País. É inegável que todos esses fatores contribuíram para um cenário de evasão escolar. Mergulhados em um contexto pandêmico, os profissionais de educação se viram desafiados pela retomada do convívio escolar e pelo sentido de ensinar e aprender Geografia.

Os dez textos que compõem este livro relatam as experiências e vivências de 13 professores envolvidos direta e/ou indiretamente na rede pública, em escolas municipais ou estaduais do Estado do Rio de Janeiro, sobre como organizaram suas propostas didáticas com a retomada das aulas para o ensino da Geografia Escolar em escolas de ensino básico durante a pandemia de Covid-19. Os relatos envolvem os municípios de Campos dos Goytacazes, Angra dos Reis, Rio de Janeiro, Volta Redonda, Silva Jardim, Petrópolis, Magé, Duque de Caxias e Cachoeiras de Macacu.

As secretarias de Educação dos municípios que compõem o Estado do Rio de Janeiro e a Secretaria Estadual de Educação elaboraram propostas variadas para a retomada das aulas durante a pandemia de Covid-19. Os professores reunidos nesta publicação apresentam as propostas pedagógicas das redes de ensino em que trabalham, relatam as dificuldades e problemas enfrentados pelos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar e destacam algumas das sugestões e adaptações que foram necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem ganhasse o sentido desejado.



Os textos possuem em comum relatos emocionantes de professores pesquisadores engajados no sentido de construção de uma prática pedagógica significativa e mobilizadora. Integrantes de grupo de pesquisa financiada pela Faperj, que reúne professores da rede básica de ensino e pesquisadores, sob a orientação da professora Dr^a Ana Claudia Ramos Sacramento (UERJ/FFP), vêm se debruçando sobre o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para avaliar a implementação da reforma curricular em suas aulas de Geografia. A pesquisa antecede o período pandêmico, mas, de repente, em 2020, os professores, que nem bem experienciaram o ensino da Geografia sob a égide de uma reforma curricular polêmica, viram-se desafiados a reinventar e reorientar suas práticas pedagógicas com o ensino remoto e híbrido, com produção de material audiovisual ou uso de apostilas, com os grupos de whatsApp...

Perda da privacidade, precariedade de recursos técnicos, falta de apoio financeiro e de capacitação profissional para o ensino remoto, medo de contrair o vírus da Covid-19 ao retomar o trabalho presencial, sobrecarga de trabalho com gravação de videoaulas, podcast, planejamentos concomitantes para aulas presenciais e retomadas em modelos de ensino híbrido são algumas das situações expostas pelos autores. Os textos deste livro nos mostram como esses professores tiveram de rever suas práticas pedagógicas, refletir o sentido da docência e do espaço escolar, valorizar o convívio escolar, o saber da experiência.

Nunca foi tão atual pensar em como Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, nos definiu como seres inacabados que somos. Segundo o educador, a nossa condição humana de inconclusos nos inscreve na realidade histórica como seres humanos capazes de conhecer melhor a realidade e, conhecendo-a em suas raízes antropológica, epistemológica e política, de transformá-la.

Este livro é um convite generoso a pensarmos nossa condição de seres inacabados, conscientes do inacabamento e em processo constante de busca.



APRESENTAÇÃO

ANA GIORDANI¹

(...) o modo como critérios hoje dominantes desvalorizam palavra e pensamento em nome do lucro fácil e imediato. Falo de razões comerciais que se fecham a outras culturas, outras línguas, outras lógicas. A palavra de hoje é cada vez mais aquela que se despiu da dimensão poética e que não carrega nenhuma utopia sobre um mundo diferente. O que fez a espécie humana sobreviver não foi apenas a inteligência, mas a nossa capacidade de produzir diversidade. Essa diversidade está sendo negada nos dias de hoje por um sistema que escolhe apenas por razões de lucro e facilidade de sucesso. (COUTO, 2011)

Escolhemos o neologismo interinvenções de Mia Couto para a apresentação da obra intitulada **Práticas Pedagógicas dos Professores e das Professoras de Geografia no período pandêmico no Estado do Rio de Janeiro**, organizada por Ana Claudia Ramos Sacramento e Hemerson Souza Gomes. Trata-se de uma composição com dez artigos que versam sobre a educação desde as escolas. Os textos são posicionados teoricamente e desenvolvidos em diferentes municípios

1 Dados da autora.



do Estado do Rio de Janeiro, apresentando como eixo estruturante as práticas pedagógicas no contexto temporal da pandemia de Covid-19. Ao produzirem reflexões sobre as práticas pedagógicas na pandemia, revelam a força da intervenção e a produção de sentidos mobilizadas por diferentes professoras e professores.

As intervenções docentes que compõem o livro destacam a atuação social pedagógica como linha estrutural, possibilitando pensar no *inter* como pontos de diálogo entre os textos reunidos. A modificação do tempo e do espaço pedagógico durante a pandemia, a ação das elites predadoras e dos reformadores educacionais nos processos de financeirização da educação e da singularidade da pandemia no Brasil, com a política nacional voltada para a necropolítica dos sujeitos vulneráveis, constituem o contexto refletido na obra. A escrita em forma de relatos e tecida de memórias acende centelhas nas quais entendemos que, “nas margens de todos esses rios, há gente teimosamente inscrevendo na pedra os minúsculos sinais de esperança” (COUTO, 2011).

O artigo de abertura ***Google Meet, Webcam, Ação: as oficinas pedagógicas como possibilidade metodológica na formação de professores de Geografia durante a pandemia de Covid-19***, de Regina Célia Frigério e Felipe Costa Aguiar, aborda a formação crítica-reflexiva de professores de forma remota com a orientação coletiva preconizada por Regina Leite Garcia.

O artigo ***Formação continuada de professores de geografia em geotecnologias: novas perspectivas didáticas para o ensino de Cartografia do 6º ao 9º ano***, de Iomara Barros de Sousa, Anna Beatriz Freitas Ferreira Horta e Yasmin Costa Leite, versa sobre formação continuada de professores de Geografia, destaca que a Geopalm contemplou uma metodologia para o desenvolvimento profissional dos docentes com aulas remotas sem que houvesse prejuízo para tal realização mesmo no período da pandemia.

Rioeduca em casa e o ensino de Geografia na SME/RJ em tempos de pandemia, de Renata Bernardo Andrade, aborda a Geografia no aplicativo Rioeduca em Casa, produzido pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME/RJ), em tempos de pandemia. A autora pontua importantes aspectos sociais para a



inserção tecnológica nas aulas de Geografia, além da reflexão sobre as imposições curriculares.

O Projeto de Docência compartilhada, que demonstra a importância da escuta ativa e dos afetos na educação, compõe a centralidade do artigo **O projeto de docência compartilhada para o ensino de Geografia: possibilidade de resignificação da atuação dos professores**, de Debora Cristina Vieira de Simas.

Práticas socioespaciais na educação de jovens e adultos no município de Volta Redonda, RJ: desafios docentes em tempos de pandemia da Covid-19 no contexto brasileiro, de Camila Vianna de Souza e Tiago Dionísio, realiza a denúncia e o anúncio, enquanto par freiriano, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), reforçando o direito à educação.

A educação bancária foi desenvolvida por Andressa Cabral Barci no artigo **A experiência de ensinar Geografia na pandemia em Silva Jardim/RJ**, onde a autora coloca em tela o sentimento comum aos docentes durante a pandemia quanto aos sofrimentos e lacunas gerados ao longo do processo pedagógico.

Ensino de Geografia em tempos de pandemia: sala de aula invertida em Petrópolis/RJ, de Luiz Antônio de Souza Pereira, expõe a precarização do trabalho docente durante a pandemia de Covid-19, denuncia o acirramento das desigualdades sociais na educação pública brasileira, e, apesar das dificuldades, apresenta a prática pedagógica com base na sala de aula invertida.

Hemerson Souza Gomes, em **Desafios de um docente no modelo de Ensino Híbrido na pandemia da Covid-19: mediação dos conteúdos climáticos com uso dos memes**, reflete sobre a sobrecarga de trabalho docente em atendimentos diversos ao corpo discente, aos responsáveis e à equipe pedagógica em horários ininterruptos. Nesse sentido, destaca também a ansiedade e o aumento da precarização do trabalho enquanto consequências das políticas neoliberais. Realiza a prática pedagógica sobre memes com os conteúdos da climatologia geográfica.

O artigo, **Monitoramento pluviométrico e mapeamento Colaborativo com os alunos do 6º ano do ensino fundamental em Cachoeiras de Macacu/RJ**, de Victor Gabriel Monteiro e Souza e Carlos Augusto Abreu Tórnió, se constitui no relato de uma experiência de



prática pedagógica na interface de conteúdos climáticos articulado à cartografia escolar, tendo como proposta o monitoramento pluviométrico, e apresenta a efetiva participação e socialização dos resultados.

A finalização desta obra se dá pela estruturação das análises, por meio da escrita de Ana Claudia Ramos Sacramento – que é pesquisadora e organizadora do livro –, a partir do texto **Propostas, dinâmicas e ações dos professores para implementação da BNCC**.

Finalmente, as interinvenções reunidas nesta obra inventam e produzem emulação diante de um período de fragilidade política, da corrosão do caráter público da educação e do ceifamento de milhares de vidas, além da precarização e vulnerabilização de outras milhões de vidas. Caminhos precisam ser pavimentados com o radical compromisso com a educação pública, exemplo descrito pelos(as) pesquisadores(as), intelectuais e professores, que, além de teorizar, praticam a educação enquanto “um processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza e capacitação científica e técnica” (FREIRE, 2001).

A escola pública, enquanto território dos inéditos viáveis, se consolida como o território dos sonháveis. Por cada menino e menina que caminha conosco, por cada prática docente, seguimos.

Neste território, eu não tenho apenas sonhos. Eu sou sonhável (COUTO, 2011).

Inverno de 2022, com os anúncios da primavera.

REFERÊNCIAS

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?:** e outras interinvenções 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios. 5. ed – São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época: v.23)



GOOGLE MEET, WEBCAM, AÇÃO

As oficinas pedagógicas como possibilidade metodológica na formação de professores de Geografia durante a pandemia de Covid-19

REGINA CÉLIA FRIGÉRIO

FELIPE COSTA AGUIAR

Carregando...

A pandemia advinda da disseminação do novo coronavírus (Covid-19) impactou diretamente na espacialidade dos cidadãos de todo o mundo, o que restringiu o funcionamento das universidades ao modo remoto e, conseqüentemente, trouxe a reboque uma série de adequações necessárias para a realização dos cursos de formação de professores que, principalmente nas disciplinas de Práticas Educativas e Práticas de Ensino, tinham enfoque na elaboração e vivência da prática pedagógica.

Diante desse cenário, e na luta para continuar oferecendo aos graduandos uma educação gratuita e de qualidade, a seguinte questão problema surgiu: como formar professores críticos-reflexivos durante o ensino remoto? Cada universidade lançou mão das ferramentas a que tinha acesso. No âmbito das disciplinas supracitadas, a professora formadora e o mestrando em formação, ambos autores deste trabalho, filiados ao Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense (UFF) de Campos dos Goytacazes/RJ, buscaram nas oficinas pedagógicas a possibilidade de superação da problemática posta.



Obviamente, cada professor formador tem uma opinião sobre como responder a essa pergunta. Isso porque as oficinas pedagógicas já são realizadas no referido curso de licenciatura há alguns anos, estando presentes no ensino e extensão, como evidenciou Frigério (2018), e, mais recentemente, nas metodologias de pesquisa, como mostram Aguiar (2019), Araújo (2019), Aguiar e Frigério (2021; 2022) e Silva (2022). Entretanto, mesmo com toda a experiência de trabalho com as oficinas pedagógicas, algumas atualizações foram necessárias para que praticássemos a formação crítica-reflexiva de professores de forma remota.

Por isso, neste trabalho, objetivamos descrever como praticamos as oficinas pedagógicas no Ensino Remoto e apresentar um dos achados de pesquisa que essa prática pedagógica nos trouxe: a orientação coletiva (ALVES, GARCIA, 2008).

As oficinas pedagógicas e o professor crítico-reflexivo: um caminho salvo na aba “favoritos”

Em nossa trajetória profissional, as oficinas pedagógicas têm sido um caminho possível há anos, tanto na formação de professores de Geografia quanto na Geografia Escolar, como Frigério (2018) descreveu em sua tese de doutorado intitulada *Oficinas Pedagógicas de Geografia: Costurando Narrativas de Experiências da Vida Docente*:

As oficinas pedagógicas sempre estiveram presentes em minhas práticas pedagógicas, me encantando e inquietando. Carreguei as aprendizagens que obtive com elas, desde o início de minha formação, realizando as disciplinas pedagógicas (em especial, as Práticas de Ensino), levando-as para a escola de educação básica por onde passei como professora de Geografia. Depois, usei-as no trabalho com Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado, na formação de professor de Geografia, e com a disciplina Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia, no curso de Pedagogia, na UFES. Nos últimos anos, tornei-me professora da UFF, trabalhando com as disciplinas Práticas Educativas e Estágio Supervisionado no projeto de PIBID em Geografia. (FRIGÉRIO, 2018, p. 42).



Com o passar dos anos, foram tantas as oficinas pedagógicas realizadas que essas se tornaram um caminho favorito em nossas práticas pedagógicas no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal Fluminense de Campos dos Goytacazes/RJ.

Ao longo desse tempo, as oficinas pedagógicas vêm se reafirmando como uma possibilidade de formar professores críticos-reflexivos, exigindo recursos didáticos bem-feitos e processos de ensinar e aprender bem planejados. Aqui, vale destacar que entendemos o professor crítico-reflexivo como aquele que, “[...] inserido no contexto do pragmatismo, na intenção de se instrumentalizar na docência, potencializa a reflexão sobre sua ação e na ação, para agir na imprevisibilidade e na incerteza dentro da própria ação” (FRIGÉRIO, 2018, p. 60). Além disso, a formação de um professor crítico-reflexivo é compreendida como um processo formativo que:

[...] mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazerem docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes. (FRIGÉRIO, 2018, p. 196).

Nesse sentido, as oficinas pedagógicas que contribuem para essa formação são:

[...] tempo-espaco para a vivência, a reflexão e conceituação; como síntese do pensar, sentir e agir, como lugar para a participação e aprendizagem. [...] como lugar de manufatura e mentefatura [...] na oficina, através da interação dos participantes com a tarefa, o pensamento, o sentimento e a ação convergem. A oficina, em síntese, pode se tornar o lugar de ligação, participação, comunicação e, portanto, lugar de produção social de objetos, fatos e habilidades (MÜTSCHLE, GONSALES FILHO, 1987, apud BETANCOURT, 1991, p. 12-14 – Tradução nossa).

Para tanto, as oficinas pedagógicas são vistas como:



[...] um grupo de trabalho, geralmente composto por um professor e um grupo de alunos, na qual cada um dos membros dá sua contribuição específica. O professor dirige os alunos, mas, ao mesmo tempo, ganha experiência a partir das realidades concretas em que as oficinas são desenvolvidas e seu trabalho em função dos alunos no campo vai além do trabalho acadêmico, tendo que fornecer sua contribuição profissional nas tarefas específicas que serão desenvolvidas (BARROS; GISSI, 1980, p. 7 – Tradução nossa)

No longo caminho que temos vivido com as oficinas pedagógicas, alguns pontos se mostraram fundamentais para o favoritismo dessa metodologia. Dentre eles, podemos falar do protagonismo assumido pelos licenciandos ao serem colocados na posição de artesãos das próprias práticas. Isso se deve ao fato de que, durante as oficinas pedagógicas, os professores em formação inicial pesquisam, planejam e executam as oficinas junto de seus pares,, com a mediação da professora formadora e dos monitores e/ou estagiário docente.

Cabem aos docentes em formação a responsabilidade e o compromisso de transformar a sala de aula num verdadeiro ateliê de práticas pedagógicas, visto que toda oficina realizada em nossas disciplinas visa colocar os pares também como protagonistas da sala de aula, o que os situa como artesãos do conhecimento.

Essas características culminam no que Frigério (2018, p.184) denominou de movimento artesanal da docência:

Movimentos artesanais na formação da identidade profissional docente, nessa perspectiva, são aqueles que emanam das relações cotidianas de parceria entre professores e licenciandos, durante sua constante formação, incluindo o cuidado com a diversidade, mas considerando a experiência de si, através das narrativas produzidas e aqui entendidas como processo dialógico. São movimentos que fogem da massificação de procedimentos divulgados como treinamento nos meios de comunicação. As ações pedagógicas, aqui denominadas como movimentos artesanais, nascem da disponibilidade do tempo para pensar o quê, o como e o porquê fazer, proporcionada pela dinâmica e organização da oficina, com autonomia, originalidade e criatividade. Como artesãos do conhecimento, na oficina



pedagógica, produzem suas aprendizagens no encontro com o outro, que também aprende. As oficinas favorecem essas possibilidades, pois proporcionam condições para reflexão-ação-reflexão (tempo, provocações cognitivas, ação em grupo, dentre outras disponibilidades que o professor usualmente não tem para sua formação docente continuada) sobre o cotidiano docente.

Como todo caminho, as oficinas pedagógicas são repletas de bifurcações e percalços. Ao encontrá-los, pensamentos como “qual o melhor modelo de planejamento de aula”, “como avaliar os licenciandos por meio de uma oficina pedagógica?” ou “é possível fazer isso na escola?” surgem em nossa caminhada. Mesmo diante das dúvidas e dos tensionamentos, continuamos officinando, pois não só cremos no potencial dessa metodologia para a construção do conhecimento, como também temos colhido e demonstrado os resultados dessa longa caminhada, como pode ser visto na tese de doutorado de Frigério (2018) e nos Trabalhos de Conclusão de Curso de Aguiar (2019), Araujo (2019) e Silva (2022).

Cumprindo a quarentena: modos de fazer

A pandemia modificou a realidade dos ambientes escolares e das universidades em todo o mundo. Para atender às orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) quanto ao isolamento social para diminuir o contágio do vírus, diferentes planos de trabalho foram criados pelas instituições de ensino. Cada país lançou seus decretos de operacionalização para continuidade das aulas, objetivando que seus cidadãos, principalmente crianças e jovens, não ficassem prejudicados com a suspensão das aulas presenciais. E como isso ocorreu no Brasil e no âmbito das universidades, em especial na UFF?

No Brasil, em 3 de fevereiro, o governo federal publicou a Portaria nº 188 (BRASIL, 2020a), que instituiu a situação de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (Espin), decorrente do coronavírus, agente viral responsável pelo surto de 2019. Três dias depois, em 6 de fevereiro, o governo aprovou a Lei Federal nº 13.979 (BRASIL, 2020b), que explicitou as medidas a serem adotadas para o



enfrentamento da emergência em saúde pública, de importância internacional, decorrente da disseminação do vírus. Essa lei impôs o isolamento e a quarentena, visando assim inibir a proliferação do vírus da Covid-19.

A partir desse momento, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) aprovou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que instituiu “[...] a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19” (BRASIL, 2020c, s.p.). Até então não se esperava por um período tão longo de pandemia e a portaria estaria vigente por apenas 30 dias, e prorrogável por mais 30. Essa extensão no tempo de pandemia exigiu que outras medidas fossem tomadas, como a Portaria nº 544, de 16 de junho, que revogou a Portaria nº 343, e o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 5/2020 (BRASIL, 2020d, p. 24), que autorizou a reorganização do calendário escolar.

A situação prosseguiu instável, e a cada nova onda da pandemia (aumento significativo no número de mortos), as instâncias administrativas (estadual, federal e municipal) se reorganizavam mais, na tentativa de tornarem as aulas possíveis mesmo de modo remoto.

A partir das decisões do MEC/CNE, as universidades construíram suas estratégias de trabalho, considerando sua autonomia de gestão e seus recursos tecnológicos disponíveis. No caso da Universidade Federal Fluminense (UFF), a primeira decisão foi não atrapalhar o tempo previsto de colação de grau dos formandos, em especial daqueles que estavam à frente do combate à pandemia. Pois quanto maior fosse o número de pessoas formadas na área da saúde, melhor seria a contribuição no combate à Covid-19. Nesta perspectiva, a UFF lançou a Resolução n.º 156/2020 – que estabeleceu “[...] a criação de critérios para o planejamento e a execução de Atividades Acadêmicas Emergenciais (ACE), que define o ‘concluinte/provável formando’ para efeito do regime do Período Letivo Especial [...]”.

O semestre emergencial foi iniciado dois meses depois da suspensão das aulas presenciais, após a publicação da Resolução n.º 160/2020, que regulamentou o ensino remoto emergencial, em caráter excepcional e temporário, nos cursos de graduação presencial da Universidade Federal Fluminense (UFF).



O planejamento de um semestre atípico exigiu muita organização prévia de todos os setores da universidade. Como exemplo, é possível citar o trabalho das coordenações de cursos, que realizaram o levantamento do número total de formandos de todos os cursos das nove cidades do Rio de Janeiro onde a UFF está presente¹. Desse modo, o ano letivo de 2020 teve três semestres: ACE, 2020/01 e 2020/02, fazendo com que esse último adentrasse no ano de 2021.

Além disso, a UFF disponibilizou o *Google Meet*, a conta *G Suit* do *Google* e o *Google Classroom*, projetando que aulas síncronas e assíncronas pudessem ocorrer sem maiores transtornos. Contudo, a situação financeira de muitos alunos não permitia o acesso às aulas, visto que muitos deles não possuíam acesso à internet banda larga, e outros sequer, possuíam computador ou celular.

Mediante a todas as mazelas expostas pela pandemia, algumas outras providências foram tomadas pela universidade, como a realização do levantamento do número de alunos sem acesso às aulas por falta de infraestrutura. Com base nesses dados, a UFF, por meio da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes), lançou editais, como o Edital nº 02/2020, que proporcionou empréstimos de Chromebook e similares, visando assim minimizar as desigualdades de acesso à aprendizagem.

Afirmar que todos os problemas foram sanados a partir dessas medidas é maquiagem a dura realidade enfrentada por alunos e professores. Uma das formas encontradas pelos professores formadores, visando diminuir o distanciamento dos alunos, foi usar as redes sociais virtuais, como o *WhatsApp*. Contudo, no primeiro semestre remoto, o frenesi causado pelo momento inédito vivido por todos desencadeou, em muitos casos, a falta de atenção dos alunos com os horários de contato e atendimento, exigindo que a professora e os estagiários das disciplinas aqui em evidência (Práticas Educativas em Geografia I, II e III) estivessem *on-line* durante todos os dias da semana e em todos os turnos, incluindo finais de semana e feriados.

1 Niterói, onde está concentrado o maior número de Campi: Angra dos Reis, Volta Redonda, Rio das Ostras, Santo Antônio de Pádua, Campos dos Goytacazes, Nova Friburgo, Macaé e Petrópolis.



Ao constatarmos esse descontrole, adotamos, exclusivamente, o *Google Classroom* como forma institucional e oficial de manter contato com os estudantes. Na plataforma, os estagiários e monitores se dividiam em 2 horas diárias de atendimento, cada dia em um turno, com o objetivo de contemplar a agenda pessoal de cada aluno, oferecendo a monitoria a todos, mesmo àqueles com horário restrito.

No âmbito das disciplinas colocadas em questão, trabalhamos aulas síncronas e assíncronas. O *Google Meet* permitia que todos nos reuníssemos em uma chamada *on-line* e ao vivo – com possibilidade de gravação –, contribuindo com a visibilidade e comunicação da equipe de trabalho com os licenciandos. Enquanto as aulas assíncronas eram realizadas por meio de postagem e envio de atividades via *Google Classroom*.

Para facilitar a organização dos alunos, na primeira aula de cada disciplina disponibilizamos o programa de estudos, permitindo que os graduandos se organizassem em relação às atividades assíncronas e agendassem as monitorias com antecedência, evitando o acúmulo de muitas atividades de disciplinas diferentes.

Atualizando o sistema...

Diante do cenário exposto na seção anterior, a nossa forma de elaborar e trabalhar as oficinas pedagógicas precisou ser transformada, de modo que não deixássemos de praticá-la e, ao mesmo tempo, realizássemos práticas pedagógicas possíveis frente às condições em que nos encontrávamos.

Dentre tantas atualizações em nosso modo de praticar as oficinas pedagógicas, decidimos apresentar a orientação coletiva, que, no período da pandemia, se deu via *Google Classroom*, *Google Docs* e *Google Meet*. Regina Leite Garcia (2008, p. 209), uma das precursoras desse modo de orientação nas pesquisas em educação, descreveu-o da seguinte forma:

A cada reunião das sextas-feiras participam tod@s @s professor@s/orientador@s do Grupalfá e tod@s @s alun@s/orientand@s de cada professor@ orientador@. Tod@s @s participantes, orientador@s e orientand@s, terão recebido os dois textos a serem discutidos naquela manhã, com



antecedência de, pelo menos, uma semana, de modo a terem tempo de fazer uma boa leitura, preparando-se, assim, para dar uma contribuição significativa para @s duas colegas ou alun@s, cujos textos estarão em pauta. Uma vez aberta a reunião, a palavra vai passando e cada participante apresenta a sua crítica e sugestões de enriquecimento do texto, sendo discutidos aspectos de conteúdo e de forma. A reunião é sempre gravada, de modo a poderem ser retomadas as observações feitas durante a manhã.

Similarmente, após receber as sequências didáticas via plataforma *Google Classroom*, dedicávamo-nos à leitura e análise do planejamento de cada grupo, para, então, nos prepararmos para a orientação coletiva. Nelas, não só ampliávamos as nossas concepções, como também os licenciandos vivenciavam o diálogo com diferentes posicionamentos sobre o seu planejamento de aula.

Orientar o trabalho pedagógico por meio do diálogo é, de certa forma, preparar os professores em formação inicial para o exercício da docência nos espaços escolares, sendo a conversa um dos principais modos de os professores se abrirem às dinâmicas da escola:

As professoras e os professores, entre si, trocam informações sobre o modo como desenvolvem suas atividades, os recursos que utilizam para trabalhar com determinados grupos de alunos ou determinadas turmas, as dificuldades que encontram, os impasses a que chegam, os ‘pontos’ do programa e sua sequência, os tipos de exercícios etc. Essas trocas se constituem numa poderosa maneira de aprender [...] (AZEVEDO, 2004, p. 11-12).

À medida do possível, tentávamos uma orientação à moda “troca de figurinhas”, um modo de conversar em solicitude, de exercer a escuta atenta, de ser hospitaleiro em relação ao que o outro quer, pode ou tenta dizer. Azevedo (2004, p. 12) também nos lembra que:

Essas trocas se constituem numa poderosa maneira de aprender a ser professora e professor, por muitas razões, entre as quais destaco: ocorre entre iguais; é imediata; é relativamente específica; há uma solicitação, implícita ou explícita, de ajudar; há disposição em ajudar; necessariamente não se efetiva entre docentes de uma mesma escola.



No processo de orientação coletiva, todos os comentários são bem-vindos, desde que não firam a dignidade de ninguém nem coloquem os licenciandos em situações vexatórias. Críticas sempre foram, são e serão bem recebidas, contanto que tenham a intenção de motivar os alunos em vez de desanimá-los. Tudo que é falado é legítimo e todos que falam têm legitimidade. Por isso, tudo se diz nos encontros de planejamento, e nada se perde!

Após debater as sequências didáticas com os grupos, a equipe de orientação coletiva utilizava o *Google Docs* para registrar os comentários feitos no encontro. Mesmo com acesso permanente aos comentários (via *Google Docs* ou gravação do encontro), os licenciandos não eram obrigados a executar tudo que falávamos ou a fazer a oficina da forma como imaginávamos, desde que suas ideias particulares não comprometessem ou impossibilitassem a realização dos princípios das oficinas pedagógicas. Até porque a criação e a autonomia são os princípios mais potentes das oficinas.

Durante o ano de 2022, trabalhamos a disciplina de Práticas Educativas em Geografia II: Pesquisa e Práticas de Técnicas Docentes, e mais uma vez vivenciamos a orientação coletiva como experiência de orientação pedagógica.

Como proposta de trabalho, elencamos 11 recursos didáticos e os distribuímos para os 11 grupos de alunos. Entre os recursos estão teatro, cinema-curta, músicas, jogos, livro paradidático, jornal (escrito e televisivo), literatura de cordel, histórias em quadrinhos, charge, publicidade e propaganda e júri-simulado. Para cada grupo, sorteamos um recurso didático e uma habilidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Logo, solicitamos que as equipes fizessem uma pesquisa bibliográfica sobre o seu recurso didático e criassem uma oficina pedagógica para trabalhá-lo a partir da habilidade indicada na BNCC.

Cabe lembrar que as oficinas pedagógicas deveriam apresentar não só um bom trabalho em relação às habilidades e competências da Geografia, mas também tinham como critério avaliativo a demonstração e boa execução dos recursos didáticos. Portanto, as orientações coletivas perpassavam esse embate.

Na figura 1, trazemos um registro do planejamento de um grupo que demonstrava segurança em relação aos conhecimentos geográficos,



e fraqueza conceitual em relação às histórias em quadrinhos, recurso didático que deveria trabalhar na oficina pedagógica.

Durante a orientação, o grupo demonstrou ainda não ter o conceito e a estrutura das histórias em quadrinhos claramente definidos. Por exemplo, o grupo não soube explicar quais elementos compõem essas narrativas. Outro ponto observado foi a dificuldade da equipe em diferenciar histórias em quadrinhos de outros gêneros textuais, como charge, cartum e tirinha. Conseqüentemente, a dificuldade em saber como avaliar a produção dos participantes da oficina veio à tona, haja vista que, sem saber os elementos que a compõem, bem como suas características, seria impossível entender se os alunos elaborariam uma história em quadrinhos ou se produziram qualquer outra coisa.

Diante disso, tanto nós, equipe de orientação, quanto os alunos, concordamos que uma volta aos textos pesquisados era necessária para esclarecer os pontos levantados em debate. E só então, a partir dessa “reorientação didática”, voltaríamos a discutir as práticas educativas que o grupo havia pensado.

Isto posto, era preciso não só o tempo para produzir, mas para pensar livremente sobre o que estavam produzindo. O tempo era necessário para que pudessem encontrar os seus próprios caminhos a partir das orientações. Até porque, no processo de orientação coletiva, não visamos a coesão forçada e linear dos saberes, mas a amplitude dos conhecimentos e os muitos caminhos que a palavra pode nos levar à medida que circula na fala de todos:

Na medida em que a palavra circula, cada participante olha de um ponto de vista e vê o que só el@ pode ver, pelo lugar de onde olha, pela sua história singular, pel@s autor@s de que se vale, de seus pontos cegos, de sua leitura do texto, pois cada leitura é uma leitura, através da qual tantas vozes conhecidas e desconhecidas falam. O ponto de vista vai se deslocando, enquanto a fala circula e cada participante fala partir de sua própria experiência particular, carregada de valores, racionalidades, lógicas, desejos, saberes e não saberes, o que torna a discussão uma verdadeira sinfonia intercultural. O limite, que à primeira vista cada texto traz, é ampliado a todo tempo, muitas vezes transformado em pistas para novos caminhos e o que poderia parecer limite torna-se possibilidade, se não



para um@, para outr@ ou outr@s. O texto, à primeira vista simples, vai se revelando em sua complexidade, suas dobras que se desdobram, convidando a diferentes leituras que o enriquecem e recuperam o diálogo prática teoria prática. (GARCIA, 2008, p. 2011)

Ao fazer a palavra circular, buscamos criar uma relação de comunhão e solidariedade entre alunos e equipe de orientação, pois:

Coerente com tudo o que defendemos neste texto, acreditamos que nossos “orientandos” (agora entre aspas) são sujeitos do conhecimento, capazes, portanto, de desenvolver a sua capacidade de participar de um processo de co-orientação em que todos e todas orientam e são orientados num processo coletivo de tecitura, de conhecimentos, ou, melhor dito, neste grande bordado sem desenho pronto, em que cada ponto pessoal, que nos faz diferentes, contribui para a riqueza do bordado criado pelo coletivo no processo de bordar junto. Nada melhor para compreender a relação todo-partes do que viver o fascinante processo de criar um desenho bordado, sem modelo e que ao final o grande bordado não esconde cada ponto, parte indispensável deste todo. (ALVES; GARCIA, 2002, p. 284).

Na orientação coletiva (Figura 1), portanto, não há uma relação vertical de orientação acadêmica onde “[...] os doutores, os que sabem, orientam os alunos, os que não sabem” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 284). Na abertura das conversas, desafiamos-nos a andar conforme as palavras nos orientam, aprendendo juntos com a liberdade de criar novas formas de ensinar, vivendo a sala de aula que imaginamos para os nossos alunos das escolas de Educação Básica.



Figura 1 – Registro da orientação coletiva

Ano/segmento	7º ano Ensino Fundamental
Habilidades da BNCC	(EF07GE06) discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares. Objetivos: Analisar os impactos ambientais envolvidos na produção agropecuária brasileira.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar como o cultivo de produtos como a soja e a cana, expandindo-se sobre biomas como o Cerrado e a Amazônia podem afetar os recursos hídricos. • Apontar como o desmatamento dos biomas pode agravar a crise hídrica no Brasil. • Traçar como os impactos ambientais promovidos pelo agronegócio afetam diretamente o cotidiano dos alunos.
Conteúdos	Interceptação, Infiltração e como o desmatamento afeta os recursos hídricos.
Tema	Impactos ambientais da agropecuária.
Situação-Problema	A vegetação desempenha diversos papéis fundamentais para a manutenção dos ciclos das chuvas e dos rios, e conseqüentemente, pela continuidade de grande parte das formas de vida na terra. Com a retirada da cobertura vegetal para o cultivo de monoculturas promovidos pelo agronegócio, são geradas diversas conseqüências como o fim da interceptação e infiltração, processos responsáveis pela alimentação dos lençóis freáticos e dos rios, causando uma crise hídrica e energética no país.
Questão-Norteadora	O que o desmatamento pode ocasionar na sua vida a curto e a longo prazo?
Desenvolvimento	1º momento: Jogo dinâmico de “verdadeiro ou falso” Os alunos serão divididos em grupos pré-selecionados, que receberão frases sobre os processos de infiltração e interceptação, tendo que justificar o motivo daquela afirmação ser verdadeira ou falsa. Objetivos: avaliar os conhecimentos dos alunos sobre o papel da vegetação no ciclo hidrológico em bacias hidrográficas. Conteúdo: A importância dos biomas cerrados e da Amazônia para a manutenção dos ciclos das chuvas e dos rios.



Ano/segmento	7º ano Ensino Fundamental
Desenvolvimento	<p>2º momento: Dinâmica com histórias em quadrinhos. Para aprofundar um pouco mais o tema, divida a turma em duplas e distribua a imagem do slide para cada uma delas. Trata-se de uma história em quadrinhos. Repare que essa versão não contém legendas. Pergunte aos alunos se eles são capazes de entender a história apenas pelas imagens. Pergunte o que vêem em cada quadrinho e o que está acontecendo neles.</p> <p>Objetivos: identificar a função do cerrado na manutenção do ciclo da água.</p> <p>Conteúdo: O cerrado, é o segundo maior bioma brasileiro e caracteriza-se por grande biodiversidade e potencial aquífero, e sua área devastada já chega em torno de 75%.</p>
Recursos didáticos	<ul style="list-style-type: none"> - História em quadrinhos. - Slides - Computador.
Avaliação	<p>Será entregue aos alunos uma história em quadrinho. Os alunos deverão fazer um texto a partir da releitura da história em quadrinho, e seguidamente avaliar as consequências causadas pelo desmatamento causados pela atividade humana apontando os principais impactos ambientais. A atividade deverá ser entregue na próxima semana.</p>

Fonte: Arquivo pessoal, 2021.



Atualizando para desligar...

Nosso maior objetivo com esse tipo de orientação é colocar os professores em formação numa “encruzilhada pedagógica”, onde as orientações podem levá-los a inúmeros caminhos teórico-práticos, pois tudo depende de quais contribuições os grupos trazem para o encontro e de como acolherão as ideias conjecturadas coletivamente.

É fato que muitos alunos se assustaram com as orientações, principalmente por verem a equipe de orientação coletiva discordando em diversos encontros, como se o estagiário docente, os monitores voluntários e a professora formadora tivessem que ter a mesma opinião. O estranhamento dos licenciandos não é sem fundamento, sendo ele o início do processo de desconstrução de uma estrutura tradicional e hierárquica de orientação.

A partir disso, enfatizamos a necessidade de abandonarmos os moldes de orientação baseados no “faça o que digo” para investir no princípio do “vamos descobrir juntos”, pois ele nos direciona para a parceria criada na conversa, aproximando alunos e professores.

Assim, fazemo-nos educadores por meio da parceria entre nós e eles, esperando formar professores também abertos ao diálogo, para, quem sabe, promovermos outras formas de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Felipe Costa; FRIGÉRIO, Regina. Caminhos percorridos: as oficinas pedagógicas como possibilidade metodológica de pesquisa. **Revista Litteris**, n. 28, p. 1-13. 2022. Disponível em: https://www.revistalitteris.com.br/_files/ugd/3d3c16_9a75029762034372af4ec76b7ebf6460.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

AGUIAR, Felipe Costa; FRIGÉRIO, Regina. Mulheres professoras de Geografia: narrativas, experiências formativas e Fenomenologia na formação docente. In: OLIVEIRA, Jefferson Rodrigues de; SOUSA, José Vilmário de S. (Orgs.). **Conexões Geográficas 2: múltiplos olhares**. 1. ed. Belém: RFB Editora, 2021, v. 2, p. 153-164.

AGUIAR, Felipe Costa. **Docentes em situação de gênero: cartas à formação de professores de Geografia**. 2019. 116f. TCC (Graduação) – Curso de Geografia, Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes – RJ, 2019.

ALVES, Nilda Guimarães; GARCIA, Regina Leite. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. In: BIANCHETTI,



Lucídio; MACHADO, Ana Maria (Orgs.). **A bússola do escrever** – desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 255-296.

ARAÚJO, Raphaela Aparecida de Oliveira. **Patrimônio geológico e geoconservação**: o Morro do Itaóca como potencialidade no ensino de Geografia. 2019. 66f. TCC (Graduação) – Curso de Geografia, Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes – RJ, 2019.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. De abobrinhas e troca de figurinhas. In: AZEVEDO, Joanir Gomes de.; GUIMARÃES, Neila Alves (Orgs.). **Formação de professores**: possibilidades do imprevisível. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, v. 1, p. 11-26.

BARROS; Nidia Alwin; GISSI, Jorge. **El Taller**: Integración de Teoría y Práctica. 2. ed. Editorial Humanitas: Buenos Aires, 1980.

BETANCOURT, Arnobio Maya. **El taller educativo**. Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo. Santafé de Bogotá, Colômbia: Editorial Gente Nueva, 1991.

BRASIL. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020a. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**: Seção: 1 – Extra | p. 1, 04 fev. 2020a. Disponível em: [BRASIL. Atos do Poder Legislativo Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**: Seção: 1 – Extra | p. 1, 07 fev. 2020b. Disponível em: \[BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020c. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 53, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: \\[BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento\\]\\(https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020_248564376. Acesso em: 20 out. 2020c.</p>
</div>
<div data-bbox=\\)\]\(https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020242078735. Acesso em: 20 out. 2020b.</p>
</div>
<div data-bbox=\)](https://www.in.gov.br/en/web/O_impacto_da_Covid-19_nas_ações_das_secretarias_de_Educação_na_região_Sudeste_do_Brasil_57_dou/-/portaria-n-188-de_3-de-fevereiro-de-2020-241408388#:~:text=Declara%20Emerg%C3%Aancia%20em%20Sa%C3%BAde%20P%C3%BAblica,Coronav%C3%ADrus%20(2019%2DnCoV).&text=Considerando%20que%20a%20situa%C3%A7%C3%A3o%20demanda, Art. Acesso em: 20 out. 2020a.</p>
</div>
<div data-bbox=)



da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União** de 1º/6/2020, Seção 1, p. 32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulaspareceres-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecercp-2020>. Acesso em: 1 jun. 2020d.

FRIGÉRIO, Regina. **Oficinas Pedagógicas de Geografia: Costurando narrativas de experiência da vida docente**. Campinas-SP, 2018. 213f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

GARCIA, Regina Leite. O processo de orientação coletivo: práticas interculturais. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwirges (Orgs.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 202-216.

SILVA, Matheus Lucas. **(Geo) tecnologias e espacialidades no Ensino de Geografia: formação continuada de professores em tempos de pandemia**. 2022. 131f. TCC (Graduação) – Curso de Geografia, Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes – RJ, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n.º 156/2020**. Dispõe sobre a criação de critérios para o planejamento e a execução de Atividades Acadêmicas Emergenciais (ACE), define o “concluinte/provável formando” para efeito do regime do Período Letivo Especial, e dá outras providências. Niterói, RJ, 2020a. Disponível em: http://www.uff.br/sites/default/files/156-2020_atividades_graduacao_gt.pdf Acesso em 29 de ago. 2022a.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n.º 160/2020**. Regulamenta o ensino remoto emergencial, em caráter excepcional e temporário, nos cursos de graduação presencial da Universidade Federal Fluminense e dá outras providências. Niterói, RJ, 2020b. Disponível em: http://uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/bs_-150-20_-_resolucao_cepex_160-20_20_ensino_remoto.pdf Acesso em 13 de dez. 2020b.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF). Pró-reitoria de Graduação. **Edital para Apoio às Atividades Acadêmicas Não Presenciais contempla mais de 300 projetos**. Niterói, RJ, 2020c. Disponível em: <http://www.uff.br/?q=edital-para-apoio-atividades-academicas-nao-presenciais-contempla-mais-de-300-projetos>. Acesso em 29 de ago. 2021.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM GEOTECNOLOGIAS

Novas perspectivas didáticas para o ensino de Cartografia do 6^o ao 9^o ano

IOMARA BARROS DE SOUSA

ANNA BEATRIZ FREITAS FERREIRA HORTA

YASMIN COSTA LEITE

Considerações iniciais

As rápidas modificações sociais, políticas, econômicas e culturais na sociedade contemporânea imprimem novos desafios para a Geografia Escolar, consagrando a relevância de os professores refletirem a respeito de suas ações educativas. Ensinar Geografia vai além da localização, identificação de fenômenos geográficos, cujas práticas pedagógicas devem propor a construção de conhecimentos geográficos como resultado das relações dialéticas e contraditórias entre sociedade e natureza.

Em tempos de Covid-19, a grande maioria dos estudantes da rede pública de ensino passou a depender do acesso à internet para assistir às aulas, mas não estava preparada para participar de aulas remotas e, tampouco, estudar fora do ambiente escolar. Diante do isolamento social, assistimos ao redimensionamento do trabalho docente para o desenvolvimento de suas aulas devido à ausência da interação junto aos estudantes e, ainda, muitos educadores se sentiram desolados e despreparados na condução de suas práticas de ensino remotas. Essa questão nos remete à busca pela valorização do professor, reconhecendo-o



como protagonista no seu fazer pedagógico, especialmente, no ensino dos mapas.

Dentro desse novo cenário, o trabalho cartográfico em sala de aula ganhou reconhecimento para leitura do espaço geográfico e, ao mesmo tempo, surgiram novos desafios diante do ensino remoto. Urge integrar as tecnologias de mapeamento para o desenvolvimento de práticas cartográficas com informações atualizadas, especialmente, sobre o lugar vivido pelos estudantes. Um bom ensino dos mapas deve levar em conta os conhecimentos geográficos e o nível cognitivo dos educandos considerando-os como agentes do saber, ou seja, o professor elabora metodologias a partir dos lugares conhecidos pelos estudantes (OLIVEIRA, 1977).

Dentro dessa perspectiva, o uso de geotecnologias nas aulas de Geografia possibilita ao docente suprir a carência de materiais cartográficos nas escolas, como, por exemplo, mapa, globo terrestre, desde que ele seja mediador e desenvolva metodologia para que o aluno explore e interaja com a informação espacial, ou seja, conceba o estudante como sujeito no processo de representação espacial.

Nesse sentido, o presente capítulo aborda o papel da formação continuada de Geografia da rede pública municipal de Angra dos Reis em tempos de pandemia e isolamento social. A partir de um curso de extensão em geotecnologias em dois momentos interligados, realizados por meio de encontros síncronos, cujas atividades envolveram a utilização do software de mapeamento Quantum GIS (QGIS) com apoio do programa *Google Earth Pro*, *Google My Maps* e o aplicativo C7GPS Dados; o segundo momento compreendeu a prática cartográfica na escola com o uso de geotecnologias de forma analógica desenvolvida no final do ano letivo de 2021.

O presente estudo adotou a metodologia Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPE), oportunizando aos docentes elaborarem materiais cartográficos próprios para trabalhar conteúdos e/ou temas geográficos cujo ponto inicial e final seja o município de Angra dos Reis (FRANCO, 2016). Torna-se relevante ao professor ter domínio técnico-científico em relação às tecnologias de mapeamento, conhecimentos geográficos e didáticos, bem como uma formação crítica e reflexiva, proporcionando, assim, o redimensionamento de suas práticas de ensino dos mapas.



O texto está dividido em três partes: no primeiro momento é abordado o significado da formação continuada docente, realizando uma reflexão sobre essa questão e a sua relação com a disciplina de Geografia. Num segundo momento, tratamos uma discussão sobre a metodologia utilizada na construção do curso Geopalm; nesse caso, essa investigação contemplou a Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPE). Já no terceiro momento, trazemos exemplos de duas oficinas realizadas ao longo do curso de formação continuada, considerando a participação e envolvimento dos professores. Finalizamos este trabalho mostrando a importância dos espaços de formação continuada como caminho para os docentes elaborarem metodologias inovadoras no ensino de cartografia por meio das geotecnologias.

O papel da formação continuada de professores de Geografia em Geotecnologias

A formação continuada docente é importante para o desenvolvimento profissional, pois colabora na construção de conhecimentos e, também, favorece o trabalho com novas metodologias de ensino, a fim de melhorar e aprofundar a prática do professor, fazendo com que haja uma aproximação dos estudantes com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Além disso, o docente é capaz de refletir sua prática e identificar novas formas de ensinar conceitos e conteúdos de sua área de atuação.

Francisco Imbernón (2010), em seus estudos, evidencia que até a década de 1980 a formação continuada para os professores era vista como um momento de atualização do docente, na qual esses sujeitos eram considerados objetos de seu trabalho e, em vez de protagonistas de suas práticas, capazes de realizar reflexões. Consequentemente, quem tinha como papel ensinar esses docentes era considerado “superior”.

Dessa forma, urge compreender mudanças quanto à concepção da formação continuada à docência, porque o professor deve ser central no processo de formação de sua identidade, cujo profissional mostra seus conhecimentos e compartilha significados (IMBERNÓN, 2010, p. 78). Portanto, esse autor reforça a importância de a formação dos professores ser um espaço de “[...] reflexão, inovação e formação” (*Ibidem*, p. 94).



Assim, o docente possui experiências e conhecimentos tanto adquiridos na prática quanto na teoria, durante sua formação graduada. Por conta disso, a formação continuada não deve ser uma forma de “atualizar” o docente (IMBERNÓN, 2010); pelo contrário, deve ser um estímulo ao professor para buscar uma autocrítica sobre seu trabalho, expor seus conhecimentos e harmonizar sua prática com a teoria. A formação não se trata da construção de uma hierarquia profissional à docência, mas compreende uma reflexão sobre a atuação docente.

Ao refletir sobre a formação continuada e a Geografia, as geotecnologias aparecem como um recurso possível de ser explorado e trazem um grande aproveitamento ao aprofundá-lo com a finalidade de utilizá-lo como uma metodologia inovadora de ensino na Cartografia Escolar. Sendo assim, as imagens de satélites e os mapas produzidos em SIG relacionados aos lugares vividos pelos estudantes podem ser bastante explorados e utilizados como materiais didáticos para trabalhar conceitos, conteúdos e temas geográficos.

Por essa razão, a Cartografia Escolar não precisa ser limitada à utilização do globo terrestre, mapas disponíveis nos livros didáticos ou em atividades tradicionais de memorização e coloração de mapas; os currículos da educação básica reestruturados com fundamento na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) apresentam a importância do uso das tecnologias como apoio ao ensino dos mapas: diversas possibilidades a serem realizadas em atividades pedagógicas com auxílio das geotecnologias.

O aprimoramento da tecnologia digital possibilita ao professor ter novos horizontes para ensinar seus conteúdos, e a utilização dos recursos digitais contribui na autonomia referente ao desenvolvimento de atividades cartográficas que sejam pertinentes aos conteúdos trabalhados em sala de aula e que, conseqüentemente, estejam alinhados ao interesse e demanda da turma.

Nesse sentido, as geotecnologias podem ser definidas como ferramentas que coletam, analisam e acionam informações que podem ser espacializadas, tendo relações geográficas (ROSA, 2005). Dessa maneira, existem diferentes tipos de geotecnologias, sendo elas: o Sistema de Informação Geográfico (SIG), o sensoriamento remoto, a cartografia digital, o Sistema Global de Navegação por Satélite (GNSS), entre outros.



Para Oliveira (1977), o estudo do mapa deve ser desenvolvido de acordo com seus processos representativos; logo, é necessário que haja a apresentação de diferentes ângulos e planos da representação cartográfica, possibilitando que cada aluno tenha sua perspectiva e pensamento a respeito daquele espaço geográfico que está sendo estudado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente à disciplina de Geografia traz discussões a respeito das competências a serem alcançadas pelos estudantes no segundo segmento do ensino fundamental, como o desenvolvimento do pensamento espacial por meio das “[...] geotecnologias para resolução de problemas que envolvam informações geográficas” (BRASIL, 2017, p. 364).

Dito isso, pode-se ter uma noção do quanto as geotecnologias podem ser proveitosas. Por meio de um aprofundamento do docente ao conteúdo de forma reflexiva e crítica, ele pode ser o próprio autor de seus materiais didáticos, além de melhorar suas práticas de ensino ao encarar as geotecnologias como metodologia inovadora.

Ademais, o ato de um professor realizar a formação continuada e propor uma diversidade em seu ensino aproxima o aluno, principalmente em relação às geotecnologias, pois, por meio dessas, os discentes acabam sendo instigados ao aprendizado, tornando-se um ensino significativo. Um grande exemplo desse acontecimento é a exploração de ferramentas como *Google Earth Pro* e *Quantum GIS (QGIS)* em sala de aula, com as quais o aluno é capaz de acessar o mapa tanto em escala local como global, com o intuito de aprender a cartografia escolar, podendo aproximar locais, realizar deslocamentos pelo mapa, entre outras utilidades.

Como exemplo, o *Google Earth Pro* pode ser trabalhado de diferentes maneiras, com o intuito de identificar os lugares, analisar mudanças socioespaciais nos laboratórios da escola por meio de imagens extraídas e impressas, “visitas” entre diferentes lugares e, ao mesmo tempo, possibilita ao professor trabalhar diferentes pontos de vista, a saber: horizontal, vertical e oblíqua. Além do mais, o acesso ao programa pode ser feito por meio do *smartphone*, nos laboratórios de informática nas escolas ou até mesmo no formato analógico, consoante às condições de infraestrutura e burocrática da equipe gestora e diretiva das escolas.



Ao considerar o período de pandemia, a apropriação das tecnologias de mapeamento no trabalho cartográfico tornou-se mais um meio didático-pedagógico para mobilizar o processo de ensino e aprendizagem da Geografia. Sendo assim, o uso da geotecnologia na escola tem possibilitado ao professor desenvolver os conteúdos curriculares de Geografia cujos pontos inicial e de chegada sejam o lugar vivido pelos alunos – como exemplos o bairro onde moram, onde a escola está situada e o centro da cidade – e até desenvolver ações didáticas com outros recortes espaciais em razão da disponibilidade gratuita e fácil aquisição, desde que o professor tenha conhecimentos básicos em cartografia e em geotecnologias.

Sendo assim, elaboramos a construção do Geopalm (Geotecnologias nas Palmas das Mãos), que teve como objetivo a formação continuada para os professores por meio da exploração das geotecnologias, trazendo reflexões sobre como se pode elaborar metodologias aplicadas ao estudo do espaço geográfico angrense contemporâneas aos estudantes com recursos tecnológicos gratuitos. Além disso, o curso teve como finalidade proporcionar aos docentes realizar a crítica e a análise de sua prática pedagógica, valorizando-se, aprofundando seus conhecimentos e se fazendo protagonistas de suas próprias práticas.

Caminho metodológico da Pesquisa-ação Pedagógica (PAPe)

A metodologia desta investigação pautou-se na Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPe), desenvolvida por Franco (2016), cuja proposta é o reconhecimento dos professores como protagonistas de suas práticas de ensino. Sob tal perspectiva, é essencial que os docentes tenham domínio científico em Geografia, noções básicas de Cartografia, bem como conhecimentos básicos de Sensoriamento Remoto para trabalhar o ensino de Cartografia nas aulas de Geografia por meio de situações problematizadoras. Práticas educativas com imagens orbitais colocam o mundo real na palma das mãos, o que possibilita explorar os lugares para além dos muros da escola e fortalecer o exercício da cidadania de nossos jovens (MILSON; KERSKI; DEMIRCI, 2012).



Esta pesquisa propôs o curso de extensão sobre a formação continuada de professores e a possibilidade de se trabalhar as geotecnologias no ensino de Cartografia, denominado “Geotecnologias nas Palmas das Mãos” (Geopalm). Trabalhamos com professores regentes de turma na disciplina de Geografia em classes do 6º ao 9º ano da rede pública municipal de Angra dos Reis/RJ. O objetivo foi oportunizar aos docentes a construção de conhecimentos em relação ao uso de tecnologias de mapeamento para produzirem seus próprios materiais cartográficos, a fim de trabalharem a Geografia a partir dos espaços vividos dos seus discentes.

Para tanto, foram trabalhados conceitos básicos de Cartografia, princípios básicos do Sensoriamento Remoto e do Sistema de Informações Geográficas, especialmente o *Quantum GIS* (QGIS). O curso teve o intuito de possibilitar aos docentes de Geografia ampliar seus conhecimentos em Cartografia e, por conseguinte, aprender noções básicas de Sensoriamento Remoto e SIG como a Figura 1.

O Geopalm foi desenvolvido com o financiamento de uma bolsista pela Pró-Reitoria de Extensão PROEX/UFF com apoio da Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis/RJ. A estrutura do curso compreende encontros síncronos e assíncronos contemplados com uma carga horária de 120 horas entre os meses de junho e agosto de 2021. O Geopalm foi nesse período em razão da preparação da apostila com guia didático das oficinas geocartográficas realizadas durante os encontros síncronos via plataforma *Google Meet*. As aulas síncronas (40 horas), realizadas via plataforma do *Google Classroom*, ofereceram uma exposição de conteúdos por meio da realização de oficinas envolvendo *Google My Maps*, C7 GPS Dados e, especialmente, o *Google Earth Pro* e o QGIS 3.18.3, conforme mostra a Figura 2.



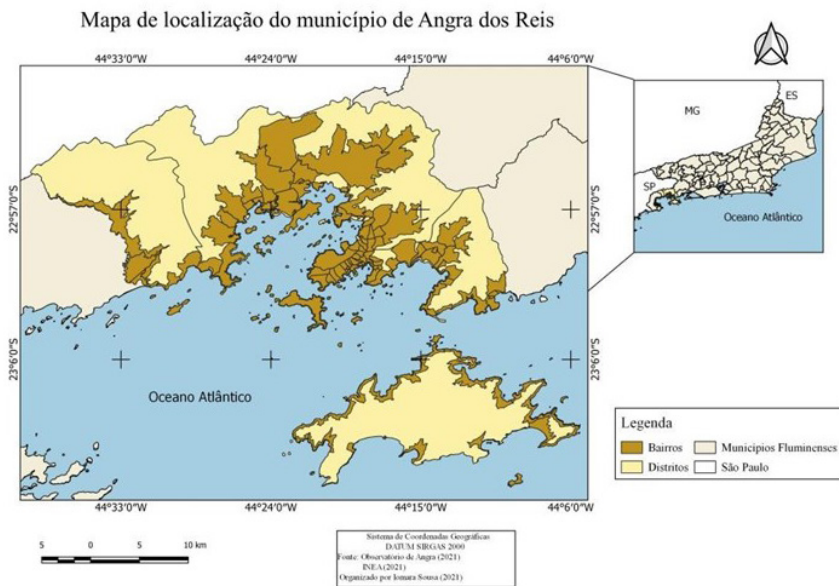
Figura 1 – Mapa de localização do município de Angra dos Reis/RJ

Figura 2 – Oficina C7 GPS Dados

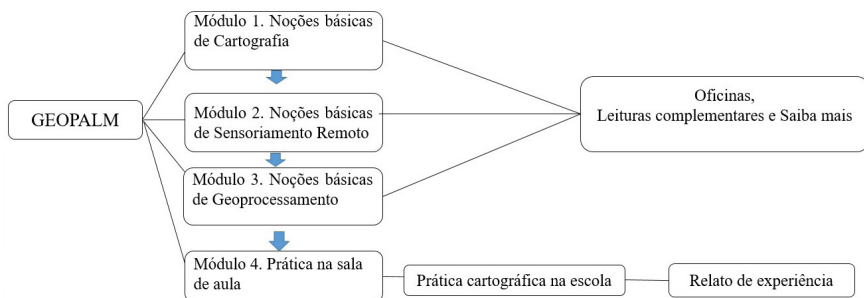


Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Já as aulas assíncronas (80 horas) consistiram nas leituras complementares e realização de oficinas, como mostra a Figura 3. Ressaltamos que o curso foi dividido em quatro módulos, com a finalidade de oferecer aos docentes meios para trabalharem conteúdos geográficos, cujos pontos de partida e de chegada sejam o município de Angra dos Reis/RJ.



Figura 3 – Estrutura do GEOPALM



Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

Proporcionamos aos professores o desenvolvimento de práticas de ensino empoderadoras, conscientizadoras e, portanto, comprometidas político e socialmente com o trabalho em sala de aula, na qual “[...] os participantes possam desenvolver um estilo de questionamento crítico sobre suas práticas de ensinar e aprender, visando transformá-las” (FRANCO, 2013, p. 160). Por sua vez, a PAPE possibilita ao professor reconhecer-se enquanto sujeito capaz de refletir e de pensar sobre o protagonismo de seus fazeres pedagógicos – isto é, construir novos conhecimentos científicos e didático-pedagógicos e, por conseguinte, ressignificá-los para utilização em suas aulas, gerando, assim, perspectivas de mudanças didáticas.

Ao final do curso, os professores de Geografia produziram um instrumento de ensino cuja temática envolveu a espacialidade do educando e, posteriormente, o aplicaram em sala de aula.

Experiências em sala de aula

O curso contemplou quatro módulos, sendo, respectivamente: “Noções Básicas da Cartografia”, “Noções Básicas do *Google Earth*”, “Noções Básicas *Quantum GIS*” e “Geotecnologias em Sala de Aula”. Cada módulo estudado propôs a realização de oficinas para um aprofundamento do que estava sendo explorado. Exemplificando: realizamos oficina no *Google My Maps* relacionada ao tema geográfico Setor Terciário no Centro de Angra dos Reis. Com isso, os professores tiveram a oportunidade de praticar a teoria estudada, fazendo uma relação



entre elas. Dessa maneira, houve construções de mapas com diferentes geotecnologias, como, por exemplo, o *Google Earth*, o QGIS e o *Google My Maps*, a fim de facilitar o entendimento do conteúdo e a produção de materiais didáticos a serem utilizados em sala de aula.

Dentre esses mapas, presenciamos temáticas como o setor terciário no bairro “Centro”, em Angra dos Reis; os pontos turísticos da cidade angrense (Figura 4); a construção de um mapa de reconhecimento das coordenadas geográficas e outra representação cartográfica com a temática desejada, para que fosse explorado um conhecimento e uma aproximação ao QGIS, facilitando a construção da atividade final do curso.

Figura 4 – Mapa dos Pontos Turísticos de Angra dos Reis elaborado por um cursista



Fonte: Acervo do curso Geopalm (2021).

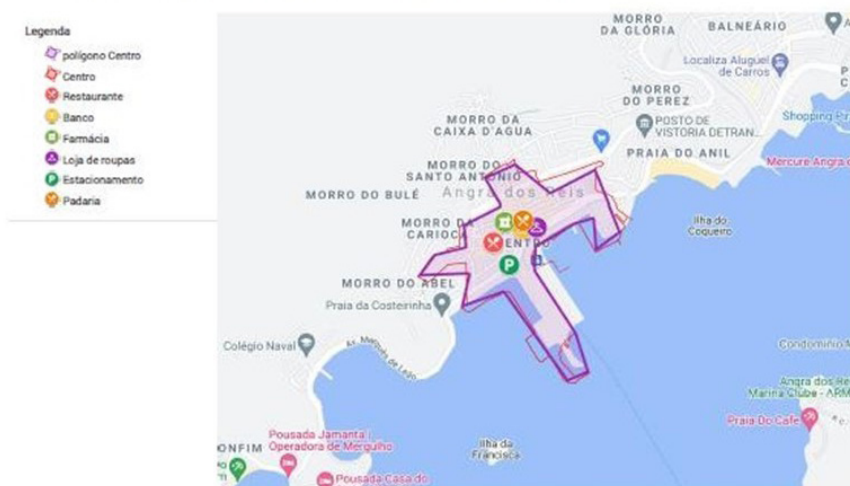
No terceiro módulo, ainda em andamento, os pré-resultados dizem respeito ao primeiro módulo. Temos um exemplo de outra oficina construída referente ao site *Google My Maps*, como apresentado na Figura 5. Assim, podemos perceber que o professor realizou a marcação de seus pontos desejados, mostrando entendimento da inserção de uma camada para demarcar uma área, a fim de que, futuramente,



construa uma atividade junto aos seus discentes. Um caminho é estimular os estudantes a entenderem quais são os setores comerciais existentes na área central do município, a presença de territorialidades móveis e suas influências para as vendas das lojas, a forma dos comércios em geral e suas impressões com a paisagem local.

Figura 5 – Mapa da Oficina *My Maps*

Centro de Angra dos Reis - Setor terciário



Fonte: Acervo Geopalm (2021).

O curso teve como um dos objetivos a realização de trabalho final relacionado à construção de um mapa com uma temática desejada pelos docentes para ser usado como material didático. Além disso, houve a escolha do recorte espacial consoante à escola onde esses educadores atuam na rede. Para tanto, a construção dos materiais foi feita vias tutoriais remotas com duração média de 2 horas, com dois encontros realizados durante duas semanas consecutivas. Assim, os professores compartilhavam sua tela do QGIS e, ao mesmo tempo, construíam seus mapas com o auxílio da bolsista, aluna voluntária e a coordenadora do curso. As oficinas foram de extrema importância para o agrupamento de ideias e conhecimento das ferramentas que seriam utilizadas nesta atividade.

Dessa maneira, nos trabalhos finais, foram construídos mapas cujas temáticas contemplaram áreas de risco e ocupação humana,



desenvolvimento do espaço urbano, uso e ocupação do solo, desenvolvimento urbano e mudança da paisagem. Ademais, junto a esses mapas, foram apresentados também os planos de aula, quando esses docentes elaboraram uma aula em que fosse possível trabalhar os mapas construídos por eles mesmos como materiais didáticos.

Considerações Finais

A proposta metodológica do curso Geopalm contemplou uma metodologia para o desenvolvimento profissional dos docentes com aulas remotas sem que houvesse prejuízo para tal realização, mesmo no período da pandemia, e, ainda, problemas técnicos relacionados à conexão da internet e funcionamento dos computadores dos cursistas. Ademais, a equipe se colocou à disposição para sanar dúvidas, criar vídeos com oficinas e realizar tutorias para acompanhar os professores nessa nova jornada que é a formação continuada.

O projeto possibilitou a troca de experiências com professores das redes públicas de ensino, que compartilharam as suas vivências, o que permitiu que entendêssemos a realidade dos recursos que a escola oferecia para cada professor, assim como a demanda de seus alunos.

O curso Geopalm teve como proposta possibilitar aos docentes de Geografia da rede pública municipal de Angra dos Reis ampliar ou conhecer programas e o software de mapeamento com fins didáticos, a fim de que pudessem participar e construir seus materiais cartográficos, empoderando suas ações em sala de aula. Buscamos gerar outros caminhos para o ensino de Cartografia em sala de aula, conscientizando os professores de que a Cartografia, enquanto linguagem e metodologia de ensino, perpassa diferentes conceitos e conteúdos geográficos e, portanto, não se restringe a conteúdo curricular do 6º ano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-ciencias-humanas> Acesso em: 28 set. 2021.



FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior? **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 9, n.15, p. 147-166, jul/dez, 2013. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/750>. Acesso em: 20 fev. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e ação. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 511-530, jun. 2016. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507>. Acesso em: 20 set. 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

MILSON, Andrew; KERSKI, Joseph; DEMIRCI, Ali. The world at their fingertips: a new age for spatial thinking. In: MILSON, Andrew; KERSKI, Joseph; DEMIRCI, Ali (Orgs.). **International Perspectives on Teaching and Learning with GIS in Secondary Schools**. Londres: Springer, 2012. p. 1-11. Acesso em: 10 fev. 2013.

OLIVEIRA, Livia de. **O estudo metodológico e cognitivo do mapa**. 1977. 203 f. Tese (Livre-docência) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 1977.

ROSA, Roberto. Geotecnologias na Geografia Aplicada. **Revista do Departamento de Geografia**, n. 16, p. 81-90, 2005. Disponível em: http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/RDG/RDG_16/Roberto_Rosa.pdf. Acesso em: 08 jan. 2013.



RIOEDUCA EM CASA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA SME/RJ EM TEMPOS DE PANDEMIA

RENATA BERNARDO ANDRADE



VOLTAR AO
SUMÁRIO

A pandemia de coronavírus provocou a suspensão das atividades escolares em 16 de março de 2020, e o afastamento perdurou por quase dois anos. As secretarias de Educação de todo o País buscaram alternativas para proporcionar o ensino remoto emergencial aos seus estudantes. A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) utilizou a princípio o termo “Ensino Remoto”, pois os professores e alunos, durante quase todo o ano de 2020, ficaram em isolamento social para evitar a disseminação do vírus Sars-CoV-2.

Por isso, foi necessário criar o ensino remoto emergencial, uma vez que o planejamento pedagógico teve de ser adaptado para o ano letivo de 2020. Porém ressaltamos que neste texto temos preferência pelo uso do termo “Trabalho Remoto”, justamente por entendermos que o ensino implica na interação de três elementos: o professor, o aluno e o objeto de conhecimento. E nesse momento de implantação do ensino remoto, o contato com os alunos foi pouco ou inexistente (SIMAS; ANDRADE, 2021).

Em 2021, vivemos o contexto de pandemia de Covid-19, com a vacinação atrasada no Brasil, e com o surgimento de variantes do vírus. Mesmo assim, o retorno às aulas foi autorizado após a elaboração e

aprovação de um protocolo sanitário para a implementação do plano de volta às aulas no município em formato de ensino híbrido (presencial e *on-line*), dividindo as turmas em grupos menores de alunos em dias alternados da semana para reduzir o fluxo de pessoas nas escolas e trabalhando com três formatos principais: *On-line* – por meio do contato virtual entre professores e alunos, utilizando o aplicativo Rioeduca em Casa; TV – ensino por meio de TV aberta, do Portal MultiRio; e formato impresso – entrega de apostilas e livros didáticos nas escolas.

Art. 1º As instituições públicas, privadas e comunitárias que integram o Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro poderão organizar, em caráter excepcional, as atividades escolares, em regime especial domiciliar, contando com a participação de alunos e profissionais de educação, com base em seus Projetos Políticos Pedagógicos e Currículos estabelecidos pelas instituições.

Art. 2º As atividades escolares realizadas em regime especial domiciliar, mencionadas no artigo anterior, serão admitidas, exclusivamente, no ano letivo de 2020, enquanto perdurarem as medidas de isolamento social. (RIO DE JANEIRO, Deliberação e/SME n.º 39, de 02 de abril de 2020a).

A necessidade de pensar formas de trabalhar com os estudantes durante a pandemia possibilitou à SME/RJ desenvolver o aplicativo Rioeduca em Casa, porém já existiam diversas ferramentas tecnológicas disponíveis na rede.

Por esse motivo, este texto objetiva apresentar os recursos didáticos referentes à Geografia no aplicativo Rioeduca em Casa produzidos pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME/RJ) em tempos de pandemia. Além disso, debater o uso do aplicativo e sua interface tecnológica e analisar a utilidade da ferramenta para o ensino de Geografia.

Metodologia

A metodologia empregada nesta pesquisa é qualitativa. Segundo André (2013), a pesquisa qualitativa tem características que envolvem a obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com



a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes no processo. Esse tipo de pesquisa vem ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola.

André (2013) destaca que a metodologia de pesquisa qualitativa tem como objetivo analisar o objeto a partir de diferentes olhares, para compreender os processos e as interpretações sobre o estudo, tendo como foco o material disponível *on-line*, com base em pesquisa bibliográfica, notícias *The Intercept* Brasil (theintercept.com), educação vigiada (educacaovigiada.org.br), *site* Rioeduca (www.rio.rj.gov.br/), documentos oficiais publicados pela SME/RJ e análise e descrição dos recursos digitais para o componente curricular de Geografia nos aplicativos de forma geral descritos.

Assim, o foco do estudo é o aplicativo Rioeduca em Casa, por meio da coleta dos dados que se referem aos recursos digitais disponíveis, e, por fim, a análise da utilidade da ferramenta para o ensino de Geografia.

Referencial teórico

A primeira vez em que foi implementada na SME/RJ uma política educacional voltada para o uso de tecnologias educacionais foi na primeira gestão do prefeito Eduardo Paes (2009-2012). As aulas com conteúdo digital eram utilizadas como reforço para a aprendizagem, ou como inserção do indivíduo no ambiente escolar.

Segundo Andrade e Sacramento (2017), a SME/RJ desenvolveu, em 2010, a Educopédia, que era composta de aulas digitais que incluíam planos de aula, apresentações, fichas teóricas e testes, produzidos por professores da própria rede municipal de ensino. Na gestão de Marcelo Crivella (2017-2020), o projeto foi abandonado por remeter à gestão anterior.

Com a crise sanitária provocada pela Covid-19 em 2020, último ano da gestão de Crivella, a SME/RJ, em vez de utilizar a Educopédia, que já estava pronta, preferiu disponibilizar o conteúdo pedagógico *on-line*, com a criação do aplicativo SME Carioca 2020, apresentado



ao público no dia 21 de março de 2020. Com as eleições municipais de 2020, Eduardo Paes volta a ser prefeito em 2021. Ainda no mesmo ano, muda o nome do aplicativo de SME Carioca para Rioeduca em Casa, com as funções do aplicativo aprimoradas.

A demanda pelo ensino remoto provocada pela pandemia de Covid-19 e, posteriormente, a adaptação para o ensino híbrido (atividades presenciais e *on-line*) levaram a SME/RJ a se adaptar, atualizando o aplicativo com aulas ao vivo e gravadas, além de materiais didáticos ao alcance dos alunos.

O aplicativo foi lançado, no dia 23 de fevereiro de 2021, como uma plataforma educacional oficial para o trabalho remoto da SME/RJ. Com esse *software*, o objetivo é que professores e estudantes da Prefeitura do Rio possam acessar os conteúdos *on-line* e a ferramenta “Google Sala de Aula”, entre outras opções que prometem ajudar na aprendizagem durante o período de distanciamento social.

Dessa maneira, o aumento à exposição de professores e alunos aos diferentes conteúdos digitais e plataformas educacionais trouxe o repensar da mediação tecnológica. Todavia, o aumento do acesso às diferentes tecnologias da informação e comunicação (TICs) não representa e nem garante a assimilação e compreensão de conteúdos pelos estudantes.

O portal The Intercept Brasil fez uma denúncia por intermédio das jornalistas Audi e Zambarda (2021) de que o aplicativo utilizado por várias redes de ensino em todo o Brasil e adotado pela SME/RJ também pertence ao grupo IPTV, empresa que tem sua atuação na área da educação no País ligada a políticos da base do governo federal que são acusados de participar de uma rede de prostituição de menores de idade. Possuidora de outras plataformas de EaD no País, a IPTV tem acesso a dados de mais de 7,1 milhões de alunos e professores do Brasil. De acordo com as autoras da reportagem do portal *The Intercept Brasil* do dia 15 de junho de 2021:

Para usar os aplicativos, professores e estudantes são obrigados a concordar com as políticas de privacidade, que incluem o acesso da IPTV a dados das secretarias de Educação, com informações como nome, e-mail, ano e série cursados. Além do álbum de fotos, os apps também podem ter acesso



ao microfone do celular e a trocas de mensagens em grupos de bate-papo, que podem ficar guardadas por até seis meses e ainda podem exibir publicidade aos usuários. Na política de privacidade, normalmente os aplicativos retêm a menor quantidade possível de dados pessoais, comunicações privadas e registros de acesso. A empresa afirma ainda que eles serão excluídos após o fim do uso e que não será realizado qualquer tratamento de dados pessoais excessivo ou fora dos limites de uma definição vaga, que abre margem para abusos como o uso comercial dos dados de crianças e adolescentes. (theintercept.com).

Como professora pesquisadora na educação básica, reforço que a utilização dessas tecnologias deve ser mediada e contextualizada pelo professor, de modo a valorizar o conhecimento prévio dos alunos, a fim de que se formem, adequadamente, os conceitos geográficos trabalhados na disciplina. Para Santos (2013, p. 115), “o processo de aprendizagem para ter eficácia precisa em primeiro lugar partir da consciência da época em que vivemos”. Isso significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana.

Andrade (2021) nos relata que por esse motivo, na educação escolar, a globalização fenômeno contemporâneo se fez presente, com a adoção de novas estratégias educativas que correspondam ao meio-técnico-científico-informacional e suas exigências impostas pelo uso das novas tecnologias. O meio-técnico-científico-informacional é a concepção geográfica da globalização.

O meio-técnico-científico-informacional é o período vivido na atualidade também denominado como da Sociedade do Conhecimento ou Informação, que compreende o período do pós-guerra, da metade do século XX até os dias atuais, que ficou mais forte e evidente a partir do último quarto do século XX (SCHAFF, 1991; MORAN, 2000).

As novas tecnologias de comunicação e informação criaram novos locais para o conhecimento. Agora, além da escola, o ambiente domiciliar tornou-se educativo, pois os alunos da rede municipal foram obrigados pela pandemia a estudar em casa por meio do ensino remoto e agora pelo ensino híbrido. Porém, a escola tem um papel social fundamental, por ser um local de produção de conhecimento, embora



venha sendo tratada como lugar de aquisição de conhecimento, num contexto onde a educação é vista como produto de consumo (MORAN, 2000).

Como professora da rede, percebo a dificuldade que a maioria dos alunos tem de acesso a equipamentos celular e computador e ao aplicativo para efetuar atividades simples propostas durante as aulas. Os poucos alunos que têm acesso geralmente utilizam as redes sociais, assistem e fazem montagens de vídeos, mas muitos não conseguiram entender como acessar os conteúdos no Rioeduca, porque não houve tempo para capacitação de responsáveis e alunos. Ou seja, o aplicativo não é fácil de ser manuseado pelos alunos, haja vista que, quando precisam produzir um texto, tabelas, apresentações e enviar um arquivo, poucos têm essa habilidade.

E como fica o ensino de Geografia em tempos de pandemia? A disciplina escolar vem sofrendo ao longo dos anos um processo de mudanças significativas. Segundo Santos (2013, p. 25), “[...] no lugar de uma Geografia meramente descritiva, os novos tempos dão lugar a uma realidade vivida pelo educando e a sua situação nesse contexto”.

A Geografia estuda realidades presentes no espaço geográfico dos alunos. De acordo com Santos (2013, p. 22), “[...] a Geografia é uma ciência ligada à vida e, portanto, ligada ao cotidiano do aluno”. Nesse sentido, é significativo colocar os alunos diante do mundo a ser decifrado; para isso, é necessária, como estratégia, uma prática pedagógica mediadora do conhecimento geográfico que incentive a observação da realidade ao seu redor. Como educadores, nosso papel é fazer com que o aluno seja protagonista do seu processo de aprendizagem.

A Geografia proporciona a aquisição e o aperfeiçoamento de determinados conceitos, que contribuem, de forma significativa, para o desenvolvimento do aluno não só como indivíduo em seu meio ambiente, mas também como cidadão em seu meio social. Tais conceitos podem ser aproveitados nas séries iniciais, pois os conteúdos abordados nas aulas de Geografia possibilitam a aprendizagem tanto dos aspectos sociais quanto dos físicos (CASTELLAR; VILHENA, 2010).

O ensino de Geografia em tempos de pandemia foi possível somente por intermédio das TICs nas aulas remotas e agora, no ensino híbrido, por meio do aplicativo Rioeduca em Casa, ferramenta de acesso



a conteúdos disponibilizados pela SME/RJ na internet. Embora não seja a totalidade dos alunos da rede que tem acesso à tecnologia, é crescente a utilização dela, principalmente, durante a pandemia.

O desafio maior foi a distância imposta pela pandemia, o que dificultava o processo ensino-aprendizagem, mas havia outros desafios que se apresentavam a professores e alunos, como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2018 e a implantação do novo Currículo Carioca 2020 (RIO DE JANEIRO, 2020b), dificultando ainda mais o ensino de Geografia remoto, pelo fato de que a nova visão curricular imposta tinha sido pouco debatida com os docentes.

Discussões

Pode-se considerar que as TICs, como parte constituinte do meio-técnico-científico-informacional, e aplicativos educacionais já faziam parte da nossa vida cotidiana, mas o seu uso se intensificou durante a pandemia. A internet é um sistema de comunicação que ganhou o mundo e se tornou um espaço de integração, articulação e conexão entre inúmeras pessoas, principalmente em tempos de distanciamento social. O aplicativo Rioeduca em Casa é uma ferramenta importante para a educação na cidade do Rio de Janeiro em tempos de pandemia (Figura 1).

A Figura 1 apresenta o App Roeduca em Casa a página inicial, após o acesso por login e senha, os professores e alunos cadastrados têm acesso ao material disponível como mostra a figura.



Figura 1 – Página inicial do aplicativo Rioeduca em Casa



Fonte: App Rioeduca.

O aplicativo oferece acesso ao material Rioeduca (apostila de Geografia); Atlas geográfico escolar do município; *site* de Armazenzinho de dados que tem informações históricas e estatísticas sobre a cidade; Rioeducopédia, um ambiente virtual de aprendizagem feito em linguagem lúdica e gamificada e o *link* de acesso ao *Google sala de aula*, espaço onde os professores postam suas atividades direcionadas a cada turma. A maioria desses recursos digitais já existia na SME/RJ, apenas foram incorporados ao aplicativo, que surgiu em um momento de crise devido a uma pandemia mundial. Entre os recursos digitais disponíveis para o ensino de Geografia está o Atlas digital do município. A Figura 2 apresenta a tela com o Atlas Escolar da cidade do Rio de Janeiro.

É importante ressaltar que a alfabetização cartográfica é introduzida no ensino de Geografia nos anos iniciais pelos pedagogos generalistas e abordada pelo especialista, professor de Geografia, no 6º ano do Ensino Fundamental II. Esse momento é comparado ao processo de iniciação alfabética, em que necessitamos, primeiramente, aprender os signos para só depois conseguirmos diferenciá-los. Lidamos com o processo de significação, que é a interpretação desses signos. Significa dizer que, para que se chegue ao entendimento completo das representações cartográficas, passamos por um processo de construção e aprendizagem dos elementos que compõem o alfabeto cartográfico (ANDRADE; SIMAS, 2021).



Figura 2 – Atlas Escolar



Fonte: App Rioeduca.

Quando se trata de ensinar Geografia ou saberes geográficos, utilizamos a linguagem oral para comunicar informações, conceitos e entendimentos. A linguagem gráfica e cartográfica em geral é utilizada para representar a localização de áreas e lugares onde ocorrem determinados fenômenos ou processos. Usamos também textos escritos para complementar, subsidiar determinados entendimentos e raciocínios (KATUTA, 2002, p. 170).

Segundo a definição geral do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “Atlas é um conjunto de mapas ou cartas geográficas” (IBGE, 2016). Significa dizer que os Atlas são considerados uma coleção de representações cartográficas pensadas e estruturadas segundo objetivos e metodologias de elaboração.

Os Atlas podem ser de dois tipos: os Atlas escolares e os Atlas geográficos, que se diferenciam segundo a finalidade para a qual foram elaborados. No caso dos Atlas escolares, esses carregam consigo a finalidade de servir de complementação para entendimentos mais complexos da disciplina escolar de Geografia ou, segundo pautam documentos mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2018, como componente curricular. O meio de disponibilização dos Atlas pode se dar de forma impressa e/ou digital.

Segundo Martinelli (2011), um Atlas escolar deve considerar, como um primeiro passo para sua coordenação, o entrelaçamento integrado de duas orientações básicas:



O ensino do mapa, lastreado nas posturas teórico-metodológicas sobre a construção da noção de espaço e respectiva representação pelo escolar, envolvendo práticas iniciais de cartografia; • o ensino pelo mapa, perpetrado em Geografia, promovendo o conhecimento do mundo a partir da inclusão e continuidade espacial, do próximo (vivenciado e conhecido – o lugar) ao distante desconhecido – o espaço mundial, porém com possibilidade de ser apreendido pela sua representação, sendo o educando capaz de raciocinar sobre tal contexto disposto em mapa, sem tê-lo experimentado antes. (MARTINELLI, 2011, p. 59).

Os Atlas escolares, enquanto materiais didáticos, devem ser concebidos e estar comprometidos para a formação intelectual e reflexão crítica do aluno e do professor, definidos a partir de uma concepção de ensino e aprendizagem que considera o aluno não como um receptáculo de informação, mas como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem. Eles se tornam importante porque é um material específico para trabalhar a escala local, traz mapas que contribuem para o ensino de Geografia e para o pensamento geográfico do estudante com diferentes temáticas e de fácil acesso.

Outro recurso disponível no App Rioeduca é o site Armazenzinho de dados. A Figura 3 apresenta a tela inicial do *site*.

Figura 3 – Armazenzinho de dados

ARMAZENZINHO [Histórias do Rio](#) [Dados do Rio](#) [Conhecendo o Rio](#) [Geografia do Rio](#) [Conheça Também](#) [Evolução Urbana](#) [Salva Mai](#)

Histórias do Rio

Aqui há a possibilidade de viajar através do tempo. Ao escolher um ano, descubra fatos interessantes sobre o Rio de Janeiro, o Brasil e o mundo.

Neste módulo, conheça também os gestores que atuaram e atuam na Cidade do Rio, moedas e símbolos nacionais, além de informações sobre os bairros do Rio.

Visite na barra superior da tela, a área de **Evolução Urbana**...

Dados do Rio

Conheça alguns dados sobre a Cidade do Rio de Janeiro: localização, fronteiras, informações estatísticas, mapas, organização administrativa da Cidade e faça pesquisas sobre características dos bairros e/ou das Regiões Administrativas do Rio.

Nesta área dos aplicativos existe uma ferramenta comparativa entre os polígonos referentes aos bairros ou regiões

Jogos Olímpicos e Paralímpicos

Régua do tempo **Histórias dos bairros** **Elementos históricos**

Município do Rio **Regiões administrativas** **Bairros**

Ativar o Windows

Fonte: App Rioeduca.



Tobias, Mendonça e Monteiro (2014) nos afirmam que o Instituto Municipal Pereira Passos (IPP) tem como algumas de suas missões produzir, difundir e qualificar informações de apoio à gestão. Para isso, criou o sítio Armazém de Dados, que faz parte do portal da Prefeitura do Rio de Janeiro, para disseminação de informações sobre a cidade. Para atender a uma demanda crescente por informações direcionadas a jovens estudantes e professores, o IPP/DIC desenvolveu uma nova área do site Armazém de Dados, denominado Armazenzinho, que visa disseminar informações da cidade para crianças e jovens em idade escolar.

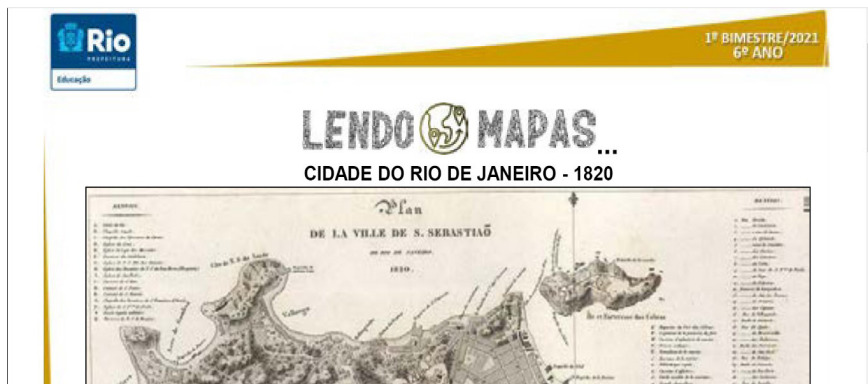
Ainda segundo os autores, o Armazenzinho utiliza tecnologia de Banco de Dados que permite uma atualização dinâmica de informações tabulares, feições geográficas e históricas, imagens programadas, atividades lúdicas, didáticas e pedagógicas. Os dados tabulares associados às múltiplas feições geográficas e imagens da cidade fornecem diversas informações sobre o Rio de Janeiro.

No Armazenzinho, há mapas, imagens, sons e animações, consolidados por aplicativos e jogos de entretenimento. Todo o conteúdo de dados é acessado e atualizado por um Sistema Gerenciador. O site está dividido a partir de cinco grandes módulos temáticos: 'Histórias do Rio', 'Dados do Rio', 'Conhecendo o Rio', 'Cartografia' e 'Conheça Também'. Cada módulo é subdividido em seções e, eventualmente, subseções. O site Armazenzinho de dados é interessante para desenvolver os conceitos geográficos e trabalhar a localização e espacialização com os alunos, se houvesse, durante o ensino remoto, uma real interação com eles. Haja vista que a maioria deles não teve acesso efetivo aos recursos tecnológicos básicos durante as aulas.

Outro recurso disponível no App é o material Rioeduca que tem incluído a Apostila de Geografia. Abaixo, será apresentado um pouco do conteúdo disponível no material Rioeduca para o 6º ano do Ensino fundamental (Figura 4):



Figura 4 – Material Rioeduca em Casa – apostila



Fonte: App Rioeduca.

A SME/RJ, diante do desafio de mitigar as desigualdades educacionais aprofundadas em virtude do contexto pandêmico da Covid-19, considerou estratégico desenvolver ações pedagógicas específicas, com destaque para a priorização da proposta curricular e a disponibilização de atividades escolares presenciais e não presenciais.

A Priorização Curricular 2021 foi elaborada com o intuito de contribuir com o trabalho pedagógico dos professores, a fim de que possam adequar o Currículo Carioca aos diversos contextos. Abrange as habilidades dos componentes curriculares do ensino fundamental de todas as disciplinas. Os critérios utilizados para elencar as habilidades consideraram os aspectos essenciais para cada etapa de ensino, com respaldo na Lei Federal n.º 14.040/2020, em seu art.2.º, § 3.º, em que trata do cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, inclusive por meio da adoção de um continuum de dois anos escolares em um ano letivo (RIO DE JANEIRO, 2021c).

Isso quer dizer que, em 2021, os estudantes do ensino fundamental desenvolveram habilidades previstas para o ano de 2020 e 2021, com exceção do primeiro ano. Em 2022, a rede municipal continua utilizando a priorização curricular. Por exemplo: o 8º ano do ensino fundamental teve os primeiros seis meses com disciplinas do 7º ano e o segundo semestre com disciplinas do 8º ano.

De acordo com a SME/RJ, a Priorização Curricular 2021 (RIO DE JANEIRO, 2021) não é uma nova proposta curricular da Rede



Municipal de Ensino do município do Rio de Janeiro e não se norteia pela ideia de um currículo mínimo, mas pretende destacar as habilidades do Currículo Carioca que precisam ser contempladas em 2021, em uma orientação clara e objetiva do trabalho do professor. Os Materiais Rioeduca e Rioeduca na TV estão alinhados às habilidades presentes na priorização curricular. Assim como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), esses recursos são vistos como instrumentos de suporte ao trabalho dos professores. O documento curricular tem por objetivo ser um referencial para atuação dos professores, que terão, no material de sugestões metodológicas, o suporte necessário para a ampliação e o desenvolvimento das habilidades.

O material Rioeduca, na apostila virtual de Geografia, tem uma visualização péssima, parece que escanearam de qualquer jeito as apostilas impressas e postaram no aplicativo – seria muito melhor se fossem em PDF ou *Word*, para serem editadas pelos professores por exemplo. Já as aulas de vídeo na TV Escola têm uma boa qualidade e os professores são bem didáticos.

A última ferramenta que elencamos para utilizar durante as aulas de Geografia foi a Rioeducopédia. A Figura 5 mostra como o conteúdo é apresentado. Trata-se de um ambiente virtual de aprendizagem, feito em linguagem lúdica e gamificada, com o objetivo de potencializar a experiência dos estudantes com as videoaulas.

Figura 5 – Rioeducopédia



Fonte: App Rioeduca.

Ainda de acordo com a SME/RJ, a Rioeducopédia é mais uma resposta da Secretaria Municipal de Educação às atuais demandas do ensino. Foi totalmente desenvolvida pela MultiRio e pelas diferentes equipes de professores que trabalham no nível central da SME.

Reúne todas as ações de ensino remoto da prefeitura, articulando Rioeduca na TV, Rioeduca em Casa e material pedagógico Rioeduca. A plataforma é autoinstrucional e visa, além da ampliação da experiência de aprendizagem, desenvolver uma maior autonomia do estudante. Contudo, é desejável que os professores articulem seu planejamento de trabalho com os diferentes percursos formativos da Rioeducopédia.

Os percursos formativos são o coração da Rioeducopédia. Foram criados a partir das videoaulas da programação Rioeduca na TV e organizados por ano e currículo, com base nas diretrizes da SME. Os percursos formativos consistem em quatro etapas pedagógicas que visam à ampliação da experiência de aprendizagem dos alunos. O objetivo é que os estudantes percorram, autonomamente, cada percurso, ou seja, a navegação na Rioeducopédia foi estruturada de modo a favorecer a autonomia deles. Isso não impede de o professor se apropriar dos recursos oferecidos pela plataforma, mas é mais um aspecto a ser observado pelos docentes. Todos os percursos formativos têm as seguintes etapas, segundo a SME/RJ:

1° – Videoaula: Cada videoaula passada no Rioeduca na TV dá título a um percurso formativo. É preciso assisti-la na plataforma Rioeducopédia – e avaliá-la por meio de uma escala de uma a cinco estrelas – para chegar à segunda etapa do percurso formativo.

2° – Atividade/Desafio: O objetivo desta etapa é ampliar e aprofundar os assuntos abordados na videoaula. Pode ser uma proposta de reflexão ou uma atividade elaborada pelos professores da rede que integram a equipe Rioeduca na TV, sempre pautados pela concepção de reforçar o conceito principal explorado na videoaula e, também, pela ideia de “aquecimento” dos estudantes para a etapa seguinte. Quando houver correspondência direta entre videoaula e material Rioeduca, suas páginas serão sinalizadas.

3° – Quiz: O aluno só acessa essa etapa se tiver passado pela segunda. O estudante é contemplado com estrelas e troféu, conforme o



número de acertos. Elaborado com linguagem gamificada, lúdica, simples e direta, o *quiz* apresenta questões relacionadas à videoaula e à atividade proposta (passos um e dois). O número de perguntas varia conforme o ano escolar e, para respondê-las, é preciso clicar em uma das alternativas apresentadas. A cada resposta, certa ou errada, é aberta uma janela na tela (*lightbox*) com uma explicação que reforça o conteúdo. Após responder a todas as perguntas, o aluno recebe, automaticamente, a avaliação geral de sua performance. Cada acerto vale uma estrela. Se responder corretamente a todas as perguntas, ainda ganha um troféu virtual.

4° – **Para saber mais:** Essa etapa só pode ser acessada se o aluno tiver terminado o *quiz*, e é opcional. Ela pode conter até três *links* para conteúdos do Portal MultiRio ou de outras fontes elencadas na curadoria e buscam expandir o conhecimento sobre o tema do percurso. Percorridas as etapas, o aluno avaliará o percurso formativo, escolhendo um *emoji*: se gostou, sinal positivo (“curtir”); se não, sinal negativo. (Multirio.com, 2021).

Este texto teve como objetivo apresentar o material que a SME/RJ disponibilizou para o ensino de Geografia durante a pandemia, quando professores e alunos estavam impossibilitados de frequentar a escola. Acredito que o material atende ao conteúdo proposto pela BNCC e pelo Currículo Carioca. Mas volto a ressaltar que meu contato com as turmas foi quase nenhum, haja vista que os alunos não tinham os recursos tecnológicos básicos para aulas remotas.

Dessa forma, o material poderia, sim, contribuir para o ensino de Geografia com a mediação do professor se a realidade apresentada na educação não fosse tão desigual. A Geografia que foi possível ensinar era apenas a disponibilização de conteúdos e esperar que os alunos aprendessem com eles. Volto a dizer que a resposta da SME para um momento de crise sanitária foi rápida se comparado com a rede estadual, por exemplo, que não tinha histórico de trabalhar com plataformas educacionais até o início da pandemia.



Considerações Finais

Durante a pandemia, nas aulas de Geografia, o aplicativo Rioeduca em Casa da SME/RJ foi a ferramenta possível de ser utilizada para um período de crise sanitária mundial, mas a maneira com que o conteúdo de Geografia foi apresentado ainda é tradicional, haja vista que a mediação do conhecimento realizado pelos professores é fundamental. É preciso relacionar o ensino de Geografia de forma significativa, permitindo a articulação de diversos conhecimentos de forma interativa entre as ferramentas digitais e a realidade vivida pelos alunos. As possibilidades possíveis incluem desde o potencial de entretenimento, colaboração, interação, dentre outras características próprias de uma tecnologia, até a definição de quais conceitos serão trabalhados, o planejamento, a escolha dos objetivos a serem alcançados, a metodologia e os recursos digitais que serviram a esse intento.

Devo destacar que a SME/RJ, por já ter experiências anteriores no uso de tecnologias digitais na educação, teve uma resposta rápida no momento de crise durante a pandemia. E o material disponível pode, sim, contribuir para o ensino de Geografia, mas apenas se mediado pelo professor e se efetivamente todos os alunos tiverem acesso real às condições técnicas mínimas necessárias para acessar o conteúdo (celular, *tablet* e computador) e espaço físico adequado para o estudo em casa.

E essa não foi a realidade dos meus alunos da rede municipal. É importante não se deixar enganar com a promessa de que o uso de tecnologia é a solução para os problemas da educação no Brasil. A educação se faz no contato dia a dia, na socialização, pois só disponibilizar conteúdos não garante o aprendizado.

Por esse motivo, é imperioso destacar a importância de analisar os conteúdos digitais disponíveis para o ensino de Geografia no aplicativo Rioeduca e a necessidade de uma atuação crítica como professora pesquisadora.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Renata Bernardo. **Análise de conteúdos digitais para o ensino de Geografia**. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2021.



ANDRADE, Renata Bernardo; SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. Ensinar geografia utilizando a Educopédia. **RPGE**. Revista *on-line* de Política e Gestão Educacional (s. l.), v. 21, n. esp.1, out. p. 720– 740, 2017. Dossiê tecnologias e educação: novos olhares. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/rpge/issue/view/646/showToc>. Acesso em: 15 out. 2017.

ANDRADE, Renata Bernardo; SIMAS, Débora Cristina Vieira. A elaboração de materiais autorais e o uso do atlas escolar municipal na construção do conhecimento geográfico em tempos de pandemia: a re-existência do corpo-território. I Congresso Latino-Americano de Ensino de Geografia. **Anais...** Santa Maria, RS, 2021a. Disponível em: <https://sites.Google.com/view/icleg2021/anais?authuser=0> Acesso em: 6 jun. 2021.

ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2013.

AUDI, Amanda; ZAMBARDA, Pedro. Escola com partido. **The Intercept Brasil**. Rio de Janeiro, 15 de junho de 2021. Disponível em: <https://theintercept.com/2020/06/15/app-empresa-tv-bolsonaro-aulas-on-line-pandemia/> Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa (Orgs). Um breve referencial teórico e a educação geográfica. In: **Ensino de Geografia**. 1. ed. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2010, p. 1-22.

IBGE. **O que é um atlas**. 2016. Disponível em: <http://atlasescolar.ibge.gov.br/conceitos-gerais/o-que-e-um-atlas-geografico.html> Acesso em: 20 fev. 2021.

KATUTA, Ângela Massumi. A leitura de mapas no ensino de geografia. **NUANCES: estudos sobre educação**, ano VIII, v. 11, p. 167-180, 2002. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/426> Acesso em: 20 fev. 2021.

MARTINELLI, Marcello. Atlas geográficos para escolares: uma revisão metodológica. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org.). **Novos rumos da Cartografia Escolar: currículo, linguagem e tecnologias**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 57-69.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas por In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 11-65.

PIMENTEL, Márcia. **Plataforma Rioeducopédia amplia aprendizagem e autonomia dos alunos da Rede**. *Site Multirio*. Rio de Janeiro, 28 de maio de 2021.



RIOEDUCA. **Educação lança aplicativo de ensino para alunos da rede municipal para ampliar aprendizagem.** site RIOEDUCA. Publicado em 23/02/2021. Disponível em: <https://prefeitura.rio/noticias/educacao-lanca-aplicativo-de-ensino-para-alunos-da-rede-municipal-para-ampliar-aprendizagem/> Acesso em: 1 jun. 2021.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação **Novo Currículo Carioca.** 2020a.

RIO DE JANEIRO. **Deliberação e/SME n.º 39, de 02 de abril de 2020.** Orienta as instituições do sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro sobre a realização de atividades escolares em regime especial domiciliar, em caráter excepcional, no período em que permaneceram em isolamento social fixado pelas autoridades municipais e pela comunidade médico-científica, em razão da necessidade de prevenção e combate à covid-19 – coronavírus, de 2 de abril de 2020b. Acesso em: 8 set. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 213, de 28 de setembro de 2020.** Regulamenta a oferta de atividades escolares não presenciais, em caráter excepcional, nas Unidades de Ensino da Rede Pública do Sistema Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, para cômputo da carga horária mínima anual obrigatória, no contexto da pandemia, e dá outras providências, de 28 de setembro de 2020c. Acesso em: 8 set. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Deliberação e/CME nº 48, de 11 de maio de 2021.** Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação. Aprova a priorização curricular 2021 na rede pública de ensino do Município do Rio de Janeiro no contexto da pandemia. A Deliberação foi aprovada pelos Conselheiros, reunidos em sessão *on-line* realizada em 11 de maio de 2021. Acesso em: 8 set. 2021.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio-Técnico-Científico-Informacional.** 5. ed. São Paulo: Edusp, 2013.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática.** 2. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1991.

SIMAS, Débora Cristina Vieira; ANDRADE, Renata Bernardo. As políticas públicas educacionais da SME/RJ para o trabalho remoto em tempos de pandemia da Covid-19. In: SACRAMENTO, Ana Claudia; FRIGÉRIO, Regina; AZEVEDO, Sandra (Orgs). **Ensinar Geografia: as potencialidades em tempos de pandemia, experiências na Região Sudeste.** Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2021, p. 85-118.

TOBIAS, Luiz Murillo; MENDONÇA, Maria Luíza Furtado; MONTEIRO, Neide Carvalho. Armazenzinho: módulo do armazém de dados para disseminação de informações históricas e geográficas sobre a cidade do Rio de Janeiro, direcionado a estudantes e professores. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 118-124, jul./dez, 2014. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/60> Acesso em: 20 jun. 2021.



O PROJETO DE DOCÊNCIA COMPARTILHADA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Possibilidade de resignificação da
atuação dos professores

DEBORA CRISTINA VIEIRA DE SIMAS



VOLTAR AO
SUMÁRIO

As experiências vivenciadas no contexto escolar durante o período da pandemia de Covid-19 provocam inquietações e questionamentos construídos na experimentação do trabalho docente em uma conjuntura adversa. Para além disso, foi preciso repensar teoria e prática para dar conta das demandas pedagógicas durante o tempo em que os educandos estiveram afastados das escolas fisicamente, contando com diversas e variadas formas de interação, nem sempre efetivas. Nesse sentido, o estímulo à docência compartilhada promove o trabalho em equipe, de forma colaborativa, visando um objetivo em comum: minimizar os déficits de aprendizagem ocasionados pela pandemia. Mas essa tarefa não é nada fácil.

Para contemplar os diversos níveis de interação e aprendizagem e dar conta de entender e possibilitar aprendizagens aos alunos foi preciso repensar a prática pedagógica. Nessa direção, defende-se que as práticas pedagógicas de uma escola precisam contemplar ações diversificadas, flexíveis e articuladas para que seja inclusiva. Assim, interpretamos como diversificadas no sentido de atender às necessidades dos alunos, considerando seus saberes e suas singularidades; flexíveis, por discutir a atual organização do planejamento pedagógico e propor

outras práticas com o objetivo de atender às diferenças; e articuladas, no sentido de que os professores das áreas e os generalistas, junto à equipe diretiva, desenvolvam ações integradas, de modo a favorecer as aprendizagens dos alunos, oportunizando momentos em que esses estabeleçam conexões entre os diversos conceitos aprendidos.

Nessa perspectiva, partindo da ideia de Paulo Freire (2021b, p. 36) quando afirma que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”, destaca-se o desafio de ensinar Geografia na pandemia de forma significativa para a prática social dos alunos. Assim, surgem as seguintes perguntas: o que ensinar, para quem ensinar e como ensinar os conteúdos de Geografia no contexto da pandemia?

Desse modo, na apresentação da seção temática – Educação Geográfica, escrita por Sacramento e Giroto, eles defendem:

Assim, na atualidade, entender a função do ensino de geografia é pensá-la a partir de um movimento que possibilite aos discentes reconhecerem as geografias que constroem cotidianamente, tomando consciência de que também são sujeitos do e no espaço. Este processo se dá na medida em que o professor organiza e estrutura a aula, levando em consideração os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos, bem como a sua própria geografia e a da escola. Nesses termos, não é possível ensinar geografia sem assumir a docência como compromisso político, ético e técnico – dimensões indissociáveis. (SACRAMENTO e GIROTTO, 2019, p. 85).

Portanto, apesar do momento adverso da pandemia e dos retrocessos vividos nas políticas educacionais recentes, o presente artigo apresenta o projeto de docência compartilhada adotado pela Escola Municipal Olimpíadas Rio 2016 (EMOL), localizada na cidade do Rio de Janeiro/RJ, como uma possibilidade de resistência e ressignificação para pensar caminhos para o futuro. Convicta da defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, e de um ensino de Geografia crítico, reflexivo e significativo, que dialogue com os sujeitos da escola.

De acordo com Freire (2021a, p. 06), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Portanto, seguindo os ensinamentos do Professor Paulo Freire, é preciso que sejamos exemplos.



Se nossos alunos leem um mundo cooperativo, colaborativo pela atuação de seus professores, é mais fácil naturalizar esse trabalho na escola e posteriormente na vida dos educandos.

Nessa perspectiva, a equipe de Geografia da EMOL optou por desenvolver e organizar materiais de sua própria autoria, promovendo a divisão de tarefas e debates para a organização das aulas. Se antes o labor docente na escola se concretizava em uma ação extremamente solitária, em que apenas o professor estava em sala com seus alunos e, anterior a isso, planejava suas aulas sozinho e, ao final, analisava os resultados do processo de aprendizagem novamente solitário, a proposta desta nova organização visa romper com a estruturação clássica da escola e do professor. E é justamente para transpor esse desafio que a EMOL propôs a seus professores a organização em equipes disciplinares.

Para construir um trabalho autenticamente coletivo, muitas são as dificuldades: adequar a rotina de planejamento, proporcionando o encontro contínuo dos docentes; a divisão de tarefas entre as equipes e o compartilhamento das aulas são apenas alguns desses desafios. Transformar o professor em um profissional não solitário, mas solidário, é tarefa que requer paciência, escuta e segurança. Ainda segundo Freire, a escola deve estar pautada em um modelo de “pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade, à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2021b, p. 12).

Para Freire, a prática docente deve possibilitar que os alunos tenham autonomia para aprender sem pressões. E para nós, docentes, pressionados por metas, resultados e a dar conta das demandas oriundas da dificuldade da escolarização formal no período pandêmico, é preciso uma pausa para pensar. E nós, professores, o que pretendemos com a Geografia? Precisa ser além de dar conta de pressões e metas. É preciso que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2021b, p. 28).

Nesse entendimento, o papel do professor é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem: ao mesmo tempo em que ensina, também aprende. Juntos, professor e estudante aprendem em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem e devem se



expressar. É dessa maneira, vendo seus professores trabalharem de forma colaborativa, ativa e participativa, que esperamos que os alunos também construam seus conhecimentos pautados nesse caminho.

O contexto escolar e o “onde” deste artigo

No ano de 2009, Eduardo Paes assume a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro e apresenta como sua secretária de Educação Claudia Costin, que traz como projeto da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) a sua reorganização e a implementação de uma reforma da educação pública. Entre os principais pilares desse projeto lançado em 2009 estão o estabelecimento de um currículo básico para todas as escolas do 1º ao 9º ano, a defesa do ensino integral (turno único de 7 horas) e a construção e reforma das unidades escolares. Nesse contexto, é inaugurada, em 25 de fevereiro de 2016, a Escola Municipal Olimpíadas Rio 2016, na qual a presente pesquisadora atua.

Seu território está delimitado por importantes vias de acesso à margem da Linha Vermelha e ao Canal do Cunha, a leste, e à Avenida Brasil, a oeste. Estando entre as cinco maiores comunidades da Maré, a Favela Nova Holanda conta com 4.601 domicílios e 13.799 moradores, o que pode ser corroborado pela Figura 1.

Com 40 mil metros quadrados de terreno, o Campus Maré I abriga, além da EM Olimpíadas Rio 2016 (7º ao 9º ano), cinco unidades de Primário Carioca (1º ao 6º ano) e dois Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs).



Figura 1 – Campus Maré 1

Fonte: Portal Multirio. <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/8810-primeiras-escolas-do-campus-da-mar%C3%A9-s%C3%A3o-inauguradas>.



A Escola Municipal Olimpíadas Rio 2016 conta, no mês de julho de 2022, com 584 alunos e 19 turmas regulares, sendo nove de 7º ano, seis de 8º ano e quatro de 9º ano do ensino fundamental. A unidade escolar funciona no regime de turno único (sete horas diárias). Vale destacar que as escolas de turno único carioca trabalham no eixo o Protagonismo Juvenil, com o tripé da Excelência Acadêmica, Projeto de Vida e Educação para Valores. Nesse projeto, segundo a SME, a ideia fundamental é a promoção de jovens autônomos, solidários e competentes, alicerçada nos quatro pilares da educação defendidos e apresentados por Jacques Delors¹: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, que são desenvolvidos, sobretudo, em sua organização curricular.

A reestruturação das unidades escolares representa o avanço das Políticas Públicas de caráter neoliberal, que trazem a participação do empresariado como organizador de muitos documentos. Pela mediação de aparelhos privados de hegemonia (NEVES, 2005), acompanhado de

1 DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 2003.

intelectuais individuais e coletivos da burguesia, é que a Política Pública Educacional brasileira vai se moldando nas diversas esferas, como acontece na SME/RJ. Para Martins e Neves (2010, p. 25-26):

Cumpre-se ressaltar que os intelectuais da nova pedagogia da hegemonia são pessoas e organizações cuja atribuição específica é a formulação, adaptação e disseminação, em diferentes linguagens, das ideias que fundamentam a nova concepção de mundo e práticas político-ideológicas da burguesia mundial. Eles são também os responsáveis pela organização de atividades que visam a sedimentar em todo o tecido social um novo senso comum em torno de um novo padrão de sociabilidade para o século XXI. São, portanto, os funcionários subalternos da classe mundialmente dominante e dirigente na formulação, adaptação e difusão das teorias e das práticas que fundamentam o neoliberalismo de Terceira Via (ou novo desenvolvimentismo ou social-democracia com aroma liberal), construindo simultaneamente uma – direita para o social e – uma esquerda para o capital.

Tal organização, segundo a proposta da SME/RJ, implica diretamente na formação deste trinômio Aluno Competente-Autônomo-Solidário. A SME/RJ defende que, com a maior permanência do aluno na unidade escolar, ele passa a usufruir de maiores oportunidades de aprendizagem, o que poderá influenciar no seu desempenho acadêmico e na sua formação. Essa carga horária maior de professores e alunos na unidade escolar, segundo a SME/RJ, torna possível um maior vínculo entre os alunos, entre os alunos e os professores e toda a comunidade escolar, enfatizando um dos fatores destacados como diferenciais da proposta – a “pedagogia da presença”, conforme os Documentos que embasam o Ginásio Carioca:

Além da presença física de gestores, funcionários, professores e alunos em tempo integral na escola, a Pedagogia da Presença pressupõe que, entre eles, haja uma relação de reciprocidade, troca e construção contínua. A Pedagogia da Presença amplia e qualifica as relações entre os adultos e os alunos, pois aqueles que trabalham na escola são exemplo, fonte de inspiração e referência na passagem do mundo adolescente para o mundo adulto. É um princípio educativo que deve estar presente nas ações de toda



a equipe escolar, através de atitudes participativas, ultrapassando as fronteiras da sala de aula (SME/RJ, 2016 p. 10).

Essa presença física de alunos e dos profissionais da educação possibilitada pela maior permanência no espaço escolar facilita a organização de uma matriz curricular integrada e com maior vínculo. As disciplinas são organizadas em núcleo comum (Português, Matemática, Ciências, Geografia, História e Inglês) e parte diversificada (Projeto de Vida, Eletiva, Estudo Orientado, Círculo de Leitura, Tecnologia da Informação), que se complementam e estão mescladas dentro do horário das unidades escolares. Assim, todos os componentes curriculares são parte integrante da grade de horários e entendidos como relevantes para a formação do aluno, facilitando uma maior integração entre as áreas, disciplinas e conhecimentos.

Dentro dessa proposta, a equipe diretiva da EMOL, durante os anos de 2020 e 2021, optou por construir equipes disciplinares com professores regentes como coordenadores de disciplina e responsáveis pela organização dos planejamentos pedagógicos a serem trabalhados pelos integrantes desses componentes curriculares, sendo deixados para tal planejamento seis tempos semanais dos 26 tempos previstos para regência para os Professores de Anos Finais 40h. Em 2022, esse mesmo movimento não foi possível, os professores tiveram que lecionar nos 26 tempos em sala de aula e a coordenação de disciplinas foi desfeita.

Para reforçar e recuperar os conteúdos que não foram trabalhados a contento nos anos de 2020 e 2021 em função da pandemia, a SME/RJ optou por um modelo de priorização curricular, que é uma prática educacional defendida pela secretaria alinhada com as determinações da Unesco. É uma forma de se trabalhar no ano corrente habilidades focais aplicadas em anos anteriores, e que são necessárias para o bom seguimento do aprendizado.

Em cada um dos quatro bimestres do ano de 2022, serão trabalhados o ano corrente de 2022 e também habilidades e conteúdos oferecidos aos alunos no ano passado, mas que ainda necessitam ser revistos para o bom seguimento do aprendizado dos discentes.



A reorganização do trabalho docente: a docência compartilhada

A reorganização do trabalho docente, que saiu de um planejamento solitário para o solidário, exigiu aos professores oportunizarem momentos de estudo e tomada de decisões coletivas. Para alcançar satisfatoriamente o objetivo da equipe, se faz necessário alguns procedimentos metodológicos e, neste tópico, procura-se elucidar alguns caminhos. Como ponto de partida, pode-se afirmar que nenhum trabalho e nenhuma estratégia funcionarão se de fato não partir de um querer coletivo.

Outro ponto fundamental é organizar os tempos, de modo a privilegiar a interação entre os docentes; é preciso que haja tempo para planejar! Desenvolver um trabalho viável em equipe é fazer a realidade dialogar com aquilo que acreditamos ser ideal. Dessa forma, é necessário ter autonomia em suas relações. Para iniciar o planejamento do ano letivo, os professores da EMOL se organizam para a execução de algumas tarefas: a elaboração dos Guias de Planejamento, Guias de Aprendizagem e do Roteiro de atividades.

Os Guias de Planejamento apresentam os Conteúdos, Objetivos, Habilidades a serem desenvolvidas e possíveis propostas de Interdisciplinaridade para serem aplicadas ao longo dos bimestres e funcionam como guias orientadores da prática dos docentes, de acordo com a Figura 2.



Figura 2 – Guia de Planejamento de Geografia 8º ano

Objetivos	<p>Compreender a formação do povo brasileiro, seus hábitos e costumes, e a produção espacial numa relação dialética e dialógica considerando as diferenças humanas e suas contradições.</p> <p>As grandes divisões do Espaço Geográfico: espaço urbano e espaço agrário.</p> <p>A questão fundiária no Brasil: Conflitos e movimentos sociais complementares existentes entre o campo e a cidade e seus impactos socioespaciais.</p> <p>Urbanização do Brasil e do planejamento urbano.</p> <p>Os processos que envolvem o desenvolvimento industrial no/do Brasil.</p>
Conteúdos	<p>Brasil: Território e Fronteiras. Geografia Regional e Regionalização do Brasil.</p> <p>População Brasileira: formação e características demográficas. -Campo e Cidades no Brasil.</p> <p>Os problemas do campo e das cidades brasileiras.</p>
Habilidades	<p>Localizar em diferentes tipos de representações do atual território brasileiro.</p> <p>Analisar a constituição histórica e a atual divisão político-administrativa do território brasileiro.</p> <p>Conhecer as diversas formas de regionalização do Brasil.</p> <p>Interpretar indicadores sociais de diferentes regiões do Brasil.</p> <p>Descrever a formação da sociedade brasileira, indicando suas diversidades étnicas, culturais e patrimoniais.</p> <p>Discutir os fluxos migratórios internos e externos do território brasileiro e suas consequências.</p> <p>Conhecer a cultura dos diferentes povos indígenas e da população quilombola que habitam o território brasileiro.</p> <p>Compreender a hierarquia urbana no Brasil.</p> <p>Analisar os impactos socioambientais na região Sudeste.</p> <p>Identificar em diferentes tipos de mapas as características físicas da região Sudeste.</p> <p>Identificar as principais características econômicas da região Sudeste.</p>



Interdisciplinar	<p>História – expansão marítima e interesse econômico na América.</p> <p>Ciências – Identificar os problemas socioambientais nos espaços rurais e urbanos.</p> <p>Projeto de vida – Identidade.</p> <p>Educação Física – Brincadeiras de infância brasileira.</p> <p>Inglês e Português – o Rock e Brasília.</p> <p>Matemática – Leitura de tabelas e gráficos.</p>
------------------	---

Fonte: Arquivo da autora.

Os Guias de Planejamento são elaborados pelo conjunto de professores das disciplinas de maneira coletiva e articulada. Outra sugestão é que haja um eixo temático para articular o trabalho em equipe, pois cria uma confluência na qual os professores, com suas disciplinas ou áreas do conhecimento, podem se debruçar, tendo claro o objetivo final.

Os Guias de Aprendizagem são uma versão do documento a ser disponibilizada nas salas de aula para que os alunos possam acompanhar os conteúdos dados de maneira discriminada, conforme Figura 3:

Figura 3 – Guias de Aprendizagem de Geografia 8º ano

Disciplina: Geografia	
<p>O que você vai aprender com Geografia? (Conteúdo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Geografia Regional e Regionalização do Brasil (as diversas formas de dividir o território brasileiro em regiões e suas características) – População Brasileira: formação e características demográficas (organização e distribuição da população no território brasileiro) – Campo e Cidades no Brasil. – Os problemas do campo e das cidades brasileiras (desmatamento, os usos do agrotóxico nas plantações, empregos com baixo salários e sem direitos trabalhistas etc.). – Os problemas das cidades brasileiras (falta de moradia para todos, insegurança, fome, falta de um bom sistema de saúde e etc). – Região Sudeste: Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo.



Como serão as aulas (Ações e Estratégias)	<ul style="list-style-type: none"> – Aula expositiva. – Promover leituras e interpretação de textos de revistas e jornais. – Observar o espaço ao seu redor e identificar suas características. – Estabelecer uma relação entre o que eles já sabe e novas bases teóricas.
8º Ano – 1º Bimestre	
Para que você vai aprender? (Objetivos)	<ul style="list-style-type: none"> – Entender a formação do povo brasileiro, seus hábitos e costumes no dia a dia e a produção espacial na relação entre necessidade das pessoas e regras estabelecidas. – As grandes divisões do Espaço Geográfico: espaço urbano (cidade) e espaço agrário (campo/roça). – A questão fundiária no Brasil: conflitos e movimentos sociais no espaço geográfico brasileiro. – Como a cidade e o campo se complementam.
Para que você vai aprender? (Objetivos)	<ul style="list-style-type: none"> – Como as atividades econômicas prejudicam o meio-ambiente. – A formação das cidades no Brasil e como elas são pensadas pelos governantes. – Os processos que envolvem e o desenvolvimento das indústrias no/do Brasil.
O que utilizaremos nas aulas (Recursos Didáticos)	<ul style="list-style-type: none"> – Livro didático – Material didático carioca – Aulas expositivas – Projeções de vídeos – Cadernos – Atividades do LACE
Professora: Equipe de Humanidades	
Como você vai aprender? (Habilidades)	<ul style="list-style-type: none"> – Conhecer as diversas formas de dividir o Brasil. – Identificar em diferentes gêneros textuais as principais características geográficas dos estados e regiões do Brasil. – Interpretar os indicadores sociais de diferentes regiões do Brasil. – Descrever a formação da sociedade brasileira, indicando suas diversidades étnicas culturais e patrimoniais.



<p>Como você vai aprender? (Habilidades)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Analisar a constituição histórica e a atual divisão política-administrativa do território brasileiro. – Identificar os fluxos migratórios (deslocamento de população no espaço dentro e fora do Brasil). – Conhecer a cultura (a diversidade cultura dos diferentes povos indígenas e da população quilombola que habitam diversas áreas do conhecimento dos níveis de importância das cidades brasileiras). – Compreender o desenvolvimento dos níveis importância das brasileiras. – Analisar os impactos socioambientais pela concentração técnica, econômica e de pesquisa da região Sudeste. – Identificar em diferentes tipos de mapas as características naturais da região Sudeste.
<p>Como você será avaliado (Instrumentos de Avaliação)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Atividades do LACE – Prova integrada – Prova Bimestral
<p>Como você será avaliado (Instrumentos de Avaliação)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Avaliação formativa – Todas as atividades realizadas são consideradas instrumentos de avaliação.

Fonte: Arquivo da autora.

Essa forma de disponibilizar os Guias de Aprendizagem corrobora com a proposta inicial da escola de que o aluno pode e deve protagonizar seu aprendizado, acompanhando diariamente as aulas e conteúdos vistos. Já o detalhamento semanal fica a cargo do Roteiro de atividades (Figura 4):



Figura 4 – Roteiro de Atividades de Geografia 8º ano

Geografia – 8 Ano				
1º Bimestre				
Sema- na	Período	Conteúdo	Habilidades	Prof. Resp.
1	02/02– 04/02	Pedagógica.		Deb Simas
2	07/02– 11/02	Acolhimento e Avaliação Diagnóstica.		Deb Simas
3	14/02– 18/02	Aspectos gerais do Brasil.	(EF07GE01)/ (EF07GE04)/ EF07GE09)	Deb Simas
4	21/02– 25/02	Regionalização do território brasileiro, as macrorregiões.	(EF07GE01)/ (EF7GE06)	Deb Simas
5	28/02– 04/03	Carnaval.		Deb Simas
6	07/03– 11/03	Formação da população brasileira, etnias migratórias e locais, miscigenação.	(EF07GE01)/ (EF07GE04)	Deb Simas
7	14/03– 18/03	Distribuição territorial da população brasileira, lugares povoados e populosos, bem como lugares pouco povoados e pouco populosos.	(EF07GE10)	Deb Simas
8	21/03– 25/03	Diferença entre campo e cidade	(EF07GE01)	Deb Simas
9	28/03– 01/04	Os problemas no campo brasileiro (desmatamento, agrotóxicos, poluição dos rios)	(EF07GE02)	Deb Simas



Geografia – 8 Ano				
1º Bimestre				
Sema- na	Período	Conteúdo	Habilidades	Prof. Resp.
10	04/04– 08/04	As condições de trabalho no campo brasileiro	(EF07GE03)	Deb Simas
11	11/04– 14/04	Os problemas das cidades brasileiras, falta de moradia, insegurança, fome, falta de saúde. O trabalho na cidade e a questão do subemprego.	(EF07GE02) (EF07GE03)	Deb Simas
12	18/04– 22/04	Avaliação Diagnóstica em Rede		Deb Simas
13	25/04– 29/04	Balanço Bimestral e autoavaliação		Deb Simas

Fonte: Arquivo da autora.

Esses Roteiros passam a ser de responsabilidade de um professor designado para preparar o que será trabalhado em todos os anos após os debates coletivos. Cada professor fica responsável por elaborar o material autoral das turmas, que é revisado por seus pares para ajustes.

Vale ressaltar que após os debates, discussões e planejamentos, as avaliações também passaram a ser construídas coletivamente. Assim, desde o planejamento dos guias de aprendizagem até as avaliações finais, todo esse caminho é traçado coletivamente levando em conta as demandas das turmas e as especificidades da escola, como pode ser visto em uma atividade autoral apresentada nas Figuras 5a e 5b.

Se até aqui pautamos o trabalho coletivo nos processos de planejamento, organização, preparação e avaliação das ações didático-pedagógicas, outro ponto a destacar é a experiência da docência compartilhada. Isso significa literalmente dispor de momentos em que os professores tenham a oportunidade de trabalhar em conjunto, em uma



mesma sala de aula, com os seus alunos. Dessa forma, cada um dos docentes percebe a ação pedagógica de seu colega e pode compreendê-lo melhor, fortalecendo os vínculos do trabalho em equipe, na tomada de decisões e negociação do que será realizado com os alunos.

Na escolha dos conteúdos e na organização dos Roteiros de Atividades, a Equipe de Geografia leva em conta o papel da globalização nos fenômenos socioambientais atuais. Para Cavalcanti (2011), concentrar as reflexões teóricas nessa afirmação e discutir o papel do pensamento sobre a disciplina de Geografia por meio da globalização e suas implicações para a organização espacial na medida em que influencia a construção do conhecimento geográfico é fundamental. Assim, na elaboração dos materiais, é central pautar o “onde” dos nossos alunos, entendendo-os como sujeitos atuantes da transformação social.

Como defende Sacramento (2017), sejam quadros brancos, projetores, livros instrucionais, textos, histórias em quadrinhos etc., os materiais didáticos podem ser planejados, estruturados e desenvolvidos para facilitar formas interativas de promoção à compreensão de categorias de conhecimento que podem ser adicionadas ao aprendizado e experiência do aluno.




Figura 5a – Aula autoral: Estudo da África e decolonialidade



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

GINÁSIO OLIMPIADAS RIO 2016
LACE - Laboratório Ampliado de Convivência Escolar


Mapa 1: Mapa do Mundo de Mercator



Fonte: <https://www.gruposcolar.com/pesquisa/mapa-mundi.html>

Ai vocês podem pensar: "Ué, é um mapa do mundo normal?!". E eu respondo "foi o mapa que nós nos acostumamos a ver, mas ele não precisa ser assim. Observe o Mapa do chamado "mundo Invertido".

Mapa 1: Mapa do mundo de McArthur.



Fonte: <https://www.pinterest.es/pin/58195020154865350/>


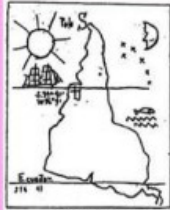
A produção acadêmica e científica acaba sendo pautada na referência dos brancos europeus, por isso chamados de "virada". Em várias partes do mundo constituíram-se grupos, trocas, debates, palestras, pesquisas, publicações sobre o que vem sendo denominado decolonial que busca romper com as colonialidades vividas pelos povos não europeus. Esta abordagem vem sendo desenvolvida principalmente por estudiosos latino-americanos.

A Geografia escolar foi e ainda é, em grande parte, ensinada nos princípios do colonizador: branco, masculino, racional, cristão, heteronormativo e europeu. Mas não precisa ser. A Equipe do Geografia da nossa escola vem se esforçando para visibilizar os conhecimentos e saberes dos povos indígenas, afro-brasileiros, quilombolas,

Responsável pela elaboração da aula: Professora Debora Simas
Coord. de Disciplina: Prof.ª Milena Melo
Coord. Pedagógico: Prof.º Leonardo Eccard

ciganos, camponeses, ribeirinhos, etc. contribuído para que a Geografia da nossa escola seja mais plural, diversa e respeite a diversidade.

Alguma pergunta?

Joaquim Torres Garcia
El norte es el Sur, 1935

O famoso "Mapa invertido"

Em 1935 Joaquim Torres Garcia inverteu a posição do mapa situando a América do Sul para cima. Esta pequena deslocação ilustra um na qual ele defende a criação de uma "Escuela del Sur" ou seja, uma escola do Sul. Essa imagem ilustra uma necessidade latino-americana de buscar caminhos próprios.

Na proposta o autor sugere que a América Latina inverta a posição de dependência, valorize seu legado, resgatando a arte indígena com sua geometria, entretanto estabelecendo um diálogo entre uma arte construtiva que harmonizasse com as leis universais e com o saber de todos os tempos históricos.

Atividades:


- 1- De acordo com o que você aprendeu, o que é ser decolonial?
- 2- No texto apontamos que "Apesar de todas as tentativas de domínio total de corpos e mentes, sempre houve resistência." Você consegue identificar alguma dessas resistências na história ou mesmo no presente? Cite exemplos.
- 3- Você tem alguma sugestão a dar sobre as aulas dadas até agora no 9º ano para sermos decoloniais?

Referências para a aula de hoje:

BULHOES, Maria Amélia; KERN, Maria Lúcia Bastos (org.). América Latina: territorialidade e práticas artísticas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
Maria Luíza Calim de Carvalho Costa. O MAPA DE PONTA-CABEÇA. World Congress on Communication and Arts. April 17 - 20, 2011, São Paulo, BRAZIL.



Figura 5b – Aula autoral: Estudo da África e decolonialidade



**PREFEITURA
DA CIDADE DO
RIO DE JANEIRO**

SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO

GINÁSIO OLIMPIADAS RIO 2016

LACE - Laboratório Ampliado de Convivência Escolar

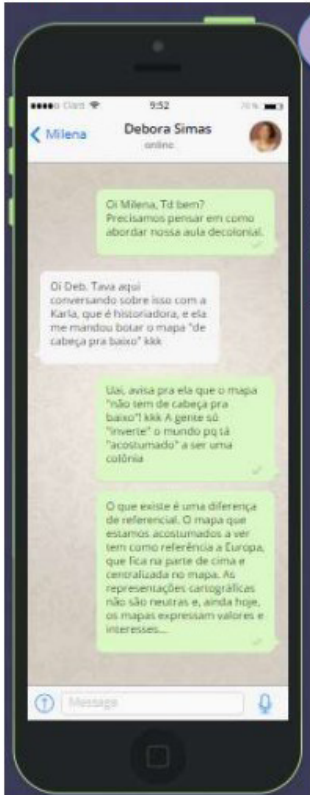
Geografia, 9º Ano - Semana 14 (02/06/2021) – Professora: Debora Simas

Recado ao estudante: Olá! Tudo bem? Espero que sim! Lembrem-se de usar a máscara sempre que sair de casa. A pandemia não acabou. Nos vemos em breve!

Você deverá fazer a leitura das atividades e **responder** às questões solicitadas **em seu caderno**. Não se esqueça de escrever a data e o assunto tratado na aula. Depois de respondido eu quero ver! Me envie uma foto através do Classroom no aplicativo Rioeduca.

O que nós vamos aprender hoje: Estudo da África e decolonialidade.

O que é ser decolonial?



Observe a minha conversa com a Professora Milena:

Podemos afirmar que o pensar decolonial é uma forma de ensinar outras histórias e outras geografias, experimentando a produção de conhecimentos a partir de um novo olhar, na aceitação e no diálogo com saberes dos povos originários desta terra, dos explorados, dos escravizados, das minorias em geral.

Como já estudamos o Brasil foi colonizado por povos europeus, em especial os portugueses. Muitos outros povos da América, Ásia, África e Oceania, também foram colonizados por povos de origem europeia. Os colonizadores que, além das ações de exploração econômica, exploraram e destruíram os saberes e fazeres de milhares de povos. E como eles fizeram isso?

Impondo seus saberes fossem eles jurídicos, políticos, ideológicos, religiosos e culturais e desta forma iam justificando as atrocidades cometidas, desqualificando o que era próprio dos povos originários – os então declarados bárbaros, incivilizados, pagãos, incultos, no nosso caso, os indígenas. O mesmo aconteceu aos negros africanos: Os seus saberes, culturas foram considerados inferiores pelos colonizadores e por isso perseguidos.

Apesar de todas as tentativas de domínio total de corpos e mentes, sempre houve resistência.

Ainda hoje, mesmo com as independências políticas dos países, a colonização do saber ainda permanece. E como? Observe o mapa a seguir:

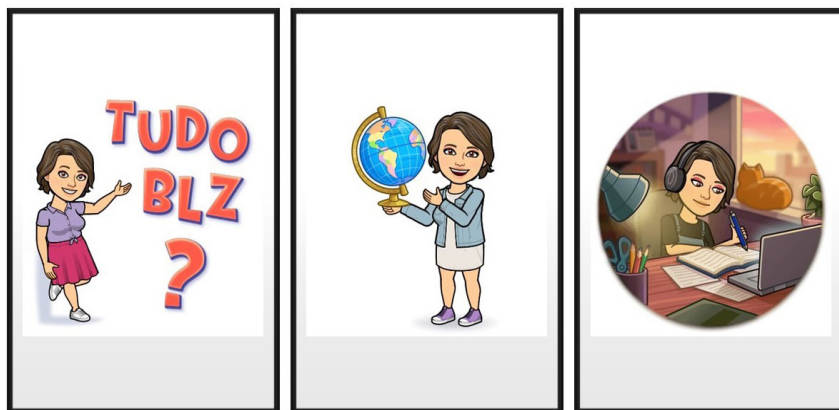
Responsável pela elaboração da aula: Professora Debora Simas
 Coord. de Disciplina: Prof.ª Milena Melo
 Coord. Pedagógico: Prof.º Leonardo Eccard

Fonte: Arquivo da autora.

Dessa forma, os materiais didáticos são um meio para que os professores desenvolvam o processo de ensino de conceitos e conteúdos, tendo determinados materiais como possibilidades de intervenção no conhecimento, pois são recursos que contribuem para o alcance da aprendizagem. Sendo os materiais customizados, eles cumprem tal tarefa trabalhando com as diferentes maneiras de ter informações sobre os espaços habitados diariamente pelos estudantes e seus professores em suas práticas cotidianas, pautados para entender, problematizar e construir seu modo de vida sobre seu espaço de vivência.

Outro recurso adotado foi o uso de Avatares dos professores, que consiste em um desenho gráfico personalizado que representa um usuário ou um personagem, conforme mostra a Figura 6.

Figura 6 – Exemplos de Avatar customizados pela professora para as atividades



Fonte: Arquivo da autora.

Na cibercultura, o avatar é um cibercorpo inteiramente digital, uma figura gráfica de complexidade variada que empresta sua vida simulada para o transporte identificatório de cibercorpos para dentro dos mundos paralelos do ciberespaço (SANTAELLA, 2003). Assim, o professor pode incorporar uma ou mais dessas personagens digitais para representá-lo em ambientes bi ou tridimensionais, promover encontros, comunicar-se, trazendo ideias, falas, controlar sua posição no

quadro ou nas folhas, fazê-lo dizer coisas e mesmo produzir efeitos de som e gestos animados.

O uso desse recurso visa evidenciar que os materiais são produzidos de forma customizada e pelos professores da escola. Essas aulas podem ser encontradas no portal da escola denominado LACE – Laboratório Ampliado de Convivência Escolar, de acordo com a Figura 7.

Figura 7 – LACE



Fonte: Lace. Disponível em: <https://sites.Google.com/rioeduca.net/emolimpiadas2016/> Acesso em: 16 abr. 2022.

O LACE, que já era utilizado em diferentes práticas pedagógicas desde 2016, assume o lugar central de publicação dos conteúdos das aulas nos anos de 2020 e 2021 “com espaços virtuais específicos identificados por dias, semanas e anos de escolarização, turmas, disciplinas e seus respectivos professores, num trabalho realizado, em sua totalidade, remotamente” (SIMAS; VERAS, 2020, p. 563). Já em 2022, volta a ter seu papel inicial potencializado, devido ao aprimoramento da prática promovido pelos sujeitos escolares, em especial o Professor Luiz Felipe Ferrão, os diretores Ana Flavia Veras e Leonardo Eccard e a Coordenadora Pedagógica Debora Cristina Vieira de Simas, administradores da página e responsáveis pela sua materialização.

Por fim, ressalta-se que não há protagonista no trabalho coletivo, sendo o protagonista a relação que se estabelece entre professores e alunos. É na construção dessa relação que o conhecimento parte da



prática social, aproximando teoria e prática, conhecimento e realidade. Nesse sentido, Freire (2021b) escreve que a relação entre teoria e prática torna-se uma exigência, sem a qual a teoria não tem sentido real e a prática torna-se discurso vazio. Então, como você organiza sua equipe e escolhe o que ensinar não só é importante, é fundamental.

A experiência coletiva da equipe da EMOL a partir de 2020, planejando, tomando decisões, analisando e avaliando coletivamente, fundamentada em princípios compartilhados em todo o grupo e com base na escuta e objetivos compartilhados pela equipe, tem sido desafiadora.

Para que tal proposta funcione, é preciso questionar criticamente os pontos para que possamos realmente nos entender como equipe e atuar em conjunto. Dessa forma, algumas questões vêm à tona: Será que ouvimos uns aos outros? Estamos negociando intenções e interesses? Compartilhamos opiniões de forma livre e respeitosa? Cabe ressaltar que nem sempre concordamos, mas debatemos de forma dialógica e dialética para definir nossa proposta, levando em consideração as características da equipe e do ambiente escolar. Uma tarefa árdua, porém fundamental para imprimir um trabalho de excelência.

Considerações Finais

O Projeto de Docência compartilhada se mostrou importante na troca de saberes entre os professores e abarcando também os alunos em uma escuta ativa e afetiva. À medida que este movimento – a transição de uma postura centrada no professor ou centrada no aluno – acontece desde o planejamento, aproveitando as experiências de toda a equipe o centro passa a ser a relação entre os sujeitos. Ao praticar o trabalho em grupo, os professores ensinam os alunos a trabalhar em equipes, exemplificando no dia a dia. Dessa forma, os alunos aprendem e utilizam o conhecimento e os aspectos dessa cultura.

Assim, “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (FREIRE, 2021b, p. 41). O autor destaca ainda que é preciso “estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (*Ibidem*, 2021b, p. 32). Assim sendo, não promovemos a equipe apenas no campo das ideias, mas na prática cotidiana escolar.



Na prática educacional, torna-se evidente a importância de o exemplo partir dos professores, ao planejar, organizar e selecionar criteriosamente os meios para atingir não apenas conhecimento, mas também valores, sem os quais não seria possível atingir os tais objetivos. Nesse sentido, Freire aponta que os seres humanos são “capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fazem seres éticos” (*Ibidem*, 2021b, p. 34).

Atrelar teoria e prática, respeitando o contexto cultural, social e afetivo da comunidade escolar, bem como o nível de desenvolvimento cognitivo para pautar a criação das aulas e pensá-las desde o planejamento, é fundamental para que os alunos e professores compreendam e pratiquem valores que possibilitem a transformação da realidade. Dessa forma, esta Equipe defende a educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, que pensa, trata e elabora uma proposta de ensino de Geografia crítico, reflexivo e significativo para sua comunidade, que coloque em diálogo os sujeitos da escola para um fazer científico, politicamente comprometido e balizado nos conceitos e categorias geográficos.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, p. 193-203, out. 2011. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6563/3563>. Acesso em: 17 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2021a. p. 11.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lucia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley. (Orgs.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010, p. 229-242.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. A produção de jogos na formação docente: material didático e ensino de Geografia. In: PORTUGAL, Jussara Fraga (Org.). **Educação Geográfica: temas contemporâneos**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2017, v. 1, p. 221-233.



SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; GIROTTO, Eduardo Donizeti. Apresentação da seção temática – Educação Geográfica. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)**, v. 15, n. 28, set./dez, p. 84-85, 2019.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano**. São Paulo, Paulus, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Ginásio Carioca**: uma proposta de educação integral na cidade do Rio de Janeiro, SME/RJ, 2016.

SIMAS, Debora Cristina Vieira de; VERAS, Ana Flávia Teixeira. O LACE como ferramenta de ressignificação da relação entre professores e alunos na Educação Básica em tempos de pandemia. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão. (Orgs.). **Coletânea Profissão Docente na Educação Básica**: profissão docente e ensino remoto emergencial [recurso eletrônico] /- 1. ed. – Curitiba: Brazil Publishing, 2021. v. 6, 1037p.: il, p. 559-573.



PRÁTICAS SOCIOESPACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE VOLTA REDONDA, RJ

**Desafios docentes em tempos de pandemia
de Covid-19 no contexto brasileiro**

CAMILA VIANNA DE SOUZA

TIAGO DIONÍSIO

VOLTAR AO
SUMÁRIO

A pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus (Covid-19), reconhecida no Brasil por meio do Decreto nº 6, de 20 de março de 2020, vem produzindo impactos expressivos em todas as esferas: sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais. Em meio a esse cenário de caráter mundial, muitos desafios surgiram, em especial, no âmbito educacional. Nesse sentido, como dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem em meio a uma pandemia que impôs o isolamento social? Então, medidas protetivas que impedissem a propagação do vírus fizeram com que as aulas presenciais fossem suspensas de forma abrupta e passassem a ser ofertadas a distância, por conta das medidas de biossegurança impostas por cada governo estadual e municipal.

Houve, então, mobilização nos âmbitos federal, estadual e municipal, por meio de portarias e decretos¹, para criar recursos para que as aulas acontecessem mesmo com o distanciamento social. Deliberando, assim, o ensino remoto, ou seja, discentes e professores precisaram migrar para o ambiente virtual. Esse tornou-se algo difícil e desafiador,

1 Portaria nº 343/2020; Decreto legislativo nº 6/2020; Decreto nº 15.391/2020.

em virtude da complexidade social brasileira, como a incipiente inclusão digital e a precarização educacional, pois a viabilidade desse tipo de ensino necessita de aparatos adequados como o acesso a uma rede de internet e computadores.

Além disso, tanto os professores quanto os alunos tiveram dificuldades de adaptação à nova realidade, pois tiveram de se reinventar e se adequar, em curto espaço de tempo, ao ensino e aprendizagem de forma totalmente remota. Além da falta de acesso à internet e às ferramentas necessárias (como computadores, *tablets*, *notebooks* e *smartphones*), nosso País apresenta um abismo na inclusão digital.

Esse cenário é ainda mais grave na Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujos estudantes são pessoas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos completamente variados, fazendo parte, em sua grande maioria, da população trabalhadora de baixa renda, que vivencia o trabalho precarizado, informal e ou o desemprego. Além disso, são as mesmas pessoas que, por motivos de sobrevivência, precisaram sair do isolamento para ganhar a vida fora do lar, se expondo ainda mais ao vírus. Esses sujeitos não estão trabalhando remotamente ou *home office*.

Ademais, o ensino remoto constitui um grande desafio para os profissionais da educação, bem como para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois, como apontam Nicodemos e Serra (2020) e Souza (2020), as aulas remotas precisam, necessariamente, de usos tecnológicos e exigem das instituições de ensino e dos profissionais novas metodologias para abordar os conteúdos.

Esse panorama trouxe consigo um grande desafio para garantir o direito à educação a esses sujeitos, principalmente por serem eles, também, os mais suscetíveis às consequências mais fortes da contaminação, dadas as condições em que vivem e pela faixa etária. O que se observa é que o ensino remoto potencializou as desigualdades sociais e educacionais, tornando-se, para muitos, impossível e/ou conflitante, uma vez que a EJA exige uma interação, diálogo e troca de experiências ainda mais intensos do que no ensino regular.

Sob essas perspectivas, o texto tem como objetivo apresentar o contexto pandêmico para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos,



por meio de dados e reflexões de órgãos oficiais, como também expor uma atividade didático-metodológica realizada com uma turma de EJA de uma unidade escolar da rede pública municipal de Volta Redonda, no Estado do Rio de Janeiro, no segundo semestre do ano de 2021, quando as aulas aconteceram no modelo híbrido.

Educação de Jovens e Adultos: indagações, desafios e reflexões no contexto pandêmico

A educação brasileira, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), em seu artigo 21, é composta por: Educação Básica e Educação Superior. Dentre esses níveis, temos as etapas, fases, cursos e modalidades, sendo a EJA uma dessas modalidades, portanto, com características política, pedagógica e curricular própria, constituindo-se enquanto uma política pública do Estado brasileiro prevista nos marcos legais.

A educação se transformou ao longo da história da humanidade, seguindo os padrões e necessidades de cada período histórico, conforme os interesses da elite econômica e política deste País. A educação voltada para jovens e adultos, por exemplo, surge a partir de três fatores fundamentais: necessidade de escolarização de pessoas excluídas do processo; necessidade de mão de obra qualificada para atuar na indústria; e diminuição do número do analfabetismo no Brasil. Segundo Ventura (2008), as reformas da educação escolar no Brasil nos últimos 30 anos impactaram, também, a Educação de Jovens e Adultos. Ao longo da década de 1990, a histórica descontinuidade que marca a modalidade somou-se à fragmentação das ações, desenvolvidas em programas e projetos pulverizados. Esse formato desenhou-se a partir de meados da década de 1990 e forjou uma *nova* identidade para a EJA.

Assim sendo, a EJA traz consigo a concepção de inclusão social. Segundo a LDBEN de 1996, essa modalidade da educação básica visa atender àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade prevista em lei. Tem ainda como objetivo reparar o direito negado, qualificar e oferecer a igualdade de oportunidades que possibilitem aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, uma vez que, dentre os sujeitos da EJA, a maioria dos mais



jovens são adolescentes com histórico de repetência e evasão escolar; já entre os com mais idade, destacam-se estudantes com inclusão tardia na escola, muitas vezes pela necessidade de trabalhar ou pela busca de qualificação, exigência cada vez maior no mercado de trabalho.

Seguindo nessa lógica de reparação de direitos, não estamos discutindo a trajetória escolar ou o direito à educação de uma parcela pequena da população brasileira, mas, sim, segundo o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2020, de 3.002.749², ou seja, de três milhões de cidadãos brasileiros que tiveram o seu direito à educação negado pelo Estado brasileiro e que se matricularam na EJA com o objetivo de concluir a Educação Básica.

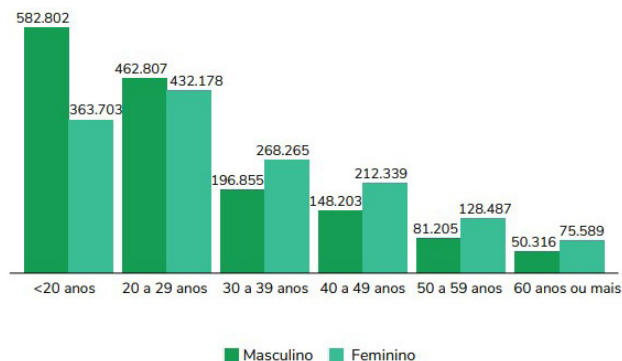
Outro aspecto importante, conforme está explícito no gráfico na Figura 1, é o quantitativo de pessoas na faixa etária entre 20 e 29 anos matriculadas na EJA. Esse número chega a cerca de 2 milhões de sujeitos, indicando assim uma juvenilização³ da Educação de Jovens e Adultos, ainda que não fosse grupo de risco. Porém, segundo Carvalho *et al.* (2020), foi a parcela da população mais afetada pelo desemprego durante a pandemia de Covid-19, o que gerou um impacto no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a vulnerabilidade social se agravou.



2 Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. 70 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf

3 Juvenilização é um fenômeno da contemporaneidade caracterizado por um crescente número de adolescentes e jovens matriculados nas turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Figura 1 – Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, segundo a faixa etária e o sexo – Brasil – 2020



Fonte: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2020,

A EJA é composta, predominantemente, por alunos com menos de 30 anos, que representam 61,3% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os alunos do sexo masculino são maioria, representando 56,8%. Por outro lado, observa-se que as matrículas de estudantes acima de 30 anos são predominantemente compostas pelo sexo feminino, representando 59,0%. (DEED/INEP, 2020, p. 34).

Nesse sentido, considerando as peculiaridades da EJA e o contexto atual da pandemia de Covid-19, o Novo Coronavírus tem agravado ainda mais as desigualdades e fragilidades estruturais do nosso País, em especial a educação, conforme Parecer CNE/CP nº 5/2020:

Se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. [...] as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, [...] aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar. (BRASIL, 2020d, p. 3).



A pandemia exigiu medidas restritivas e de urgência para conter a propagação do vírus: uso de máscara, higienização das mãos com frequência, e, o mais importante, distanciamento social. Diante desses fatores, Estados e municípios passaram a editar decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento à emergência de saúde pública, estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares presenciais.

A primeira Portaria do Ministério da Educação (MEC), de nº 343, de 17 de março (BRASIL, 2020a), impôs a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, para instituição de educação superior do sistema federal, mas logo recebeu adaptações e acréscimos por meio das Portarias nº 345, de 19 de março (BRASIL, 2020b), e nº 356, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020c).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 18 de março de 2020, por meio do Parecer nº 5 (BRASIL, 2020d), manifestou a todos os sistemas e às redes de ensino a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da Covid-19, assegurando que a reposição de aulas e a realização de atividades escolares possam ser efetivadas de forma que se preserve o padrão de qualidade.

Sendo assim, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais. Isso gerou um grande desafio para as instituições escolares, uma vez que, nessa reorganização, era necessário “considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado” (BRASIL, 2020c, p. 3).

Dentre as diversas recomendações sobre a reorganização do calendário escolar, as medidas recomendadas para o ensino fundamental e para o ensino médio, na modalidade EJA, o CNE destaca o seguinte:

[...] devem considerar as suas singularidades na elaboração de metodologias e práticas pedagógicas, [...]. Isso significa observância aos pressupostos de harmonização dos objetivos de aprendizagem ao mundo do



trabalho, a valorização dos saberes não escolares e as implicações das condições de vida e trabalho dos estudantes. Recomenda-se que, respeitada a legislação e observando-se autonomia e competência, as instituições dialoguem com os estudantes na busca pelas melhores soluções, tendo em vista os interesses educacionais dos estudantes e o princípio normativo de “garantia de padrão de qualidade”. Pedagogia de projetos, incremento de apoio à infraestrutura das aulas e acesso à cultura e às artes podem ensejar estímulos às atividades, considerando-se ainda as especificidades do ensino noturno. (BRASIL, 2020c, p. 14).

Para atender os estudantes e minimizar os impactos das medidas de isolamento social na sua aprendizagem de forma rápida e improvisada, segundo pesquisa feita pelo Centro de Inovação para Educação Brasileira (CIEB, 2020), a maioria das secretarias de educação do Brasil aderiu ao ensino remoto a partir do uso de plataformas *on-line*, videoaulas gravadas e compartilhamento de materiais digitais.

Em relação à modalidade de ensino voltada para os Jovens e Adultos, a complexidade é ainda maior, uma vez que temos todos os problemas anteriores à pandemia agora potencializados, o que nos leva a alguns questionamentos: o que sabemos de fato acerca desses sujeitos em tempos de pandemia? Quais as condições de vida e o que fazem para sobreviver? São os mesmos que estão entre os milhões de brasileiros que enfrentam as filas da Caixa Econômica para receber o auxílio emergencial? Quais são suas dificuldades e recebem o suporte necessário para o ensino remoto?

Segundo pesquisa realizada por Batista (2020) *apud* Nicodemos e Serra (2020) em diferentes municípios brasileiros, a taxa de letalidade da Covid-19 está relacionada com o nível de escolaridade e com a cor ou raça do paciente. Dentre os resultados, constatou-se que 71,3% dos óbitos eram de pacientes sem escolaridade, e menos de 23% eram dos que possuíam ensino superior; em relação à raça, 76% dos pacientes pretos e pardos, sem escolaridade, contra 19,6%, respectivamente – quatro vezes maior do que o verificado em brancos com nível superior. Esses dados nos mostram que “as chances de sobrevivência dos pacientes dependem, em grande medida, do acesso à escolarização” (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 875).



Alguns desses estudantes trabalhadores estão desempregados, outros trabalham, em sua maioria, na informalidade, e vivenciam os efeitos das desigualdades sociais, com os mais variados tipos de realidade. Compõem as classes populares de trabalhadores (baixa renda) com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e realidade em que estão inseridos. Segundo a reportagem do *Jornal Correio Braziliense*, o estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA),

Mostrou o seguinte perfil médio dos trabalhadores em *home office* na pandemia em 2020: 56,1% eram mulheres, 65,6% eram brancos, 74,6% possuíam escolaridade de nível superior completo, 31,8% estavam na faixa de 30 a 39 anos, e 63,9% estavam empregados no setor privado.⁴

Destarte, os estudantes da EJA são as mesmas pessoas que, sem opção de escolha, tiveram de sair do isolamento para ganhar a vida fora do lar em situações de exposição ao vírus, pois, naquele momento, o motivo principal de suas vidas referia-se à sobrevivência. Somado a isso, como as mulheres são a maioria na EJA, um ponto merece destaque: elas tiveram de lidar com suas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem no ensino remoto e se dividiram entre as tarefas domésticas e auxiliar os filhos nas atividades escolares.

Outro fato relevante, conforme a faixa etária vai aumentando, a desigualdade de gênero vai se intensificando, demonstrando, assim, o quanto as relações sociais entre os gêneros expressam as relações de poder construídas historicamente. E isso impacta no direito à educação. Além disso, convoca-nos a pensar na identidade dos sujeitos que compõem a escola, a fim de evidenciar caminhos de superação das opressões aos quais são submetidos cotidianamente em diferentes contextos sociais. A escola precisa pensar as questões de gênero, porque os saberes e experiências que os/as estudantes levam e compartilham

4 Reportagem do Correio Braziliense. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2021/07/4937790-ipea-11--dos-trabalhadores-estiveram-em-trabalho-remoto-em-2020-no-brasil.html>. Acesso em: 31 ago. 2022.

em sala são atravessados por representações e pressupostos do que é ser mulher.

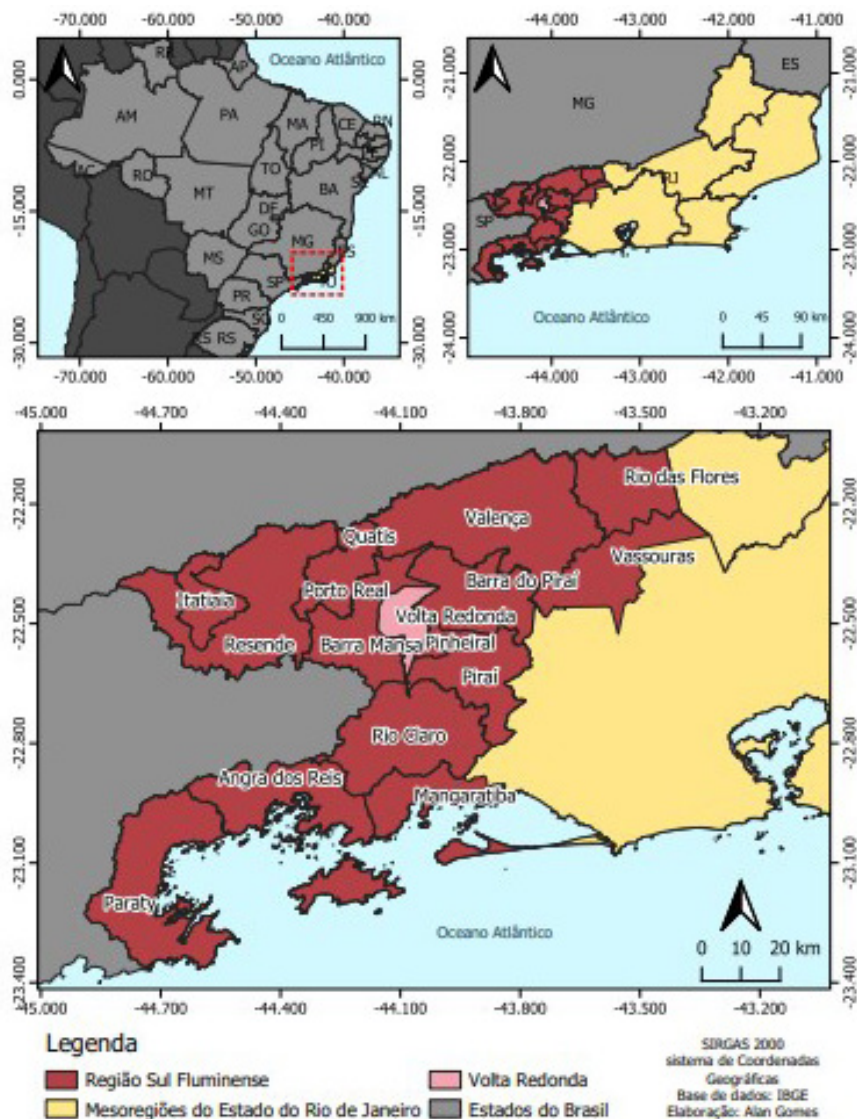
Educação Geográfica na EJA e o ensino híbrido na Rede Municipal de Educação de Volta Redonda: uma experiência pedagógica

Volta Redonda tem uma expressiva economia regional e estadual. Historicamente, um dos processos do desenvolvimento industrial do Brasil foi a partir da construção da maior siderúrgica da América Latina, conhecida como “Cidade do Aço”, de acordo com dados disponíveis no endereço eletrônico da prefeitura. A Companhia Siderúrgica Nacional foi criada pelo decreto assinado pelo presidente Getúlio Vargas em abril de 1941, todavia, foi inaugurada em outubro de 1946. Para De Castro e De Mello (2008), a história do município está relacionada com a implantação da Companhia Siderúrgica Nacional, devido ao território ter passado por inúmeras transformações urbanas por meio do crescimento industrial, processos migratórios, o que por consequência ocasionou o crescimento populacional e mudanças na infraestrutura para as atividades produtivas, influenciando as transformações físicas, sociais e econômicas do município.

O mencionado município está localizado na microrregião do Médio Paraíba, no Sul Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro, conforme o mapa indicado a seguir (Figura 2), teve sua emancipação em 17 de julho de 1954, e configura uma extensão territorial de 182,5 km², segundo a Prefeitura Municipal de Volta Redonda (2002). Ainda nos dias atuais, tem uma grande importância econômica entre os Estados de São Paulo e Minas Gerais. O IBGE aponta que no último censo demográfico (2010), a população apresentava 257.803 habitantes; a população estimada para o ano de 2021, de acordo com os dados, cresceu de forma significativa para 274.935 habitantes. Volta Redonda faz limites com municípios como Piraí, Barra do Piraí, Pinheiral e Barra Mansa, como pode ser observado na figura posterior.



Figura 2 – Localização do município de Volta Redonda/RJ



Fonte: Alan Gomes da Silva (2022).

Além disso, é pertinente destacar que o desenvolvimentismo industrial deu origem a inúmeras oportunidades de emprego e ao crescimento econômico do município. Entretanto, cabe salientar que, no entorno da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), os efeitos são nocivos ao meio ambiente, como o descarte de esgoto em áreas fluviais, poluição/contaminação (água, solo e ar). Para Silva e Cribb (2018, p. 6):

Nos últimos anos, a Companhia Siderúrgica Nacional vem colecionando multas por crimes ambientais e enfrenta sérias questões quanto ao não cumprimento de várias determinações da legislação ambiental, às quais a Companhia não tem conseguido se adequar; apesar de tentar negociar prazos para tais adequações, é recorrente o nome da siderúrgica nos jornais regionais sempre pelo mesmo motivo: aplicação de multas ambientais.

Silva e Cribb (2018) afirmam que, como uma parte significativa da população sobrevive por meio do trabalho que realiza na CSN, existe uma relação de dependência dos empregos que são gerados pela usina e isso faz com que a população tenha um posicionamento a favor da siderúrgica, mesmo que os impactos ambientais coloquem em risco a saúde da população, por exemplo, através da contaminação por agentes patogênicos (bactérias, protozoários e vírus) presentes na água dos rios.

Outros impactos socioambientais também são perceptíveis no município, graças ao processo de urbanização desordenado, como enchentes, processos erosivos e escorregamentos, ocupação de encostas, manejo inadequado do solo e retirada de cobertura vegetal, conforme De Castro e De Mello (2008).

A Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda realizou, até o mês de setembro do ano de 2021, suas atividades escolares por meio do ensino remoto; após esse período, retornou às aulas com o sistema híbrido. Com isso, essa volta às aulas foi sendo gradativa, primeiramente com o ensino médio e, posteriormente, com o ensino fundamental. A modalidade da Educação de Jovens e Adultos acompanhou o calendário do ensino fundamental.

Trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Wandir de Carvalho, identificada abaixo, na Figura 3, é desafiador. Sua localização é numa área periférica da cidade, no Bairro Siderlândia, que



atende a 881 estudantes matriculados em 2022 no ensino fundamental anos finais e na modalidade da EJA também anos finais, nos turnos matutino e vespertino. A infraestrutura escolar corresponde a um CIEP, que passou pelo processo de municipalização em 1997. Vale informar que a mencionada unidade escolar foi a primeira a ofertar EJA no turno matutino e a única que permanece com a referida oferta. O público da EJA atendido pela escola é composto por adolescentes a partir de 15 anos que não concluíram o ensino fundamental em sua idade apropriada⁵, além do alto índice de repetência, faltas e indisciplina.

Sobre a oferta da EJA no turno matutino, tem-se no imaginário popular que a EJA é caracterizada única e exclusivamente por ter a oferta de uma educação noturna e não por ser uma modalidade da educação básica que possui características políticas, pedagógicas, curriculares, sociais e culturais específicas. Então, vale informar que em decorrência do processo da juvenilização, que é um fenômeno da contemporaneidade caracterizado por um crescente número de adolescentes e jovens matriculados nas turmas na referida modalidade do período noturno, uma vez que o trabalho formal não é autorizado para pessoas com menos de 16 anos de idade, o que impacta em um grande contingente de estudantes com 15 anos de idade frequentando as salas de aula do ensino fundamental II no período noturno, por se sentirem desconfortáveis nas turmas regulares diurnas, o que contribui para a juvenilização da EJA noturna.



5 A educação para aqueles que não tiveram acesso à escola ou que não puderam completar seus estudos na idade própria é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), em seus artigos 37 e 38, que trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Considera-se, por idade própria, 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

Figura 3 – Escola Municipal Wandir de Carvalho – Volta Redonda/RJ

Fonte: Acervo pessoal. SOUZA, Camila Vianna de (2021 e 2022).



Esse fenômeno de juvenilização tem sido observado nos últimos anos em contraponto à finalidade político-pedagógica de oferecimento da EJA (ANDRADE E ESTEVES, 2007; CARRANO 2007; DAYRELL, 2011; LEMOS 2017). A atual realidade nas salas de aula das escolas do ensino fundamental regular começou a explicitar conflitos geracionais, uma vez que esses adolescentes, que sempre estiveram presentes na escola e por inúmeros motivos foram sendo reprovados, foram matriculados na EJA em decorrência de uma migração perversa⁶, não por uma necessidade que o mundo do trabalho lhes impõe, mas pelo fato de manter a homogeneidade das turmas regulares, então, como possível “solução”, são “excluídos” do ensino regular e “despejados na EJA”⁷ no período noturno, a fim de que supostamente possam interagir melhor com seus pares e se sintam mais motivados e responsáveis.

Não é incomum se perceber que a população escolarizável de jovens com mais de 15 (quinze) anos seja vista como “invasora” da modalidade regular da idade própria. E assim são induzidos a buscar a EJA, não como uma modalidade que tem sua identidade, mas como uma espécie de “lavagem das mãos”, sem que outras oportunidades lhes sejam propiciadas. (BRASIL, 2008, p. 9).

O retorno das aulas presenciais foi alvo de muitas discussões. A maior parte dos profissionais da educação havia se vacinado com pelo menos duas doses contra a Covid-19, até setembro de 2021, no município de Volta Redonda. No entanto, a preocupação momentânea eram os estudantes, que iniciaram o processo de vacinação também em setembro de 2021 (mês do retorno), de acordo com o Ministério da Saúde. As aulas se iniciaram sem que a maioria dos estudantes tivesse sido vacinada.

Os professores tiveram que se reinventar mais uma vez com o retorno das aulas, primeiramente para perceber as defasagens geradas

6 Termo utilizado no parecer para designar a transferência de alunos que estão cursando o Ensino Fundamental seriado/sequencial para a EJA.

7 Termo cunhado por Amanda Guerra de Lemos em sua dissertação intitulada “Despeja na EJA”: reflexões acerca da migração perversa de jovens para o peja no município do Rio de Janeiro, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) em 2017.



nesse um ano e meio de pandemia e, posteriormente, para refletir quais metodologias seriam adequadas ao ensino híbrido. Para Moran, Masseto e Behrens:

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes. (2012, p. 22).

Como inserir o ensino híbrido na escola pública, se no período do ensino remoto percebeu-se uma ausência significativa de aparelhos eletrônicos como celular, *tablets* e computadores e a falta de *internet* adequada para acessar as aulas? Nessas circunstâncias, o professor compreendeu que o ensino implantado não condizia com a realidade do aluno da rede pública e teria de continuar preparando materiais alternativos para desenvolver os conteúdos e conceitos científicos.

O ensino híbrido funcionaria se as escolas públicas estivessem equipadas com aparelhos eletrônicos e *internet* de qualidade, pois seria a oportunidade de ampliar a visão dos estudantes para as novas tecnologias digitais da informação e comunicação, além de estimular a autonomia e a busca por melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. A problemática dessa perspectiva é o despreparo das secretarias municipais e estaduais ao incentivar o ensino híbrido, não possibilitando as condições favoráveis na implantação de novas tecnologias, mantendo o ensino com a mesma característica tradicional.

Nesse estudo destaca-se uma atividade realizada durante o ensino híbrido, em setembro de 2021, em uma das aulas da disciplina de Geografia na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A proposta buscava analisar a relação que os estudantes apresentavam com o seu município por meio das suas práticas socioespaciais e vivências.



Destaca-se que os conteúdos apresentados no currículo do município de Volta Redonda estão pautados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na Educação de Jovens e Adultos, os professores receberam a proposta curricular e organizaram os conteúdos em quatro bimestres, de acordo com o gênero, eixo central temático que foi desenvolvido a partir dos conteúdos em cada disciplina e também de forma interdisciplinar em cada bimestre.

Para conhecer os estudantes da EJA, a professora de Geografia desenvolveu algumas atividades didático-metodológicas apresentando a realidade do município de Volta Redonda. Contudo, não foi possível levar os estudantes a campo, para observar os fenômenos socioambientais presentes no entorno do espaço escolar, devido à pandemia de Covid-19 no período em questão. De acordo com Gestrado:

A situação é completamente nova e inesperada, ou seja, ninguém estava preparado para enfrentar os desafios que a pandemia nos impõe. O que a pesquisa nos mostra é que as redes públicas de ensino adotaram estratégias diversas, incluindo desde aulas remotas à suspensão das atividades letivas, passando por outras formas de interação com os estudantes. Os docentes foram convocados, na maioria dos casos, a realizarem seu trabalho de outra maneira, em outros contextos, inclusive virtual, adaptando suas atividades, desenvolvendo habilidades para lidar com novas ferramentas e metodologias para responder a essa situação inteiramente inusitada. (2020, p. 21).

O objetivo geral das aulas propostas foi analisar como os estudantes percebiam a sua realidade local, por meio das suas observações e vivências, dentro das possibilidades, em virtude de manter o distanciamento social para realizar determinadas atividades. Gestrado (2020, p. 21) afirma que há o comprometimento dos educadores na construção de uma nova metodologia e isso tem orientado a busca de meios para tornar a oferta educativa possível. Essa experiência pode significar um importante crescimento e amadurecimento profissional, mas ela também é geradora de tensões e angústias para os docentes.

Para essa pesquisa, destacaremos uma atividade sobre o Rio Paraíba do Sul, que tem uma grande importância para Volta Redonda

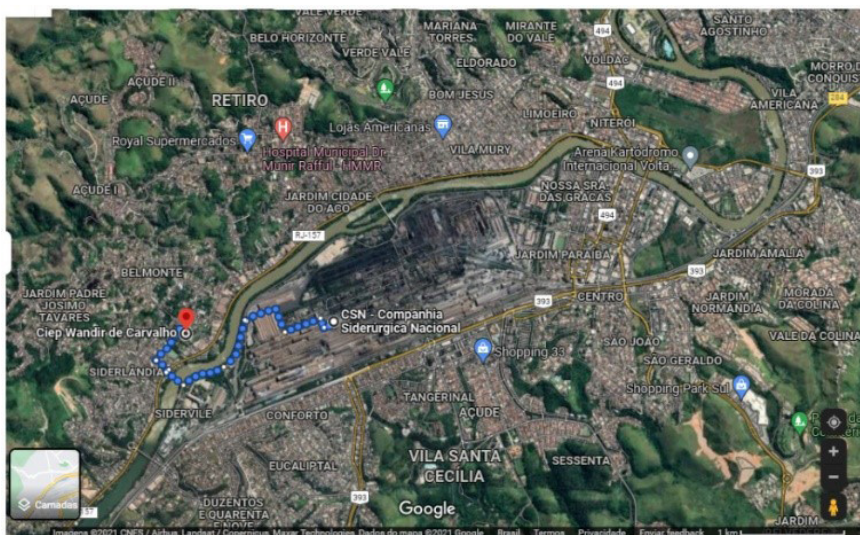


e os alunos conseguem observar facilmente a paisagem devido à sua extensão. A escolha de trabalhar com as práticas socioespaciais é para tentar diminuir a dicotomia entre a teoria e a prática. Souza e Silva (2021, p. 128) apontam que:

Diariamente, o estudante percorre um trajeto na cidade, ou seja, desloca-se de um lugar para o outro, seja de transporte público, seja a pé ou de carro, fazendo um percurso geográfico. Nesse contexto, o mesmo observa paisagens, construções, pontes, rios, avenidas, rodovias, entre tantos outros exemplos. Esses trajetos são marcados por uma espacialidade, por diferentes lugares, pelo ir e vir, e, por isso, procura-se abordar as práticas socioespaciais no contexto da sala de aula.

A Figura 4 mostra a proximidade do Rio Paraíba do Sul com a escola, entretanto, o momento em questão remete atenção ao aumento do número de casos de Covid-19, o que impossibilita uma aula para além dos “muros” da escola, um trajeto que seria possível realizar a pé e no transporte público.

Figura 4 – Localização da Escola Municipal Wandir de Carvalho – Volta Redonda/RJ



Fonte: Imagem retirada do Google Earth.



O Rio Paraíba do Sul tem a sua nascente no Estado de São Paulo, contudo, abrange também os Estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro. Vale ressaltar que a água do rio tem sido utilizada para diversas finalidades, como abastecimento de água, lazer, geração de energia, implantação de reservatórios, usinas hidrelétricas, controle de cheias e lazer, segundo Avellar (2015, p. 21).

O processo de urbanização do município de Volta Redonda expandiu-se também no entorno das margens do Rio Paraíba do Sul, marcando a paisagem de forma significativa, o que também explica o nome do município, pela curva fechada, quase redonda, que o rio percorre.

A atividade foi realizada com uma turma de terceiro ciclo, correspondente ao sexto e sétimo ano do ensino fundamental, em três tempos de aula de 50 minutos, com sete estudantes em sala e um de forma *on-line*. A atividade foi organizada em quatro momentos. Na primeira, foi entregue um mapa do Estado do Rio de Janeiro para que os estudantes identificassem o município em que residem e que apresentassem seus conhecimentos prévios sobre o lugar. A maior parte dos discentes teve dificuldades em localizar Volta Redonda no mapa, entretanto, conseguiram apontar a CSN como um marco histórico no município. Para Couto,

Esta transformação das práticas em saberes e em ciência tem o mesmo significado da passagem da percepção e do saber vivido, ao discurso teórico do conceito. Nesse processo, a percepção expressa diferentes escalas geográficas, na medida em que o espaço vivido é percebido como uma combinação de lugares (residência, escola, local de trabalho etc.), que são articulados em redes, cujas consequências podem ser a transformação da percepção das coisas singulares, em explicações de estruturas de suas relações universais (e vice-versa). (COUTO, 2017, p. 14).

No segundo momento, foi realizada uma explanação oral sobre o surgimento de Volta Redonda e se os alunos conheciam o nome do rio que apresenta uma considerável relevância no município. A maioria dos alunos conhece, entretanto, não tem dimensão da sua extensão territorial. Para que houvesse uma aprendizagem significativa, eles tiveram a oportunidade de manusear mapas da bacia do Rio Paraíba do



Sul e do *Google Earth*, onde foi mostrada também a localização do rio nos Estados de São Paulo e Minas Gerais.

Segundo Souza (2017, p. 101), a aprendizagem não pode ser vista como um processo mecânico. Por isso, o professor, com as suas técnicas e metodologias, possibilita ao aluno perceber que os conceitos científicos podem ser incorporados ao cotidiano deles, aplicando-lhes variadas situações. Mediante a isso, alguns alunos levantaram o questionamento da poluição do rio, que era o terceiro momento da atividade.

Com a exposição de slides com imagens do Rio Paraíba do Sul no município de Volta Redonda, os alunos notaram, junto à docente, que seu processo de degradação gera inúmeras consequências, que foram relatadas e escritas no quadro para a discussão. Ao final desse processo, eles foram divididos em dupla para apresentar possíveis soluções aos impactos ambientais, como deposição de lixo, resíduos da construção civil e esgoto, a extinção da vida aquática, assoreamento, inundações e desmatamento nas margens do rio. Conforme Avellar (2015, p. 52):

As dimensões da bacia, que drena uma área de aproximadamente 56.000 km² dos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, abrangem municípios com acentuadas diferenças socioeconômicas e grande número e diversidade de atividades produtivas, que fazem dessa bacia uma região de grande complexidade espacial, com uma multiplicidade de problemas relacionados ao uso inadequado dos recursos hídricos.

No último momento, os estudantes realizaram uma exposição oral de forma crítica, mostrando a importância do poder público por meio da execução de um plano diretor que atenda às necessidades do município de Volta Redonda e como os impactos ambientais ocasionam também problemas sociais. Conforme Couto (2017, p. 14), as “práticas socioespaciais se inscrevem na relação homem-meio e na luta pela sobrevivência”.

Compreende-se que a atividade em questão oportunizou aos alunos uma forma de “enxergar” a realidade através do ensino de Geografia conjuntamente às suas práticas espaciais. Souza (2017, p. 172) afirma que é importante trazer as práticas socioespaciais para o interior da Geografia, pois a disciplina pode possibilitar a eles discussões acerca das



problemáticas enfrentadas em seu cotidiano, que até pouco tempo não eram entendidas como parte do conhecimento geográfico.

Salienta-se que a atividade realizada não apresentou rodízio entre os alunos, visto que, na Educação de Jovens e Adultos da Escola Wandir de Carvalho, teve um número muito reduzido de estudantes assistindo às aulas no período pandêmico, seja na escola ou de forma virtual. Durante o ensino híbrido, a média de participação na sala de aula variava de cinco a sete alunos e, de forma *on-line*, era sempre um único aluno, que não teve autorização dos pais para retornar à escola.

Considerações Finais

A pandemia de Covid-19 potencializou as dificuldades enfrentadas pela população mais desfavorecida das classes sociais mais vulneráveis economicamente. No âmbito educacional, não foi diferente. A EJA traz consigo a concepção de inclusão social, porém, durante o período pandêmico, as diferenças ficaram mais aparentes. Destaca-se que essa modalidade da educação básica visa atender àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria. Tem ainda como objetivo reparar o direito negado, qualificar e oferecer a igualdade de oportunidades que possibilitem aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, uma vez que, dentre os sujeitos da EJA, a maioria dos mais jovens é de adolescentes com histórico de repetência e evasão escolar; já entre os com mais idade, destacam-se estudantes com inclusão tardia na escola, muitas vezes pela necessidade de trabalhar ou pela busca de qualificação, exigência cada vez maior no mercado de trabalho.

É imprescindível destacar que o Estado brasileiro tem uma dívida social e política com essa parcela da população, que não teve assegurado o direito à educação básica, e encontrou e ainda encontra maior dificuldade de acesso ao emprego e à renda, especialmente em tempos de pandemia, o que limita seu acesso aos meios tecnológicos, criando um círculo vicioso que faz com que os desafios se mostrem ainda mais urgentes e desafiadores.

Esse panorama trouxe consigo um grande desafio para garantir o direito à educação a esses sujeitos, principalmente por serem eles,



também, os mais suscetíveis às consequências mais fortes da contaminação, dadas as condições em que vivem e pela faixa etária. O que se observa é que o ensino remoto potencializou as desigualdades sociais e educacionais, tornando-se, para muitos, impossível e conflitante, uma vez que a EJA exige uma interação, diálogo e troca de experiências.

Os sujeitos da EJA precisam de uma atenção maior, em virtude de suas peculiaridades. Sair da marginalidade⁸ e entrar no mundo do conhecimento, de forma crítica, em tempos tão incertos e de desesperanças, são desafios que precisam, ainda mais, do auxílio do professor. Esse deve estar aberto às novas mudanças do contexto social, estar ciente da heterogeneidade e, acima de tudo, estar acessível à cidadania, para que o seu papel de educador transcenda o contexto escolar, contribuindo para as transformações sociais, uma vez que, na modalidade EJA, os conteúdos devem ser significativos e articulados à realidade dos estudantes, por meio de uma estrutura flexível, que respeite os limites e possibilidades de cada um.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Orgs). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007.

AVELLAR, Roberto Gomes de. **Rio Paraíba do Sul – Sua importância como recursos hídricos e os impactos de sua exploração em relação aos usos múltiplos**. 70f. Projeto final. Departamento de Educação Superior, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2015.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). **Parecer CEB/CNE nº 23, de 08 de outubro de 2008**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da educação a distância. Relatora Regina Vinhaes Gracindo. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14331-pceb023-08&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 31 ago 2022

8 No sentido de margem, não de delinquência



BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das palavras presenciais por aula em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1, ed. 53, p. 39, 18 mar. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 345, de 19 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das palavras presenciais por aula em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção Extra, Ed. 54, página: 1, 19 mar. 2020b.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 6, 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1, ed extra, p. 1, 20 mar. 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 fev. 2022.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/documento/educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos-e-juventude-o-desafio-de-compreender-os-sentidos-da-presen%C3%A7a-d>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CARVALHO, Sandro Sacchet de *et al.* Análise das transições no mercado de trabalho brasileiro no período da Covid-19. Brasília: Ipea, 2020 (Carta de Conjuntura, n. 49).

CIEB – Centro de Inovação para Educação Brasileira. **Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para Ensino Remoto**. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/CIEB-Planejamento-Secretarias-de-Educac%C3%A3o-para-Ensino-Remoto-030420.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

COUTO, Marcos Antônio Campos. A geografia como ciência das práticas e dos saberes espaciais – por um novo modelo clássico de organização curricular. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 13, n. 2, p. 5-25, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/30150/22581> Acesso em: 18 jan. 2022.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; CASTRO, Maria Amélia Gomes de;



GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 53-68.

DE CASTRO, Cleber Marques; DE MELLO, Eduardo Vieira. **Evolução urbana na cidade de Volta Redonda (RJ)**. 2008.

GESTRADO. Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho Docente / UFMG. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. **Relatório Técnico**. UFMG. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/gestradoufmg-e-cnte-apresentam-resultado-de-pesquisa-sobre-trabalho-docente-em-tempos-de>. Acesso em: 14 set. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br> Acesso em: 22 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_rio_de_janeiro_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 25 fev. 2022.

LEMOS, Amanda Guerra de. **“Despeja na EJA”: reflexões acerca da migração perversa de jovens para o peja no município do Rio de Janeiro**. 113f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2017.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Disponível em: <https://www.gov.br/saude> Acesso em: 21 fev. 2022.

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP. Papyrus, 2012.

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Ênio. **Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares**. Currículo sem fronteiras, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/nicodemos-serra.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PMVR – PREFEITURA MUNICIPAL DE VOLTA REDONDA – **Informações Municipais de Volta Redonda**, 2002.

SILVA, Josiane Tolêdo e; CRIBB, André Yves. Desenvolvimento industrial e impacto socioambiental: a percepção de moradores de Volta Redonda sobre a CSN. **Revista de Administração, Sociedade e Inovação**. Rio de Janeiro, p. 1-11, 2018. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/189582/1/118863.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

SOUZA, Camila Vianna de. **As práticas Socioespaciais Urbanas dos estudantes da EJA do Município de Duque de Caxias, RJ**. 224f. Dissertação de



mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2017.

SOUZA, Camila Vianna de; SILVA, Tiago Dionísio da. Contribuições da prática socioespacial para a educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores: reflexões teóricas metodológicas. In: OLIVEIRA, Jefferson R. de; SOUSA, José Vilmário de (Orgs). **Conexões geográficas 2: Múltiplos olhares**. 2021, Belém, RFB Editora, p. 121-133.

SOUZA, Maria Marlete. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia no contexto brasileiro**. Pensar a Educação em pauta 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta./a-educacao-de-jovens-e-adultos-em-tempos-de-pandemia-no-contexto-brasileiro/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.



A EXPERIÊNCIA DE ENSINAR GEOGRAFIA NA PANDEMIA EM SILVA JARDIM/RJ

ANDRESSA CABRAL BARCI



VOLTAR AO
SUMÁRIO

A pandemia de Covid-19, doença causada pelo SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, teve seu primeiro alerta colocando-a como emergência de saúde pública de importância internacional no dia 30 de janeiro de 2020, porém, somente em 11 de março de 2020 o surto da doença foi considerado uma pandemia, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS). No Brasil, foi decretado o isolamento social em 12 de março de 2020, mesmo já havendo alguns casos confirmados desde fevereiro desse mesmo ano.

Assim, com a propagação da Covid-19 pelo mundo e com a Lei 13.979/20 (BRASIL, 2020a), que decretou o isolamento social no País, vários setores da sociedade tiveram de cessar suas atividades – inclusive as escolas da educação básica. De início, o decreto determinou o isolamento social/quarentena de toda a sociedade por 14 dias, deixando em funcionamento apenas os serviços essenciais. Ou seja, o País teve de paralisar diversas atividades de diferentes áreas. E com a área educacional não foi diferente. Todas as escolas suspenderam suas aulas, algumas adiantaram as férias de julho para cumprir tal isolamento, pois, inicialmente, não se esperava uma pandemia que perdurasse até os dias atuais.

Assim como o Brasil, Silva Jardim – município localizado nas baixadas litorâneas do Estado do Rio de Janeiro – declarou situação de emergência no município pelo decreto nº 2148/2020, de 20 de março de 2020 (SILVA JARDIM, 2020a), e estabeleceu o isolamento social na cidade a partir do decreto nº 2149/2020, de 23 de março de 2020 (SILVA JARDIM, 2020b).

Com esse problema crítico de saúde pública e a perduração da pandemia, as escolas tiveram de se inovar e reinventar o regime escolar, pois não era possível que a educação, tão fundamental à formação do indivíduo, cessasse naquele período. E assim enfrentamos o período de ensino remoto emergencial (ERE), que, de acordo com o parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, permite a “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” (BRASIL, 2020b).

Mas o que é o ensino remoto?! Behar (2020, s.p) o define como “uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro”. A professora ainda explica 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 por que do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado.”

Nesse contexto, foram inseridas atividades não presenciais, mediadas ou não por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), isto é, os sistemas de ensino criaram estratégias pedagógicas a fim de minimizar os impactos do isolamento social na aprendizagem dos estudantes. Entende-se, então, que o período remoto foi e ainda é utilizado por muitas instituições com a finalidade de fornecer uma educação, mesmo que de forma alternativa, temporária e não presencial, durante o período da pandemia de Covid-19.

Assim, este artigo visa abordar um panorama geral de como foi esse período de ensino remoto emergencial da educação básica do



município de Silva Jardim, apresentando como foco o ensino fundamental – anos finais das turmas de Geografia.

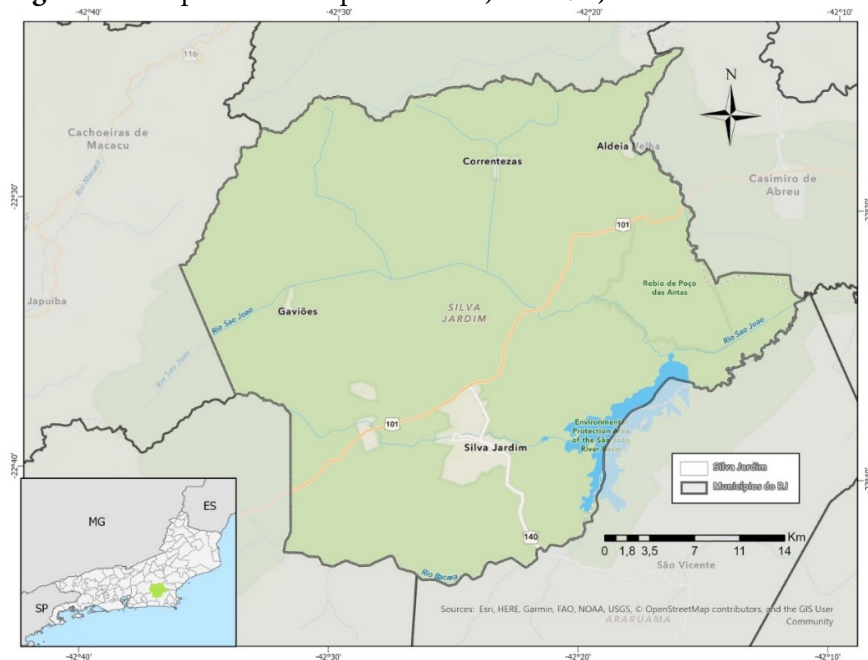
O município de Silva Jardim/RJ e o período de ensino remoto emergencial

Silva Jardim chamava-se Capivari até 1943, quando foi trocado para homenagear um importante morador, o jornalista e político Antônio da Silva Jardim. O município foi fundado em 1801, no entorno da paróquia de Nossa Senhora da Lapa de Capivari, onde se formou o pequeno vilarejo. Até o ano de 1841, Silva Jardim era anexada ao município de Cabo Frio. A ocupação do município, inicialmente, se deu às margens do Rio São João e sua principal fonte econômica era a lavoura e a exploração de madeira (Prefeitura Municipal de Silva Jardim, 2022).

Esse município está localizado nas baixadas litorâneas do Estado do Rio de Janeiro (Figura 1). Apesar de possuir uma grande extensão territorial de 937.755km², o município apresenta somente 21.775 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Atualmente, Silva Jardim tem uma economia baseada no setor primário e terciário, porém o ecoturismo vem crescendo e ganhando ênfase nesse quesito. É um município considerado urbano pelo IBGE, mas possui pouca infraestrutura e tem características típicas de cidades do interior, apesar de estar localizado nas baixadas litorâneas.

Ainda de acordo com o cenário disponibilizado pelo IBGE (2020), em Silva Jardim existem 20 escolas públicas, sendo 18 municipais, que são voltadas para a educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais, e duas escolas estaduais para o ensino médio, contando em 2020 com 2.997 alunos matriculados.



Figura 1 – Mapa do município de Silva Jardim/RJ

Fonte: Barci (2022).

A situação do município de Silva Jardim frente à pandemia foi mais cautelosa, pois ele não possui leitos de UTI (Unidade de Terapia Intensiva) destinados para a Covid, de acordo com o site do Painel Coronavírus disponibilizado pela Secretaria de Saúde do Estado do Rio de Janeiro (acessado em 10 de março de 2022). Atualmente, ainda segundo o painel, o município tem dez leitos de enfermaria destinados à Covid-19 disponibilizados e apenas um está ocupado. Devido a essa questão de o município não ter rede própria para internação de seus munícipes, precisando contar com os hospitais de municípios vizinhos, a rede de educação municipal optou por retornar suas atividades presenciais apenas em dezembro de 2021, com as turmas de 5º e 9º ano.

Já em relação ao período de ensino remoto emergencial, a prefeitura, junto com a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, disponibilizou apostilas digitais através do site criado para esse fim (<https://semectsj.wixsite.com/ativcomplementares>), e também impressas, distribuídas pela escola nas localidades de residência dos



alunos, geralmente em um ponto específico de fácil acesso ao bairro ou à escola que não atendia o ensino fundamental anos finais. As entregas das apostilas eram feitas pelos funcionários administrativos da escola, por meio do transporte público escolar, em alguns bairros, como Caxito, Aldeia, Correntezas e alguns outros, pois eram bairros mais distantes da localidade da escola. Inicialmente, em 2020, as apostilas eram entregues e preparadas quinzenalmente; após, em 2021, passaram a ser confeccionadas mensalmente. Essa atividade no período remoto foi possível devido ao decreto de número 2149/2020, de 23 de março de 2020 (SILVA JARDIM, 2020b), que autoriza a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia a regularizar o uso da Plataforma de Atividades Complementares, no âmbito das escolas públicas municipais, como ferramenta nas aulas não presenciais.

Apesar de aproximadamente 75% da população ser considerada urbana, muitos alunos, antes de ser decretado o *lockdown* (confinamento ou fechamento total), comentavam a dificuldade de acesso à internet e a recursos tecnológicos. Alguns citavam que na localidade onde moravam não chegava sinal de internet e nem de telefone. Isso porque a escola recebe alunos de diversos bairros, dos mais rurais e distantes aos mais próximos da localidade da escola.

Desse modo, esse método de entrega das apostilas impressas foi uma manobra da rede para atender aos alunos que possuíam dificuldade em ter acesso às tecnologias digitais utilizadas no período remoto, inclusive o próprio acesso à internet. Ou seja, foi uma forma de minimizar os impactos negativos e a defasagem dos alunos em relação aos estudos e ao adiamento das aulas presenciais. As escolas também criaram grupos de conversa por aplicativo, troca de mensagens de texto, áudio, imagens e arquivos digitais (*WhatsApp*) para cada ano de escolaridade, visando ser um meio de fácil comunicação entre responsáveis, alunos e a equipe escolar para esclarecimento de dúvidas, informações, diálogos etc.



Percepção sobre o ensino remoto emergencial realizado em Silva Jardim/RJ

As apostilas foram elaboradas a partir da orientação da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (Semect), a qual era responsável por enviar a proposta pedagógica mensalmente. Cada proposta possuía as competências da área do conhecimento e as habilidades que deveriam ser trabalhadas naquele mês em cada série. Essas competências e habilidades estavam de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), uma vez que o município estava em processo de reformulação de seu currículo mínimo no ano de 2019/2020, retomando com o processo da reforma curricular agora, no pós-pandemia.

Elas eram elaboradas pelos professores regentes de cada turma e precisavam conter o conteúdo, pois os alunos não tinham acesso ao livro didático em suas residências, e os exercícios, utilizando no máximo seis páginas por matéria. Já as dúvidas relacionadas à apostila eram tiradas pelo grupo da turma pelo aplicativo (*WhatsApp*).

A Tabela 1 apresenta a primeira proposta pedagógica enviada para as escolas do município no ano de 2020; nela contém as competências e habilidades solicitadas para serem trabalhadas no mês na disciplina de Geografia do 6º e 7º ano. Já a Figura 2 é a primeira atividade elaborada pela pesquisadora para a turma do 6º ano.



Tabela 1 – Primeira proposta pedagógica

Mês	Competências	Habilidades	
		6º Ano	7º Ano
Julho	Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia).	<p>Relacionar o funcionamento dos fusos horários com o sistema de longitude e as zonas térmicas com o sistema de latitude;</p> <p>Relacionar as paisagens vegetais com os tipos climáticos.</p>	<p>Reconhecer a localização geográfica do Brasil na superfície terrestre;</p> <p>Identificar a organização político-administrativa do Brasil, diferenciando suas principais unidades: federação, estados, municípios, distritos e vilas (divisão político-administrativa do Estado do Rio de Janeiro);</p> <p>Identificar os elementos e problemas sociais em diferentes lugares do Brasil.</p>

Fonte: Barci (2022).



Figura 2 – Primeira atividade elaborada para o 6º ano

a) Ponto A - 40ª latitude Norte e 80º longitude Oeste; Ponto G – 0ª latitude e 20º longitude Leste.

b) Ponto A – 0ª latitude e 20º longitude Leste; Ponto G - 40ª latitude Norte e 80º longitude Oeste.

d) Suponha que um avião tenha realizado um pouso emergencial em um ponto localizado em latitude 80º norte e longitude 40º Oeste. O avião pousou em uma zona de baixa, média ou alta latitude?

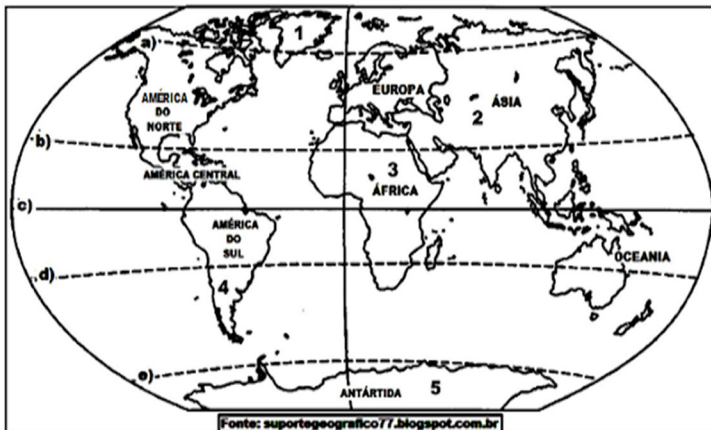
e) Se no ponto B são 14h, que horas será no ponto H?

- a) 20 horas b) 18 horas c) 19 horas

4- A linha imaginário considerada o marco 0º dos fusos horários é

- a) Meridiano de Greenwich
- b) Linha do Equador
- c) Trópico de Câncer
- d) Trópico de Capricórnio

5- Escreva o nome dos paralelos representados pelas letras a, b, c, d, e.



Fonte: <https://suportegeografico77.blogspot.com/2017/10/questoes-sobre-as-zonas-termicas.html>

Fonte: Barci (2022).

Outro destaque em relação a esse período é que em 2021, além das apostilas, foram realizadas também videoaulas de todas as disciplinas e questionários *on-line* através do *Google Forms*. Essas aulas foram criadas por diversos professores da rede municipal, cada um responsável por sua disciplina, e disponibilizadas na plataforma de vídeos *on-line* (YouTube). Esses vídeos podiam ser acessados, por meio



da página da prefeitura, na plataforma ou pelo (link <https://www.youtube.com/channel/UChduPWNoKssrUaPmQocs4IA>). Tinham duração máxima de 20 minutos e eram baseados na proposta pedagógica do mês vigente. Já o formulário era construído pelo professor regente da turma e tinha de estar de acordo com o conteúdo abordado no vídeo da semana; eram disponibilizadas de 5 a 10 questões de múltipla escolha, dissertativa e afins (Figura 3). Tanto as videoaulas quanto os questionários eram disponibilizados pelos diretores por meio de links nos grupos do aplicativo (WhatsApp) de cada turma.

Figura 3 – Atividade na plataforma do *Google Forms*

Analise a afirmativa: A floresta Amazônica pertence somente ao Brasil. * 0 pontos

Verdadeiro

Falso

Quais são as principais atividades econômicas existente na floresta amazônica * 0 pontos

Extração da borracha, agricultura e pecuária.

A floresta não é usada para atividade econômica.

Qual foi o objetivo da Zona Franca ? * 0 pontos

Ser uma área com cobrança de altos impostos.

Ser uma área sem cobrança de impostos, para instalação de fábricas na Amazônia.

A afirmativa "Principais atividades econômicas extração de minerais, produção pecuária e agrícola para exportação (agronegócio)" se refere a/ao * 0 pontos

Caatinga

Cerrado

Floresta Amazônica

O polígono das secas fica em qual região do Brasil? * 0 pontos

Norte

Sudeste

Nordeste

Relacione primeira coluna de acordo com a segunda. * 0 pontos

Possui o menor índices de pluviosidade do país, com ocorrência periódicas das secas. A principal atividade econômica é a pecuária extensiva e de corte.	Faixa paralela à costa, menos úmida que a litorânea, mas que também se dedica a agricultura comercial.	Área litorânea, com economia baseada no turismo. O Brasil nasce nesse trecho	Transição para a floresta amazônica, sendo mais úmida. A agricultura é dedicada à exportação, como a cultura da soja, que é a sua principal atividade econômica.
Zona da mata	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agreste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sertão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meio norte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O nordeste é dividido em 4 sub-regiões, a partir do mapa abaixo aponte * 0 pontos a opção correta que corresponde a sub-região com o número no mapa.

1- Meio norte; 2- Zona da mata; 3- Agreste; 4- Sertão

1- Sertão; 2- Agreste; 3- Meio norte; 4- Zona da mata

1- Meio norte; 2- Sertão; 3- Agreste; 4- Zona da mata

Fonte: Barci (2021).

Resumidamente, pode-se dizer que o cronograma de atividades do ensino remoto emergencial foi organizado da seguinte forma:



- 2020: apostilas preparadas quinzenalmente (entregues e retiradas pela escola das localidades mais distantes).
- 2021: apostilas mensalmente, videoaula e questionário. Primeira semana, entrega das apostilas; segunda semana, envio do link das videoaulas, e terceira semana, envio do link do questionário. E assim seguiu até o fim do ano letivo.

Vale aqui mencionar que, para esse processo de criação dos questionários, a Secretaria de Educação Municipal disponibilizou um curso de capacitação *on-line* elaborado pela equipe responsável pela implementação dessa nova metodologia.

Assim, o ano de 2020, com a situação de calamidade pública e propagação do coronavírus, foi de aprendizagens e adaptações para todos, principalmente no âmbito educacional. E inclusive para o município de Silva Jardim, que não estava preparado para a implantação do ensino remoto emergencial, devido à falta de infraestrutura nas escolas, alunos sem acesso à internet e a recursos tecnológicos, como computadores, *tablets*, notebook etc., apresentando diversos problemas a serem enfrentados. Aconteceram algumas falhas, acertos e foram feitas adequações nesse momento.

Um dos problemas mais significativos foi a entrega das apostilas no ano de 2020 e sua forma de avaliação. Os professores só as receberam no final do ano letivo para correção, pois nesse ano o trabalho docente foi totalmente remoto, permitindo apenas a busca dessas apostilas para a correção no final do ano letivo. Com isso, não se pode analisar o progresso do aluno, se as atividades estavam de acordo com as suas capacitações e limitações e se estavam eficientes no processo de aprendizagem. Esse *feedback* seria fundamental para poder compreender a real necessidade do aluno e fazer as adaptações para que de fato a aprendizagem fosse efetivada.

Já a forma de avaliação foi uma das críticas mais severas, sendo questionada por grande parte da equipe docente. Isso porque em 2020, o corpo docente elaborou um total de 11 apostilas e o aluno seria aprovado no final do ano se realizasse ao menos uma apostila de qualquer disciplina. Isto é, os professores não podiam dar notas para as atividades, apenas colocar como realizada e não realizada. Porém, se o aluno



a entregasse em branco, seria considerada como atividade realizada. Caso o aluno não entregasse nenhuma apostila de uma disciplina X, mas entregasse apenas uma apostila da disciplina Y, esse aluno progrediria de série.

Dito isso, ao realizar as correções das apostilas de 2020, notou-se que muitos alunos as entregavam em branco, outros respondiam somente questões de múltipla escolha e, em alguns casos, nas questões de multiescolha os alunos marcavam qualquer opção e nas questões dissertativas usavam palavras soltas e sem nexos, não apresentando nenhuma ligação com a temática. Ou seja, esse método de avaliação influenciou drasticamente a participação dos alunos na atividade, seu progresso, processo de aprendizagem e desempenho. Não foi possível acompanhar o processo de aprendizado, se ele aprendeu algo sobre o conteúdo ou até mesmo se entendeu as atividades.

Sobre esse método de avaliação e correção das apostilas, surgiram várias críticas e questionamentos, e esses foram levados até a secretária de Educação. Então, em 2021 tivemos uma outra forma de avaliação, na qual pôde-se perceber a melhora de planejamento institucional, do diálogo e troca entre secretária e escola, da participação de toda equipe pedagógica e do progresso e aprendizagem dos alunos.

Assim, em 2021, com o retorno gradativo apenas de funcionários e professores em escalonamento, ocorreram algumas mudanças significativas. Os professores iam para a escola quinzenalmente, coincidindo com as entregas das atividades (algumas delas chegavam com dias de diferença devido à escala do transporte público escolar). Com isso foi possível perceber o andamento da aprendizagem dos alunos, se eles conseguiram entender as atividades, suas dificuldades e como trabalhar com eles nas próximas apostilas, fazendo os reajustes necessários na sua elaboração. Fora que a experiência do ano anterior permitiu compreender e ter uma visão mais abrangente das adversidades que os alunos poderiam encontrar referentes ao conteúdo e atividades da apostila.

A forma de avaliação sofreu algumas alterações, mas no final seguiu o mesmo princípio. Teve-se três formas de avaliar as apostilas – realizada, realizada parcialmente e não realizada – e os alunos que não fizessem o mínimo de cinco apostilas, de um total de nove, seriam retidos na disciplina. Porém, se tivesse realizado a maioria das



apostilas de outras disciplinas, esse aluno seria aprovado. Ou seja, os alunos continuaram com a mesma postura em relação à realização das apostilas. A utilização de aplicativo *WhatsApp* não funcionou (para aqueles que possuíam o meio), pois os alunos não procuravam os professores, seja para tirar dúvida ou ter qualquer tipo de diálogo, e as videoaulas e atividades pelo *Google Forms* não eram assistidas e feitas – de uma média de 60 (sessenta) alunos por ano de escolaridade, apenas 4/5 alunos realizavam esse tipo de atividade.

Já em relação à Geografia, o ensino foi bastante complexo no contexto pandêmico de Silva Jardim. Pois sabe-se que o seu ensino na educação básica é fundamental para a formação cidadã do aluno e está diretamente relacionado à formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos, proporcionando aos estudantes a percepção do mundo no qual estão inseridos. Nesse sentido, o conhecimento geográfico seria de extrema importância para compreender as dinâmicas que ocorreram no mundo durante o cenário da Covid-19. Primeiro, partindo da escala local/global; segundo, a possibilidade de entender como as sociedades estavam/estão sendo afetadas, a questão econômica, pessoas, bens, serviços, mercadorias, meio ambiente, entre outros.

Porém, na perspectiva de Silva Jardim, não foi isso que ocorreu, pois não se pôde ter contato, troca e diálogo com os alunos, relacionando conteúdos à realidade vivida local e mundial. Isso porque, como já abordado, todas as apostilas (2020 e 2021) deveriam ser norteadas pela proposta pedagógica da Secretaria de Educação, sendo nos dado um direcionamento do que deveríamos trabalhar com cada série escolar. E é bastante complicado um professor ficar “engessado” em conteúdo, conseguir elaborar uma aula em apenas seis folhas e saber se realmente o conteúdo está claro e compreensível pelo aluno. Além disso, o aluno não teria o suporte de uma explicação mais aprofundada, apenas conteúdos, que ele mesmo deveria ler, entender e responder à atividade.

Assim, no decorrer dos anos de 2020 e 2021, não foi possível ter noção se o mau desempenho dos alunos nas atividades de Geografia era pela não compreensão do conteúdo abordado, pela dificuldade das questões ou pela falta de interesse em realizar as atividades. Contudo, com o retorno das aulas presenciais no ano de 2022 e o diálogo com as turmas, foi possível verificar que essas atividades acabaram sendo cansativas e,



por isso, os alunos não tinham interesse em realizá-las. Foi preciso retomar conteúdos de 6º ano a alunos do 7º ano, pois não sabiam sobre pontos cardeais, nem direções em sentido norte, sul, leste e oeste.

Macêdo e Moreira (2020) apresentam uma explicação relevante para o que foi ensinar Geografia na pandemia. As autoras abordam que “o ensino de Geografia em tempos de pandemia se apresenta como um novo objeto de estudo da ciência geográfica e amplia a nossa curiosidade sobre os efeitos e consequências nos diversos setores da sociedade, principalmente na educação” (MACÊDO; MOREIRA, 2020, p. 72).

O atual momento está sendo de recapitulação de conteúdo, pois alguns conteúdos geográficos exigem certa abstração por parte dos alunos, sendo um dos papéis do professor orientar esse momento de aprendizagem. Já os alunos do atual 6º ano precisam de conhecimentos mais reais e simples; por exemplo, em relação ao conteúdo de Geografia, eles não conseguem diferenciar latitude e longitude. O trabalho vai ser longo e mais árduo, sendo preciso reformular nossas aulas.

Considerações Finais

A experiência de ensinar (não só) Geografia nesse período pandêmico não foi agradável, tampouco satisfatória e com a sensação de dever cumprido. Várias lacunas ficaram em aberto, e com elas várias reflexões: os alunos conseguiram aprender? Atribuíram significados aos conteúdos? Que tipo de conhecimento eles construíram? Ou até mesmo se conseguiram alcançar algum conhecimento com esse modelo de ensino.

Isso porque o modelo de ensino remoto utilizado pelo município passou a sensação do modelo de ensino tão criticado por Paulo Freire (1996): a educação bancária, na qual é apresentada uma educação como “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”, em que, “em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1996, p. 57-58).

Com isso, a percepção para as aulas presenciais de 2022 é de um cenário caótico. Alunos com defasagem de aprendizado, alunos não alfabéticos e com problemas de leitura, escrita, e de cálculos básicos.



Já no caso da Geografia, a lateralidade, orientação são conteúdos que estão apresentando mais dificuldades a serem trabalhadas e de serem compreendidos pelos alunos. Mesmo trazendo exercícios com questões do tipo complete a frase, marque a opção correta, perguntas discursivas sobre a percepção/experiência de vivência dos alunos, poucos conseguem desenvolver a atividade. O que resta é começar o período presencial do zero, introduzindo aos poucos conteúdos e retomando aqueles que foram estudados em casa.

Assim, é preciso ressignificar as aulas de Geografia. Trabalhar com pouco conteúdo, retomar aqueles estudados em casa, utilizar mais materiais lúdicos, vídeos, imagens, jogos, interações, trazendo também o conteúdo geográfico ligado ao cotidiano do aluno e a experiências subjetivas. Isso porque, apesar de a apostila auxiliar nesse período de ensino remoto, elas cobravam muito mais o conteúdo dado do que a compreensão e a aprendizagem.

Portanto, diante de todo esse cenário, entende-se que o novo é algo sempre assustador, o que fez surgir diversos questionamentos tanto dos responsáveis e alunos quanto das instituições de ensino e também dos professores, até porque ninguém estava preparado para tal situação. Por isso, os professores, como um todo, tiveram de reinventar suas práticas pedagógicas, se adaptar a situações que não estavam ao seu alcance e enfrentar junto com os alunos o período de ensino remoto emergencial para tentar tornar mínimo o prejuízo da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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: 7 fev. 2022.

BRASIL. Ministerio da Educacao. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasilia, 2018.

BRASIL. Atos do Poder Legislativo Lei no 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispoe sobre as medidas para enfrentamento da emergencia de saude publica de importancia internacional decorrente do coronavirus, responsavel pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União:** Secao: 1 – Extra | p. 1, 07 fev. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020242078735>. Acesso em: 20 out. 2020a.



BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União** de 1º/6/2020, Seção 1, p. 32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulaspareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecercp-2020>. Acesso em: 1 jun. 2020b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996, p. 57-76.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados 2020**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/silva-jardim/panorama>. Acesso em: 8 fev. 2022.

MACÊDO, Rebeqa 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**, v. 2, n. 02, p. 70-89, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/verdegrande/article/view/2993>. Acesso em: 20 abr. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SILVA JARDIM. **Decreto 2148/2020, de 20 de março de 2020, referente à situação de emergência em virtude da Pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19)** 2020a. Disponível em: <https://www.silvajardim.rj.gov.br/index.php/2020/03/27/prefeitura-decreta-situacao-de-emergencia-em-razao-do-novo-coronavirus-covid-19-em-silva-jardim/>. Acesso em: 20 mar. 2022a.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SILVA JARDIM. **Decreto nº 2149/2020, de 23 de março de 2020, referente à Disciplina, no âmbito do Município de Silva Jardim/RJ, atos que intensificam o enfrentamento à pandemia coronavírus (COVID-19)** 2020b. Disponível em: https://www.silvajardim.rj.gov.br/index.php/wbfd_file/decreto-no-2149-2020-covid-19-2/. Acesso em: 20 mar. 2022b.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SILVA JARDIM. <https://www.silvajardim.rj.gov.br/index.php/o-municipio/>. Acesso em: 25 abr. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Secretaria de Saúde do Estado do Rio de Janeiro. Painel Coronavírus COVID-19**. Disponível em: <https://painel.saude.rj.gov.br/monitoramento/covid19.html>. Acesso em: 10 de março, 2022.

WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease (Covid-19) : weekly epidemiological, update 1**. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20201020-weekly-epiupdate-10.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.



ENSINO DE GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Sala de aula invertida em Petrópolis/RJ

LUIZ ANTÔNIO DE SOUZA PEREIRA



VOLTAR AO
SUMÁRIO

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) elevou o estado da contaminação do novo coronavírus (Sars-Cov-2) à pandemia de Covid-19, o que impactou profundamente nos sistemas financeiro e produtivo global, no fluxo de pessoas e mercadorias e na vida cotidiana. O isolamento social também provocou (e potencializou) efeitos negativos na educação, na docência, nos estudantes e em suas famílias e no processo de ensino-aprendizagem, tornando-os ainda mais evidentes.

De forma abrupta, as redes de ensino migraram para o ensino remoto emergencial sem discutir minimamente questões curriculares e de aprendizagem com a comunidade escolar. Coube aos professores transpor seus planejamentos para os mais diversos ambientes virtuais sem contar com uma formação mínima e, muitas vezes, sem os recursos tecnológicos necessários. Dessa forma, predominaram o imediatismo e o improviso, focados no cumprimento de conteúdos e atividades (SANTANA FILHO, 2020).

O presente trabalho é resultado do sentimento de impotência diante da pandemia, das angústias (individual e coletiva, compartilhadas através das reuniões virtuais), da sobrecarga e precarização do

trabalho, de pesquisas e cursos de formação continuada realizados e de diversas experiências pedagógicas efetuadas com o intuito de possibilitar aos estudantes participantes uma aprendizagem geográfica significativa e, ao mesmo tempo, uma aproximação afetiva em tempos de isolamento social.

Inicialmente, pontuamos algumas informações sobre o município e a Escola Municipal Dr. Theodoro Machado. Em seguida, apresentamos ao leitor as ações promovidas pela rede municipal de educação de Petrópolis/RJ, diante da pandemia, nos anos letivos 2020 e 2021. Descrevemos os princípios da metodologia ativa sala invertida utilizados no ensino remoto de Geografia na escola no ano letivo de 2021 e os resultados obtidos nos anos finais do ensino fundamental, que permitem identificar semelhanças e diferenças e revelam a complexidade vivenciada.

Breves informações sobre o município e a escola

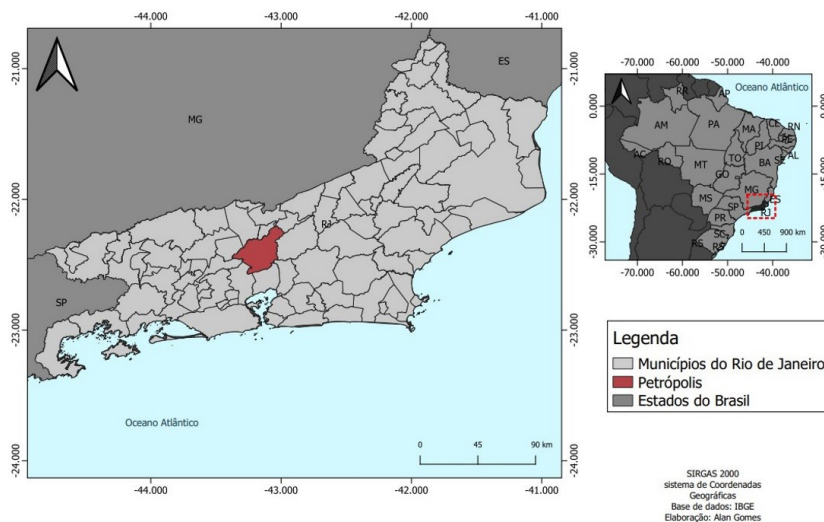
O município de Petrópolis (Figura 1) está localizado na região serrana do Estado do Rio de Janeiro, a cerca de 65 quilômetros da capital, com altitude média acima de 800 metros e clima tropical de altitude.

O atual município foi colonizado por alemães a partir da segunda metade da década de 1840. Na ocasião, foi elaborado e implantado um plano urbanístico inovador, sob a responsabilidade do major Júlio Frederico Koeler, para tornar-se a morada e sede de verão do Império. Uma parcela das construções desse período ainda se encontra materializada na paisagem central do município, sendo mais um atrativo turístico da região. Porém, a preservação da vegetação nas encostas do entorno, previstas no plano, foi ignorada.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), Petrópolis possui uma extensão territorial de 791,144 km². É o principal município da região serrana em termos populacional (307.144, em 2021) e econômico. O comércio e os serviços atraem moradores dos municípios do entorno. Destaca-se o setor têxtil ao longo da Rua Teresa, na área central, composto por pequenas empresas, que atendem compradores e revendedores de diversos municípios; o setor de bebidas e o turismo, incluindo o veraneio.



Figura 1 – Mapa de localização de Petrópolis/RJ



Fonte:

A Escola Municipal Dr. Theodoro Machado (Figuras 2 e 3), fundada em 1942, está localizada no Vale da Boa Esperança, no 3º distrito (Itaipava) do município de Petrópolis, a mais de 25 quilômetros da área central. É a escola mais afastada no percurso até Teresópolis, município vizinho, abrangendo estudantes de diversas localidades, algumas de difícil acesso.



Figuras 2 e 3 – Escola Municipal Dr. Theodoro Machado



Fonte: Arquivo do autor, 2022.



VOLTAR AO
SUMÁRIO

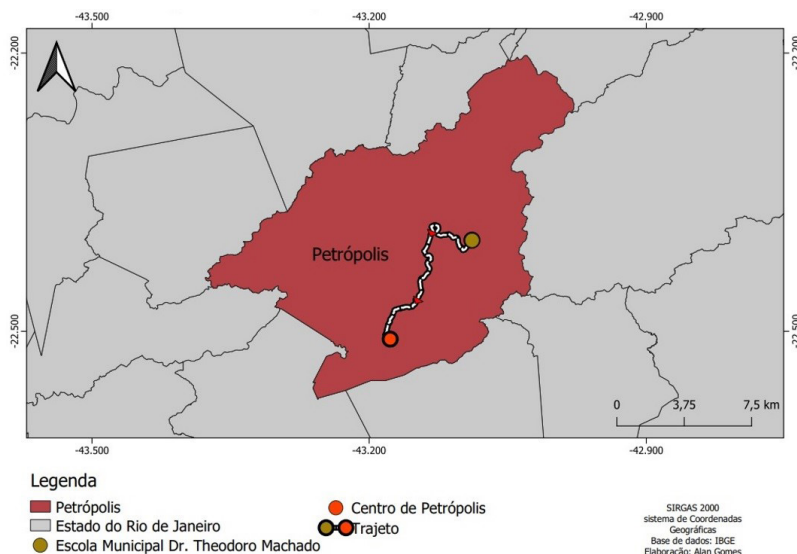
A escola atende crianças e jovens moradores de áreas com elevada vulnerabilidade socioambiental, encostas e beiras dos rios e córregos, carentes de infraestrutura, serviços e equipamentos públicos. A escola e o entorno foram atingidos pelas fortes chuvas na região serrana no verão de 2011, que deixou um rastro de destruição e resultou na perda de dezenas de vidas de estudantes, ex-estudantes, amigos e familiares (PEREIRA, 2013)¹.

O Quilombo da Tapera, localizado numa área de difícil acesso, faz parte da comunidade escolar. Atendendo sete alunos, entre 4 e 16 anos, que ressignificam, valorizam e compartilham as matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira (PEREIRA; SOARES; BRANCO, 2020).

No ano letivo de 2021, segundo o Censo Escolar, havia 301 alunos matriculados, sendo 35 na educação infantil, 120 no ensino fundamental I e 146 no ensino fundamental II. Os estudantes do ensino fundamental II encontravam-se distribuídos em sete turmas, todas no turno da manhã (601, 602, 701, 702, 801, 802, 901). A escola possui, entre professores, equipe gestora, funcionários técnico-administrativos, merendeiras e serviços gerais, 37 funcionários. A Figura 4 mostra o trajeto realizado por parte dos estudantes para chegar à escola. Dessa forma, chegar a ela para os estudantes requer diferentes demandas.



1 No momento em que escrevia o presente relato de experiência, a inter-relação entre relevo, fenômenos climáticos extremos e falta de planejamento urbano no município causou mais uma tragédia no dia 15 de fevereiro de 2022, que resultou na perda de mais de 200 vidas, centenas de desabrigados e um rastro de destruição material na área central e bairros do entorno.

Figura 4 – Mapa de Distância da Escola da área central de Petrópolis/RJ

Fonte:

Tempos de pandemia: o ano letivo 2020

No ano letivo de 2020, as aulas foram suspensas no dia 13 de março, por meio do Decreto Municipal nº 1.088, de 13/03/2020 (PETRÓPOLIS, 2020a). Sem a previsão do retorno ao ensino presencial, em abril, a Secretaria Municipal de Educação implementou, como medida paliativa, o site Educa em Casa², com o objetivo de disponibilizar semanalmente aos estudantes da rede municipal material pedagógico em formato digital, elaborado por um conjunto de professores da rede.

As escolas da rede, nesse primeiro momento, ficaram responsáveis por imprimir o material disponibilizado no site Educa em Casa para as famílias dos estudantes sem ou com insuficiência de aparelhos eletroeletrônicos (como computadores, *notebook*, *tablet* e *smartphone*) e/ou acesso à *internet*, além das que optassem pelo material nesse formato. Cabendo às famílias retirar, em dia e horário preestabelecidos

2 Disponível em: <https://educaemcasa.petropolis.rj.gov.br/> – último acesso em: 25 abr. 2022.



na escola, o material. O gabarito das atividades era divulgado e entregue na semana seguinte, junto com o novo material.

Os conteúdos e as atividades inicialmente eram referentes apenas aos componentes curriculares de Português e Matemática. Com o tempo, pouco a pouco, as demais disciplinas foram incorporadas. Geografia foi um dos últimos componentes curriculares inseridos na plataforma, apenas a partir da 26ª semana (de um total de 35 – veja o Quadro 1, a seguir).

Quadro 1 – Conteúdos de Geografia no Educa em Casa

Conteúdo/ano	6º	7º	8º	9º
Semana 26	Água: importância; estados físicos; ciclo da água.	Localização e dimensões do Brasil.	População mundial.	Globalização: panorâmica geral.
Semana 27	Águas superficiais e rios subterrâneos/aquíferos.	Formação do Estado e território brasileiro.	Distribuição da população mundial.	Empresas multinacionais ou transnacionais.
Semana 28	Movimentos da Terra. Tempo e clima.	Fusos horários e aspectos físicos do Brasil.	Crescimento demográfico mundial.	Divisão Internacional do Trabalho (DIT).
Semana 29	Elementos do clima.	Domínios morfoclimáticos	Pirâmides etárias.	Blocos econômicos.
Semana 30	Poluição do ar e mudanças climáticas.	População brasileira: noções demográficas.	Regionalização do espaço mundial.	Globalização e aldeia global.
Semana 31	Exploração econômica da natureza	Características demográficas e migrações.	Regionalização da América e África.	Fluxos e redes do comércio mundial



Conteúdo/ano	6°	7°	8°	9°
Semana 32	A formação, degradação e uso do solo.	População e mercado de trabalho no Brasil.	Partilha e geopolítica da/na África.	Fluxos e redes de comunicação e informação.
Semana 33	Recursos naturais.	Industrialização e urbanização brasileira.	Os conflitos na África; Apartheid.	Capitalismo financeiro e liberalismo.
Semana 34	Formas de produção.	Espaço rural brasileiro.	Organizações Internacionais.	Formação dos Estados Nacionais.
Semana 35	Setor terciário da economia.	Região e regionalização do Brasil.	Blocos econômicos.	Formas de regionalizar o mundo.

Fonte: Petrópolis. Educa em Casa: Atividades Pedagógicas – Ensino Fundamental II (2020b, adaptado).

O objetivo do presente trabalho transcende uma análise mais profunda do presente material. Porém, é notório que a organização e os conteúdos de Geografia nos anos finais do ensino fundamental não foram guiados pelo Referencial Curricular da Rede Municipal de Petrópolis vigente (PETRÓPOLIS, 2014). São identificados alguns traços da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como a presença das habilidades propostas para cada semana (BRASIL, 2017).

As propostas semanais de Geografia tinham de duas a três páginas no 6° e 7° anos e até cinco páginas no 8° e 9° anos do ensino fundamental II. De uma forma geral, iniciava-se com a sugestão de um ou mais vídeos, seguido por conteúdos e atividades. Nota-se, a partir do Quadro 1, uma tentativa de abordar uma grande quantidade de temas em intervalos relativamente curtos. Como, por exemplo, no 7° ano, discutir a industrialização e urbanização brasileira em apenas uma semana.

Somado às demais disciplinas, cada caderno com os conteúdos, as atividades pedagógicas daquela semana e o gabarito das atividades da semana anterior alcançava 20 páginas. Em alguns casos, superava 30 páginas. E ainda Atividades de Crédito semanais, incluindo de Geografia, presentes nas semanas ímpares.



Após meses de discussão, o Conselho Municipal de Educação (Comed), no dia 9 de setembro, aprovou a Deliberação 03, regulamentada pela Resolução nº 9, de 13 de outubro de 2020 (PETRÓPOLIS, 2020d), sobre o cômputo de carga horária com a participação dos docentes da rede municipal por meio do ensino remoto no período de setembro a dezembro e outras providências³.

A partir da Deliberação 03, no mês de setembro (PETRÓPOLIS, 2020c), iniciaram-se as interações entre os professores e estudantes remotamente. Coube à direção de cada escola criar e organizar os grupos no aplicativo *WhatsApp* de cada turma. Os 50 minutos de aula presencial, antes da pandemia, foram convertidos em 10 minutos de interação remota. Dessa forma, as três aulas presenciais semanais de Geografia, com 50 minutos cada, foram convertidas em 30 minutos de ensino remoto. Ao adotar o *WhatsApp* – aplicativo de troca de mensagens por texto, áudios e figuras – como meio de interação:

A privacidade do professor é minimizada por conta desse recurso implantado pelas escolas para as aulas, pois os alunos passam a ter o contato pessoal do docente, o que possibilita o acesso a qualquer dia da semana e horário. Isso sem levar em consideração a quantidade significativa de grupos no WhatsApp das turmas e dos gestores e corpo docente, tornando constante o uso do aplicativo, sobrecarregando a memória do celular e trazendo lentidão ao aparelho telefônico. (GOMES; SOUZA, 2021, p. 135).

Não foram poucos os colegas da rede que se queixaram do lento processamento e da baixa capacidade de armazenamento da memória do celular após o início das interações. No meu caso, assim como de outros professores, foi necessário adquirir outro aparelho para sanar o problema do processamento e esgotamento da memória. Alguns colegas optaram por adquirir outro número para manter a privacidade e sigilo do número de telefone pessoal.

3 A Deliberação 01/2020 do Comed (23 de junho de 2020) reconheceu 100 (cem) horas de atividade remota na plataforma Educa em Casa, no período de 20 de abril a 30 de junho de 2020. A Deliberação 02 (11 de agosto de 2020) reconheceu mais 100 horas de atividades remotas na plataforma no período de 01 de julho a 31 de agosto.



A necessidade do uso de um aparelho celular com acesso à internet excluiu uma parcela dos estudantes dos espaços-tempos de interação. Restando apenas as atividades pedagógicas e os gabaritos impressos, o que exigia disciplina e uma aprendizagem autodidata ou o auxílio de um adulto para explicar, sanar dúvidas.

Após meses sem comunicação e com poucas informações dos estudantes, os primeiros encontros virtuais e parte dos seguintes tiveram como um dos objetivos acolhê-los. Diante da grande quantidade de conteúdos, a minha primeira iniciativa, após diálogo com os estudantes, foi a de elaborar pequenos *podcasts*, com o intuito de auxiliar na compreensão do material produzido pela Secretaria de Educação. E, ao mesmo tempo, trazer para o cotidiano dos alunos tais temas geográficos.

É notório no País problemas de leitura, compreensão e interpretação de textos, mapas e gráficos. Não são poucos os responsáveis pelos estudantes que possuem as mesmas dificuldades para auxiliá-los nos estudos disponibilizados, além de outras questões, como a pedagógica e o tempo dedicado no acompanhamento das tarefas (quando há).

Os *podcasts* eram produzidos utilizando o aplicativo *WhatsApp*, através de mensagens de áudio. No começo de cada *podcast* havia um padrão de mensagem para criar uma identidade da disciplina com o estudante. Com até três minutos de duração, evitamos a produção de longas explicações, subdividindo o assunto quando necessário, sobre os conteúdos presentes no material disponibilizado pela escola.

Em função do longo período sem contato com os estudantes, do pouco tempo de interação e das condições/limitações materiais, não foi possível ensaiar diversas estratégias de aprendizagem com a respectiva análise dos resultados obtidos para compartilhar com o leitor.

Tempos de pandemia: o ano letivo 2021

No começo do ano letivo 2021, a direção e equipe pedagógica contataram os responsáveis pelos estudantes para identificar o percentual de alunos com acesso a dispositivo eletrônico e conectividade para acessar os materiais pedagógicos através da plataforma Educa em Casa e participar das interações com os professores pelo *WhatsApp*.



O resultado obtido indicou que 150 estudantes dos 301 matriculados afirmaram não possuir acesso digital permanente, o que representa 50%, mostrando uma elevada exclusão ou acesso parcial à internet. O percentual sem acesso foi maior nos anos iniciais e menor nos anos finais do ensino fundamental. Para esse expressivo grupo foi impresso e entregue na escola semanalmente todo o material disponibilizado na plataforma. Na semana seguinte, o gabarito das atividades era entregue com o novo material. Ou seja, houve a manutenção da rotina dos últimos meses do ano anterior. A única exceção foi a necessidade de entregar na escola as atividades avaliativas.

As aulas iniciaram-se em fevereiro apenas no formato remoto emergencial, com encontros síncronos semanais. Esses encontros foram ampliados de 30 para 45 minutos semanais, em relação aos meses finais de 2020. A plataforma Educa em Casa ganhou novas funções, ficando sob a responsabilidade do professor produzir e inserir o material de cada semana.

Conforme Simas e Andrade (2021) identificaram na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, o trabalho remoto impactou drasticamente a rotina pessoal e profissional dos docentes, aumentando a sobrecarga e precarizando o trabalho. Na rede municipal de Petrópolis não foi diferente. Uma vez que a confecção de cada aula para cada ano exigiu um planejamento muito superior ao previsto na carga horária semanal. Assim como a correção das atividades enviadas pelos estudantes, não raramente, sem a devida identificação (como nome e turma) e com baixa resolução, dificultou a compreensão e demandou a solicitação de mais informações.

Em 2019, sem nenhum debate a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os professores tiveram de selecionar o livro didático para o quadriênio que se iniciou em 2020. Para muitos foi o primeiro contato com uma série de inovações presentes no documento. Em 2020, diante da pandemia, o assunto continuou secundarizado. Porém, em 2021, no planejamento das aulas semanais, foi solicitado aos docentes que informassem as habilidades de acordo com a BNCC, que foi enviada aos docentes sem discussão. Ao mesmo tempo em que ainda vigora um referencial curricular municipal que diverge no que diz respeito aos conteúdos previstos.



Diferentemente do ano letivo anterior, foi enfatizada, desde o início das aulas, a necessidade de frequência e da nota aos estudantes e seus familiares. A frequência do docente era registrada no site, enquanto a dos estudantes era registrada na plataforma, nas interações pelo *WhatsApp* e/ou entrega do material impresso realizado na escola. As atividades avaliativas eram entregues diretamente aos docentes pelos estudantes através do aplicativo de mensagens ou na escola, onde as avaliações eram fotografadas e enviadas pela direção e equipe pedagógica por meio do mesmo aplicativo.

Conforme o Plano de Retorno às Atividades Presenciais aprovado pelo Comed, foi publicada a Resolução nº 16, de 13 de julho de 2021 (PETRÓPOLIS, 2021). Após alguns adiamentos, a partir do mês de outubro houve o retorno gradual ao presencial na rede municipal, sendo a adoção facultativa para as famílias, que deveriam optar pelo retorno presencial, interação pelo *WhatsApp* ou material impresso.

O retorno de uma parcela dos estudantes ao presencial ampliou ainda mais a sobrecarga de trabalho no planejamento das aulas, diante das especificidades do ensino presencial e remoto, dos tempos distintos estabelecidos pela Secretaria de Educação, privilegiando os encontros presenciais.

A adesão ao retorno presencial foi baixa, em algumas turmas não atingindo 30% dos estudantes, principalmente na educação infantil. Entre as razões encontram-se: o receio de o estudante ser contaminado com o vírus Covid-19 no ambiente escolar e transmitir para familiares com comorbidade; o estudante trabalhar durante o horário das aulas; a adaptação ao ensino remoto pelo estudante e pela família; a não autorização pelos empregadores dos pais dos estudantes (no caso em que eram caseiros, por exemplo), entre outros.

A ausência de uma parcela dos estudantes foi outra marca negativa durante a pandemia. Apesar da insistente tentativa de contato com os responsáveis pelos estudantes, realizada pela direção e equipe pedagógica da escola, que não acessaram a plataforma Educa em Casa, não ingressavam nas interações no *WhatsApp* e não solicitaram/retiraram/entregaram o material impresso na escola.

No final do ano, diante da possibilidade de um percentual expressivo de reprovação e, até mesmo, evasão escolar, a Secretaria



Municipal de Educação definiu que as escolas elaborassem e aplicassem a recém-criada Avaliação de Conteúdo Anual (AdCA). A AdCA possibilitou aos estudantes, inclusive sem frequência e notas até aquele momento, avançarem ao próximo ano. A discussão da “aprovação automática” verificada nos anos letivos de 2020 e 2021 foge do tema abordado, mas aprofundará os problemas e desafios já existentes na educação básica no País, em particular, na rede pública.

Cabe registrar que, ao longo de todo o percurso relatado, não houve qualquer auxílio econômico para a aquisição de equipamentos eletrônicos e conectividade por parte do poder público municipal. Os espaços-tempos para adaptação ao ensino remoto foram escassos. O que vai ao encontro dos resultados obtidos por Gomes e Souza (2021) em escolas privadas da Baixada Fluminense, por exemplo.

Sala de aula invertida no ensino remoto de Geografia

Cabe frisar que a realidade socioeconômica das famílias dos estudantes inviabilizou a utilização de uma série de recursos tecnológicos. A mera seleção do *WhatsApp* já excluiu praticamente metade dos estudantes da escola sem acesso ao aparelho ou conectividade permanente dos encontros síncronos virtuais – os únicos possíveis mediante as normas de isolamento e afastamento social adotadas durante a pandemia.

Uma parcela significativa da outra metade, com aparelho celular e conectividade, relatou possuir uma conectividade reduzida. O que nos fez descartar a gravação de videoaulas ou encontros por meio de *sites* e aplicativos de reuniões *on-line* (com áudio e vídeo). Estratégias adotadas por uma parcela dos professores de Geografia, segundo Gomes e Souza (2021).

O material entregue aos estudantes semanalmente, seguindo as orientações da Secretaria de Educação e da escola, era composto por até três folhas com orientações, conteúdos, atividades (normalmente, quatro ou cinco questões norteadoras) e o gabarito das atividades da semana anterior⁴.

4 O livro didático foi disponibilizado para as turmas ao longo do ano letivo. Quando utilizado, a primeira parte do material trazia orientações para a leitura, atividades e o



Na plataforma do Educa em Casa, a proposta da semana era disponibilizada às segundas-feiras e o material impresso, entregue na escola às terças-feiras. As interações semanais através do *WhatsApp*, com 45 minutos de duração em cada turma, eram realizadas nas quintas– e sextas-feiras.

As experiências no final do ano letivo de 2020 nos trouxeram diversos questionamentos. Os *podcasts* de 2020 tinham como objetivo apresentar, complementar e aprofundar o tema e o material pedagógico produzido pela Secretaria de Educação. Porém, não tardou tornarem-se monótonos. Muitos estudantes não escutavam e ou não faziam articulação com o conteúdo semanal.

Os espaços-tempos de interação não poderiam ter como objetivo o mero cumprimento de carga horária, transmitir conteúdos e resultar numa nota no final de cada bimestre. Apesar das limitações e dos desafios impostos pela pandemia e pelas graves desigualdades presentes na sociedade brasileira.

A intenção foi introduzir elementos de metodologias ativas, em particular, presentes na sala de aula invertida nas interações pelo *WhatsApp*, realizando adaptações necessárias, uma vez que os encontros eram remotos e não presenciais. As metodologias ativas:

Têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras. (BERBEL, 2011, p. 28).

As metodologias ativas constituem tentativas de romper com a aula tradicional, pautada na transmissão do conhecimento e no papel passivo dos estudantes, que Freire (2014) denominou de “educação bancária”. Infelizmente, ainda persistente em muitas salas de aula (presenciais e remotas). Utilizam como estratégia de ensino-aprendizagem a problematização e/ou resolução de problemas. O que exige o

engajamento do estudante na sua aprendizagem, no seu processo de formação (BEBEL, 2011).

No ensino de Geografia brasileira, por exemplo, a resolução de problemas é apresentada por Castellar e Vilhena (2011). Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a primeira e quarta competências específicas de Geografia para o ensino fundamental são, respectivamente: “utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas”; e “desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas” (BRASIL, 2017, p. 366).

Na sala de aula invertida:

Invertemos a lógica tradicional de que o professor ensine antes na aula e o aluno tente aplicar depois em casa o que aprendeu em aula, para que, primeiro, o aluno caminhe sozinho (vídeos, leituras, atividades) e depois, em sala de aula, desenvolva os conhecimentos que ainda precisa no contato com colegas e com a orientação do professor ou professores mais experientes. (MORAN, 2015, p. 22).

A introdução de metodologias ativas e, em particular, de princípios da sala invertida requer uma mudança de paradigma do professor e do estudante que envolve repensar todos os elementos presentes, direta ou indiretamente, no processo de ensino-aprendizagem. Desde a formação inicial do docente até as condições de trabalho. Algo que se torna ainda mais desafiador em plena pandemia, que inviabilizou os encontros presenciais.

Porém, no ensino superior, Colvara e Santo (2017) identificaram como pontos negativos da sala de aula invertida: textos muito extensos para leitura fora da sala de aula, dificuldade de realizar as tarefas fora da sala de aula (devido à pouca disponibilidade de tempo dos estudantes-trabalhadores); ausência de compensação pelas atividades realizadas (pontos extras); docentes não utilizam presencialmente os conteúdos prévios solicitados ou alteram o tema da aula, tornando incoerente a proposta; e a dificuldade de acesso pleno à tecnologia. Tais



críticas foram levadas em consideração na organização da proposta que será apresentada a seguir.

O primeiro passo foi estabelecer com os estudantes como seria a dinâmica das interações no *WhatsApp*, que demandava o compromisso de leitura prévia da proposta pedagógica e a realização das atividades, sendo anotadas as possíveis dúvidas e curiosidades. Para a minha surpresa, a proposta foi bem aceita. Talvez pelo caráter inovador. E, ao final de cada bimestre, os *feedbacks* eram positivos para a permanência dessa proposta.

Em cada aula, quatro ou cinco voluntários informariam em um determinado momento a questão que gostariam de responder/se sentem mais à vontade, confiantes. Os alunos estavam cientes de que uma parte da nota bimestral era composta pela participação e desempenho durante a interação.

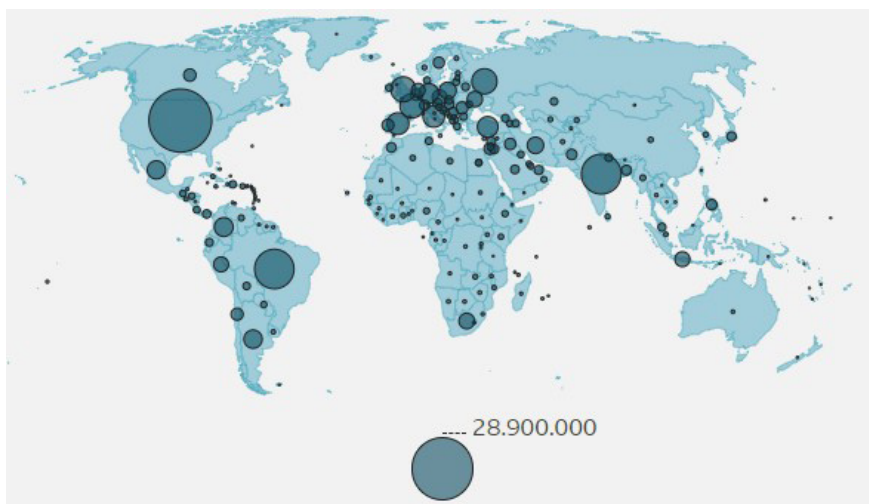
As interações no *WhatsApp* com os estudantes, via de regra, eram constituídas das seguintes etapas, em ordem cronológica:

- Mensagem de bom dia convidando-os para o encontro e para inserir o nome ao ingressar (para o registro de frequência);
- Liberação dos estudantes para enviar mensagens (texto, áudio etc.);
- Definição dos estudantes que irão responder às questões da semana;
- Inserção da primeira pergunta (em formato textual e/ou áudio);
- Inserção da resposta pelo estudante (preferencialmente textual);
- Mensagem parabenizando pela resposta e, caso necessário, um complemento, aprofundamento sobre o assunto através de mensagem de áudio. A resposta de outros estudantes, com outros olhares, também era estimulada e bem-vinda. Os itens iv, v e vi eram repetidos até o término das questões;
- Considerações dos estudantes sobre o tema, dúvidas persistentes e outros assuntos;
- Mensagem de despedida;
- Restrição para os estudantes postarem algo no grupo da turma.



A pandemia, por exemplo, foi um dos temas abordados com os estudantes no ano letivo de 2021. Nas turmas dos 8º e 9º anos, procuramos desenvolver a espacialidade, o raciocínio geográfico e a representação cartográfica da Covid-19 no mundo (Figuras 5, 6 e 7), destacando os números e percentuais de casos, óbitos e vacinação, por meio de conteúdos extraídos e adaptados de reportagens e sites e perguntas norteadoras.

Figura 5 – Número de casos confirmados no mundo (até 8 de março de 2021)

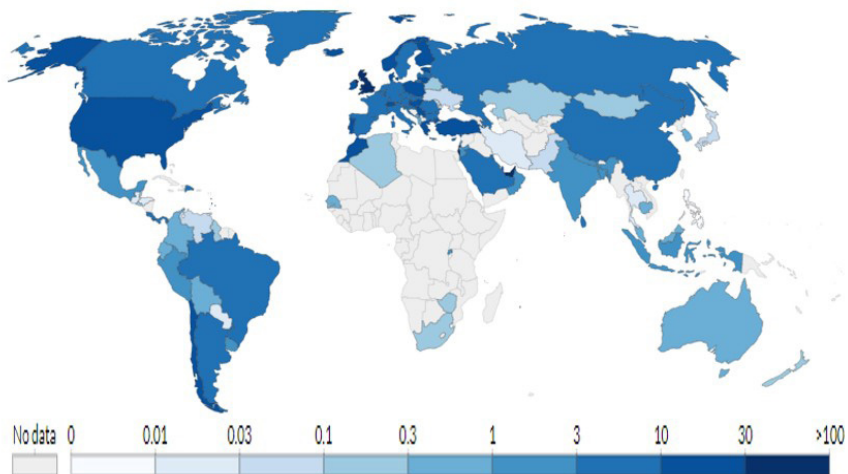


Fonte: Universidade Johns Hopkins, 2021⁵

Com o auxílio de um mapa-múndi, identificar os países com maior número de casos de Covid-19 até a presente data (Figura 5). E os continentes com maior e menor quantidade de casos. A partir daí é possível discutir questões como os principais fluxos de pessoas no mundo e a subnotificação de casos devido à pouca testagem da população. A letalidade, associada, entre outros fatores, à idade e às comorbidades, nos levou, em outro momento, a analisar as pirâmides etárias de alguns países desses continentes⁶.

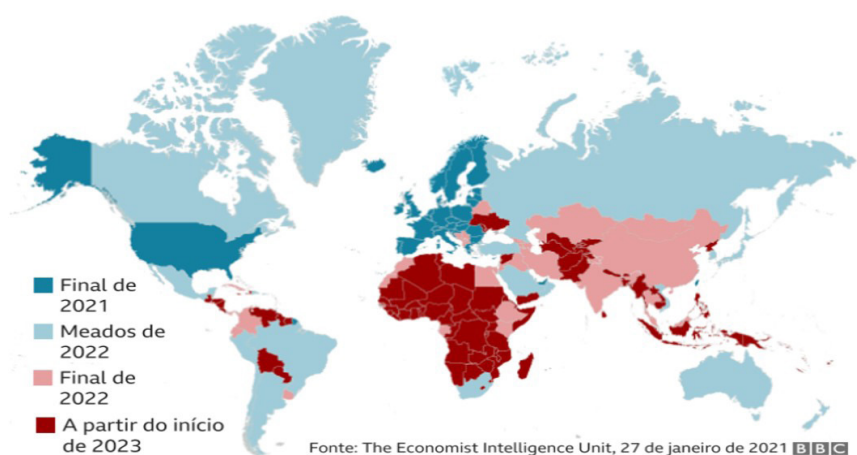
6 As informações referentes às pirâmides etárias foram extraídas do site <https://www.populationpyramid.net/pt/> – último acesso em: 29 abr. 2022.

Figura 6 – População vacinada (até 7 de março de 2021)



Fonte: Universidade Johns Hopkins, 2021.

Em seguida, identificar os países e continentes com maior e menor percentual de população vacinada (Figura 6). Ponto de partida para indagações sobre o investimento em pesquisa, principais empresas do ramo no mundo, desigualdade econômica e acesso à vacina.

Figura 7 – Previsão para a conclusão da vacinação da população contra a Covid-19

Fonte: BBC, 2021.⁷

Por fim, localizar e analisar as projeções para a vacinação da população mundial contra a Covid-19 (Figura 7) e discutir o desigual acesso à vacina em determinados continentes e regiões do mundo.

Apesar da relevância da leitura de mapas para a formação e o exercício da cidadania, os estudantes das escolas públicas demonstram, ao término do ensino médio, uma grande dificuldade de interpretação, conforme apontam os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Conforme alerta Katuta (2009), a apropriação e uso da linguagem cartográfica devem ser entendidos no contexto da construção dos conhecimentos geográficos. Ou seja, devem ser usados como instrumento primordial, mas não único, para a elaboração de saberes geográficos⁸.

A leitura e compreensão do mundo por meio da perspectiva geográfica encontram-se previstas, direta ou indiretamente, em diversos pontos da BNCC (2017), como as competências gerais para a educação básica; específicas de Ciências Humanas para o ensino fundamental;

8 Na presente proposta, procuramos atingir os dois primeiros (dos três níveis) propostos por Simielli (2006): a localização e análise; e correlação. Ao utilizar produtos elaborados, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da leitura crítica de informações, conteúdos e temas geográficos.



específicas de Geografia para o ensino fundamental; e habilidades. E nas unidades temáticas: conexões e escalas; e formas de representação e pensamento espacial.

A seguir, os resultados obtidos por meio da proposta pedagógica de sala invertida nas aulas de Geografia no ano letivo de 2021, com as turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Dr. Theodoro Machado.

Resultados obtidos

As turmas do 6º ano, 601 e 602, tinham 23 e 13 estudantes, respectivamente. Curiosamente, a menor turma do ensino fundamental II (602) foi a que apresentou o maior percentual de frequência e participação, superior a 75%. Porém, as orientações sobre a dinâmica da interação precisaram ser repetidas em diversos encontros.

Uma vantagem do formato adotado foi que os estudantes ausentes na interação poderiam, a qualquer dia e horário, acompanhar o andamento das aulas e a correção das atividades. O predomínio de turmas com vinte e poucos estudantes, à exceção do 9º ano, possibilitou uma maior quantidade de respostas de cada aluno presente ao longo dos bimestres. A quantidade de estudantes também permitiu, em diversos momentos, o envio de mensagens individuais, no privado, aos estudantes.

O 7º ano é formado por duas turmas, a 701, com 22 estudantes, e a 702, com 20 estudantes. Foram as turmas com menor percentual de alunos presentes nas interações pelo *WhatsApp*, não ultrapassando os 50%. Alguns apenas inseriam o nome no começo da interação para o registro da frequência, sem uma participação efetiva. Foram identificadas muitas fragilidades referentes à aprendizagem, após um longo período de indefinições a respeito do retorno remoto em 2020, que não foram devidamente superadas em 2021.

O retorno ao presencial, mesmo com um número reduzido de estudantes, em particular, nas turmas dos 6º e 7º anos, revelou desafios adicionais para os próximos anos letivos relacionados à organização do material escolar, hábitos de estudo, comportamento na sala de aula, respeito aos demais colegas e professores e lacunas na aprendizagem.



Estudantes que iniciaram o 6º ano em 2020, após dois anos afastados presencialmente da escola, foram alçados ao 8º ano em 2022.

No 8º ano, a turma 801 era composta por 22 estudantes e a turma 802, por 16. O percentual de alunos presentes nas interações pelo *WhatsApp* nas duas turmas era semelhante, alcançando 50%, enquanto 25% se limitavam a enviar no privado apenas as atividades avaliativas e os outros 25% não tinham qualquer tipo de interação nas aulas de Geografia. Uma parcela dos presentes apenas registrava o nome no começo da interação, sem uma participação efetiva.

O 9º ano, turma 901, tinha 32 estudantes. A frequência era sempre superior aos 50%, alcançando na maior parte das vezes ao menos 66% dos alunos. Poucos casos de estudantes que apenas inseriam o nome no início da interação. Cerca de 20% dos estudantes não participaram das interações e não entregaram as atividades avaliativas durante todo o ano letivo. Um estudante relatou, no privado, que não participava das interações por trabalhar naquele horário. Diante da flexibilidade do prazo para a entrega das atividades avaliativas, ele conseguiu entregá-las.

O convívio com a maior parte desses estudantes no 6º e 7º ano possibilitou uma maior compreensão das individualidades, potencialidades e fragilidades dos alunos. Sendo necessário, em determinados momentos, enviar mensagens no privado, diante da identificação de problemas de frequência e desempenho nas atividades.

O desempenho durante as interações e nas demais atividades avaliativas foi considerado satisfatório. Não sendo percebido o auxílio dos responsáveis na execução das atividades. Houve alguns casos de respostas iguais de alguns estudantes em determinadas atividades avaliativas. Ao conversar com esses alunos no privado, eles afirmaram que discutiam e respondiam, em conjunto, as questões.

Considerações Finais

A pandemia de Covid-19 acentuou as desigualdades e problemas existentes na educação pública brasileira com graves consequências e desafios para os próximos anos. Expôs a exclusão digital de uma parcela significativa da sociedade. Aumentou a sobrecarga e a precarização do trabalho docente. O professor foi inserido dentro de um contexto



de ensino-aprendizagem no qual não houve adequada oferta de formação inicial e continuada e de condições tecnológicas, e foi muitas vezes deixado à própria sorte pelo empregador.

Brooks (2019) explora a interação entre o contexto de políticas curriculares e a identidade dos professores de Geografia. Por que docentes reagem de formas tão distintas às transformações provocadas pelas políticas curriculares?

Ao me indagar o que me motivou a tentar “ensinar” Geografia em tempos de pandemia, de profundas mudanças, posso listar as minhas motivações: o compromisso com a educação pública; o desejo e a crença na possibilidade da construção de uma sociedade brasileira e de um mundo com menos desigualdades e menos injustiças, o que demanda, entre outras coisas, uma leitura para compreensão do cotidiano e do mundo mais atenta, crítica, reflexiva, em suas múltiplas relações e níveis escalares; e a importância do encontro, mesmo que virtual, para os estudantes, que também tiveram suas rotinas modificadas.

Após minha insatisfação com diversas estratégias utilizadas ao longo do ano letivo de 2020, a adoção de princípios de metodologias ativas, mais especificamente da sala de aula invertida, apresentou resultados mais positivos. A proposta exigiu um compromisso maior dos estudantes com a realização das propostas semanais e o desenvolvimento da compreensão de textos, mapas, gráficos e tabelas com conteúdos geográficos. As estratégias utilizadas também procuraram aumentar a autoestima dos participantes, com palavras de incentivo pelo esforço empregado e/ou resultado obtido.

O retorno ao presencial não exclui a adoção dos princípios de metodologias ativas, como a sala de aula invertida. Ao contrário, possibilita uma maior interação entre os participantes, trabalhos em grupo. Algo que será explorado em breve!

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília. MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: – Acesso em: 7 fev. 2022.



BROOKS, Clare. Uma bússola profissional. In: ROCHA, Ana; MONTEIRO, Ana; STRAFORINI, Rafael (Orgs). **Conversas na escada**: currículo, docência e disciplina. Rio de Janeiro: Consequência, 2019, p. 49-86.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

COLVARA, Jonas; SANTO, Eniel. Os principais impasses na utilização do método da sala de aula invertida no ensino superior. **TICs & EaD em Foco**. São Luís, v. 3, n. 2, jul/dez., 2017. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/221> – Acesso em: 1 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, v. 58, ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOMES, Hemerson; SOUZA, Camila. Desafios da prática docente em tempos de pandemia: estudo de casos dos professores de Geografia da rede privada de ensino da Baixada Fluminense (RJ). In: SACRAMENTO, Ana Claudia; FRIGÉRIO, Regina; AZEVEDO, Sandra (Orgs). **Ensinar Geografia**: as potencialidades em tempos de pandemia, experiências na Região Sudeste. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2021, p. 119-144.

IBGE. **Petrópolis 2021**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/petropolis/panorama> – Acesso em: 15 mar. 2022.

KATUTA, Ângela. A linguagem cartográfica no ensino superior e básico. In: PONTUSCHKA, Nídia; OLIVEIRA, Ariovaldo. **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa, 3. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2009, p. 133-139.

MORAN, José, **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 1 fev. 2022.

PEREIRA, Luiz Antônio. Eventos naturais extremos e falta de planejamento urbano: potencializando perdas de vidas e econômicas. In: Encuentro de Geógrafos de América Latina – EGAL, 14, 2013, Lima – Peru. **Anais do 14º Encontro de Geógrafos de América Latina – EGAL**. Lima, Peru: 2013. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Geografiasocioeconomica/Geografiaurbana/076.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

PEREIRA, Luiz Antônio; SOARES, Romelita; BRANCO, Rosemary. Agenda 21 escolar: uma história a ser contada no Vale da Boa Esperança. **Educação Ambiental em Ação**, v. 19, n. 73, s.p., 2020. Disponível em: <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=4069>. Acesso em: 15 fev. 2022.

PETRÓPOLIS. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Petrópolis**: Segundo Segmento do Ensino Fundamental. Petrópolis/RJ: Secretaria de Educação, 2014.



PETRÓPOLIS. Decreto nº 1.088, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio do novo coronavírus (COVID – 19) e dá outras providências. **Diário Oficial Município de Petrópolis**. Disponível em: <http://www.alcidescarneiro.com/V1/Processo%20Seletivo/D.O.%205880%206%C2%AA%20CONVOCA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022a.

PETRÓPOLIS. **Educa em Casa**. 2020b. Disponível em: <https://educaemcasa.petropolis.rj.gov.br/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

PETRÓPOLIS. Deliberação nº 03 de 9 de setembro de 2020. Petrópolis/RJ: Conselho Municipal de Educação (COMED). **Diário Oficial Município de Petrópolis**, 2020c. Disponível em: <https://www.petropolis.rj.gov.br/pmp/index.php/servicos-na-web/informacoes/diario-oficial/finish/259-outubro/4866-6038-quarta-feira-28-de-outubro-de-2020.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PETRÓPOLIS. Resolução nº 9, de 13 de outubro de 2020. Petrópolis/RJ: Conselho Municipal de Educação (COMED). **Diário Oficial Município de Petrópolis**. 2020d. Disponível em: <https://www.petropolis.rj.gov.br/pmp/index.php/servicos-na-web/informacoes/diario-oficial/finish/261-dezembro/4894-6065-quarta-feira-9-de-dezembro-de-2020.html>. Acesso em: 20 mar. 2022

PETRÓPOLIS. Resolução nº 16, de 13 de julho de 2021. Secretaria de Educação. **Diário Oficial Município de Petrópolis**. 2021. Disponível em: <https://www.petropolis.rj.gov.br/pmp/index.php/servicos-na-web/informacoes/diario-oficial/finish/273-novembro/5136-6303-sexta-feira-19-de-novembro-de-2021.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PONTUSCHKA, Nídia; PAGANELLI, Tomoko; CACETE, Núria. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1. ed, São Paulo: Cortez, 2007.

SANTANA FILHO, Manoel. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia Covid-19. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, p. 3-15, 2020. <https://doi.org/10.12957/tamoios.2020.50449>

SIMAS, Debora Cristina Vieira de; ANDRADE, Renata Bernardo. As políticas públicas educacionais da SME/RJ para o trabalho remoto em tempos de pandemia da Covid-19. In: SACRAMENTO, Ana Cláudia; FRIGÉRIO, Regina; AZEVEDO, Sandra (Orgs). **Ensinar Geografia: as potencialidades em tempos de pandemia, experiências na Região Sudeste**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2021, p. 85-118.

SIMIELLI, Maria. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana (Org). **A Geografia na sala de aula**, 8. ed., São Paulo: Contexto, 2006, p. 92-108.

WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease (Covid-19) : weekly epidemiological, update 1**. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20201020-weekly-epiupdate-10.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.



DESAFIOS DE UM DOCENTE NO MODELO DE ENSINO HÍBRIDO NA PANDEMIA DE COVID-19

**Mediação dos conteúdos climáticos
com uso dos memes**

HEMERSON SOUZA GOMES



VOLTAR AO
SUMÁRIO

No primeiro trimestre de 2020, o mundo foi surpreendido com uma nova pandemia, causada pela disseminação do agente patogênico SARS-CoV-2, conhecido como Novo Coronavírus, causando a doença Covid-19 (THULER, 2020). Esse vírus foi descoberto na China com alguns infectados e, logo após, a confirmação de algumas mortes. Com o advento da globalização e o fluxo migratório causado pelo comércio, trabalho, turismo etc., em poucas semanas o vírus espalhou-se pelo globo, causando vários problemas de saúde, inclusive milhares de mortes em inúmeros países. Em março de 2020, o Brasil, junto a outros países, decretou isolamento social, com várias medidas sanitárias para prevenir a doença, como o uso obrigatório de máscara, álcool em gel, distanciamento social, ordem para fechamento de inúmeros estabelecimentos considerados não essenciais, públicos e privados, entre outras medidas (GOMES; SOUZA, 2021).

O mundo todo sofreu com a instalação dessa pandemia, que desencadeou o fechamento de estabelecimentos e a proibição da circulação de pessoas em inúmeros locais públicos e privados. Inclusive nas escolas. Em 17 de março de 2020, a portaria nº 343 (BRASIL, 2020) possibilitou a substituição das aulas presenciais pelo modelo remoto,

enquanto durasse a pandemia. Até essa data, muitos governantes haviam suspenso as aulas presenciais para evitar a disseminação e o contágio da doença, que já havia chegado em território brasileiro (GOMES; SOUZA, 2021).

As consequências foram inúmeras e ainda precisam ser mensuradas considerando várias esferas, como a social, econômica e mesmo psicológica e comportamental. Contudo, esse problema exigiu dos profissionais da educação, comunicação, saúde etc. a realização de vários debates sobre globalização, comércio mundial, dependência entre países, mobilidade, transporte, saúde mental, entre outros inúmeros assuntos que a sociedade precisa refletir.

Com o fechamento de diversos estabelecimentos, espaços e instituições, a economia sofreu quedas de arrecadação e fluxo de capital. Nesse sentido, a ação do governo foi necessária, pois, com o fechamento de espaços e proibição da circulação de pessoas em inúmeros locais, acentuou-se a fragilidade do setor informal, principalmente dos indivíduos em situação de vulnerabilidade social. Muitos desses cidadãos dependiam da arrecadação desses comércios, a exemplo de ambulantes ou pequenos comerciantes que exercem a atividade em praças, praias, áreas turísticas etc. Com a paralisação da dinâmica social, foi preciso pensar uma forma de dar sustento básico a essas pessoas. Sendo assim, foi implantado pelo governo federal o Auxílio Emergencial (CARDOSO, 2020).

Todavia, não se pode desconsiderar o empenho de várias ONGs e as ações sociais promovidas por inúmeros indivíduos para ajudar pessoas vulneráveis e em situação precária, com a doação de mantimentos como alimentos, produtos de higiene pessoal, medicamentos, máscaras etc. Foram inúmeras as ações pelo País. Várias campanhas foram feitas em estabelecimentos e de forma *on-line*, com o intuito de arrecadar alimentos e kits de higiene para doar aos mais carentes. Iniciativas essas sem relação com governos ou políticas públicas.

Entretanto, nesse momento de vulnerabilidade, receios e transtornos sociais, a Educação foi mais um setor que teve de se adaptar aos novos tempos. As escolas tiveram suas portas fechadas e, sem muito tempo, precisaram se reorganizar para manter o conhecimento em movimento. O ensino foi transferido para plataformas de comunicação *on-line*. No Brasil, o ensino em 2020 seguiu totalmente o modelo EAD



(Ensino a Distância) e Ensino Remoto (GOMES; SOUZA, 2021). Já em 2021, iniciou-se o modelo híbrido de ensino: enquanto uma parte dos alunos estava em sala de aula, a outra parte estava em casa assistindo à transmissão ao vivo, havendo um sistema de rodízio entre esses grupos (OLIVEIRA, 2021).

Nesse sentido, este capítulo buscou fazer uma análise dessa nova dinâmica social do trabalho realizado no período de pandemia por um professor de Geografia da rede privada e pública em Magé e Duque de Caxias, municípios da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. O estudo teve o objetivo de entender os anseios, desafios, soluções encontradas ou não pelo corpo docente e, principalmente, refletir sobre a prática docente e sua relevância no contexto de uma pandemia.

Como metodologia de pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa, que intenciona destacar a importância dos resultados ou reflexão obtida por meio da análise de situações cotidianas que o professor de Geografia enfrentou na pandemia de Covid-19 (MARTINS, 2004). Isto é, todo o esforço realizado para adaptar as aulas, modificações no método de ensino e aquisição de equipamentos necessários para ministrar suas aulas no modelo híbrido.

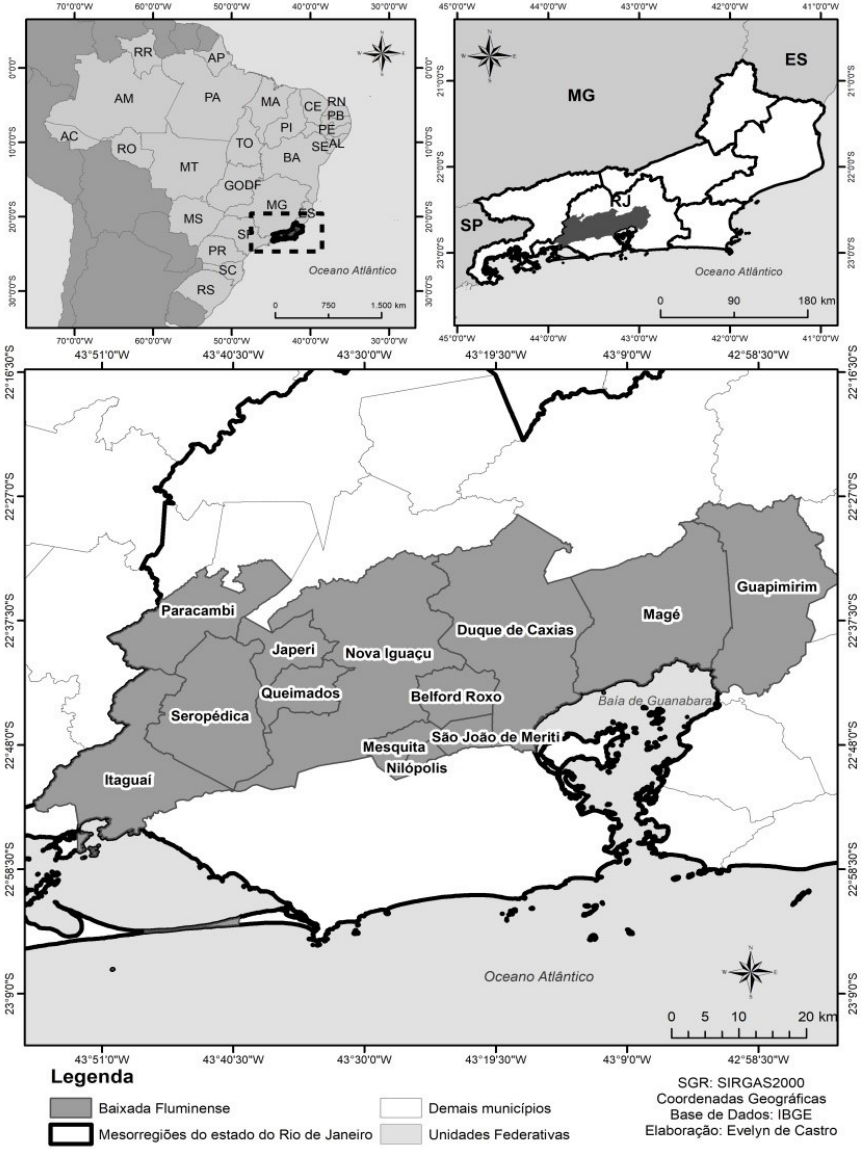
Para tanto, o texto foi dividido em três partes: na primeira expõe-se sobre o primeiro ano de pandemia e de como a Educação se adaptou ao ensino remoto; no segundo momento aborda-se a implantação do ensino híbrido e a nova rotina do corpo docente, e na terceira descreve-se um pouco da preocupação e anseios de professores e alunos em relação às consequências do ensino híbrido.

Ensino remoto em 2020, primeiro ano da pandemia de Covid-19

Este texto tem como base a realidade do ensino ministrado em colégios privados na cidade de Magé e Duque de Caxias (Figura 1). Ambos os municípios fazem parte da região da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro.



Figura 1 – Mapa de Localização da Baixada Fluminense/RJ



Fonte: Organizadora Evelyn Castro (2020).

Em novos tempos e com tantas mudanças sociais e no âmbito da educação brasileira, Santana Filho (2020, p. 5) expõe:



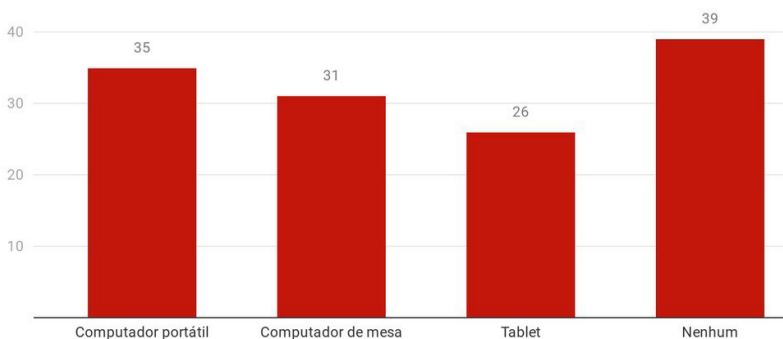
A docência e a educação escolar estão abaladas. A pandemia, ao nos isolar uns dos outros, estudantes, professores, pedagogos, gestores públicos e privados, abala a dinâmica da escola: seu sentido baseado na convivência e compartilhamento de ideias e saberes, na transmissão de conteúdos consolidados e conduzida por práticas seculares encontra-se revirado.

Torna-se importante considerar que alunos, professores e gestores não tiveram tempo suficiente para se adaptar tecnologicamente. Com o ensino sendo conduzido e ministrado de maneira *on-line*, foi necessário que ambos, professores e alunos, tivessem aparelhos eletrônicos e acesso à internet, sendo que muitos não possuíam *smartphones*, *tablets* ou computadores em seus lares. Esse fato apontou para uma questão social e acentuou a desigualdade, uma vez que parte significativa da população mais carente não possuía esses instrumentos de comunicação para continuar o processo de formação no período de pandemia.

Segundo Oliveira (2020) para reportagem G 1, pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que quase 40% dos alunos de escolas públicas urbanas não possuem computador ou *tablet* em seus lares (Figura 2), enquanto nas escolas privadas o índice foi de apenas 9% dos estudantes sem esses aparelhos.

Figura 2 – Disponibilidade de computador no domicílio, em %

Respostas dadas por alunos de escolas públicas urbanas à pesquisa TIC Educação



Fonte: TIC Educação 2019.

Destarte, a educação precisou seguir mesmo com essa disparidade. A situação de segregação foi ainda mais excludente nesse período



de pandemia, principalmente para a classe mais pobre que não tinha os aparelhos necessários, não possuía acesso à *internet* ou ainda *internet* estável e de qualidade para acessar e participar das aulas.

Segundo pesquisa publicada por Nascimento *et al.* (2020), pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 6 milhões de estudantes brasileiros não tiveram acesso à internet, o que dificultou acompanhar aulas e outras atividades de ensino de forma remota. Esses dados nos permitem inferir o quão desigual o Brasil se encontra. A classe trabalhadora teve sua rotina totalmente mudada e os filhos dessa classe tiveram o processo de ensino dificultado pela falta de acesso ou aquisição de aparelhos tecnológicos. Acentuando, assim, a desigualdade. A falta de poder aquisitivo num País já tão desigual, mais uma vez, privilegia uns em detrimento de outros. Muitos estudantes, em ano de vestibular, viram suas chances diminuir, visto que não podiam acompanhar as aulas *on-line*. Logo, estariam menos preparados para realizar uma prova como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Não obstante, é preciso refletir que as residências, que antes eram locais de descanso e refúgio da rotina de trabalho, tornaram-se uma extensão deste. Os indivíduos viram suas casas e quartos se tornarem escritórios ou salas de aula. Para boa parte das pessoas, o prazer de estar em casa foi retirado pelo *home office*, nome dado ao trabalho feito em domicílio.

Com a implantação forçada e rápida do ensino remoto pelas escolas, sem tempo para considerar inúmeros fatores, os profissionais da área se viram numa nova dinâmica e precisaram se readequar a ela. Então, tiveram de lidar e resolver questões que antes não faziam parte de seu cotidiano, como mediar conteúdos de forma *on-line* ou organizar e mesmo aprender a utilizar aparelhos eletrônicos, por exemplo. Considerando que muitos professores não tinham a prática no uso de *smartphones*, *tablets* ou computadores.

Trazendo essa discussão para uma escola local, as instituições escolares que trabalhei em 2020 e 2021 implantaram, no início da pandemia, o ensino por meio de vídeos gravados tanto pelo professor quanto por gravações de videoaulas oferecidas pelo sistema de ensino, ou seja,



rede de material didático parceira do colégio, contendo adaptações também para o ensino remoto ao fim de 2020.

Contudo, o ensino remoto foi amplamente difundido em 2020, primeiro ano da pandemia de Covid-19. Em 2021, a aprendizagem nas escolas de ensino básico passou para o modelo híbrido. O sistema de Educação e os gestores das escolas esperavam ser essa modalidade a melhor solução, mas, na prática, houve inúmeras dificuldades para sua implantação e eficácia.

Ensino híbrido e adaptação docente no período da pandemia de Covid-19

Segundo Oliveira *et al.* (2021), o ensino híbrido pressupõe a combinação entre estudos no espaço físico dos institutos de ensino e fora dele, uma combinação dos modelos presencial e a distância, utilizando como ferramenta essencial e indispensável a esse processo a tecnologia. A definição original de Ensino Híbrido por seus criadores é descrita como:

[...] um programa de educação formal no qual um aluno aprende por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o modo e/ou o ritmo do estudo, e por meio do ensino presencial, na escola. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 52).

Oliveira *et al.* (2021) expõe que esse modelo apresenta características tanto do ensino presencial como a distância, por isso o termo “híbrido”. Esse método misto pressupõe incorporar parte da flexibilidade e da possibilidade de comunicação através de dispositivos tecnológicos com acesso à internet, para viabilizar o processo de aprendizagem que ocorre independente do encontro presencial no espaço físico.

O advento e a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) fazem surgir uma problemática de como transpor a ruptura entre o tradicional ensino presencial e o ensino apoiado nos recursos tecnológicos (EaD), de modo a minimizar o choque dos alunos na migração de uma modalidade de ensino para a outra (BERTHOLDO NETO, 2017).



Entretanto, a problemática não está somente em mediar o ensino de Geografia tentando minimizar o choque, pois é necessário considerar que muitos alunos e professores não possuíam os recursos tecnológicos. Ainda que seja comum ver, atualmente, os jovens com celulares nas mãos e acessando as redes sociais, não se pode generalizar. Muitos discentes e docentes não tinham esses aparelhos. Sendo assim, o problema não foi somente o impacto na diferenciação dos modelos, mas, também, o esforço financeiro dos responsáveis dos alunos e professores para obter esses instrumentos tecnológicos, muitas vezes, sem ter condições.

Embora seja uma prática normatizada pelo Ministério da Educação – MEC, muitas instituições não a colocam em execução por vários motivos: resistência por parte dos alunos e docentes, falta de estrutura física e tecnológica, falta de interesse da gestão ou até mesmo desconhecimento da legislação que faculta à instituição de ensino a implantação de uma carga horária a distância em seus cursos presenciais. (BATISTA JUNIOR; CAVALCANTE, 2017, p. 3).

Em 2020 foi complicado para o professor ministrar suas aulas de forma totalmente remota. Lembro que muitos colegas docentes de diversas disciplinas estavam ansiosos para que em 2021 o ensino voltasse ao modelo tradicional, ou seja, presencial. O que a classe docente não contava é que no ano seguinte a forma de ensinar seria mais complicada que o ensino remoto. Não foi simples, porque o ensino tornou-se híbrido. As escolas, nas férias, período entre o final de dezembro de 2020 e início de janeiro de 2021, divulgaram amplamente em suas redes sociais seu novo modelo de ensino, o híbrido, até mesmo para atrair clientes e manter aqueles insatisfeitos com o modelo remoto. No entanto, não deixavam claro para o corpo docente e discente como realmente seria, na prática, essa nova modalidade que seria aplicada.

O professor, somente nas reuniões que ocorrem uma semana antes do início das aulas, em fevereiro, tomou ciência do que seria o ensino híbrido. Segundo a gestão dos colégios, existiriam algumas variáveis. A primeira era que os alunos estariam num sistema de rodízio, ou seja, um grupo de alunos iria durante uma semana para a escola,



enquanto o outro grupo assistiria às aulas em casa, de forma remota, sendo que a cada semana aconteceria uma troca dos grupos entre o presencial e o remoto. Contudo, é preciso expor que os professores, mais uma vez, não tiveram uma formação básica, um preparo ou auxílio para enfrentar esse novo período. Não houve um curso de formação ou acompanhamento tecnológico.

O professor se viu, no início de 2021, em uma sala de aula, preso em sua cadeira, mantendo-se em frente à tela de seu celular ou computador para que os alunos que estavam em casa pudessem assisti-lo e ouvi-lo. Além de todo esse cuidado, também tinha de dar atenção à turma à sua frente. Havia a necessidade de manter a ordem e atenção dos alunos da sala e, ao mesmo tempo, dos que estavam *on-line*. No ensino presencial ou no remoto, o profissional lida apenas com uma turma e a atenção se volta somente para uma modalidade. No modelo híbrido de ensino, implantado nos municípios onde ministrei minhas aulas, a atenção estava dividida entre duas turmas. Ou seja, o professor deveria estar de olho e ouvidos atentos a dois ambientes totalmente diferentes.

Outro ponto relevante a ser ressaltado é que o corpo docente não recebeu instrumentos tecnológicos para isso. Foi preciso utilizar os nossos *smartphones*, *tablets*, computadores e fones de ouvido pessoais para conseguir ministrar as aulas. Nem todo professor possuía um aparelho de boa qualidade ou adequado para transmitir suas aulas. Os colégios onde lecionei, apesar de privados, não ofereceram suporte técnico ao corpo docente. Muitas vezes, nem mesmo internet de qualidade no estabelecimento, para manter a transmissão com qualidade e estabilidade. As reclamações dos alunos que estavam em suas casas eram frequentes.

Não se deve deixar de pontuar que, mesmo quando o professor conseguia ultrapassar todas essas barreiras com seu esforço e utilizando seu próprio material, ainda teve de lidar com outra questão: a participação dos pais dos alunos nas aulas. Em muitos casos, os pais, mães, parentes etc. se achavam no direito de utilizar a transmissão para tirar dúvidas com o docente ou mesmo questioná-lo. Esquecendo-se de que, apesar de remoto, era uma sala de aula. O professor teve sua rotina mudada e suas aulas várias vezes invadidas, tanto por



responsáveis pelos alunos quanto pela equipe pedagógica, que tinham acesso aos links das aulas.

Não obstante, também preciso ressaltar mais um ponto delicado pelo qual o docente passou nesse período pandêmico: seu contato pessoal foi exposto para alunos e pais. Assim que se iniciou o ensino remoto, foi necessária a criação de grupos de *WhatsApp* (aplicativo de mensagens) para que ali o professor expusesse o *link* para os alunos acessarem as aulas *on-line*. Entretanto, para estar nos grupos do aplicativo, foi necessário ter o contato, ou seja, o número do celular exposto. Cada turma possuía seu grupo, criado pelo próprio colégio, para que fossem postados os links de aula e outras informações pertinentes. Assim, o profissional de educação teve seu contato pessoal exposto para todos os alunos e responsáveis.

Isso desencadeou alguns problemas, como o fato de os alunos e os pais acessarem o professor fora do horário de aula, incluindo finais de semana e horários noturnos. Outro ponto também foi que a própria escola, não respeitando os dias e horários de aula do professor, fazia cobranças, pelo aplicativo de mensagens e grupos *on-line*, em momentos inoportunos. Muitos docentes precisaram aderir a um novo número para conseguir separar trabalho e vida pessoal, pois durante o dia, mesmo não sendo dia e horário de sua disciplina, ele, por estar no grupo, receberia as mensagens e notificações de aula de outras disciplinas postadas por outros colegas.

Em tempos tão delicados, com receio do futuro, com o financeiro e o psicológico abalados, o corpo docente precisou lidar com sua vida pessoal invadida por alunos, pais e pela própria equipe diretiva. Nesse sentido, o professor passou a trabalhar muito mais. Porque não era mais somente na hora da aula, mas era chamado em diversos momentos e fora do expediente para responder e atender o corpo discente, seus responsáveis e equipe pedagógica.

Além disso, havia outras mudanças ocorrendo na educação, que envolviam sua estrutura, diretrizes, leis etc. e que refletiriam na mediação dos conteúdos de cada disciplina em sala de aula em todo o País. Segundo Guimarães (2021), a Educação, em 2020, não era obrigada a cumprir os 200 dias letivos, de acordo com a LDB nº 9.394/96, desde que mantivesse uma carga mínima de 800 horas. Com todas essas mudanças,



os profissionais da educação viram-se obrigados a adaptar o currículo, seus conteúdos e sua rotina de trabalho a esse novo período.

Da Silva (2008) expõe que o sistema de ensino contribui com a *semiformação*, ou seja, para uma formação incompleta em seus fatores de empoderamento e emancipação do estudante em relação à sua autonomia enquanto indivíduo em uma sociedade, que acaba por se tornar manipulável. Essa formação deficitária produz uma classe que até almeja uma melhora social, mas não sabe desenvolver instrumentos para uma revolução ou transformação positiva dessa condição.

Nesse ponto, é necessário dar ênfase ao papel do currículo para conter essa *semiformação*, sendo um instrumento político de grande valor para ajudar nesse processo de emancipação dos indivíduos. Contudo, é exatamente nesses tempos de pandemia e ensino remoto ou híbrido que nos deparamos com alterações na essência desse documento. Aproveitando-se dessa situação, foram feitas adaptações, excluindo docentes, discentes e a comunidade da discussão (GUIMARÃES, 2021).

Por mais experiente que fosse o docente ou mais atualizado estivesse o currículo do professor de Geografia, eram muitas novidades e adaptações a serem feitas em tão pouco tempo. Nos colégios privados existia a imposição de se manter o “nível de excelência”. Logo, houve pressão por parte da gestão do colégio ao corpo docente. Coordenadores e diretores exigiam aulas *on-line* com o maior nível de qualidade possível, porém, sem subsidiar ao professor os aparelhos necessários ou acesso à internet. Em muitos casos, quando o profissional não tinha acesso em seu lar, era necessário que fosse até a escola para utilizar a internet disponível no estabelecimento, mesmo que para isso tivesse que se expor ao vírus.

Outro ponto relevante a ser ressaltado aqui foi que houve uma queda na arrecadação e no fluxo de capital do País e, com isso, muitas famílias viram suas rendas mensais serem diluídas. Com receio por não haver prazo real e exato para o fim da pandemia e normalização dos salários e rendimentos, muitos brasileiros iniciaram o processo de corte de gastos domésticos considerados supérfluos. Contudo, o ensino dos filhos, não deveria, mas em muitos casos acabou entrando nessa lógica. Muitos estudantes migraram para a rede pública de ensino e tantos outros permaneceram inadimplentes no colégio privado. Dessa forma, esses



colégios apresentaram problemas em sua organização financeira e muitos professores tiveram seus pagamentos atrasados ou aceitaram acordos que não chegavam a 100% do valor real a que tinham direito. Sendo essa mais uma preocupação para tantos profissionais da educação.

Sem embargo, a escola privada buscava um modelo de ensino que visava à aprovação dos alunos nos vestibulares. Com isso, desenvolveu-se um receio e uma preocupação ainda maiores. A incerteza da aprovação e a angústia por não assimilar corretamente os conteúdos no novo modelo de ensino fizeram com que a equipe diretiva pressionasse por um lado e os alunos pressionassem por outro. Mas poucos pararam para refletir sobre o fato de que o professor não havia sido preparado para atuar de forma remota ou híbrida. Não houve um momento para preparar o docente antes ou durante o período de pandemia.

Em relação aos professores, houve grande receio de perderem seus empregos. Ao perceberem a redução de alunos por sala e a problemática com a arrecadação no financeiro das escolas, muitos docentes passaram por grande período de ansiedade. Outro ponto de inquietude foi o aumento da precarização do trabalho, o que dialoga com o sucateamento promovido pelas políticas neoliberais (GUIMARÃES, 2021).

Concordando com Guimarães (2021), em relação aos colégios privados, houve abusos por parte da equipe pedagógica e diretiva. Contudo, fazer uma mobilização nesse momento foi delicado e complicado, uma vez que havia ameaças, mesmo que veladas, resultantes de uma grande concorrência pela vaga de emprego, o que gerava medo e insegurança no corpo docente. Um dos resultados dessa insegurança é o professor manter vínculo com duas ou mais escolas. Eu mesmo, em colégios onde ministrei minhas aulas, cheguei a presenciar diretores em reuniões pedagógicas expondo os currículos recebidos, alegando que, se alguém não estivesse satisfeito, havia quem queria a vaga.

Não bastasse a problemática emocional, o corpo docente, que tinha o hábito de circular de uma sala a outra e dentro da própria sala, se viu preso à sua mesa e ao computador ou celular *smartphone*, o que prejudicou sua saúde. Muitos colegas reclamaram de problemas na postura, coluna e de dores no corpo. Nesse sentido, o problema do ensino remoto ou híbrido estava afetando, além do financeiro e do psicológico, também o físico, tanto dos docentes quanto dos discentes.



Apesar desse cenário escolar, nós, professores, tivemos de lidar e buscar formas e métodos para ensinar os alunos, os que estavam em sala e os que estavam acompanhando de casa. Dessa forma, foi elaborada uma mediação dos conteúdos climáticos com base nos “memes” da internet para levar os alunos à compreensão de sua realidade e da dinâmica atmosférica que os cerca.

Atividade de mediação dos conteúdos climáticos por meio dos memes da internet

Os participantes do estudo foram os alunos do primeiro ano do ensino médio. As atividades práticas contaram com a participação de cerca de 20 discentes na faixa etária entre 13 e 15 anos, todos residentes no município de Magé, e em geral de classe média. A turma possuía um perfil falante, agitado e curioso. Seus integrantes também eram participativos e proativos no que se refere à participação nas aulas e atividades.

Os alunos receberam os “memes” (Figuras 3, 4, 5 e 6) com entusiasmo e humor. Mas tiveram de interpretar e extrair noções sobre tempo e clima das informações apresentadas nas imagens das redes sociais. O docente expôs as questões: a qual período do ano as imagens fazem referência? Quais características elas expõem? Por que tais fenômenos ocorrem? Essas informações são coerentes com as características climáticas de Magé?

Os alunos, divididos em quatro grupos por cada turma, buscaram refletir sobre as perguntas, procurando possíveis respostas em seus conhecimentos e no que foi aprendido no decorrer das aulas, dessa vez sem o auxílio da pesquisa *on-line*. Mas podiam usar suas anotações e trocar ideias com os colegas do grupo.

O termo “meme” foi apresentado pela primeira vez em 1975, pelo cientista Richard Dawkins, para se referir a uma nova unidade de replicação, semelhante ao papel exercido pelos genes na evolução biológica, sendo responsável pela transmissão de conteúdos de determinada cultura. Sendo assim, qualquer conhecimento cultural que possa ser transmitido de um indivíduo a outro é um “meme”. O século XXI é um período em que a tecnologia da informação dominou o cotidiano



das pessoas, o mundo virtual se apropriou do termo para se referir a algo que se popularizou na internet (SANTOS; SOUZA, 2019).

Em resumo, “memes” são quaisquer tipos de informações que ganhem repercussão nas redes sociais, sendo copiados e imitados por vários usuários. Podem ser vídeos ou imagens, geralmente com conteúdo baseado em humor, piada e ironia, mas que geralmente trazem algum tipo de informação ou conhecimento. O autor Blackmore (2000, p. 06) diz:

Quando você imita alguém, algo é passado adiante. Esse “algo” pode ser passado adiante de novo, e de novo, e assim ganha vida própria. Nós podemos chamar essa coisa de ideia, uma instrução, um comportamento, um pedaço de informação... Mas, se nós vamos estudá-lo, nós precisamos dar-lhe um nome.

Dessa forma, cabe ao professor se adaptar a esse período tecnológico e repleto de informações difundidas pelas redes sociais. Usar o contexto informacional do adolescente pode ser uma tática útil para desenvolver com ele conhecimentos geográficos e científicos. Cabe também ressaltar que o instrumento pode até mudar, mas a construção do conhecimento acerca do espaço deve se manter.



Figura 3 – Imagens irônicas da internet: “memes” sobre o verão no Rio



VOLTAR AO SUMÁRIO

O primeiro grupo recebeu os “memes” (Figura 3) e foi indagado sobre o que as imagens tentam representar e qual a relação ou semelhança com o clima da cidade de Magé. Sendo Magé um município inserido no clima tropical úmido, foi importante para o aluno poder compreender mais sobre as altas temperaturas e discutir sobre seus fatores, localizados em sua região.

Os “memes” retratam a situação climática do final da primavera e início do verão, quando no Rio de Janeiro e Magé estão com temperaturas muito altas. Há dias que chegam aos 40°C. Esse calor ocorre por conta da inclinação da Terra e exposição da região a maiores incidências solares. Magé, por estar em latitude muito próxima à capital e ambas serem planícies, sofre a ascensão da temperatura. Onde moramos é extremante quente no verão, há dias que é insuportável. Por isso, esses “memes” são tão coerentes com a realidade mageense. (GRUPO 1).

Figura 4 – Imagens irônicas da internet: “memes” sobre o inverno no Rio de Janeiro



Claramente eu

Fonte: Gomes (2019).

Estão retratando o período frio, geralmente entre junho, julho e agosto, quando ocorre o inverno. O meme (figura 4) aponta para o frio, ou seja, a queda das temperaturas. Comparado às temperaturas do verão, que chegam a 40°C, a queda é significativa, tendo dias que chegam a 18°C, como



foi percebido na coleta de dados do aplicativo Windy e Climatempo. Mas, comparado a Petrópolis (município serrano ao lado), até que não é tão frio assim. (GRUPO 2).

Os estudantes tiveram a chance de falar do inverno na região tropical litorânea e foi importante a comparação com o clima do município de Petrópolis, situado na região serrana do Estado do Rio de Janeiro, porém, limítrofe com Magé, parte da baixada fluminense do mesmo Estado.

Figura 5 – Imagens irônicas da internet: “memes” sobre as características do clima no meio urbano

quando um paulista respira
ar puro pela primeira vez!



Quando você é paulista e vê
um rio pela primeira vez



Fonte: Gomes (2019).

O professor fez aos alunos as seguintes perguntas: sobre o quê o meme (Figura 5) fala? Por que tais fenômenos ocorrem? Essas



informações são coerentes com as características climáticas de Magé? Além disso, foi possível discutir a atmosfera urbana e quais fatores ajudam em sua composição tão particular, além das problemáticas existentes nas cidades, causadas pela interação dos fenômenos atmosféricos urbanos no meio urbano caótico.

Os “memes” falam sobre a poluição e alagamentos na cidade de São Paulo. Isso acontece porque há muitos veículos, indústrias e pessoas. Por esse motivo, há grande concentração de poluição no ar e nas águas. Sendo muito comum para as pessoas se depararem com isso ao invés de um ambiente limpo e ar fresco. Magé não possui tanta poluição do ar, mas dos rios e praias, sim. E algumas ruas alagam quando chove. (GRUPO 3).

Figura 6 – Imagens irônicas da internet: “memes” sobre as características do clima no meio urbano



Fonte: Gomes (2019).

Foram feitas as seguintes perguntas para a turma: o que o meme (Figura 6) ironiza? Essas imagens são comuns à região onde vocês moram? Por que isso ocorre em algumas áreas? Essas informações são coerentes com as características urbanas e climáticas de Magé?

Considerando que o grupo 4 era composto pelos alunos que estavam *on-line*, eles, utilizando a sala virtual de reuniões *Google Meet*,



receberam as figuras e por lá mesmo organizaram seus pensamentos e a apresentação. Lembrando que esse espaço virtual permite áudio e vídeo em tempo real.

As imagens fazem graça com as enchentes que acontecem quando chove muito. Sim. Aqui em Magé, algumas ruas alagam nos períodos em que chove muito. Principalmente as ruas do centro de Magé. Segundo o que aprendemos nas aulas de urbanização, é porque o solo está asfaltado, não absorvendo a quantidade de água que vem das chuvas e os rios estão canalizados e poluídos, impedindo o escoamento das águas. (GRUPO 4).

Todos os memes (figuras 3, 4, 5 e 6) apresentados aos alunos estavam diretamente relacionados ao clima e ao que foi estudado por eles. Foi importante falar sobre os fenômenos, suas ações no meio e a forma como a força e a atuação da atmosfera podem modificar o espaço e a dinâmica dentro dos centros urbanizados. Utilizando diferentes escalas de análise, o professor pode mediar e levar os alunos a pensarem não somente no tipo climático de sua região, mas, também, a fazerem comparações e a analisarem os tipos de outras áreas.

Foi significativo o trabalho com os conceitos da Geografia no processo de ensino, assim como também seu próprio entendimento. Os alunos precisam apropriar-se desse conhecimento teórico antes de começarem a articular as áreas de conhecimento, constituindo, assim, parte indispensável do processo de ensino dos conteúdos físico-naturais.

É necessária a compreensão de clima para que consigam analisar de forma efetiva a organização do espaço, bem como saber analisá-lo também em sua complementaridade com a sociedade a que se inserem. Ou seja, é necessário assimilar que a atmosfera e seus fenômenos não existem de forma desarticulada na natureza, mas, sim, em um constante processo de interação com elementos bióticos e abióticos, modificando-os e tendo sua composição também modificada.

A ciência geográfica apresentada nas escolas, ou melhor, a Geografia Escolar para os alunos está orientada nos documentos oficiais, onde trabalham com a dialética existente entre natureza e sociedade. Assim, faz-se importante o ensino dos conteúdos físico-naturais,



para que o estudante entenda o meio natural e seu funcionamento para assimilar a atuação do homem nesse espaço, assim como as transformações recorrentes nesse mesmo local a partir da atuação humana.

A climatologia possui um papel importante na sociedade. Compreende o clima, segundo Ayoade (2010), como um importante elemento do ambiente natural, pois atua diretamente como os processos de formação do relevo, pedologia e desenvolvimento das paisagens terrestres. Fornecendo os principais fatores que permitem a vida da humanidade, que são o ar e água, e todos os outros que desencadeiam a partir desses (BARBOSA; OLIVEIRA, 2012, p. 111).

O ensino dos conteúdos climáticos assume um papel fundamental para a formação do indivíduo no entendimento de seu espaço. A climatologia é essencial para a compreensão da espacialização e organização social, uma vez que a ação dos fenômenos relacionados ao clima se relaciona diretamente com o solo, a vegetação, a economia, o turismo, as migrações, áreas de risco etc. Logo, sua compreensão é de suma importância para formar um indivíduo consciente de seu espaço.

Por conseguinte, ao trabalhar com o conceito de clima, seja de forma conceitual ou analisando os fenômenos atmosféricos locais perceptivos, o conceito de paisagem passa a fazer parte direta e significativa nesse processo. Trabalhar o clima sem utilizar a paisagem torna-se inviável para uma compreensão mais significativa, visto que são conceitos que se complementam.

Para a ciência geográfica, o conceito de paisagem abrange o clima, o lugar e as transformações pelas quais esse espaço tem passado. A paisagem contempla inúmeras concepções acerca do seu significado e de formas diferentes. Pode ser natural, humanizada; pode também ser utilizada por diferentes profissionais, assim como pela mídia, mesmo que seja objeto de estudo dos geógrafos, porém, sempre com a possibilidade de variados usos e abordagens.

Ainda nessa perspectiva, é também relevante o debate relacionado às representações sociais que os alunos possuem em relação ao conceito de paisagem e de clima, usado variadas vezes nas aulas de Geografia. Segundo Cavalcanti (2009), para trabalhar com a formação



de conceitos com os alunos, é imprescindível entender quais são as representações sociais que eles constroem ao redor desses conceitos.

Os temas ensinados sem o uso de imagens serão sempre muito abstratos, exceto aqueles que são parte do cotidiano dos alunos. Os memes serão instrumentos de grande eficácia, principalmente quando forem trabalhados os climas de outras partes do globo, aos quais os alunos não têm acesso ou conhecimento.

Toda a atividade em sala presencial e *on-line* foi mediada considerando o conhecimento prévio dos estudantes e seu contexto social, deixando assim o processo de ensinagem mais completo e significativo, pois todos os sujeitos contribuíram para a construção desse conhecimento (CASTELLAR, 2014).

Além disso, ao utilizar os memes que os estudantes conhecem, o conhecimento se torna mais significativo e contextualizado, sendo uma possibilidade de desenvolver a análise do clima e onde influencia dentro das paisagens que são parte dos cotidianos dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (CASTELLAR; VILHENA, 2012).

O uso de “memes” e suas imagens da *internet* foi fundamental para a mediação do ensino de clima dentro de sala. Ensinar Geografia de forma geral sem o uso de imagens dificulta o processo de ensino, visto que a imagem constitui um instrumento simples, porém relevante no processo de ensinagem. As figuras permitiram que os alunos vissem e percebessem o meio que é ensinado e não apenas imaginassem, aproximando-os dos conteúdos abordados em diferentes escalas, e por serem imagens da própria *internet*, foi fácil enviar para os discentes que estavam *on-line*.

Na mediação do ensino de Geografia, o uso de “memes” é importante no processo de ensino, mas não deve ocorrer de forma desinteressada. Os “memes” precisam ser utilizados em conexão direta com os conteúdos que serão ensinados. O professor deve mediar de forma a usar as figuras e induzir os alunos a identificar os fenômenos a partir dessa análise.

O clima não pode ser trabalhado somente visando o lugar, mas também deve ser aprendido de forma geral, desde o clima local até as características das zonas térmicas do planeta, o que envolve diversos outros países e características. Com um “meme” sobre outros tipos



climáticos, é possível ilustrar esses tantos lugares. Dessa forma, os alunos não precisam apenas usar a imaginação ou o que já viram ou ouviram sobre o tema.

A partir de toda a análise feita nesta pesquisa, dos trabalhos apresentados pelos estudantes, das atividades concluídas, dos debates e discussões, o uso de “memes” se mostrou essencial nesse processo de ensino-aprendizagem, dando aos alunos a visão do novo ou mesmo do antigo, mas sob novos ângulos, com a possibilidade de compreensão de forma lúdica dentro do processo, para, assim, apreender melhor o proposto.

Observou-se também a necessidade de pensar essa atividade para outras turmas do ensino fundamental e médio. Mas será preciso considerar o conhecimento empírico e respeitar a capacidade cognitiva e a maturidade correspondente aos componentes da classe escolhida. Os “memes” mostraram críticas cotidianas e comuns do lugar e região onde os alunos vivem. E eles não encontraram dificuldades para pensar em tais paisagens, muito menos em associá-las ao lugar onde vivem e aos fenômenos que presenciam.

A preocupação com o corpo discente e suas demandas no ensino híbrido

É necessário destacar a importância da socialização dentro do processo de ensino-aprendizagem e da formação cidadã dos estudantes. Além de ajudar no desenvolvimento da consciência coletiva, é também onde diferentes indivíduos contribuem para construção de ideias, crenças, valores e ações com e sobre os outros (GUIMARÃES, 2021).

Katuta (2020) e Azevedo (2020) expõem em seus trabalhos que a escola é mais que um simples espaço para mediar conteúdos de diferentes disciplinas. O ambiente escolar também é um espaço de socialização. Esse ambiente coletivo que a escola proporciona desenvolve uma educação humanizadora, proporcionando a diferentes grupos encontros e formação para a vida.

Nesse sentido, o ensino remoto emergencial retirou dos estudantes parte fundamental desse processo de formação. Pensando nisso, também houve uma adaptação para um modelo híbrido em 2021, na



tentativa de voltar aos poucos à normalidade e entregar ao aluno parte da socialização necessária para sua formação.

Mesmo que houvesse a possibilidade do encontro nas salas virtuais, ficou muito distante de parecer uma sala presencial. Na maioria das vezes, as câmeras dos alunos estavam desligadas. Algumas instituições até fizeram a tentativa de impor como regra que as câmeras permanecessem ligadas durante as aulas *on-line*. Porém, muitos alunos alegavam não estar com essa função apta ou mesmo que a imagem pesava na transmissão, ou, ainda, que não estavam apresentáveis para aparecer. Logo, melhor ficar só usando os áudios. O docente se deparou com uma tela cheia de fotos dos perfis dos alunos e pouquíssima interação, o que prejudicava muito o andamento das aulas e o *feedback* necessário ao professor sobre a aprendizagem dos alunos aos conteúdos ensinados.

Outro ponto complicado no ensino híbrido foi o fato de que, ao perguntar sobre o conteúdo ensinado aos alunos que estavam *on-line*, havia demora nas respostas, sendo que o professor precisava repassar essa resposta, quando havia alguma, à turma que estava presente. Muitas vezes, o aluno *on-line* não estava atento e não respondia ao docente. Isso tudo atrapalhava o ritmo da aula.

Já quando o discente *on-line* fazia uma pergunta ao docente, que estava em sala com a turma presencial, era preciso que o professor sinalizasse à turma a sua frente que um colega da sala *on-line* estava falando, repetisse a pergunta para que todos entendessem e tentasse explicar para ambas as salas. Os colégios não tinham um sistema de som para esse tipo de modelo. Nem som, nem computadores, nem aparelhos que ajudassem, nem rede de internet adequada. Isso considerando os três colégios em que ministrei minhas aulas em Magé e Duque de Caxias.

Muitos alunos relatavam que não se sentiam encorajados a participar quando estavam no modelo *on-line*. Sentiam-se mais à vontade no presencial, vendo a turma e podendo falar diretamente com o professor. Outro ponto é que, ao dar aula no presencial, o docente consegue perceber algumas expressões faciais que sinalizam dúvidas, não entendimento ou mesmo dispersão, o que foi retirado do mediador no modelo *on-line* de ensino.

Outro ponto delicado foi a aplicação das avaliações para as turmas. No ensino remoto, as atividades eram *on-line* e, em sua maioria,



realizadas pelo *Google Formulários*, uma ferramenta disponível na *internet* para fazermos avaliações e estas serem corrigidas automaticamente, uma vez que as questões deveriam ser objetivas.

O docente disponibilizava as avaliações, colocando o link nos grupos de *WhatsApp* e/ou nas salas *on-line* criadas pelas instituições. Muitos alunos relatavam que eles tinham acesso à internet, logo, se utilizavam da consulta a inúmeros *sites* para responder às questões. Alguns tinham a ajuda dos colegas de sala; outros expuseram que os pais pagavam monitores ou explicadores para auxiliar nesse momento. O que foge totalmente do modelo tradicional de aplicação, em que o aluno, em sala, sozinho faria a avaliação e testaria seus conhecimentos.

Ao adotar em 2021 o ensino híbrido, os alunos não eram obrigados a frequentar a escola caso não quisessem ou não se sentissem seguros por causa das infecções pelo coronavírus. Nesse sentido, alguns pais assinaram um termo e deixaram os filhos continuarem no modelo remoto, mesmo que a escola oferecesse um rodízio. A problemática se encontra no fato de que, nas semanas de avaliação, os alunos que estavam estudando no modelo *on-line* faziam seus exames avaliativos de suas casas. Nas escolas onde lecionei, houve protestos por parte dos discentes que seguiram no ensino presencial. Eles alegaram não ser justo os alunos realizarem suas avaliações em casa, contando com o apoio da *internet*, dos pais, de amigos etc., enquanto eles estavam fazendo as avaliações sem nenhum tipo de consulta.

Sem comunicação com o corpo docente, a equipe pedagógica, atendendo ao pedido dos alunos, permitiu que todos os alunos, nas semanas de avaliação, fizessem suas provas de casa, seguindo o modelo remoto. Dessa forma, os mais desinteressados e menos comprometidos com seu processo de aprendizagem eram ainda menos estimulados a estudar, pois sabiam que no dia das avaliações teriam apoio para conseguir boas notas, com o auxílio do plágio. Por mais que a avaliação escrita não seja a única forma de avaliar e muitas vezes seja feita, sim, de forma arbitrária, nesse sentido, acabou por não ajudar no processo de ensino, desvalorizando ainda mais o trabalho do professor.

A ausência do contato, da troca de olhares e percepção da postura e atenção do estudante foi negativa dentro desse processo. Sabe-se que a proposta do ensino híbrido foi tentar devolver, de alguma forma,



esse contato presencial aos poucos. O que não se esperava era que o professor ficaria sobrecarregado ao dividir sua atenção com duas salas, a *on-line* e a presencial.

Considerações Finais

A equipe pedagógica dos colégios apontou sobre o ensino *on-line* ter mais tempo, ou seja, render mais, visto que havia menos interrupção dos alunos presentes. Mas apesar de haver, sim, menos interferência dos alunos, o fato de o professor conseguir falar mais não significa que ele esteja alcançando os alunos como deveria. Sabe-se que, na prática, não foi bem assim. Tanto que, ao voltar ao ensino híbrido, percebeu-se um atraso no conhecimento dos alunos sobre os conteúdos das disciplinas e alguns colégios usaram o primeiro bimestre de 2021 para revisar os conteúdos, ditos como “mais importantes” de cada disciplina, desenvolvidos no ano de 2020.

É necessário considerar que utilizar os recursos tecnológicos não se configura como algo negativo dentro do processo de ensino-aprendizagem, haja vista que um desses recursos foi a atividade proposta pelo uso dos memes, apresentada neste capítulo. Contudo, vale considerar várias outras estratégias e métodos que tenham como base o uso da *internet*, das redes sociais ou aparelhos e programas que levem os estudantes ao mundo virtual, possibilitando-lhes o acesso a tantas informações e possibilidades de discussões. Foi positiva a aquisição dos aparelhos, que nos permitiram transmitir aos alunos imagens, vídeos, gráficos, mapas etc. Ao voltar às aulas híbridas e mesmo presenciais, o corpo docente estará mais familiarizado com tais instrumentos e poderá deixar sua aula mais interessante e dinâmica com a utilização dessas tecnologias, a exemplo de *slides* em Power Point (formato ppt), os memes e *links* para documentários, filmes, capítulos de séries com temas relacionados aos conteúdos geográficos.

Precisamos considerar que os ensinos remoto e híbrido acentuaram a desigualdade social no País e também na Educação. Isso fica claro ao compararmos o poder de aquisição dos alunos das escolas públicas em detrimento das privadas, no que tange à capacidade de comprar equipamentos necessários e adaptar suas casas para se tornarem salas de aula



ou locais de trabalho. Muitas famílias mais pobres não conseguiram se adaptar. Alguns colégios do município de Magé forneciam uma apostila relacionada aos conteúdos bimestrais, e os alunos que não tinham acesso à internet pegavam esse material e ao final do bimestre o devolviam com os exercícios feitos. Isso sem nenhuma ajuda do professor.

É notória a insegurança causada pelos ensinos remoto e híbrido, quando comparamos as inscrições no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Segundo Guimarães (2021), houve uma queda de 200 mil inscrições em 2020, se comparado a 2019. Os alunos não estavam se sentindo confiantes pelo fato de terem como base os ensinos remoto e híbrido.

Segundo relato dos alunos, o ensino híbrido melhorou o processo de aprendizagem, se comparado ao ensino remoto. De acordo com eles, o ensino híbrido devolveu parte da socialização, possibilidade de interação com o professor, com os colegas e também, aos poucos, a dinâmica a que o aluno estava acostumado, dinâmica essa que o faz se sentir mais confortável e acolhido. Contudo, alegavam também que, mesmo tendo pontos positivos para o corpo discente, o ensino híbrido não se compara ao ensino tradicional, ou seja, presencial.

O corpo docente, após dois anos de pandemia, de passar do ensino presencial ao remoto, do remoto ao híbrido e, agora, do híbrido voltar ao presencial, está exausto. Foi um período de muitas angústias e receios.

É necessário ressaltar o caráter dinâmico do corpo docente. Esses profissionais tiveram de lidar com todas essas mudanças em tão pouco tempo, sem deixar a qualidade do ensino cair. Por mais que os novos modelos nos impusessem um limite, fizemos o possível, apesar de todas as questões negativas envolvidas. Aprendemos a lidar com a tecnologia; a fazer transmissões ao vivo; a trabalhar com duas turmas ao mesmo tempo; a editar vídeos; a atender alunos, pais e diretores mesmo estando em casa e fora do horário de expediente; a dinamizar e levar novidades disponíveis nas redes sociais e *internet*, entre tantas outras coisas.

Eu finalizo este texto parabenizando a todos os profissionais da educação. Que mesmo com tantas adversidades, foram leais ao seu juramento sobre ensinar e levar o conhecimento independente das condições da pandemia, mantendo o conhecimento em movimento,



atendendo os alunos, além das dúvidas sobre conteúdos, muitas vezes em conflitos pessoais. Parabenizo, mas sem romantizar. O docente merece valor, assim como maior participação nas decisões sobre educação e um espaço escolar preparado para as demandas que a sociedade desenvolve e as suas próprias.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sandra de Castro de. A educação sem escola: o ensino remoto emergencial, a função social da educação e a desigualdade social. In: ALVES, Flamarion Dutra; AZEVEDO, Sandra de Castro de (Orgs.). **Análises geográficas sobre o território brasileiro: dilemas estruturais à Covid-19**. Alfenas: Editora da Universidade Federal de Alfenas, 2020, p. 219-231.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 47– 65.

BARBOSA, Magno. Emerson; OLIVEIRA, Adriana Olívia Sposito A. Climatologia e internet: análise e proposta metodológica para o ensino de geografia no ensino médio. **Revista Geonorte**, v. 1, p. 108-120, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/revista-geonorte/article/view/2267>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BATISTA JÚNIOR, Roberto Oliveira; CAVALCANTE, Patrícia Smith. **Ensino Híbrido: um estudo sobre as resoluções de Universidades públicas**. Recife/PE. 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/166.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

BERTHOLDO NETO, Emílio. O ensino híbrido: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas. **Ponto e Vírgula** – PUC – SP, n. 22, São Paulo, p. 59-72, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/31521>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BLACKMORE, S. **The Meme Machine**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das palavras presenciais por aula em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1, ed. 53, p. 39, 18 mar. 2020.

CARDOSO, Bruno Baranda. A implementação do Auxílio Emergencial como medida excepcional de proteção social. **Revista de Administração Pública**, v. 54, p. 1052-1063, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/bxKszgD4DmnnWc8HmFWw3Sj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2022.



CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2012 (Coleção ideias em ação).

CASTELLAR, Sonia. (Org). A Psicologia Genética e a Aprendizagem no Ensino de Geografia. In: **Educação geográfica: Teorias e práticas docentes**, 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 38-50 (Novas abordagens).

CAVALCANTI, Lana de Souza. A educação Geográfica e a formação de conceitos: a importância do lugar no ensino de Geografia. In: PEREIRA, Marcelo Garrido. 1. ed. La **Espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio el mundo educativo**, 2009, p. 137-151.

GOMES, Hemerson Souza. **Do vivido ao produzido: a construção dos conteúdos do clima na Geografia escolar**. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

GOMES, Hemerson Souza; SOUZA, Camila Viana de. Desafios da prática docente em tempos de pandemia: estudo de caso dos professores de Geografia da rede privada de ensino da Baixada Fluminense (RJ). In: SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; FRIGÉRIO, Regina Célia; AZEVEDO, Sandra de Castro. **Ensinar Geografia: as potencialidades em tempos de pandemia: experiências na Região Sudeste**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2021, p. 119-144.

GUIMARÃES, João Vinícius Carvalho. Uma experiência no ensino privado do sul de Minas Gerais nos tempos de pandemia. In: SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; FRIGÉRIO, Regina Célia; AZEVEDO, Sandra de Castro. **Ensinar Geografia: as potencialidades em tempos de pandemia: experiências na Região Sudeste**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2021, p. 145-168.

KATUTA, Ângela Massumi. Reformas educacionais: Retrocessos e resistências na atual conjuntura brasileira. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 4, n. 42, p. 14-44, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7901/>. Acesso em: 1 mar. 2022.

MARTINS, Heloisa Helena T. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27936>. Acesso em: 20 mar. 2022.

NASCIMENTO, Paulo Meyer *et al.* Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia. IPEA: Disoc – Diretoria de Estudos e Políticas Sociais: **Nota técnica**. Agosto 2020. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10228/1/NT_88_Disoc_AcesDomInternEnsinoRemoPandemia.pdf.

OLIVEIRA, Elida. Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa, aponta estudo. Globo.com. Rio de Janeiro. Publicado em 09/06/2020. **G1 Educação**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/>



noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml. Acesso em: 15 fev. 2022.

OLIVEIRA, Muriel Batista *et al.* O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 918-932, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22597>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Educação geográfica, docência e contexto da pandemia Covid-19. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, p. 3 – 15, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/articles/view/50449/33467>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SANTOS, Michele Marques dos; SOUZA, Neila Nunes de. O uso dos memes como instrumento de ensino para alunos do ensino fundamental. **Porto das Letras**, v. 5, n. 2, p. 78-89, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/7593/15739>. Acesso em: 10 abr. 2022.

THULER, Luiz Claudio Santos; DE MELO, Andreia Cristina. Sars-CoV-2/ Covid-19 em pacientes com câncer. **Revista Brasileira de Cancerologia**, v. 66, n. 2, 2020. Disponível em: <https://rbc.inca.gov.br/index.php/revista/article/view/970>. Acesso em: 10 abr. 2022.



MONITORAMENTO PLUVIOMÉTRICO E MAPEAMENTO COLABORATIVO COM OS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CACHOEIRAS DE MACACU-RJ

VICTOR GABRIEL MONTEIRO E SOUZA

CARLOS AUGUSTO ABREU TÓRNIO



VOLTAR AO
SUMÁRIO

A pandemia do novo coronavírus (Covid-19) trouxe muitos desafios aos professores e aos educandos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, desde os meios em que esse se daria até como esta ação seria exercida. Em um primeiro momento, de forma abrupta, por estarmos em isolamento social, tivemos de nos inserir em uma nova modalidade de ensino, o remoto, no qual tivemos de repensar toda a nossa prática pedagógica e nos adaptar a esse novo modelo. Depois, a partir de um novo contexto pandêmico, em agosto de 2021, começamos a experimentar outra modalidade, o ensino híbrido, tendo esse uma dinâmica completamente diferente do ensino remoto e do ensino presencial.

Nesse novo contexto, novas experiências e práticas, o aporte teórico-metodológico e a consciência da mediação didática do professor foram extremamente importantes para superar as dificuldades impostas pela situação pandêmica, bem como as ações das redes de ensino para mitigar adversidades, como os problemas ao não acesso à internet e à falta de equipamentos adequados para docentes e discentes. Apesar dos inúmeros problemas relacionados às questões socioeconômicas e de adaptação de professores e alunos, os ensinos remoto e híbrido podem

contar com a existência de materiais didáticos de apoio impressos ou digitais, práticas pedagógicas inovadoras, acesso a ambientes virtuais de aprendizagem a qualquer tempo e lugar (LIMA; STERING, 2021, p. 128).

Partindo dessa realidade, o ensino de Geografia deve continuar proporcionando aos alunos, a partir de seus saberes, a possibilidade de raciocinar espacialmente e pensar a relação sociedade-natureza de maneira crítica e complexa, e, para tal, o professor de Geografia exerce o seu papel de mediador do conhecimento. Segundo Sacramento (2015, p. 12), a mediação é o processo de conhecimento significativo que se caracteriza em transmitir para o outro o próprio conhecimento e as experiências, diferenciando-se a partir da consciência da práxis sobre a atividade de organizar o ensinar. Assim, para a autora, o trabalho do professor é o de criar possibilidades de intermediar o conhecimento com o aluno, desenvolvendo ações pertinentes à construção do ensino das disciplinas escolares (SACRAMENTO, 2015, p. 13).

O presente capítulo tem como objetivo relatar uma experiência de prática pedagógica em uma turma com 19 alunos do 6º ano – ensino fundamental –, no Instituto Educacional Chave do Saber, localizado em Cachoeiras de Macacu-RJ. Essa prática ocorreu entre os meses de junho e de setembro de 2021. A atividade se fundamenta no ensino dos conteúdos climáticos articulado à cartografia escolar, tendo como proposta o monitoramento pluviométrico na residência de cada aluno ao longo de 15 dias e a utilização da linguagem cartográfica, a partir do *Google My Maps*, para compreender as dinâmicas das chuvas e sua espacialização ao longo desse período.

Portanto, o capítulo está organizado, primeiramente, na fundamentação teórico-metodológica sobre o ensino dos conteúdos climatológicos, a partir das contribuições de Fortuna (2010) e Oliveira, Chagas e Alves (2012), sobre a cartografia escolar; à luz de Castellar (2017); Richter e Bueno (2019) e Rizzatti *et al.* (2020), a respeito da confecção de pluviômetros; Oliveira, Andrade e Leite (2021), sobre mapa colaborativo, com a contribuição de Nascimento (2019) e de Junior, Martins e Frozza (2020). Também será abordada a importância dos conteúdos climáticos e da cartografia no ensino de Geografia amparado pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2018). Adiante, descreveremos a prática pedagógica e suas respectivas etapas, bem como os materiais



utilizados. Por fim, discutiremos as práticas e teceremos as considerações finais sobre o trabalho proposto.

Os conteúdos climáticos no ensino de Geografia

O entendimento sobre o significado da disciplina específica lecionada e a construção da mediação didática a respeito do conhecimento a ser mediado e voltado ao saber das questões próprias da Geografia, dentro do contexto socioespacial no qual os educandos estão inseridos, são extremamente importantes para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e a construção do conhecimento significativo. Além disso, é pensar em fazer com que o aluno se conscientize de seu papel como cidadão e de aprender como pensar o espaço social produzido em seu espaço de vida (SACRAMENTO, 2015, p. 14). Nesse caso, a partir da mediação didática e dos conhecimentos geográficos, pode-se pensar o quanto os fenômenos físico-naturais influenciam na dinâmica de vida dos educandos.

Segundo o Atlas Brasileiro de Desastres Naturais 1991 a 2012 (UFSC, 2013, p. 24), a alta densidade demográfica da região Sudeste, aliada à ocupação desordenada em áreas de risco, faz dessa região uma das que mais sofrem com as adversidades atmosféricas. A região registrou, portanto, o maior número de falecimentos (1.461), principalmente, associados às diversas tragédias climáticas ocorridas no Rio de Janeiro, Estado que registrou 78% de todas as mortes da região (ibidem, p. 48). De acordo com o Instituto Estadual do Ambiente (2014, p. 121), a Defesa Civil registrou em Cachoeiras de Macacu, no período de 2000-2012, 877 pessoas fora de casa e duas mortes decorrentes de inundações e deslizamentos.

Em virtude disso, pensar o ensino dos conteúdos climáticos se faz necessário, já que a partir dos fenômenos atmosféricos e climáticos pode-se refletir sobre o cotidiano do estudante e o espaço socialmente produzido por ele habitado. No âmbito geográfico, a compreensão do clima está ligada ao entendimento da nossa realidade social e histórica e, por conseguinte, do ambiente no qual vivemos (FORTUNA, 2010, p. 2).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – (2018, p. 384; 385) traz as habilidades referentes à climatologia no ensino de Geografia



para o 6º ano do ensino fundamental em dois de seus principais objetivos: as relações entre os componentes físico-naturais e as atividades humanas e a dinâmica climática. Já como habilidades essenciais para os educandos, descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos; relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais; analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo, e analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).

Destacadas as habilidades da BNCC, torna-se muito importante o ensino dos conteúdos climatológicos, conectados a outros conteúdos e temáticas e conceitos inerentes à Geografia, quer seja de maneira dinâmica e participativa no espaço escolar, quer seja nas modalidades presencial, remota ou híbrida, levando em conta a realidade e contexto em que professores, alunos e comunidade escolar como um todo estão inseridos.

Para esse fim, é importante desenvolver metodologias e práticas pedagógicas pertinentes e adaptadas, especialmente no momento mais agudo que vivemos na pandemia. As aulas práticas em sala de aula, ou até mesmo fora dela, como o nosso caso, são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem em Geografia. Ao aplicar esse processo, o professor possibilita ao aluno compreender de forma prática as teorias vivenciadas dentro das salas de aula, proporcionando ao aluno a oportunidade de relacionar a teoria trabalhada dentro da sala de aula e a prática (OLIVEIRA; CHAGAS; ALVES, 2012, p. 50), articulado às experiências de vivência dos educandos, tornando, assim, o ensino significativo.

A linguagem cartográfica no ensino de Geografia

A Cartografia está associada à Geografia na medida em que ela dá a possibilidade de representar graficamente o seu objeto de estudo. No âmbito escolar, a cartografia tradicionalmente está intimamente ligada à Geografia, inclusive no imaginário dos próprios estudantes, à medida que a associam diretamente com a disciplina, a partir dos mapas.



A cartografia no ensino de Geografia é essencial para o entendimento dos fenômenos espaciais e do espaço socialmente produzido e o professor é ator responsável pela mediação do olhar espacial e do conhecimento cartográfico. Para desenvolver o olhar espacial, Richter e Bueno (2019, p. 21) afirmam que:

[...] a nosso ver, se instaura na ação do professor de Geografia em identificar e entender as especificidades de sua ciência e, ao mesmo tempo, conhecer a potencialidade da construção e da leitura cartográfica para o processo de aprendizagem dos alunos. Portanto, nossa perspectiva de investigação entre a Geografia e a Cartografia se estrutura na ideia de o professor fortalecer o desenvolvimento espacial. Ou seja, é a partir do conhecimento da importância do olhar espacial, sendo este potencializado em cada conteúdo ou tema trabalhado em sala de aula, que as metodologias de ensino tornam-se pertinentes e possibilitam essa integração.

Levando em conta o exposto pelos autores acima citados, considera-se a cartografia como elemento imprescindível para o ensino de Geografia, já que permite compreender como os lugares são produzidos historicamente, a partir da lógica espacial, estabelecida como uma ordem racional que opera em detrimento de áreas de proximidade ou influência (RICHTER; BUENO, 2019, p. 22).

A Cartografia, como linguagem no contexto escolar, perpassa os conteúdos e temáticas abordados no ensino de Geografia, não apenas representando os fenômenos cartografados, mas dando também um sentido espacial a eles. Para Castellar (2017, p. 121), pensar o uso da linguagem cartográfica como metodologia é torná-la parte essencial da educação geográfica, para a construção da cidadania do aluno, na medida em que permitirá a ele compreender os conteúdos e conceitos geográficos. Ainda, segundo Castellar (2017, p. 126), estabelecer a relação entre a cartografia e os conteúdos geográficos é fundamental para que os alunos compreendam os conceitos a serem trabalhados ao longo de sua escolaridade. Nota-se, então, a necessidade do estudo da linguagem cartográfica desde o início da escolaridade. Os mapas, como instrumento pedagógico, devem ser contextualizados para que os



estudantes não os vejam apenas como ilustração, mas como sujeitos pertencentes do mundo (RIZZATTI *et al.*, 2020, p. 63).

Assim como nos conteúdos climáticos, a Cartografia no ensino de Geografia é destacada na BNCC para o 6º ano do ensino fundamental, sendo indissociável de seus conceitos, temas e conteúdos:

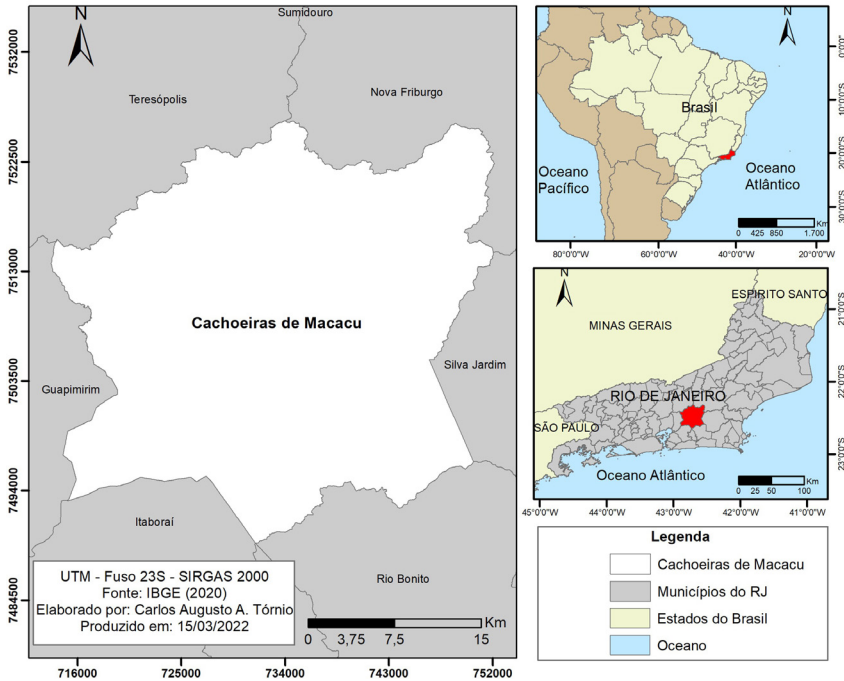
Trata-se, portanto, de compreender o conceito de natureza; as disputas por recursos e territórios que expressam conflitos entre os modos de vida das sociedades originárias e/ou tradicionais; e o avanço do capital, todos retratados na paisagem local e representados em diferentes linguagens, entre elas o mapa temático. (BRASIL, 2018, p. 381).

O documento ainda traça a unidade temática, o objetivo e as habilidades específicas em relação à Cartografia, respectivamente: as formas de representação e pensamento espacial; os fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras; medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas e elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre (BRASIL, 2018, p. 384-385).

Metodologia

A metodologia utilizada para realização das práticas pedagógicas está assentada na confecção de pluviômetros para o monitoramento da precipitação do período do dia 27 de agosto até o dia 9 de setembro de 2021 no município de Cachoeiras de Macacu (Figura 1); no acompanhamento dos sistemas meteorológicos a partir das imagens de satélite do Centro de Previsão de Tempo e Estudos Climáticos do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (CPTEC/INPE), e na elaboração de um mapa colaborativo a partir da plataforma *Google My Maps* com 19 alunos de uma turma do 6º ano do ensino fundamental do Instituto Educacional Chave do Saber.



Figura 1 – Localização da área de estudo: Cachoeiras de Macacu (RJ)

Fonte: Carlos Augusto A. Tórnio, 2022.

O pluviômetro é um instrumento utilizado para mensuração da precipitação e é muito usado em estações climatológicas convencionais, como é o caso da estação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em São Gonçalo-RJ (UERJ-FFP), e por instituições como o Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (Cemaden), que contam com pluviômetros espalhados por vários pontos do território nacional. O pluviômetro, então, é um instrumento essencial para compreender os regimes de chuvas e as dinâmicas do tempo atmosférico e do clima.

Segundo Fortuna (2010, p. 3), o que se pretende no ensino fundamental (segundo segmento) com o ensino da climatologia é a compreensão de suas relações e interações na construção das paisagens, territórios, lugares, enfim, na (re)organização espacial. Nesse sentido, a confecção de pluviômetros caseiros, que podem ser instalados em locais específicos, sendo essa uma ideia de forma didática para utilizar

com os alunos, além de ensinar de forma mais prática e didática a entender sobre o tema da climatologia e seus fenômenos climáticos (OLIVEIRA; ANDRADE; LEITE, 2021, p. 1.047).

Em nossa proposta de trabalho, a produção dos pluviômetros seria de baixo custo e com materiais de fácil acesso, presentes no dia a dia do aluno. O uso de materiais alternativos como recursos pedagógicos na metodologia do docente amplia a possibilidade em disponibilizar conteúdos complexos de forma lúdica (BENTES, 2019, p. 145). Além disso, o estudante faria o seu próprio pluviômetro a partir das orientações do professor.

Os materiais utilizados para construção do pluviômetro foram uma garrafa pet de dois litros, uma régua de até 20 centímetros, fita adesiva, tesoura e fragmentos de rochas para construção. Também foi elaborada pelo docente uma tabela contendo os dias e horários para a conferência do instrumento e um campo para o acumulado total do período abarcado, além de conter um campo para observações gerais sobre cada dia de monitoramento.

Articulada aos conteúdos climáticos no contexto escolar, a Cartografia se fez muito importante para o desenvolvimento da prática pedagógica, tanto a partir das imagens de satélites apresentadas, como também pela elaboração do mapa colaborativo. Rizzatti *et al.* (2020, p. 63) reitera que a própria BNCC expressa que se espera que os alunos apresentem autonomia na leitura e na elaboração de mapas e gráficos, principalmente após a contextualização da alfabetização cartográfica, com o uso de fotografias, mapas, imagens de satélites e gráficos.

Paralelamente ao monitoramento pluviométrico diário, fora utilizada uma sequência de imagens do satélite GOES 16, canal 13, provenientes do INPE/CPTEC, dos dias referentes ao período de observação. Então, vê-se a importância de tecer uma conexão entre a linguagem cartográfica e o ensino dos conteúdos climáticos. Foram utilizados um notebook com acesso à internet e um projetor multimídia (Datashow), para que os alunos que estavam participando da aula de forma remota e presencial pudessem observar e analisar as imagens.

Já a ideia de se trabalhar com mapas colaborativos veio da necessidade de se representar espacialmente os acumulados de precipitação monitorados pelos alunos, bem como contribuir para a formação



de seu olhar espacial, à medida que eles, de maneira coletiva, produziram o seu próprio mapa. Além disso, ele contribui de maneira significativa ao longo de todo ensino fundamental, como afirma Nascimento (2019, p. 58):

Ao longo de toda a educação básica, os preceitos da alfabetização cartográfica se fazem presentes no intuito de prover a linguagem cartográfica para que os estudantes, além de utilizarem os mapas, também sejam capazes de elaborá-los. Nesse contexto, as propostas de mapeamento colaborativo contribuem com a mudança de perspectiva da visão (frontal, oblíqua e vertical) e da imagem (bidimensional e tridimensional); as noções de lateralidade, orientação, proporção e escala; e utilização do alfabeto cartográfico (pontos, linhas e formas) para o reconhecimento e elaboração de legendas.

Para Junior, Martins e Frozza (2020, p. 2), o uso das tecnologias digitais pode contribuir para o maior interesse pelo aprendizado escolar, na medida em que também possibilita ao/a estudante ser autor/a do próprio conhecimento. Assim, o mapeamento colaborativo, por meio da plataforma *Google My Maps*, é uma metodologia relevante ao ensino de Geografia e pode ser articulada de diferentes maneiras, com conteúdo, temas e conceitos distintos. Isso depende, portanto, da forma da mediação do professor e de seus próprios objetivos em relação ao processo de aprendizagem dos educandos. Nesse sentido, o autor ainda afirma que:

A ferramenta *Google My Maps* possibilita ao/a professor/a trabalhar com localização do espaço geográfico, visualização de mapas, aspectos humanos, através das imagens de satélites e 3D, fotografias aéreas e sistema de informação geográfica, bem como permite ao usuário aproximar-se do foco em estudo mediante o aumento de imagens (zoom) em diferentes escalas geográficas. (JUNIOR; MARTINS; FROZZA, 2020, p. 2).

Já em relação aos estudantes, permite a eles traçar rotas, marcar os pontos de interesse, fazer sua própria legenda e comentários, entre outras várias possibilidades em diferentes escalas. Na prática em



questão, os alunos, colaborativamente, marcaram a localização dos seus pluviômetros no mapa criado previamente pelo professor na plataforma *Google My Maps*. Para tal, os educandos precisaram de computadores, *smartphones* ou *tablets* com acesso à internet.

O processo da prática pedagógica proposta se deu em junho de 2021, após aulas que introduziram os conteúdos climáticos aos alunos, ainda no contexto da modalidade do ensino remoto. Para melhor organizar as atividades pedagógicas, foi necessário pensar etapas e os objetivos de cada uma delas.

A primeira etapa consistiu na produção dos pluviômetros. Em uma das aulas, a partir da orientação do professor, cada educando iniciou a confecção de seu próprio pluviômetro caseiro, com os materiais acessíveis e de baixo custo. Depois, os alunos enviaram fotos do pluviômetro via *WhatsApp* para comprovar que haviam construído o instrumento (Figura 2).

Figura 2 – Pluviômetro confeccionado por um dos alunos



Fonte: Os autores, 2021.

Já a segunda etapa, ocorrida na modalidade do ensino híbrido, consistiu em monitorar a precipitação na residência de cada estudante, compreendendo o período de 15 dias (de 27 de agosto a 9 de setembro



de 2021). Para tal, foi desenvolvida uma tabela (Tabela 1) denominada “monitoramento pluviométrico”, na qual os alunos deveriam preencher diariamente os dados de pluviosidade às 15h, independente se houvesse registro ou não de precipitação. Havia um campo para as observações gerais, que compreendiam, por exemplo, um dia em que não conseguiram fazer o registro. Ao final do período abordado, os educandos deveriam somar os registros de precipitação (em mm) e escrever o resultado no campo “total de precipitação”. Vale salientar que os pluviômetros, preferencialmente, deveriam ficar em locais abertos e fora da interferência de árvores, telhados ou muros.

Tabela 1 – Dados de monitoramento pluviométrico diário

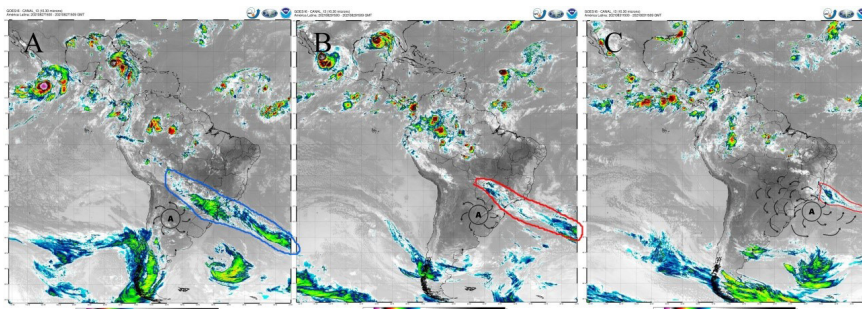
Monitoramento pluviométrico				
Bairro	Dia	Hora	Precipitação (mm)	Observações e justificativas gerais
	27/08/2021	15h		
	28/08/2021	15h		
	29/08/2021	15h		
	30/08/2021	15h		
	31/08/2021	15h		
	01/09/2021	15h		
	02/09/2021	15h		
	03/09/2021	15h		
	04/09/2021	15h		
	05/09/2021	15h		
	06/09/2021	15h		
	07/09/2021	15h		
	08/09/2021	15h		
	09/09/2021	15h		
	Total de precipitação			

Fonte: Os autores, 2022.



A terceira etapa ocorreu paralelamente com a segunda, pois se tratou do acompanhamento das imagens do satélite GOES 16, canal 13, presentes no portal do INPE/CPTEC do portal do CPTEC/INPE dos dias e horários que foram estabelecidos para o monitoramento pluviométrico, como o exemplo das imagens dos dias 27, 29 e 31 de agosto de 2021 (Figura 3). Ao concluir esses processos, os alunos entregaram as tabelas ao professor para que fosse feita a devida análise do resultado produzido.

Figura 3 – Imagens do satélite GOES 16, canal 13, às 15h dos dias 27 (A),



Legenda: Avanço e entrada do Sistema Frontal (SF) na região Sudeste (A); atuação e enfraquecimento do SF (B); dissipação do SF e avanço da alta pressão pós-frontal (C). Fonte: CPTEC/INPE, 2021.

A quarta e última etapa da atividade se constituiu na criação coletiva de um mapa na plataforma *Google My Maps*, e ela começou logo após a conclusão dos dois passos anteriores. O mapa foi criado pelo professor e tinha como objetivo localizar os acumulados de chuva de cada pluviômetro. Para isso, houve a prévia orientação de como fazer a marcação dos pontos no mapa. Os alunos, então, marcaram sua localização, escrevendo os seus próprios nomes e os registros pluviométricos totais.

Resultados e discussões

O objetivo da prática pedagógica, articulada aos conteúdos climáticos à Cartografia no ensino de Geografia, foi de propiciar ao educando a construção do conhecimento sobre o espaço vivido e da possibilidade de pensar geograficamente, a partir da mensuração, a



pluviosidade, sendo um importante instrumento para a compreensão da dinâmica das chuvas e do mapeamento colaborativo, que dá visibilidade ao fenômeno especializado, compreendido na complexidade de sua linguagem. Nota-se satisfatória a participação dos alunos nas atividades, já que, dos 19, apenas um deles não confeccionou o pluviômetro e dois não conseguiram fazer o monitoramento pluviométrico de forma plena, totalizando, então, 17 estudantes envolvidos integralmente à proposta didática.

Sobre o uso dos pluviômetros (Figura 4) e da tabela de monitoramento, os alunos periodicamente enviavam fotos dos instrumentos para a verificação, isto é, para saber se o pluviômetro estava posicionado em um local adequado e se a tabela estava sendo preenchida corretamente. A maior parte dos estudantes não fez observação ou justificativa no campo das observações, e quando fizeram, estas sinalizavam a impossibilidade do monitoramento em um dia específico. Por isso também, há variações em alguns dos acumulados registrados (Figura 5), como a Tabela 2 a seguir mostra.

Tabela 2 – Acumulados de precipitação registrados pelos alunos por bairro

Aluno	Bairro	Acumulado (em mm)
1	Boa Vista	56
2	Campo do Prado	54
3	Castália	55
4	Castália	5
5	Centro	44
6	Ganguri de Cima	34
7	Ganguri de Cima	38
8	Ganguri de Cima	50
9	Ganguri de Cima	37
10	Japuiba	52
11	Papucaia	18
12	Papucaia	59



Aluno	Bairro	Acumulado (em mm)
13	Reta dos Ipês	85
14	Reta dos Ipês	31
15	São Francisco de Assis	43
16	São Francisco de Assis	33
17	Tuim	25

Fonte: Os autores, 2022.


Figura 4 – O uso do pluviômetro na residência de um dos alunos



Fonte: Os autores, 2021.



Figura 5 – Tabela de monitoramento produzida por uma das estudantes

 Instituto Educacional Chave do Saber
Disciplina: Geografia Professor: Victor série: 6º ano Data: 24/08/2021 Valor: 2,0
Aluno (a): *Stella*
"40 Anos Semeando Valores"

Entrega: 14/09/21 às 15h.
A tabela deve ser enviada para o e-mail: victorgabrielms.geo@gmail.com
Deve ser enviado também a localização de onde você fez o monitoramento pluviométrico.
Período de monitoramento: 26/08 – 09/09

Monitoramento pluviométrico				
Bairro	Dia	Hora	Precipitação (mm)	Observações e justificativas gerais
<i>Garguiri de cima</i>	27/08/2021	15h	0 mm	
	28/08/2021	15h	5 mm	
	29/08/2021	15h	6 mm	
	30/08/2021	15h	7 mm	
	31/08/2021	15h	15 mm	
	01/09/2021	15h	5 mm	
	02/09/2021	15h	0 mm	
	03/09/2021	15h	0 mm	
	04/09/2021	15h	0 mm	
	05/09/2021	15h	0 mm	
	06/09/2021	15h	0 mm	
07/09/2021	15h	0 mm		
08/09/2021	15h	0 mm		
09/09/2021	15h	0 mm		
Total de precipitação			38 mm	

Fonte: Os autores, 2021.

A respeito do uso da imagem de satélite durante o período do monitoramento pluviométrico, os educandos puderam relacionar as chuvas ocorridas ao longo de parte dos dias do período estudado com a movimentação de um sistema frontal, percebido por eles através das cores das nuvens sobre a região Sudeste, incluindo o Estado do Rio de Janeiro, como foi visto na Figura 3. Ressalta-se que os sistemas frontais são responsáveis por parte considerável das precipitações ocorridas no Estado do Rio de Janeiro, sendo, portanto, a conexão desse fenômeno ao dado coletado pelo aluno, ajudando-o a compreender que esse sistema faz parte da sua vida, das dinâmicas estabelecidas na cidade e de toda complexidade em suas múltiplas relações.

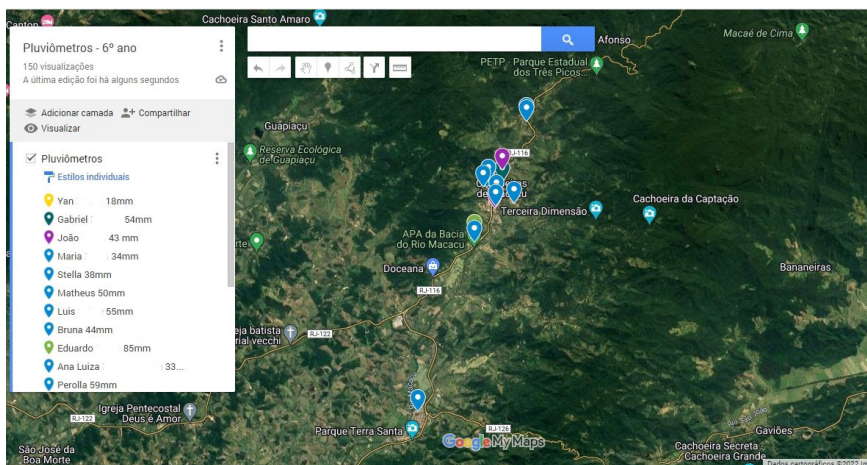
A confecção do mapa colaborativo pelos estudantes foi realizada após a conclusão do monitoramento e do preenchimento da tabela. Apesar de os estudantes estarem habituados ao mundo



virtual e lidarem com muita facilidade com o network, alguns deles sentiram um pouco de dificuldade para marcar os pontos de coleta da precipitação e os principais motivos foram o não conhecimento sobre a plataforma, apesar de conhecerem o *Google Maps* e *Google Earth*, e a dificuldade de manuseio da plataforma via *smartphone*. Apesar disso, com o auxílio do professor, todos os alunos que participaram integralmente do projeto conseguiam contribuir com a produção do mapa.

Como produto final da atividade, o mapa colaborativo feito no *Google My Maps* pôde aprimorar nos educandos o senso de localização e registrar um fenômeno espacialmente dentro do contexto do município de Cachoeiras de Macacu-RJ (Figura 6).

Figura 6 – Mapa colaborativo do 6º ano – Acumulados por pluviômetro em Cachoeiras de Macacu-RJ (27/08/2021 – 09/09/2021)



Fonte: *Google My Maps*/Os autores, 2022.

Sacramento (2015, p. 22-23) diz que uma das características da mediação do conhecimento é saber que a concepção pedagógica é desenvolvida como base teórico-metodológica para o processo de ensinar, pois é preciso refletir sobre como elaborar ações didáticas que orientem o planejamento das aulas. Nesse sentido, considera-se relevante a abordagem da temática e a elaboração das atividades, voltadas a uma prática pedagógica com fundamentos teóricos metodológicos sólidos que

contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, à medida que o pensar geograficamente do mediado no contexto de seu espaço vivido foi priorizado.

Considerações Finais

Refletir sobre a consciência de mediar o conhecimento é extremamente importante para o processo de ensino-aprendizagem do educando, ao passo que é a partir disso que se pode contribuir com a construção do conhecimento do mediado, sendo a Geografia, em seus mais diversos temas, conteúdos e conceitos, parte fundamental para um ensino efetivo e significativo, especialmente em momentos tão difíceis como o que vivemos na pandemia de Covid-19.

No capítulo em questão, iniciamos nossa fala a respeito das dificuldades impostas no mundo pela pandemia, sendo um momento ímpar na história da educação, assim como os desafios dos professores nesse contexto e sua adaptação às novas modalidades de ensino (remoto e híbrido), além do papel relevante da Geografia Escolar em meio a tudo isso, tendo como foco a importância de se pensar a mediação didática.

Logo após, trouxemos contribuições teórico-metodológicas no que se refere à Climatologia e à linguagem cartográfica no ensino de Geografia de forma integrada. Tal integração se dá nas reflexões teóricas e na prática pedagógica a partir do momento da proposição das atividades, dentro de uma sequência lógica, fundamentadas nas metodologias que envolvem a construção de pluviômetros e o monitoramento pluviométrico, bem como a metodologia envolvendo a linguagem cartográfica a partir da ideia da confecção do mapa colaborativo. Essa metodologia parte do entendimento da importância da mediação didática no processo ensino-aprendizagem, dentro de uma perspectiva da ação participativa efetiva do educando no caminhar da construção do conhecimento e do raciocínio geográfico.

Ao final do texto descrevemos as etapas das atividades e discutimos como elas se deram e como os alunos as desenvolveram, isto é, como construíram os pluviômetros, como fizeram o monitoramento e a relação disso com as imagens de satélites e, por fim, como produziram o mapa colaborativamente.



Para finalizar, consideramos as metodologias aqui apresentadas como possibilidade de se trabalhar os conteúdos climáticos e a Cartografia no contexto escolar de forma articulada, sempre com o entendimento de que adaptações devem ser feitas, dependendo, portanto, de cada contexto, de cada turma e da consciência de mediação que cada professor possui.

REFERÊNCIAS

BENTES, Rodrigo Nascimento. Pluviômetro com garrafas pet's: análises das práticas metodológicas usadas com materiais alternativos como facilitador do ensino-aprendizagem de climatologia. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**. Recife – v. 2, n. 1, p. 137-147, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/240704/32674>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CASTELLAR, Sonia Vanzella. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org.) **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. 1. ed., 1. reimp. – São Paulo: Contexto, 2017, p. 121-135.

FORTUNA, Denizart. As abordagens da Climatologia nas aulas de Geografia do ensino fundamental (segundo segmento): primeiras impressões. In: 4º Seminário de Pesquisa do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense (UFF), 4., 2010. **Anais [...]** Campos dos Goytacazes: UFF, 2010, p. 1-10.

INEA – INSTITUTO ESTADUAL DO AMBIENTE. **Elaboração do plano estadual de recursos hídricos do estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: [http://www.inea.rj.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Diagn%C3%B3stico-Vulnerabilidades – v. I-Corpo.pdf](http://www.inea.rj.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Diagn%C3%B3stico-Vulnerabilidades-v. I-Corpo.pdf). Acesso em: 27 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS – CENTRO DE PREVISÃO DO TEMPO E ESTUDOS CLIMÁTICOS. **Divisão de Satélites e Sistemas Ambientais – Banco de Dados e Imagens**. Disponível em: <http://satelite.cptec.inpe.br/acervo/goes16.formulario.logic>. Acesso em: 20 ago. 2021.

JUNIOR, Luiz Martins; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; FROZZA, Marcia Vidal Candido. Potencialidades da ferramenta *Google My Maps* para o ensino de geografia em Portugal. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 14, 1-17, e3776013, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3776/968>. Acesso em: 19 abr. 2022.



LIMA, Bernadeth Luiza da Silva. STERING, Silvia Maria dos Santos. Ensino e aprendizagem de geografia: o desafio do ensino híbrido e remoto. **Revista Mato-Grossense de Geografia**. Cuiabá, v. 19, n. 1 – p. 123-140 – jan/jun 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geografia/article/view/11527>. Acesso em: 12 mar. 2022.

NASCIMENTO, Diego Tarley Ferreira. Propostas de mapeamentos colaborativos como estratégias para o ensino de geografia. **Revista Geosaberes**. Fortaleza, v. 10, n. 22, p. 49-61, set./dez 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/54017>. Acesso em: 12 mar. 2022.

OLIVEIRA, Divino José Lemes de; CHAGAS, Frank Luiz Rosa; ALVES, Washington Silva. Os desafios de ensinar climatologia nas escolas. In: II Congresso de Educação – UEG/UnU, 2012. **Anais [...]** Iporá: UEG/UnU 2012, p. 47-51.

OLIVEIRA, Letícia Braga de; ANDRADE, Jackeline Soares; LEITE, Thiago Ferreira. O uso do pluviômetro no ensino da climatologia. In: XIV Simpósio Brasileiro de Climatologia Geográfica, 2021, João Pessoa. **Anais [...]** João Pessoa: UFPB, 2021. p. 1045-1056. Disponível em: https://www.xivsbcg.com/_files/ugd/9ff9b8_6998c253c5284525b118f641ca38b5c4.pdf. Acesso em: fev. 2022.

RICHTER, Denis; BUENO, Miriam Aparecida. Um olhar para as práticas docentes em geografia: a cartografia escolar em foco. In: SOUSA, Iomara Barros de. JORDÃO, Barbara Gomes Flaire. (Orgs.) **Cartografia escolar e formação continuada de professores** – Curitiba: CRV, 2019, p. 17-34.

RIZZATTI, Maurício; CASSOL, Roberto; BECKER, Elsbeth Léia Spode. **Cartografia escolar e múltiplas inteligências**. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2020.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. A mediação do conhecimento: a importância de se pensar o trabalho docente de geografia. In: SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; ANTUNES, Charlles da França; FILHO, Manoel Martins de Santana. (Orgs.) **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Consequência, 2015, p. 11-29.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro Universitário de Estudos e Pesquisas sobre Desastres. **Atlas Brasileiro de Desastres Naturais: 1991 a 2012 / Centro Universitário de Estudos e Pesquisas sobre Desastres**. 2. ed. rev. ampl. – Florianópolis: CEPED UFSC, 2013.



PROPOSTAS, DINÂMICAS E AÇÕES DOS PROFESSORES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

ANA CLAUDIA RAMOS SACRAMENTO



VOLTAR AO
SUMÁRIO

O mundo mudou sua forma de se organizar em 2020 por conta da pandemia de Covid-19. Todos tiveram de se adequar para buscar maneiras de sobreviver ao caos que se tornou a vida cotidiana. As pessoas isoladas tiveram de criar outras perspectivas de existência e de construção do seu trabalho.

De repente, as pessoas se viram obrigadas a ficar em casa por algo que era invisível, mas se materializava nas vidas perdidas para a doença. De um momento a outro, da China para o mundo, se alastrava o novo coronavírus em todos os espaços possíveis, impossibilitando o convívio em diferentes lugares.

Carlos (2020) nos chama atenção ao destacar que, mesmo num momento tão complexo, o capitalismo desenvolveu-se e ampliou seu modo de exploração a partir das relações de trabalho pela chamada “4ª Revolução Tecnológica”. Sendo assim, os trabalhadores passaram a viver diferentes situações: muitos foram substituídos por objetos técnico-informacionais; uns tiveram de comprar novos equipamentos e aprender a trabalhar home office; enquanto outros optaram pelo trabalho presencial.

A autora ainda destaca que houve uma mudança no comportamento da vida cotidiana, que passou “a se realizar dentro da casa e não mais a partir da casa como o nó que liga e de onde se criam e se direcionam os fluxos cotidianos” (CARLOS 2020, p. 12). Assim, os diferentes trabalhadores reorganizaram a vida em casa para receber a nova forma de trabalho até então não imaginada.

Todos sofreram em diferentes momentos com o adverso do trabalho remoto. Os impactos são notórios ao ler os noticiários sobre as situações vivenciadas por todos. Depois de dois anos e meio, podemos considerar que todos estão tentando recuperar o espaço-tempo.

As escolas e os professores, foco deste texto, tiveram de criar novas dinâmicas até então não pensadas, quando, por meio da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, o governo brasileiro declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (Espin) devido à infecção humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV). Assim, houve a aprovação, três dias depois, da Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispôs sobre as medidas para o enfrentamento de emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, prevendo o isolamento e quarentena para combater a doença (SACRAMENTO; FRIGÉRIO; AZEVEDO, 2021).

Em diferentes lugares do Brasil, os professores se viram obrigados a pensar em estratégias para desenvolver suas práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, buscar trabalhar a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada para o ensino fundamental em 2020. Novos desafios, novos impactos, novas dinâmicas foram impostas para que o desenvolvimento das aulas ocorresse sem prejudicar o ano letivo dos alunos.

Tornando o cenário da educação brasileira ainda mais complexo, em 2020 ocorreu a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018) do ensino fundamental nas escolas do País. Isso significou enfrentar duas situações novas em um único ano escolar, deixando-o ainda mais atípico: pandemia e implementação da BNCC. Os Estados e alguns municípios, após o processo de reestruturação do referencial curricular atendendo às exigências da BNCC, passaram a implementá-la no momento da pandemia. Neste contexto, os professores enfrentaram o desafio de se



reconstruírem como profissionais para implementar novos referenciais curriculares durante o ensino não presencial. (SACRAMENTO; FRIGÉRIO; AZEVEDO, 2021, p. 23).

O Ministério da Educação teve de fazer ações, mesmo contrárias ao presidente da República, em suspender as aulas, conforme a Portaria nº 343, de 17 de março, que estabeleceu “[...] a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19” (BRASIL, 2020a, s.p.). Dessa maneira, dentro do cenário brasileiro teve-se oficialmente o primeiro momento sobre o impacto da Covid-19 no andamento das escolas. Em outros momentos, diferentes resoluções ocorreram para que garantissem as aulas remotas conforme apresentam (SACRAMENTO; FRIGÉRIO; AZEVEDO, 2021).

Cada Estado e município, nas diferentes instâncias administrativas, desenvolveram diferentes maneiras de suspensão e autorização das aulas presenciais com decretos ou portarias/resoluções por meios digitais para atendimento da demanda relativa aos procedimentos a serem realizados para o ano letivo, e, por isso, cada lugar teve de se readequar para atender o seu público-alvo.

A necessidade de estabelecer essas dinâmicas trouxe reflexões como as de Simas e Andrade (2021), ao mostrarem como a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), a respeito da parceria com a Microsoft e a obrigatoriedade do uso da plataforma *Teams* para a demanda do município, abriu outras formas de relação comercial e, com isso, os professores não foram ouvidos na sua relação de trabalho. Assim, corrobora com o destacado por Carlos (2020) sobre as condições cotidianas do uso do trabalho pelo capitalismo. Os desafios destacados pelas autoras mostram que os professores não tiveram apoio efetivo. Gomes e Souza (2021) retratam a situação dos professores da rede privada da Baixada Fluminense, localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro, ao afirmar que as condições não foram dadas aos docentes para a adaptação e preparo do ensino remoto.

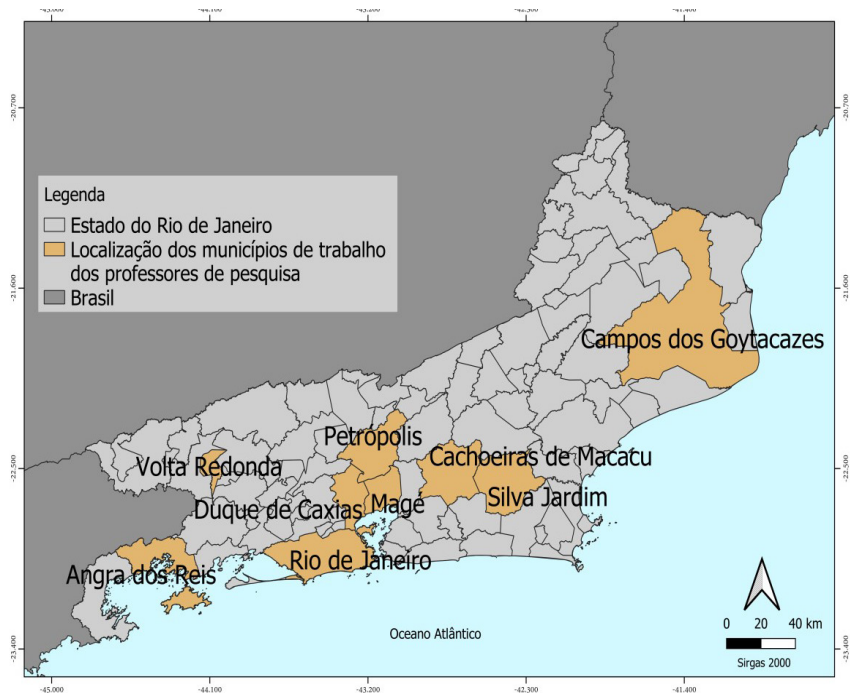
Assim, as discrepâncias nos ajudam a refletir sobre como os professores, a partir de suas práticas, construíram e produziram (ou



tentaram) o conhecimento com seus estudantes, apesar de toda precariedade ressaltada pelos autores.

Em razão disso, ao longo dos textos escolhidos para destacar alguma prática pedagógica durante a pandemia, estão descritos diferentes momentos para a paralisação de suas aulas nos municípios de Campos dos Goytacazes, Angra dos Reis, Rio de Janeiro, Volta Redonda, Silva Jardim, Petrópolis, Magé, Duque de Caxias e Cachoeiras de Macacu, todos localizados no Estado do Rio de Janeiro (Figura 1).

Figura 1– Localização das instituições de ensino público e privado dos professores-autores dos textos deste livro



Fonte:

Neste Estado, por exemplo, a partir do Decreto nº 46.966, de 11 de março de 2020 (RIO DE JANEIRO, 2020a), estabeleceu-se a situação de emergência da saúde pública por conta do contágio da Covid-19, adotando várias medidas preventivas para enfrentar a propagação da doença. Já a Seeduc, por meio do Decreto nº 46.980, de 19 de março de



2020, estabeleceu a parada das aulas e o distanciamento social (RIO DE JANEIRO, 2020b).

Estes textos foram solicitados aos professores a fim de dar vida àqueles que estão no cotidiano da escola e da universidade, pensam e estão articulando ações didáticas com o intuito da construção da aprendizagem geográfica dos seus estudantes.

Assim, segundo Sacramento (2010), pensar as práticas do ensino de Geografia possibilita discussões e reflexões para representar e articular os aspectos teóricos e práticos para que os alunos tenham uma consciência geográfica sobre o espaço vivido, bem como desenvolver a leitura em diferentes escalas e fenômenos por meio da leitura das paisagens. Também possibilita compreender as diferentes formas e conteúdos dos seus lugares, articulando este conhecimento com a ordenação territorial que concretiza a organização dos diferentes espaços.

Para tanto, segundo Moreira (2008), a Geografia é uma ciência social, visto que seu objeto – o espaço – é produto das ações humanas por meio da transformação do meio natural pelo trabalho social. Assim, pensar essa disciplina é apreender que os homens, pelas suas práticas sociais, organizam suas práticas espaciais e estabelecem as diferentes maneiras de produção do espaço geográfico. Esse precisa ser interpretado a partir daquilo que pode ser representado do ponto de vista social por meio dialético, entre a imagem e a fala, que se apresenta por meio de seus conceitos.

Esta Geografia está presente nos relatos dos professores em relação a como ensinar a disciplina no período pandêmico. Trabalhar com os estudantes a construção do conhecimento geográfico foi um dos grandes desafios para a compreensão dos fenômenos geográficos, de maneira a ensinar temas relevantes para o desenvolvimento da leitura e interpretação dos fenômenos espacializados. Assim, entende-se que cada professor buscou, a partir das suas concepções teóricas sobre os conteúdos e conceitos geográficos, tratar de temas relevantes como a questão urbana, o clima, a espacialidade da Covid-19, a cartografia, como também as concepções metodológicas dispostas em cada prática docente: as oficinas, a sala invertida, a aprendizagem significativa, o monitoramento.

A ideia da produção dos textos tem como parte a pesquisa financiada “As reformas nas Políticas Públicas Educacionais Brasileiras: o



caso das Ciências Humanas e da disciplina Geografia na Formação de Professores”, da Faperj, por meio do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado, no período de 2018 a 2022, e ao Procientista da UERJ, no período de 2021 a 2024, que objetivam avaliar os impactos das reformas educacionais nacionais na formação dos professores de Geografia nos cursos de Licenciatura no Estado do Rio de Janeiro e na disciplina nas escolas básicas.

A pesquisa com base na metodologia qualitativa potencializa diferentes análises, pois concordamos com Bogdan e Biklen, (1994) de que a construção de uma pesquisa qualitativa não é saber em si a verdade, nem também não comparar realidades distintas, e sim entender os fenômenos de modo distinto e a partir dessas compreensões produzir novos saberes. Aqui, nosso propósito com relação a esses fenômenos é analisar as práticas pedagógicas dos professores de Geografia no Estado do Rio de Janeiro neste período pandêmico com a necessidade do uso da BNCC. Para tanto, desenvolvemos neste momento dois procedimentos: os questionários com os professores, os quais tinham o propósito de apreender suas leituras sobre a BNCC, e, num segundo momento, as entrevistas com diferentes professores para conhecer suas práticas pedagógicas frente às mudanças obrigatórias. Preferimos suas próprias escritas uma vez que surgiram diversos questionamentos:

Como suas escolas se organizaram? Como pensar suas práticas pedagógicas? O que ensinar em Geografia? Como criar condições no meio adverso ao isolamento? Quais desafios e tensões viveram para cumprir as resoluções e outros documentos reguladores para o ensino remoto e a volta ao híbrido?

Dessa maneira, estruturamos o texto em três momentos: a) o primeiro destaca a metodologia qualitativa no desenvolvimento da pesquisa e na concepção das escolhas dos professores para as análises dos textos; b) a concepção de práticas pedagógicas e o ensino de Geografia para pensar a implementação da BNCC; e c) as práticas pedagógicas de Geografia em ação a partir dos movimentos dos professores autores da pesquisa.



O processo de pensar as práticas pedagógicas na construção da metodologia qualitativa

Durante o processo da pesquisa, buscou-se sempre estar atento às questões inerentes aos professores, afinal, são eles que terão de ler, compreender, analisar e discutir sobre os impactos da reforma em seus ambientes de trabalho. Dessa maneira, o diálogo constante com eles possibilita compreender as diferentes ações organizadas para executar a construção das aulas.

A metodologia qualitativa contribui a partir do momento em que é possível compreender os movimentos trazidos para avaliar os impactos da reforma com a BNCC nas aulas dos professores, os quais constroem suas formas de intervir no ensino de Geografia. Durante a pandemia de Covid-19, foi um desafio para todos se verem ainda discutindo a construção dos currículos locais, como o caso de Silva Jardim, ou já realizando as atividades de seu documento curricular, como o município do Rio de Janeiro, buscando dar conta das diferentes demandas e desafios de ensinar remotamente e no ano de 2021 de forma híbrida.

Destarte, a pesquisa tem apoio no método dialético para a interpretação das informações, dos dados e dos textos. Lefebvre (1983) resalta que esse método permite confrontar opiniões e os pontos de vista, as diferentes características dos problemas, bem como suas contradições e suas tensões. Nesse sentido, compreendemos que, ao permitir que os professores trouxessem suas práticas pedagógicas, essas questões estariam presentes: os problemas de cada município, as contradições inerentes ao trabalho, principalmente no período pandêmico, e as tensões da via cotidiana escolar, com suas múltiplas situações, de acordo com as características de sua rede e pessoas envolvidas.

Por isso, o materialismo histórico-dialético permite discutir o movimento da forma, da diferença e do conteúdo que se estrutura dentro das análises em suas relações duais e concretas; o que quer dizer apreender na argumentação, na discussão e no confronto de ideias. Dessa maneira, podemos entender a realidade de forma dinâmica e totalizante, em que os fatos sociais só podem ser considerados um conjunto de variáveis, e não de forma isolada, seja na política, na economia, na cultura etc.



O movimento, a forma, está no agir pedagógico docente com suas diferentes concepções teórico-metodológicas sobre a educação e a Geografia, bem como as concepções políticas e ideológicas na construção do conhecimento geográfico. Além disso, as relações são concretas, pois se materializam na aula; a aula em sua essência, no diálogo entre o aluno e o conhecimento e as maneiras para que ela seja concretizada cria, ao mesmo tempo, a compreensão sobre a realidade como também de sua totalidade, como parte, no caso da Geografia, dos fenômenos sociais, como os físico-naturais, por exemplo.

Sendo assim, a construção das práticas pedagógicas na Geografia, tendo a BNCC como potencializadora, faz com que ainda mais esses docentes passem a pensar e a estruturar ações didáticas para a materialização desse conhecimento, por isso, cada um tem suas formas de ensinar e é isso que aparecerá em seus textos.

Dessa maneira, os artigos dos professores foram pensados a partir das seguintes perspectivas metodológicas:

- 1) Os professores escolhidos fazem parte das escolas ou universidades do Estado do Rio de Janeiro;
- 2) Os professores da escola básica responderam a um questionário referente à BNCC e às suas práticas pedagógicas neste período da pandemia;
- 3) Os professores selecionaram uma prática que fosse significativa para eles;
- 4) A escrita dos textos seguiu as dinâmicas de cada professor e suas experiências, na construção do conhecimento geográfico ligado aos documentos curriculares de cada município, de acordo com a BNCC.

O questionário aplicado teve como objetivo analisar os conhecimentos dos professores a respeito dos aspectos gerais da BNCC. Foram mais de 50 respostas. Para este texto, as respostas trazidas serão desses professores em questão. Trabalhamos com duas professoras universitárias e sete professores da escola básica, sendo que um deles também é professor de uma faculdade privada. Os outros dois docentes não participaram desse questionário, pois foram convidados pelos colegas para a escrita dos textos por fazerem trabalhos conjuntos.

As professoras universitárias têm mais de 15 anos de magistério, tendo trabalhado em escolas públicas e privadas antes da dedicação



exclusiva ao ensino superior. Atuam na linha de ensino de Geografia em suas universidades, as quais enfrentam os desafios da formação de professores, em um momento de desmonte do ensino universitário, sem apoio e financiamento para pesquisa, principalmente na área das Ciências Humanas. Além disso, buscam discutir sobre as possibilidades de trabalho com a BNCC a partir de diferentes propostas didáticas, analisando os problemas, as potencialidades e as dinâmicas da Geografia nesse contexto.

Os professores da educação básica têm entre quatro e dez anos de experiências de magistério. Todos são formados em Licenciatura em Geografia nas diferentes universidades públicas do Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP); Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Três deles têm título de mestrado, três fazem doutorado, dois cursam mestrado e outro é doutor. Eles trabalham em escolas públicas e privadas em variados municípios do Estado do Rio de Janeiro. São professores que lecionam em pelo menos duas escolas, com carga horária média de 30 horas semanais, entre ensino fundamental, médio e EJA.

Eles afirmam ter tido acesso à BNCC por meio da formação das universidades, pela Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB-Niterói) e nas instituições onde trabalham. Mas declaram que não existem efetivamente debates nas escolas ou reuniões específicas para analisarem esses documentos, apesar de alguns municípios, como o caso do Rio de Janeiro e de Silva Jardim, terem organizado algumas reuniões para discutir sobre o documento. Dessa maneira, há dificuldade de trabalhos coletivos, uma vez que as reuniões não agregam as questões pertinentes à construção do conhecimento.

Assim, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) organizou o Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2020), sendo parâmetro para alguns municípios. Em linhas gerais, é réplica da BNCC, com alguns códigos de habilidades sobre o Estado do Rio de Janeiro. Nos municípios em destaque neste texto: os professores pertencentes ao município do Rio de Janeiro trabalham com “Currículo Carioca 2020” (RIO DE JANEIRO,



2020c); o município de Petrópolis, com o “Documento Orientador Curricular 2020” (PETRÓPOLIS, 2020). As escolas onde trabalham os professores da rede privada de Magé e de Cachoeiras de Macacu utilizam o material de sistema de ensino, ou seja, um modelo de negócio que oferece um conjunto de serviços educacionais para suprir as diferentes necessidades ou demandas de instituições de ensino. Esses sistemas, conforme os professores, já estão com seus materiais adequados à BNCC, ou seja, eles não têm nenhuma inferência direta ao material comprado. No caso de Silva Jardim, se encontra em processo de construção de seu documento.

Os professores relataram que alguns dos colegas da rede foram convidados a dar pareceres ou a ser compiladores dos documentos, mas os pares, na sua íntegra, não foram de fato consultados para discutir a estrutura e a análise dos conteúdos e conceitos integrantes dos documentos.

Com a obrigatoriedade da aplicação da BNCC para 2020 e com a pandemia, os professores relatam que os debates necessários acerca dos documentos não aconteceram ou foram muito poucos. Sendo assim, cada um se apropriou a partir de suas experiências e das orientações impostas para a realização das atividades remotas durante o primeiro e o segundo anos da pandemia de forma híbrida e, depois, presencial.

As práticas pedagógicas de professores de Geografia: tensões, conexões e reflexões frente à implementação da BNCC¹

O ano de 2020 foi o momento em que a BNCC do ensino fundamental foi colocada em prática nas escolas públicas e privadas do Brasil. Apesar de diferentes tentativas de sua suspensão devido às inusitadas situações por conta da nova estrutura administrativa e pedagógica

1 As respostas dos questionários se encontram nos drives a seguir. Foram retiradas algumas informações somente dos professores-autores do livro. Por isso aparecem os sobrenomes e o ano de 2021: https://docs.Google.com/spreadsheets/d/1zUbEkuFwes-yLzugp-cdvhtS2j30waEyiv3TRhRaCfJI/edit?usp=drive_web&ouid=112955908236268460180 e https://docs.Google.com/forms/d/1DFRa6M9s-VbTAKfLBkgnxa6mNK5infrmVbbI-jMBJcrg/edit?usp=sharing_eip_m&ts=610d53e8.



escolar em virtude da Covid-19, segundo Sacramento, Frigério e Azevedo (2021), muitos professores tiveram de se adaptar de forma rápida, equivocada, sem um estudo prévio sobre a situação dos alunos e de si mesmos, a fim de desenvolver diferentes formas de intervenção para que os alunos tivessem garantidos seus anos letivos.

Podem-se destacar alguns pareceres e leis que sistematizaram o ensino remoto que tratam em seus textos sobre o uso da BNCC naquele momento atípico, como é o caso do Parecer CNE/CP nº 9/2020, pois nele afirma que:

[...] a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais, e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que **possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas.** (Grifonosso) (BRASIL, 2020b, p. 11).

Esse mesmo parecer, páginas mais à frente, estabelece as diretrizes para reorganização dos calendários escolares, e a BNCC está novamente escrita:

[...] que a reorganização do calendário escolar deve assegurar formas de alcance das **competências e objetivos de aprendizagem relacionados à BNCC e/ou proposta curricular de cada sistema, rede ou instituição de ensino da educação básica ou superior por todos os estudantes.** (Grifonosso) (BRASIL, 2020b, p. 25).

Ficamos imaginando neste período da Covid-19: qual o sentido de implementar um documento a que os professores ainda estavam se apropriando, muitos não conheciam, mas precisavam trabalhar as competências e habilidades sem suas referidas discussões na escola? Seria o caso de repensar toda sua prática, já que em diferentes situações as práticas do ensino remoto não foram as mesmas para todos? Muitos estudantes não tiveram conexão à internet, o que impediu o acesso a plataformas como *whatsApp*, *Facebook* e outros, e tiveram de usar



material impresso, sem poder ter contato com o docente. Isso aconteceu em diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro e foi relatado pelos professores nos textos disponibilizados aqui. Dessa maneira, Carlos (2020) corrobora para essa realidade ao mostrar que:

O cotidiano (além de ser uma repetição de atividades ao longo do dia e da semana) contempla, de modo mais complexo, como são usados e representados os espaços-tempos dedicados e necessários à realização da vida, bem como o modo como esse processo se realiza diferencialmente: nem todos têm acesso a redes de computadores, celulares e a internet rápida. E muitos, nem comida na despensa. (CARLOS, 2020, p. 13).

Não diretamente, mas percebe-se que a autora contribui para tratar da vivência tanto dos professores quanto dos estudantes não só nas diferentes necessidades inerentes ao trabalho, mas da própria vida cotidiana. Não ter um celular, uma rede de internet rápida, e nem comida, foram e são marcas ainda vivenciadas por muitos que não tiveram condições de trabalhar de maneira adequada, e ficaram doentes, desestabilizados emocionalmente, desnutridos. Mas ao mesmo tempo, no caso docente, ter de continuar a organizar suas dinâmicas de trabalho independente das condições, e, para completar, a Lei Complementar nº 173, de 27 de maio de 2020 (BRASIL, 2022a), continua vigorando, ou seja, 18 meses foram congelados e desconsiderados para fins de aposentadoria para os profissionais da educação. Isso quer dizer que todo o trabalho realizado pela categoria de forma remota durante o isolamento social foi desvalorizado. Isto levando em consideração que a Lei Complementar nº 191, de março de 2022 (BRASIL, 2022b), beneficia o servidor militar, a saúde e a segurança pública.

E, para completar, a Lei nº 14.040, que determina a quantidade de carga horária e dias letivos na pandemia, faz menção à BNCC:

§ 3º Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei poderá ser feita no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um *continuum* de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais



editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 2020d, sc.p.).

Ou seja, todas as normativas esclarecem a necessidade da adoção da BNCC, e de outros documentos municipais, como forma de garanti-la e de ser cumprida nas diferentes escolas do País, assim como nos municípios do Estado do Rio de Janeiro.

Dessa maneira, as falas dos professores contribuem para reflexões acerca da aplicação da BNCC nas escolas do Estado do Rio de Janeiro. Suas respostas quanto ao trabalho com a BNCC ou os documentos curriculares de seus municípios nos ajudam a entender algumas tensões e conexões na organização das atividades escolares.

A professora Andrade destaca que suas aulas foram desenvolvidas nas plataformas parceiras das redes de ensino, sem discussões com os professores a respeito. Sem compreender as necessidades iniciais dos professores e dos estudantes que tiveram de vivenciar grande parte do ensino remoto sem, de fato, conseguir acesso às redes. Ao longo do texto do livro, a autora exemplifica que, por meio de plataforma construída pelo município, os conteúdos eram postados, havia até uma quantidade de diferentes linguagens e de links, mas os estudantes tinham dificuldades de acessar.

Remoto por plataformas educacionais e *WhatsApp* postando conteúdos sem muita interação com os alunos. (ANDRADE, 2021).

Essa falta de interação foi significativa, uma vez que muitos não ligavam as câmeras, não conversavam ou tiravam dúvidas e outros tantos não conseguiam fazer as atividades. Até por isso, a Secretaria Municipal de Educação não reprovou nenhum aluno, salvo aqueles que realmente foram desistentes.

Já a professora Simas relata brevemente a organização de suas aulas. Ela comenta duas realidades distintas. Segundo ela, na Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, a escola se preparou para desenvolver as aulas remotas. Ela relata em seu texto e nas conversas que havia um diálogo em grupo para elaboração das atividades para cumprimento das habilidades da BNCC. Já em São Gonçalo, a



rotina se mostra diferente, trabalhar sozinha neste contexto foi difícil para todos, não ter um diálogo, um apoio...

Na SME RJ, agrupamos os temas e dividimos a preparação das aulas. Reunimo-nos 1x por semana para ver se estamos cumprindo as habilidades e objetos. Já em SG, eu preparo sozinha, em geral utilizo das discussões que tenho com o grupo da prefeitura do Rio. (SIMAS, 2021).

A autora destaca pontos na articulação de suas aulas. O trabalho nas escolas privadas mostra que as condições para desenvolver suas atividades estavam restritas aos materiais já enviados. Como fazer diferentes propostas num elemento já dado? Onde, no ensino remoto, as aulas foram mais encurtadas para que o aluno não ficasse tão sobrecarregado com o tempo *on-line*? A professora explica o problema em avaliar a aprendizagem com pouca variação didático-metodológicas a que as aulas ficaram restritas neste momento. Além disso, devido às dificuldades de uma nova relação e condição de vida e de educação, muitos alunos não acompanhavam as aulas. Na escola pública, a partir da tentativa de realizar diferentes tipos de trabalhos, as dificuldades estruturais foram um problema para ela e para todos. Segundo a autora, as dificuldades foram diversas, principalmente pela falta de acesso dos estudantes, pois muitos não tinham estrutura mínima em casa para estar virtualmente na aula, principalmente os da rede pública.

Sim. Nas escolas privadas, é obrigatório o uso das apostilas didáticas, e isso obriga o professor a trabalhar os conteúdos na sequência programática, já que o material é dividido em quatro unidades, uma por bimestre. Devido à pandemia, está sendo muito difícil avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, até porque as metodologias estão mais restritas e os estudantes, em sua maioria, não têm apresentado interesse nesse formato de aula. As habilidades têm sido avaliadas através dos mínimos instrumentos utilizados nesse ano atípico, trabalhos de pesquisa e provas (solicitados pelas instituições escolares). Na escola pública existem vários tipos de avaliações, porém quase 100% dos educandos não realizam e não assistem às aulas pela ausência do acesso à internet. (SOUZA, C. 2021).



A autora Barci (2021) comenta a existência de um material que a secretaria impõe para que os docentes possam trabalhar. Dessa maneira, a professora explica que, ao receber as informações, ela precisa criar uma pequena apostila com os conteúdos, conceitos e atividades específicas com até cinco páginas para que os estudantes recebam o material em casa.

Sim, todo mês a prefeitura envia as habilidades e competências que devem ser trabalhadas. A disciplina de Geografia tem apenas cinco páginas para o envio tanto das atividades quanto do conteúdo. Os alunos da escola em que atuo, em específico, não podem levar o livro didático para a residência, assim, procuro abordar o conteúdo de forma bem direta, trazendo mais exercícios, fora que a Geografia trabalha muito com imagens, mapas, gráficos, então, praticamente não consigo fazer uma atividade muito elaborada. (BARCI, 2021).

A professora tem a preocupação de buscar elaborar de maneira possível esse material, levando em consideração a falta de recursos de seus alunos. Assim, ela admite que, apesar de todo esforço, tem consciência de que, por falta de espaço, de tempo e de material, não é possível desenvolver tantas coisas com eles em casa. A rede não disponibilizou nenhuma plataforma virtual para eles, uma vez que em diferentes partes do município, principalmente na área rural, as condições são precárias.

Souza (2021) afirma que:

Estamos trabalhando bem mais. Antes saíamos da sala e a vida profissional ficava ali. Isso mudou. Parece que estamos o tempo todo em sala, já que coordenação, direção e alunos têm acesso a nosso contato direto. Mesmo em dias de folga, os grupos e a procura continuam. Está sendo muito cansativo. Trabalhamos de forma remota pelo app *Google Meet*. (SOUZA, 2021).

O trabalho se tornou maior para muitas pessoas. A rotina da atividade docente acontece também em casa: correção de provas, de trabalhos e outras ações são mais difíceis de serem feitas nas escolas.



Contudo, o autor alerta sobre a intensificação desse trabalho, porque as pessoas não se aperceberam da noção de tempo, uma vez que, *on-line*, pode-se enviar qualquer mensagem a qualquer hora e qualquer dia. Dessa maneira, aquele final de semana de descanso ou o limite de trabalho, como destaca Carlos (2020), acabou, pelo fato de a casa ser a extensão do trabalho. O respeito ao horário de trabalho deixou de existir, assim como o direito ao descanso, visto que os professores eram acessados a todo o momento, e fora de seus períodos de atendimento. Os docentes, em vários momentos, se viram obrigados a ter de responder à direção, à coordenação, aos pais e aos alunos a qualquer hora do dia ou da noite, o que se tornou tenso, cansativo e deixou o professor adoecido. Além disso, vários professores, como Souza (2021), compraram novo celular para terem um número de trabalho e um número pessoal.

Já o professor Souza, V. (2021) problematiza:

Estamos trabalhando e nos adaptando à BNCC a partir da configuração dos próprios livros didáticos que já estão atualizados. Como trabalho em sistemas de ensino, tenho que seguir o máximo possível os cronogramas. (SOUZA, V. 2021).

O autor trabalha com material já pronto de sistemas de ensino que têm a exigência de já estar escrito de acordo com a BNCC e tem a obrigatoriedade de segui-la para desenvolver todas as atividades elaboradas com prazos estabelecidos. Assim, segundo ele, foram raras as vezes que houve a organização de uma atividade diferenciada durante o período remoto.

Sousa (2021) estabelece que as aulas também estavam articuladas conforme a BNCC, mas observa que no seu município a reedição não trouxe de fato novas contribuições para o desenvolvimento de aulas significativas.

As aulas estão sendo desenvolvidas por meio do currículo reformulado com base na BNCC. Contudo, reeditou-se o currículo com alguns acréscimos, pois no conjunto da obra permanece o currículo antigo. (SOUZA, 2021).



A partir das falas dos professores, podemos elencar um conjunto de tensões e conexões existentes no processo de construção das suas práticas nas salas de aula com o uso da BNCC.

- Nas escolas privadas, o trabalho com o sistema de ensino e o uso de seus materiais são formas de exercer e tratar o que seria desenvolvido na escola sem muitas vezes ter relação com a necessidade educacional dos estudantes. Observa-se o incômodo dos professores com os materiais prontos.
- Outro ponto em convergência é o uso de plataformas sem um debate prévio com os professores sobre quais seriam as melhores opções para trabalhar com seus estudantes nas diferentes fases da pandemia.
- As dificuldades da maioria dos estudantes a ter acesso às aulas remotas foram pontos de tensões e conexões entre os professores, uma vez que muitos não tinham acesso não só à internet, mas à comida, a material básico mínimo para viver dentro de casa. Dessa maneira, muitos não tiveram acesso pleno às plataformas. O material impresso entregue nas casas, apesar de todo esforço da escola e dos professores em tentar responder ou dar ajuda pelo *whatsApp*, foi devolvido incompleto por muitos alunos, por não saberem realizar tarefas simples. Assim, vários perderam o interesse pelas aulas. Além disso, muitos tiveram de ir trabalhar, pois seus familiares haviam perdido empregos e os jovens tinham mais condições de sair de casa e de conseguir trabalho.
- A sobrecarga do trabalho docente foi um dos elementos mais marcantes, pois os professores não tiveram tempo de entender os sistemas e foram obrigados a se sujeitar aos trabalhos remotos sem respeito à questão de horário e dias de descanso pelos estudantes e gestores. Ficaram doentes, com estresse e tendinites pelo excesso de uso do computador. Sem falar na falta de apoio à infraestrutura de casa, ou seja, computador, internet, celular e luz foram utilizados de casa pelo professor; isso quando ele tinha os equipamentos necessários para a realização das aulas.



- O uso da BNCC foi realizado de maneira equivocada, sem debates mais efetivos, sem trabalhar como foram pensados os materiais elaborados ou os documentos curriculares. A falta de valorização e de respeito ao trabalho docente mostram como esses profissionais não são levados, na maioria das vezes, em consideração pelos gestores de maneira geral.

Por meio de suas respostas, podemos ponderar que a implicação do uso da BNCC ou dos documentos curriculares de seus municípios aliada à pandemia trouxe diferentes problemáticas para a construção das práticas dos professores, que tiveram de se reinventar em meio ao caos para pensar e agir na aprendizagem possível dos seus estudantes nesse período.

A BNCC e seus desdobramentos na educação geram desconforto para os professores, uma vez que não há de fato uma vivência dessas discussões nas escolas e, sim, comandos verticais que não respeitam a horizontalidade do processo educativo. Dessa maneira, as respostas dos docentes nos provocam a refletir sobre a falta de valorização docente frente às demandas educacionais, a falta de estrutura para o desenvolvimento de suas práticas em sala de aula, falta de discussões sobre o processo de trabalho com a BNCC, dentre outros fatores relevantes para pensar as tensões e as conexões do ser professor neste contexto adverso da educação.

Práticas pedagógicas de Geografia em ação nesta pandemia

Os processos de construção do conhecimento não acontecem de maneira mecânica, mas em movimentos dinâmicos e ativos, nos quais os professores buscam diferentes alternativas de pensar e criar suas aulas a partir da condição de existência e resistência de imposições diante de diferentes desafios atuais, tanto na profissão docente como nos investimentos e valorização profissional.

Tanto na universidade como na escola evidencia-se a importância de permitir a cada professor que suas práticas pedagógicas de Geografia sejam relevadas de acordo com cada organização proposta.



Dessa maneira, provocamos cada docente a pensar sua prática e, assim, a cada leitura pode refletir sobre a maneira como os saberes se manifestam e são construídos, a partir tanto dos textos como das experiências vividas por eles durante a pandemia.

Os diferentes autores respaldam-se na perspectiva de que as diversificadas formas de atuação do trabalho do professor estão vinculadas ao conhecimento da ciência geográfica e da ciência da educação, bem como das experiências vivenciadas em sala de aula. Assim, para Lopes (2010), essa prática aparece, então, na forma como, em sua práxis, o professor, em seu ato de trabalho, busca alternativas para criar condições que permitam organizar atividades em uma dada relação com seu aluno, buscando aprimorar, assim, seu conhecimento. A partir das concepções, das ações didáticas e de sua condição de mediador, o professor, dentro de suas atividades, pode fazer com que o aluno compreenda e problematize os conteúdos geográficos, relacionando-os com o seu dia a dia.

A Geografia é a parte do conhecimento que nos permite olhar muito além da aparência e que nos ajuda a perceber a essência desse mundo tão complexo, o qual, ao longo do tempo, foi transformado de acordo com a necessidade humana de se desenvolver, mesmo com as diversas contradições sociais que modificaram tudo que era natural em artificial, permitindo a construção de um vivido dialético.

Essas condições nos mobilizam a pensar a Geografia presente na construção do saber, a pensar os conhecimentos advindos dessa disciplina. Por isso, segundo Cavalcanti (2019, p. 64): “O pensamento geográfico é a capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos ou fenômenos.” Dessa forma, construir a ideia do fenômeno espacial provoca o raciocinar geograficamente de como os objetos estão distribuídos e sistematizados no espaço geográfico, de acordo com as intenções, atuações da sociedade e das instituições em estruturar os objetos e as ações socioambientais. A leitura e a análise espacial da conjuntura atual mobilizam o estudante a pensar nas localizações, nas distribuições e nas escalas onde os fenômenos estão ocorrendo e os impactos que eles causam em suas escalas de vivências. Assim, o ensino de Geografia busca entender a realidade espacial vivida pelo aluno, a percepção dos fenômenos que ocorrem e alteram o meio



físico, a relação do modo de produção, e, com isso, a transformação do espaço e ocupação de novos territórios. Essa preocupação do ensinar Geografia pelos professores deste livro nos permite pensar a importância dessa disciplina na formação de seus alunos, por isso, conceitos, conteúdos, fenômenos geográficos e suas representações são construídos nas aulas realizadas por eles.

Moreira (2007), ao traçar um paralelo entre a Geografia e a escola, afirma que a ciência geográfica possui uma forma peculiar de ler o mundo, a partir do espaço, para analisar os fenômenos atuantes. Os saberes geográficos gozam de reconhecida relevância para a leitura e conhecimento do mundo, justificando, assim, a sua presença no ensino básico. Na complexidade do mundo atual, faz-se necessário entender essa complexa nova dinâmica, ou seja, que suceda uma ressignificação. Ainda para o autor: “A Geografia é uma maneira de leitura de mundo” (p. 105); dessa maneira, é preciso desenvolver diferentes lógicas de se pensar os fenômenos para que os alunos possam compreender e se desvencilhar do senso comum. Uma vez que o espaço é produzido socialmente, é nele onde a reprodução social e as coisas se concretizam.

Além disso, os professores também mostram o uso de diferentes metodologias para ensinar Geografia, como oficina, sala invertida, monitoramento, aula dialogada, que possibilitaram a intervenção pedagógica dos docentes. Por isso, para Sacristán (2000), o professor promove a construção das ações em sala de aula, pelo fato de interferir na produção do conhecimento do aluno. Para o autor, o professor que experiencia variadas e ricas vivências tem possibilidade de desenvolver práticas mais consistentes, construídas a partir de fundamentos teórico-metodológicos firmes, pois a organização de sua aula é estruturada a partir de suas diferentes habilidades de organizar o conhecimento.

Dessa maneira,

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas



profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço *ensinante*, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência. (FRANCO, 2016, s.p).

As atividades práticas dos profissionais da educação são influenciadas pelo mundo moderno, que traz o concebido como um elemento do cotidiano, pelos discursos realizados pelos governos, que promovem dentro de suas dinâmicas (discutidas em pesquisas desenvolvidas pelos professores de que o cotidiano da escola é influenciado por aquilo que vem de fora para dentro) projetos fora do planejamento, avaliações sem datas marcadas, materiais que os professores são obrigados a utilizar, mudanças das políticas educativas no meio do curso, medidas que acabam sendo incorporadas no cotidiano da escola e modificam as atividades do docente.

Como pensar a formação de professores neste período pandêmico na articulação de um ensino de Geografia reflexivo e que discuta a BNCC na formação? Dentro disso, podemos perceber a relevância das práticas construídas para pensar o ensinar Geografia de modo a construir metodologias de ensino que busquem articular de maneira crítica a construção do conhecimento geográfico.

A partir das práticas desses professores da escola básica, podemos perceber que cada um escolheu diferentes possibilidades de intervenção do conhecimento geográfico em diferentes escalas geográficas.

O trabalho com as diferentes escalas está descrito na BNCC, contudo, as práticas cotidianas são cercadas de tensões, de escolhas, de diversidades, porque na escola há vida e há sujeitos, e, dessa maneira, as existências se confluem, e o prescritivo não pode compreender e transmitir o real. Por isso, as práticas dos professores atravessam as condições colocadas pela BNCC, uma vez que ela é impositiva e contraditória.

As práticas pedagógicas desses professores mostram a importância de construir suas ações didáticas diferenciadas, mesmo com imposições de materiais do sistema de ensino, de programas, uso obrigatório de materiais didáticos. Eles conseguiram ressignificar, construindo e pensando como criar condições para produzir materiais próprios e exclusivos para que os estudantes apreendessem, a partir da dinâmica de um processo, conteúdo e conceito, o conhecimento geográfico.



Dessa maneira, eles mostram seus desafios e seus enfrentamentos em meio às plataformas digitais em escolas do município do Rio de Janeiro, Teresópolis, Magé e Cachoeiras de Macacu, que foram do remoto para o híbrido sem que os gestores se preocupassem com os professores e com os impactos que os alunos poderiam sentir na aprendizagem geográfica.

Observamos que muitas plataformas foram usadas ou construídas para atender às demandas recorrentes do ensino remoto. Plataformas essas – como citado por Andrade a respeito da plataforma RIOEDUCA – questionadas sobre suas dinâmicas e atendimento aos estudantes. A professora-autora nos possibilita pensar nos instrumentos criados para estabelecer relações com a BNCC e ao mesmo tempo com o documento curricular municipal para buscar atender às duas demandas e, ao mesmo tempo, pensar com os professores estratégias que estimulassem os alunos ao uso da plataforma.

Desafios esses difíceis de serem enfrentados devido à situação socioeconômica dos estudantes (muitos pais sem trabalho, famílias sem comida, filhos sem internet ou aparelho em casa para o ensino remoto), além das dificuldades cognitivas e emocionais que muitos enfrentaram para realizar as suas atividades escolares.

Em outros municípios, como é o caso de Silva Jardim, os professores trabalharam com apostilas enviadas para os alunos, uma maneira que encontraram de possibilitar a realização das atividades em casa e de garantir o ano letivo, uma vez que sabiam da falta de condição de muitas famílias de proporcionar acesso à internet e material eletrônico em sala para que seus filhos acompanhassem as atividades em casa.

Dessa maneira, os professores escritores deste livro se debruçaram no sentido de buscar alternativas para ensinar Geografia a partir dos conteúdos geográficos e das metodologias a que mais se identificaram para elaborar suas práticas pedagógicas. Ao trazer as dinâmicas de suas aulas, as potencialidades e os desafios, conseguimos perceber como suas versatilidades aparecem ao pensar os conteúdos do urbano articulados com as práticas socioespaciais dos alunos do EJA, ou a partir dos conteúdos cartográficos para as turmas do 6º ano com material apostilado para os estudantes de Silva Jardim, ou a construção do



conhecimento por meio dos memes ou de uma sequência didática sobre os conteúdos voltados para o estudo do clima.

A aula invertida e a possibilidade de discussão sobre a Covid-19 a partir da leitura espacial desse fenômeno por meio dos mapas, que representavam os números e percentuais de casos, óbitos e vacinação, através de conteúdos extraídos e adaptados de reportagens e sites e perguntas norteadoras, facultaram a compreensão dos estudantes numa escola pública em Petrópolis.

As práticas se concretizam a partir do momento em que os professores de Geografia tomam consciência da necessidade de entender qual é o seu papel e quais são os meios que permitem a organização desse conhecimento. Por isso, eles se constroem na dinâmica cotidiana do trabalho escolar, pois as suas práxis os condicionam a pensar e refletir sobre suas formas de ser e estar na produção do conhecimento geográfico. “A sala de aula é um espaço ao qual acorrem as múltiplas determinações decorrentes da cadeia de práticas pedagógicas que a circundam” (FRANCO, 2016, s.p).

Dessa maneira, compreendemos, por meio de seus textos, que ensinar Geografia está além dos conceitos e conteúdos memorísticos, pois é necessário analisar as interações que a sociedade estuda para controlar e modificar a natureza. Isso quer dizer que é preciso repensar os diferentes espaços contextualizados em determinados períodos históricos para auxiliar a prática reflexiva dos alunos a respeito das diversas contradições existentes em cada cultura, em cada paisagem, estabelecendo diferenciações espaciais e a percepção dos lugares.

A Geografia construída pelos professores na escola busca produzir raciocínio geográfico, ajudando a desenvolver no aluno um saber espacial que possibilite a ele identificar, analisar e correlacionar os diferentes fenômenos especializados e que se transformam nas relações sociedade-natureza e suas contradições, assim entendidas pelos movimentos e interferências do homem ao longo da vida, construindo o sentido para educá-lo geograficamente.

Ao pensar as aulas dos professores, a discussão da Cartografia também se faz presente enquanto linguagem e enquanto metodologia. Destarte, concordamos com Castellar (2011) quando diz que essa é uma opção metodológica, porque seu uso está relacionado em todos os conteúdos da



Geografia, como forma de interpretação e de análise dos conceitos geográficos que estão sendo estudados na escola. Assim, os estudantes podem desenvolver a capacidade de raciocinar e pensar geograficamente, a partir da leitura e da elaboração de mapas. Ao usá-la como uma linguagem, envolve um conjunto de símbolos, signos, um sistema de códigos e de comunicação que se constitui na leitura e na interpretação dos mapas. Assim, no ensino de Geografia, os professores mostraram a construção do conhecimento da leitura espacial por meio da decodificação, interpretação e análise dos fenômenos que estão relacionados no mapa e outros elementos, como as imagens, quadro e tabelas.

Na BNCC, está entre suas habilidades a construção do pensamento espacial por meio de mapas, croquis e outros. As habilidades descritas são simples em relação à dimensão de estruturar a organização de suas ações, pois é na prática, no processo cotidiano da escola, que se percebe as diferentes necessidades de intervenção do conhecimento geográfico por meio dos conteúdos cartográficos.

Outros temas abordados pelos professores aparecem nas habilidades descritas pela BNCC e nos documentos curriculares de seus municípios, contudo, a grandeza da diversidade de pensamentos sobre a Geografia e as práticas pedagógicas que trazem as suas concepções geográficas e pedagógicas nos permitem afirmar que são estratégias e elaboração muito além daquilo que se pretende dentro dos conteúdos apresentados. Compreende-se que o professor, ao ter o domínio teórico e didático da Geografia, desconstrói e reorganiza o conhecimento imposto verticalmente.

Para finalizar...

Tratar a respeito de uma pesquisa que busca avaliar como os professores da educação básica trabalham com a BNCC ou seus documentos curriculares nas escolas públicas e privadas nos aponta muitas direções, tensões, conexões e reflexões das suas concepções sobre a educação, sobre a Geografia e de seu próprio trabalho.

O que se percebeu nos anos de 2020 e 2021 foi a tentativa, executada pelas secretarias de Educação e pela Rede Privada de Educação, de reorganizar seus calendários escolares, de criar materiais em



plataformas e outros meios, trazer resoluções e decretos para estipular o andamento do ano letivo e da implementação da BNCC, sem considerar as complexidades que a aula remota implicaria na vida dos estudantes e dos professores.

A exigência do trabalho com as orientações indicadas pelos documentos curriculares e pela BNCC foi um desafio para os professores, que se mobilizaram para ler, compreender, pensar em como organizar os conteúdos e os conceitos utilizando as diferentes estratégias e recortes a partir do conhecimento geográfico para ensinar a seus estudantes formas de leitura e interpretação espacial por meio de materiais, recursos e planos didáticos.

Por isso, os professores precisaram superar o empobrecimento e a padronização curricular para criar condições de aprendizagem, uma vez que o Estado do Rio de Janeiro tem suas complexidades econômicas, sociais e educativas e seus municípios têm dinâmicas e diversidade nos âmbitos socioculturais e territoriais.

Além disso, as escolas, que têm vulnerabilidades em relação à infraestrutura, aos recursos de manutenção e de local, tiveram essas fragilidades agravadas durante a pandemia pelas condições dos seus estudantes, uma vez que as desigualdades de aprendizagem foram destacadas pelos professores.

Dessa maneira, entendemos as colocações dos professores quanto às dificuldades enfrentadas nestes dois anos de implementação da BNCC, já que passaram por todos os tipos de situações. Mas é preciso ressaltar que foram resistentes ao trabalhar com diferentes propostas didáticas para articular a teoria e a prática do conhecimento geográfico, já que é necessário estudar o campo e cidade, o urbano e o rural para desenvolver a capacidade cognitiva dos estudantes em reconhecer como ocorrem os diferentes fenômenos físicos e sociais, a estruturação espacial da população, os diferentes impactos econômicos, sociais e políticos que envolvem pensar esses espaços e suas escalas.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Porto, 1994.



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 53, p. 39, 18 mar. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9/2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 129, 9 jul. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2020d.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 19 ago. 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Lei Complementar nº 173, de 27 de maio de 2020. Estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-Cov-2 (Covid-19), altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2020, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** – p. 4 col. 2 – 9/3/2022a, Página 1 (Publicação Original). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp173.htm. Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. Lei Complementar nº 191, 8 de março de 2022. Altera a Lei Complementar n. 173, de 27 de maio de 2020, que estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-Cov-2 (Covid-19). **Diário Oficial da União** – Seção 1 – 9/3/2022b, Página 1 (Publicação Original). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp191.htm. Acesso em: 20 mai. 2022.

CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). A “revolução” no cotidiano invadido pela pandemia. In: **Covid-19 e a crise urbana** [recurso eletrônico]. São Paulo: FFLCH/USP, 2020, p. 10-17. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/471/423/1648-1> Acesso em: 22 ago. 2022.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, Rosângela Doin. **Novos rumos da cartografia escolar**: currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: Contexto. 2011, p. 121-135.



CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. 1. ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **ESTUDOS • Rev. Bras. Estud. Pedagog.** 97 (247), Sep-Dec, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/?lang=pt#:~:text=Quando%20se%20fala%20em%20pr%C3%A1tica,parcerias%20e%20expectativas%20do%20docente>. Acesso em: 10 set 2022.

GOMES, Hemerson; SOUZA, Camila. Desafios da prática docente em tempos de pandemia: estudo de casos dos professores de Geografia da rede privada de ensino da Baixada Fluminense (RJ). In: SACRAMENTO, Ana Cláudia; FRIGÉRIO, Regina; AZEVEDO, Sandra (Orgs). **Ensinar Geografia: as potencialidades em tempos de pandemia, experiências na Região Sudeste**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2021, p. 119-144.

LEFEBVRE, Henry. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1983.

LOPES, Claudivan Sanchez. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**, 2010. Tese de doutorado. São Paulo: FFLCH-DGEO-USP, 2010.

MOREIRA, Ruy (Org.). Conceitos, categorias e princípios lógicos para o método e o ensino de geografia. In: **Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. 2. ed., 2007, p. 105-118.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro**. São Paulo: Contexto, v. 1, 2008.

PREFEITURA DE PETRÓPOLIS. Secretaria de Educação. **Documento Orientador Curricular**. 2020. Disponível em:

<https://www.petropolis.rj.gov.br/see/index.php/educacao-municipal/proposta-curricular.html>. Acesso em: 5 maio 2022.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto nº 46.966, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de Saúde Pública de importância internacional decorrente do coronavírus, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**: Rio de Janeiro, ano 46, n. 045-A, 11 mar. 2020a. Disponível em: <http://www.consed.org.br/media/download/5e712dd05e101.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC nº 5840, de 24 de março de 2020. Regulamenta o Decreto nº 46.980, de 19 de março de 2020, que atualiza as medidas de enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (COVID-19) em decorrência da emergência em



saúde, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro:** Rio de Janeiro, 25 mar. 2020b. Disponível em: https://sineperj.org.br/disparador/wp-content/uploads/2020/03/Resoluc%CC%A7a%CC%83o-SEEDUC-N%C2%BA-5840_2020.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Novo Currículo Carioca.** 2020c. Disponível em: http://nosdaescola-recursos.blogspot.com/2020/02/curriculo-carioca-2020.html#Google_vignette. Acesso em: 20 maio 2022.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. **Didática e Educação Geográfica:** algumas notas. Uni-pluri (Medellin), v. 10, p. 87-94, 2010.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; FRIGERIO, Regina Célia; AZEVEDO, Sandra de Castro de (Orgs). O impacto da Covid-19 nas ações das secretarias de Educação na região Sudeste do Brasil. In: **Ensinar Geografia – As potencialidades em tempos de pandemia: Experiências na Região Sudeste.** 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2021, v. 1, p. 21-68.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIMAS, Débora Cristina Vieira; ANDRADE, Renata Bernardo. As políticas públicas educacionais da SME-RJ para o trabalho remoto em tempos de pandemia da Covid-19. **Ensinar Geografia – As potencialidades em tempos de pandemia: Experiências na Região Sudeste.** 1. ed. Rio de Janeiro, Consequência Editora, 2021b, p. 85-118.



I SOBRE OS ORGANIZADORES



VOLTAR AO
SUMÁRIO

ANA CLAUDIA RAMOS SACRAMENTO – Doutora em Geografia Física pela DG-FFLCH-USP (2012). Mestra em Educação pela FE-USP (2007). Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2001). Professora Associada do Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ). Possui experiência como professora das redes pública e privada dos ensinos Fundamental e Médio. Atualmente é coordenadora de projetos pela Faperj e CNPq. Bolsista Jovem Cientista do nosso Estado pela Faperj (2018-2022) e Procientista– UERJ (2021-2024). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Geografia, Educação e Cidades (Gepgec). Desenvolve pesquisas e atua na área de ensino de Geografia, principalmente, nos seguintes temas: Educação Geográfica, Formação de Professores, Currículo e Didática de Geografia.

E-mail: ana.sacramento@uerj.br

HEMERSON SOUZA GOMES – Graduado em Geografia pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação, Produção Social do Espaço: Natureza, Política e

Processos Formativos pela Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ) e Doutorando em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGeo/UERJ). Atualmente é Professor de Geografia da Prefeitura Municipal de Magé-RJ e em colégios da rede privada no mesmo município. Desenvolve pesquisas nas áreas de Ensino de Geografia Física, Ensino de clima, produção social do espaço e clima urbano. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Geografia, Educação e Cidades (Gepgec) e Laboratório de Estudos da Interação Sociedade-Atmosfera (LISA).

E-mail: emaildohemerson@gmail.com





| SOBRE OS/AS AUTORES/AS

ANDRESSA CABRAL BARCI – Graduada em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores. Mestre em ensino de Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores. Atualmente atua como professora de Geografia das prefeituras de Silva Jardim e São Gonçalo, lecionando aulas para turmas do ensino fundamental anos finais. Interessa-se por pesquisas voltadas para a área de ensino de Geografia, pensamento espacial e geoespacial, alfabetização cartográfica e ensino de cartografia.
E-mail: adressabarci@gmail.com

ANNA BEATRIZ FREITAS FERREIRA HORTA – Licenciada em Geografia (2022) pela Universidade Federal Fluminense de Angra dos Reis. Possui experiências como bolsista no "Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência" – Pibid (2018-2019); "Educação Geográfica e Divulgação Científica: a enculturação científica e o raciocínio geográfico no enfrentamento à pandemia da Covid-19" (2020) e "O mapa na palma das mãos: a utilização de geotecnologias aplicadas ao ensino de Geografia angrense" – Geopalm (2021).
E-mail: ab_freitas@id.uff.br

CAMILA VIANNA DE SOUZA – Graduada em Geografia pelo Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ). Mestra em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação, Produção Social do Espaço: Natureza, Política e Processos Formativos pela Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ) e Doutoranda em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGeo/UERJ). Atualmente é professora de Geografia da Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda-RJ (SME/VR). Desenvolve pesquisas nas áreas de Ensino de Geografia, Educação de Jovens e Adultos e Cidade e Espaço Urbano. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Geografia, Educação e Cidades (Gepgec).
E-mail: camilaviannageo@gmail.com

CARLOS AUGUSTO ABREU TÓRNIO – Graduado em Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP). Atualmente cursa Bacharelado em Geografia na Universidade Federal Fluminense (UFF) e Mestrando em Geografia no Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGG/ UERJ/FFP). Participa do grupo de pesquisa do Laboratório de Geociências (LabGeo) da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, onde atua e desenvolve seus estudos no campo da Climatologia Geográfica com foco no entendimento do ritmo climático, dos eventos extremos e impactos das chuvas nos municípios de São Gonçalo e Niterói (RJ).
E-mail: carlos.tornio@hotmail.com

DEBORA CRISTINA VIEIRA DE SIMAS – Mestre em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especialista pela Residência do Colégio Pedro II. Geógrafa pela Universidade Federal Fluminense. Professora do Ensino Fundamental dos Anos Finais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e de São Gonçalo. Membro do Grupo de Trabalho de Ensino da seção Niterói da AGB. Possui experiência nas redes pública e privada dos ensinos fundamental, médio e Formação de Professores. Supervisora Pibid entre os anos de 2012 e 2021. Participa do Grupo de Estudos Espaço, Currículo e Avaliação– (Geeca), do Grupo de Estudos e Pesquisa em Geografia, Educação e Cidades (Gepgec), Núcleo de Estudos em Educação e



Realidade Brasileira (Neereba). Desenvolve pesquisas e atua na área de Educação, Currículo, Políticas Públicas Educacionais, Ensino de Geografia, Formação de Professores, Material Didático, Meditação na educação e feminismo na América Latina.

E-mail: deborasimas.uff@gmail.com

FELIPE COSTA AGUIAR – Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense de Campos dos Goytacazes-RJ. Tem como interesse de pesquisa Geografia e fenomenologia, fenomenologia e educação, formação de professores de Geografia e educação geográfica.

E-mail: felipeaguiar@id.uff.br

IOMARA BARROS DE SOUSA – Licenciada (2007) e bacharel (2010) em Geografia pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Educação Básica modalidade ensino de Geografia pela Faculdade de Formação de Professores (FFP)/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009). Mestre em Geografia (2014) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/ Rio Claro/SP (2018). Tem experiência em Ensino de Geografia, Estágio Supervisionado, Cartografia Escolar e Geotecnologias aplicadas ao ensino de Cartografia na Educação Básica. Possui projetos de pesquisas sobre Geotecnologias na formação inicial e na formação continuada docente de Geografia. É membro do Conselho Científico da Olimpíada Brasileira de Cartografia (OBRAC). Foi professora no Ensino Fundamental I na rede estadual do Rio de Janeiro – 2007 e docente concursada do ensino básico entre 2008 e 2020 na disciplina de Geografia no Ensino Fundamental II (redes municipais de Itaboraí e Macaé/RJ) e no Ensino Médio (rede de ensino do Estado do Rio de Janeiro). Atualmente é Professora Adjunta no Departamento de Geografia e Políticas Públicas no Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense, onde atua no curso de licenciatura em Geografia.

E-mail: iomara_sousa@id.uff.br



LUIZ ANTÔNIO DE SOUZA PEREIRA – Graduado em Geografia (bacharelado e licenciatura plena) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (2005), especialização em Planejamento e Uso do Solo Urbano pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional – IPPUR/UFRJ (2005), mestrado e doutorado pela Universidade Federal Fluminense – UFF (2008 e 2014). Professor de Geografia da Educação Básica no Governo do Estado do Rio de Janeiro (desde 2007) e na Prefeitura Municipal de Petrópolis (desde 2010). Professor no ensino superior no Centro Universitário Serra dos Órgãos – Unifeso (desde 2008) em disciplinas sobre Ensino de Geografia, Meio Ambiente, Ciência, Tecnologia e Sociedade e Estudos Culturais. Desenvolve projetos de extensão na área de Educação Socioambiental pela Sala Verde Unifeso e pesquisas nas áreas de Geografia Urbana e Ensino de Geografia.
E-mail: luizantoniorj@hotmail.com

REGINA CÉLIA FRIGÉRIO – Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Doutora em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas. Professora adjunta da Universidade Federal Fluminense (Campos dos Goytacazes-RJ). É professora do PPGQ/UFF-Campos e vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa GeoColab-UFF-Campos, desenvolvendo pesquisas nas temáticas: Formação de professores e cidadania; Educação geográfica e cidadania; Ensino de Geografia; Oficinas pedagógicas e Geografia da Infância.
E-mail: reginafrigerio@id.uff.br

RENATA BERNARDO ANDRADE – Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pelo Centro Universitário Augusto Motta (Unisuam), Especialista em Educação Básica em Ensino de Geografia e Mestre em Geografia Produção Social do Espaço: Natureza, Política e Processos Formativos pela Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP). Atualmente é professora de Geografia da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) e na Secretaria Estadual de Educação (Seeduc). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Geografia, Educação e Cidades (Gepgec) na UERJ-FFP e Grupo de Estudos Espaço, Currículo e Avaliação (Geeca), sediado na Faculdade de Educação da UFRJ.



Desenvolve pesquisas e atua na área de Educação nos seguintes temas: Currículo, Formação de professores, Políticas públicas educacionais e didática para ensino de Geografia.

E-mail: prof.renata.geo@gmail.com

TIAGO DIONÍSIO – Graduado (Licenciatura e Bacharelado) em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista em Educação e Relações Raciais e em Docência e Educação Básica pela UFF. Mestre em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRJ). Doutorando em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGeo/UERJ). Desde 2009, é professor de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ); entre 2015 e 2018, atuou como Formador da área de Ciências Humanas na Universeeduc/RJ. Entre 2019 e 2020, foi Coordenador Pedagógico do CE Dom Pedro I. Desde 2020 trabalha na Superintendência de Projetos Estratégicos (Suppes/Subpae/Seeduc). Atua, principalmente, nos seguintes temas: Geografia Escolar, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Relações Raciais, Gênero e Sexualidades.

E-mail: tiago_dionisio@hotmail.com.br

VICTOR GABRIEL MONTEIRO E SOUZA – Graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP). Trabalha como professor de Geografia na rede privada de ensino de Cachoeiras de Macacu-RJ. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Geografia, Educação e Cidades (Gepgec) (UERJ/FFP) e está vinculado ao Clube da Esquina Associação de Amigos do Centro de Documentação de Cachoeiras de Macacu, do qual é um dos membros fundadores.

E-mail: victorgabrielms.geo@gmail.com

YASMIN COSTA LEITE – Licencianda no curso de Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), no Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR). Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – Pibid (2018-2019). Foi bolsista no Pibiti – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação em Desenvolvimento



Tecnológico e Inovação (2019-2019). Está vinculada ao Grupo de pesquisa Cartonomia, que busca o fortalecimento da autonomia territorial com o auxílio da Cartografia Social (desde 2019), coordenado pela professora Dr^a Mara Edilara de Oliveira. Participou como voluntária no PIRP – Programa Institucional de Residência Pedagógica de Geografia (2019-2021), coordenado pelo Prof. Dr. Daniel Luiz Poio Roberti. Participou como voluntária do Projeto de Extensão – Geopalm, que trabalha o uso das geotecnologias na formação continuada (2021), coordenado pela Prof^a Dr^a Iomara Barros de Sousa. Integra o grupo de pesquisa Geoformicon, que estuda o uso das geotecnologias na formação inicial e continuada de professores de Geografia. E atualmente é bolsista do Pibic – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, no qual trabalha o uso das Geotecnologias na formação inicial dos estudantes da UFF/IEAR (desde 2021).

E-mail: yasminleite@id.uff.br



As intervenções docentes que compõem o livro destacam a atuação social pedagógica como linha estrutural, possibilitando pensar no inter como pontos de diálogo entre os textos reunidos. A modificação do tempo e do espaço pedagógico durante a pandemia, a ação das elites predadoras e dos reformadores educacionais nos processos de financeirização da educação e da singularidade da pandemia no Brasil, com a política nacional voltada para a necropolítica dos sujeitos vulneráveis, constituem o contexto refletido na obra. A escrita em forma de relatos e tecida de memórias acende centelhas nas quais entendemos que, "nas margens de todos esses rios, há gente teimosamente inscrevendo na pedra os minúsculos sinais de esperança" (COUTO, 2011).

Ana Giordani



ISBN 978-65-89324-71-3