



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

EZEQUIAS MARQUES SILVA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA EM MEIO A PANDEMIA:
POSSIBILIDADES DA APRENDIZAGEM DOS CONCEITOS.**

FORTALEZA

2022

EZEQUIAS MARQUES SILVA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA EM MEIO A PANDEMIA:
POSSIBILIDADES DA APRENDIZAGEM DOS CONCEITOS.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Geografia/Licenciatura da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Geografia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Edivani Silva Barbosa

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S579e Silva, Ezequias Marques.

O Ensino de Geografia em meio a Pandemia : Possibilidades da Aprendizagem dos
Conceitos / Ezequias Marques Silva. – 2022.
98 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro
de Ciências, Curso de Geografia, Fortaleza, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Maria Edivani Silva Barbosa.

1. Ensino e Conceitos Geográficos. 2. Ensino remoto emergencial. 3. Recursos didáticos.
I. Título.

CDD 910

EZEQUIAS MARQUES SILVA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA EM MEIO A PANDEMIA:
POSSIBILIDADES DA APRENDIZAGEM DOS CONCEITOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Geografia/Licenciatura da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Geografia.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Edivani Silva Barbosa (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Raul Carneiro Gomes
(SME São Gonçalo do Amarante - CE)

Prof^a Dr^a Luzianny Borges Rocha
(Faced - UFC - Formação doutorado)

AGRADECIMENTOS

À Deus, nosso Pai, ao Filho, nosso Senhor Jesus Cristo, e ao Espírito Santo, que nos guiou neste trabalho.

Aos meus pais, José Marques da Silva e Neli de Oliveira Marques Silva, que foram meu suporte afetivo e financeiro.

Ao meu irmão mais velho, Ezequiel Marques Silva, que me emprestou o seu notebook por mais de um ano, sem ele tudo seria mais difícil.

À minha orientadora, Maria Edivani Silva Barbosa, que esteve presente nessa jornada desde o início.

À UFC, pelo apoio financeiro concedido pelo Programa de Iniciação Acadêmica, pois contribuiu para a minha permanência no curso Geografia.

À professora da escola que nos recebeu com muito carinho, e a todos que, conjuntamente, estiveram em oração pela minha vida, e pelo meu sucesso neste curso, compartilho com todos os frutos, Deus vos abençoe, em nome do nosso Senhor Jesus Cristo.

“É fundamental fazer o estudante entender-se como autor-espacial” (Ana Lúcia Chalita)

RESUMO

Este trabalho trata sobre o ensino de Geografia no contexto do ensino remoto emergencial, durante a pandemia do Coronavírus (SARS-COV-2). Assim, teve como o objetivo, analisar os recursos didáticos utilizados no ensino de Geografia que potencializam a construção de conceitos no Ensino Fundamental. Os objetivos específicos tratados foram: 1) caracterizar os espaços, concretos ou virtuais, para o ensino e aprendizagem geográficas; 2) descrever as atividades, habilidades e atitudes, procedimentos propostos conforme a natureza dos conteúdos trabalhados; e 3) avaliar as possibilidades metodológicas aplicadas de acordo com a realidade estudada e propor recursos didáticos adaptados à realidade escolar. A pesquisa de abordagem qualitativa foi do tipo participativa, e teve como aporte teórico os estudos de Vygotsky, Cavalcanti, Chalita, Castellar e Vilhena. Como metodologia, fez-se um levantamento bibliográfico; participou-se de aulas síncronas e assíncronas de Geografia, em uma escola pública municipal de Fortaleza-CE; observou-se e interagiu-se em grupos de *WhatsApp*; aplicou-se três questionários e realizou-se uma entrevista com os alunos do 7º ano e uma entrevista com a professora de Geografia, além de pesquisas via *internet* sobre a situação do bairro e da escola. Como resultados, constatou-se que: a escola analisada é razoavelmente equipada, mas sem possibilidade de uso devido a pandemia de coronavírus, a gestão organiza-se de forma que não favorece o ensino de geografia. A professora é limitada por questões estruturais e por excesso de trabalho, os alunos estão desmotivados com o ensino remoto e não conseguiram desenvolver os conceitos de maneira adequada. Todavia, como possibilidades de melhoria, a boa didática da professora, a mudança para o ensino híbrido e presencial, bem como a participação razoável dos alunos em aula, na qual resultou em proposições de recursos possíveis de serem aplicadas nessa realidade. A aplicação de metodologias dinâmicas proporcionam o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas e socioemocionais, essenciais para a construção de conceitos.

Palavras-chave: Ensino e Conceitos Geográficos. Ensino remoto emergencial. Recursos didáticos.

ABSTRACT

This work deals with the teaching of Geography in the context of emergency remote teaching, during the Coronavirus pandemic (SARS-COV-2). Thus, It aimed to analyze the didactic resources used in the teaching of Geography that reinforce the construction of concepts in Elementary School. The specific objectives addressed were: 1) characterize the spaces, concrete or virtual, for the purpose of geographical teaching and learning; 2) describe the activities, skills, attitudes, and procedures proposed according to the nature of the contents worked; and 3) evaluate the methodological possibilities applied according to the reality studied and propose didactic resources adapted to the school reality. The qualitative perspective research was participatory, and had as theoretical contribution the studies of Vygotsky, Cavalcanti, Chalita, Castellar and Vilhena. As a methodology, a bibliographic survey was carried out; there was participation in synchronous and asynchronous Geography classes, in a municipal public school in Fortaleza-CE; It was observed and interacted in WhatsApp groups; and three questionnaires were applied and an interview was carried out with the 7th grade students and an interview with the Geography teacher, as well as research through the internet about the situation of the neighborhood and the school. It was found as results that: the analyzed school is reasonably equipped, but without the possibility of its equipment being used because of the coronavirus pandemic, and they are managed in a way that does not favor the teaching of geography. The teacher is limited by structural issues and overwork, students are unmotivated with remote teaching and have not been able to develop concepts properly. However, as possibilities for improvement, the teacher's good didactics, the change to hybrid and face-to-face teaching, as well as the reasonable participation of students in class resulted in propositions of possible resources to be applied in this reality. The application of dynamic methodologies provide the development of various cognitive and socio-emotional skills, which are essential for the construction of concepts.

Keywords: Teaching and Geographical Concepts. Emergency remote teaching. Didactic Resources.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Mapa básico do Bairro Presidente Kennedy, Fortaleza-CE.....	35
Figura 2 — Recorte do 2º capítulo do livro Araribá livro Araribá mais geografia, p. 21.....	57
Figura 3 — Recorte do 2º capítulo do livro Araribá mais geografia, p. 53.....	57
Figura 4 — Mapa temático produzido por um aluno do município de São Leopoldo, RS.....	70
Figura 5 — Mapa temático produzido por um aluno do município de São Leopoldo, RS.....	70
Figura 6 — <i>PAPER.IO</i> , um jogo de pintar o seu território.....	74
Figura 7 — <i>War</i> , jogo de estratégia mundialmente conhecido.....	75

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1	Número de indivíduos por casa de 40 aluno.....	40
Gráfico 2	Renda familiar dos alunos.....	41
Gráfico 3	Frequência dos alunos nas aulas de Geografia.....	44
Gráfico 4	Preferência de moradia dos alunos.....	51
Gráfico 5	Representação do conceito de Lugar.....	52
Gráfico 6	Representação do conceito de Paisagem.....	53
Gráfico 7	Representação do conceito de Região.....	55
Gráfico 8	Representação do conceito de Território.....	56
Gráfico 9	Opinião dos alunos sobre o uso de aplicativos em aula.....	71
Quadro 1	Passo a passo do jogo enigma.....	68
Quadro 2	QUADRO DAS ESCOLAS DO III DISTRITO DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

DCRC Documento Curricular Referencial do Ceará

ZDI Zona de Desenvolvimento Imediato

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	12
2.	A CIÊNCIA GEOGRÁFICA, OS CONCEITOS E O ENSINO: UMA BREVE REFLEXÃO HISTÓRICA.....	19
3.	SISTEMA DE CONCEITOS E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: DA TEORIA À SALA DE AULA COM O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	26
3.1.	Base Nacional Comum Curricular: o que queremos que o nosso aluno aprenda?.....	30
4.	O MUNDO DA ESCOLA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: CAMINHOS E DESCAMINHOS EM MEIO A PANDEMIA DE CORONAVÍRUS	35
4.1.	A escola e o bairro: descrições gerais.....	35
4.2.	A situação escolar.....	37
4.3.	A situação dos alunos.....	39
4.4.	Os conceitos geográficos.....	48
4.5.	O planejamento e as aulas de Geografia.....	59
4.6.	Os Jogos e as metodologias alternativas: uma possibilidade para a Geografia	65
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
	REFERÊNCIAS.....	78
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS.....	82

APÊNDICE B – QUADRO DAS ESCOLAS DO III DISTRITO DE 92
EDUCAÇÃO DE FORTALEZA.....

1. INTRODUÇÃO

Desde a década de 1980, no Brasil, problemas que envolvem o ensino de Geografia são colocados em tela, os conteúdos, os objetivos e métodos, as metodologias, o papel do professor, a escola e a própria disciplina como saber útil para o aluno. Assim, muitos trabalhos tratam dessas temáticas que são (re)valorizadas para dar suporte ao professor dentro de sala de aula. Dentre essas, destacam-se as contribuições essenciais da Psicologia, por meio de teorias que lidam com a relação entre ensino e aprendizagem, pautada na construção do conhecimento pelo estudante, aliada a profunda evolução teórica na forma de trabalhar os conteúdos geográficos na escola, que se desvencilha do seu papel ideológico tradicional para possibilitar um conhecimento útil e crítico do espaço. Essas conquistas históricas são o suporte para o sucesso da aprendizagem por conceitos.

O construto do referencial base dessa nova Geografia, parte da relação dialética entre o ser humano e o seu meio, em como ambos transformam-se nessa relação, bem como o papel dos grandes agentes no condicionamento e permanência de certas formas de organização espacial, com enfoque nas grandes transformações advindas da globalização. Assim, o papel crítico da Geografia, o entendimento de que existem forças políticas e econômicas que modificam o espaço com interesses próprios, a compreensão das implicações dessas transformações nos arranjos locais, do espaço vivido do aluno (ruas, praças, escola, etc.) o “regime” e as “rupturas” (SANTOS, 2014), a noção de um sistema global, são de extrema importância para que ele pense de maneira crítica e, então, transforme o seu espaço.

Dessa forma, pensamos que o seu componente curricular, como mostra Cavalcanti (2013), deve preocupar-se em trabalhar o mundo, atentar-se à escala global e local com enfoque no espaço vivido, e deixar o aluno construir esses conceitos com a mediação do professor, cujo resultado final, proporcionará um saber útil para a vida.

Essa mudança na Geografia, evoca um papel crítico e participativo do aluno frente ao seu espaço social e, para isso, faz-se necessário a compreensão e o

uso da linguagem própria da Geografia, ou seja, os conceitos próprios desse componente curricular que apreendem a realidade para além do seu cotidiano. Nesse sentido, propõe-se auxiliar na elaboração de um conhecimento geográfico que abra caminho para a aprendizagem significativa, através da proposição de recursos didáticos, adaptados a realidade, que possibilitem a formação de conceitos, tendo em vista que muitos desses avanços no campo teórico não tem chegado à escola por uma série de motivos, que vão desde currículos oficiais que tratam do ensino, até a escola e a formação dos professores.

Diante desses problemas enfrentados pela Educação, diversos trabalhos têm sido realizadas com o intuito de apontar caminhos para melhorar o ensino diante das necessidades da população com o advento da globalização¹. Embora alguns trabalhos fundamentem-se em ideias relacionadas aos conceitos geográficos e aprendizagem significativa², as realidades encontradas são distintas, como também não permitem a generalização para todos os lugares, que do ponto de vista científico, implica na necessidade de conhecê-las para complementar a gama de elementos e interpretações que envolvem a temática.

Além disso, a nível de gestão escolar ou municipal, essa pesquisa pode ser usada como referência para se pensar um projeto local de ensino, pois envolve a realidade escolar dentro de um bairro da cidade.

Por fim, é de extrema importância impulsionar e colaborar com a aprendizagem dos alunos em seus primeiros passos, pois proporciona a formação de cidadãos participativos e críticos, essenciais para a vigência de um estado democrático de direito e de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, buscou-se responder às seguintes questões sobre o ensino de Geografia, no contexto de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola regular de ensino durante a pandemia de COVID-19: as aulas de Geografia

¹ Exemplo: Cavalcanti (2012,2013), Holgado e Rosa (2016) e Chalita (2015).

² "A aprendizagem significativa é o conceito mais importante na teoria de Ausubel. 'Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específico, a qual Ausubel define como conceitos subsunçores ou, simplesmente, subsunçores (subsumers), existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende'." (MOREIRA; MASINI, 1982, *Apud* BARBOSA, 2014, p. 23).

proporcionam a construção de conceitos? Se não, quais as possibilidades reais dentro da realidade escolar e do momento atual para se alcançar esse objetivo? Se sim, quais os motivos que levaram a esse resultado positivo? Como devemos proceder para potencializar a construção dos conceitos?

Esses questionamentos entrelaçam-se com os objetivos da Ciência geográfica, visto que é por meio dos conceitos que representamos o mundo que está a nossa volta, e se o representamos de uma determinada forma, também agimos nele com fundamento em nossas visões. Ou seja, se queremos que o aluno tenha um pensamento crítico sobre o mundo, precisamos ter certeza de que os conceitos geográficos fazem parte das suas atividades e interpretações.

Além disso, as realidades do ensino escolar são distintas, métodos e metodologias, professores, bem como as condições reais de acesso às aulas por via digital, que direciona as possibilidades da pesquisa. Por isso, temos como nosso objetivo geral: analisar os recursos didáticos utilizados no ensino de Geografia que potencializam a construção de conceitos no Ensino Fundamental.

Com relação aos objetivos específicos, tencionamos: 1) caracterizar os espaços, concretos ou virtuais, para o ensino e aprendizagem geográficas; 2) descrever as atividades, habilidades e atitudes, procedimentos propostos conforme a natureza dos conteúdos trabalhados; e 3) avaliar as possibilidades metodológicas aplicadas de acordo com a realidade estudada e propor recursos didáticos adaptados à realidade escolar.

A presente pesquisa, tem como base a dialética marxista, que se evidencia pela contradição inerente de cada objeto na superfície da Terra em seu constante movimento e interação recíproca com outros objetos, com os quais formam uma totalidade (MARCONI; LAKATOS, 2003). A escola, bem como o ensino, são frutos dessas interações que levam a uma organização particular, como também à uma reação própria, já que são também processo e movimento. Dessa forma, encaixa-se dentro de uma abordagem de pesquisa qualitativa, já que o conhecimento da vivência, do contexto e de outras variáveis são necessárias, por meio de suas descrições pelo pesquisador, como indica Bogdan e Biklen (1991), ao mostrar que esta supõe o contato direto e prolongado dele com o ambiente e a situação que está sendo investigada, ao entender ambos como fatores

indissociáveis para se compreender o fenômeno, cujo foco é o processo e não o produto.

Desse modo, realizamos uma pesquisa participante, visto que está ancorada na abordagem qualitativa, e se move para a realidade social dos sujeitos, suas experiências, de modo que a produção do conhecimento não se faz isolado deles, mas implica em um compromisso efetivo com suas vivências e necessidades cotidianas (FAERMAN, 2014). Assim, construímos uma pesquisa com fins sociais para o ensino de Geografia, que envolve a realidade dos estudantes de forma que ela seja significativa. Ou seja, a obtenção de dados e conseqüentemente as interpretações à luz do referencial foram a base para direcionar os caminhos diante dos problemas que foram encontrados, com a participação de alunos e professor.

Com base nisso, a observação como é uma técnica essencial para desvelar os fatos, fenômenos e as causas dos problemas, mas que para ter validade precisa ser, como aponta Ludke (2018), controlada e sistemática, exigindo um planejamento prévio do que tem que ser observado, mas sem perder de vista a totalidade. A mesma autora ainda traz reflexões acerca das observações, que devem incluir a descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de locais, descrição de eventos especiais, descrição das atividades e o comportamento do observador.

Diante disso, foi pensado inicialmente que, durante a pesquisa, seriam realizadas as observações dos diversos agentes envolvidos com o ensino, a iniciar pela descrição do ambiente tanto dos professores quanto dos alunos: O bairro, a escola, a sala de aula, a sala dos professores, laboratórios, locais com disponibilidade de materiais etc. Contudo, diante das incertezas do ensino remoto emergencial, e o início do ensino híbrido que ocorreu após o momento da coleta de informações, a descrição desses locais - escola, sala de aula, quadra, laboratório, etc. - a partir da observação foi invalidada, o que implicou em contatos indiretos do pesquisador com os alunos e professores e acerca dos seus ambientes próprios de estudo, a partir de outros meios de coleta de dados.

O início do ensino híbrido não convergiu com o momento de pesquisa e, por isso, impossibilitou um contato mais direto com a escola. No que diz respeito à descrição dos alunos, e de suas representações conceituais, foram realizadas nos

momentos de aula, junto com à descrição de atividades, por meio de questionários (*Google Forms*). Nas formas de registro de dados optamos por gravações de áudio para os discursos e sua posterior transcrição ao diário de campo, que foi usado também no momento da aula para a descrição dos sujeitos, das atividades (metodologia) e do pesquisador, durante os três meses da pesquisa.

Além do mais, para se descobrir a realidade em que os alunos se encontram (Os problemas do bairro, da rua, a renda familiar, o número de indivíduos que convivem com o aluno na mesma residência, a qualidade do local de estudos, a possibilidade de acesso às aulas online, etc.), optamos por questionários³ devido a dificuldade do acesso presencial diante da pandemia, via *Google Forms*, que possibilitou o levantamento generalístico das situações por eles enfrentadas, visto que este enseja “[...] atingir um grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas em uma área muito extensa” (GIL, 2008, p. 122), além de transmitir segurança ao respeitar o distanciamento social exigido nesse contexto de pandemia.

Após isso, realizamos uma entrevista via *Google Meet* em grupo, para o levantamento de questões tanto da realidade do aluno, bem como das suas representações dos conceitos geográficos (Pontos positivos e negativos do bairro, bairros que gostariam de visitar, a definição de lugar, paisagem, região, território, etc.). Já em relação ao professor, pelo contato ser mais próximo, foi feita uma entrevista no que tange a sua formação, sentimentos, contexto socioeducacional, vivências e práticas em sala de aula. Essas entrevistas foram construídas no modelo semiestruturado, visto que esta forma permite adaptações (LUDKE, 2018).

No total, participamos de quatro aulas síncronas via *Google Meet*, e acompanhamos duas aulas assíncronas⁴, correspondentes aos meses de maio e junho de 2021, e duas aulas posteriores assíncronas que foram de provas parciais e bimestrais. Foram realizados também três questionários, no qual 35 alunos responderam o de acessibilidade digital, 30 o de informações gerais, e 28 o de representações conceituais, além de uma entrevista coletiva sobre representações conceituais. Os alunos que responderam foram exclusivamente os que estavam

³ Tanto os questionários, quanto as entrevistas, estão disponíveis para visualização no APÊNDICE.

⁴ Aulas síncronas: o professor está presente em tempo real, virtualmente com aluno, mas fisicamente distante. Aulas assíncronas: atividades, trabalhos, provas disponibilizadas a partir de uma plataforma (ex: *WhatsApp*).

presentes nos grupos de *WhatsApp* correspondente a sua turma, independente se participavam com frequência ou não das aulas. Além disso, também foi realizada uma entrevista com a professora de Geografia.

Para fins de organização e melhor compreensão do leitor, além da ética que envolve o trabalho de pesquisa, identificamos a escola com o nome fictício de Mariana Eunice, e os alunos e a professora com pseudônimos. Os que responderam a entrevista e comentavam durante as aulas, o nome “aluno”, seguido da letra “E”, de entrevista, e um número correspondente a sua identificação “1,2,3, etc.” exemplo: “aluno E1”, da mesma forma para aqueles que responderam os questionários, trocando apenas a letra “E” pela letra “Q”, de questionário, exemplo: “Aluno Q1”, e a professora como “professora de Geografia”.

Por fim, com os dados em mãos e a realidade em que se encontra a escola desvelada, foi realizado um levantamento bibliográfico para elucidar os dados encontrados em eventual contradição ou insuficiência do referencial pré-pesquisa e, com isso, iniciamos a proposição de recursos didáticos e a forma de tratá-los mais pertinentes e condizentes com o meio em que se encontra a escola e os alunos para que se processe uma aprendizagem significativa.

Ademais, é importante relacionar as contribuições da academia na escolha e efetivação dessa pesquisa, visto que a aproximação com essa temática e sua escolha partiu de paixões que envolvem a parte teórica da Geografia e seus conceitos, e o ensino de Geografia. Estes momentos ocorreram em virtude de algumas disciplinas do curso Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC) que prescindem da leitura de autores de épocas diferentes, tais como Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia Humana e Geografia Regional, e de práticas e leituras em disciplinas e estágios que se envolviam diretamente com a escola, como Geografia e Ensino I e Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, componentes do 5º semestre. Dessa forma, o vínculo com esse trabalho é maior do que a simples identificação entre pesquisador e objeto de pesquisa, pois o significado que ela representa parte de premissas e é efetivado por motivações que transpõem a curiosidade, pertencem, antes de tudo, ao domínio dos sentidos, da afetividade.

Assim, ficou claro que os conceitos são a base essencial para aprender a ler o mundo, tanto para o Geógrafo propriamente dito, como para os alunos que necessitam compreender a realidade em que vivem, portanto, trabalhá-los no ensino é essencial, tanto é que essa correlação constrói temáticas recorrentes em pesquisas na academia, mas que só pode ser colocado em prática se a realidade escolar, que difere dependendo dos lugares em que se situa.

Para sistematizar a pesquisa, dividimos esse trabalho em 4 partes, incluindo esta Introdução. Na segunda parte focamos em uma reflexão sobre os conceitos e o ensino de Geografia, seus objetivos, consequências, e seu entrelaçamento com o mundo acadêmico, ou seja, A Ciência Geográfica, os Conceitos Geográficos e o Ensino; a terceira parte, que tem por base as contribuições de Vygotsky e sua teoria de conceitos, nos permite compreender o mundo expresso e pensado pelo aluno, cujo título é Sistema de Conceitos e a Aprendizagem Significativa; na quarta parte, descrevemos sobre O Mundo da Escola e o Ensino de Geografia: Caminhos e Descaminhos em Meio a Pandemia de Coronavírus, onde analisamos as condições do bairro, da escola, dos alunos, da professora de geografia e do contexto no qual se insere o ensino de Geografia em meio a situação atípica da pandemia que teve início em 2020; por fim, os resultados apresentados nas Considerações Finais.

2. A CIÊNCIA GEOGRÁFICA, OS CONCEITOS E O ENSINO: UMA BREVE REFLEXÃO HISTÓRICA

A Geografia é um campo de conhecimento bastante amplo, em que a transversalidade é tão presente quanto o próprio sentido dessa Ciência. Para ser aceita como um conhecimento válido, foi se ajustando as transformações no pensamento da sociedade, adequou-se ao pensamento científico dominante em cada época, mas preservou no decorrer de sua história uma ideia, ou podemos chamar de preocupação, seja como um campo científico, seja em um momento posterior como uma disciplina escolar, de construir uma imagem do mundo, de interpretá-lo, compreendê-lo, o fato é que o entendimento da relação sociedade e natureza pelas transformações no espaço, seja de ordem natural, ou social, moveu o sentido dessa ciência.

Humboldt e Ritter, nos primórdios do que conhecemos como Geografia científica, junto de Ratzel e Vidal, posteriormente, discorreram sobre uma Geografia que ora tendia ao pensamento positivista, ora ao romantismo. A Geografia, assim, teve em sua formação uma dualidade, sempre discutiu em seu seio o particular (os românticos), e o geral (os positivistas), em dado momento são aceitos como passíveis de integração, mas também como irreconciliáveis no período da ascensão da nova geografia e da geografia radical (GOMES, 1996).

Essas diferenças de pensamento, junto das correntes dominantes em cada época, direcionaram a valorização, a desvalorização, ou mesmo criação de conceitos novos nessa disciplina. A Geografia Tradicional, como nos mostra Corrêa (2018), não tem no conceito de espaço sua base, antes privilegia as noções de paisagem e região, em torno delas se criava a identidade da Geografia, como exemplo, Vidal trata dos gêneros de vida criados da relação única entre diferentes sociedades e seus respectivos meios, na criação de regiões únicas, de forma que havia uma identidade inerente a partir da relação do homem com a natureza, mas que ao mesmo tempo era geral, pela ação da humanidade. Como nos mostra Gomes (1996), além de Estrabão que tinha como o objetivo construir um mapa do mundo, Vidal entendia que o princípio final da Geografia era a descrição da Terra.

Ratzel se difere dos outros intelectuais por pensar a categoria de espaço, visto como base indispensável para a vida do homem, além de colocar em jogo mais dois conceitos, o território e o espaço vital. O primeiro, como uma porção do espaço apropriado por um grupo, e o segundo, expressa as necessidades territoriais deste (CORRÊA, 2018).

Tanto Vidal, quanto Ratzel, se ocuparam em desenvolver conceitos que explicariam a sociedade em relação com a natureza, de forma que a totalidade do mundo estava presente, seja pela diferença entre os gêneros de vida entre cada sociedade, seja pela ação humana que é generalizada para todo o globo, ou mesmo pela diferença entre os territórios e espaços vitais.

Cabe lembrar que no período em que esses intelectuais amadureceram suas ideias, o mundo era conhecido e integrado, às culturas indígenas, africanas, asiáticas eram alvos dessa visão eurocêntrica, vista como superior, não podemos dizer que a sociedade era unificada como hoje, na qual a imagem do mundo em cada lugar é uma realidade, mas existiam relações e acordos que transpassaram os oceanos e uniam diferentes culturas, a globalização já era uma realidade, embora não tão explícita.

A revolução crítica foi um momento de transformação na Geografia, guiada pela orientação da probabilidade desenvolveram seu sentido com base na utilidade prática da ciência. A Nova Geografia desenvolveu novos temas de pesquisa e ressignificou os antigos pelo método matemático: a diferenciação regional, a paisagem, a relação homem-meio, a distribuição espacial e o tema geométrico (GOMES, 1996), e dessa forma construíram uma nova imagem da Geografia como ciência lógica e positivista.

Na década de 1970, a Geografia Radical, surge, e com ela a crítica corrente de pensamento anterior, tanto no que diz respeito a base da ciência que se orienta pelo pretexto de uma racionalidade perfeita do espaço, como também a própria neutralidade científica que é colocada em jogo (GOMES, 1996). Essa nova corrente, funda-se sob o materialismo histórico dialético de Marx, os conceitos e a sua orientação baseiam-se na interpretação da história, do desenvolvimento da sociedade capitalista, recusando os conceitos abstratos e lógicos que “descem” do campo das ideias para a realidade. A ideia de um espaço produzido e apropriado

pelos homens é a grande contribuição da Geografia ao trabalho já realizado pelas outras ciências ditas críticas.

No período condizente com as correntes teórica e crítica, o mundo passou por transformações, no período posterior de duas guerras mundiais as tecnologias começaram a se difundir em grande escala, as informações, antes localizadas, começaram a se tornar globais, e o termo globalização começou a ganhar força, e aquele sentido de construir uma imagem do mundo, agora visto como espaço em sua totalidade, volta ao pensamento dos geógrafos.

O humanismo, por sua vez, segundo Gomes (1996), critica o racionalismo de outras correntes, alegando que as outras características humanas são relegadas a segundo plano, e a partir disso, constroem o seu pensamento com diversidade de métodos e referenciais, que vão desde cientistas e filósofos, a artista e escritores. O lugar e o espaço vivido são as grandes contribuições para a Geografia, são conceitos que levam em conta o sentimento e as significações na sua definição, e na sua estruturação no espaço.

As diversas correntes do pensamento geográfico são formas em que os seres humanos atendendo determinados objetivos, encontram de entender, representar, interpretar, compreender, planejar e dominar o espaço em que estão situados, e/ou aqueles que ainda não estão em sua posse.

É certo que cada uma delas teve o seu valor ao seu tempo, e para diversos fins, ora sendo atualizadas de acordo com as novas transformações socioespaciais, tecnológicas e financeiras, ora descartadas por não disporem mais de poder explicativo. O caminho da ciência geográfica, não é, contudo, mais antigo do que a transmissão do conhecimento geográfico, ou em termos mais claros, da educação geográfica, e por mais que estejam, no presente século, imbricadas, ambas têm suas especificidades, e são direcionadas por finalidades distintas. Todavia, a ciência é a base de conhecimento válido, e em grande parte do que entendem que deve ser ensinado como Geografia escolar se remete a academia, portanto, ela tem sua força na transformação do ensino.

A preocupação do que devemos aprender pela Geografia é recorrente no desenvolvimento dos currículos de ensino no Brasil, antes mesmo da geografia teórica, crítica e humanista aqui chegarem, já existiam ações que visavam a

melhoria do ensino de geografia tradicional, com base nas correntes de pensamento que regiam as universidades europeias. Ruy Barbosa e Delgado de Carvalho são dois exemplos de reformadores que tentaram extrair do ensino escolar algum proveito da Geografia para o aluno.

Fica bastante claro a preocupação do autor em defender a institucionalização, em nossas escolas, de uma geografia científica, não esquecendo ele de salientar o que naquele momento legitimava como científico um campo de conhecimento, ou seja, seus princípios e leis. É evidente nos pareceres, que a geografia escolar não poderia mais se prestar meramente a exercitar a memorização de extensas listas. Era necessário que os (as) alunos (as) fossem levados descrever e classificar, estabelecendo nexos causais entre os fenômenos estudados. (ROCHA, 2009, p. 83).

Essa nova visão pretendia alcançar o que havia mais de novo no ensino de geografia, trazer o saber científico que estava em alta, moderno, que buscava tirar o aluno de uma monotonia de sala de aula cujo objetivo era a simples memorização, ao estabelecer relações, ver o mundo físico como realmente é, bem como o papel do ser humano frente a ele. Delgado de Carvalho, em momento posterior, também propõe uma mudança na geografia escolar:

Defensor incontestado da geografia moderna nas salas de aulas, este autor, ao longo de sua obra, criticou severamente a ausência de rigor conceitual e inocuidade das idéias presentes na geografia que se ensinava no Brasil. Contrapondo-se ao que era regra, Delgado de Carvalho propôs um conhecimento mais científico da geografia. Execrou a mera nomenclatura, defendendo um estudo que partisse da geografia física elementar. No seu ponto de vista, ninguém poderia de fato desenvolver um estudo sério de geografia, se não tivesse como ponto de partida a fisiografia. Afirmou também que à antropogeografia deveria ser dado maior destaque nas aulas referentes a geografia humana, fato que já começava a ser verificado em países europeus. (ROCHA, 2009, p. 88).

O autor também demonstra, nas análises da obra de Delgado uma motivação nacionalista para o ensino de Geografia, com isso, essa disciplina passa a ter com mais clareza um objetivo cognitivo e outro atitudinal, geografia física e humana são abordadas, um sistema conceitual, vide o destaque da antropogeografia, e a noção de regiões naturais, são tomadas como referência para a aprendizagem.

Além disso, não estabelecendo juízo de valor sobre as motivações que levaram a essa nova orientação do ensino, é claro o objetivo da Geografia e é

reconhecido um sistema conceitual que orienta uma interpretação e compreensão de mundo. Assim, como em muitos casos, a ciência geográfica tinha um objetivo que atendia aos interesses dos estados, a geografia escolar também teve uma forte ligação com o nacionalismo.

Todavia, grandes avanços na ciência e nas redes de comunicação transformaram o nosso entendimento sobre os usos, as distâncias e as relações entre os espaços, a forma como víamos o mundo começou a mudar, porque o mundo passou e passa por transformações inimagináveis. Damos, contudo, a devida importância aos movimentos sociais, em 1968, como também a obras como “O Capital”, de Marx, e a “A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.”, de Lacoste, como marcos para a transformação que viria no ensino de geografia, e em momento posterior na ciência. Essa nova Geografia escolar, acompanhada de teorias diversas de outros ramos do conhecimento, fugia do ensino tradicional, tendo em vista que além de uma mudança nos conteúdos, esperava-se uma mudança nas atitudes, como nos mostra Vesentini:

[...] um ensino crítico da geografia não se limita a uma renovação do conteúdo com a incorporação de novos temas/problemas, normalmente ligados às lutas sociais: relações de gênero, ênfase na participação do cidadão/morador e não no planejamento, compreensão das desigualdades e das exclusões, dos direitos sociais (inclusive os do consumidor), da questão ambiental e das lutas ecológicas etc. Ela também implica valorizar determinadas atitudes -- combate aos preconceitos; ênfase na ética, no respeito aos direitos alheios e às diferenças; sociabilidade e inteligência emocional e habilidades (raciocínio, aplicação/ elaboração de conceitos, capacidade de observação e de crítica etc.). E para isso é fundamental uma eclosão de novos procedimentos didáticos: não mais apenas ou principalmente a aula expositiva, mas, sim, estudos do meio (isto é, trabalhos fora da sala de aula), dinâmicas de grupo e trabalhos dirigidos, debates, uso de computadores (e suas redes) e outros recursos tecnológicos, preocupações com atividades interdisciplinares e com temas transversais, etc. (VESENTINI, 2013, p. 228).

Concordamos com o autor sobre como o ensino não deve se limitar a apenas um procedimento didático, bem como as atitudes elencadas estão de acordo com o que queremos para o aluno do século XXI, todavia, quais representações conceituais estão no seio da Geografia, que devem ser adquiridas para que esses temas sejam trabalhados com a devida profundidade, e não se percam no ensino tradicional que cremos ser, ainda, muito forte nas escolas? Para visualizarmos isso,

Cavalcanti nos auxilia com um entendimento sobre o estudo do espaço no presente século:

[...] estamos vivenciando, hoje, um espaço fluido, não localizável mecanicamente, e um tempo irreversível, imprevisível e simultâneo. As práticas sociais realizam-se, concomitantemente, num mesmo tempo e em espaços diferentes ou num mesmo espaço onde há tempos diversos. [...] Essa característica do espaço na contemporaneidade impõe, pois, aos teóricos da Geografia, a ampliação de suas análises, “transitando” entre a racionalidade e a irracionalidade, entre o objetivismo e o subjetivismo, entre a estrutura e a ação e, geograficamente falando, entre o local e o global, entre a realidade natural e a social. (CAVALCANTI, 2013, p. 170).

Dessa forma, chegou-se um momento da ciência geográfica, bem como da educação escolar, que o objetivismo e a racionalidade não são suficientes para tudo explicar. Ainda mais, no caso da segunda, que como vimos, preza não apenas pelo conteúdo, mas em construir atitudes éticas, que combatam a desigualdade, o preconceito e o consumismo exacerbado. Assim, é necessário construir uma geografia que não exclua o sentimento, as significações individuais, nem a globalidade do sistema capitalista, e para isso precisa ser próxima do aluno, como também o leve a conhecer outras realidades.

Os conceitos geográficos, por sua vez, que nada mais são do que formas de representar o que vemos, e também, o que construímos mentalmente, a partir de outros conceitos elementares, e que partem da construção teórica de uma pessoa e/ou grupo, precisam fazer com que os alunos se movam para a aprendizagem, ou seja, não podem estar demasiadamente distantes da realidade vivida e aprendida em aula, lembrando que aprender difere de memorizar.

Segundo Cavalcanti (2013), a leitura de mundo que se faz pela geografia necessária para se alcançar um ensino significativo e a apreensão da categoria de espaço, o conceito mais complexo, tem como base conceitos elementares (lugar, paisagem, território, região, sociedade e natureza) de análise, dos quais quatro, dos seis, analisaremos em capítulo posterior: lugar, paisagem, região e território. Em torno desses conceitos, de melhores formas de abordá-los, da compreensão anterior do aluno e de suas representações, é que podemos propor um ensino significativo.

O mundo que vivemos hoje não é o mesmo de tempos atrás, e com isso, surgem novas formas de ver e apreender o espaço, dando a ele novas significações.

A educação, por sua vez, não atende aos mesmos objetivos de séculos e décadas passados, não é mais apenas o “saber”, mas também “ser” e “agir”. Agora mais do que nunca, o espaço mundializado pelas relações de produção, pelas manifestações culturais de diversos países, está na vida de cada um, e essa imagem do mundo precisa ser construída, ao mesmo tempo que não pode negligenciar a particularidade do aluno, de seus sentimentos e das significações dos espaços.

O período pós-moderno, no qual nos encontramos, na qual a valorização de conhecimentos diversos se faz presente, é importante para que as representações do mundo pela geografia, e dos próprios alunos, que são diversas, possibilitem a formação de cidadãos preocupados com o lugar em que vivem, cuja noção de pertencimento existe, mas é transpassada por relações globais invisíveis a um olhar acrítico.

3. SISTEMA DE CONCEITOS E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: DA TEORIA À SALA DE AULA COM O ENSINO DE GEOGRAFIA

No ensino de Geografia, muito se discute formas pelas quais os alunos possam desenvolver um pensamento geográfico do mundo, amparado por conhecimentos científicos para então categorizar o real e compreender a ciência de uma maneira mais ativa. Para que isso ocorra, dentre uma série de motivos que estão desde a ordem de currículos educacionais, a didática, o ambiente escolar, a valorização salarial dos professores, entre outros, a nível de sala de aula, precisamos entender o sentido das palavras dos alunos, interpretar o que a sua resposta ou intervenção em aula tem a revelar e avaliar se em aula ele já construiu o conceito necessário para avançar os conteúdos.

Nesse sentido, é necessário ver a palavra como o signo que faz parte tanto da linguagem, quanto do pensamento, saber que ela é muito mais complexa do que o seu significado usual, e serve, antes de tudo, como uma forma de mediação entre o mundo e o indivíduo que o significa. Cavalcanti (2013) nos mostra alguns caminhos a se trilhar quando discorre sobre o ensino de Geografia e recomenda tratar das seguintes questões no ensino: a generalização, a internalização, a relação entre conceitos cotidianos e científicos e a mediação dos processos de aprendizagem.

As generalizações, o ato de abstrair e criar conceitos, divergem ao longo de um processo contínuo de desenvolvimento intelectual, e para entender o que nosso aluno quer transmitir, é necessário diferenciar a linguagem falada e escrita do seu pensamento, pois nele o sentido da palavra pode ser muito mais abrangente, ou muito mais factual, se comparado ao seu significado real. O pensamento por complexos é o exemplo disso, trata-se de uma forma peculiar de pensamento no qual as generalizações são realizadas a partir do concreto, com objetos particulares concretos, unificados por vínculos objetivos. Os complexos na forma de pseudoconceitos, resultados de associações simples de objetos concretos e factuais, a partir de vínculos diretos, são facilmente confundidos com os conceitos superiores, embora divergentes no plano do pensamento (VYGOTSKY, 2009). Para

visualizarmos essa diferença, o autor demonstra algumas habilidades e operações necessárias para ser considerado um conceito:

Pressupõe não só a combinação e generalização de determinados elementos concretos da experiência, mas também a discriminação, a abstração, o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados da experiência. (VYGOTSKY, 2009, p. 220).

Por essa via, os conceitos se diferenciam dos complexos, e muito mais do que isso, como uma forma diferente de interpretar a realidade, visto que faz parte de um plano superior do pensamento. Ao se utilizar pseudoconceitos, o sujeito não possui todas as habilidades inerentes ao conceito e demonstra essas dificuldades quando uma atividade pressupõe os seus usos. Essa diferença deve ser percebida para que o professor trabalhe na construção das formas superiores, que do ponto de vista geográfico, vai dotar o aluno de uma capacidade maior de interpretação do seu espaço de vivência e dos conteúdos trabalhados em aula.

Além disso, para que essa generalização ocorra, é necessário que o sujeito internalize os dados da experiência e o disponha na sua estrutura de generalidade, ou seja, no seu nível de desenvolvimento de conceitos (VYGOTSKY, 2009). As mediações simbólicas, que são diferentes de acordo com estrutura do pensamento, e variam de acordo com a idade permeadas pelos processos de aprendizagem e do desenvolvimento mental, não são dadas pela natureza, os conceitos são construídos em contato com o outro, ou seja, é um processo que vem de fora, é recebido do meio circundante das falas dos adultos, e interpretado de acordo com o estágio no qual o indivíduo se encontra, sendo o significado e o complexo atribuídos a mesma palavra diferentes (VYGOTSKY, 2009). Todavia, o complexo também não é isento de influências das significações dos adultos, pois o processo de conhecer, surge da interação do indivíduo com o mundo à sua volta, por meio desses signos, com os quais a vida e o mundo começam a ganhar sentido. Dessa forma:

O mundo, na perspectiva aqui trabalhada, só pode ser conhecido como objeto de representação que dele se faz. E esse mundo só pode ser um mundo para si, para o sujeito que o internaliza, depois que ele foi um mundo para os outros, ou seja, o conhecer é um processo social e histórico, não um fenômeno individual e natural. (CAVALCANTI, 2012, p. 189).

O processo de internalização do conhecimento transita do social ao individual e, muito mais do que isso, é construído, e não recebido passivamente pelo sujeito, as suas representações conceituais são sólidas, e não podem ser negligenciadas no ensino, muito menos pensar que o aluno chega dentro de sala de aula livre dessas influências, ainda mais quando se trata de conceitos geográficos que são tão gerais, quanto geográficos, como território, paisagem, região e lugar. Esses conceitos fazem parte da sua percepção espacial, e para que o aluno aprenda geografia, como afirma Cavalcanti (2012), é preciso levar em consideração esses saberes prévios, trabalhar com o espaço vivido, e, assim, elevar a compreensão geográfica do mundo dos alunos.

Elevar a compreensão, no sentido aqui tratado, parte de uma interpretação de Vygotsky aplicada a Geografia, já que o desenvolvimento mental da criança evolui do que ela já sabe, na qual a estrutura de generalização em que ela se encontra é a chave para abrir os caminhos do desenvolvimento: “A nova fase de generalizações não surge se não com base na anterior. A nova estrutura de generalização só pode surgir da generalização dos objetos generalizados na estrutura anterior” (VYGOTSKY, 2009, p. 370).

Portanto, é tão necessário que o professor compreenda o que o aluno quer demonstrar com uma construção de frase, e conhecer, mesmo que minimamente, a realidade no qual está situado suas percepções de mundo para serem confrontadas com os conceitos científicos. Ou seja, ao dar a devida importância a palavra, pois além de uma forma de comunicação e mediação, também o seu modo de construir conhecimentos novos:

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento dos conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação dos conceitos. (VYGOTSKY, 2009, p. 170).

Assim, o trabalho com conceitos é possível através das palavras, entendendo-o como uma passagem do pensamento a palavra, e de um retorno, onde o emprego da palavra em situações específicas modificam a forma de pensar e, conseqüentemente, a forma de pensar modifica a palavra, trânsito esse que é o

responsável pela formação de conceitos. Dessa forma, trabalhar com a palavra e entender como o pensamento se comporta através dela, é um caminho necessário para que o aluno internalize o que se almeja que ele aprenda, e, também, uma forma do professor pensar atividades para que seus alunos construam conceitos.

Como dito, os educandos não chegam na sala de aula sem representações conceituais e complexos, e uma estrutura de generalização importante para o ensino e a aprendizagem, além dos complexos, são os conceitos usados no dia a dia de nossos alunos, evidenciado no seu discurso, e sua relação com os conceitos científicos, trabalhados em sala de aula na interação dos alunos com o professor. Os conceitos cotidianos, como afirma Vygotsky (2009), são generalizações da realidade e, por isso, são considerados conceitos na lógica formal. Contudo, se a base é o conceito dialético, ao se formar a partir da realidade e da experiência do indivíduo, o conceito cotidiano dificilmente se desloca acima do pseudoconceito. Já os conceitos científicos, como aponta o autor, não se formam por essa concretude cotidiana, iniciam na definição verbal e descem à concretude.

Todavia, essa diferença entre conceitos cotidianos e científicos não pode ser entendida como estática no ensino, porque ambos precisam um do outro para evoluir, no caso dos conceitos cotidianos para ascender a generalização, e o segundo para descer ao concreto. Essa distinção na relação faz-se necessária, visto que se o conceito cotidiano não for confrontado e reelaborado, será por meio dele que o aluno partirá sua interpretação dos conteúdos. Válido ressaltar, contudo, que quando falamos em confrontar, não é substituir um conceito por outro pela imposição, mas, como nos mostra Cavalcanti (2005), de negociar os significados de determinadas palavras ou conjunto de palavras.

Essa relação entre conceitos cotidianos e científicos produzem possibilidades de desenvolvimento, Vygotsky (2009) chama essa região, se é que podemos chamar assim, entre o que o aluno pode aprender e o que ele ainda não sabe, de Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI), zona na qual o professor deve atuar para a formação de conceitos. Essa zona, segundo o autor, se caracteriza por uma fase do desenvolvimento intelectual da criança, na qual determinadas habilidades, tais como: ler, somar e subtrair são impossíveis de serem realizadas se

não for de forma colaborativa. Todavia, o que o aluno consegue fazer em colaboração no presente na ZDI, no futuro conseguirá realizar sem qualquer auxílio.

A existência dessa zona implica em uma abordagem diferente do professor nos processos de aprendizagem ao invés da simples transmissão do conteúdo por definições e descrições, pois o aluno não aprende dessa forma, ainda mais quando se trata de conceitos que precedem um entendimento ou uma interpretação, como compreender, ou mesmo convencer os alunos, sem aplicar? Sem refletir? sem contestar? Sem discriminar? Sem abstrair? Sem trocas? Por isso, a função do professor é mediar esse processo para que o aluno aprenda e desenvolva as habilidades necessárias para se construir um conceito que permita uma abordagem crítica do mundo.

Na Geografia, Cavalcanti (2012) mostra que o processo de mediação se dá através dos conteúdos, ao ensinar o aluno a pensar geograficamente e colaborar para a aprendizagem das ações mentais próprias da ciência que a produziu. Portanto, é essencial a figura de um professor dedicado em formar alunos pensantes, que interpretam, refletem, debatem e constroem conhecimentos, um professor que possibilite na sua aula a interação e as trocas, dele com os alunos e entre os próprios alunos.

3.1. Base Nacional Comum Curricular: o que queremos que o nosso aluno aprenda?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial recente, divulgado em sua versão final no ano 2017, que regulamenta o ensino em todo território nacional, é o guia de organização das atividades escolares e docentes de redes públicas e privadas de ensino. Pensar, refletir e criticar esses documentos é necessário para que possamos ter uma ideia global de educação, em que a escola, mesmo tendo suas particularidades e reações ao que é imposto pelos gestores da educação no Brasil, ainda assim, é sujeita, e caminha conjuntamente com essas decisões. A ideia geral desse documento, como seu nome nos apresenta, é criar uma base nacional em que cada aluno, independente da sua região, estado ou município do Brasil, tenha acesso ao conjunto de “aprendizagens

essenciais”, tendo em vista o alcance da equidade no que diz respeito ao ensino (BRASIL, 2018).

Contudo, a BNCC foi elaborada em meio a instabilidade política em 2015, com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, e essa mudança na liderança do governo, dentre outros atenuantes para a educação, gerou mudanças nos dirigentes que estavam à frente da elaboração deste documento, e, conseqüentemente, nos objetivos e nos rumos até então seguidos, visto que “As decisões em relação à construção em andamento da BNCC surpreenderam, pois os novos dirigentes desconsideraram o que havia sido feito até então” (GUIMARÃES, 2018, 1040).

Além disso, como nos mostra o autor, a BNCC se caracteriza como uma proposta centralizadora, pouco aberta nas suas proposições, que caracteriza um currículo para ação - tecnicista - , na qual tem fortes indícios de uma orientação mercadológica dos setores relacionados à educação (GUIMARÃES, 2018). Essa crítica vem para agregar com o que já vimos de articulação de grupos empresariais com o “Movimento pela Base”⁵ que têm o poder de interferir em políticas nacionais de educação, agregando neles suas pautas e interesses através de articulações políticas.

Portanto, para que isso não pese, mais do que já tem ocorrido, no ensino crítico que almejamos, é ideal que possamos enveredar sobre as possibilidades dentro do currículo para a construção dos conceitos. Nesse sentido, cabe uma exploração pela BNCC e o seu derivado implementado no estado do Ceará, Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para um diálogo, mesmo que conflituoso sob alguns aspectos, já que em conversas com a Professora de Geografia, ela afirma a consulta e a utilização do documento como referência para a construção das aulas.

A organização do ensino via BNCC é algo que ainda está se constituindo nas escolas, e requer um tempo de adaptação tanto de professores

⁵ O movimento pela base constitui-se de um aglomerado de grandes instituições que têm interesse na educação brasileira, exigindo reformas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular e o novo Ensino Médio. Orientados por ideias capitalistas, direcionam o ensino para atender as necessidades básicas do mercado de demanda de mão de obra, autores como Lima et al (2016) e Guimarães (2018), mostram bem essa face do documento (BNCC), que se desvincula de interesses mais progressistas, no que toca a Geografia, e volta-se para o domínio de habilidades e competências.

como de alunos. No entanto, observamos que as reformas necessárias descritas no Plano Nacional de Educação, como melhorias no salário e condições de trabalho dos professores, ampliação de espaços e melhoria na estrutura das escolas (BRASIL, 2014), muito mais essenciais que uma nova visão e organização do ensino, estão longe de serem prioridade, como nos mostra Lima *et al.*

[...] elabora-se um novo documento de Estado sem que os desafios que impedem o avanço na conquista da qualidade da educação sejam enfrentados, a exemplo das próprias demandas de formação inicial e continuada dos educadores, de garantia do financiamento da educação, do acesso e permanência nos diferentes níveis de escolarização, da garantia das condições de trabalho e salário dos profissionais da educação. (LIMA *et al.*, 2016, p. 164).

Essa crítica se faz necessária, tendo em vista que podemos propor para o ensino diversas metodologias, ferramentas e contribuir de outras maneiras, mas para que elas sejam abraçadas, ou mesmo criticadas de forma séria, é preciso que as condições mínimas sejam oferecidas, pois podemos falar de jogos digitais, mas como fazer se não tem internet nas escolas? Ou qualificação profissional? Portanto, é essencial e urgente que o dinheiro público seja destinado a reformas na educação, em melhorias reais, de acordo com as necessidades que se levantam.

Já no seu sentido estrito, no que diz respeito à organização dos componentes curriculares, a BNCC traz tanto pontos positivos, quanto negativos no que diz respeito ao ensino de Geografia.

De início, ela começa organizando todo o ensino com base em competências, constituídas de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que podem, e devem, ser mobilizados para a resolução de algum problema (BRASIL, 2018). Já na proposta geral, temos um falso vislumbre da possibilidade do pensamento por conceito ser trabalhado de maneira coerente, já que ele requer a resolução de problemas que mobilizam habilidades e outras conceituações. Todavia, como veremos a seguir, eles têm um papel secundário para o aluno alcançar a competência, já que esta requer o desenvolvimento de habilidades que dizem respeito aos objetos de conhecimento, caracterizados por conteúdos, conceitos e processos.

Esse caminho, que na ideia geral é inovador, é questionado por diversos pesquisadores da educação em Geografia, pois, segundo eles, a proposta é

superficial e vaga, dada a generalidade dos objetivos de aprendizagem, como também pela falta de conceitos como estruturadores dos demais conteúdos, que de fato, é importante para que se processe o aprendizado (LIMA *et al*, 2016).

A crítica feita por esses intelectuais foi a segunda versão da BNCC divulgada em 2016, que embora corrigida, ainda assim, ecoa na versão atual do documento, devido a sua falta de clareza conceitual que dificulta a interpretação do que se pede, já que os conceitos, embora descritos, não são explicados e, embora presentes como objetos do conhecimento, apenas em alguns casos orientam a organização dos conteúdos, como também são apresentados de forma indevida. Exemplo disso é o conceito de Região, que o primeiro contato do aluno já o apresenta como divisão regional do Brasil em um tema maior que articula a produção, circulação e consumo de mercadorias, ou seja, já chega ao aluno de forma secundarizada, em partes específicas, dificultando o trabalho do professor no que diz respeito à formação de conceitos operacionais pelos alunos.

Além disso, como a BNCC é um documento de orientação a nível nacional, ele permite adaptações para que a realidade regional seja atendida, e é nesse sentido que consultamos o DCRC para ver se encontramos alguma explicação ou aprofundamento no tocante aos conceitos, mas nada encontramos senão um direcionamento dessas competências e habilidades, e que por sinal, pouco cita a realidade estadual como referência para os conteúdos no ensino fundamental anos finais, ou seja, o documento negligencia a realidade mais próxima do aluno.

Contudo, a BNCC conta com pontos positivos, como as habilidades descritas para cada objeto do conhecimento, caminhos nos quais podemos utilizar para chegar aos conceitos, já que a proposta é bem rica em situações nas quais os alunos precisam identificar, comparar, descrever, aplicar, interpretar, elaborar, associar e analisar, nas quais o professor pode se apropriar, dependendo do conteúdo, já que eles devem ser trabalhados conjuntamente para que haja essa formação conceitual, e assim fazer o aluno pensar geograficamente, como afirma Cavalcanti “é ensinar com os conteúdos as ações mentais próprias da ciência que produziu o conceito” (CAVALCANTI, 2012, 168).

Dessa forma, mesmo que indiretamente ao currículo, mas que conversa com ele, visualizamos um caminho de possibilidade para os professores que desejam tratar os conceitos de forma mais significativa.

Ainda assim, no que diz respeito à forma como às competências e habilidades são direcionadas, vemos que a sua organização é bem restrita ao descrever o que o aluno deve desenvolver como competência, as habilidades necessárias, os conteúdos e conceitos correspondentes, além de afirmarem como direitos do aluno, negligenciando ainda mais a autonomia do professor dentro de sala de aula. Esse posicionamento em relação a BNCC não é particular, “Muitos intelectuais defendem que a organização da BNCC pode pôr em risco a autonomia dos professores e a liberdade para a estruturação dos conteúdos contextuais mais significativos para os diversos alunos brasileiros” (GUIMARÃES, 2018, p. 1041).

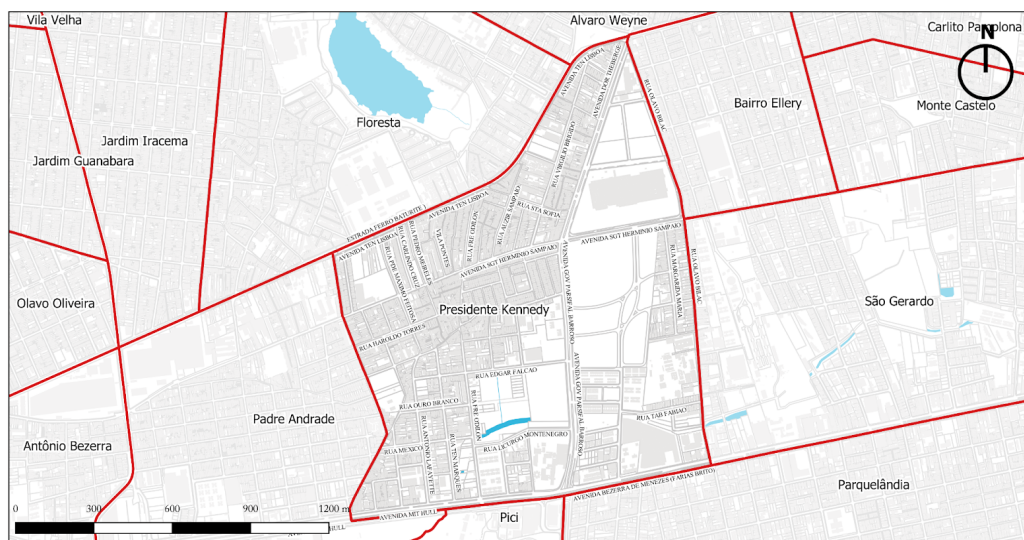
Dessa forma, é imposto aos professores barreiras para a aprendizagem dos conceitos, e isso pode abrir caminhos para um ensino de Geografia que não se fundamente em uma visão própria da disciplina, haja vista que os conceitos formados, sejam eles geográficos, históricos, matemáticos, etc., como nos mostra Vygotsky (2009), tem um lugar natural nos juízos. Se não dermos a devida atenção aos conceitos, a análise será pela análise, a descrição pela descrição, em compreensões reduzidas do espaço.

4. O MUNDO DA ESCOLA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: CAMINHOS E DESCAMINHOS EM MEIO A PANDEMIA DE CORONAVÍRUS

4.1. A escola e o bairro: descrições gerais

O Presidente Kennedy é um dos bairros que compõem a Regional III de Fortaleza, e faz fronteira com os bairros Padre Andrade, Floresta, Alagadiço, Parquelândia e Pici. Dispõe em seu perímetro de um número razoável de equipamentos públicos: uma escola de tempo integral (ETI Professor Joaquim Francisco), duas escolas de tempo parcial (EMEIEF São José, EMEIEF Gabriel Cavalcante), além de uma creche e um Centro de Educação de jovens Adultos (CEJA Paulo Freire). Além disso, para o lazer, saúde e atendimento social, possui quatro praças, um posto de saúde, um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e um espaço para o acolhimento de mulheres em situação de rua.

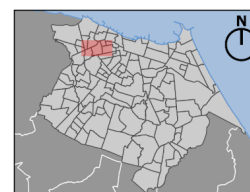
Figura 1: Mapa básico do Bairro Presidente Kennedy, Fortaleza-CE



Presidente Kennedy

— Limites do Bairro
 ■ Recursos Hídricos

Fonte: Iplanfor 2019



Fonte: Instituto de Planejamento de Fortaleza (2019).

A região também apresenta problemas como o de habitação, tendo em vista que em grande parte do seu perímetro vê-se diversos assentamentos precários: Frei Odilon ou Cajueiro das Velhas, Rua Carlindo Cruz, Imotil, Rodolfo, 2.000 (2.001), Travessa Araújo São Francisco, Conjunto Presidente Castelo Branco, Potilândia, Virgília Brígido, São Sebastião ou Unidos dos Moradores do Presidente Kennedy, Rua Internacional, Rua Itamarati Frei Odilon ou Cajueiro das Velhas (FORTALEZA, 2019). Além de certas áreas não possuírem acesso ao saneamento básico, principalmente as mais distantes dos centros comerciais e de lazer mais importantes: os *shoppings centers*. Na pesquisa realizada com os alunos, que discorrem sobre os pontos negativos do bairro, também é evidente a questão da violência, do domínio de facções, de assaltos e outros problemas urbanos, como o de circulação de pessoas e do lixo presente nas calçadas.

A escola Mariana Eunice, por sua vez, situada no Presidente Kennedy, precisamente no III distrito de educação⁶, atende a demanda dos alunos que ingressam no Ensino Fundamental anos finais. No período correspondente ao ano de 2020, o número total de matrículas foi de 417, já em 2021, o número foi de 418, sendo divididos em 11 turmas com 38 alunos cada. O 9º ano possui apenas duas turmas e diverge dos anos anteriores, que possuem três. A escolha da escola se deu pelo bom relacionamento com a professora de Geografia em acompanhamentos anteriores via disciplinas de estágio supervisionado, bem como o comportamento dos alunos frente às aulas *online*, um pouco mais participativo do que em experiências anteriores de outras escolas.

No que se refere a infraestrutura, a escola conta com acesso à *internet*, e possui salas de informática, laboratório de ciências, biblioteca, quadra de esportes, sala de atendimento especial, sala dos professores, dentre outros, não falta também a oferta básica de energia elétrica e fornecimento de rede de água e esgoto (QEDU, 2020). Todavia, em função da pandemia que tornou as aulas essencialmente virtuais, o uso da estrutura física da escola se tornou inviável, mesmo dispondo de

⁶ O III distrito de educação é composto de 96 escolas divididas em creches, Centros de Educação Integral, Escolas de Tipo Parcial, Escolas de Tipo Integral e Escolas Especiais distribuídas ao longo de 22 bairros (Conjunto Ceará, Genibaú, Presidente Kennedy, Padre Andrade, Antônio Bezerra, Rodolfo Teófilo, Pici, Outra Nunes, João XXIII, Henrique Jorge, Quintino Cunha, Monte Castelo, Demócrito Rocha, Panamericano, Dom Lustosa, Olavo Oliveira, São Gerardo, Farias Brito, Bela Vista, Jóquei Clube, Amadeu Furtado, Ellery). (SME, 2021)

salas e equipamentos relativamente bons.

4.2. A situação escolar

A escola é um ambiente plural, cujos atores que a compõem e a transformam estão em diferentes níveis da hierarquia social e, como toda instituição, está sujeita ao movimento da sociedade. Neste ano, 2021, a escola na qual trabalhamos sofre as consequências negativas do mundo globalizado, na qual a face mais recente é a pandemia de coronavírus (SARS-CoV-2), que causou e causa ainda danos à educação em todo o País.

O vírus propagador da covid-19, surgiu em Wuhan na China, e se espalhou por diversos países, e dentre eles o Brasil (BUTANTAN, 2021), no qual se instaurou rapidamente e exigiu de imediato medidas de prevenção e combate, institucionalizadas oficialmente pelo decreto federal nº 10.659, de 25 de março de 2021 (BRASIL, 2021). Em função disso, e de iniciativas anteriores dos próprios estados, medidas severas foram tomadas em diversas esferas da vida social e econômica do País, como o fechamento de lojas, bares, fábricas, barracas, comércios, shoppings e também de escolas, além da recomendação do isolamento social para a população (G1, 2020).⁷

A educação também foi muito afetada em todos os estados federativos, pois além da interrupção das aulas presenciais, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), trabalhados em pesquisa pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o número de crianças de 6 a 17 anos que não tinham acesso a educação no Brasil chegou a cerca de 5 milhões nesse período, que em muito cremos que seja pela desigualdade de acesso a rede digital e aos aparelhos eletrônicos entre os alunos, impedindo-os de participarem das aulas *online*, a nova roupagem do ensino⁸.

⁷ O fechamento de vários estabelecimentos comerciais e a restrição da circulação de pessoas por conta do coronavírus ocorreu em diversas cidades do país. Segundo as informações do G1 (2020), ainda no início do mês de maio, período inicial da pandemia, São Luiz, Belém e mais 12 cidades do Pará adotaram a medida, Fortaleza foi a 3º capital que impôs essas contenções, pois o sistema de saúde não dava conta do aumento constante do número de infectados, bem como do número de mortes, crescente à medida que o vírus difundia-se pela cidade.

⁸<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>.

As escolas, por sua vez, tiveram que se adaptar às condições impostas, foram diversas as formas de pensar e se organizar tendo em vista a realidade específica de cada instituição. Na escola, *lócus* desta pesquisa, o formato de ensino foi explicado em reunião e estabeleceu semanas de atividades intercaladas com semanas de encontros virtuais via *Google Meet*, cujo objetivo último seria esclarecer as dúvidas e reforçar o conteúdo através da correção presencial (a distância). As aulas assíncronas, nesse sentido, tinham a função de substituir a presença do dia com a exigência da postagem de fotos dos cadernos (respostas dos exercícios) na ferramenta *Google Forms*, com cobrança de falta a depender da situação na qual cada sujeito se encontrava. Para aqueles sem acesso à *internet*, as atividades eram distribuídas impressas na escola semanalmente, podendo ser recebidas pelos próprios alunos ou pelos responsáveis.

Além disso, para facilitar o acesso à escola, como entidade educacional, e a situação escolar de cada um dos estudantes, a gestão, junto do corpo docente, criou grupos de *WhatsApp* tanto deles, quanto dos seus responsáveis, que aliado a divisão de funções, com professores coordenadores de área, e professores diretores de turma, alicerçaram uma base de contato maior entre alunos, pais e professores. Segundo a Professora de Geografia, essa organização foi bem sucedida, como vemos no seu depoimento a seguir:

[...] a equipe também, a gestão né, é muito humana, então assim o diferencial é esse, porque nossa equipe ela abraçou e abraça tudo que a gente decide fazer né, porque é sempre decisão coletiva, toda, propõe, se não é, se não é jogado, por isso que tem as reuniões semanais né, justamente tudo que é pra ser feito, o grupo decide né. (PROFESSORA DE GEOGRAFIA).

Percebemos no decorrer das conversas nos grupos de *WhatsApp* uma boa articulação nesse sentido, uma preocupação com o intuito de proporcionar sempre resultados positivos de aprendizagem, no sentido do encaminhamento e acompanhamento das atividades, conversas, atualizações etc.

No que toca à Geografia, o potencial está na didática da professora, como veremos mais à frente, pois a forma de organização evidencia os problemas no ensino, haja vista a redução das aulas para apenas uma semanal, e outra de atividade sem encontro presencial, aliado a cobrança dos conteúdos no mesmo

ritmo pré-pandemia. Assim, constroem-se situações nas quais os professores ficam de mãos atadas e não desenvolvem uma prática adequada, e por mais que a gestão tenha pontos positivos, o formato de organização do ensino impede um desenvolvimento promissor da aprendizagem.

A pandemia trouxe uma carga extra para o trabalho docente, a professora de Geografia, mesmo com uma vasta experiência de mais de dez anos na área de ensino, especialista e mestre em Geografia, relata o quão cansativo foi esse período. Viu-se que além das atribuições convencionais ao cargo, ela exerce a função de Professora Coordenadora de Área (PCA), e por causa de instabilidades na entrada e saída de professores por via de concursos, adotou mais uma turma de sétimo ano por necessidade, além das duas das quais estava responsável, também tomou atribuições de outros PCA's e docentes, geriu os atrasos nas atividades dos alunos, avaliou os estagiários, e se colocou à disposição para entrevista e contato com discente de Geografia realizando trabalho acadêmico. Em virtude disso, a falta de controle no que diz respeito tanto à produção dos materiais foi nítida, que em outros contatos realizados, na disciplina de estágio nessa mesma escola, foram muito bons.

Dessa forma, o cansaço com o ensino remoto emergencial marca a situação em que se encontra o corpo escolar, tanto no que diz respeito aos professores, quanto aos alunos, como veremos a seguir.

4.3. A situação dos alunos

O aluno deve ser o que move a forma como o trabalho em sala deve ser realizado, desde a escolha dos objetivos, da metodologia e dos materiais, como nos mostra Cavalcanti, “o ensino é um processo de conhecimento pelo aluno mediado pelo professor” (CAVALCANTI, 2008, p. 25). Em um momento peculiar como a pandemia, é impensável não se ter um conhecimento mínimo sobre as condições às quais estão sujeitos e encontram-se, para que a continuidade das aulas, mesmo com todas as suas deficiências, tenha algum sentido. Para isso, aplicamos três questionários e realizamos uma entrevista no decorrer dos meses de pesquisa, cada

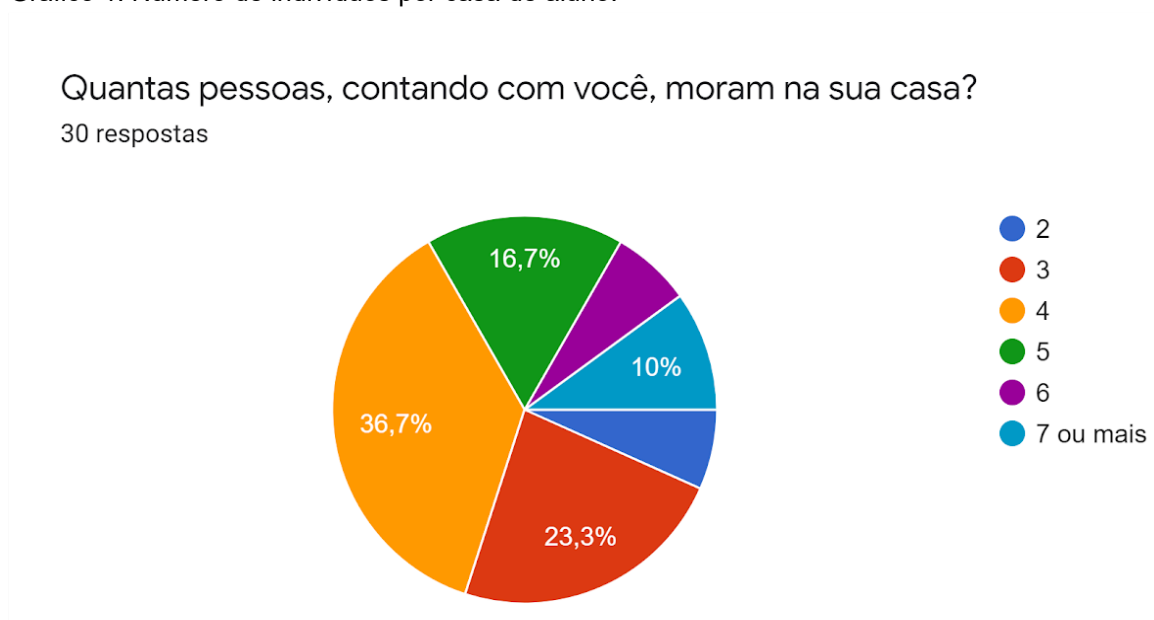
questionário com uma finalidade específica no que diz respeito às informações gerais, à acessibilidade e representações conceituais.

Os alunos que responderam aos questionários correspondem às turmas A, B e C, do sétimo ano do Ensino Fundamental. De acordo com os dados, estão na faixa de idade adequada para o ano que estão cursando, visto que, dos trinta que responderam a primeira pesquisa, 90% se situa na faixa de 12 e 13 anos (27), e 10% com 11 anos (2) e 14 anos (1).

A família, que exerce um papel importante na formação estudantil, abrange diferentes tipos de parentesco e apresenta diferenças quantitativas no número de residentes em casa. 53%(16) dos alunos vivem com as mães e os pais, 36%(11) vivem somente com as mães, em companhia ou não de um padrasto, e 6%(2) moram exclusivamente com os avós.

O número de indivíduos residentes em cada casa, contando com o aluno, varia de duas a quatro pessoas na maioria dos casos, 67% (20), como também uma quantidade considerável com mais de cinco residentes, 33% (10). A família tradicional, constituída por pai, mãe e filhos, não é a realidade de grande parte dos respondentes, a ausência da figura paterna é evidente, além da figura materna como provedora das condições materiais de subsistência.

Gráfico 1: Número de indivíduos por casa de aluno.

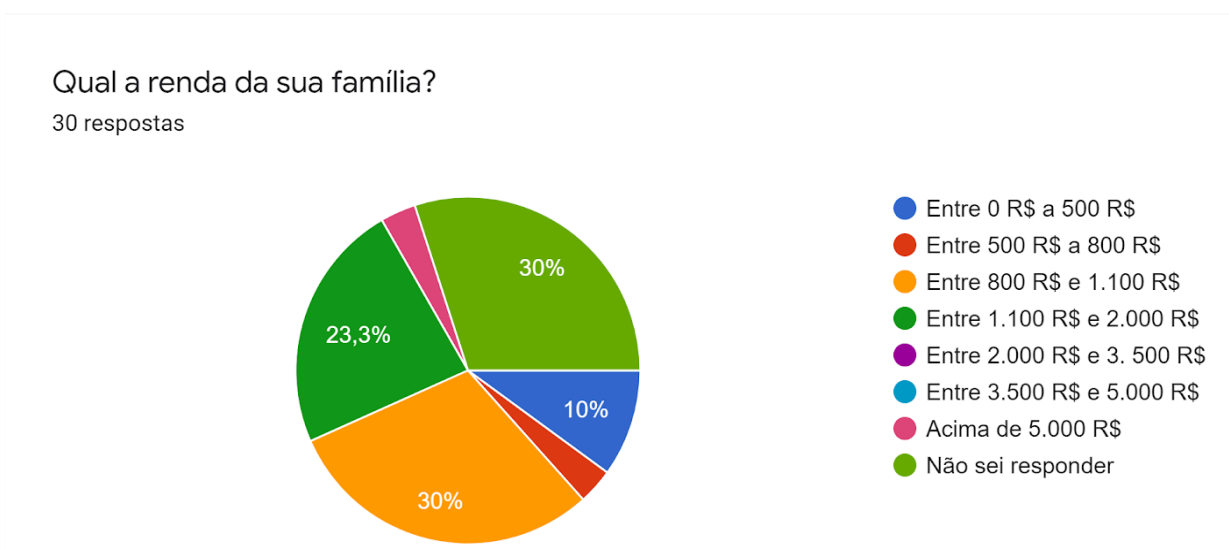


Fonte: Dados da pesquisa.

O emprego com carteira assinada sofreu grandes agravos pelo fechamento de diversos estabelecimentos decorrente da pandemia, e por isso, houve um aumento no número de desempregados em todo País, que chegou a marca de 14,7% no primeiro trimestre de 2021 (BARROS, 2021).

Creemos que a situação das famílias não é indiferente a esses acontecimentos, na pesquisa realizada, 50% (15) deles afirmaram que seus responsáveis trabalham de carteira assinada, 27% (8) em empregos informais, enquanto 23% (7) não souberam responder. Desses, 43% (13) recebem até um salário mínimo, cerca de 23% (7) até dois salários mínimos e 30% (9) não souberam responder.

Gráfico 2 - Renda familiar dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa

Dessa forma, vê-se que a realidade da maioria dos educandos é correspondente a das classes de baixo poder aquisitivo, que enfrenta grandes problemas advindos da pandemia, como o aumento dos empregos informais, do desemprego e da inflação, bem como de problemas estruturais em seus bairros, com a dificuldade de acesso a lazer, saúde, educação, de atendimento básico à população, como o saneamento, e da presença da violência e de lixo. Os alunos, ao serem indagados sobre os problemas do bairro, relataram:

O lixo e a violência (ALUNO Q2).
O esgoto (ALUNO Q4).

Os Buracos Da Rua (ALUNO Q6).
 Brigas e confusões (ALUNO Q7).
 Sim, Os assaltos e as Luzes dos postes (ALUNO Q9).
 Sim, botava mais calçadas e asfaltos (ALUNO Q11).
 Sim, a violência, os buracos na rua (ALUNO Q15).
 sim. Iluminação, buracos, aumentar o saneamento básico nas casas (ALUNO Q16).
 Sim, lixo nas ruas e violência (ALUNO Q22).
 Que os roubos acabem ((ALUNO Q24).
 Apenas a insegurança (ALUNO Q25).
 Sim, Lixo nas ruas maus tratos aos animais (ALUNO Q28).

Essas respostas evidenciam problemáticas comuns à população que reside nas periferias, a temática recorrente do lixo, da insegurança e de assaltos, é o que vemos e ouvimos, bem como dos domínios de facções e do tráfico, relatados por eles em momento posterior, na entrevista coletiva.

A questão da renda pode ser responsável pelas possibilidades de acesso a diferentes áreas da cidade, como podemos supor a partir da resposta de uma aluna, quando perguntamos se era comum para eles frequentarem os *shoppings*.

Atualmente esses anos a galera não quer mais sair não, só quer ficar no Celular mesmo (ALUNO E3).
 Que celular man (ALUNO E1).
 Tem o *shopping* Iguatemi (PROFESSORA DE GEOGRAFIA).
 Só fui uma vez na minha vida toda (ALUNA E1).

A resposta dos alunos E3 e E1 são comuns nas interações de aula, que fogem um pouco das intenções da pesquisa, todavia, a resposta da aluna E1, associada a outros dados de renda familiar pode indicar que essa realidade não é tão incomum. É importante ressaltar que essa situação da aluna E1 não corresponde a toda turma, e que as visitas a esses estabelecimentos são realizadas pelos alunos, também pode ser que a aluna se refira apenas ao *shopping* Iguatemi. Todavia, um ponto que reforça essa ideia é o centro da cidade, conhecido pelos produtos de preços mais acessíveis à população em geral, ser relatado como um ponto conhecido por eles, tendo em vista que, à medida que o espaço dá possibilidades e impossibilidades de acordo com a renda, a tendência lógica é ele ser mais ou menos ocupado por certos segmentos, mais ricos, ou mais pobres. Ao serem interrogados sobre conhecerem ou não o Centro da cidade, os alunos responderam:

Eu já visitei (ALUNO E3).

Eu já (ALUNA E2).
 Já (ALUNO E4).
 Fui (ALUNA E5).
 Já (ALUNO E3).
 Quando eu era criança eu visitava muito (ALUNO E2).

Em momento posterior na entrevista, os alunos também citaram áreas conhecidas do centro, demonstrando o conhecimento do espaço. A disposição dos estudantes para responder, que difere nas duas perguntas, é um indicativo do próprio conhecimento que eles dispõem das áreas. Em outras situações, com questões que se referiam ao bairro como um todo, e não seu espaço imediato de vivência, era comum o silêncio e as poucas interações.

Passando do cenário da vivência imediata dos alunos, para a de acesso digital, vemos que iniciativas foram tomadas no nível municipal, com a disponibilização de *chips* com *internet* e de *tablets*⁹, e da gestão da escola, que para não prejudicar aqueles que não têm acesso, disponibiliza atividades de forma impressa semanalmente na própria escola para os responsáveis, ou os próprios alunos, buscarem, resolverem em casa, e entregarem na semana posterior. Os *chips*, embora importantes, não resolvem problemas como a ausência de aparelhos, ou sua desatualização frente aos aplicativos utilizados no ensino virtual.

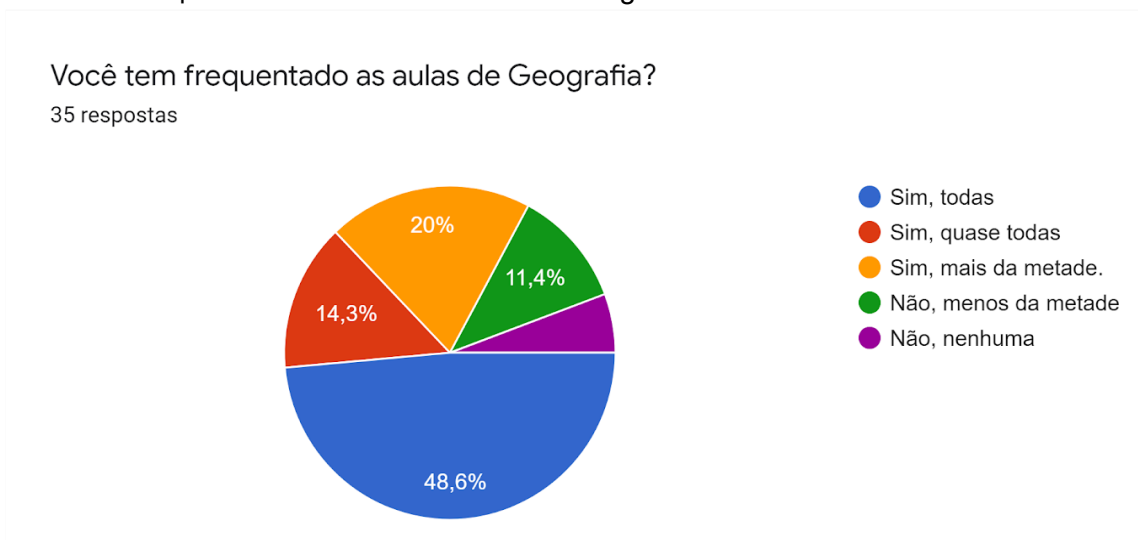
No questionário aplicado para esclarecer as possibilidades de acesso dos alunos, dos quais 35 responderam, a grande maioria possui acesso a rede *wifi* própria, 86% (30), enquanto 14% (5) acessam por redes móveis, ou rede *wifi* de parentes e amigos. Desses, a grande parte se utiliza de *smartphones* para assistir às aulas, já que cerca de 95% (33) os possuem, seguidos por outros aparelhos que podem, ou não, ser usados para acompanhar as aulas, como *smart tv* 29% (10), *notebook* ou computador de mesa 14% (6) e *tablet* 8% (3).

Além disso, 71% (25) afirmam não ter dificuldade para assistir às aulas remotas, enquanto 29% (10) demonstram algum tipo de impedimento. Há ainda, nesse contexto, os que não alegam adversidades de participar das aulas, que tem

⁹ FORTALEZA. PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. **Prefeitura de Fortaleza inicia entrega de chips, tablets e kits pedagógicos para alunos da Rede Municipal de Ensino**. 2021. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-de-fortaleza-inicia-entrega-de-chips-tablets-e-kits-pedagogicos-para-alunos-da-rede-municipal-de-ensino>. Acesso em: 25 out. 2021.

acesso a rede *wifi*, ou dados móveis, e não participam, o que pode ser por diversos fatores como instabilidade na *internet*, mas também por outro motivo mais profundo.

Gráfico 3: Frequência dos alunos nas aulas de Geografia



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico mostra que cerca 43% (15) dos alunos não têm frequentado as aulas regularmente, 14% (5) a mais do que os que possuem algum impedimento. No decorrer das aulas de Geografia virtualmente presenciais, o número de participantes variava de trinta a quarenta e dois nos dias com maiores participações, contudo, segundo a Professora de Geografia, esse número era bem maior no início do semestre:

[...] no início tinha bem mais né, quando juntava três sétimos, sessenta alunos, setenta, o auge deve ter sido esse aí, oitenta, não, acho que tenha sido setenta mesmo né, depois foi diminuindo, chegava a ter trinta a quarenta no final, em três turmas né (PROFESSORA DE GEOGRAFIA).

Dessa forma, por mais que exista sim um quadro de problemas que impossibilite o acesso relatado pelos alunos, dos motivos que os impedem de assistir às aulas, como problemas na *internet*, nos aparelhos eletrônicos e a posse de apenas um aparelho em casa, a ausência deles também está relacionado com esse formato de aula, que embora ofereça um escape para a situação emergencial na qual nos encontramos, comparado com o chão da escola, foi um regresso no que diz respeito à frequência.

Uma pesquisa realizada por Rondini, Pedro e Duarte (2020), mostrou que 56,4% (93) dos professores entrevistados não conseguiram tornar as aulas mais interessantes via ensino remoto, embora sua pesquisa seja direcionada às tecnologias digitais de informação e comunicação, e a crítica seja direcionada ao desconhecimento desses recursos pelo professor, nós sabemos que em muitas escolas o contexto é mais complexo, é resultado de diversas causas que convergem, desde a organização social, os currículos, a gestão da escola e a intenção e atuação do professor.

O depoimento da professora, embora autoevidente, parece entrar em conflito com a avaliação das aulas virtuais pelos alunos, já que a maioria 80% (28) avaliam como bom ou ótimo, e 20% (10) como regular. Todavia, esse conflito é apenas aparente, tendo em vista que os respondentes são, na grande maioria, os alunos que permaneceram e se adaptaram ao formato de aula remoto. Caso tivéssemos a possibilidade de alcançar todos os que têm acesso a esse formato, a resposta seria diferente, já que o número dos que deixaram de acompanhar as aulas é equivalente aos que continuam participando regularmente. O depoimento de uma das alunas mostra esses problemas que são gerados, ou intensificados, com o ensino virtual na sua relação com a família e consigo mesmo:

Bom, minha experiência com o ensino remoto Está sendo mais ou menos, gosto mais presencial. Tenho algumas crises de ansiedade, todos os dias tenho uma reclamação da minha família, é isso não é muito bom, as vezes choro É se eu não fazer uma tarefa eu sou chamada de uma menina q não faço nada na vida, eu sei q minha obrigação é os estudos, mais as vezes não é fácil. É se eu não fazer uma tarefa eu sou chamada de uma menina q não faço nada na vida, eu sei q minha obrigação é os estudos, mais as vezes não é fácil (ALUNO Q7).

As experiências com o ensino remoto são desgastantes para os estudantes. As aulas e atividades realizadas semanalmente, na qual grande parte dos educandos não alegam dificuldade de participar e entregar, entra em conflito com a quantidade de alunos que realizam as avaliações, que alcança os 100% de frequência na semana em que é postada nos grupos de *WhatsApp*. Nesse sentido, fica evidente que o principal problema não está nas condições de acesso, e sim na forma que o ensino é tratado, nas impossibilidades de trabalho do professor, no estado mental dos alunos, dentre outros motivos, estruturais, que impedem o

desenvolvimento do ensino, como o excesso de alunos por turma, as condições de trabalho do professor e os baixos salários. A escola, embora se apresente como agente transformador e de combate, também é uma instância da sociedade e reflete os interesses dominantes, ou seja, não é somente pelo professor e pela gestão que a escola vai se transformar em uma seara educacional produtiva.

A escola é um ambiente de vivência dos alunos, e por isso, eles representam o que esse meio significa, ou o seu sentido próprio. Quando perguntados sobre os motivos de frequentarem a escola, que no momento é muito mais um trabalho de abstração do que propriamente um ato, a maioria dos alunos, 90% (27), afirmam que vão para aprender, estudar, porque gostam ou amam, ter um futuro promissor ou uma boa profissão, algumas respostas particulares têm motivos mais específicos, tais como:

Merenda, facilidade de ensino e...Gosto de conhecer pessoas (ALUNO Q19).
Para trabalhar e ajudar a renda da família (ALUNO Q24).
porque tem que ir (ALUNO Q26).

Dessa forma, vemos que a importância da escola abrange diferentes sentidos. é esclarecedor pensarmos, contudo, que as respostas dos alunos não podem ser desvinculadas do que é “ofertado na escola”, dos discursos que convenientemente estão a ela atrelados, seja pelos pais ou pelos próprios professores. A instituição educacional que não dispõe de tempo e esforço para que seus estudantes desenvolvam atitudes e valores no dia a dia, e não os incentiva a trabalharem juntos para desenvolverem habilidades sociais, dificilmente alcançará um sentido mais progressista nas suas significações. Não queremos dizer que eles são agentes passivos na significação da escola, na verdade são bem ativos, mas não a representam por si só, mas a partir das suas vivências no ambiente, na relação com seus colegas, professores, funcionários, gestão e com o próprio espaço. Lembremos que a forma de organizar o ambiente interfere diretamente no pensamento e na própria satisfação do aluno, tendo em vista que o currículo escolar:

[...] envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais (SILVA, 2016, p.42).

Ou seja, a carga significativa, os valores, estão presentes no ambiente escolar, e cabe a todos os atores envolvidos com a educação construir um currículo que satisfaça as necessidades de uma aprendizagem geográfica e crítica.

Já quando indagados se gostam de estudar, que pode ser interpretado por eles como tanto o fato de estudar propriamente dito, menos comum, ou como ir à escola, a grande maioria 93% (28) afirmam que gostam, e apenas 7% (2) afirmam que não gostam. Esses dados são positivos, pois o fato de terem o prazer de estar na escola, implica na necessidade de nós, como professores, nos aplicarmos para que esse momento seja o mais produtivo possível, seja na aprendizagem dos conteúdos, seja no seu desenvolvimento psicossocial.

No que diz respeito aos locais de aprendizagem, que das salas de aulas na escola, foram transferidos para quartos, salas, área ou algum outro cômodo da casa, nas verificações realizadas via questionário, confirmamos que 43% (13) possuem um local para assistir as aulas que varia de regular a péssimo, enquanto os demais possuem um local avaliado como bom ou ótimo. Esses dados são preocupantes, pois cerca de metade dos alunos não dispõem de um lugar adequado para os estudos.

Essas questões acabam por dificultar ainda mais o processo de aprendizagem, e de interação, já que a vergonha de sua casa, a qualidade da câmera, o ambiente com ruídos, ou de outras formas, inadequados para assistir as aulas, são situações possíveis. O relato de um dos alunos demonstra algumas dificuldades para assistir as aulas em casa:

[...] vc sempre tem que achar um lugar da sua casa para assistir a aula! Eu, Aluno Q3, tenho o canto da casa para assistir a aula mais fica perto da porta de saída e quando aparece gente pessoas gritam!! Mais como assim gritam?? A minha vó vende DIN-DIN e as vezes quando as pessoas vem comprar elas gritam por nome da minha vó e ainda tem gente que grita tão alto mais tão alto que eu tenho que aumentar o volume do celular quando a professora está falando (ALUNO Q3).

Esse depoimento é bem representativo para a situação no qual se encontram os alunos, dada às diversas dificuldades encontradas, desde financeiras, de acesso à informação e a aparelhos tecnológicos, de adequação ao ensino remoto emergencial, que evidenciam as barreiras a serem transpostas pelos alunos, professores e responsáveis.

4.4. Os conceitos geográficos

A geografia é uma ciência na qual foram propostas muitas formas de apreender, interpretar e explicar o espaço, ou as dimensões dele, no decorrer de sua história. Se como ciência, ainda hoje possui dicotomias, problemas de renovação conceitual e divergências teóricas, contudo, cremos que não há dúvida quanto a sua importância, ou seja, da compreensão dos fenômenos espaciais e do espaço para que o ser humano se situe, seja em um plano mais cartográfico, ou mais teórico.

Para melhor compreendermos o que os alunos pensam sobre a geografia, aplicamos um questionário e realizamos uma entrevista, esta última realizada em momento posterior à aula de revisão ministrada pela estagiária.¹⁰ No momento da entrevista, estávamos receosos para que tudo se encaminhasse bem, o sorteio com prêmios para quem participasse foi a forma mais realista para deixá-los mais ativos para a conversa, que correu bem, à medida que os receios se transformaram em um diálogo promissor. Alguns encaminhamentos iniciais foram rejeitados durante o desenvolvimento para que a fluidez das respostas não fosse barrada pela rigidez do que tínhamos mentalmente proposto.

No questionário, perguntamos se eles gostavam da disciplina, 63%(19) afirmaram que gostavam, 23% (7) que não gostavam, e respostas particulares que mostravam dificuldades na aprendizagem, o gosto positivo e negativo ligado a diferença entre os professores, um desgosto inicial ou mesmo uma “indiferença” (Q6):

Depende do professor (Aluno Q3).

Não gostava, mas comecei a gostar (Aluno Q4).

Que sim, mas que não é a matéria na qual me encontrava com mais facilidade (Aluno Q5).

Mais ou menos (Aluno Q6).

¹⁰ A professora de Geografia recebe discentes em geografia para realizarem estágios desde 2017, segundo ela, a troca de experiências é proveitosa, tanto para o futuro professor, como para ela e os alunos que terão mais contato com a universidade. A cada seis meses, correspondentes aos períodos letivos da universidade, a professora de Geografia acompanha um ou mais estagiários. A estagiária de Geografia, presente nessa pesquisa, é um exemplo dessa troca de experiências entre escola e universidade.

Indagamos também os motivos que os levavam a gostar ou a desgostar de geografia, as respostas foram bem variadas tanto no sentido positivo, que podemos separar por ideia gerais como: aprender sobre o mundo e conhecer novos lugares, conhecer e aprender mais sobre o Brasil, porque é útil para o dia a dia e para a vida, para localização, porque gostam, é bom ou importante, quanto no sentido negativo, que evidenciam, na maioria dos casos, a dificuldade ou motivação em aprender geografia, de forma direta ou indireta, bem como o desgosto sem justificativa aparente.

Eu gosto para saber onde moramos (ALUNO Q1).

Eu gosto de aprender coisa do Brasil (ALUNO Q2).

Pq é legal (ALUNO Q4).

Pq é uma matéria que serve pro nosso dia adia e no nosso futuro (ALUNO Q5).

Eu gosto pq é nela que conta a história do brasil (ALUNO Q9).

Porque conheço os lugares (ALUNO Q10).

Por que é uma matéria interessante, tenho curiosidade de explorar novos lugares, como suas culturas, religiões, seus povos e suas origens. (ALUNO Q11).

Eu gosto pq acho bem legal (ALUNO Q13).

A geografia faz parte do nossa vida, e a cada capítulo dela vai mostrando e apresentando coisa nova, que eu e meus colegas siquer sabiam. (ALUNO Q15).

Não sei explicar mas não sou muito chegado não é um conteúdo que me faça me animar (ALUNO Q17).

Pq não gosto (ALUNO Q18).

Eu gosto (ALUNO Q19).

Porque eu não gosto de ler e acho muito difícil (ALUNO Q20).

é bom saber sobre o planeta em que vivemos (ALUNO Q22).

eu gosto de tudo mas gosto muito de estudar outros países (ALUNO Q25).

Pq acho importante (ALUNO Q26).

Porque acho difícil, ainda mais porque não estou tendo aula presencial (ALUNO Q27).

eu acho difícil pq não dedicou muito meu tempo para a geografia au contrário da matemática (ALUNO Q28).

Não gosto muito, porque eu acho uma matéria muito difícil (ALUNO Q30).

Algumas respostas particulares não conseguimos identificar como positivas ou negativas, são incompreensíveis: “Gosto pq fala sobre gênios que quando crianças era ruins e cresceram na vida eu quero seguir o mesmo caminho” (ALUNO Q29). Não há nessa afirmação nenhuma relação com a Geografia, trata-se, talvez, de uma experiência pessoal específica, em um filme, poema ou por meio de algum outro recurso que se tenha utilizado nas aulas.

O fato de os alunos estudarem o Brasil e sua divisão regional explica algumas justificativas do porquê gostar de geografia, já a noção dela como uma disciplina que trabalha o mundo, países e lugares sempre fez parte de suas definições históricas. A utilidade para vida e para o dia a dia, reflete as falas da professora que sempre tenta abordar os conteúdos considerando o espaço vivido dos alunos. Não encontramos, contudo, nenhuma citação ao trabalho com mapas nessas respostas, o que preocupa, pois eles são ferramentas que possibilitam uma variedade de interpretações geográficas.

Assim, tomando como base essas respostas/representações da geografia, é ideal construir aulas que além dos objetivos próprios, possam envolver o conhecimento de novos lugares, fazer relações com o Brasil e com as suas vivências. O desgostar pela disciplina, que evoca a dificuldade de compreensão, retrata a necessidade de um modelo de aula que possa ser mais claro, como também que haja o esforço conjunto dos alunos para aprender.

A primeira parte do questionário sobre conceitos alcança as representações sobre o bairro. As descrições dos alunos parecem gerais, outras particulares (da rua, ou espaço imediato de vivência), todavia, ao tomarmos o questionário em conjunto com a entrevista coletiva, concluímos que as representações são realmente particulares: os acontecimentos, as pessoas e os problemas que vêm em suas ruas ou na proximidade delas, tendo em vista que os direcionamentos para uma resposta mais geral, que envolvesse o bairro todo ou problemas mais gerais, não conseguiram ser respondidas.

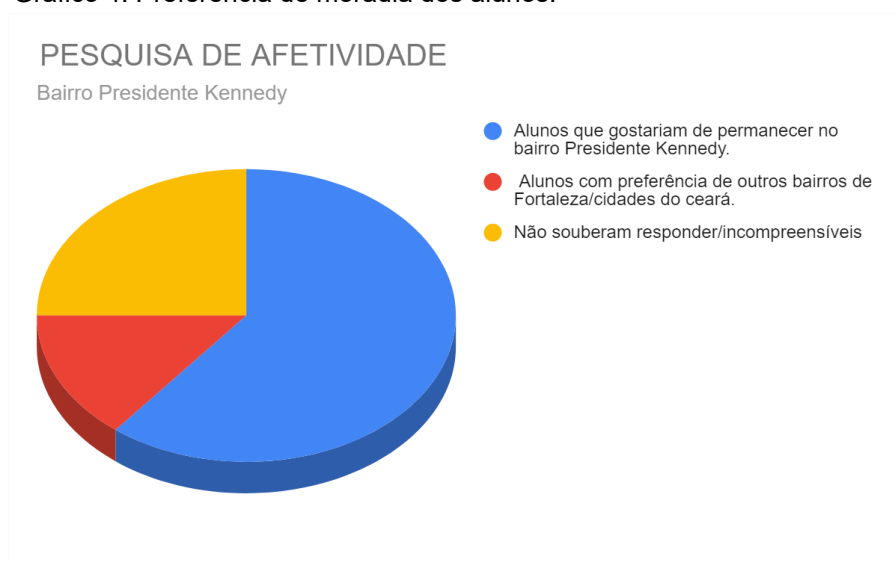
Isso é mais evidente quando perguntamos sobre os pontos positivos e negativos do bairro, pois citam problemas de: insegurança (assaltos), 14% (4), sonoros (barulho), 25% (7), as pichações, (relatado apenas na entrevista coletiva), de circulação de pessoas, 11% (3), de iluminação na rua, (relatado na entrevista coletiva), de saneamento, 25% (7), e como pontos positivos: o *shopping* (no singular) ou Riomar Kennedy, 18% (5), mercantil (singular), supermercado e padarias, 18% (5), a boa localização, parques e áreas de lazer, 14% (4), e a baixa criminalidade, 3% (1), que entra em conflito com as respostas de outros alunos.

É interessante notar que nos pontos positivos vemos mais claramente essa ideia do particular, mas também notamos na divergência dos alunos quanto

aos problemas, alguns afirmam que não existem, referindo-se a seu espaço de vivência, enquanto outros o fazem em sentido contrário, evidenciando-os, mesmo que ambos estejam situados no Presidente Kennedy.

Já sobre qual bairro gostariam de morar, ou visitar, as respostas foram, na grande maioria, que preferiam ficar nos seus respectivos bairros 57% (17), e as demais com bairros específicos ou que não souberam responder/incompreensíveis 43% (13).

Gráfico 4: Preferência de moradia dos alunos.



Fonte: Dados da pesquisa.

Algumas respostas foram mais completas, ao citar bairros, lugares e os motivos, que vão desde a tranquilidade, a proximidade da praia ao emprego:

Cocó pq e um lugar calmo e tem um máxima qualidade para se viver (ALUNO Q6).

Aldeota, porque e um bairro luxuoso (ALUNO Q9).

Meireles, porque é perto da praia (ALUNO Q13).

Pensando no meu futuro, aldeota Benfica ou Meireles. Lá aparenta ter mais empregos e ligares (lugares) nos quais gostaria de visitar. (ALUNO Q15).

Caponga (ALUNO Q22).

É notório nas respostas dos que preferem ficar no próprio bairro um certo vínculo com o lugar no qual estão situados, dado pelo conhecimento dos lugares, da escola, do estabelecimento de uma rotina, pela presença da família, etc. Certo é que

há uma aproximação afetiva entre esses estudantes e seu espaço de vivência, o que é positivo para conceituação de lugar.

A resposta dos alunos para “o que é lugar?” ou “o que lembra lugar?” foram variadas, dentre elas temos as que atribuem a palavra o sentido de localização 43%(12), algum tipo de significação ao conceito 33% (10) e respostas não identificáveis 27% (8).

Gráfico 5: Representação do conceito de lugar.



Fonte: Dados da pesquisa.

No segundo caso (a região vermelha do gráfico), os alunos retratam o lugar como um local no qual se sentem bem, gostam de ir, que se sentem seguros ou que conhecem. A resposta de um deles evidencia bem isso:

O cheiro das coisas boas no lugar onde já visitamos ou moramos a vista a moradia e varias outras coisas a nossa mamoria (memória) q identifica um lugar um momento em algum lugar e etc (ALUNO Q11).

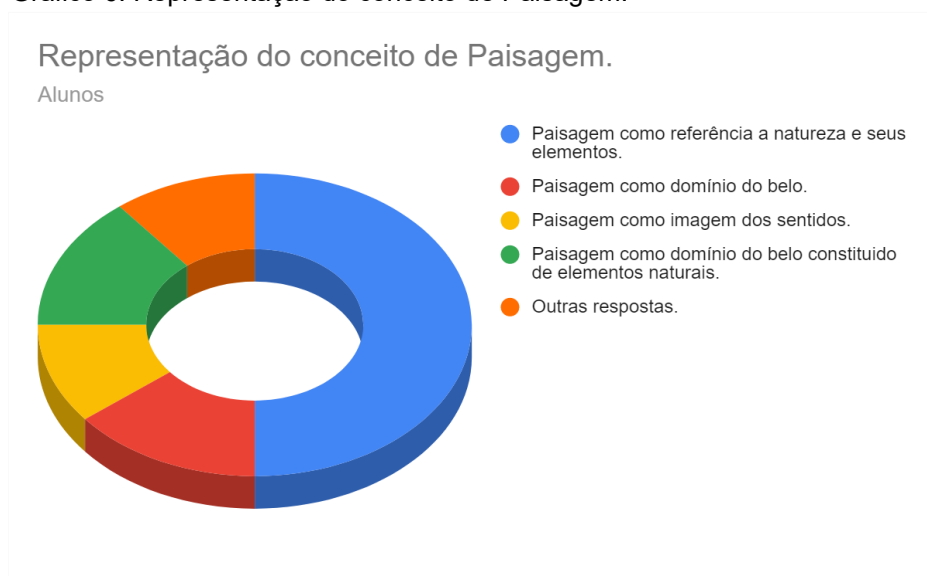
Os depoimentos da entrevista coletiva também mostraram essas duas formas de representação. As significações do lugar, que evocam a proximidade, o vivido, o conhecimento e o afeto para com o espaço possibilitam interpretação ricas que podem ser trabalhadas ao expandir o conhecimento dos alunos sobre o próprio bairro. Contudo, é importante, como nos diz Cavalcanti (2013), trabalhar tanto o nível do "vivido" quanto do "concebido". Conhecer e compreender melhor o bairro

pode ser um caminho a ser construído para aqueles que ainda não tem uma representação mais complexa, ou seja, significações além da definição restrita como simples localização.

É notório, além disso, perceber que muitas das respostas se referem ao lugar como um conceito já abstrato, ou quase lá, um pseudoconceito, em menor número na entrevista coletiva, se comparado ao questionário, estão aquelas que trazem para o concreto a resposta: a casa, o *shopping*, o supermercado (complexos). As definições como simples localização são problemáticas para a construção de um conceito mais rico, bem como o desconhecimento do próprio bairro.

O conceito de paisagem para eles segue um caminho mais tortuoso, se comparado ao de lugar, pois a imagem da natureza e dos elementos naturais na sua definição é muito forte, 50% (14) dos alunos fazem referência a eles, a grande maioria pelos seus elementos concretos (árvores, flores, rios, verde, etc.) enquanto 18% (4) a significam como um lugar belo, desconsiderando entre essas as respostas que atribuem o belo e a natureza conjuntamente nas definições.

Gráfico 6: Representação do conceito de Paisagem.



Fonte: Dados da pesquisa.

Cerca de três tem uma visão mais próxima da científica, como o retrato de um instante da sociedade (SANTOS, 2014):

Tudo aquilo q está ao meu redor até mesmo oq n posso ver muito bem (ALUNO Q4).

Tudo aquilo que os sentidos humanos podem captar (ALUNO Q9).

Tudo o que eu vejo (ALUNO Q10).

Em outros casos temos respostas que dão um sentido particular, diferente de qualquer orientação geográfica ou do senso comum, trata-se, possivelmente, de complexos.

Um espaço aberto (ALUNO Q20).

Carros (ALUNO Q21).

Totos de lugares tipo praia e parks (ALUNO Q22).

Um espaço aberto. (ALUNO Q20).

Quando indagados sobre o que lembra paisagem (o que vem na mente quando ouvem a palavra), percebemos que o conceito científico está longe de ser apropriado, pois a valorização do natural e do belo é muito forte. No trabalho realizado por Cavalcanti, o conteúdo das respostas não é muito diferente, e como nos mostra a autora:

[...] a ideia de paisagem que está sendo construída por essas crianças é estereotipada, é uma imagem, é um lugar idealizado, idílico. Não parece ser um lugar real, onde vivem pessoas comuns e trabalham pessoas comuns (CAVALCANTI, 2013, p. 49).

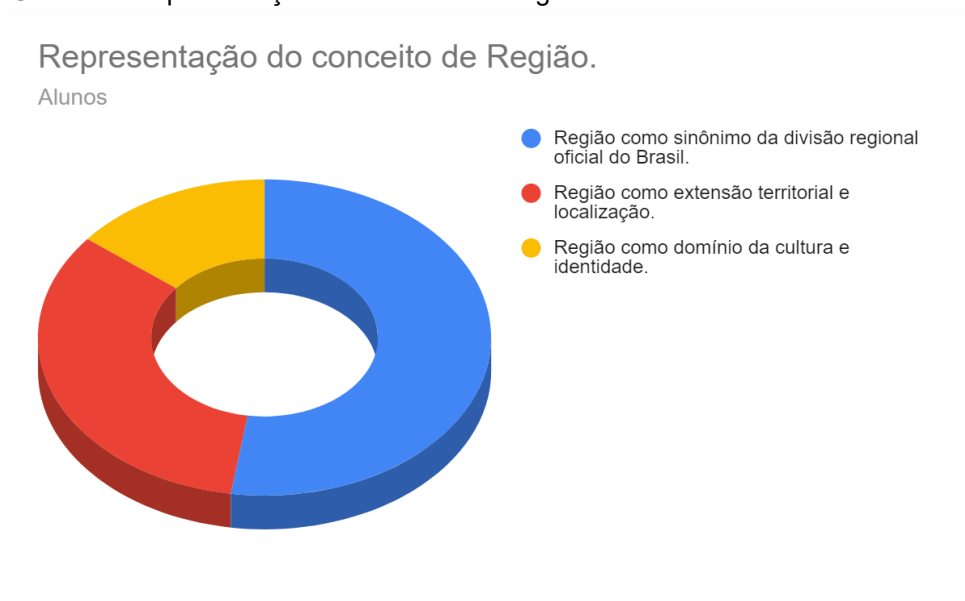
Essa visão dos alunos pode estar atrelada aos capítulos iniciais do livro utilizado pela turma, visto que eles tratam, primeiro, de uma orientação sobre o que é paisagem, dando ênfase nos elementos naturais. Também é evidente, mesmo que em menor número, tanto na entrevista, quanto no questionário, alunos que dominam um conceito mais próximo do científico, pois ao definir paisagem, ou citar características, fazem referência a elementos naturais e urbanos, e um deles até usa os conceitos em sua resposta: “eu prefiro a paisagem natural do que a urbanizada” (ALUNO E3).

Embora essa definição seja criticada do ponto de vista radical, pois a natureza em sua totalidade já foi alcançada pelas intenções humanas, ela mostra-se como um caminho em virtude do vínculo existente entre os elementos naturais e a paisagem na representação dos alunos. Todavia, a diferenciação entre primeira e segunda natureza, bem como a sua produção pelo trabalho, faz-se necessário para

um esclarecimento maior da sua relação com a sociedade (CAVALCANTI, 2013), e, conseqüentemente, das transformações na paisagem.

A Região, por sua vez, difere-se nas significações dos alunos, as quais dividem-se em três campos principais: formal (regiões do Brasil), extensão territorial e de pertencimento. 39% (11) dos alunos lembram do conceito como a divisão oficial, ou que traz lembrança a ela, 25% (7) a extensão territorial e localização, e 11% (3) como pertencimento.

Gráfico 7: Representação do conceito de Região.



Fonte: Dados da pesquisa.

Outras respostas são particulares e algumas, com sentidos ambíguos, poderiam ser colocadas em mais de um campo, o que fortalece esses três eixos como representações do significado de região. Também foi perguntado se Fortaleza e o Bairro Presidente Kennedy seriam regiões, como esperado, 42% (12) negaram, 21% (6) disseram que apenas Fortaleza entra nessa categoria, e 18% (5) que tanto um, como outro, podem ser considerados. Desses 18%, 10% (3) deles se encaixam no primeiro campo quando se referem a região, ou seja, mostra que o sentido desse conceito parece ser um pouco mais complexo do que os do primeiro caso. Além disso, respostas como: “leste, oeste” (ALUNO Q7), “flor dos ventos” (ALUNO Q13), mostra incompreensão dos termos, e uma correlação das direções cardeais com o conceito.

A definição de região, ou para ser mais preciso, o que faz lembrar Região, é o mesmo que Cavalcanti (2013) observou há mais de dez anos, o predomínio do estático, do auto evidente, que perde toda sua riqueza conceitual para se trabalhar as mudanças, e o sentido histórico atrelado ao conceito, que é o de gestão do território. A noção de extensão territorial parece ser aquela do senso comum, atrelada ao domínio de um fenômeno, enquanto a de pertencimento, em menor número, a ideias diversas, da paz ao sentido de comunidade:

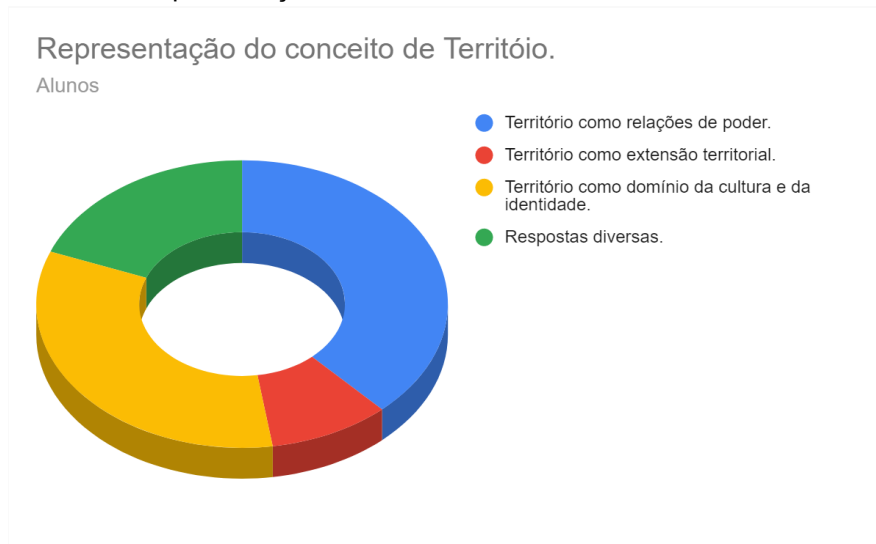
Lembra onde agente se acostuma (ALUNO Q19).

Uma comunidade (ALUNO Q20).

Um lugar de paz (ALUNO Q21).

Por fim, no tocante ao território, como os outros conceitos, 28% (8) deles lembram como um espaço que envolve posse ou relações de poder, 7% (2) alunos entendem como extensão de terra, 7% (2) como um local de pertencimento, 14% (4) de país ou estado.

Gráfico 8: Representação do conceito de Território.



Fonte: Dados da pesquisa

Respostas particulares têm sentidos diversos que podem tanto tratar de posse, quanto de uma identidade, outras respostas são específicas, cujo sentido é ambíguo (incompreensível), ou sua definição é formalizada (exemplo: territórios de proteção ambiental):

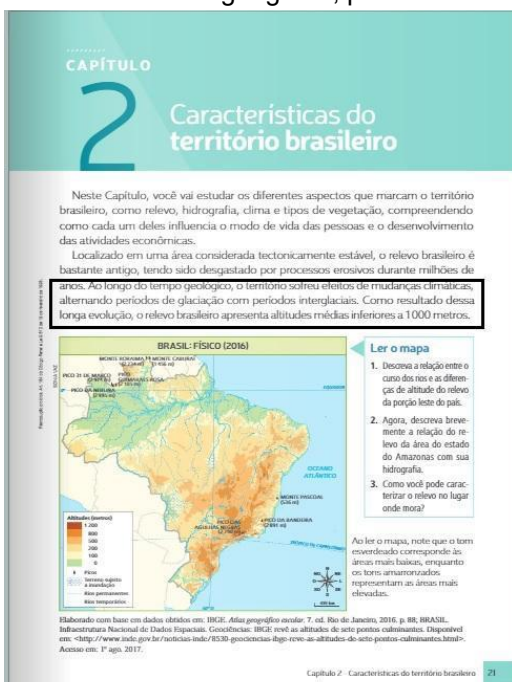
Area que só que compõem a pessoas viventes a esse território (ALUNO Q8).

Territórios de proteção ambiental (ALUNO Q14).

Um lugar marcado (ALUNO Q24).

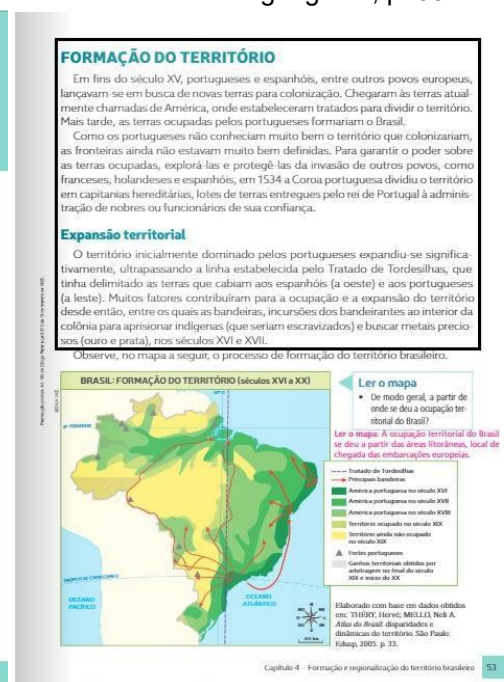
Na entrevista realizada sobre o conceito de território, em momento posterior as demais, em função de problemas técnicos com a gravação, nós observamos que ele possui dupla significação, ou seja, a posse não excluía de todo o pertencimento, andando juntas em alguns casos, além da definição como extensão territorial, o solo. O território foi um conceito trabalhado em aula, nos primeiros bimestres, cremos que por isso, algumas respostas evidenciam a extensão ou como referência a país, devido a inadequação dos conceitos nos livros¹¹, vejamos o exemplo:

Figura 2: Recorte do 2º capítulo do livro Araribá mais geografia, p. 21.



Fonte: Dellore, 2021,

Figura 3: Recorte do 2º capítulo do livro Araribá mais geografia, p. 53.



Fonte: Dellore, 2021.

¹¹ A figura 2 trata da formação do relevo em função das glaciações do planeta no território brasileiro enquanto extensão territorial, já a figura 3 mostra a ocupação do território brasileiro por portugueses, dando a entender que o território do Brasil, em si, já existia.

Esse livro foi trabalhado pela turma durante todo o 7º ano, bem como exemplares da mesma coleção no 6º, 8º e 9º do ensino fundamental anos finais.

Dados da coleção: Araribá mais geografia, 1ª edição, São Paulo, editora Moderna 2018. Editor: Cesar Brumini Dellore, bacharel em Geografia pela Universidade de São Paulo.

Mostrar para o aluno o território brasileiro no sentido do senso comum, como encontrado nesta e em outras partes do livro, é perigoso para o ensino, tendo em vista que o livro ainda é a principal fonte de suas pesquisas, e assim, é capaz de produzir verdades que, uma vez assimiladas, são difíceis de modificar, afinal, quem é a fonte de informação mais confiável, na opinião do aluno, o livro ou o professor?

Como vimos, esse conceito no pensamento dos estudantes tem uma forte tendência a colocá-lo como sinônimo de espaço físico, mesmo quando se refere à posse. O território definido por meio das relações de poder é o mais adequado ao trabalho em sala de aula, haja vista a possibilidade de transição de escalas em diferentes níveis, que vai da casa dos alunos, do seu espaço vivido até a relação entre os países, tendo em vista que: “Agora, a luz das reflexões científicas sobre esse conceito, fica reforçada a necessidade de um entendimento de território que permita ao sujeito transitar em diferentes níveis ou escalas da realidade.” (CAVALCANTI, 2008, p. 110).

Em função do que foi mostrado, faz-se necessário um trabalho com temáticas que envolvem fronteiras, fronts, interesses, conflitos, não reconhecimento de territórios, de reconhecimento, territórios descontínuos de facções, das tribos indígenas antes e depois da vinda dos portugueses, e dos próprios alunos na sua casa, com o seu quarto, sua área de lazer e de privacidade.

Para finalizar, acreditamos que os conceitos na geografia são centrais para a compreensão geográfica, observamos, no decorrer da leitura das falas e dos escritos dos alunos, que há uma diversidade de definições, bem como a falta delas. De forma geral, os conceitos não foram desenvolvidos pelos alunos, abaixo do esperado para ser mais preciso, ou não saíram um passo do senso comum.

Os complexos e as definições construídas no cotidiano devem ser combatidas com as geográficas, mas para que isso faça sentido para o aluno, ele deve conhecer e viver o próprio espaço de forma mais ativa nas próprias aulas, o problema da escala, de saber a dimensão do seu próprio bairro, são barreiras mínimas que os alunos devem superar para que se possa trabalhar o espaço vivido de forma mais eficiente.

Vale ressaltar, por fim, que a formação de conceitos da qual devemos esperar de nossos alunos não são necessariamente aqueles que estão de acordo

com a academia, pois se o conceito não faz sentido no seu pensamento, não é operacional para fazer interpretações, o mais lógico é tomar o conteúdo como mentira, pois a verdade dele está na concretude do dia, de seus conceitos já formados.

Além disso, os conceitos abrangem muitos sentidos além do geográfico, dentre eles o próprio senso comum, por isso é necessário ter em vista que essas representações se fazem presente, como a definição de paisagem como sinônimo de fotografias, a referência a beleza, ou o de região como a área que delimita um fenômeno. Cabe a nós partir disso e tentar construir um conceito operacional para a compreensão geográfica. A mudança dos nossos conceitos muda a nossa forma de ver o mundo, e como professores é esse o nosso objetivo, abrir a mente para um mundo mais complexo, que age através de diversas forças, se une, e se fragmenta, e que a cada dia o transformamos e somos transformados por ele.

4.5. O planejamento e as aulas de Geografia.

As aulas de Geografia no ensino emergencial não correspondem ao que entendemos como aulas convencionais, no chão de sala. O formato adotado pela escola foi de aulas virtuais síncronas, e aulas assíncronas, realizadas por meio de atividade. Observamos no decorrer dos 2 meses, três aulas virtuais, enquanto nos outros dias o foco eram as atividades, prova parcial e bimestral.

As aulas virtuais síncronas duravam cerca de uma hora, via *Google Meet*, enquanto as atividades, disponibilizadas via *WhatsApp* no grupo dos alunos e dos pais, poderiam ser entregues no decorrer da semana (o recomendado, embora em alguns casos fossem entregues em momento posterior).

Os planos de aula seguiram em concordância com a BNCC, o caderno de planejamento exige isso no seu preenchimento, além da professora ser defensora desse novo currículo. Por serem o objeto material de organização da aula, eles serviram como base para a nossa observação posterior, ou seja, a aula transcrita. Neles temos as orientações gerais que já estão postas na BNCC e DCRC: a unidade

temática (conexões e escalas), as habilidades que durante as aulas foram trabalhadas (EF07GE04)¹² e (EF07GE02)¹³, e as competências:

Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. [...] Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. (CEARÁ, 2018, p. 825).

Os planos são divididos em dois tipos, os de atividade, e os de aula virtuais síncronas. Os verbos utilizados pela professora são diferentes de acordo com o formato adotado, “conhecer” para as atividades, “estudar” e “discutir” para as aulas via *Meef*. Embora a escolha adotada seja condizente com o momento atual, em função das dificuldades, a falta de verbos mais significativos, como “compreender” e “analisar”, direciona a responsabilidade ao aluno, pois conhecer parte de um desejo próprio, e estudar também.

As competências socioemocionais foram as mesmas em todos os planos, autogestão, foco e abertura para o novo, bem como dos temas transversais: educação ambiental e diversidade cultural. De imediato, a escolha das competências se fez para direcionar ao aluno o seu dever diante do ensino remoto, a autogestão, para planejar o seu tempo e fazer as atividades, o foco, para que não haja dispersão nas aulas remotas, e a abertura para o novo, porque as aulas são virtuais. Quando perguntada sobre as dificuldades dos alunos e como estava a participação e a frequência, a professora respondeu:

É a questão do empenho mesmo, da constância né, ele ficar fazendo as atividades, aulas. [...] [Perguntada se a frequência dos alunos em aula era um problema] é, também. Que isso mexe também com tudo que eu falei, com a dedicação, com o empenho (PROFESSORA DE GEOGRAFIA).

No decorrer da entrevista, ela citou outros problemas como acesso, a família, a falta de estrutura, e percebeu que o ensino remoto é cansativo, contudo, o

¹² “Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.” (BRASIL, 2017, P. 387).

¹³ “Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.” (BRASIL, 2017, P. 387).

empenho é evidenciado como um problema real do ensino. O que de fato, os alunos que permaneceram até o momento são empenhados, ou tentam ser, mas essa não é a realidade de metade da turma que deixou de acompanhar as aulas. É interessante notar que os estudantes estão sujeitos a muitas situações adversativas, algumas próprias da idade, e outras do contexto pandêmico que estamos vivendo, e, por isso, não se deve imputar-lhes a culpa por falta de atenção e déficit na aprendizagem nesse formato.

Além disso, a escolha das mesmas competências socioemocionais em cada plano de aula configura um modelo estático de ensino, visto que se perde possibilidades de outros desenvolvimentos, como o engajamento com o outro, que é um caminho para a formação de conceitos.

Entendemos, contudo, dadas as dificuldades de interação em aula, com cerca de dez alunos participantes, que perguntam, questionam e discutem, faz com que o professor perca o pouco domínio da aprendizagem que existia no ambiente escolar, tornando mais difícil inovar na incerteza de participação, e, com isso, opta pelo que é possível e não muito desafiador.

Todavia, essas escolhas não devem ser entendida como aversão ao diferente e as metodologias não convencionais, visto que a professora se faz bem aberta a contribuições dos estagiários, e utiliza-se, por mais que não tenha ocorrido nos momentos de aulas, apenas em observações via grupos de *WhatsApp*, de músicas, vídeos e mapas mentais.

A avaliação foi realizada por atividades, provas parciais e bimestrais e da participação em aula, nos primeiros casos com perguntas prontas dos livros, um caso de mapa mental, uma prova parcial na qual o aluno produziu as próprias perguntas, e uma prova bimestral via *Google Forms*.

Já a metodologia foi caracterizada por aulas comentadas sobre a atividade da semana, o que não configuram em aulas ruins, até porque no decorrer dela, sempre cabe ao aluno momentos de participação, que efetivamente ocorrem, bem como a forma de desenvolvê-la, dialogada, desperta o interesse de participação.

Vale lembrar, como algumas causas da problemática que envolvem a construção das aulas, a carga excessiva de trabalho da professora em função da

pandemia, a adoção de mais uma turma devido aos problemas que surgiram de entrada e saída de professores por meio de concurso, a tomada de funções de outros docentes, e o atraso na entrega das atividades.

A participação dos alunos durante os encontros foi baixa, todavia, alguns alunos o movimentavam com perguntas e intervenções, essa ausência de interação corroborou com a perda do controle da avaliação, pois no virtual não vemos feições, a voz ou qualquer palavra escrita de boa parte dos presentes, um retrocesso em comparação com as aulas dentro da escola.

O objeto de conhecimento das aulas foi a população brasileira, com foco nos aspectos demográficos, do trabalho e da heterogeneidade da população. Os encontros via *Google Meet* iniciavam com uma conversa entre professora e alunos, sobre o tempo atmosférico, sua situação emocional, de modo que era perceptível uma aproximação recíproca entre eles. Também era costume mostrar o que iria realizar, mostrar ou dizer o que trouxe para fazer o encontro mais atrativo e explicar os objetivos, que nos casos observados foram esclarecer as dúvidas e comentar sobre as atividades.

Os slides apresentados foram razoáveis, visto que a professora se utilizou bastante de imagens, gráficos, mapas, charges em vez de focar propriamente no conteúdo descritivo, e interpretou com os alunos de forma conjunta, após as suas tentativas de resposta. As interpretações, por sua vez, foram boas em um contexto de revisão de atividade, a participação, ajudou no andamento da aula, deixando-a menos monótona, como vemos a seguir:

- Coloquei algumas imagens para a gente discutir elas, tá bom, então essa primeira imagem, quem é que pode fazer a leitura pra mim, por favor? Não baixou aqui... agora foi. Quem é que pode fazer? Interpretação dessa primeira imagem e gráfico? Vamos lá galerinha, vamos participar. Esse gráfico ta falando de que, gente? (PROFESSORA DE GEOGRAFIA).

- População ocupada no Brasil (ALUNA E1).

- Pronto! E esse aí é de que ano gente, esse gráfico? (PROFESSORA DE GEOGRAFIA).

- 2020 (ALUNA E2).

- 2020 (ALUNA E1).

- Vamos observando os detalhes, vamos observando com mais calma, que a gente vamos conseguir interpretar todos os detalhes. Pronto, tá mostrando o que gente, aumentou, diminuiu (PROFESSORA DE GEOGRAFIA).

- Diminuiu (ALUNA E1).
- Diminuiu (ALUNO E1).
- Drasticamente (ALUNA E2).

- Pronto, começou com quanto? E agora tem quanto? (PROFESSORA DE GEOGRAFIA).

- Começou com 94 mil e terminou com 84 mil. (ALUNA E1).

A aula seguiu esse ritmo, algumas com mais, outras com menos problematizações, com a fala, nesse caso, mais concentrada na professora, sem, contudo, negligenciar a participação dos alunos. A chamada e o direcionamento da observação dos estudantes, ao pedir para focar na imagem/gráfico e com calma, atentar-se aos detalhes, e fazer perguntas direcionadas auxiliaram na suas interpretações. Além disso, outro ponto positivo foi que a professora, a cada aula, trouxe exemplos do cotidiano, e também de atualidades. A pandemia, presente na vida dos estudantes, foi citada diversas vezes em aula para fundamentar o que estava sendo estudado:

- Pronto gente, quais são as consequências, as causas desse, desse desemprego? Agora de 2020,neh? Então está bem recente. Então a causa repercute também em 2021. Então essa taxa ai de desemprego, aumentou por que? (PROFESSORA DE GEOGRAFIA).

- Por causa da pandemia? (ALUNO E2).
- pandemia. (PROFESSORA DE GEOGRAFIA).
- É, por causa da doença (ALUNA E1).

- Exatamente! Então isso repercutiu muito porque várias empresas fecharam, neh? Teve a demissão em massa de muitos trabalhadores, várias empresas, é, não conseguiram ficar aquele tempo de *lockdown* e acabaram tendo que fechar, neh? Não conseguiram reabrir. E aí vocês vão conseguir observar também, é, que essa pandemia ela veio também pra, pra trazer outras coisas, o pessoal teve que se reinventar, teve algumas empresas que pra se reerguer tiveram que fazer coisas diferentes. Quem pode dar algum exemplo de empresas que se reinventaram? Ou de empresas que cresceram muito na pandemia? Teve algumas áreas que forma favorecidas, vocês sabem quais são? (PROFESSORA DE GEOGRAFIA).

- A galera que faz álcool em gel? (ALUNO E1).
- E máscaras. (ALUNA E3).
- olha aí, viu? A nossa aproximação agora, gente, nesse momento, ta sendo por que? internet de que? (PROFESSORA DE GEOGRAFIA).
- oi? (ALUNA E2).

- As nossas aulas, está sendo por intermédio de que? Quem tá proporcionando? Essa aproximação nossa? (PROFESSORA DE GEOGRAFIA).

- A tecnologia. (ALUNA E2).

Percebemos, tanto com esse recorte da aula, como no anterior, que o formato de aula ministrado, focado no diálogo e com direcionamentos a interpretação são muito positivos. As perguntas elaboradas são precisas para que os alunos extraíam de sua vivência, do que ele vê, algo que é geral, o que para muitos professores é uma tarefa difícil. Por mais que esse método de aula não seja, por si só, suficiente para sustentar a aprendizagem dos conceitos, vemos um caminho para uma aprendizagem mais significativa, ainda que possua as dificuldades inerentes da pandemia, no qual podemos contribuir de alguma forma.

De todo modo, é importante evidenciar algumas confusões conceituais com o conceito de migração, sua restrição ao país, embora compreensível para diferenciar os conceitos de migração, emigração e imigração, é prejudicial ao longo prazo, principalmente se o aluno se deparar com uma palavra como “migrações internacionais”, ou algum outro termo.

Então assim, só pra tirar algumas dúvidas sobre essa palavrinha, migrar, emigrar e imigrar, imigrar, emigrar e migrar, ta bom? São três palavrinhas diferentes, que tem também definições diferentes, migrar, com m, é... são os deslocamentos de pessoas, neh? pode ser de um bairro para outro, de uma cidade para outra, então a pessoa tá migrando, tá se deslocando, de um local para outro, emigrar, é quando você sai de um país para entrar em outro, quando você entra em outro país você imigra (PROFESSORA DE GEOGRAFIA).

O virtual, da forma que está posto, nos parece ser o grande mobilizador dos problemas que se fazem presentes na escola e no meio social, de acesso, de falta de vontade dos alunos, parece-nos muito exigir para a professora que ela se transforme em *streamer* profissional para que as aulas alcancem um maior número de alunos e participações. Mas podemos, dentro do contexto, propor mudanças que podem sim melhorar as interações tendo em vista o desenvolvimento de conceitos e, a longo prazo, uma aprendizagem significativa.

Por fim, a última aula foi ministrada pela estagiária, algo comum a cada semestre, tendo em vista a abertura que a professora dá aos estudantes vindos da universidade. Diferente da professora, cujo os slides eram razoáveis e que no decorrer das aulas alcançava interpretações proveitosas para a aprendizagem dos alunos, a aula ministrada pela estagiária foi demasiadamente densa, com excesso

de imagens, gráficos, pedidos de leituras de alunos e pouca indução a interpretação, bem como da falta de interpretação da própria estagiária.

Para atenuar essa situação, a professora e eu, já que fui apresentado como estagiário e, por isso, não foge a dinâmica de sala de aula, realizamos intervenções, seja do cotidiano, ou de interpretação mais geral. As participações, além dessas comentadas, foram realizadas como mediador do chat, nos pedidos de respostas aos questionários, envio de atividades e nas chamadas para a participação da entrevista.

As aulas ocorreram dessa forma, os planos de aula que sustentaram o formato de aula foram bem sucedidos naquilo que foram propostos, os alunos, em parte, desenvolveram as competências socioemocionais, que são bem individualistas, já que foram colocados em um tipo de situação, não pela professora, que ao resistir a elas, realmente conseguiram autogerir, desenvolver foco e se abrir para o novo, mesmo que da pior forma possível, pois metade da turma não conseguiu.

Os objetivos são cumpridos, e as habilidades e competências, podemos dizer que houve esforço por parte da professora para que isso fosse alcançado, a forma de avaliação, convencional a maioria das escolas, está longe de ser adequada, e por isso não alcança o seu valor para atribuímos se esse aluno desenvolveu ou não uma competência ou habilidade, senão pela ótica própria do professor, o único que pode fazer tal afirmação.

Avaliar a prática como boa ou ruim parecer ser um ato muito complexo, mas da possibilidade da formação de conceitos não tanto, tendo em vista que o modo como está sendo gerido a aprendizagem e direcionada o ensino distancia os alunos do que é realmente necessário para formar um novo conceito: as interações, debates, questionamentos, enfrentamentos, intervenção do professor, conversa, reflexão, sociorreflexão, entre outros (CAVALCANTI, 2013).

4.6. Os jogos e as metodologias alternativas: Uma possibilidade para a Geografia

O espírito que move a nossa vontade como professor pretende auxiliar de alguma forma no ensino, com base na experiência vivenciada e nas leituras que se adequam à realidade escolar. Lembramos que, dado todo o contexto de dificuldade, é impossível ter o controle da aprendizagem nesse formato realizado pela escola e professora, por serem atividades com questões do livro, sujeitas a pesquisa de respostas prontas, o que corrobora para a deficiência na aprendizagem. Bem como, de todo o contexto que segue a realidade de pandemia do coronavírus, o excesso de trabalho da professora, a condição e a vontade dos alunos. Todavia, podemos contribuir com o mínimo que seja, adequar e recomendar novas dinâmicas a sala de aula. Além disso, com a consolidação da entrada dos novos professores, e a instituição no ensino híbrido no mês de setembro, abriu novas possibilidades para propostas.

A aprendizagem em geografia, como forma de apreender o espaço, perceber as transformações no mundo e suas relações com o local, precisa tanto que os alunos estejam dispostos, como os professores tenham a intenção de fazê-los aprender, não apenas ensinar. O que ocorre é que muitos professores depois de anos lecionando creditam a responsabilidade somente aos alunos, não discordamos que a vontade de aprender parte deles, contudo, é dever nosso pensar formas de melhorar a dinâmica de sala de aula, deixando-o mais atrativa.

Nesse sentido, Chalita (2015) chama a atenção para o lúdico, que diferente do seu sentido original, se define como aquilo que atrai, instiga, no nosso caso, os alunos ao aprendizado. As metodologias alternativas, aqui entendida como uma forma de aula que seja diferente do convencional (quadro, conteúdo, monólogo do professor, falta de interatividade, etc.), são a chamada do lúdico para o ambiente de aprendizagem. Castellar e Vilhena (2010) mostram que os jogos, por exemplo, estimulam a cooperação, contribuem para o processo contínuo de descentração ao mesmo tempo que auxilia na formação de conceitos, ou seja, não devemos excluir a possibilidade de usar esse meio por ser diferente, mas entender em que ponto ele pode contribuir para o ensino, tanto no que diz respeito aos próprios conteúdos, como também em habilidades e atitudes.

Os jogos, se bem realizados, tendo uma preocupação com o seu planejamento, estabelecendo relações adequadas com o conteúdo, se tornam bons

instrumentos para o professor utilizar na sala de aula. Dessa forma, Castellar e Vilhena (2010) nos auxilia a pensar sobre elementos essenciais para a sua construção, os objetivos, público, materiais, adaptações, tempo, espaço, dinâmica, papel do professor, proximidade dos conteúdos, avaliação da proposta e continuidade.

O professor deve visualizar, seja por um procedimento necessário a interpretação de mapas, a memorização, relações entre fenômenos físicos, de que forma o jogo vai contribuir para a aprendizagem, seja de um conteúdo, seja de um conceito. A avaliação da proposta e a continuidade são essenciais, a primeira para saber o que deu certo e errado, o que cabe ou não fazer diante da turma, bem como dar continuidade ao que foi realizado, a aprendizagem é um *continuum*, que precisa que barreiras menores sejam superadas para então os alunos conseguirem enfrentar as maiores.

No que diz respeito à sua aplicação, a primeira atitude que devemos pensar é o público, tanto no que diz respeito a idade, mas também ao que já temos de informação sobre ele, os gostos, as deficiências de aprendizagem etc. vimos que há uma necessidade de um aprofundamento sobre o bairro, trabalhar tanto no nível global, como local, um exemplo bem ilustrativo de como isso pode ser feito é mostrado por Chalita (2015), ao relacionar o município de São Gonçalo à Índia por meio da semelhança das paisagens em função da exploração capitalista.

Além disso, o jogo do enigma apresentado pela autora é bem adequado para a situação do ensino remoto, já que não tem necessidade de gasto com materiais, nem que os alunos se dediquem a entender regras complexas, além de instigar a criatividade, e o induzir a observar, comparar, refletir, relacionar, interpretar e solucionar problemas (Chalita, 2015), o que está de acordo com a competência:

Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem (CEARÁ, 2018, p. 824).

O jogo se caracteriza por uma pergunta que pode ser colocada no início do slide, como podemos ver a seguir: “Sou grande, faço fronteira com mares e oceanos a leste, com países a norte, sul, oeste e nordeste; a minha localização no

planisfério não é nem muito ao sul, nem muito ao norte do continente, muitos povos e línguas me habitam, quem sou eu?” (CHALITA, 2015, p. 157). Essa charada deve ser trabalhada no decorrer dos slides, com dicas, imagens, gráficos e mapas que estimulem a atitude investigativa dos alunos. As respostas dos alunos, certas, ou erradas, vão mostrar o nível de interpretação do que foi mostrado e, com isso, suas deficiências. O uso do *Google Forms* apenas para essa única pergunta, antes de iniciar a discussão em grupo, é o ideal para que se alcance o maior número de alunos na avaliação. A partir do que vimos, acreditamos que esse modelo de jogo, que não necessita fugir muito do que até agora é utilizado na escola, é um bom caminho para alicerçar as bases de um *continuum*.

Quadro 1: Passo a passo do jogo enigma

Passo a passo (jogo do enigma)	
1º passo	Apresentação e explicação das regras e funcionamento.
2º passo	Apresentação de slides: relação do espaço de vivência com o conteúdo.
3º passo	Atividade via <i>Google Forms</i> e discussão em sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa adaptado de Chalita (2020)

A paisagem, por sua vez, foi representada de maneira diversa, mas com foco em uma definição mais próxima da científica (próxima da científica, mas a definição em si é do senso comum), e outra que traz a influência da natureza. Cavalcanti (2013) nos mostra que paisagem vem antes do lugar e é a partir dela que o indivíduo faz sua primeira aproximação com o conceito, já que os sentidos, o ver, ouvir, o tatear, ocorre desde o nascimento e se transformam no decorrer da vida, é através das paisagens que os indivíduos significam e constroem vínculos com o seu espaço de vivência.

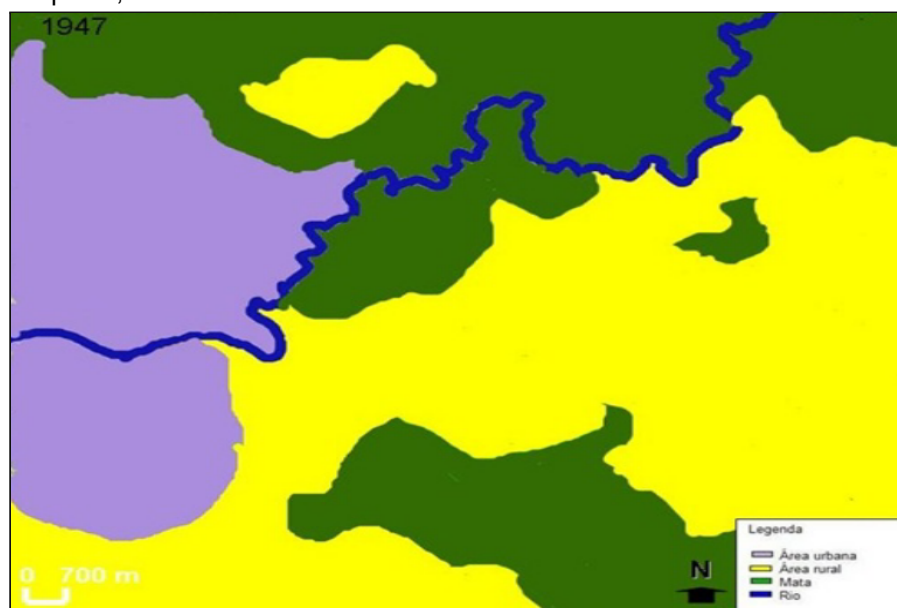
Tendo isso em mente, o foco nas imagens, que já é um recurso utilizado pela professora, seja fotografias convencionais ou áreas de uma porção do espaço, se traduz como a forma mais prática de abordar esse conceito, já que aulas de campo ainda são distantes da realidade escolar. Prezamos, nessa recomendação,

pela qualidade das interpretações com poucas imagens, ao invés de muitas imagens com interpretações rasas.

Algumas orientações expostas por Cavalcanti (2013) mostra como podemos trabalhá-lo: quem constrói a paisagem e para que; paisagens feias e paisagens bonitas no seu espaço de vivência; para que se constrói uma paisagem; a relação da paisagem com a dinâmica da sociedade; paisagens e o tempo. Essas orientações também são perguntas que devem ser utilizadas pelo professor, no decorrer das aulas para combater e transformar a visão dos estudantes sobre suas significações. A abordagem do conceito de paisagem em relação com o lugar é a forma que cremos ser a mais promissora, todavia, a ideia de natureza continuamente a ela associada é um ponto importante que deve ser trabalhado para que as análises e interpretações não percam sua operacionalidade, a diferença entre uma natureza sem intervenção humana, de uma produzida parece ser um bom caminho para aprimorar a representação dos educandos, o foco nessa perspectiva a partir das interpretações de imagens e mapas, orientado por perguntas devem produzir bons frutos de aprendizagem nesse sentido.

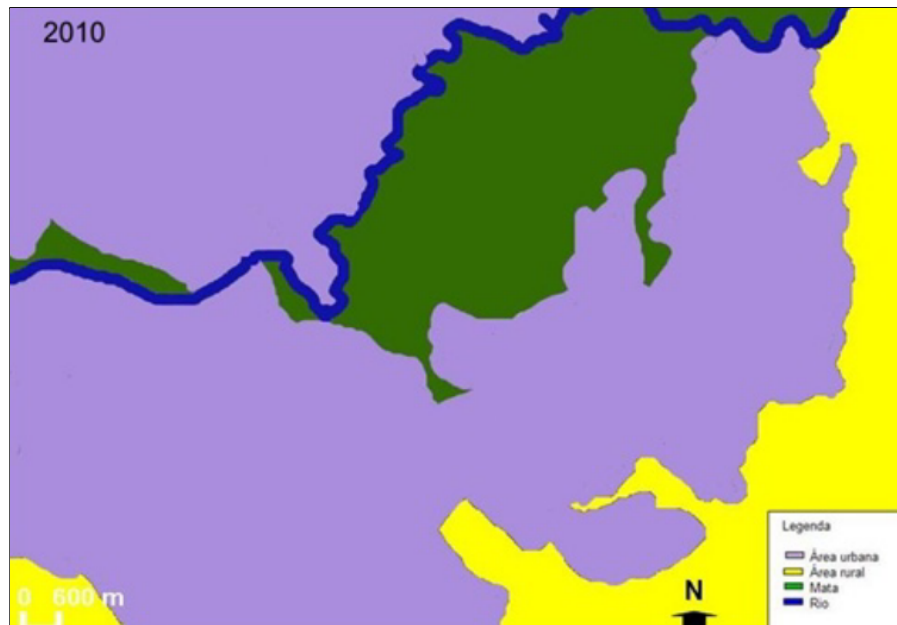
Uma boa ferramenta para que se aproxime o lúdico do aluno é o *Google Earth*, além de possuir diversas funções de delineamento de áreas, criação de polígonos, a função que mostra a mesma paisagem em diferentes anos e décadas, torna possível análises na transformação da paisagem. Um exemplo ilustrativo do uso dessa ferramenta em atividade com o uso das paisagens pode ser observado no trabalho de Holgado e Rosa (2011):

Figura 4: Mapa temático produzido por um aluno do Centro do município de São Leopoldo, RS.



Fonte: Holgado e Rosa (2011).

Figura 5: Mapa temático elaborado por um aluno do Centro do município de São Leopoldo, RS.



Fonte: Holgado e Rosa (2011).

No trabalho realizado, os alunos produziram mapas (vale destacar que a produção foi realizada por outra ferramenta, a partir das informações dispostas no *Google Earth*) que destacam o avanço da área urbana em relação a área rural no seu município, a partir de fotografias aéreas de 1947 e 2010, um intervalo de tempo

grande em que as transformações na paisagem são bem ilustrativas. O uso dessa ferramenta está em consonância com a competência “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.” (CEARÁ, 2018, p. 824)

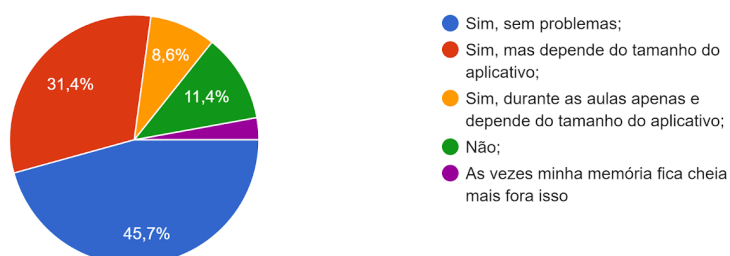
Em sala de aula, o uso do *Google Earth* pode ser associado a imagens na interpretação da paisagem, seja das imediações da escola, do bairro, ou da ocupação de um rio na China, a partir do momento que temos diferentes épocas para a visualização, as transformações são mais intensas e perceptíveis para o aluno. Como as aulas são intercaladas entre remotas e físicas presenciais agora em novembro, bom é que a professora aproxime a ferramenta dos alunos, para então propor uma atividade, tendo em vista que grande parte dos alunos aceitam baixar em seus *smartphones* aplicativos para serem usados em aula, por mais que a ferramenta *mobile* seja limitada.

Caso haja dificuldade para o uso do laboratório de informática, as imagens de satélite estão disponíveis para *download*, e podem ser impressas pelo professor e disponibilizadas em PDF, e a partir delas os alunos construirão um mapa temático próprio com Lápis de cor, lápis convencional, canetinhas, giz de cera, etc, o uso de materiais que estejam disponíveis para o uso. A impressão de atividades na escola é feita em massa neste momento de pandemia, o que torna um ótimo momento para colocar em prática essa atividade.

Gráfico 9: Opinião dos alunos sobre o uso de aplicativos em aula.

Para você é interessante o uso de Aplicativos para uma aula mais interativa? Se sim, teria condições de baixar no seu smartphone?

35 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

Não avaliamos, por esse trabalho, o nível cartográfico do aluno, no que diz respeito ao conhecimento sobre os elementos básicos de um mapa, a sua capacidade de localização e orientação, e a capacidade de abstrair a realidade para um plano 2d. Por isso, sugerimos esse encontro com a paisagem por meio de imagens, mas a ferramenta permite a construção de mapas básicos ao final do projeto, se utilizado sua versão pro (gratuita), disponível apenas para computadores.

Na atividade, a técnica usada pela professora para orientar a interpretação dos alunos pode ser utilizada como roteiro, por exemplo: na imagem vemos diferenças nos tipos de construção, por quê? As áreas de vegetação aumentaram ou diminuíram? Houve um processo de verticalização (construção de prédios e edifícios)? De que forma essas transformações podem ter relação com as reformas econômicas no país? De forma simples, mas bem orientada, o uso de imagens e fotografias aéreas são ótimas ferramentas para o estudo da paisagem.

A região foi um dos conceitos que se distanciou bastante do que cremos ser o ideal para o uso mais operacional, nas respostas dos alunos o que mais se evidenciou foi a definição estática, auto evidente. Dessa forma, precisamos partir daí para melhorar suas representações. Dado que o conteúdo referente ao conceito trabalha o Brasil, é fundamental que a professora trabalhe a atitude de regionalizar.

Como atividade, o professor a frente deve, de início, separar a turma em grupos, e sortear, ou deixar os alunos escolherem as temáticas, bem como recomendar fontes de pesquisas para os alunos realizarem a atividade. Também é necessário estabelecer critérios claros para a produção, como exemplo o fato de a região não poder ser descontínua, e possuir pelo menos três estados para cada região. Após a construção do mapa regional do Brasil, os alunos apresentarão em sala os motivos que os levaram a definir cada região. Essa recomendação só é possível em função do ensino híbrido, pois a sua aplicação via ensino remoto é inviável.

A proposta aqui sugerida foi realizada na disciplina de Geografia do Brasil, com os discentes do curso de Geografia. Por mais que tenha sido realizada no ensino superior, a atividade não é demasiadamente complexa para os alunos do

7º ano, e bem orientada desenvolve no aluno a percepção da capacidade de analisar e atuar sobre o espaço.

É bom que a proposta da atividade seja precedida de uma aula que apresente as regionalizações realizadas para o Brasil e os critérios utilizados, bem como critérios que os alunos possam utilizar na atividade. Desse modo, o conteúdo posterior que trata das características de cada região vai se desenvolver de forma mais fluida e menos estática.

A atividade é um ponto base para que o aluno consiga, com o decorrer do ensino, “Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.” (CEARÁ, 2018, p. 825). Os materiais necessários são impressões em folha A4 do mapa do Brasil, e lápis de cor, contudo, na falta do segundo, um lápis convencional já é o suficiente com a variação de tons de preto e o uso de linhas e pontos para a diferenciação das regiões.

O território, por sua vez, teve três representações distintas: extensão territorial, de identidade, dominação (relações de poder), e outras representações com significações incompreensíveis não serão aqui consideradas. A visão referente à extensão territorial, de certa forma, está atrelada a uma noção de estabilidade, bem como a visão de identidade, pressupõe prolongado contato entre indivíduo/comunidade com o espaço. A partir disso, além do que já colocamos como o trabalho com territórios não reconhecidos, disputas territoriais, interesses, territórios de facções, é bom que as ligações com a identidade sejam estabelecidas, as territorialidades nesse sentido.

O trabalho com território, na nossa visão, é muito produtivo se feito através da interpretação de mapas, a apresentação dos territórios dos países no decorrer do século XX, mapas geomorfológicos, de riquezas naturais, mapas temáticos de territórios não reconhecidos, em conjunto, podem ser utilizados para construir uma ideia mais sofisticada de território. No espaço vivido, pode-se trabalhar ainda sim com a noção de interesse, mas voltado também com a questão de identidade, da apropriação dos espaços da escola por diferentes grupos, ou nas praças, ruas, e citar, já que a pesquisa é deveras perigosa, como se dá a

organização territorial do tráfico, que tem sua face no vivido, mas sua dispersão e organização é global.

Alguns aplicativos encontrados facilmente na *Play store* são bons para se trabalhar com algumas questões do território, como o *King.io*, *paper.io*, *state.io* e *war*, que agora também está disponível em formato digital. Todos esses jogos trabalham a questão da defesa de fronteira, os dois primeiros são mais casuais e não exigem muita estratégia, já o *state.io* e *war* induzem o jogador a planejar estratégias para que não perca as áreas que julgue mais essenciais, para ter um ataque bem sucedido, tudo isso exige um conhecimento tanto das regras do jogo, como de fronteiras, *fronts* e interesses, do próprio jogador, e dos competidores. Evidente que não dá para resumir toda riqueza conceitual nesses jogos digitais, contudo, são bem proveitosos para o ensino.

Figura 6: *PAPER.IO*, um jogo de pintar o seu território.



Fonte: apk pure, disponível em: <https://apkpure.com/br/paper-io/io.voodoo.paperio>.

Figura 7: War, jogo de estratégia mundialmente conhecido.



Fonte: Baixaki, disponível em: <https://www.baixaki.com.br/download/war.htm>.

Para que as recomendações de metodologias sejam bem-sucedidas, contudo, é essencial que se tenha em vista a aprendizagem no aluno é incompatível com o excesso de questões e conteúdos nas aulas, que ministrar todo o conteúdo do livro em um ano via ensino remoto, ou híbrido, é impossível, como também priva o aluno de aprender geografia no seu sentido mais amplo.

Dessa forma, tem de haver um esforço para que esse modo de ver o ensino seja reinterpretado à luz da necessidade de aprendizagem associado ao que se pede em documentos curriculares, e não apenas o segundo. Cremos que é possível sim melhorar, e alcançável as nossas mãos, por mais que a forma mais adequada de se organizar e pensar o ensino e aprendizagem dos nossos governantes não sejam adequados, e para isso damos a eles nossa revolta, todavia, também temos nossa responsabilidade de fazer o possível para que o ensino não se perda em um conhecimento que, para o aluno, só é útil para passar na prova.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a situação escolar no momento de pandemia, observar as aulas virtuais síncronas e assíncronas, compreender as representações conceituais dos alunos e os limites da professora e da gestão foram experiências que contribuíram para o entendimento de como a escola lidou com o ensino do conhecimento geográfico, e de como podemos contribuir para a sua melhoria.

Durante a pesquisa, vimos que o formato de aula virtual é responsável por sérios problemas para a aprendizagem, muitos alunos desistiram de participar ativamente das aulas síncronas, e assíncronas, priorizando a realização das avaliações parciais e bimestrais. A professora de Geografia, sobrecarregada com o aumento da jornada de trabalho em função da pandemia, não teve como dar conta de um processo de aprendizagem significativo; a gestão, embora organizada e participativa, propôs um modelo aula atividade que não atende ao que é necessário para a aprendizagem de conceitos. Os alunos, por sua vez, não dominaram os conceitos operacionais básicos para fazer interpretações geográficas, limitando-se em boa parte dos casos ao uso de conceitos do senso comum, com pouca utilidade na interpretação do mundo globalizado no qual nos situamos.

Todavia, enxergamos potencial na didática da professora de Geografia, tendo em vista as aulas dialogadas e nos seus direcionamentos da interpretação dos alunos, bem como, na participação deles, embora diminuta, mostrou que é possível uma interlocução produtiva para aprendizagem mesmo nos encontros virtuais, o que cremos ser um caminho para construir algo positivo também na passagem para o híbrido, e eventual mudança futura para o 100% presencial no chão da escola.

Nesse sentido, propomos recursos didáticos que acreditamos estar de acordo com a situação escolar estudada e, por isso, passíveis de aplicação real. O jogo do enigma, a interpretação de imagens com foco na qualidade e não na quantidade, o *Google Earth*, o Jogo *War*, a construção de mapas temáticos voltado para o conceito de paisagem ou região, auxiliam na construção de conceitos.

Vale ressaltar que a contribuição de Vygotsky e Cavalcanti no decorrer da pesquisa foram as bases que sustentaram a compreensão, análises e interpretações de como acontece a construção dos conceitos e as formas que eles se

desenvolvem, e orientou-nos de como pensar o ensino de Geografia voltado a construção do conhecimento pelos alunos, abriu-nos a mente, também, para como proceder e alcançar resultados significativos. Chalita, Castellar e Vilhena foram referências base para nossas proposições de recursos, com ênfase em uma aprendizagem lúdica.

A gravação das aulas, da entrevista, e suas transcrições posteriores foram positivas para a compreensão holística das interações de aula, do contexto pandêmico, da situação em que se encontrava a professora e das representações conceituais em uma situação de conversa entre os alunos e pesquisador, já os questionários, as conversas com a professora e a observação das interações via *WhatsApp*, foram essenciais para a compreensão das representações conceituais dos estudantes, da relação professor, aluno e responsáveis, bem como de dados gerais sobre a escola.

A pesquisa contribui positivamente para o ensino, as proposições de recursos descritas neste trabalho podem ser utilizadas em outras escolas, desde que adaptadas a realidade em que se encontra cada instituição, aos equipamentos disponíveis, aos interesses dos alunos, etc.

O estudo dos conceitos é muito amplo, e as possibilidades de impulsionar a aprendizagem podem seguir caminhos diferentes que podem ser aproximados e complementados a pesquisa, um estudo de cada conceito individualmente e o desenvolvimento de jogos e metodologias de acordo com a progressão da turma, ou um estudo sobre formas possíveis de agregar outras disciplinas tendo em vista potencializar os conceitos, são, sem dúvidas, possíveis e realizáveis, em que produziremos aos pouquinhos uma Geografia que entrega ao estudante, ou melhor, o deixa construir, um saber significativo para o seu cotidiano.

Por fim, o nosso trabalho é um direcionamento inicial para a escola de uma diversidade de possibilidades de melhoria no que tange a necessidade do educando compreender o mundo por meio dos conceitos geográficos, e então colocar-se não mais como agente passivo, mas ativo, um autor e artista espacial.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Edivani Silva. **Docência e Geografia Escolar: Espaço, Tempo e Possibilidades**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

BARROS, Alerrandre (ed.). IBGE. **Desemprego chega a 14,7% no primeiro trimestre, maior desde 2012**. Rio de Janeiro: 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30793-desemprego-chega-a-14-7-no-primeiro-trimestre-maior-desde-2012-e-atinge-14-8-milhoes-de-pessoas>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. DECRETO Nº 10.659, DE 25 DE MARÇO DE 2021. Institui o Comitê de Coordenação Nacional para Enfrentamento da Pandemia da Covid-19. **Diário oficial da união**. Brasília, DF, 26 mar. 2021. disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-10.659-de-25-de-marco-de-2021-310581671#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.659%2C%20DE%2025,DE%202021%20%2D%20DOU%20%2D%20Imprensa%20Nacional>.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 8/08/ 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1991.

BUTANTAN, Instituto. **Como surgiu o novo coronavírus**. São Paulo: 2021. Disponível em: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/como-surgiu-o-novo-coronavirus-conheca-as-teorias-mais-aceitas-sobre-sua-origem>. Acesso em: 15 out. 2021.

CASTELLAR, Sônia. VILHENA, Jerusa. **Jogos, brincadeiras e resolução de problemas**. In: CASTELLAR. Ensino de Geografia. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p.43-63

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e a Construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2013

CAVALCANTI. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedes**, v. 25, n. 66, p. 185-207, 2005.

CAVALCANTI. Conceitos geográficos: metas para a formação e a prática docentes. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus Editora, 2012. p. 155-173.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Fortaleza: Seduc, 2018.

CHALITA, Ana Lúcia. Ensinando Geografia através do lúdico: uma proposta de aprendizagem significativa. In: SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos; ANTUNES, Charles de França; SANTANA FILHO, Manoel Martins de (org.). **Ensinando Geografia**: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Faperj, 2015. p. 143-169.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito chave para a geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand, 2018. p. 15-47.

DELLORE, Cesar Brumini. **Araribá Mais Geografia**. São Paulo: Moderna, 2018. 7º ano do ensino fundamental. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/002899327b7683a90af31?authid=RU47i9alrCEc>. Acesso em: 20 maio 2021

FAERMANN, Lindamar Alves. A pesquisa participante: suas contribuições no âmbito das ciências sociais. **Revista Ciências Humanas**, v. 7, n. 1, 2014.

FORTALEZA. PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. **Caderno diagnóstico Presidente Kennedy Padre Andrade**. Fortaleza: [2019?]. Disponível em: <https://fortaleza2040.fortaleza.ce.gov.br/foruns-territoriais/forum/12/Padre%20Andrade#imagens/>. Acesso em: 04 jul. 2021.

FORTALEZA. **Prefeitura de Fortaleza inicia entrega de chips, tablets e kits pedagógicos para alunos da Rede Municipal de Ensino**. Fortaleza: 2021. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-de-fortaleza-inicia-entrega-de-chips-tablets-e-kits-pedagogicos-para-alunos-da-rede-municipal-de-ensino>. Acesso em: 25 out. 2021.

FORTALEZA. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Relação das unidades escolares da rede municipal de Fortaleza**. Fortaleza: 2021. Disponível em: <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/indicadores-da-educacao-de-fortaleza>. Acesso em: 6 jul. 2021.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA INFÂNCIA (UNICEF). Organização das Nações Unidas. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**. [Brasil]: Cenpec Educação, 2021.

G1 CE. **Lockdown contra coronavírus começa em Fortaleza, 3ª capital do país a adotar a medida**. Fortaleza: Rede Globo, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2020/05/08/lockdown-em-fortaleza-comeca-nes>

ta-sexta-feira-policia-pode-levar-para-delegacia-quem-descumprir-medidas.ghtml. Acesso em: 15 out. 2021.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GUIMARÃES, I.V. Ensinar e aprender Geografia na base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino em Re-Vista**, v. 25, n.4,p. 1036-1055, 20 dez. 2018.

HOLGADO, Flávio Lopes; ROSA, Kátia Kellem da. Olhares sobre a paisagem: a utilização de imagens de satélite e fotografias aéreas no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [Santa Maria], p. 129-138, set. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/19262/pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

LIMA, Maria do Céu de et al. A Geografia na base nacional comum curricular: Inconsistências e impropriedades da proposta do MEC. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, v. 18, n. 1, p. 163-170, 2016.

LUDKE, Mengan; ANDRÉ, Marlin E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

QEDU. **Escola Municipal Maria Eunice**. Brasil: 2021. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/municipio/2304400-fortaleza>. Acesso em: 23 maio 2021.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. POR UMA GEOGRAFIA MODERNA NA SALA DE AULA: rui barbosa e delgado de carvalho e a renovação do ensino de geografia no brasil (for a modern geography in classroom). **Mercator**, [S.L.], v. 8, n. 15, p. 75-94, 31 maio 2009. Mercator - Revista de Geografia da UFC. <http://dx.doi.org/10.4215/rm2009.0815.0007>.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. PANDEMIA DA COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, Aracajú, v. 10, n. 1, p. 41-57, set. 2020.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. [S.l.]: Autêntica Editora, [2016].

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Biblioteca Universitária. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza, 2013.

VESENTINI, José Willian. Realidades e Perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, José Willian (org.). **Geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus Editora, 2013. p. 219-248.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS:

1. ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE GEOGRAFIA

Roteiro para entrevista com a Professora de Geografia

1. Perguntas básicas essenciais:

- 1.1 - Quantos anos de Magistério?
- 1.2 - Qual o ano em que se formou em Geografia?
- 1.3 - Tem outra graduação?
- 1.4 - Tem pós-graduação?
- 1.5 - É concursada?
- 1.6 - Qual a sua carga horária diária de exercício docente?
- 1.7 - Quantas turmas?
- 1.8 - Quais os turnos de trabalho?
- 1.9 - Qual o número de alunos por turma?
- 1.10 - Trabalha em mais de uma escola?
- 1.11. Quantos alunos não participaram de nenhuma das aulas durante os últimos 2 meses?

2. Sobre a experiência:

- 2.1. Por quê a Geografia?
- 2.2. O que levou a professora a escolher a docência?
- 2.3. Quais as maiores dificuldades encontradas na docência?
- 2.4. Se sente assistida e valorizada como professora?
- 2.5. Desde quando recebe estagiários? Tem sido benéfica essa troca de experiências?

3. Sobre o ensino remoto:

- 3.1. Que pontos positivos, negativos, ou situações para refletir sobre a realidade escolar você destacaria como significativas nesse contexto de pandemia e do ensino remoto?
- 3.2. Como se sabe, muitos professores foram surpreendidos com o ensino remoto, pois boa parte deles não estavam preparados para uma mudança drástica no contato com seus alunos, na forma de ministrar aula e trabalhar os conteúdos. Como a professora reagiu a essa mudança? Conseguiu se adaptar? Quais estratégias a professora usou durante as aulas remotas? Elas tiveram êxito?
- 3.3. Já se sente preparada para usar as ferramentas digitais? Ou antes mesmo da pandemia já tinha domínio dessas ferramentas? Consegue visualizá-las no seu planejamento após a pandemia do covid19?
- 3.4. Como a pandemia foi e está sendo sentida pelos alunos? Quais as principais dificuldades? A professora enxerga um caminho para extrair um resultado positivo no que diz respeito à aprendizagem deles? O que é necessário para que essa forma de ensino, paliativa, alcance resultados melhores no que diz respeito a aprendizagem dos alunos?

4. Sobre as atribuições docentes:

- 4.1 Na escola, que outras tarefas o professor realiza além das atribuições docentes?

5. Sobre o planejamento:

- 5.1. Como a professora organiza o tempo de planejamento?
- 5.2. Ao planejar uma aula, que critérios você utiliza para a escolha de materiais didáticos?
- 5.3. Planeja, para esta turma, alguma atividade lúdica neste ano que envolve geografia?
- 5.4. A professora usa alguma estratégia, ou estratégias, para que o aluno desenvolva os conceitos? Ou sente dificuldade para trabalhar formas de desenvolvê-los?

6. Sobre a Base nacional Comum Curricular:

- 6.1. Como avalia a Base Nacional Comum Curricular para o ensino?
- 6.2. Visualiza pontos positivos nesse currículo?
- 6.3. E negativos?

7. Sobre as aulas

- 7.1. Quantas aulas a turma tem por semana?
- 7.2. Síncronas ou Assíncronas?
- 7.3. Quantos alunos assistem às aulas ?
- 7.3. Como é realizada a avaliação dos alunos nesse momento de pandemia?
- 7.4. Quais ferramentas digitais a professora costuma utilizar em sala de aula?

8. Sobre os alunos

- 8.1. Quais as dificuldades dos alunos no que diz respeito à aula online? O que fazem alguns deles não participarem das aulas ou das atividades?

9. Sobre a escola e a gestão

- 9.1. No que diz respeito à escola, o que considera positivo? E negativo?
- 9.2. Como avalia a atual gestão da escola?

2. ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Lugar:

1. Qual o seu bairro? Quais os pontos positivos do seu bairro?
 2. Quais os pontos negativos?
 3. O que mais te chama a atenção no seu bairro?
 4. Qual bairro de Fortaleza você gostaria de visitar? Por quê?
- No seu bairro tem problemas que você gostaria que fossem resolvidos? Se sim, quais?
5. O que lembra lugar?

Paisagem

1. Quando vocês saem de casa, indo para a escola, vocês vêem alguma paisagem?
2. No seu bairro tem paisagem?
3. O que lembra paisagem?

Região:

1. O que lembra região?
2. Fortaleza é uma região?
3. Presidente Kennedy é uma região?

Território

1. O que lembra território?
2. O Brasil é um território?
3. O Ceará é um território?
4. Presidente Kennedy é um território?
5. O estádio é um território?

3. QUESTIONÁRIOS

a. Questionário de acessibilidade digital

Nome:

Turma:

1. Você tem frequentado as aulas de Geografia?

- a. sim, todas.
- b. sim, quase todas.
- c. sim, mais da metade.
- d. não, menos da metade
- e. não, nenhuma.

2. Quais desses aparelhos você tem na sua casa?

- a. smartphone;
- notebook;
- computador de mesa;
- tablet;
- smart tv.

3. Quantos smartphones tem na sua casa?

- a. nenhum;
- b. 1 ou 2;
- c. 3;
- d. 4 ou mais.

4. O aparelho eletrônico utilizado para acompanhar as aulas é próprio?

- a. sim;
- b. não, pertence ao meu responsável.
- c. não, pertence a um parente ou amigo.

5. Você que usa o celular do seu responsável, de parente ou amigo, tem acesso a ele durante as aulas de Geografia?

- a. Sim;
- b. Não;
- c. As vezes.

6. Você possui alguma dificuldade de acesso que o impede de acompanhar as aulas de Geografia?

a. Sim;

b. Não.

7. Caso tenha respondido SIM na questão anterior, quais dificuldades você tem para assistir às aulas?

[]. Internet lenta;

[]. O celular não suporta o aplicativo;

[]. Local inadequado para assistir a aula;

[]. O meu responsável precisa do celular durante a aula;

[]. Preciso cuidar do meu irmão, ou irmã, durante as aulas;

[]. Outros

8. você tem dificuldade para enviar as atividades? Se sim, quais?

9. Você acessa as aulas por:

a. Wifi próprio;

b. Dados móveis;

c. wifi do vizinho ou parente.

10. Como você avalia a aula remota?

a. Excelente;

b. Boa;

c. Regular;

d. Ruim;

e. Péssima.

11. Como você avalia a sua ATENÇÃO durante as aulas de Geografia no ensino remoto?

a. Ótima, não sinto dificuldade de focar a atenção durante a aula.

b. Boa, consigo prestar atenção, mas as vezes me disperso.

c. Ruim, só consigo prestar atenção em algumas aulas.

d. Péssima, não consigo prestar atenção nas aulas.

12. Para você é interessante o uso de Aplicativos para uma aula mais interativa? Se sim, teria condições de baixar no seu smartphone?

a. Sim, sem problemas;

- b. Sim, mas depende do tamanho do aplicativo;
- c. Sim, durante as aulas apenas e depende do tamanho do aplicativo;
- d. Não.
- e. outros.

b. Questionário de representações conceituais:

Nome:

Turma:

[]. 7a

[]. 7b

[]. 7c

1. Quais os pontos positivos do seu bairro?

2. Quais os pontos negativos?

3. Qual bairro de Fortaleza você gostaria de visitar? Por quê?

4. No seu bairro tem problemas que você gostaria que fossem resolvidos? Se sim, quais?

5. Qual bairro de Fortaleza você gostaria de morar? Explique.

6. O que lembra lugar? (Na sua mente, o que lembra a palavra lugar)

7. Onde você vive, na sua rua ou bairro, tem paisagem? quais?

8. O que lembra paisagem? (Quando falo paisagem, o que vem na mente?)

9. O que lembra região?

10. Fortaleza é uma região? E o Presidente Kenedy é uma região?

- a. Apenas Fortaleza é uma região;
- b. Fortaleza e Presidente Kenedy são regiões;
- c. Apenas o bairro Presidente Kenedy é uma região;
- d. Nenhum dos dois são regiões.

11. O que lembra território?

12. O Brasil é um território? Ceará é um território? A escola é um território?

- a. Brasil e o Ceará são territórios;
- b. Apenas o Brasil é um território;
- c. Apenas o Ceará é um território;
- d. O Brasil, o Ceará e a escola são territórios.
- e. Nenhum desses são territórios.

c. Questionário geral:

Nome:

Turma:

[]. 7a

[]. 7b

[]. 7c

1. Qual a sua idade?

- a. 10
- b. 11
- c. 12
- d. 13
- e. 14

f. 15 +

2. Onde você nasceu?

a. Fortaleza;

b. Outro.

3. Quem mora com você ? (pode marcar mais de um)

. pai;

. mãe;

. irmãos;

. tios;

. tias;

. primos;

. primas;

. avôs

. avós;

. cunhado;

. cunhada;

. outros.

4. Quantas pessoas, contando com você, moram na sua casa?

a. 2

b. 3

c. 4

d. 5

e. 6

f. 7 ou mais.

5. Quem trabalha em casa?

. Pai;

. Mãe;

. Tios;

. Avôs;

. Outros.

6. A profissão de seus pais ou responsáveis é de carteira assinada, ou informal?

a. Apenas o emprego do meu pai é de carteira assinada;

- b. Apenas o emprego da minha mãe é de carteira assinada;
 - c. Tanto o emprego do meu pai, quanto da minha mãe, são de carteira assinada;
 - d. Ambos, meu pai e minha mãe, trabalham em empregos informais;
 - e. Meus responsáveis (Não conta pai e mãe, apenas tios, tias, avôs, avós, etc.) tem empregos de carteira assinada);
 - f. Meus responsáveis trabalham em empregos informais;
 - g. Não sei responder.
7. Qual a renda da sua família?
- a. Entre 0 R\$ a 500 R\$;
 - b. Entre 500 R\$ a 800 R\$;
 - c. Entre 800 R\$ e 1.100 R\$;
 - d. Entre 1.100 R\$ e 2.000 R\$;
 - e. Entre 2.000 R\$ e 3. 500 R\$;
 - f. Entre 3.500 R\$ e 5.000 R\$;
 - g. Acima de 5.000 R\$;
 - h. Não sei responder.
8. Qual o grau de escolaridade de seus pai ou responsável?
- a. Nenhuma escolaridade;
 - b. Ensino fundamenta da 1ºano ao 5º ano (antiga 1ª a 4ª série)
 - c. Ensino fundamental do 6º ano ao 9º ano (antiga 5ª séria à 8ª série);
 - d. Ensino médio incompleto;
 - e. Ensino médio completo;
 - f. Ensino médio completo;
 - g. não sei responder.
9. Qual o grau de escolaridade da sua mãe ou de sua responsável?
- a. Nenhuma escolaridade;
 - b. Ensino fundamenta da 1ºano ao 5º ano (antiga 1ª a 4ª série)
 - c. Ensino fundamental do 6º ano ao 9º ano (antiga 5ª séria à 8ª série);
 - d. Ensino médio incompleto;
 - e. Ensino médio completo;
 - f. Ensino médio completo;
 - g. não sei responder.

10. Por que você vai a escola?

11. Você gosta de estudar?

- a. Sim;
- b. Não.

12. Quantas horas você dedica aos estudos por semana? (Não conta as aulas via google meet)

- a. Nenhuma, apenas assisto as aulas;
- b. Menos de uma hora por semana;
- c. De uma a duas horas por semana;
- d. De três a cinco horas por semana;
- e. seis horas a oito horas por semana;
- f. Oito horas ou mais por semana.

13. Você gosta de Geografia?

- a. Sim;
- b. Não.

14. Por que você gosta, ou não gosta, de Geografia?

15. Você possui um local adequado para assistir as aulas de Geografia e realizar as atividades?

- a. Sim, um local muito bom;
- b. Sim, um local bom;
- c. Regular;
- d. Ruim, é difícil assistir as aulas e fazer as atividades nesse local;
- e. Péssimo, é impossível assistir aula e fazer as atividades nesse local.

16. Já ficou de recuperação em Geografia?

- a. Sim;
- b. Não.

17. Você costuma ler livros, revistas ou jornais? (Podem ser digitais ou físicos)

- a. Sim, regularmente;

- b. Sim, as vezes;
- c. Sim, mas raramente;
- d. Não.

18. Quais são suas atividades de lazer preferidas?

- Navegar pelas redes sociais (Instagram, Facebook, WhatsApp, Twitter, etc);
- Assistir a vídeos no YouTube ou lives na Twitch;
- Assistir a séries/ animes;
- Praticar esportes (futebol, futsal, basquete, etc);
- Ler livros/ gibis/ mangás (romance, ficção científica, filosofia, etc);
- Conversar pessoalmente com amigos;
- Ir à igreja;
- Ir ao shopping;
- Ir ao cinema;
- Jogar videogame (Celular, PC, X-box, Playstation, Nintendo, etc);
- Outros.

APÊNDICE B - QUADRO DAS ESCOLAS DO III DISTRITO DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA

ESCOLAS DO III DISTRITO DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA			
TIPO	NOME	ENDEREÇO	BAIRRO
ETP	ESCOLA MUNICIPAL FAUSTINO DE ALBUQUERQUE - EI /EF	RUA AMARO CAVALCANTE, 221	MONTE CASTELO
ETP	ESCOLA MUNICIPAL FREI LAURO SCHWARTE - EF	RUA ANTONIO POMPEU, 2005	FARIAS BRITO
ETP	ESCOLA MUNICIPAL GUSTAVO BARROSO - EI/EF	RUA ERETIDES MARTINS, 26	SÃO GERARDO
ETP	ESCOLA MUNICIPAL LENIRA JUREMA DE MAGALHAES - EI/EF	RUA TEÓFILO GURGEL, 111	MONTE CASTELO
ETP	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR MARTINZ DE AGUIAR - EI/EF	RUA BERNARDO PORTO, 470	MONTE CASTELO
ETP	ESCOLA MUNICIPAL HONORIO BEZERRA - EF	RUA CAP. NESTOR GÓIS, 400	ELLERY
ETP	ESCOLA MUNICIPAL MARIA CARDOSO - EF	RUA FRANCISQUINHA PORTELA, 1151	QUINTINO CUNHA
ETP	ESCOLA MUNICIPAL SANTA LUZIA - EI/EF	RUA CORONEL FRANCISCO BENTO, 16	DOM LUSTOSA
ETP	ESCOLA MUNICIPAL ADROALDO TEIXEIRA CASTELO EI/EF	RUA ALAGOAS, 2267	PICI
ETP	ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO SALES - EI/EF	RUA TAVARES IRACEMA, 675	RODOLFO TEÓFILO
ETP	ESCOLA MUNICIPAL AUTRAN NUNES - EI/EF	RUA VIRGÍLIO DE MORAIS, S/N	AUTRAN NUNES
ETP	ESCOLA MUNICIPAL BERGSON GURJAO FARIAS - EI/EF	AV. SENADOR FERNANDES TÁVORA, 2500	DOM LUSTOSA

ETP	ESCOLA MUNICIPAL DEPUTADO GERONCIO BEZERRA - EI/EF	TV. MANUEL NUNES, 42	ANTÔNIO BEZERRA
ETP	ESCOLA MUNICIPAL DOLORES ALCANTARA - EF	RUA CARDEAL ARCOVERDE, S/N	AUTRAN NUNES
ETP	ESCOLA MUNICIPAL DOM JOSE TUPINAMBA DA FROTA - EI/EF	RUA VIRIATO RIBEIRO, 1031	BELA VISTA
ETP	ESCOLA MUNICIPAL DONA DAGMAR GENTIL - EF	RUA VITÓRIA, 1740	JOÃO XXIII
ETP	ESCOLA MUNICIPAL GABRIEL CAVALCANTE - EI/EF	QUADRA F, 167 , CONJUNTO PRESIDENTE CASTELO BRANCO	PRESIDENTE KENNEDY
ETP	ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM NOGUEIRA - EI/EF	RUA PADRE PERDIGÃO SAMPAIO, 250	ANTÔNIO BEZERRA
ETP	ESCOLA MUNICIPAL JOSE BONIFACIO DE SOUSA - EF	RUA PERNAMBUCO, 600	PICI
ETP	ESCOLA MUNICIPAL JOSE CARLOS DA COSTA RIBEIRO - EI/EF	RUA PIO SARAIVA, 335	QUINTINO CUNHA
ETP	ESCOLA MUNICIPAL JOSE NAURI BRAGA - EF	RUA LILIA ABREU, 231	PICI
ETP	ESCOLA MUNICIPAL MONSENHOR LINHARES - EF	RUA PROFESSOR LINO ENCARNAÇÃO, 1130	AMADEU FURTADO
ETP	ESCOLA MUNICIPAL MURILO SERPA - EI/EF	RUA MONSENHOR HIPÓLITO BRASIL, 1400	DOM LUSTOSA
ETP	ESCOLA MUNICIPAL NARCISA BORGES - EI/EF	TV. COSTA RICA, S/N	PADRE ANDRADE
ETP	ESCOLA MUNICIPAL NILSON HOLANDA - EF	RUA VIRIATO RIBEIRO, 890	BELA VISTA
ETP	ESCOLA MUNICIPAL PADRE JOSEFINO CABRAL EI/EF	AV. SARGENTO HERMÍNIO, 5598	ANTÔNIO BEZERRA

ETP	ESCOLA MUNICIPAL PRESIDENTE KENNEDY - EF	AV. LINEU MACHADO, 811	JÓQUEI CLUBE
ETP	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR CLODOALDO PINTO - EI/EF	RUA BANVARTH BEZERRA, 100	PADRE ANDRADE
ETP	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR DENIZARD MACEDO DE ALCANTARA - EI/EF	RUA MATOSO FILHO, 450	OLAVO OLIVEIRA
ETP	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR GERARDO MILTON DE SA - EI/EF	RUA DOUTOR VALE COSTA, S/N	ANTÔNIO BEZERRA
ETP	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOSE SOBREIRA DE AMORIM - EI/EF	RUA ESTRADA DO PICI, 1083	HENRIQUE JORGE
ETP	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA LIDUINA CORREA LEITE - EI/EF	RUA FERNÃO MAGALHÃES, 120	PICI
ETP	ESCOLA MUNICIPAL SANTA MARIA - EI/EF	RUA CUIABÁ, 1465	HENRIQUE JORGE
ETP	ESCOLA MUNICIPAL SAO CARLOS - EI/EF	RUA 06, 1009	QUINTINO CUNHA
ETP	ESCOLA MUNICIPAL SAO JOSE - EF	AV. DOUTOR THEBERGE, 2288	PRESIDENTE KENNEDY
ETP	ESCOLA MUNICIPAL SAO RAIMUNDO - EI/EF	RUA ALEXANDRE BARAÚNA, 1450	RODOLFO TEÓFILO
ETI	ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PROFESSOR JOSE JULIO DA PONTE - EF	RUA MÁRIO DE ANDRADE, S/N	BELA VISTA
ETI	ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PROFESSOR JOAQUIM FRANCISCO DE SOUSA FILHO - EF	RUA JOAQUIM MARQUES, 13	PRESIDENTE KENNEDY
ETP	ESCOLA MUNICIPAL JOSE BATISTA DE OLIVEIRA - EI/EF	RUA GOIÁS, S/N	PANAMERICANO

ETP	ESCOLA MUNICIPAL PAULO SARASATE - EI/EF	RUA PEDRO MUNIZ, 250	DEMÓCRITO ROCHA
ETP	ESCOLA MUNICIPAL EDILSON BRASIL SOAREZ - EF	RUA 315, 111	CONJUNTO CEARÁ II
ETP	ESCOLA MUNICIPAL GOVERNADOR FAUSTINO DE ALBUQUERQUE - EI/EF	RUA 143, 155	CONJUNTO CEARÁ II
ETP	ESCOLA MUNICIPAL IRMA MARIA EVANETE - EI/EF	AV. D, 1015	GENIBAÚ
ETP	ESCOLA MUNICIPAL JOAO FREDERICO FERREIRA GOMES - EI/EF	RUA JOSÉ MENDONÇA, S/N	GENIBAÚ
ETP	ESCOLA MUNICIPAL JOAO NUNES PINHEIRO - EI/EF	AV. F, 550	CONJUNTO CEARÁ I
ETP	ESCOLA MUNICIPAL JOAO PAULO II - EI/EF	AV. C, 1381	CONJUNTO CEARÁ II
ETP	ESCOLA MUNICIPAL MANOEL CAETANO DE SOUZA - EI/EF	RUA N.S. DAS GRAÇAS, S/N	GENIBAÚ
ETP	ESCOLA MUNICIPAL MURILO AGUIAR - EI/EF	RUA VINTE E QUATRO DE OUTUBRO S/N	GENIBAÚ
ETP	ESCOLA MUNICIPAL PADRE ARIMATEIA DINIZ - EF	RUA 810, S/N	CONJUNTO CEARÁ I
ETP	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR AMERICO BARREIRA - EF	RUA RICARDO PONTE, S/N	GENIBAÚ
ETP	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOSE MILITAO DE ALBUQUERQUE - EF	RUA 1145, 14	CONJUNTO CEARÁ I
ETI	ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PROFESSOR ADEMAR NUNES BATISTA - EF	RUA 1159 , 100	CONJUNTO CEARÁ I
ETI	ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PROFESSOR PRISCO BEZERRA - EF	AV. F, 702 (1º ETAPA)	CONJUNTO CEARÁ I

ANE	ASSOCIACAO DOS CEGOS DO ESTADO DO CEARA	RUA ODILON SOARES, 39	FARIAS BRITO
CEI	CEI PROFESSOR MARTINZ DE AGUIAR	RUA BERNARDO PORTO, 470	MONTE CASTELO
CEI	CEI ROCHA LIMA	RUA ERETIDES MARTINS 977	SÃO GERARDO
CEI	CEI DOM JOSE TUPINAMBA DA FROTA	RIO GRANDE DO SUL, S/N	BELA VISTA
CEI	CEI JOAQUIM NOGUEIRA	RUA SÃO VICENTE DE PAULA, 250 A	ANTÔNIO BEZERRA
CEI	CEI JOSE CARLOS DA COSTA RIBEIRO	RUA PIO SARAIVA, 335	QUINTINO CUNHA
CEI	CEI MURILO SERPA	RUA MACEIÓ, 628	DOM LUSTOSA
CEI	CEI MURILO SERPA - UND II	RUA CORONEL MATOS DOURADO, 1270	PICI
CEI	CEI PROFESSOR CLODOALDO PINTO	RUA BARVARTH BEZERRA, 100	PADRE ANDRADE
CEI	CEI PROFESSOR DENIZARD MACEDO DE ALCANTARA	RUA Mª JOSÉ TEIXEIRA, 300	OLAVO OLIVEIRA
CEI	CEI PROFESSOR JOSE SOBREIRA DE AMORIM	RUA ESTRADA DO PICI, 1083	HENRIQUE JORGE
CEI	CEI SANTA MARIA	RUA CUIABÁ, 1465	HENRIQUE JORGE
CEI	CEI SAO CARLOS	RUA DOS PESCADORES, 188	QUINTINO CUNHA
CEI	CEI BERGSON GURJAO DE FARIAS	AV. SENADOR FERNANDES TÁVORA, 2500	DOM LUSTOSA
CEI	CEI ALTAMIR FERNANDES CORREA LEITE	TV. QUÊNIA, 50	PADRE ANDRADE
CEI	CEI JOSE BATISTA DE OLIVEIRA	RUA MINAS GERAIS, S/N	PANAMERICANO

CEI	CEI PAULO SARASATE	RUA PEDRO MUNIZ, 250	DEMÓCRITO ROCHA
CEI	CEI MURILO AGUIAR	RUA VINTE E QUATRO DE OUTUBRO, 1063	GENIBAÚ
CEI	CEI MARIA TEREZINHA DE CARVALHO HOLANDA	AV I, S/N	GENIBAÚ
CEI	CEI JORNALISTA NENO CAVALCANTE	RUA 725, S/N	CONJUNTO CEARÁ II
CEI	CEI ANTONIA NATHALIA CRISTINA CHAVES MACIEL	RUA 910, S/N	CONJUNTO CEARÁ II
CEI	CEI ANTÔNIO VALDINAR DE CARVALHO CUSTÓDIO	RUA 202, S/N	CONJUNTO CEARÁ I
CRC	CRECHE FAVO DE MEL	RUA DOUTOR ALMEIDA FILHO, 326	MONTE CASTELO
CEI	CEI JOSE SOBREIRA DE AMORIM II	RUA PORTO ALEGRE, 381	HENRIQUE JORGE
CRC	CRECHE VÓ MARIA DA PENHA	QUADRA E, 136 (CONJUNTO CASTELO BRANCO)	PRESIDENTE KENNEDY
CRC	CRECHE APRISCO	RUA MONSENHOR FURTADO, 759	RODOLFO TEÓFILO
CRC	CRECHE CRIANÇA FELIZ	RUA PIO SARAIVA, 168	QUINTINO CUNHA
CRC	CRECHE ESTRELA DA MANHA	RUA CUIABÁ, 2265	HENRIQUE JORGE
CRC	CRECHE IRMA FABIA	RUA DIOGO CORREIA, 684	JOÃO XXIII
CRC	CRECHE JOAO DE DEUS	AV. MISTER HULL, 5437	ANTÔNIO BEZERRA
CRC	CRECHE MARIA DA HORA	AV. CEL MATOS DOURADO, 385	HENRIQUE JORGE
CRC	CRECHE NOVA VIDA	AV. GONÇALVES DIAS, 449	RODOLFO TEÓFILO

CRC	CRECHE PARAISO	RUA BENJAMIN CONSTANT, 497	PICI
CRC	CRECHE PEQUENA BIA	RUA BARÃO DE COTEGIPE, 522	AUTRAN NUNES
CRC	CRECHE TIA EURICE	RUA ARACAJÚ, 1863	JOÃO XXIII
CRC	CRECHE TIA MARIQUINHA	RUA LORENA, 220	PICI
CRC	CRECHE ESPACO DA SABEDORIA	RUA TOMÁS CAVALCANTE, 72	AUTRAN NUNES
CRC	CRECHE TIA SILENE DE OLIVEIRA	TV. 23 DE MARÇO, 10	PICI
CRC	CRECHE NOSSA SENHORA DO LIBANO	RUA CAPITÃO FRANCISCO PEDRO, 1431	RODOLFO TEÓFILO
CRC	CRECHE SEMEANDO O SABER	RUA MAJOR CELESTINO, 1040	ANTÔNIO BEZERRA
CRC	CRECHE IRMAOS FIRMO	RUA 1096, 15A	CONJUNTO CEARÁ II
CRC	CRECHE NOSSA SENHORA DE FATIMA	RUA 1107, S/N	CONJUNTO CEARÁ I
CRC	CRECHE SEMENTE DA LIBERDADE	RUA MESTRE ANDRÉ, 155	GENIBAÚ
CRC	CRECHE TIA NEIDE	RUA 448, F, S/N	CONJUNTO CEARÁ I

Secretaria Municipal da Educação (SME), 2021.