



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

MARIA IVONE SOARES PEREIRA

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E PRÁTICAS DOCENTES EM GEOGRAFIA
NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19, EM ESCOLA PÚBLICA DO
MUNICÍPIO DE FORTALEZA – CE

FORTALEZA

2023

MARIA IVONE SOARES PEREIRA

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E PRÁTICAS DOCENTES EM GEOGRAFIA
NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19, EM ESCOLA PÚBLICA DO
MUNICÍPIO DE FORTALEZA - CE.**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentada ao Curso de Licenciatura em Geografia do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Edivani Silva Barbosa.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

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

P493e Pereira, Maria Ivone Soares.

Ensino remoto emergencial e práticas docentes em Geografia no contexto da pandemia da Covid-19, em escola pública do município de Fortaleza - CE / Maria Ivone Soares Pereira. – 2023.

67 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Geografia, Fortaleza, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Maria Edivani Silva Barbosa.

1. Covid-19. 2. Docência. 3. Ensino remoto. 4. Geografia. 5. NTDIC's. I. Título.

CDD 910

MARIA IVONE SOARES PEREIRA

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E PRÁTICAS DOCENTES EM GEOGRAFIA
NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19, EM ESCOLA PÚBLICA DO
MUNICÍPIO DE FORTALEZA - CE.**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentada ao Curso de Licenciatura em Geografia do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Edivani Silva Barbosa.

Aprovado em: 12 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Edivani Silva Barbosa (Orientadora).
Universidade Federal do Ceará (UFC).

Profº. Esp. Leonardo Moreira Quixadá.
Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

Profa. Ma Marnielly Barbosa Alves Carneiro.
Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

Dedico

Aos meus pais, João Alves Pereira e Rita
Soares Pereira (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela saúde, pelas pessoas que me rodeiam e pela inspiração espiritual, que me tem permitido cumprir minha jornada.

A minha família, pela formação ética e moral que me proporcionou, sem as quais não teria tido benevolência e reflexões suficientes para à idealização e produção do presente trabalho.

A Profa. Dra. Maria Edivani Silva Barbosa, pela excelente orientação.

Aos professores participantes da Banca examinadora, pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos professores entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas.

Ao meu esposo, João Maciel Rolim pelo carinho, compreensão e ajuda mútua.

Ao meu amigo, Eduardo Jansen dos Santos Caldas, por seu estímulo.

Aos colegas do curso de Licenciatura em Geografia, que de alguma forma participaram deste trabalho, mas que, por uma imperdoável falha de minha parte, não se viram nesta lista, a quem peço perdão e atribuo, igualmente, meu carinho e afeto.

A educação é a arma mais poderosa que
você pode usar para mudar o mundo.

(Nelson Mandela).

RESUMO

Este estudo objetivou identificar a escolha das metodologias de ensino utilizadas pelos professores de Geografia no contexto do ERE, durante a pandemia da COVID-19, como finalidade apresentar novas estratégias de ensino e aprendizagem no conteúdo geográfico remoto. Como benefício, um novo olhar pedagógico sobre os recursos metodológicos digitais aplicados ao ERE. Os objetivos específicos contemplam: compreender os aspectos contextuais do ensino da Geografia; identificar a relevância da formação docente, na prática do ERE; apontar novas estratégias que auxiliem no ensino e aprendizagem do conteúdo geográfico remoto; e, analisar as metodologias utilizadas pelos professores de Geografia. O *lócus* da pesquisa foi uma escola pública da rede municipal de Fortaleza (CE), pertencente ao Distrito de Educação IV. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa descritiva, exploratória e bibliográfica. Identificou-se que, a partir do estudo, as metodologias de ensino utilizadas durante a pandemia da Covid-19 foram: o ERE e o ensino híbrido, com a utilização das NTDIC's, associada as ferramentas de comunicação (*Google Meet, WhatsApp*), e *Google Forms*. Detectou-se neste caso, algumas dificuldades: a pouca participação e desinteresse por parte dos alunos nas aulas remotas, encontrar melhores formas de intercalar diversificadas metodologias ao ERE. Concluindo, o conhecimento teórico-metodológico se sobrepõe as escolhas metodológicas, nas práticas pedagógicas remotas e geográficas, dentre outras. Aliás, esse estudo carece de reflexões mais otimizadas ou futuros estudos.

Palavras-chave: Covid-19; Docência; Ensino Remoto; Geografia; NTDIC's.

ABSTRACT

This study aimed to identify the choice of teaching methodologies used by Geography teachers in the context of ERE, during the COVID-19 pandemic, with the aim of presenting new teaching and learning strategies in remote geographic content. As a benefit, a new pedagogical look at digital methodological resources applied to ERE. The specific objectives include: understanding the contextual aspects of Geography teaching; identify the relevance of teacher training in the practice of ERE; point out new strategies that help in teaching and learning remote geographic content; and, analyze the methodologies used by Geography teachers. The research locus was a public school in the municipal network of Fortaleza (CE), belonging to Education District IV. This is research with a qualitative, descriptive, exploratory, and bibliographical approach. It was identified that, from the study, the teaching methodologies used during the Covid-19 pandemic were: ERE and hybrid teaching, with the use of NTDIC's, associated with communication tools (Google Meet, WhatsApp), and Google Forms. In this case, some difficulties were detected: little participation and lack of interest on the part of students in remote classes, finding better ways to combine different methodologies into the ERE. In conclusion, theoretical-methodological knowledge overlaps with methodological choices, in remote and geographical pedagogical practices, among others. In fact, this study requires more optimized reflections or future studies.

Keywords: Covid-19. Teaching. Remote Learning. Geography. NTDIC's.

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
EAD	Educação a distância.
EMEIEF	Escola municipal de educação infantil e ensino fundamental.
ERE	Ensino remoto emergencial.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
MEC	Ministério da Educação.
NTDICs	Novas tecnologias digitais da informação e comunicação.
OMS	Organização Mundial da Saúde.
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
RCNEF	Referencial Curricular Nacional para a Educação Fundamental.
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação.
TCC	Trabalho de conclusão de curso.
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido.
UFC	Universidade Federal do Ceará.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Salas de aulas vazias durante a pandemia (COVID – 19).....	25
Figura 2 – Antiga sede do Externato Pedro II.....	28
Figura 3 – Atribuições de professor(es) - geógrafos: diagrama o que faz “grandes educadores”.....	47
Figura 4 – Logomarca do <i>Google Meet</i>	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Faixa etária.....	51
Quadro 2 - Formação acadêmica.....	52
Quadro 3 - Metodologias de ensino adotadas na escola.....	55
Quadro 4 - Metodologias de ensino utilizadas pelos professores.....	57
Quadro 5 - Estratégias de ensino e aprendizagem.....	58
Quadro 6 - Escolhas metodológicas.....	58
Quadro 7 - Ensino remoto emergencial (ERE) na Geografia.....	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pós-graduação.....	46
Gráfico 2 – Local de trabalho.....	48

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	O CAMINHO DA PESQUISA.....	20
2.1	Abordagem e o tipo de pesquisa.....	20
2.2	O campo de estudo e os participantes da pesquisa.....	20
2.3	Os procedimentos metodológicos.....	20
2.3.1	<i>As formas de registros.....</i>	22
3	UM OLHAR PEDAGÓGICO E GEOGRÁFICO SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) NA GEOGRAFIA ESCOLAR, NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19.....	23
3.1	Ensino remoto emergencial (ere): reflexões pedagógicas, geográficas e como modalidade de ensino.....	23
3.2	Ensino de geografia: contextualização.....	26
3.3	Formação de professor(es)–geógrafos no contexto do ensino remoto emergencial (ere).....	32
3.4	Metodologias, estratégias de ensino e aprendizagem com recursos didáticos digitais aplicados ao ensino remoto emergencial (ere).....	31
3.4.1	<i>Inserção das tecnologias da informação e comunicação (tic’s) no ensino remoto emergencial geográfico.....</i>	34
3.4.2	<i>Tecnologias da informação e comunicação (tic’s): impactos no ambiente educacional remoto geográfico.....</i>	35
3.4.3	Estratégias para aprendizagem remota geográfica.....	40
4.	ANÁLISES DOS RESULTADOS.....	42
4.1	Contextualização e caracterização do local de estudo da pesquisa	42
4.2	Breve histórico sobre a escola.....	43
4.3	A apresentação e discussões dos resultados da pesquisa	46
5	CONCLUSÕES.....	58
	REFERÊNCIAS	60
	APÊNDICE A - PESQUISA DE CAMPO PARA VERIFICAR A OPINIÃO DOS DOCENTES SOBRE AS METODOLOGIAS DE ENSINO.....	65
	APÊNDICE B – TABULAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	66
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	67

1 INTRODUÇÃO

Este estudo, intitulado “Ensino remoto emergencial e práticas docentes em Geografia no contexto da pandemia da Covid-19, em escola pública do município de Fortaleza – CE”, trata sobre uma análise das metodologias de ensino utilizadas pelos professores de Geografia e como estas influenciaram o ensino remoto emergencial (ERE). Tem a finalidade de também contribuir com novas estratégias de ensino e aprendizagem do conteúdo geográfico remoto.

A Covid-19 é uma doença causada pelo novo coronavírus. Hoje esse vírus é classificado como “SARS-CoV-2” (BORBA; MALHEIROS; AMARAL, 2021, p. 11). Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS), foi advertida sobre os primeiros casos de pneumonia surgidos na cidade de Wuham, uma província de Huber, na República Popular da China.

Naquele momento tratava-se de uma nova cepa, um tipo de coronavírus não identificado em seres humanos. Em 7 de janeiro de 2020 foram identificados pelas autoridades chinesas um novo tipo de coronavírus (tratava-se, então, de uma doença respiratória aguda extremamente grave) causada pela Covid-19. Inicialmente, a Covid-19 foi denominada “2019-nCoV”. Em 11 de novembro de 2020, finalmente, ela foi caracterizada “Covid-19 (SARS-CoV2)” (BRASIL, 2020)¹.

Mediante o agravamento da pandemia (COVID-19) e seguindo os protocolos de biossegurança (o isolamento social físico, por exemplo) e as orientações por parte de renomados especialistas e ainda, dos órgãos internacionais de saúde, dentre eles a Organização Mundial de Saúde (OMS), foi estabelecido o isolamento social, medida importante visando conter o surgimento de novos casos de Covid – 19.

É nesse contexto que surge ERE, considerado como uma modalidade de ensino e caracterizado por atividades de ensino e aprendizagem mediadas por “[...] tecnologias digitais, orientadas a partir dos princípios da educação presencial”, explica Furtado (2022, p. 31). Baseado nas experiências de outros países e nos elementos pedagógicos da Educação a Distância (EaD), por exemplo. Trata-se, ainda, de uma estratégia institucional criada em caráter de urgência para evitar que os estudantes

¹ Disponível em: <(https://paho.org/pt/brasil)>. Acesso em: 28 mar. de 2023.

não ficassem sem acesso às aulas presenciais, preferivelmente, durante o período de isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19.

Nesse contexto, as metodologias de ensino representam as formas de produzir e conduzir conhecimentos. Elas englobam um conjunto de técnicas que, geralmente, os educadores se utilizam para ministrar conhecimentos aos seus educandos. Dessa maneira, cada professor se apropria de um método de ensino para tal, em busca da melhor forma de consolidar o processo de ensino e aprendizagem e motivar crianças, jovens e adultos direcionando-as ao aprendizado dos mesmos (NÉRICI, 1987, p. 227).

Geralmente, como estratégias de ensino e aprendizagem procedimentais, alguns professores se apropriam também dos recursos didáticos digitais ou “multissensoriais” (auditivos ou audiovisuais), que servem para apresentar um determinado conteúdo de forma expositiva e explicativa sobre certo objeto do conhecimento (BORDENAVE; PEREIRA, 2015, p. 226). São exemplos, os mapas digitais, slides, softwares, dentre outros (FURTADO, 2022, p.146), incluindo as diversas formas de sua utilização, com foco direcionado para o processo de ensino e aprendizagem. Durante a adesão do ERE no Brasil, conforme Furtado (2022), as tecnologias digitais foram “[...] ratificadas com a excepcionalidade criada com a pandemia da Covid-19”, pois “[...] Sem a utilização das tecnologias digitais convergentes não seria possível manter atividades de ensino durante os períodos de quarentena” (FURTADO, 2022, p. 32).

Nesses termos, Nérici (1987, p. 226) sinaliza que método de ensino é “[...] planejamento geral das ações, segundo determinado critério, tendo em vista determinada meta” [...]. Ainda assim, etimologicamente o significado da palavra “método” que dizer: “caminhos para se chegar a um fim”.

No contexto da escolarização geográfica hoje, o processo de ensino e aprendizagem compreende duas “ações” educativas de suma importância: ensinar e aprender os conceitos sobre a “espacialidade”, remotamente (SAMPAIO *et al.*, 2022, 118). Esse processo (de ensinar e aprender, remotamente) envolve a utilização de tecnologias digitais; as NTDIC's, como computadores, celulares, TVs, dentre outros (dispositivos tecnológicos, por exemplo), novas metodologias de ensino, como o ensino híbrido e novas estratégias de ensino e aprendizagem. Por exemplo: “[...] se uma aula for expositiva, a seguinte teria debate ou discussão de projeto, ou exercícios de fixação. Sem improvisos”. Entretanto, para que esse processo ocorra com sucesso

os alunos precisam ser avisados da “abordagem a ser adotada na aula anterior” como bem ilustra (FURTADO, 2022, p. 150).

Nessa perspectiva, pode-se dizer, então, que as práticas docentes remotas geográficas se alicerçam nos métodos de ensino atuais. Podemos citar, ainda, como exemplos, a utilização das Metodologias Ativas, consideradas excelentes “estratégias” de ensino e aprendizagem e tem por finalidade incentivar os estudos a aprendizagem de maneira “autônoma e participativa”; através de “problemas reais”, realizando tarefas que estimulem o pensar (lógico/cognitivo), a debater e construir conhecimentos, dentre outros aspectos educacionais. Essas metodologias ativas são centradas nos alunos e buscam estimular a participação ativa destes no processo de ensino e aprendizagem. São exemplos de metodologias ativas: Sala de Aula Invertida, Ensino Híbrido, dentre outros (FURTADO, 2022, p. 389).

De acordo com Bacich e Moran (2018), pode-se afirmar também que no Ensino Híbrido o professor torna-se o principal

[...] Coadjuvante nos processos de ensino e aprendizagem, permitindo aos estudantes o protagonismo de seu aprendizado. [...] O papel principal do especialista ou docente é o de orientador; tutor dos estudantes individualmente e nas atividades em grupo, nas quais os alunos são sempre protagonistas (BACICH; MORAN, 2018, p. 5).

Aliás, algumas das metodologias ativas mais utilizadas atualmente, incluem o ensino híbrido (apontado como a junção das modalidades de ensino presencial e virtual), no qual foi bastante utilizado durante a vigência do ERE no Brasil, devido à pandemia da Covid-19, porque essa “abordagem” combina com o ensino presencial e com o ensino remoto (FURTADO, 2022, p. 388). Além disso, nesse modelo de ensino, o aluno participa de diferentes tipos de atividades no meio digital e físico de forma personalizada (que diz respeito às adaptações das metodologias de ensino de acordo com a necessidade de cada aluno). Nesse contexto, Bacich *et al.* (2015, p. 91), nos explicam que o ensino personalizado:

[...] assemelha-se aos ideais do ensino híbrido. Trata-se de uma forma de ensinar que mistura as melhores práticas da sala de aula tradicional com ferramentas digitais personalizadas ou ajustadas às finalidades pedagógicas. [...] o ensino híbrido procura construir com uma prática pedagógica inovadora que potencialize o aprendizado dos alunos por meio de tecnologias digitais. A presença de tecnologias adaptativas não diminui a importância do professor nas escolas, apenas modifica seu papel,

Conforme explicado acima, os autores supracitados ainda destacam que o uso de tecnologias digitais pode, perfeitamente, estimular e facilitar o aprendizado. Portanto, compete ao professor orientar ao aluno como utilizá-las; de forma crítica e produtiva, pois a finalidade do ensino híbrido é, justamente, potencializar o aprendizado dos alunos, ou seja, o ensino híbrido busca incrementar e tornar ainda mais eficaz e ativo o aprendizado discente. Aliás, o ensino híbrido é ponderado como aquele que:

[...] insere a tecnologia no espaço escolar, sem a necessidade de derrubar paredes, mas quebrando as velhas formas de se enxergar o ensino. Ao contrário do que muitos afirmam, a tecnologia aproxima o professor do aluno e os estudantes entre si. O uso de equipamentos como o computador, o *tablet* e o *smartphone* libera o professor para atuar como orientador e avaliador de seus alunos, aproximando-o muito mais da realidade de cada um, [...] (BACICH *et al.*, 2015, p. 110).

Enquanto isso, o modelo de Sala de Aula Invertida é apontado também como uma mudança considerável na forma de ensinar e aprender hoje, pois o conteúdo passa a ser estudado em casa e as atividades podem ser realizadas em sala de aula, normalmente. Com isso, pode-se dizer que o estudante abandona aquela antiga postura passiva de ouvinte e assume também o papel de protagonista do seu aprendizado. Como bem ilustram Bergmann e Sams (2019, p. 11), a ideia da sala de aula invertida é a seguinte: “[...] o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”. Convém pontuar que a sala de aula é o espaço no qual se dá a interação entre professor(es) e seus alunos. Aliás, estes profissionais atuam como mediadores das relações que os alunos estabelecem com o conhecimento. Uma sala de aula, por exemplo, funciona sempre guiada por um contrato implícito entre professor(es) e alunos, chamado contrato didático.

Conforme citado acima, estes autores ainda explicam que “No modelo de sala de aula invertida” o tempo pedagógico é totalmente “reestruturado”. Isso porque: os alunos ainda precisam fazer perguntas sobre a explicação do “conteúdo que lhes foi transmitido pelo vídeo”, por exemplo. Mas, se houver dúvidas, elas podem ser esclarecidas pelo professor na aula seguinte. Portanto, algumas das vantagens desse novo modelo de ensino e aprendizagem são as seguintes: os alunos podem aprender mais “[...] conteúdo, com mais profundidade, em um ambiente interativo, de relacionamentos fecundos, que os ajude a alcançar o sucesso” em seu aprendizado virtualizado (BERGMANN; SAMS, 2019, 104).

Desse modo, para o desenvolvimento do estudo foi necessário analisar a escolha das metodologias de ensino dos professores de Geografia e como essas contribuem para o ERE, levantando várias questões complexas. São aspectos importantes a considerar, como a acessibilidade digital e equidade, o engajamento dos alunos, a adequação ao currículo, a avaliação do progresso dos alunos, a formação de professores, as questões culturais e contextuais, os desafios técnicos, a avaliação de resultados, sobretudo as metodologias de ensino e aprendizagem. Esses fatores complicam a tomada de decisões dos professores e mostram a amplitude da discussão sobre o ERE, no contexto da Geografia. Por isso, partiu-se da seguinte questão norteadora: de que forma a escolha das metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos professores de Geografia pode contribuir com o ERE?

Com o propósito de responder à problemática exposta, a pesquisa visa analisar as metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos professores de Geografia, no contexto do ERE, durante a permanência da pandemia da Covid-19. A pesquisa é também fundamentada nos seguintes objetivos específicos: compreender os aspectos contextuais do ensino da Geografia; identificar a relevância da formação docente na prática do ensino remoto e apontar novas estratégias de ensino e aprendizagem que auxiliem no ensino e aprendizagem do conteúdo geográfico remoto.

Por isso, a escolha do tema em pauta se definiu *a priori* em detrimento ao momento revés em que o mundo ainda está atravessando e face aos obstáculos causados na Educação Básica, durante o período de calamidade global da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), que de forma veloz apareceu no mundo e, do mesmo modo, se espacializou em todo território brasileiro, em meados de março de 2020. Além disso, trata-se também de um tema atual, único e bastante pertinente, pois traz para uma breve discussão questões relevantes inerentes ao processo de ensino e aprendizagem no contexto geográfico, assim como as práticas docentes remotas, que, de certa forma, alternaram a rotina de trabalho de uma classe de profissionais que fora bem afetada com o surgimento da pandemia da Covid-19.

Diante de um mercado de trabalho altamente competitivo e dominado pelas NTDICs; um fator que segue em movimento é com certeza a busca pelo conhecimento. É certamente a área educacional que se apresenta como a principal responsável pela formação do aprendiz. Assim, Cavalcanti (2012) nos situa que,

[...] a escola continua desempenhando um papel relevante na formação das pessoas. Ela é um espaço peculiar dessa formação, que tem como referência o trabalho com conhecimentos científicos e culturais sistematizados e, nesse trabalho, congrega diferentes saberes, produzidos e veiculados em diversos cenários educativos, para serem elaborados conjuntamente pelos alunos [...] (CAVALCANTI, 2012, p. 16).

No entanto, para ser um bom professor sabe — se que é crucial desenvolver habilidades cognitivas. Aliás, a qualificação profissional é primordial em todas as áreas de conhecimento e atuação. Então, aprender novos métodos didáticos e técnicas de ensino é elementar. Nesse contexto, singelamente, o termo “método” é explicado por Furtado (2022) como os “caminhos” percorridos. A técnica como a forma de percorrer esses “caminhos” em busca do conhecimento. Ou seja: “como fazer algo” a alguém [...] (FURTADO, 2022, p. 86).

Então, estudar sobre o ERE através da Geografia, por exemplo, nos possibilita identificar novos métodos de ensino compatíveis com essa nova modalidade de ensino, os quais poderão ajudar aos professores a superarem suas dificuldades metodológicas e, com isso, eles possam ministrar suas aulas de forma bem mais interativas, prazerosas e/ou, até mesmo, estimulando seus alunos a pensarem criticamente sobre os aspectos da espacialidade no contexto atual. Afinal, a ciência geográfica, assim como a Geografia Escolar, ambas possuem os “aportes teóricos e metodológicos que são comuns”, ao considerar os “múltiplos” temas que se entrelaçam a prática social num contexto contemporâneo (PAIM *et al.*, 2021, p. 87).

Dessa forma, o trabalho de conclusão de curso (Monografia) está estruturado em três seções. Inicia-se com a introdução, demais elementos textuais, de forma descritiva e exploratória. A segunda seção trata sobre os procedimentos metodológicos aplicados na pesquisa. A terceira seção trata sobre o ERE, as metodologias de ensino e aprendizagem, os recursos didáticos digitais, a identificação das metodologias e as indicações das estratégias de ensino digitais de aprendizagem para auxiliar no conteúdo geográfico remoto, sob a visão dos autores embaladores e colaboradores. Na quarta seção expõem-se as análises dos resultados e, na quinta seção, são tecidas as Conclusões.

Deste modo, espera-se que este estudo possa contribuir com o ERE, direcionar um novo olhar pedagógico para o ensino geográfico, gerar um chamamento em relação à importância das pesquisas científicas e despontar uma maior visibilidade em prol da valorização dos professores, de modo geral.

2 O CAMINHO DA PESQUISA

Esta seção tem por desígnio apresentar e delinear os passos percorridos que permitiram a realização da referida pesquisa.

2.1 Abordagem e o tipo de pesquisa

A pesquisa básica tem por finalidade “[...] gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” [...] (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51). Devido aos fins práticos do estudo, utilizou-se como natureza a pesquisa básica. Segundo Gil (2016, p. 27) ela é classificada como: “[...] pesquisas destinadas unicamente à aplicação do conhecimento, sem qualquer preocupação com seus possíveis benefícios”.

A abordagem da pesquisa é do tipo qualitativa com aplicação de questionários proferidos com perguntas abertas e fechadas. A pesquisa bibliográfica é de cunho descritivo e exploratório, pois está baseada em publicações de livros, artigos científicos, sites, dentre outros, na área da Geografia Escolar e tecnológica. As ideias inferidas foram baseadas nos preceitos apresentados pelos autores que embasaram a temática em pauta. Dessa forma, foi possível produzir toda base teórica e conceitual do referido estudo.

No campo das ciências sociais e humanas, os métodos científicos são focados para as pesquisas científicas, visando a construção de novos conhecimentos. De acordo com Gil (2016), pesquisa condiz ao conjunto de [...] procedimentos sistemáticos, eles são baseados no raciocínio lógico. Cujo objetivo é encontrar soluções para resoluções de problemas propostos, mediante a [...] utilização cuidadosa de métodos e técnicas de investigação científica. Pesquisar é realizar uma série de coletas de dados e informações baseadas em métodos científicos e técnicas de pesquisa, para sintetizar respostas sobre um determinado material de estudo. Isto se explica porque, “[...] a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo” envolvendo várias fases que são: o planejamento, a adequação do tema, a formulação do problema e apresentação dos resultados da pesquisa (GIL, 2016, p. 1).

Seguindo as orientações acima, a pesquisa foi desenvolvida e classificada de forma que fosse possível atingir os objetivos propostos de maneira mais eficiente.

Devido ao uso de uma revisão de literatura com base em fichamentos de livros, foi utilizado a abordagem qualitativa para tratamento dos dados justo à interpretação acerca das fontes bibliográficas exploradas. A base da pesquisa é através de literatura visando elucidar o problema apresentado.

Ressalta-se que, em razão da necessidade do uso de questionários proferidos a partir de perguntas abertas e fechadas, se fez necessário a predominância em perguntas abertas para coleta de dados.

Assim sendo, a pesquisa se assume como uma pesquisa básica e exploratória na forma descritiva porque expõe as características de uma determinada população (os professores de Geografia), utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionários, descrevendo uma experiência nos mínimos detalhes.

2.2 O campo de estudo e os participantes da pesquisa

O universo da pesquisa compreendeu oito respostas obtidas pelos participantes. Esse questionário foi a ferramenta metodológica que norteou o estudo. Sua elaboração visou discutir questões relativas à percepção dos professores de Geografia, quanto ao uso pedagógico de metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas durante a vigência do ERE em uma escola pública da Rede Municipal de Fortaleza – CE, pertencente ao Distrito de Educação IV.

Assim, a pesquisa foi realizada em uma escola pública de Fortaleza (CE) com cinco professores. Para preservar suas identidades estes foram identificados pelas letras de P1 a P5.

2.3 Os procedimentos metodológicos

Sobre a elaboração do trabalho foi utilizado a pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica foi baseada em publicações científicas da área educacional geográfica e tecnológica (mencionada anteriormente), através de uma pesquisa “on-line” envolvendo o perfil de cinco professores de Geografia. Sua visão em relação às práticas docentes remotas se ressaltou como uma análise geral, o ERE o objeto deste estudo. Devido a pandemia da Covid-19, iniciada em meados de março de 2020 no Brasil, por isso, aplicaram-se intervalos de dois anos entre os períodos de 2020-2022, representados como marco temporal.

Para melhor exploração desta pesquisa, observou-se que ela é classificada como uma pesquisa exploratória, devido ao fato do uso de fontes bibliográficas e, descritiva para ser possível descrever todo processo. Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 52), “a pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos”. Por exemplo: os levantamentos bibliográficos, as entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, as análises dos dados, dentre outros. As pesquisas descritivas são “simples descrição de um fenômeno”. Elas são realizadas com o objetivo de descrever as características dos “fenômenos” (MARCONI; LAKATOS, 2016, p. 6).

Notou-se a pesquisa bibliográfica quando se fez recorreu a materiais já elaborados: livros, artigos científicos, revistas, documentos eletrônicos na busca por novos conhecimentos sobre o ERE. Gil (2016, p. 29), por sua vez, nos explica: “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, dentre outros.

Como instrumento para coleta de dados utilizaram-se resumos através de fichamentos. Teve como base os livros de maior relevância sobre o assunto, a fim de se obter uma melhor apreciação dos conteúdos apresentados no trabalho. Com esse tipo de resumo foi possível levantar as informações sobre o tema proposto que serviu como fonte de dados para a revisão de literaturas. O objetivo é registrar relevantes informações extraídas dos livros e artigos científicos (consultados) para facilitar a exploração e utilização dessas informações. Marconi e Lakatos (2016, p. 48) pontuam que:

Toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas. [...] É a fase da pesquisa realizada com intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse. O levantamento de dados, primeiro passo de qualquer pesquisa científica, é feito de duas maneiras: pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias).

Para realização desta pesquisa utilizaram-se as fontes primárias, porque se tem em posse dados ainda não estudados e fontes secundárias, devido a pesquisa e coleta de informações bibliográficas pautadas no assunto objeto de estudo (ERE), no contexto da pandemia da Covid-19.

Inicialmente, foi elaborado um *checklist* (lista de verificação) elencando as ideias quanto à pesquisa, estabelecendo os principais tópicos (recorte espacial e temporal; amostra por faixa etária). Ficando definido, então, o que seria abordado em

cada capítulo, e quais leis seriam analisadas, servindo de critério a esta escolha os professores de Geografia, atuantes no 6º ano, em uma escola da Rede Municipal de ensino de Fortaleza – CE, inserida no Distrito de Educação IV.

2.3.1 As formas de registros

A pesquisa foi realizada por meio de um questionário virtual com perguntas objetivas e subjetivas disponibilizado em forma de link (através de um formulário *web* elaborado a partir do *Google Forms*, aplicativo do Google que permite a criação, compartilhamento e disponibilização de formulário na *web*), encaminhados aos professores da escola pesquisada, via *e-mail*, por solicitação deles.

Contudo, ressalta-se que a revisão sistemática foi realizada em três fases: (I) planejamento, no qual as diretrizes da pesquisa foram baseadas em um *Check list*; (II) condução, que consistiu em executar a busca e seleção de obras de interesse de acordo com a inclusão e exclusão dos critérios definidos no *checklist*; e, finalmente, (III) a etapa de extração de dados, que nos permitiu examinar os estudos selecionados para entender o funcionamento do ERE sob investigação.

A população literária do estudo foi composta pela literatura encontrada, especificamente relacionada ao tema de estudo em pauta, indexada nos bancos de dados; Scielo (*Scientific Eletronic Library On-line*), Google Livros, Biblioteca Digital Folha. Quanto à amostra, os artigos foram selecionados a partir da variável de interesse, totalizando cinco artigos.

A seleção foi realizada a partir de leituras criteriosas dos artigos, teses e dissertações encontradas nas bases de dados, mencionada acima, e selecionadas apenas a literatura que atendia aos critérios de inclusão definidos neste estudo. Foram incluídas somente as publicações que responderam à questão do estudo, com prevalência para os períodos de 2020 a 2022, no idioma português. Logo, todos os tipos de delineamentos metodológicos foram aceitos.

A pesquisa possui um grau de confiabilidade baseado na autoridade e relevância dos autores escolhidos. Já que na apresentação dos resultados se tem como base teórica a consulta em cinco artigos e cinco livros de literatura, consideradas essenciais para fortalecer o embasamento do tema abordado.

3 UM OLHAR PEDAGÓGICO E GEOGRÁFICO SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) NA GEOGRAFIA ESCOLAR, NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Esta seção tem por finalidade abordar sobre o ERE, com ênfase no ensino de Geografia Escolar, durante a pandemia da Covid-19.

3.1 Ensino remoto emergencial (ERE): reflexões pedagógicas, geográficas e como modalidade de ensino

O ERE é considerado como uma modalidade de ensino, é também tratado uma estratégia institucional criada em caráter de urgência para que os estudantes tivessem acesso às aulas de forma remota durante o período de “[...] isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19” no Brasil, especialmente (SAMPAIO, 2022, p. 108). Assim, a implementação dessa modalidade de ensino no Brasil e no Estado do Ceará, em particular, foi realizada de forma emergencial, em resposta à pandemia da COVID-19, que obrigou o fechamento das escolas e universidades. Foi regulamentado por meio de normativas emitidas pelos governos federal e estaduais, que orientaram as instituições de ensino sobre como proceder para garantir a continuidade das atividades escolares.

As Portarias n. 345, de 19 de março de 2020; n. 395, de 15 de abril de 2020; 473, de 12 de maio de 2020, revogada pela Portaria n. 544, de 16 de julho de 2020 – propôs alternativas para dar continuidade às atividades letivas em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino nas esferas públicas e privadas através de aulas remotas por meio de programas de televisão e rádio, das tecnologias digitais e ferramentas digitais (videoaulas, videoconferências, por exemplo), enquanto durasse a pandemia do novo coronavírus (COVID-19) no país (BRASIL, 2020, p. 7).

A Medida Provisória n. 934, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020^a), foi convertida na Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020 – que estabeleceu as “[...] normas educacionais excepcionais a ser adotado durante o estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009”. A referida lei trata, ainda, (em seu § 2º) sobre:

[...] A reorganização do calendário escolar do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei obedecerá aos princípios dispostos no art. 206 da Constituição Federal, notadamente a igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas, e contará com a participação das comunidades escolares para sua definição [...] (BRASIL, 2020b)².

No estado Ceará a Secretaria da Educação do Ceará (Seduc) divulgou um “Guia de Orientações sobre o Ensino Remoto/Híbrido na Rede Pública Estadual de Ensino do Ceará 2021.2”. Esse documento contou com a elaboração e participação de colaboradores com diferentes perfis de atuação na rede:

[...] O material pedagógico objetiva orientar, contribuir e apoiar as escolas [...] na implementação do ensino remoto/híbrido, com foco na permanência dos estudantes e no fortalecimento das aprendizagens, bem como aprimorar as estratégias para o bom andamento das ações presenciais/híbridas e remotas/híbridas, de modo a inspirar a organização do 2.º semestre letivo de 2021 [...] (CEARÁ, 2021) 3.

A pandemia da Covid-19, chegou ao Brasil em meados de março de 2020. Então, para atender as necessidades de isolamento social imposto, novos instrumentos legais⁴, foram lançados pelo MEC, nesse mesmo período, visando orientar a educação (BRASIL, 2020). A linha do tempo, a seguir apresenta sinteticamente alguns marcos, dessas normativas:

1. Em 17 de março de 2020, é criada pelo MEC, a Portaria nº 343/2020, dispondo sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais;

2. Em 7 de junho de 2020, é aprovado o Parecer CNE/CP nº 11/2020, estabelecendo orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais.

É importante destacar que, com base nos autores Borba, Malheiros e Amaral (2021, p. 13), estima-se que, cerca de "40% dos estudantes brasileiros de escolas públicas não têm acesso à internet ou a computadores para realizar atividades online". No entanto, percebe-se que a utilização de tecnologias digitais associadas ao

²Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm. Acesso em: 12 ago. de 2023.

³Disponível em:https://www.seduc.ce.gov.br/2021/08/09/seduc_divulga_orientacoes_para_implementacao_do_ensino_remoto_hibrido_na_rede_publica_estadual/. Acesso em: 12 ago. de 2023.

⁴Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm. Acesso em: 12 ago. de 2023.

intenso uso da internet tornou-se durante o ano de 2020, a única forma possível de se pensar a educação remota. Estes autores alertam que apenas possuir o acesso à internet não é suficiente, é igualmente necessário compreender como os “[...] processos de ensino e aprendizagem ocorrem em ambientes online com tecnologia digitais para que sua qualidade seja assegurada [...]” para todos. A ilustração a seguir denota um panorama obscuro, crítico e real de algumas instituições de ensino durante a pandemia da Covid-19, no Brasil. (Figura 1):

Figura 1 – Salas de aula vazias durante a pandemia (COVID-19)



Fonte: Google Fotos (2023).

A ilustração (figura 1) representa ainda a fase mais crítica da crise sanitária no país. Se pode perceber por esse ângulo que o impacto da pandemia (COVID-19), nas instituições de ensino brasileiras são irreparáveis, revelando até a obscuridade das disparidades das desigualdades sociais mediante as salas de aula vazias. De fato, vê-se através dessa ilustração um cenário isolador; com salas de aulas e carteiras literalmente vazias sem a presença do professor e seus alunos.

Com base no autor Furtado (2022, p. 395), o ERE tem exigido muito esforço de uma considerável parcela de educadores em relação ao uso das tecnologias digitais. Nesse sentido, Morais et al. (2020), complementa que o ERE é um formato de "escolarização, mediado por tecnologias, mantidos as condições de distanciamento entre professor e aluno". Tudo isso, nos induz a refletir sobre a importância do uso NTDIC's, mas também relação ao acesso digital e permanência dos alunos diante das aulas remotas ou no *ciberespaço*.

Além disso, convém destacar que, neste caso, durante a pandemia do novo coronavírus (COVID-19) as atividades de ensino e aprendizagem passaram a ser mediadas por tecnologias digitais e pelas ferramentas de comunicação

(videoconferências, por exemplo), plataformas virtuais de aprendizagem e aplicativos de mensagens instantâneas (Whatsapp, por exemplo). Conforme Furtado (2022, 386), o ERE foi implementado tanto em instituições de ensino públicas quanto em particulares, e teve como objetivo minimizar os efeitos do isolamento social físico imposto pela pandemia, passando a ser chamado, usualmente, ERE, devido ao contexto de “complexidade” da crise sanitária que assolou o país.

Em poucas palavras, pode-se afirmar que inserido num contexto de efervescentes mudanças (políticas, sociais e educacionais, por exemplo), surge o ER, intercalado com o ensino híbrido e a inserção das tecnologias digitais, que não se limita apenas a um mero contato ao vivo com um professor ou um "computador", mas, sendo um artifício que utiliza os meios de comunicação de forma "bilateral" (professor/aluno), que pode ser adaptado constantemente às "novas mídias e fontes" (LACERDA; GREGO JÚNIOR, 2021, p. 150). Logo, vê-se, por esse ângulo que o ERE, foi realmente pensado visando minimizar os impactos educacionais. Destacando que singelamente, o ERE é definido como uma modalidade de ensino que necessita da inserção das NTDIC's. das ferramentas de comunicação, dentre outras. Aliás, trata-se de uma genial estratégia institucional criada especificamente para prosseguir com o ensino presencial através dos dispositivos tecnológicos como o smartphone (um tipo de celular que combina recursos de computadores pessoais, com funcionalidades avançadas que podem ser estendidas através de programas e aplicativos), por exemplo, bastante utilizado durante a adesão do ERE.

3.2 Ensino de geografia: contextualização

Notavelmente, o ensino de Geografia na escola desempenha uma função social determinante, ajudando os alunos a entender a própria realidade, o local onde vivem e as relações entre sociedade e natureza. Os objetivos dos ensinamentos dessa disciplina em sala de aula incluem desenvolver o pensamento crítico, aumentar o conhecimento sobre a formação espacial e social, por exemplo.

Além disso, é notório, ainda, que, a eficiência do ensino de Geografia, no que lhe concerne, entender os elementos cartográficos como linguagem e ao registrar os ambientes e seus territórios contribuindo para sua evolução estratégica, pois ao considerá-los cria-se o entendimento crítico e reflexivo sobre espacialidades.

Em relação ao aspecto escolar da Geografia observa-se também que sua relação entre as ações sociais e meio ambiente, considerando as conexões entre ambos sendo necessário que o docente possa identificar a importância da sociedade no meio físico onde o equilíbrio é imprescindível.

De acordo com Castellar (2019) o processo de ensino e aprendizagem da Geografia suscita em pensar sobre o espaço geográfico e entendê-lo como ocorreu sua ocupação, por exemplo. Entretanto, nota-se até que a restrição de seus conteúdos inibe o processo educativo do aluno, bem como sua formação cidadã. Isso porque:

A tarefa do ensino é a de tornar os conteúdos veiculados objetos de conhecimentos para o aluno, o que requer constante diálogo do sujeito do conhecimento, portador de uma cultura determinada, com esses outros objetos culturais, no sentido de atribuí- lhes significados próprios, o que é necessário para um processo de aprendizagem significativa. Aprendizagem significativa é o resultado da construção própria de conhecimento. É a apropriação de um conteúdo de ensino pelo sujeito, o que implica uma elaboração pessoal do objeto de conhecimento. Um primeiro passo desse processo se dá com a mediação do professor [...], pois é seu papel intervir no processo de construção de conhecimento pelo aluno. Para fazer essa mediação, ele conta com a cultura escolar, com o conjunto de conhecimentos sistematizados na ciência, no caso a geografia, e estruturado pedagogicamente para compor o conhecimento necessário à formação geral dos cidadãos (CASTELLAR, 2019, p. 71-72).

Assim, pode-se inferir que a importância do ensino de Geografia no Brasil, em particular, está ligada à necessidade de se conhecer o espaço geográfico, que é produzido pelo homem e está em constante transformação ao longo do tempo, pois a Geografia Escolar desempenha um papel fundamental na formação dos cidadãos, contribuindo para a compreensão e transformação da realidade em que vivem;

Conforme Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2003), convém pontuar que o principal alvo do estudo em

[...] Geografia continua sendo o espaço geográfico, entendido como um produto histórico, como um conjunto de objetos e de ações que revela as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem num determinado lugar, interagem, sonham, produzem, lutam e o (re) constroem. [...] A Geografia escolar para dar conta desse objeto de estudo, deve lidar com as representações da vida dos alunos, sendo necessário sobrepor o conhecimento do cotidiano aos conteúdos escolares, sem se distanciar, em demasia, do formalismo teórico da ciência (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2000, p. 9).

Assim, a Geografia busca compreender o espaço e a relação que ele possui com o ser humano, analisando a “dinamicidade” das relações entre espaço, sociedade e natureza. Seguindo essa linha de raciocínio, Cavalcanti (2013, p. 18),

acrescenta que “[...] A história da Geografia como disciplina escolar tem início no século passado, quando foi introduzida nas escolas com o objetivo de contribuir para a formação dos cidadãos a partir da difusão da ideologia do nacionalismo” [...].

Nesse viés, conforme Rocha (2000, p. 131), a institucionalização do ensino de Geografia no Brasil, começou logo após a criação do Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, fundado em 2 de dezembro de 1837. Oficializando-se através do Decreto Imperial (sem número, ressalta-se), em 20 de dezembro de 1837, data do aniversário de Dom Pedro II (imperador). O autor citado deixa claro ainda que o referido decreto foi criado por Bernardo Pereira de Vasconcelos, que era ministro e secretário de Estado dos Negócios do Império. A referida instituição de ensino teve suas atividades letivas iniciadas, exatamente, em 25 de março de 1838. No entanto, a principal dificuldade para com o ensino e aprendizagem da Geografia, neste período, surgiu na didática (em “como aprender”), pois o ensino era basicamente decorativo (LEITE, 2020, p. 3). Por isso, Vesentini (1999, p. 7), nos adverte que,

Refletir sobre o modo como se ensina, os conteúdos, os instrumentos que se utilizam (e os modos como podemos utilizá-los) apresentam-se, hoje, como fundamental. O que não implica abdicar dos instrumentos técnicos, mas trabalhar com as possibilidades, sempre ampliadas, da troca e da divulgação constante de novas informações.

Ainda assim, Cavalcanti (2012, p. 45), clarifica que “[...] ao construírem geografia, constroem também conhecimentos sobre o que produzem, conhecimentos que são geográficos”. A autora enfatiza que os alunos constroem conhecimento sobre o que produzem em suas atividades diárias ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade e pelos bairros (constroem lugares, produzem espaço e delimitam territórios, formando espacialidades cotidiana em seu mundo vivido). Enfim, a prática cotidiana dos alunos contribui para a construção de conhecimentos geográficos.

A ilustração a seguir denota como era a antiga sede do Externato Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro. Ele ficava situado bem ao lado da Igreja de São Joaquim. Ambos são representados no livro “Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro”, de Joaquim Manoel de Macedo, publicado na década de 1860 (PORTAL ARQUIVO NACIONAL, 2023)⁵. (Figura 2).

⁵Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/326-imperial-colegio-de-pedro-ii>. Acesso em: 22 de mai. 2023.

Figura 2 – Antiga sede do Externato Pedro II.



Fonte: Portal Arquivo Nacional (BRASIL, 2023).

Ressaltando, o Colégio Pedro II foi fundado em 2 de dezembro de 1837. O decreto que converteu o antigo Seminário de São Joaquim em escola de instrução secundária, oficializado no dia 20 do mesmo mês e ano. Hoje, o Colégio Pedro II é uma das mais tradicionais instituições de ensino básico do Brasil (BRASIL, 2023) ⁶.

Ainda de acordo com Cavalcanti (2013), o ensino de Geografia escolar tem por finalidade a formação básica do cidadão: [...] aprender a observar as paisagens do ponto de vista de sua ordenação territorial e o de dominar a linguagem criada pela Geografia (CAVALCANTI, 2013, p. 24). Conforme mencionado pela autora, o ensino de Geografia escolar busca transcender as ações educativas, avançando para leitura de mundo e para a construção da formação social e cidadã.

É pertinente trazer à baila, que, no contexto do ensino remoto emergencial geográfico é necessário refletir, também, sobre o contexto social, no qual os educandos se encontram inseridos. Afinal, a Geografia através do seu objeto de estudo; o espaço geográfico - pode, e deve, oferecer elementos necessários para o entendimento de uma realidade mais ampla" (VESENTINI, 1999, p. 46).

Conforme verificado, a Geografia, institucionalizou-se quase no início do século XX, com vista para a "[...] formação dos cidadãos, a partir da ideologia do nacionalismo patriótico" [...] (CAVALCANTI, 2013, p. 18), aliás, via Sociedade Brasileira de Geografia Estatística, Universidade de São Paulo e, outras instituições.

Contudo, conforme Furtado (2022, p. 37), vale lembrar que a evolução da Geografia pode ser notada pelo "aprofundamento metodológico" ocorrido nas

⁶ Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html>. Acesso em: 20 de set. de 2023.

atividades dessa área. Por exemplo: com a utilização de novas tecnologias no geoprocessamento, nos sistemas de informação geográfica, na cartografia digital, dentre outros. Enfim, o uso do computador como instrumento de trabalho geográfico é "transversal aos cursos de Geografia como incentivo para aplicação na formulação de problemas.

3.3 Formação de professor(es)-geógrafos no contexto do ERE

Os primeiros cursos de formação docente pertinente a Geografia no Brasil, surgiram na década de 1930. Antes disso, os conhecimentos geográficos existentes não eram organizados em cursos específicos. O ensino de Geografia tinha como base a Geografia francesa, mas, brilhantemente, conseguiu se institucionalizar no país. Segundo Rocha (2000, p. 134), foi exatamente através do Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, quando o Ministro Francisco Campos decidiu renovar o ensino superior no país com a introdução do sistema universitário. Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo. Em 1938, a Universidade do Distrito Federal, absorvida pela Universidade do Brasil (atual UFRJ). E, em 1956, foi criado o Curso de Geografia, destinado à formação do professor nas escolas de nível médio.

Diante das mudanças nas práticas pedagógicas, a didática propõe um novo sentido para se abordar os temas em Geografia. Para tanto, é preciso considerar que a formação de professor(es) de Geografia possibilita conhecimentos sólidos sobre como representar e estabelecer a leitura de mundo de forma crítica e reflexiva. Nesse contexto, Cavalcanti (2012, p. 78), nos explica que: "[...] O professor crítico-reflexivo é, [...] justamente aquele profissional que tem competência para pensar sua prática com qualidade, crítica e autonomia, tendo como base os referenciais teóricos".

Assim, é imperativo frisar que a formação docente em Geografia, por exemplo, ajustou-se num contexto político, econômico e cultural, senão embalado por favoritismos por parte de alguns grupos elitizados. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 90), dizem que:

No Brasil, o estabelecimento de um sistema de formação do professor secundário remonta à década de 30 do século XX, quando houve forte expansão da escolaridade em todos os níveis. O modelo clássico de formação desse profissional, que perdura até hoje, caracteriza-se por uma organização curricular que prevê dois conjuntos de estudos, congregando, de um lado, as disciplinas técnico-científicas e, de outro, as disciplinas didático-(psico) pedagógicas. Esse formato tradicional ficou conhecido como "modelo 3+1" [...].

Contudo, nota-se, inclusive, que os cursos de graduação na área da docência, em algumas faculdades particulares do Brasil têm diminuído a duração para 3 anos, em contrapartida, a grande maioria das graduações, apresentam duração entre 4 e 5 anos, infere-se a pouca importância referente a formação desse profissional. Mesmo assim, a formação em Geografia no Brasil (ressaltando) tem evoluído ao longo do tempo, com notoriedade na abordagem de novas perspectivas e a necessidade de se iniciar, desde anos iniciais (ensino fundamental), um processo de alfabetização cartográfica, contribuindo assim para o aprendizado da leitura do mundo, mirando na compreensão do espaço em que vivemos.

3.4 Metodologias, estratégias de ensino e aprendizagem com recursos didáticos digitais aplicados ao ERE

A metodologia de ensino compreende ao conjunto de técnicas e processos utilizados pelos educadores para conduzir o ensino e a aprendizagem. É a aplicação de diferentes métodos didáticos aderidos por uma ou mais áreas do conhecimento.

De acordo com Nérici (1987), a metodologia de ensino retrata a forma como o conhecimento é construído e ministrado em sala de aula, por exemplo. Ela está presente nas estratégias de ensino e aprendizagem, nas técnicas de ensino, nas práticas docentes e nas ferramentas pedagógicas utilizadas pelos educadores, direcionadas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Trata-se inegavelmente de reconhecer que o “método” de ensino aponta os caminhos pelos quais se atinge os objetivos educacionais estabelecidos. Seria um erro, porém, não atribuir que a metodologia de ensino e aprendizagem também ajuda na condução do processo de ensino com o foco voltado para a consolidação do aprendizado. Assim, reveste-se de particular importância destacar que:

Método de ensino é o conjunto de momentos e técnicas logicamente coordenados, tendo em vista dirigir a aprendizagem do educando para determinados objetivos. O método é que dá sentido de unidade a todos os passos do ensino e da aprendizagem, principalmente quanto à *apresentação da matéria, elaboração da mesma*. Ao conjunto lógico e unitário dos procedimentos didáticos que visam à direção da aprendizagem, desde a apresentação da matéria, elaboração da mesma, verificação da aprendizagem e competente retificação, dá-se o nome de método didático (NÉRICI, 1987, p. 226).

Em relação aos recursos didáticos pode-se dizer que eles são importantes ferramentas utilizadas pelos professores durante o ano letivo para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e interativo. Eles podem ser divididos em dois tipos: recursos didáticos tradicionais e recursos didáticos tecnológicos. Os recursos didáticos tradicionais incluem materiais como os livros, quadros, cartazes, gravuras, fitografias, jogos, dentre outros. Já os recursos didáticos tecnológicos incluem equipamentos computacionais como computadores, tablets, projetores, softwares educacionais, dentre outros.

Nesse contexto, a definição de recursos de ensino apresentado por Piletti (2007) é a seguinte:

[...] são componentes do ambiente da aprendizagem que dão origem a estimulação para o aluno. [...] Esses componentes podem ser o professor, os livros, os mapas, os objetos físicos, as fotografias, as fitas gravadas, as gravuras, os filmes, os recursos da comunidade, os recursos naturais [...] tradicionalmente os recursos didáticos são classificados da seguinte maneira: recursos visuais: projeções, cartazes, gravuras. Recursos auditivos: rádios, gravações. Recursos audiovisuais: cinema, televisão [...]. na prática as expressões verbais, sonoras e visuais se complementam[...] (PILETTI, 2007, p. 151-152).

Ainda assim, vale salientar que a utilização de recursos didáticos digitais, por exemplo, pode proporcionar a integração de forma colaborativa entre os professores alunos, gerando maior interesse e participação, contribuindo para que a aprendizagem seja mais significativa. Isso se explica porque: os recursos didáticos podem auxiliar na compreensão de conceitos abstratos, tornando o aprendizado mais concreto e visual, além de que:

A eficácia dos recursos depende da interação entre eles e os alunos. Por isso, devemos estimular os alunos certos comportamentos que aumentam a sua receptividade, tais como a atenção, a participação, o interesse, a sua participação ativa [...] (PILETTI, 2007, p. 154).

Contudo, é importante salientar também que os professores saibam utilizar os recursos didáticos de forma adequada, escolhendo aqueles que melhor se adequam ao conteúdo a ser ensinado e ao perfil dos alunos. Conforme Piletti (2007, p. 154), ao selecionar um recurso de ensino deve-se considerar os “objetivos a serem alcançados”. A autora enfatiza ainda que não se deve utilizar um recurso de ensino simplesmente porque está na moda. Além disso, ao escolher um recurso didático

deve-se considerar também, “[...] a natureza da matéria ensinada. Algumas matérias exigem maior utilização de recursos audiovisuais que outras [...].

Nesse contexto, as metodologias de ensino e aprendizagem integram estratégias, técnicas e recursos que visam facilitar a compreensão do conteúdo, tornando o aprendizado mais significativo. É importante considerar ainda que a escolha das metodologias de ensino e aprendizagem são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Além disso, as metodologias de ensino atuais, como o ensino híbrido, por exemplo, também têm um papel importante no desenvolvimento da autonomia do aluno e, sobretudo, na aprendizagem. Logo, se entende que por “[...] híbrido devemos entender a mescla do virtual e físico, considerando que os recursos materiais continuam tendo seu papel no processo de ensino” e principalmente no aprendizado (BACICHI *et al.*, 2015, p. 131).

No entanto, quando se faz ênfase na atividade do professor, ficando os alunos em uma situação e/ou diante de uma atitude passiva, recebendo unicamente os ensinamentos ministrados pelo professor se diz método passivo. Segundo Nérici (1987, p. 233), “estes procedimentos didáticos, são praticamente condenados por todas as correntes pedagógicas, que imperam, ainda, em muitas escolas” [...]. O mais preocupante, contudo, é constatar que o método passivo ainda é bastante utilizado em algumas escolas brasileiras.

Nesse sentido, Nérici (1987, p. 232), nos explica ainda que o “método” de ensino “ativo”, é quando se tem em mira o desenvolvimento da aula com a participação do aluno, pois, “[...] o método ativo se desenvolve à base da realização da aula por parte do aluno, em que o professor se torna um orientador, um incentivador e não um transmissor do saber, um ensinador” [...].

Ressaltando que, em relação aos recursos pedagógicos, audiovisuais (cinema e televisão). Piletti (2007, p. 155), destaca que estes recursos didáticos são denominados como “[...] aqueles que estimulam a visão e/ou a audição. Esses recursos colaboram para aproximar a aprendizagem de situações da vida”.

Enfim, evidencia-se que o ERE é (realmente) caracterizado por atividades de ensino e aprendizagem mediadas através dos dispositivos tecnológicos (computadores, celulares, TVs, *webcams*, câmera de vídeo) e pelas ferramentas de comunicação (*WhatsApp*), videoconferências através do *Zoom*, *Google Meet* (*Hangout Meet*), *Microsoft Teams* (um aplicativo colaborativo criado para elaboração de trabalhos híbridos, por exemplo), dentre outros.

Por isso, durante a pandemia da Covid-19, no ensino de Geografia adotou-se também o “ensino híbrido e as ferramentas, e elementos pedagógicos usuais da Educação a Distância (EaD)” visando a mediação do ensino e da aprendizagem remota (FURTADO, 2022, p. 334).

Contudo, nesse contexto do ensino geográfico remoto, espera-se que, dessa forma, o que hoje é formalmente conhecido como ERE é apresentado por Behar (2020, p. 08), como uma “modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores” e estudantes, cuja finalidade é suprir aulas presenciais através de aulas remotas com a integração das NTDIC's e das ferramentas de comunicação. Aliás, aulas remotas são aquelas que viabilizam a integração das NTDIC's doravante as atividades síncronas (em tempo real).

3.4.1 Inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) no ensino remoto emergencial geográfico

A sociedade atual vive mergulhada numa realidade virtual. Aliás, as tecnologias digitais surgiram no século XX, e logo revolucionaram a indústria, a economia, por exemplo. As tecnologias informacionais têm se mostrado aliadas do ensino remoto emergencial (ERE) ao facilitar as formas de comunicação e acesso às aulas remotas, tonando o ensino dinâmico e interativo, podendo ainda ser empregada de várias formas para aprimorar a representação do espaço geográfico, através de ferramentas digitais, como sua aplicabilidade no geoprocessamento (FURTADO, 2022, p. 325).

Como bem nos asseguram Borba, Silva e Gadanidis (2021), o termo tecnologia abarca um conjunto de recursos tecnológicos (equipamentos, programas e mídias), por exemplo, que podem ser utilizados de forma integrada, cujo objetivo é processar, armazenar, transmitir e receber informações. Nesse contexto, fica claro que as tecnologias digitais móveis vêm contribuindo com o trabalho docente remoto e ganham realce com o ciberespaço. O mais importante, contudo, aliás, neste caso, é constatar que o ciberespaço e a integração virtual, ganham força entre professor, alunos e comunidade escolar (PAIM *et al.*, 2021).

Conforme explicado acima, é importante destacar que as novas tecnologias digitais de informação e comunicação (NTDIC'S), é uma expressão recente, típica do setor tecnológico, pois condiz ao papel da comunicação na moderna tecnologia da

informação. Assim, o universo tecnológico engloba os meios técnicos-informacionais-científicos, utilizados para tratar sobre as informações e auxiliar na comunicação e nos meios produtivos, como os programas computacionais (*softwares*), os computadores (*hardwares*) e periféricos, dentre outros, podendo ser usados no âmbito educacional também de forma “transversal para formulações” e resoluções de problemas, como já vem ocorrendo nos cursos de Geografia (FURTADO, 2022, p. 46). Isto se explica porque:

3.4.2 Tecnologias da informação e comunicação (TIC’S): impactos no ambiente educacional remoto geográfico

Ao adentrar o universo da informática, os estudantes têm a oportunidade de expandir seus conhecimentos por meio das diversas contribuições proporcionadas pelo acesso à informação. Durante esse processo, eles gradualmente desenvolvem proficiência na linguagem geográfica e na escrita digital, enriquecendo suas habilidades, ao mesmo tempo, em que alcançam diversos objetivos pedagógicos estabelecidos pelos educadores.

Conforme afirmado por Valente (2011, p. 23) a introdução do “[...] computador e da tecnologia digital permite uma interação mais fluida dos estudantes com os conteúdos educacionais”. Cabe aos professores fazerem uso dessas ferramentas para que os estudantes possam explorar uma ampla variedade de textos e dados, ampliando assim suas bases de conhecimento.

Quanto à definição de Tecnologia da Informação e Comunicação, frequentemente abreviada como TIC, é importante notar que esses termos são em grande parte “intercambiáveis com as Tecnologias da Informação, geralmente conhecidas como TI. Em sua essência, “[...] as TICs representam as ferramentas tecnológicas adotadas para facilitar a aquisição de informações e servir como base para a comunicação”. É relevante destacar que essas tecnologias desempenham um papel crucial em diversas áreas do conhecimento e são amplamente reconhecidas como o alicerce da nossa sociedade tecnológica (BRUZZI, 2016, p.12).

É fundamental reconhecer as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como um meio de disseminação de informações relacionadas aos processos de comunicação e informação, como observado por Oliveira e Moura (2015):

TIC é um conjunto de recursos tecnológicos que, se estiverem integrados entre si, podem proporcionar a automação e/ou a comunicação de vários tipos de processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica, na área bancária e financeira, etc. (OLIVEIRA; MOURA, 2015, p. 89).

Ainda assim, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) representam alternativas que visam facilitar a “[...] comunicação em uma variedade de setores e em diferentes estágios dos processos”. Elas podem ser “eficazmente incorporadas no contexto educacional”, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem e contribuindo para uma compreensão mais aprofundada dos tópicos abordados pelos estudantes, ao mesmo tempo, em que oferecem uma “abordagem adicional” para os educadores (COSTA, 2017, p. 25).

Diante do cenário atual, em que as tecnologias digitais desempenham um papel cada vez mais proeminente em nossas vidas diárias, e considerando que desde cedo nos envolvemos com dispositivos tecnológicos, como smartphones, computadores e redes sociais, por exemplo, torna-se crucial que os professores de todos os níveis de ensino incorporem essas metodologias em suas salas de aula. Isso permite estabelecer conexões entre a realidade dos alunos e os conteúdos ministrados em aula, levando em conta os conhecimentos e habilidades prévias dos educandos e como uma “estratégia” de ensino e aprendizagem para manter o interesse dos estudantes no material sendo abordado. Como observado por Oliveira e Moura (2015):

Ensinar com as novas mídias serão uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário conseguirá dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A Internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode ajudar-nos a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensino e de aprendizagem (OLIVEIRA; MOURA, 2015, p. 86).

No contexto apresentado, é fundamental ressaltar a importância de incentivar os educadores a explorarem meios para uma compreensão mais profunda das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como uma metodologia que pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, aprimorando e orientando as práticas em sala de aula como “[...] elementos impulsionadores do desenvolvimento social e cultural” (SOUZA, 2019, p. 9).

Embora seja inegável a relevância da adoção das tecnologias como ferramentas metodológicas no ambiente escolar, é importante permanecer vigilante para que essa integração não se torne uma influência negativa no processo de aquisição de conhecimento. Como destacado por Oliveira e Moura (2015, p. 78), o termo “[...] TIC resulta da fusão da tecnologia da informação e da tecnologia da comunicação”, e a Internet é um claro exemplo disso. Portanto, diante da vasta quantidade de informações acessíveis, é necessário programar medidas que garantam que esse processo não prejudique a aprendizagem.

A apropriação da tecnologia requer indivíduos conscientes, críticos e colaborativos, capazes de usar “[...] ferramentas tecnológicas para pesquisa e análise de informações” (BORBA; SILVA; GADANIDIS, 2021, p. 82). No entanto, o papel do professor permanece vital, mesmo com o uso da informática como ferramenta pedagógica. É importante frisar que os educadores compreendam profundamente o funcionamento do computador, embora nem todos tenham igual acesso devido às disparidades sociais. Os professores devem incorporar o uso do computador na sala de aula ou fora dela com uma abordagem educacional que impacte positivamente o processo de ensino e aprendizagem. A modernização do sistema educacional, com programas e “metodologias inovadoras”, é essencial para alinhar a competência educacional às mudanças contemporâneas, pois:

[...] Os projetos pedagógicos inovadores conciliam, na organização curricular, espaços, tempos e projetos que equilibram a comunicação pessoal e a colaborativa, presencial e *on-line* e que, sob orientação de um professor, nos levam a um patamar mais elevado de síntese de novas habilidades (BACICH; MORAN, 2018, p. 9).

No que diz respeito ao desenvolvimento de competências relacionadas à incorporação da informática no processo educacional, uma abordagem eficaz é a busca contínua pela criação de múltiplos projetos interdisciplinares que promovam ações coletivas de impacto social. Nesse contexto, quando os alunos são confrontados com situações-problema, o papel do educador não se limita somente a fornecer respostas prontas, mas sim, a “desempenhar o papel de mediador” (SAMPAIO *et al.*, 2022, p. 34), ajudando os alunos a identificarem a melhor abordagem para resolvê-las. Isso implica o uso de diversas ferramentas, como “auditoria, linguagens de programação, programas de *design*, simuladores, redes, aplicativos” e outras (BRITO, 2012, p. 16).

As ferramentas tecnológicas têm um papel crescente no ensino, melhorando as metodologias e promovendo a interação entre professores e alunos. No entanto, é crucial estabelecer limites e usar essas tecnologias de forma criteriosa para evitar influências negativas no processo de aprendizagem.

Segundo Kenski (2009, p. 48), ao longo da história, as tecnologias têm constantemente “[...] transformado a maneira como os seres humanos retêm e recordam informações”, funções essenciais para o armazenamento e acesso ao conhecimento. No mundo contemporâneo, as novas tecnologias de comunicação não apenas alteram as formas de armazenamento e acesso à memória humana, mas também redefinem o próprio conceito de memória. Por meio de “imagens, sons e movimentos apresentados virtualmente em filmes, vídeos e outros dispositivos eletrônicos de comunicação” (FURTADO, 2022, p. 215), é possível capturar e registrar imagens, experiências, emoções, aprendizados e recordações que não necessariamente foram vivenciados presencialmente pelos seus espectadores.

Segundo a perspectiva de Kenski (2009, p. 67), o “[...] crescente avanço tecnológico” nos coloca diante de um desafio em relação à capacidade das pessoas de utilizar a “memória para armazenar informações”. Com a proliferação de dispositivos como cartões de memória e *chips* de armazenamento, podemos estar nos afastando gradualmente da prática de memorizar informações. Isso se reflete no fato de que, até alguns anos atrás, conseguíamos lembrar de datas e números de telefone, enquanto hoje em dia tendemos a depender de agendas eletrônicas, o que nos leva a questionar a necessidade de memorização.

Assim, a produção e disseminação de informações desempenham um papel crucial na educação e nas interações sociais, incentivando a adoção responsável das ferramentas tecnológicas para promover uma perspectiva crítica em relação à nossa realidade. Lida-se diariamente com uma avalanche de informações de várias fontes, por exemplo, o que pode impactar nossa percepção e isso requer, de certa forma, um processo educacional que desenvolva “[...] habilidades de seleção, discernimento e avaliação do conteúdo” (BRITO, 2012, p. 28).

Enfrentam-se diversos desafios educacionais no decorrer da pandemia da Covid-19. No entanto, tivemos que recorrer à abundância de conteúdo a serem abordados para orientar o uso das ferramentas tecnológicas. Portanto, é crucial analisar o que é pertinente ou não, aprimorar competências e promover a troca de informações para aprimorar também o processo de ensino e aprendizagem. Conforme

apontado no Parâmetro Curricular Nacional – PCN (BRASIL, 1998), a interatividade entre esses elementos desempenha um papel significativo no processo de ensino e aprendizagem:

Relativiza a importância do cálculo mecânico e da simples manipulação simbólica, uma vez que por meio de instrumentos esses cálculos podem ser realizados de modo mais rápido e eficiente; evidencia para os alunos a importância do papel da linguagem gráfica e de novas formas de representação, permitindo novas estratégias de abordagem de variados problemas; possibilita o desenvolvimento, nos alunos, de um crescente interesse pela realização de projetos e atividades de investigação e exploração como parte fundamental de sua aprendizagem; permite que os alunos construam uma visão mais completa da verdadeira natureza da atividade e desenvolvam atitudes positivas diante de seu estudo. (BRASIL, 1998, p. 43-44).

Dessa forma, a adoção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) amplia as possibilidades tanto para professores quanto para alunos, facilitando atividades complexas e fornecendo conhecimentos, como linguagem gráfica para projetos de aprendizado. Embora nem todas as instituições de ensino brasileiras tenham acesso a computadores, é essencial incorporá-los como ferramentas educacionais em todos os níveis de ensino, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

É perceptível que a internet ampliou o acesso a aplicativos (*WhatsApp*, por exemplo), programas versáteis, facilitando o desenvolvimento de competências, melhorando as interações no ensino e aprendizagem e incentivando a educação continuada dos professores. Mesmo com a modernização do ensino, os professores permanecem essenciais para garantir uma relação eficaz de ensino e aprendizagem, com a educação tecnológica como parte integrante das aulas remotas (FURTADO, 2022, p. 384), enriquecendo a compreensão da exploração de “recursos tecnológicos” para estimular as interações sociais (VALENTE, 2011, p. 45).

As novas tecnologias digitais são essenciais na geração de conhecimento e no desenvolvimento de “competências para indivíduos críticos e bem-sucedidos”. Portanto, as instituições de ensino devem modernizar-se para preparar os docentes a utilizar eficazmente os recursos tecnológicos digitais e sobretudo estimular a busca por conhecimento pelos alunos. Silva (2021, p. 28), pontua que a necessidade de distanciamento social na pandemia da Covid-19, aflorou o interesse e a importância do uso e acesso à Internet e aos dispositivos tecnológicos (tablets, smartphone, por

exemplo) nas escolas e Instituições de Ensino Superior (IES). A propósito, a Internet surgiu em 1960, na época da Guerra Fria (1945-1991), nos Estados Unidos.

3.4.3 Estratégias para aprendizagem remota geográfica

Estratégias de ensino e aprendizagem são procedimentos utilizados pelos educadores para mediar o aprendizado. O termo estratégia de aprendizagem envolve classes distintas de estratégias, entre elas, “[...] as cognitivas, ações realizadas no momento em se precisa aprender um determinado conteúdo ou realizar uma dada tarefa, [...] As estratégias cognitivas podem ser classificadas como de ensino, elaboração e organização” [...] (GÓES; BORUCHOVITCH, 2020, p. 8).

Além disso, as estratégias de ensino e aprendizagem englobam o conjunto de técnicas e ações utilizadas pelos educadores e instituições de ensino. Têm por finalidade auxiliar no processo de ensino e na aprendizagem. É explicado por Furtado (2022, p. 80), como “[...] a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista a consecução de objetivos específicos [...]”.

É possível afirmar também que estratégias de ensino e aprendizagem carecem de planejamento e organização; envolvem desde a disposição das carteiras na sala de aula, a metodologia de ensino e aprendizagem aplicada, os recursos didáticos, os conteúdos abordados, a postura do professor, dentre outras. Furtado (2022, p. 85), destaca que algumas estratégias de ensino incluem também a utilização de tecnologias digitais, pois o propósito é proporcionar a elaboração de saberes. Assim, a define da seguinte forma:

[...] a arte de aplicar com eficácia os recursos disponíveis ou aproveitar as condições existentes, visando alcançar determinado objetivo. Assim sendo, estratégia de ensino é a arte de aplicar eficazmente os recursos disponíveis ou aproveitar as condições existentes para ensinar algo a outrem (FURTADO, 2022, p. 88).

Existem diversas estratégias de ensino e aprendizagem que podem ser eficazes, mas a escolha da melhor dessas estratégias vai depender do conteúdo curricular que está sendo abordado e dos alunos que estão aprendendo. Conforme a perspectiva de Góes e Boruchovitch (2020, p. 27),

[...] a aprendizagem dos conteúdos escolares e o domínio das estratégias de aprendizagem devem ser inseparáveis do contexto educativo [...]. Para que sejam ensinados, de modo conjunto, é necessário um professor que saiba

combinar diferentes conteúdos a serem trabalhados com o ensino explícito das estratégias de aprendizagem [...] (GÓES; BORUCHOVITCH, 2020, p. 27).

Algumas estratégias de ensino e aprendizagem mais utilizadas em diversas instituições de ensino públicas e privadas do país durante os períodos letivos de 2020-2022, foram o ensino remoto, assim como o ensino híbrido, esse formato de aula foi extremamente necessário a continuação dos anos letivos citados.

As estratégias de ensino são importantes procedimentos porque ajudaram na recomposição do aprendizado. Estudos mostram que novas estratégias cognitivas são apresentadas por pesquisadores da área educacional. Elas visam trazer melhorias para o aprendizado (GÓES; BORUCHOVITCH, 2020, p. 9).

Zabala e Arnau (2010, p. 131), por exemplo, nos mostram que a “prática educativa atual implica uma mudança nos conteúdos e na forma de ensinar e agir”. Portanto, adotar novas técnicas de ensino possibilitam promover uma série de benefícios para as instituições de ensino, professores e alunos. Por exemplo: facilidade no processo de ensino, assimilação dos conteúdos, dentre outros.

4 ANÁLISES DOS RESULTADOS

Esta seção tem por fim apresentar e discutir os resultados obtidos no decorrer do desenvolvimento da pesquisa.

4.1 Contextualização e caracterização do local de estudo da pesquisa

O local escolhido para compor a pesquisa foi uma escola municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIEF), que faz parte da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (CE), compondo o Distrito IV de educação. A referida instituição existe há mais de 20 anos. Hoje, vem ofertando um ensino público de qualidade em sintonia com as solicitações do bairro onde se encontra localizada e adjacências. Possui uma excelente infraestrutura física (salas arejadas e algumas climatizadas, biblioteca, laboratório de informática, cozinha, refeitório, banheiros feminino e masculino, estacionamento, uma ampla quadra poliesportiva), dentre outros., ocupando uma área territorial de aproximadamente, 2.065m². Foi municipalizada em 1 de janeiro de 2000, pelo Excelentíssimo Senhor Prefeito Dr. Juraci Viera de Magalhães.

A instituição de ensino conta com o apoio de profissionais qualificados (gestora, coordenadora e professores), capacitados para atender as necessidades da comunidade escolar, funcionando com três turnos regulares e ativos, nos horários (matutino, vespertino e noturno), nos seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), inclusive, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentre outros.

Assim, a realização deste estudo contou com a participação de cinco professores de Geografia. Os questionários foram encaminhados via e-mail, através do *Google Drive* (plataforma de armazenamento em nuvem gratuita) do Google, com acesso através do *Google Forms* (Google Formulários). Inicialmente foi apresentado um termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE, via e-mail.

O número de participantes da pesquisa foi definido considerando como critérios somente os professores de Geografia, vinculados a Rede Municipal de ensino do município de Fortaleza (CE), atuantes nos anos finais (6º ano). Por essa razão, tem-se uma amostragem geral das ideias apresentadas por um público específico, que, dessa forma, contribuiu, voluntariamente, com esse estudo.

Para a seleção desse tipo de amostragem, utilizou-se da técnica da constituição de uma amostra não causal. Esse tipo de amostragem, na qual é também chamada amostragem simples, é similar a um sorteio lotérico. Nesse tipo de seleção todos os elementos que compõem uma população amostral, as probabilidades são semelhantes, por isso, pode apresentar amostras semelhantes também. Assim, as possíveis amostras possuem um grau de confiabilidade (MATTAR, 1996, p. 132); (BULFARINE; BUSSAB, 2005, p. 120).

Dessa forma, o estudo da pesquisadora foi conduzido e objetivou analisar as metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos professores de Geografia, durante a vigência do ensino remoto, no contexto da pandemia da Covid-19.

4.2 Breve histórico sobre a escola

A EMEIEF é uma escola pública de referência local em qualidade de educação, que busca sempre atender a comunidade num resgate a cidadania, com marco referencial além do conhecimento sistematizado.

A escola pertence ao Distrito IV⁷ de Educação de Fortaleza, fundada pelo Excelentíssimo Senhor Prefeito Dr. Juraci Vieira de Magalhães. Com o "objetivo de atender ao pedido do conselho de moradores dos bairros: Pan-americano, Bela Vista, Couto Fernandes e Demócrito Rocha", dentre outros, denominando a referida instituição de ensino com nome de seu digníssimo esposo. Em todo esse processo o conselho de moradores do bairro Pan-americano, solicitou a construção da escola em um terreno abandonado conhecido como "Campo Verde" (CEARÁ, 2023).

Conforme explicado acima, inicialmente, o quadro docente da referida instituição de ensino era formado por 57 (cinquenta e sete) professores capacitados para atender as carências educacionais dos bairros supracitados. O ensino (nesse período) era ofertado em três turnos (matutino, vespertino e noturno), atendendo um contingente de 1.640 alunos, no ano de 2019.

⁷Segundo a Secretária de Municipal de Educação com a nova regionalização os Distritos de Educação ficam assim divididos:

Distrito 1: Regionais 1 e 12 (76 unidades de ensino).

Distrito 2: Regionais 2 e 7 (66 unidades de ensino).

Distrito 3: Regionais 3 e 11 (96 unidades de ensino).

Distrito 4: Regionais 4 e 8 (110 unidades de ensino).

Distrito 5: Regionais 5 e 10 (134 unidades de ensino).

Distrito 6: Regionais 6 e 9 (99 unidades de ensino).

Segundo a Secretaria Municipal de Educação – SME, a EMEIEF atende em 2023 1.750 alunos, distribuídos nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), e organizados em três níveis de educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), Educação de Jovens e Adultos – EJA, Atendimento Educacional Especializado – AEE (modalidades de ensino) (CEARÁ, 2023).

De acordo com Carneiro (2013), a Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação (LDB), registra em seu artigo 21 que: “[...] a educação compõe-se de: I. educação básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; II. educação superior” (CARNEIRO, 2013, p. 181).

No contexto da escolarização o Ensino Fundamental é um dos níveis da educação básica, obrigatório no Brasil. Tem duração de nove anos. Ele é direcionado, para crianças de a 14 anos. A organização do Ensino Fundamental divide-se, na prática, em dois ciclos: os anos iniciais e os anos finais. Os anos iniciais correspondem aos primeiros cinco anos e são desenvolvidos, usualmente, em classes com um único professor regente (Professor com formação em Pedagogia). Já os anos finais correspondem do 6º ao 9º ano, nos quais o trabalho pedagógico é desenvolvido por uma equipe docente de especialistas em diferentes disciplinas.

A EMEIEF busca ofertar o processo de ensino para alunos, visando formar e desenvolver cada indivíduo em seus aspectos culturais, sociais e intelectuais, dentre outros. Isso se justifica porque as escolas são os lugares por “excelência” das práticas pedagógicas. Elas são mantidas pelos governos das instâncias Federais, Estaduais ou Municipais. De acordo com Cavalcanti:

[...] A escola é, nessa linha de entendimento, um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares, e a geografia escolar é uma das mediações pelas quais o encontro e o confronto entre culturas acontecem. Na escola, portanto, o ensino das diferentes matérias escolares, a metodologia e os procedimentos devem ser pensados em razão da cultura dos alunos, da cultura escolar, do saber sistematizado e em razão, ainda, da cultura da escola [...] (CAVALCANTI, 2012, p. 45).

Ora, em tese a relação entre professor e aluno é um aspecto fundamental a considerar para um bom desenvolvimento do processo de ensino e da aprendizagem espacial, pois as escolas são os lugares por “excelência das práticas”

de ensino. De acordo com Cavalcanti (2012, p. 89), [...] É em seu interior e em sua dinâmica cotidiana que os professores atuam profissionalmente” [...]. Portanto, a escola é responsável pela formação educacional de crianças, jovens e adultos. Aliás, a função social da escola é fundamental para a sociedade, pois vai além do ensino de conteúdos e conhecimentos científicos. Ela atua na formação moral, cidadã e intelectual dos indivíduos, ajudando a desenvolver o pensamento crítico, a capacidade de se posicionar social e politicamente, e a socializar o conhecimento. Além disso, a escola tem o papel de preparar os alunos para viver em sociedade, transmitindo normas, valores e ética, e promovendo a formação de cidadãos críticos, participativos e comprometidos com a transformação social.

Nesse contexto, a escola pesquisada afirma buscar desenvolver suas ações educativas ancorando-se nos princípios do Construtivismo (teoria piagetiana)⁸. Essa teoria vai presumir que a “inteligência é fruto da adaptação biológica, em que o organismo vai buscar uma harmonia entre assimilação e acomodação numa tentativa de organização do pensamento” (BATALHA JÚNIOR, 2022, p. 50).

Em relação sua proposta pedagógica procura ofertar uma educação de qualidade, de forma democrática, participativa e um espaço cultural de socialização acolhedor para seus educandos e prepará-los para o exercício da cidadania por meio da prática educativa inclusiva. Nesse contexto, Sasaki (1997) nos explica que a prática inclusiva compreende:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam um processo, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferenças circunstanciais da vida (SASSAKI, 1997, p. 41).

⁸ Jean William Fritz Piaget (Psicólogo, Biólogo, Epistemólogo, Filósofo e Cientista), nasceu em Neuchâtel, Suíça (1896-1980). Seus estudos focalizam para o desenvolvimento cognitivo durante as fases de desenvolvimento da criança.

Conforme explicado acima, fica evidente que a inclusão social e escolar se constitui no exercício dos direitos e deveres (BRASIL, 2015, p. 155). Também inclui perceber o outro como alguém que tem direitos iguais, apesar das diferenças. De acordo com Mantoan (2006, p. 15), o ensino escolar brasileiro tem diante de "[...] si o desafio de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos nas suas instituições educacionais" [...].

Dessa forma, a EMEIEF busca facilitar o acesso educacional primando pela qualidade do ensino e aprendizagem, pela equidade, visando garantir a formação de cidadãos responsáveis e participativos.

4.3 A apresentação e discussões dos resultados da pesquisa

Inicialmente, para conhecer o perfil dos entrevistados, disponibilizou-se um campo para as respostas, com a seguinte pergunta: idade (como opção para essa utilização, marcar apenas a faixa etária). E, dois campos, um para formação acadêmica (graduação) e, outro, para formação continuada (pós-graduação). Percebeu-se que, a maior faixa etária condiz a 39 anos, a menor faixa etária a 26 anos. Quanto a formação acadêmica todos são licenciados em Geografia e pós-graduados na mesma área. Sendo que dois deles possuem especialização (*lato sensu*), três possuem mestrado (*stricto sensu*), trabalham na rede pública de ensino, dois deles dividem a jornada do exercício de suas funções docentes entre a rede pública e a rede privada de ensino.

A primeira pergunta formulada se trata de uma análise da faixa etária, com a seguinte pergunta: "Qual a sua idade?". (Ver quadro 1):

Quadro 1 - Faixa etária

Professor(es) - entrevistados	Faixa etária
P1	26
P2	27
P3	28
P4	35
P5	39

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com o quadro 1, a maioria dos entrevistados se encaixou na faixa etária entre 20 e 30 anos, em seguida vem a maior idade que se encaixou na faixa etária entre 30 e 40 anos.

A segunda pergunta formulada se trata de uma análise da formação acadêmica, com a seguinte pergunta: "Qual a sua formação acadêmica?". (Ver quadro 2):

Quadro 2 - Formação acadêmica.

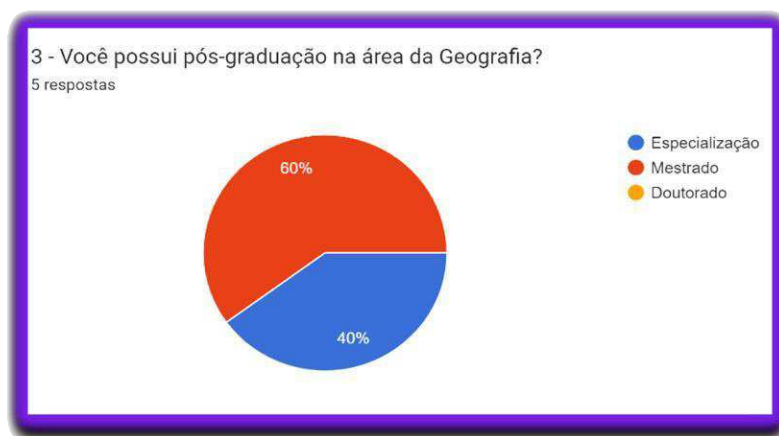
Professor(es) - entrevistados	Formação acadêmica
P1	Licenciatura em Geografia
P2	Licenciatura em Geografia
P3	Licenciatura em Geografia
P4	Licenciatura em Geografia
P5	Licenciatura em Geografia

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com o quadro 2, todos os professores entrevistados possuem graduação na área da Geografia. Com base nos dados apresentados notou-se que eles são licenciados, especificamente em Geografia.

A terceira pergunta formulada se trata da pós-graduação, com a seguinte pergunta: "Você possui pós-graduação na área da Geografia?". (Ver gráfico 1):

Gráfico 1 - Pós-graduação



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme o Gráfico 1, observa-se que, dois dos professores entrevistados possui pós-graduação em nível de Especialização (*lato sensu*) e três possuem pós-graduação ao nível de mestrado (*stricto sensu*). Em relação ao quesito doutorado não houve nenhuma afirmação. Com base nos dados apresentados, percebeu-se que a área de formação quanto a pós-graduação é também especificamente na área da Geografia.

Nessa questão, é interessante salientar que, ser professor-geógrafo é ser um profissional que estuda à Terra e suas relações com a sociedade, buscando compreender e solucionar problemas relacionados ao meio ambiente e à sociedade, por exemplo. Diante disso:

O trabalho do geógrafo (seja um bacharel, seja um pesquisador, seja como técnico e planejador, seja como professor) é variado. Exige que ele compreenda os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia; e que domine e aprimore” as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico [...] (SANTOS 2012, *apud*, FURTADO, 2022, p. 37).

De forma resumida, pode-se dizer que, ser o professor de Geografia requer a compreensão científica da realidade, pois não basta somente descrever os eventos ou diagnosticá-los, mas, sim, possibilitar ao educando a compreensão crítica da realidade. Aliás, o docente de Geografia deve ter conhecimento específico de sua disciplina. Portanto, convém destacar que existem quatro características principais que definem um grande educador, são as seguintes: 1) Conhecimento do conteúdo; 2) Entendimento do aprendizado dos alunos; 3) Formação colaborativa com outros docentes; e, 4) Ambiente propício (FREITAS, 2019). A ilustração a seguir trata-se de um diagrama organizado por Maria Isabel Castreghini de Freitas, onde a mesma aponta as atribuições de grandes educadores. (Ver figura 5):

Figura 3 – Atribuições de professor(es)-geógrafos
Diagrama “O que faz “grandes educadores”



Fonte: Rodrigues (2015, *apud* FREITAS, 2019).

Conforme explicado acima, reveste-se de particular importância destacar que, de acordo com Zabala (1998, p. 28-29),

[...] Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidade isoladas. Quando se tenta

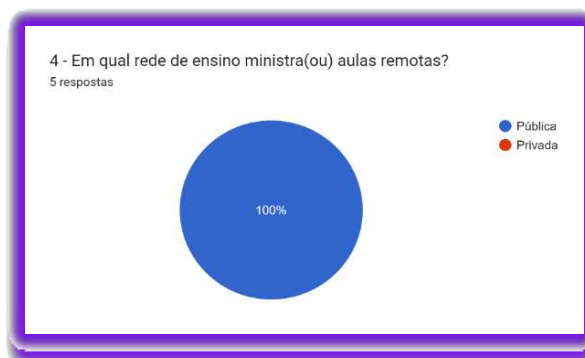
potencializar certo tipo de capacidades cognitivas, ao mesmo tempo, se está influenciando nas demais capacidades, mesmo que negativamente. [...] finalidades ou objetivos da educação, sejam explícitos ou não, é o ponto de partida de qualquer análise da prática [...].

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) propõe uma nova abordagem para o ensino de Geografia, por exemplo, explorar o pensamento espacial e o raciocínio lógico geográfico. A ideia principal é de que a Geografia é um componente importante para entender o mundo, a vida e o cotidiano, e que se deve desenvolver junto aos estudantes o raciocínio geográfico. Isto significa, em suma, dotá-los de mais uma forma de perceber e analisar criticamente a realidade espacial. A BNCC, também, propõe o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para o pensamento espacial e o raciocínio geográfico, que permitem ao aluno resolver situações problemas, dominar o conhecimento “factual” e exercitar a cidadania.

Além disso, a Geografia é incorporada desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma mudança estrutural importante da BNCC, ressalta-se. A proposta da BNCC para a disciplina de Geografia inclui os seguintes pontos: O sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento espacial; natureza, paisagem e meio ambiente; território e sociedade; cultura, diversidade e identidade, por exemplo. (BRASIL, 2018).

A quarta pergunta formulada se trata da análise do local de trabalho, com a seguinte pergunta: "Em qual rede de ensino ministra(ou) aulas remotas?". (Ver gráfico 2):

Gráfico 2 - Local de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme o Gráfico 2, os cinco professores entrevistados, afirmaram que trabalham somente na rede pública de ensino.

A quinta pergunta formulada trata sobre as metodologias de ensino adotadas pela escola, com a seguinte pergunta: "Durante a pandemia (COVID-19), qual metodologia adotou-se na escola?". (Ver quadro 3):

Quadro 3 – Metodologias de ensino adotadas na escola

Professor(es) - entrevistados	Metodologia adotada pela escola
P1	Ensino remoto, ensino híbrido, aulas expositivas-dialogadas, Google Meet.
P2	Ensino remoto, ensino híbrido, aulas expositivas-dialogadas, Google Meet.
P3	Ensino remoto, ensino híbrido, aulas expositivas-dialogadas, Google Meet.
P4	Ensino remoto, ensino híbrido, aulas expositivas-dialogadas, Google Meet.
P5	Ensino remoto, ensino híbrido, aulas expositivas-dialogadas, Google Meet.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme o quadro 3, as metodologias adotadas pela escola foram: o ensino remoto e ensino híbrido, através de aulas expositivas (dialogadas), com a utilização do *Google Meet* (um aplicativo de videoconferência baseado em padrões que permitem iniciar uma videoconferência segura). Dessa forma, Furtado (2022, p. 383), assegura que o ensino remoto é,

[...] uma modalidade de ensino. [...] e a utilização da aula remota é uma excepcionalidade determinada pela pandemia para os cursos presenciais, como forma de garantir que as atividades sejam mantidas em períodos de exceção, assegurando o distanciamento social físico estabelecido pelo Ministério da Saúde. Encerrando o período de distanciamento, [...] haverá retorno as atividades presenciais em escolas e IES.

Apesar dos esforços empreendidos pelos educadores, ainda foram identificados entraves nas escolas públicas e particulares de Fortaleza, visando a retomada da educação presencial. Muito embora, o ensino híbrido vinculou práticas escolares presencial e a distância foi necessário para o retorno gradativo para as aulas presenciais. Nesse contexto, Bacich *et al.* (2015) sinalizam que:

[...] o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informações que o processo tradicionalmente realiza. (BACICH *et al.*, 2015, p. 13).

Bacich *et al.* (2015, p. 13), explicam ainda que, as vantagens de se trabalhar com o ensino híbrido consiste justamente na combinação perfeita metodológica se encaixando com a realização de atividades presenciais e com atividades realizadas com apoio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's). Nesse sentido, Schimiguel (2021, p. 34), sinaliza que:

O Google Meet, anteriormente conhecido como Google Hangouts, é um dos recursos da Google que também está disponível no Google Classroom, por meio dele é possível criar sessões de videoconferência, agendar e compartilhar facilmente o link de acesso para que usuários externos possam acessar a sessão [...].

O Google Meet (*Google Hangouts*, versão anterior), trata-se de um dos recursos da Google disponível no “*Google Classroom*”. Através desse recurso é possível criar sessões de “videoconferência, agendar e compartilhar” facilmente o link de acesso para que usuários externos possam acessar a sessão. Além disso, o *Google Meet*, funciona no navegador, mas possui um aplicativo próprio na versão para iOS e para Android (SCHIMIGUEL, 2021, p. 36).

A ilustração a seguir refere-se a logomarca do Google Meet. (Ver figura 6):

Figura 4 – Logomarca do Google Meet



Fonte: Alphabet Inc (2023).

A sexta pergunta formulada trata sobre as metodologias de ensino utilizadas pelos professores, com a seguinte pergunta: “Durante a pandemia (COVID-19), qual metodologia aplica(ou) em suas aulas remotas?”. (Ver quadro 4):

Quadro 4 – Metodologias de ensino utilizadas pelos professores.

Professor(es) – entrevistados	Metodologias utilizadas
P1	Ensino remoto, ensino híbrido, com aulas remotas expositiva-dialogadas, apresentação de slides, seminários temáticos etc., através do Google Meet, WhatsApp, Google Forms.
P2	Ensino remoto, ensino híbrido, com aulas remotas expositiva-dialogadas, apresentação de slides, seminários temáticos etc., através do Google Meet, WhatsApp, Google Forms.
P3	Ensino remoto, ensino híbrido, com aulas remotas expositiva-dialogadas, apresentação de slides, seminários temáticos etc., através do Google Meet, WhatsApp, Google Forms.
P4	Ensino remoto, ensino híbrido, com aulas remotas expositiva-dialogadas, apresentação de slides, seminários temáticos etc., através do Google Meet, WhatsApp, Google Forms.
P5	Ensino remoto, ensino híbrido, com aulas remotas expositiva-dialogadas, apresentação de slides, seminários temáticos etc., através do Google Meet, WhatsApp, Google Forms.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com o quadro 4 todos os professores entrevistados afirmaram utilizar o ensino remoto, ensino híbrido, com aulas expositivas-dialogadas, seminários temáticos (com apresentação de slides), através do *Google Meet*, *Google Forms* e *WhatsApp*, como estratégias de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, Schimiguel (2021, p. 42), aponta que: “[...] no ERE professores e alunos se conectam em reuniões virtuais chamadas teleconferências, utilizando ferramentas de comunicação síncrona como o *Google Meet*, *Microsoft Teams* e *Zoom*”, conforme explicado acima. Em relação aos aplicativos de mensagens, conforme Camargo e Daros (2018), são plataformas *online* onde qualquer pessoa pode enviar e receber mensagens instantaneamente. Eles são amplamente utilizados com fins educacionais:

Os aplicativos são programas de computador concebidos para processar dados eletronicamente. Tem como intuito facilitar e reduzir o tempo de execução de uma tarefa pelo usuário, bem como proporcionar o acesso aos novos conhecimentos de forma diferenciada. O uso de aplicativos em contextos educacionais é capaz de proporcionar diferentes possibilidades de trabalho pedagógico de modo significativo. No entanto, essas novas tecnologias digitais precisam ser utilizadas de maneira criativa e crítica, buscando adequar seus usos aos conteúdos necessários (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 28).

Sob essa ótica procurou-se apresentar algumas estratégias para o ensino remoto geográfico com base nos aplicativos indicados pelos autores supracitados. O quadro a seguir são exemplos de algumas estratégias. (Ver quadro 5):

Quadro 5 - Estratégias de ensino e aprendizagem

Estratégias: Aplicativos no ensino remoto geográfico	
History: Maps of World	Disponibiliza diferentes mapas em alta resolução de várias partes do mundo de diferentes períodos da história.
Mind Meister	Aplicativo utilizado para a elaboração de mapas mentais. Funciona em sistema de Cloud Computing, ou seja, você só precisa criar uma conta e então poderá ter acesso a ela a partir de qualquer computador com acesso à internet.
StormBoard	Mapa mental um pouco diferente, mas igualmente eficaz. Em vez de ter várias ramificações, ele opta por ter um quadro onde são realizadas várias anotações. O objetivo dele é ter um quadro de colaborações, onde várias pessoas podem inserir anotações, votar ou comentar cada ação.
SimpleMind	Permite a produção de mapas mentais sem o uso de imagens, mas igualmente eficaz. Possui várias ramificações, cores e possibilidades de organização.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A sétima pergunta formulada trata sobre a problemática da pesquisa, com a seguinte pergunta: "De que forma a escolha das metodologias utilizadas pelos professores de Geografia pode contribuir com o ensino remoto?". (Ver quadro 6):

Quadro 6 – Escolha metodológicas

Continua...

Professor(es) Entrevistados	Contribuições docentes
P1	Conhecimento teórico-metodológico e vivências superaram muitas dificuldades. [...] O ensino remoto contribuiu para um melhor engajamento do estudante nas aulas remotas e no ensino-aprendizagem.
P2	Conhecimento teórico-metodológico, a vivência em sala de aula no pré-pandemia, planejamento, [...] com apropriação das tecnologias digitais tudo foi possível. [...] O ensino remoto como única alternativa conseguiu preencher o vácuo deixado pela impossibilidade de aulas presenciais.
P3	Conhecimento teórico-metodológico é a chave do saber. [...] o ensino remoto não pode ser uma mera replicação do momento em sala de aula, pois pode se tornar enfadonho e cansativo. [...] é importante focar em metodologias que façam com que os alunos participem.

P4	Conhecimentos e planejamentos. [...] e com a utilização das tecnologias digitais foi possível ministrar os conteúdos, [...] na verdade, houve o processo de aprendizagem. As aulas do Google Meet, atingia apenas uma pequena parcela dos alunos. Mas essa lacuna foi preenchida através dos materiais didáticos encaminhados pelo WhatsApp.
P5	Conhecimento teórico-metodológico, planejamento etc., foi possível superar as dificuldades [...] as metodologias são essenciais para promover a aprendizagem, porque, quanto mais o aluno estiver próximo (mesmos online), fazer com que participe é melhor para o conhecimento. Mesmo com a distância é necessário cativar a participação de todos os alunos para tornar o ensino mais significativo.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Conforme o quadro 6, todos os professores entrevistados afirmaram que o conhecimento (teórico-metodológicos), bem como, a experiência da prática docente, por exemplo, contribuiu para um melhor engajamento do estudante e, principalmente, no processo de ensino e aprendizagem. As metodologias de ensino aplicadas foram essenciais para promover o aprendizado de forma significativa.

Conforme explicado acima, é interessante salientar que em relação ao ensino remoto, Furtado (2022, p. 48), pontua que:

Uma premissa considerada é a oferta de [...] estratégias da qual o docente seleciona, dentre elas, as que julgue mais apropriadas - para alcançar os objetivos de capacitação exigidos nas disciplinas sob sua responsabilidade. É certo que há assuntos que o professor prefere abordar por meio de uma aula expositiva. Outros temas podem ser tratados por meio de um debate em sala, ou então ministrados com o uso da Sala de Aula Invertida [...].

A oitava pergunta formulada trata sobre a percepção dos professores entrevistados em relação ao ensino remoto na Geografia, com a seguinte pergunta: "Deixe aqui comentários, sugestões, críticas, elogios e/ou dificuldades em relação ao ensino remoto na Geografia". (Ver quadro 7):

Quadro 7 - Ensino remoto emergencial (ERE) na Geografia

Professor(es) Entrevistados	Percepções docentes
P1	Dificuldades: encontrar diferentes estratégias para atribuí-las ao ensino remoto, pouca participação dos alunos nas aulas remotas, manter o engajamento de alguns alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.
P2	O professor deve buscar uma metodologia que estimule os alunos a produzir algo e não os deixar somente ouvindo aulas porque torna-se monótono. [...] O uso dos seminários, fóruns, gravar e exibir vídeos feitos por eles em suas casas pode ser uma excelente estratégia de ensino. [...] Pedir que os alunos façam fotos e as exibam, por exemplo. Tudo isso ajudará a tomar o momento remoto mais significativo.
P3	Acredita-se que professores se reinventaram para construir ligações e conhecimentos com seus alunos em um momento tão difícil.
P4	Ensino remoto não substitui o presencial, mas é possível que daqui em diante esta modalidade de ensino esteja cada vez presente na nossa realidade educacional.
P5	Desafios: engajar alguns alunos nas aulas remotas, encontrar metodologias novas segue sendo um desafio.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Conforme o Quadro 7, de modo geral, os professores entrevistados acreditam que, mesmo com as dificuldades impostas pela pandemia da Covid-19, os professores se reinventaram para construir ligações com os conhecimentos geográficos, juntamente com seus alunos em um momento muito difícil. Além disso, encontrar diferente metodologias de ensino ainda segue sendo um grande desafio.

Nesse sentido, Bacich *et al.* (2015), advertem que:

[...] O papel do professor é essencial na organização e no direcionamento do processo. O objetivo é que, gradativamente, ele planeje atividades às demandas reais da sala de aula, identificando a necessidade de que o processo de ensino e a aprendizagem ocorra de forma colaborativa, com o foco no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento das interações com o grupo. Essas interações, em alguns momentos, são feitas por meio de tecnologias digitais e, em outros, acontecem nas discussões levantadas em sala de aula e na utilização dos mais variados tipos de materiais (BACICH *et al.*, 2015, p. 23).

Em relação ao delineamento das estratégias metodológicas adotadas pela escola para a implementação e adesão do ensino remoto e ensino híbrido nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (CE), estas foram conduzidas a partir das

orientações apresentadas através de um planejamento intersetorial denominado “Plano de Orientação de Atividades não Presenciais de Fortaleza (CE)”, elaborado pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação – SME (CEARÁ, 2023).

As mudanças em relação aos processos educacionais no Brasil, ocorridas durante o ensino remoto emergencial (ERE), associado ao ensino híbrido e as tecnologias digitais, elas são apontadas como quase naturais e importantes, se considerarmos que tudo isso foi necessário para se prosseguir com o ensino presencial devido a pandemia da Covid-19, aliás, a diversidade de tecnologias e ferramentas digitais auxiliaram na de forma harmônica e transmissão de conteúdo.

A pesquisa procurou apontar novas estratégias de ensino e aprendizagem para auxiliar no conteúdo geográfico remoto. Com isso, observou-se também que o maior desafio encontrado pelos professores (ora entrevistados) concerne em encontrar melhores formas de associar diferentes metodologias para seguir com o ensino remoto, o interesse dos alunos nas aulas remotas etc.

As estratégias de ensino podem trazer alguns benefícios, por exemplo, a personalização do aprendizado, engajamento nas aulas remotas e otimização do tempo. O ensino remoto emergencial (ERE) pode ser uma alternativa em situações emergências, como no caso da pandemia da Covid-19. Contudo, para escolher uma boa estratégia de ensino é necessário que seja feita uma adequação no conteúdo a ser ensinado, considerando a faixa etária, a série e as peculiaridades dos alunos. Além disso, é preciso também realizar uma avaliação diagnóstica para averiguar o nível de conhecimentos dos alunos antes do início de qualquer atividade. Entende-se que a escolha da estratégia de ensino e aprendizagem deve ser baseada na realidade de cada sala de aula, assegura Furtado (2022, p. 98).

Contudo, ressalta-se, ainda, que, diante do que foi apresentado, percebe-se que, o ensino remoto emergencial (ERE), de certa forma, compactou com o aumento da exclusão educacional. Mas, por outro lado, atenuou a qualidade do ensino público. Como futuros estudos, esse tema provoca reflexões para o direcionamento pedagógico ao retornar as aulas presenciais. Seria interessante que fosse reparado as possíveis lacunas de aprendizagens deixadas pelo mesmo com ações pedagógicas que suplementem a desigualdade social, sobretudo, para aqueles alunos que não tiveram o acesso digital remoto esperado.

Algumas ideias de estratégias de aprendizagem pode ser a adoção de estratégias de aprendizagem para apoiar professores e alunos, como a sala de aula

invertida, por exemplo. A propósito, a sala de aula invertida é uma metodologia de ensino que propõe a inversão da lógica tradicional de ensino, em que o professor explica o conteúdo em sala de aula e os alunos realizam as atividades em casa. Isto é: o aluno faz a internalização dos conceitos essenciais antes da aula e, em seguida, discute os conhecimentos adquiridos e tira possíveis dúvidas de conteúdo com a ajuda e orientação do professor. O objetivo é desenvolver “habilidades”, promover o “protagonismo do aluno, otimizar o tempo, fornecer conteúdo prático e debates avançados” (BERGMANN; SAMS, 2019, p. 29).

Segundo Furtado (2020), “A sala de aula invertida é uma metodologia genial que tem ganhado cada vez mais aprovação”, principalmente em turmas de “Ensino Fundamental e Médio e em cursos superiores”. Portanto, essas estratégias podem ajudar a melhorar o ensino remoto emergencial (ERE) no Brasil, tornando-o mais eficiente e acessível para todos os alunos (FURTADO, 2022, p. 356).

5 CONCLUSÕES

Através desse estudo identificou-se que as metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos professores de Geografia foram: ensino remoto, intercalado com o ensino híbrido, apoiado pelas NTDIC's, associado as ferramentas de comunicação (*Google Meet, Whatzapp*) e *Google Forms*. Mesmo assim, os professor(es) (ora entrevistados) relataram ainda algumas dificuldades: a pouca participação dos alunos nas aulas remotas e encontrar novas metodologias para aplicá-las em suas práticas docentes remotas.

A maioria dos professores afirmou que utilizaram as NTDIC's, com a intercalação das ferramentas digitais de comunicação (*Google Meet, WhatsApp*), e *Google Forms*, como estratégias de ensino e aprendizagem, porque foram orientados pelos dirigentes da escola onde trabalham. Deixam claro, ainda, que, neste caso, acreditam na credibilidade do ERE, porque embora este não substitua totalmente o ensino presencial, mas, é possível que esta modalidade de ensino esteja cada vez mais presente no cotidiano escolar.

Além disso, estes professores também acreditam que o ERE foi realmente a única alternativa encontrada pelos agentes responsáveis pelo sistema de ensino brasileiro, o que de fato, permitiu a continuidade do ensino presencial diante da impossibilidade das aulas presenciais. A propósito, eles reconheceram que houve aprendizagem e, de certa forma, preencheu um vácuo deixado pela pandemia (COVID-19), no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Pois, diante das falas desses professores ficou evidente que o conhecimento teórico-metodológico e vivências, além das diversidades de metodologias de ensino utilizadas pelos mesmos foram fundamentais para promover a aprendizagem dos estudantes em um momento muito difícil em razão da crise sanitária.

Afirmam, até, que o conhecimento teórico-metodológico e as vivências prevaleceram sobre a escolha assertiva das metodologias de ensino. Logo, contribuiu significativamente com o ERE. Enfim, houve aprendizagem devido à diversidade de tecnologias digitais disponíveis que facilitou a comunicação entre professores e alunos, etc., e na transmissão do conteúdo curricular geográfico.

Contudo, destaca-se que durante a pandemia da Covid-19, as estratégias adotadas na escola foram as seguintes: o ensino remoto (mediado através das aulas remotas) intercalado com o ensino híbrido, apoiado por meio das NTDIC's, exploração

das ferramentas de comunicação (*Google Meet, WhatsApp, Google Forms*). Neste caso, tudo isso só foi possível por haver o auxílio dos dispositivos tecnológicos móveis (*tablets* e um *chip* com internet) disponibilizados para os alunos, pela Secretaria Municipal de Educação (SME), de Fortaleza (CE).

Dada a importância do tema apresentado acima, torna-se necessário o desenvolvimento de projetos educacionais reparadores, no contexto do ERE e aprendizagem remota. Algumas ideias de projetos educacionais para melhorar o ERE nas escolas públicas municipais de Fortaleza (CE) evidenciados com a pesquisa são: políticas públicas educacionais, por meio da criação de bolsas de estudos referente ao ensino de ferramentas informacionais, destinados a professores e alunos, além de melhorar os equipamentos tecnológicos das escolas públicas e formação docente.

No contexto de continuação das aulas durante a pandemia (COVID-19), observou-se a utilização de metodologias inovadoras, neste caso, o ensino híbrido, as NTDIC's e as ferramentas de comunicação apresentadas acima. Assim, foi possível permitir que os professores realizassem suas atividades laborais com segurança e, dessa forma, contribuir com o ERE.

Para finalizar, pontua-se, ainda, que, o ensino de Geografia no Brasil passou por várias mudanças ao longo dos anos. A Geografia como ciência começou a se desenvolver de verdade na segunda metade do século XIX, com as contribuições de Ratzel e outros alemães. Deste então, houve várias reformas educacionais que afetaram o ensino de Geografia no país. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental, por exemplo, oferecem referenciais importantes para a discussão sobre o ensino de Geografia. Aliás, houve mudanças nos conteúdos e métodos de ensino ao longo do tempo. Isso se explica porque: a trajetória e a efetivação da disciplina de Geografia evidenciam as mudanças educacionais que ocorreram ao longo dos anos. Portanto, nesse viés o ensinar Geografia para crianças, jovens, por exemplo, do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) é apontado como um desafio instigante para os professores, de modo geral.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. ; ALVES, L. P. **Processo de Ensino na Universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula**. 10a. ed. , 2012. v. 1000. 145p. ISBN 978-85-87977-15-1. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547831/mod_resource/content/1/Processos%20de%20Ensino.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

BACICH, Lilian. et al. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. - Porto Alegre: Penso, 2015. (270p).

BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

BATALHA JÚNIOR.; João Raimundo. **Afetividade e Aprendizagem: A importância do afeto sob o olhar psicopedagógico**. – Fortaleza: Dinâmica, 2022. (187p).

BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 6 jul. 2023.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. [Trad.]. – Afonso Celso da Cunha Serra; - 1. ed. – [Reimpr]. – Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BORBA, Marcelo de Carvalho. *et al.* **Fases das tecnologias digitais em educação matemática: sala de aula e internet em movimento**. – 3. ed. – Belo Horizonte. 4ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. – (Tendência em Educação, matemática / (Coord.) Marcelo de Carvalho Borba).

BORBA, Marcelo de Carvalho; MALHEIROS, Ana Paula dos Santos; AMARAL, Rúbia Barcelos. **Educação a distância online**. - 5ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. – (Coleção Tendência em Educação, matemática / (Coord.) Marcelo de Carvalho Borba).

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 33. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (356p).

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. 2º. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Arquivo Nacional. MAPA - MEMÓRIA DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA / Imperial Colégio de Pedro II - Publicado: Sexta, 11 de Novembro de 2016, 14h57 | Última atualização em Quarta, 26 de Agosto de 2020, 0h39 | Acessos: 15604. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/326-imperial-colegio-de-pedro-ii#:~:text=O%20Col%C3%A9gio%20de%20Pedro%20II,195>>. Acesso em: 04 jun. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio>>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº: 5/2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.** Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRITO, G. S. **Educação e Novas Tecnologias: um repensar.** São Paulo: Pearson, 2012.

BRUZZI, D. G. **Uso da Tecnologia na educação, da história à realidade atual.** 2016.

BOLFARINE, Hrleno. BUSSAB, W. O. **Elementos de amostragem.** – São Paulo: Blucher, 2005.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** Porto Alegre: Penso, 2018. (123p).

CARNEIRO, Moacy Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo.** 21. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CASTELLAR, Sonia: **Educação geográfica: teorias e práticas docentes / Sonia Castellar (Org.)**- 3; ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2019. – (Novas abordagens, GEOUSP; V.5).

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 18ª ed. - Campinas, SP: Papiros, 2013. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola.** Campinas, SP: Papiros, 2012. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CEARÁ, Secretaria Municipal de Educação. **Secretaria Regional IV.** Fortaleza: SME, 2020. Disponível em: <<https://www.fortaleza.ce.gov.br/institucional/a-secretaria-318>>. Acesso em: 05 jun. 2023.

CEARÁ, Universidade Federal do. Biblioteca Universitária. **Comissão de Normatização**. Guia de normatização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará. Comissão de Normatização – Fortaleza, 2022. Disponível em: <<https://biblioteca.ufc.br/wp-content/uploads/2022/05/guianormalizacaotrabalhosacademicos-17.05.2022.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2023.

COSTA, M. C.; SOUZA, M. A. S. **O uso das TIC's no processo ensino aprendizagem na escola alternativa "Lago dos Cisnes"**. 2017.

FREITAS, M. I. C. **Ser professor de geografia: divagações, ações e reflexões. Maria Isabel Castreghini de Freitas**. Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil, GEOPAUTA, vol. 3, núm. Esp.4, pp. 19-38, 2019. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5743/574362569002/html/>>. Acesso em: 09 abr. 2023.

FURTADO, Alfredo Braga. **Elementos de Didática da Geografia**. 2ª ed. Belém: abfurtado.com.br., 2022 (455p).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2003.

GÓES, Natália Moraes; BORUCHOVITCH. **Estratégia de aprendizagem: como promovê-las**. – 1. ed. – Petrópolis, RJ. - Editora: Vozes, 2020.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 3ª edição, 2009.

LACERDA, Tiago Eurico de.; GRECO JÚNIOR, Raul. **Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação**. Curitiba: Editora Bagai, 2021. Disponível em: <https://www.google.com.br/books/edition/EDUCA%C3%87%C3%83O_REMOTA_EM_TEMPOS_DE_PANDEMIA/AwY7EAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=QUAL+%C3%89+A+DEFINI%C3%87%C3%83O+DE+ENSINO+REMOTO&pg=PA161&printsec=frontcover>. Acesso em: 18 jun. 2022.

LEITE, João Paulo Angelo. **A importância do ensino da geografia em sala de aula: um olhar sobre a valorização da prática docente e a aprendizagem**. - COINTER PDVL 2020 – Anais [...]. VII Congresso Internacional das Licenciaturas. – Edição 100% Virtual / 02 a 05 de dezembro. Disponível em: <<https://cointer.institutoidv.org/smart/2020/pdvl/uploads/1624.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2023.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. – 7ª ed. - São Paulo: Summus, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, -** (Elaboração), análise e interpretação de dados. 7. ed. – 9 reimpr. - São Paulo: Atlas, 2016.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing: edição compacta.** 2ª ed. – São Paulo: Atlas, 1996. (270p).

MORAIS, I. R. D. *et al.* **Ensino remoto emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula.** 1. ed. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. v. 1.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. A. F. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** 2ª ed. São Paulo: Centauro Editora. 2006.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Introdução à didática geral: dinâmica da sala de aula.** 10. ed. Rio de Janeiro: GB, 1987.

OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P. **TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno.** 2015.

PAIM, Robson Oliveira. *et al.* **Geografias que fazemos: educação geográfica em diferentes contextos.** – Curitiba: CRV, 2021 (340p).

PILETTI, Claudino. **Didática Geral.** 21ª. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. Para ensinar e aprender Geografia. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil.** Terra Livre, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.

SAMPAIO, Andrescka Viana Oliveira. **Ensino de Geografia em pauta.** – Curitiba: CRV, 2022. (172p).

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WV, 1997. (375p).

SCHIMIGUEL, Juliano. **Metodologias Ativas, Tecnologias da Informação no Ensino-Aprendizagem e Ensino Remoto Emergencial (ERE).** Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna LTDA, 2021.

SILVA, Leblam Tainar Fomes. **Ensino remoto emergencial: desafios, reflexões e saberes pedagógicos sobre formação docente e práticas acadêmicas na Universidade** [recurso eletrônico]. - João Pessoa: Editora UFPB, 2021. Disponível em:

<file:///C:/Users/Ivone%20Soares/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/ARTIGOS_GE_PESQUISA_22/1024-6.%20EDU_DIAG%20-%20E-book%20finalizado-9525-1-10-20211210.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

SOUZA, G. N. A. **prática docente concernente ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino fundamental**. 2019.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. UNICAMP, 2011.

VESENTINI, J. W. **Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação**. In: Ana Fani A. Carlos. (Org.). A Geografia na sala de aula. 2a.ed. São Paulo: Contexto, 1999, v. 1, p. 14-33.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensina**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE A - PESQUISA DE CAMPO PARA VERIFICAR A OPINIÃO DOS DOCENTES SOBRE AS METODOLOGIAS DE ENSINO⁹

PERFIL DA(O) ENTREVISTADA(O)

1. **Qual a sua idade?**

Sua resposta: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA

2. **Qual sua formação acadêmica?**

Sua resposta: _____

3. **Você possui pós-graduação na área da Geografia?**

a) () Especialização

b) () Mestrado

c) () Doutorado

d) () Outras: _____

4. **Em qual rede de ensino ministra(ou) aulas remotas?**

a) () Pública

b) () Privada

VISÃO DA(O)S ENTREVISTADA(O)S

5 **Durante a pandemia (COVID-19), qual metodologia adotou-se na escola?**

Sua resposta: _____

6 **Durante a pandemia (COVID-19), qual metodologia aplica(ou) em suas aulas remotas?**

Sua resposta: _____

7 **De que forma a escolha das metodologias dos professores de Geografia pode contribuir com o ensino remoto?**

Sua resposta: _____

8 **Deixe aqui comentários, sugestões, críticas, elogios, e/ou dificuldades sobre o ensino remoto na Geografia.**

Sua Resposta: _____

⁹ Elaborado pela autora (2023).

APÊNDICE B – TABULAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

CHECKLIST – PERFIL DOS ENTREVISTADOS (RESPOSTAS)				
Faixa etária		Graduação Licenciatura	Pós-graduação Lato sensu 2 (40%) Stricto sensu 3 (60%)	Local de trabalho Escola pública (100%)
P1	26 anos	Geografia	Geografia (Lato sensu)	Escola pública
P2	27 anos	Geografia	Geografia (Lato sensu)	Escola pública
P3	28 anos	Geografia	Geografia (Stricto sensu)	Escola pública
P4	35 anos	Geografia	Geografia (Stricto sensu)	Escola pública
P5	39 anos	Geografia	Geografia (Stricto sensu)	Escola pública
METODOLOGIA ADOTADA NA ESCOLA			METODOLOGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES	
Ensino remoto, ensino híbrido, aulas expositivas-dialogadas, Google Meet			Ensino remoto, ensino híbrido, aulas expositiva-dialogadas, Google Meet, WhatsApp, Google Forms, Slides, seminários temáticos.	
Ensino remoto, ensino híbrido, aulas expositivas-dialogadas, Google Meet.			Ensino remoto, ensino híbrido, aulas expositiva-dialogadas, Google Meet, WhatsApp, Google Forms, Slides, seminários temáticos.	
Ensino remoto, ensino híbrido, aulas expositivas-dialogadas, Google Meet			Ensino remoto, ensino híbrido, aulas expositiva-dialogadas, Google Meet, WhatsApp, Google Forms, Slides, seminários temáticos.	
Ensino remoto, ensino híbrido, aulas expositivas-dialogadas, Google Meet			Ensino remoto, ensino híbrido, aulas expositiva-dialogadas, Google Meet, WhatsApp, Google Forms, Slides, seminários temáticos.	
Ensino remoto, ensino híbrido, aulas expositivas-dialogadas, Google Meet			Ensino remoto, ensino híbrido, aulas expositiva-dialogadas, Google Meet, WhatsApp, Google Forms, Slides, seminários temáticos.	

Fonte: elaborado pela autora (2023).

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO¹⁰

Convidamos, V.S^a. a participar de uma pesquisa intitulada: “ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E PRÁTICAS DOCENTES EM GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19, EM ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA – CE”. Este estudo é baseado em um método de abordagem qualitativo, utilizando-se como técnica, a entrevista online. As suas respostas à entrevista serão tratadas de forma anônima e confidencial, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada, seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados somente nesta pesquisa.

A sua participação é voluntária, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Pois, a sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a(o) pesquisador(a). Também não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação. O benefício relacionado à sua participação será no sentido de contribuir com o conhecimento científico para a área da Educação geográfica. Contudo, a(o) senhor(a) receberá uma cópia deste termo, nela constará o número do celular e e-mail do(a) pesquisador(a) responsável.

Antecipadamente agradecemos

Fortaleza (Ceará),

Profa. Dra. Maria Edivani Silva Barbosa
(Orientadora)

Maria Ivone Soares Pereira
(Orientanda)

¹⁰ Elaborado pela autora (2023).