



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

CINTIELENA HOLANDA COSTA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIA
DOCENTE NA ESCOLA MUNICIPAL ANGÉLICA GURGEL NO CONTEXTO DA
PANDEMIA COVID-19 (2020-2022), FORTALEZA, CEARÁ**

**MARANGUAPE-CE
2022**

CINTIELENA HOLANDA COSTA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIA
DOCENTE NA ESCOLA MUNICIPAL ANGÉLICA GURGEL NO CONTEXTO DA
PANDEMIA COVID-19 (2020-2022), FORTALEZA, CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação Docente

Orientadora: Profa. Dra. Anna Érika Ferreira Lima (*in memoriam*)

Orientador: Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida

Co-Orientadora: Prof. Dra. Danielle Rodrigues da Silva Matos

MARANGUAPE-CE

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C837p Costa, Cintielena Holanda.
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA : EXPERIÊNCIA DOCENTE NA ESCOLA MUNICIPAL ANGÉLICA GURGEL NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19 (2020-2022), FORTALEZA, CEARÁ / Cintielena Holanda Costa. - 2023.
77 f.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Campus Maranguape, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida.
Coorientação: Prof. Dr. Danielle Rodrigues da Silva Matos.
1. Ensino de Geografia. 2. Experiências docentes. 3. Saberes docentes. 4. Segregação socioespacial. 5. Pandemia. I. Título.
-

CINTIELENA HOLANDA COSTA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIA
DOCENTE NA ESCOLA MUNICIPAL ANGÉLICA GURGEL NO CONTEXTO DA
PANDEMIA COVID-19 (2020-2022), FORTALEZA, CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovado em: 13/12/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida (Orientador)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Profa. Dra. Danielle Rodrigues da Silva Matos (Co-Orientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Prof. Dr. Sullivan Pereira Dantas
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico este trabalho à escola pública, aos meus alunos e às minhas alunas, aos meus familiares e, em especial, à professora Anna Érika Ferreira Lima (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida que tenho, pela proteção e pela força espiritual que sempre me acompanha.

A minha família: minha mãe, Maria Helena, por ser meu maior exemplo de bondade e de resiliência; meu pai, Ciro Costa, por me mostrar a vontade de viver; meu esposo, Samuel Meneses, pelo apoio incondicional neste projeto de vida, pelo seu amor e sua compreensão no dia a dia; minha irmã, Cirelana, por acreditar em meu potencial, apoiando-me em todos os meus projetos de vida; meu cunhado Eriberto por seu carinho e sua amizade; meus filhos pets, Bolt, que neste momento de escrita já não se encontra fisicamente entre nós, Sansão, Kira e Pepe por me fazerem tão feliz com as suas peripécias e travessuras.

Aos meus orientadores, Emanuel Rodrigues Almeida e Anna Érika Ferreira Lima (*in memoriam*) e à co-orientadora Danielle Rodrigues da Silva, pelo conhecimento repassado, pelas ideias, pelo encorajamento e pela orientação para seguir na pesquisa.

Aos meus amigos professores, Amanda, Rose Souza, Rozenier e Roberto Sabino, pelas ideias compartilhadas durante a escrita e pelo apoio na construção deste projeto.

À minha escola, Angélica Gurgel, por ter sido o espaço de construção deste trabalho e por me mostrar que sempre posso fazer mais pela educação e aos meus coordenadores e diretor, pela torcida e auxílio nos momentos em que necessitava me ausentar.

Aos meus alunos e às minhas alunas que me fazem viver sempre algo novo e por confiarem na minha prática docente.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (UNILAB/IFCE), por todo o direcionamento, pelos ensinamentos e pela compreensão dos desafios impostos durante a pandemia.

Aos colegas mestrandos, pelos compartilhamentos de momentos alegres e difíceis entre telas e mensagens instantâneas.

Aos participantes desta pesquisa que demonstraram interesse no trabalho e, pacientemente, contribuíram com suas falas, suas escritas e seus documentos.

A todas as outras pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho de forma direta ou indireta.

“Um sapateiro perguntou-me se o meu livro é comunista. Respondi é realista. Ele disse-me que não é aconselhável escrever a realidade.” (JESUS, 2005, p. 108).

RESUMO

Nos últimos anos, a história da geografia enquanto disciplina escolar, vem passando por mudanças tanto em razão da organização curricular nacional quanto na formação dos docentes e na diversificação das práticas pedagógicas. Não só a Geografia escolar, mas toda a educação está vivendo um cenário de transformações. De um lado, as fortes influências das políticas neoliberais, e de outro, a luta dos movimentos sociais em defesa de uma educação e de uma escola pública de qualidade. Com a pandemia da covid-19, as desigualdades socioespaciais, políticas e econômicas intensificaram os problemas educacionais que atingem principalmente as pessoas historicamente vulnerabilizadas no Brasil. Precisou-se repensar as práticas pedagógicas para um ensino remoto emergencial (ERE), baseado em uma pedagogia do cuidado, do cuidado com o socioemocional e desenvolvida, muitas vezes, por saberes construídos ao longo da carreira docente. Esse período remoto na educação precarizou ainda mais o trabalho docente e demonstrou a enorme desigualdade de acesso às tecnologias pelos educandos. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender as práticas pedagógicas no ensino de Geografia para a formação crítica e reflexiva de alunos do ensino fundamental da Escola Municipal Angélica Gurgel, no município de Fortaleza no contexto da pandemia da covid-19. Para isso, utilizou-se uma abordagem metodológica qualitativa, explorando bibliografias, analisando documentos curriculares oficiais, observando e discutindo as práticas pedagógicas no espaço geográfico pesquisado. Parte deste trabalho é resultado da experiência docente da professora de Geografia e também pesquisadora deste trabalho. Como produto educacional, desenvolveu-se um site, uma ferramenta globalizada que aproxima pessoas, temas e lugares, que tem o objetivo de compartilhar as práticas pedagógicas realizadas no ensino de Geografia, com pesquisadores, professores e estudantes de graduação, além de ser instrumento de pesquisa e didática para os educandos das turmas em que a pesquisadora leciona. No desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, destaca-se a contribuição de alguns autores, como: Tardif (2012), Cavalcanti (2008, 2010, 2012), Arroyo (2013), Charlot (2013), entre outros, que sistematizam reflexões em torno da atuação do professor no cotidiano da sala de aula, dos saberes docentes, da relação ensino e aprendizagem e da educação durante a pandemia da covid-19.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Experiências docentes. Saberes docentes. Segregação socioespacial. Pandemia.

ABSTRACT

In recent years, the history of geography as a school subject has undergone profound changes, both because of the national curriculum organization, as well as in the training of teachers and the diversification of pedagogical practices. Not only school geography, but all education, is experiencing a scenario of transformations. On the one hand, the strong influences of neoliberal policies, and on the other, the struggle of social movements in defense of quality education and public schools. With the covid-19 pandemic, socio-spatial, political and economic inequalities intensified the educational problems that mainly affect historically vulnerable people in Brazil. It was necessary to rethink the pedagogical practices for emergency remote teaching (ERE), based on a pedagogy of care, of care for the socio-emotional and often developed by knowledge built throughout the teaching career. This remote period in education made teaching work even more precarious and demonstrated the enormous inequality of access to technologies by students. Thus, the present research has the general objective of understanding the pedagogical practices in the teaching of Geography for the critical and reflective training of elementary school students at Escola Municipal Angélica Gurgel in the municipality of Fortaleza in the context of the covid-19 pandemic. For this, a qualitative methodological approach was used, exploring bibliographies, analyzing official curriculum documents, observing and discussing pedagogical practices in the researched geographic space. Part of this work is the result of the teaching experience of the geography teacher and also a researcher of this work. As an educational product, a website was developed, a globalized tool that brings people, themes and places together, which aims to share the pedagogical practices carried out in the teaching of geography, with researchers, professors and undergraduate students, in addition to being an instrument of research and didactics for the students of the classes that the researcher teaches. In the development of the bibliographic research, the contribution of some authors stands out, such as: Tardif (2012), Cavalcanti (2008, 2010, 2012), Arroyo (2013), Charlot (2013), among others that systematize reflections around the performance of the teacher in the daily life of the classroom, of teaching knowledge, of the teaching and learning relationship and of education during the covid-19 pandemic.

Keywords: Teaching Geography. Teaching experiences. Teaching knowledge. Socio-spatial segregation. Pandemic.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - *Cards* de movimentos sociais durante a pandemia
- Figura 2 - *Cards* e imagens na defesa de direitos
- Figura 3 - Imagens da Escola de 1º Grau Angélica Gurgel - Décadas de 80-90
- Figura 4 - Espaços da Escola Angélica Gurgel em 2022
- Figura 5 - Geografia sob lentes e olhares (fotografias em Messejana)
- Figura 6 - Café Com Geografia - (8º B Manhã, 8º C Tarde, 9º C Manhã).
- Figura 7 - Modelo do texto científico
- Figura 8 - HQ - transformação das paisagens
- Figura 9 - HQ - Aquecimento global e as regiões polares
- Figura 10 - HQ - Povos originários da Oceania
- Figura 11 - Geozine - desafios da população mundial no século XXI - Fome
- Figura 12 - Geozine - questões ambientais no Brasil 1
- Figura 13 - Geozine - questões ambientais no Brasil 2
- Figura 14 - Cordéis - 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
- Figura 15 - Cordel - Água e Esgoto - ODS 6
- Figura 16 - Minicontos - Meu espaço e a pandemia
- Figura 17 - Página principal do *site*
- Figura 18 - Página 'Práticas Pedagógicas em Geografia'
- Figura 19 - Página 'Atividades complementares'
- Figura 20 - Página 'Fala com a gente'

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
HQ	História em Quadrinho
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNO	Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação
PPGEF	Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SDE	Secretaria do Desenvolvimento Econômico
SINDIUTE	Sindicato União dos Trabalhadores em Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	15
2.1	Método.....	15
2.2	Abordagem qualitativa.....	16
2.3	Revisão Bibliográfica.....	18
2.4	Indicação do produto educacional.....	18
3	A EDUCAÇÃO NO CENÁRIO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) E O TRABALHO DOCENTE.....	19
3.1	A pandemia da covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial (ERE)	19
3.2	Os saberes docentes e a prática pedagógica.....	24
3.2.1	<i>O trabalho docente na pandemia.....</i>	28
4	NOVOS OLHARES PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA ESCOLA MUNICIPAL ANGÉLICA GURGEL.....	32
4.1	Entre feira e peixaria, a Escola Municipal Angélica Gurgel: uma caracterização geográfica.....	32
4.2	O Estado neoliberal e as experiências docentes com conteúdos histórico-sociais no currículo de Geografia.....	39
4.2.1	<i>A educação e os interesses do estado neoliberal.....</i>	39
4.2.2	<i>A Geografia para além do currículo como documento.....</i>	39
4.2.3	<i>Experiências pedagógicas com conteúdos históricos-sociais na Escola Municipal Angélica Gurgel</i>	
5	PRODUTO EDUCACIONAL - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GEOGRAFIA: UMA PRODUÇÃO ENTRE DOCENTE E DISCENTES.....	56
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
	REFERÊNCIAS.....	63
	ANEXOS.....	70

1 INTRODUÇÃO

A profissão docente, em um mundo em constante dinâmica socioespacial, requer, além de conhecimento, criatividade. A docência se faz por meio de informações, de experiências, da história acadêmica e profissional, do meio em que se vive e dos ideais construídos ao longo de uma vida, produzindo, instigando e replicando reflexões, diálogos e olhares mais críticos no processo de ensino e aprendizagem.

No ensino de Geografia, o aprimoramento de novas práticas pedagógicas, principalmente na construção de novos diálogos e ações criativas, críticas, inovadoras e reflexivas, assume importante papel na (re) significação de contextos e práticas em sala de aula. Aquele pensamento de que a geografia serve apenas para fazer descrições do espaço vai ganhando novas contribuições, agora, com o aluno participando da construção e da elaboração dos conhecimentos e propiciando reflexões acerca da própria realidade. A Geografia aparece na sala de aula como uma possibilidade de se pensar o mundo real. Cavalcanti (2010, p.7) diz que ensinar Geografia é, antes de tudo, “[...] ensinar um modo de pensar geográfico, um olhar geográfico, um raciocínio geográfico”. Dessa forma, tornar o estudante um ser ativo no processo de aprendizagem, no ensino de Geografia, é revolucionar o ensinar geográfico.

Mas nem sempre foi assim. A Geografia escolar tem seu marco inicial no século XIX, na Europa, em cursos de interesses políticos e econômicos e com o intuito de disseminar a ideia de patriotismo (CAVALCANTI, 2008). A proposta dessa ciência era incitar uma mentalidade sem questionamentos em relação ao nacionalismo europeu.

No Brasil, o estudo da Geografia começa a ganhar importância a partir do Império, quando o objetivo era construir, com os alunos, conceitos como nacionalidade e nacionalismo, tornando um ensino pautado na memorização e descritivo da disciplina.

Na década de 1930, com a criação do primeiro curso de Geografia na Universidade de São Paulo, os estudos dessa ciência passaram pelo reconhecimento do território e pela constituição de uma identidade nacional. Essa ideia de uma Geografia descritiva, caracterizada “[...] pela estruturação mecânica de fatos, fenômenos e acontecimentos divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos [...]” (CAVALCANTI, 2013, p.18) se estendeu por muitas décadas, levando a um desinteresse por parte dos alunos em estudar esse componente curricular.

Após críticas acerca do ensino de Geografia tradicional e de interesse apenas de uma camada da sociedade, a ciência geográfica e, sobretudo, a Geografia escolar vem convivendo

com impulsos renovadores, examinando, explicando e atuando na formação ampla do indivíduo, desde as atitudes aos aspectos culturais e humanos, favorecendo a “construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como da valorização do outro, do diferente e o diálogo intercultural” (CANDAUI, 2008, p. 253)

De acordo com Cavalcanti (2013), no chão da escola, a geografia possui uma linguagem própria da qual os alunos se apropriam. A partir desse momento, passam a realizar uma nova leitura do lugar vivido, compreendendo o local e o global.

Assim, realizando essa breve reflexão acerca das transformações vividas na Geografia escolar, apresentaremos, a seguir, as dinâmicas socioespaciais dos últimos dois anos, principalmente em razão da pandemia da covid-19, que impactaram não só o ensino de Geografia, mas também a educação de uma forma geral.

A pandemia da Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, na virada do ano de 2019 para 2020, transformou os mais variados campos da vida. Em janeiro de 2020, os primeiros casos já estavam sendo confirmados no Brasil e, em março, mortes já estavam sendo registradas. Em pouco tempo, estados e municípios já estavam enfrentando a superlotação de hospitais, o distanciamento social e a suspensão de múltiplas atividades presenciais, dentre estas, as atividades escolares e universitárias.

O processo de ensino e aprendizagem no contexto da pandemia da Covid-19 foi fortemente impactado pelas tensões sociais vividas durante esse período. Crianças e adolescentes, mesmo não tendo sido a maioria das vítimas da Covid-19, passaram a ser condenadas por essa crise que é social, econômica, política, cultural e de saúde.

Escolas fecharam, famílias perderam suas rendas, surgiu a impossibilidade de se frequentarem os espaços de lazer, o luto assolou milhares de brasileiros. A situação de confinamento em casa, com todos os membros da família, aprofundou as mazelas socioespaciais que já marcavam a vida desses brasileiros em desenvolvimento. O estresse, a ansiedade, a fome, o medo, a falta de equipamentos eletrônicos, a doença e, acima de tudo, o empoderamento de pessoas violentadoras fizeram a relação intrafamiliar ficar mais crítica, vulnerabilizando as condições de vida de crianças e adolescentes.

Dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco (2020) mostram que aproximadamente 52% da população estudantil no mundo foi afetada, o que demonstra a necessidade de se compreender o contexto educacional durante a pandemia. No início, a interação entre alunos e professores ficou restrita apenas aos meios de comunicação. Foi um caos, não havia contato pessoal com os alunos ou com os pais; faltavam equipamentos eletrônicos e internet para as crianças e para os professores; e ainda

conhecimentos sobre ensino remoto. A construção de um espaço em que houvesse aprendizado e, ao mesmo tempo, cuidado emocional com os estudantes foi-se fazendo ao longo da pandemia, sem nenhum planejamento ou conhecimento prévio.

É diante desse contexto, que se justifica essa escrita acadêmica. Esta dissertação é produto do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, que aconteceu integralmente durante a pandemia, com experiências de aprendizagens à distância e através de plataformas digitais e de recursos midiáticos. A Organização Mundial de Saúde (OMS) classificou a situação da Covid-19 como de alto risco de contaminação, tornando as chances de aproximação entre as pessoas ainda mais escassas.

Fazer pesquisa nesse período foi desafiador, inclusive a minha, tanto na rotina de estudos como na produção da escrita. Dentre todos os desafios, a barreira psicológica ocasionada por esse momento é um deles. Os eventos desta pandemia em escala local, nacional e global alteraram cotidianamente nossa vida, afetando o sono, o ritmo de estudo e a concentração. Durante as aulas do Mestrado era muito comum nossos professores ou colegas informarem que estavam com parentes ou conhecidos internados ou que haviam falecido. Em um desses casos, fui eu que adoeci de Covid-19 e, em outro momento, na aula da professora Sinara, precisei me ausentar para autorizar a intubação do meu tio, que, meses depois, veio a óbito. Diante de todas as transformações repentinas, do medo e da insegurança do processo de pesquisa, em diversos momentos do caminho, os desafios ficaram maiores e nos fizeram paralisar.

Inicialmente, durante a apresentação do projeto para a seleção do mestrado, não tinha pensado em discutir o contexto da pandemia da Covid-19. Como o projeto se caracteriza como uma projeção e ele pode ser modificado, resolvemos incluir na escrita do trabalho as transformações sociais, econômicas e políticas dos últimos anos, influenciadas pela crise sanitária da Covid-19 e que impactam direta e indiretamente a educação brasileira, em especial a escola pública. Essa reorganização do processo de escrita se deu através dos diálogos construídos nas disciplinas do mestrado e do planejamento produzido com os orientadores, no qual (re) fizemos os objetivos e questionamentos, além de tê-los aprofundado nas discussões.

Nossa postura, durante essa produção acadêmica, foi crítica, reflexiva e sonhadora. Buscou-se trazer para dentro desse espaço as lutas, os desafios, os sucessos, as frustrações, o diálogo entre arte e ciência, o currículo e, ainda, os saberes docentes no ensino de Geografia durante a pandemia da Covid-19. Para a educação, esse período foi e ainda está sendo de perdas e extrema desigualdade. Ser criativo e reinventar-se foram condutas necessárias para

uma melhor compreensão dos conteúdos e dos temas que estavam inseridos no currículo. Precisou-se repensar as práticas pedagógicas na educação e quais seriam seus impactos no processo de ensino e aprendizagem.

Partindo dessa contextualização da educação na pandemia, caracteriza-se agora, a Escola Municipal Angélica Gurgel, nosso lugar de pesquisa. Situada no Bairro Messejana, Fortaleza, tem como público-alvo alunos do 6º ao 9º ano, oriundos do Centro de Messejana, assim como de bairros circunvizinhos da chamada Grande Messejana como Paupina, Guajeru, São Bernardo, Curió e Jangurussu.

Esses bairros, conforme o anuário do Ceará 2021-2022, elaborado pelo Jornal O Povo, apresentam dados socioeconômicos de extrema desigualdade, com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), estando relacionado com os altos índices de violência, miséria, desemprego, moradias precárias e escassez de equipamentos públicos de qualidade.

É grande a carência dos alunos e, após a pandemia, vendo-os e escutando-os novamente, percebemos o quanto as suas condições de vida e de seus familiares pioraram. Desempregados, vítimas da pandemia, muitos pais tiveram apenas a ajuda de voluntários e da cesta básica dada pelo governo municipal no lugar da merenda escolar, já que os alunos não estavam indo para a escola. Alguns perderam a moradia alugada, tendo que viver, atualmente, em quartos emprestados por outros familiares ou em casebres em áreas ainda mais vulneráveis.

Para nós, na condição de professores, ficam as angústias de um cenário devastador para essas crianças e adolescentes e seus familiares, os desafios de uma educação para além do processo de ensino e aprendizagem, as lutas por melhores condições de trabalho e de aprendizagem e, ainda, a busca por uma escola que vá além daquilo que está no plano anual de ensino, que seja livre de preconceitos, que se importe com o social e com o humano de toda a comunidade escolar. O ato de “docenciar” envolve amor e prazer, esforço e luta e, dessa forma, sentimos a responsabilidade de pesquisar e estudar sempre. É um comprometimento pessoal e com o público com quem trabalhamos.

Salienta-se que o recorte deste trabalho acerca do processo de ensino e aprendizagem no contexto da pandemia da Covid-19 se volta aos aspectos apontados para o Ensino de Geografia nos Anos Finais (8º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, no período de 2020 a 2022.

Sendo assim, o problema de pesquisa consiste no seguinte questionamento: como se desenvolveram as práticas pedagógicas no ensino de geografia para a formação crítica e reflexiva de alunos do ensino fundamental da Escola Municipal Angélica Gurgel no contexto da pandemia da covid-19?

Para a realização de tal pesquisa e a fim de responder a esse questionamento, propõe-se o seguinte objetivo geral: compreender o desenvolvimento das práticas pedagógicas no ensino de Geografia para a formação crítica e reflexiva de alunos do ensino fundamental da Escola Municipal Angélica Gurgel no contexto da pandemia da covid-19. Os objetivos específicos consistem em: 1) Analisar o cenário educacional dos educandos e dos educadores no contexto de uma crise sanitária, social e econômica aprofundada pela pandemia da covid-19; 2) Analisar a educação sob o aspecto neoliberal; 3) Apresentar as experiências docentes no Ensino de Geografia na Escola Municipal Angélica Gurgel desenvolvidas durante 2020-2022; 4) Apresentar um recurso midiático, como produto educacional dessa pesquisa, para apoio de leitura e atividades complementares a professores, pesquisadores e discentes do Ensino Fundamental que se interessarem pelo assunto.

Nossa investigação terá fundamentos teórico-bibliográficos e documentais acerca das práticas pedagógicas no ensino de Geografia, do contexto da segregação socioespacial, do currículo no Ensino de Geografia, da formação política e social do educando e da pandemia da Covid-19, para que possam embasar a discussão sobre o tema. Além disso, tomaremos as práticas pedagógicas da professora de Geografia e também pesquisadora deste trabalho, durante a pandemia da Covid-19, em uma escola da educação básica no município de Fortaleza, Ceará, como elo condutor do debate proposto.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo é a imersão no campo da pesquisa, apresentando o método, a abordagem e a bibliografia, assim como os percursos metodológicos do produto educacional. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética do Instituto Federal do Ceará (IFCE) e, após análise, foi deferido para que ela se iniciasse (documento em anexo).

2.1 Método

O presente estudo apoia-se no Método do Materialismo Histórico e Dialético, no qual “[...] o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação [...]”. (NETTO, 2011, p.25).

Como meio teórico e metodológico de interpretação da realidade, esse método compreende o mundo como ele é. Dessa forma,

[...] O processo de conhecimento para o materialismo histórico dialético não se dá por intermédio do imediatismo do pensamento. O conhecimento do real não pode se

limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido. Se o pensamento se limita a isso, ele se põe no nível da obviedade, restringe-se a captar o evidente. [...] Dessa maneira é que se pressupõe um caminho de investigação de superação do nível empírico ao nível concreto do real, superação essa que só é possível - para esse método de pesquisa - por meio da análise e da abstração do pensamento do investigador (MARTINS; LAVOURA, 2018).

Então, se o processo de compreensão da realidade como ela é exige ir além do que é óbvio, procuramos entender, por meio desta pesquisa, mais profundamente as contradições em que vivem os sujeitos que nela estão envolvidos assim como o espaço no qual eles se inserem.

Ir em busca de uma gama de conhecimentos, produzindo e re (produzindo) diálogos e escritas foi um grande desafio durante a pandemia da Covid-19. As práticas pedagógicas no ensino de Geografia a serem analisadas nesta pesquisa se deram, em quase toda a sua totalidade, de forma remota. Se, por um lado, foi difícil fazer um trabalho de campo ou se relacionar presencialmente com os participantes, por outro, não podemos negar que potencializamos nossos conhecimentos em Tecnologias da Informação e trouxemos muitos desses instrumentos para dentro da pesquisa. Passamos a ter contato com várias pessoas de diferentes lugares através, apenas, de uma tela. Assim é o poder do conhecimento, “transformar a opacidade da realidade em caminhos iluminados” [...] (LUCKESI, 2012, p. 51). Essa discussão nos leva tanto a interpretar o real quanto a criar fundamentos teóricos coerentes para sua transformação.

2.2 Abordagem

A abordagem desta pesquisa tem caráter qualitativo, já que haverá dados exploratórios e estratégias de aproximação com a realidade, permitindo um maior envolvimento entre a pesquisadora/professora e as práticas pedagógicas realizadas com os educandos. Esse tipo de abordagem é, segundo Minayo (2012, p. 622) “um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação”. Assim, a pesquisa qualitativa não se preocupa em quantificar as informações encontradas, mas em compreender as relações existentes no campo de pesquisa, interpretar de forma crítica os fenômenos e sempre buscar, de forma ativa, estabelecer os diálogos.

Estando diante de uma pesquisa que permite uma relação direta entre o pesquisador e os participantes, entre o que se investiga e os problemas que circundam o objeto da investigação, construímos o trabalho numa perspectiva qualitativa, pois, demonstramos um

comprometimento com as informações recebidas, com a emancipação humana e com a transformação social. Na compreensão de Flick (2009),

A pesquisa qualitativa não se refere apenas ao emprego de técnica e de habilidade aos métodos, mas inclui também uma atitude específica. Essa atitude está associada à primazia do tema sobre os métodos, à orientação do processo de pesquisa e à atitude com que os pesquisadores deverão alcançar seus objetivos. [...] essa atitude é também atribuída, em parte, a certo grau de reflexão sobre o tema, à apropriabilidade da questão e dos métodos de pesquisa, bem como às percepções e aos pontos cegos do próprio pesquisador. (FLICK, 2009, p. 36)

Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes (GODOY, 1995, p. 21). É, de fato, ter diferentes olhares para o objeto de estudo, compreendendo melhor os fenômenos envolvidos, os participantes e a própria realidade.

A pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (2003) abrange um

Campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, [...] adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. (CHIZZOTTI, 2003, p. 221)

O presente trabalho, no entanto, faz parte da articulação entre teoria e prática para produzir conhecimento. Conforme Ghedin e Franco, “a práxis é concebida como mediação básica na construção do conhecimento e vincula teoria e prática, pensar e agir” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.118). Assim, o estudo sustenta um processo investigativo, colaborando com o entendimento do contexto da realidade experienciada e com a análise das informações levantadas.

Buscamos entender, além da experiência vivida, em um processo de colaboração entre professor e aluno, também o espaço em que vivem, os currículos propostos e as práticas pedagógicas no ensino de Geografia durante a pandemia da Covid-19. Nesse tipo de pesquisa, compreendem-se as interações que foram vivenciadas e que trazem para a realidade as experiências dos sujeitos que podem mudar essa mesma realidade quando escritas. (CUNHA, 1997).

Dessa forma, realizaremos, através da observação participante e da análise de atividades pedagógicas propostas para os educandos, os procedimentos de coleta de dados. Essa modalidade de pesquisa é também conhecida como observação ativa, ou seja, o pesquisador participa daquilo que está sendo estudado e fica mais próximo das pessoas que estão presentes no estudo. Assim, os achados da pesquisa serão apresentados não em números, mas em palavras e figuras (GIL, 2021).

Em relação a esse estudo, a observação participante aconteceu no campo de trabalho da pesquisadora e também professora de Geografia, facilitando o acesso aos locais e com melhores condições para obter os dados a serem analisados, no caso, as experiências no ensino de Geografia.

Com isso, a abordagem qualitativa na área da educação tem o objetivo de elucidar a prática social que acontece na realidade, “[...] pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”. (MINAYO, 2009, p. 21). Assim, esse tipo de abordagem viabiliza a avaliação e a assimilação por meio da interação durante os processos e as atividades.

2.3 Revisão Bibliográfica

Os procedimentos desta pesquisa estão apoiados na revisão bibliográfica, de forma exploratória, com enfoque em três temáticas: o currículo no Ensino de Geografia, as experiências docentes e as questões socioespaciais para a formação dos educandos e para o trabalho docente durante a pandemia da covid-19.

Para Gil (2002, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A sua função é colocar o pesquisador em contato com o que já foi produzido e publicado sobre a temática da pesquisa.

Para Pizzani et al. (2012, p. 54), a pesquisa bibliográfica pode ser entendida como “[...] a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico”. Além dos livros e dos bancos de dados digitais, outras fontes bibliográficas também podem ser utilizadas como as teses e dissertações, os periódicos e os anais de encontros científicos.

Destacamos aqui algumas das referências que embasaram nossas discussões como: Tardif (2012), Cavalcanti (2008, 2010, 2012), Santos (2020), Charlot (2013) entre outros.

2.4 Indicação do produto educacional

O Produto Educacional apresentado neste documento vem a ser um *site* intitulado “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GEOGRAFIA”, que poderá ser utilizado para oferecer apoio de leitura e atividades complementares, pautadas em práticas pedagógicas

desenvolvidas com as turmas da professora de Geografia e também pesquisadora deste trabalho.

Para sua elaboração, foram considerados alguns critérios, tendo em vista que, de acordo com o que rege o documento da área de ensino da Capes, o produto ou processo educacional deve estar adequado à área e às finalidades do curso, além disso, deve ser utilizado em espaços formais ou não formais de ensino, valorizando os diversos sujeitos sociais que compartilham experiências e saberes (BRASIL, 2016). Ainda conforme o documento, são considerados produtos educacionais: mídias educativas, protótipos educacionais, propostas de ensino, material textual, materiais interativos e atividades de extensão. De acordo com o referido documento, o site proposto é considerado uma mídia educativa.

Dos critérios definidos para a sua elaboração, destacamos: integração entre a pesquisa acadêmica com a prática profissional e aplicabilidade no contexto escolar e no cotidiano dos sujeitos envolvidos.

3 A EDUCAÇÃO NO CENÁRIO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) E O TRABALHO DOCENTE

Este capítulo aborda o contexto de uma educação vivida em tempos de pandemia, cujas práticas pedagógicas trabalhadas no momento provocaram rupturas no ato de ensinar e de aprender. Não foi transferência de conhecimento, mas “possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, segundo Freire (1997, p. 25). Foram desenvolvidas práticas intencionais que dialogavam com o período remoto emergencial, por serem capazes de proporcionar uma educação mais crítica, de caráter emancipatório e, sobretudo, com a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) o que se deu de forma desigual para os estudantes da escola pública.

A mobilização de práticas pedagógicas no período da pandemia passou, primeiramente, pela compreensão da relação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e o meio em que estes estavam inseridos. A distância física foi bastante desafiadora e trouxe várias indagações: Que conteúdo trabalhar? Que atividades serão bem recebidas? Que atividades consomem menos dados de internet? Como avaliar diante das desigualdades socioespaciais?

Além de todas essas questões, discutiremos aqui o trabalho docente durante a pandemia, fazendo uma relação com as questões políticas e com os movimentos sociais em torno dessa classe.

3.1 Pandemia da covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial (ERE)

O infortúnio da pandemia da Covid-19 trouxe muitas mudanças ao nosso cotidiano, impondo medidas sanitárias e distanciamento social. Todos os setores da sociedade foram atingidos, inclusive o da educação. No Brasil, a crise sanitária também foi social, econômica e educacional, adensada pelo negacionismo e pelo obscurantismo de uma parcela da sociedade, influenciada, sobretudo, pela figura do Presidente da República.

Segundo Magalhães (2020, p. 04)

É fato que as medidas de isolamento têm promovido transformações sociais severas não só no Brasil, mas em todos os países acometidos pela pandemia. A suspensão obrigatória de inúmeros setores da sociedade impactou fortemente a economia, assim como a interrupção imediata das atividades escolares. A substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, por exemplo, transformou abruptamente as relações pedagógicas, escancarando ainda mais as fragilidades dos sistemas de ensino em todo o mundo (MAGALHÃES, 2020, p. 04)

Conforme dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a paralisação das atividades educacionais presenciais atingiu mais de 90% dos estudantes em todo o mundo, desde escolas até universidades (UNESCO, 2020). No Brasil, não foi diferente. Tanto o ensino básico como o superior foram impactados com as medidas de isolamento social. Municípios e Estados implementaram o ensino remoto emergencial como uma solução momentânea para o problema, modalidade essa autorizada pelo Ministério da Educação (MEC) na Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 e publicada no Diário Oficial da União (DOU) (BRASIL, 2020a). Enquanto isso, o que se teve em relação à atuação do Governo Federal foi “a negação de qualquer protagonismo e a omissão quanto ao seu papel na coordenação de uma política nacional de educação adequada ao momento de excepcionalidade que experimentamos com a pandemia.” (MAGALHÃES, 2021, p.36).

Com as atividades presenciais suspensas e a permissão da continuidade do ano letivo por meio de atividades remotas, as mudanças no sistema de ensino foram implementadas rapidamente, fazendo com que os professores transformassem e adaptassem os conteúdos de suas disciplinas de um dia para o outro, usando tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

O sistema descrito acima e implementado durante a pandemia da Covid-19 é chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE), caracterizado por uma mudança temporária no ensino pelas condições de crise, utilizando de recursos tecnológicos no desenvolvimento de atividades pedagógicas, tornando-se diferente da Educação à Distância (EAD), já que esta

possui recursos e plataformas prontas para entregar conteúdos e atividades pedagógicas por meio de diversas mídias em plataformas online.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) pode ser realizado de modo síncrono ou assíncrono – termos usados na Comunicação, trazidos à esfera pedagógica. A comunicação síncrona refere-se ao contato imediato entre o emissor e o receptor da mensagem, ou seja, é realizado de forma simultânea. Já a comunicação assíncrona é atemporal, independente da simultaneidade – uma vez que o emissor envia a mensagem, acoplando-a em uma plataforma digital, e o receptor não necessariamente a recebe de modo imediato. (RAMALHO, 2021, p. 86)

O ensino remoto emergencial exigiu de toda a comunidade escolar uma adaptação, uma reestruturação do ensino e da aprendizagem para o enfrentamento da situação que se estava vivendo “tais como a ausência do relacionamento presencial de alunos e professores, a necessidade de maior autonomia dos alunos na aprendizagem e dos pais para coadunarem o trabalho e o estudo dos filhos, bem como a complexa realidade de sobrecarga de trabalho dos educadores.” (RODRIGUES, 2021, p. 25)

O desenvolvimento das atividades no ERE foi acontecendo de forma síncrona e assíncrona dependendo das condições de cada escola, muitas vezes, sem nenhum ou com escassos investimentos públicos. Esse período foi de muita descoberta sobre o ensino remoto. De um lado, a dificuldade para se efetivar a aprendizagem dos alunos, do outro as lacunas que foram se tornando objeto de investigação sobre esse modo de ensinar.

Para Nóvoa (2020),

[...] as melhores respostas à pandemia não vieram dos governos ou do ministério da educação, mas antes de professores que, trabalhando em conjunto, foram capazes de manter o vínculo com os seus alunos para os apoiar nas aprendizagens. Em muitos casos, as famílias compreenderam melhor a dificuldade e a complexidade do trabalho dos professores. Isso pode trazer uma valorização do trabalho docente e criar as condições para um maior reconhecimento social da profissão. (NÓVOA, 2020a, p. 9).

O que se viu foi o esforço e a dedicação dos professores, programando aulas no *Google Meet*; postando as atividades em grupos de *WhatsApp* e, ao mesmo tempo, no *Google Sala de aula*; realizando as provas em plataformas de formulários e elaborando videoaulas gravadas e reproduzidas pelo *Youtube*. Porém o número de alunos que tinham acesso aos conteúdos e às atividades, principalmente em escolas públicas, era bem pequeno. Assim, era preciso pensar em atividades individualizadas para dar suporte àqueles que apresentavam restrições e dificuldades no ambiente online.

O aumento do número de pessoas afetadas pelo vírus da Covid-19 e as mortes dele decorrentes revelam não só a tragédia da má gestão da saúde no Brasil mas também a precária gestão educacional, quando se tem uma enorme desigualdade no acesso às atividades do

Ensino Remoto Emergencial na pandemia, demonstrando a realidade do país em relação aos equipamentos tecnológicos.

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., (...) determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p.38)

Alunos sem equipamentos eletrônicos e sem internet em suas residências “se viraram” para acessarem as aulas no formato remoto. Aqueles que não conseguiram, permaneceram sem acesso por todo esse período. O isolamento social evidenciou a “injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido” (SANTOS, 2020, p.21).

Conforme a Constituição Federal de 1988, a educação pública e de qualidade é direito de todos e dever do estado, seja no ensino infantil, na educação básica ou no ensino superior. Porém, durante a pandemia, essa oferta “escancarou” a ineficiência do estado, diante de um abandono estrutural e da privação dos alunos de tal direito. No Brasil, as desigualdades sociais agravaram a situação.

Antes da pandemia, o país registrava, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 13,5 milhões de pessoas vivendo em situação de miséria e extrema miséria, não dispondo de meios tecnológicos e estruturas físicas, fatores necessários para o acesso ao ensino remoto emergencial. (IBGE, 2019).

A pandemia revelou um país permeado de fragilidades, contradições e emergências, principalmente quando se veem questões como a desigualdade de acesso aos meios tecnológicos pelos alunos, a falta de formação dos professores e a fragilidade das políticas e dos projetos educacionais.

A falta de um acompanhamento escolar presencial, a inexistência de equipamentos eletrônicos e internet, a instabilidade financeira da família e a rotina dentro de casa intensificaram problemas como o trabalho infantil-juvenil e a desistência dos estudos. Assim, crianças e adolescentes foram sendo silenciados e as desigualdades foram aprofundadas.

Além do aumento dos índices de abandono e evasão, há riscos não mensuráveis e possíveis prejuízos decorrentes da descontinuidade da trajetória formativa de crianças e jovens a cargo da instituição que há décadas vem se constituindo como principal instância de socialização e desenvolvimento psicológico, cognitivo e socioafetivo das novas gerações: a escola. (MAGALHÃES, 2021, p.35)

O confinamento social, que perdurou por longo período, juntamente com a interrupção das aulas presenciais, elevaram o índice de vulnerabilidade e aumentaram significativamente o estresse psicológico (ansiedade e depressão) em estudantes e professores.

Tudo isso estava acontecendo em meio ao crescente número de mortes pela Covid-19. De acordo com dados da Secretarias de Saúde e Consórcio de veículos de imprensa, em agosto de 2020, o Brasil já registrava 121.515 óbitos e em novembro de 2020 somavam 173.165 mortes por Covid-19.

Foi somente em janeiro de 2021, após meses de pesquisas em vacinas em todo o mundo, que a primeira dose de vacina no Brasil, com aprovação do uso emergencial pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), foi aplicada no estado de São Paulo. Os primeiros a serem vacinados foram os profissionais de saúde, idosos acima de 80 anos e pessoas com comorbidades. Enquanto a vacinação seguia a passos lentos, as mortes seguiam aumentando rapidamente, tanto em razão do negacionismo pregado pelas autoridades institucionais do país, dificultando as medidas de proteção do avanço da doença, quanto dos embates políticos nas negociações para compra das vacinas. Em abril de 2021, o número de mortes ultrapassou os 400 mil e as vacinas, nesse mesmo período, alcançaram apenas aqueles da faixa etária acima de 60 anos.

Nos meses seguintes, ainda lentamente, outros grupos (por idade ou por ocupação de trabalho) passaram a ser imunizados de acordo com o que foi estabelecido pelo Plano Nacional de Imunização. Em Fortaleza, os professores foram inseridos entre as prioridades de imunização e começaram a se vacinar em maio. Os adolescentes entre 12 e 17 anos iniciaram o ciclo vacinal a partir de setembro de 2021, permitindo novos cenários para o contexto da educação.

Esse novo cenário possibilitou que o ensino remoto emergencial, em especial no município de Fortaleza, fosse substituído pelo modelo híbrido emergencial (parte das atividades desenvolvidas presencialmente e outra parte com atividades não presenciais). O ensino híbrido, de modo simplificado, refere-se à modalidade de ensino semipresencial descrita nos dispositivos legais e conhecida por ser uma solução mista que pretende “valorizar o melhor do presencial e do online” (PERES e PIMENTA, 2011).

O modelo híbrido proposto nesse período emergencial não é o modelo Blended Learning, que articula diferentes metodologias em sala de aula por meio de recursos tecnológicos. Nas escolas municipais de Fortaleza, esse modelo significou apenas uma mistura de espaços de aprendizagem sem tecnologias. Compreendia, portanto, a alternância de grupos, ou seja, uma turma era dividida em dois grupos e cada um tinha uma semana específica para estar na escola. Na semana em que não estava na escola, o aluno estava em casa, em atividade domiciliar com apoio do livro didático. Essa fase de retomada das atividades presenciais contava apenas com 50% da turma e, conforme orientações, ainda, do

Decreto Municipal Nº 15.032, de 12 de junho de 2021, deveria seguir a regra de distanciamento dentro da sala de 1 m de distância e com a utilização de máscaras de proteção.

Esse movimento se estendeu até o fim do ano letivo de 2021. Em fevereiro de 2022, retornamos de forma presencial com a totalidade de alunos por sala, conforme o Decreto Estadual Nº 34.523 e o Decreto Municipal Nº 15.243, ambos de 29 de janeiro de 2022. A partir desse período, já não foi mais necessária a distância mínima de um metro por aluno e a capacidade por sala poderia ser de 100%.

É importante frisar que o desenvolvimento do ensino remoto emergencial e híbrido, principalmente nas escolas públicas, baseou-se no cuidado, na afetividade e no desenvolvimento do socioemocional para diminuir os efeitos negativos causados aos estudantes. Durante a quarentena, necessária para a não propagação do vírus e para o cuidado com o outro, fez-se importante trabalhar aquilo que há muito tempo vem se discutindo e sendo implementado no contexto da sala de aula, as habilidades socioemocionais. Assim,

[...] ressaltar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais como objetivo da educação escolar não implica em desconsiderar os aspectos cognitivos, a construção de conhecimento e a transmissão de informações. Resgatar o emocional e o social na prática pedagógica significa, na verdade, realocar “subjetividade” e “objetividade” como duas facetas de um mesmo processo: o aprendizado (ABED, 2014, p. 21).

Esse período nos levou, enquanto professores, gestores, pesquisadores e demais sujeitos da educação, a refletir sobre pontos importantes relativos ao ensino remoto e ao que precisará ser mudado na escola “pós-pandemia”.

O primeiro ponto desta reflexão refere-se aos diferentes tempos, espaços de aprendizagens, que, especialmente na escola pública, apresentaram condições desiguais e longe de serem as ideais. Assim, esta reflexão nos revela que a escola precisou mostrar que não se pode trabalhar com rigidez, mas com flexibilidade. Inicialmente, precisamos, enquanto professores, indicar leitura de livros, vídeos curtos e situações de aprendizagem que levassem em consideração a vivência social e pandêmica do momento. Nada disso estava nos currículos, mas foram de suma importância para enfrentar uma quarentena desestabilizadora.

A segunda reflexão consiste no estabelecimento de relações entre a escola e o seu público, a partir da realidade vivida, sem seguir apenas o que mandam os currículos. Não é mais viável realizarmos apenas a transmissão dos conteúdos sem a reflexão sobre o espaço em que se ensina, dos sujeitos a quem queremos ensinar e para que queremos ensinar.

3.2 Os saberes docentes e a prática pedagógica

A adaptação do ensino presencial ao ensino remoto emergencial mostrou-se desafiador para todos os sujeitos do contexto educacional, principalmente para os professores. As situações de aprendizagem que os professores desenvolveram podem ser consideradas potencializadoras de seus saberes, assim como todas as adversidades enfrentadas durante esse período. Nesse contexto, buscamos apresentar um recorte sobre os saberes dos professores/as e a relação com o ensino remoto. Dada as diversas abordagens do tema saberes dos professores/as, escolhemos trabalhar com a abordagem de Tardif, que se refere ao “[...] professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão” (NUNES, 2001, p. 32).

Nesse caminho, utilizaremos essa abordagem - de Tardif (2012), que nos indica que o saber está ligado ao trabalho, mas que ele vai se modificando ao longo das experiências. Diferentemente do que ocorre com outras profissões, os saberes docentes são sociais e se desenvolvem a partir de uma coletividade, já que existe uma organização definida pela sociedade. O caráter social que legitima os saberes dos professores/as ratifica que “[...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional” (TARDIF, 2012, p. 12).

Para Tardif (2012) os saberes dos professores podem resultar da formação profissional, sendo aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores; das disciplinas como matemática, história, geografia as quais são desenvolvidas nos cursos e departamentos universitários e surgem da tradição de grupos produtores de saberes; de propostas curriculares, que correspondem aos conteúdos e métodos utilizados nos programas escolares e aplicados pelos professores e dos experienciais, que são os que emergem da prática docente e estão relacionados com o trabalho cotidiano e com a realidade social em que se insere.

Callai (2006, p. 147), nos diz que os saberes dos professores são constituídos a partir dos “conhecimentos advindos do mundo da vida organizados enquanto vivem”, seja através de cursos de formação inicial ou continuada, do senso comum e até mesmo das exigências cotidianas realizadas na prática da sala de aula.

Se os saberes dos professores vêm de uma diversidade de fontes em vários momentos de suas vidas, então a origem desses saberes é plural, e também “heterogênea, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. (TARDIF, 2012, p. 18). Dessa forma, é a necessidade dos alunos que vai implicar qual saber será priorizado na mobilização de conhecimentos.

Para Tardif (2012, p. 14) o saber docente “é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho.” Isto é, ele é formado ao longo de suas carreiras e, como resultado, eles aprendem a dominar seu ambiente de trabalho, emergindo em ações de suas próprias práticas.

Assim, ensinar envolve uma dinâmica, um pensamento dialético sobre o saber-fazer e o saber-fazer para mudar, de modo que os professores reflitam sobre sua práxis na situação vivida durante a pandemia. Para Freire (1997, p.39), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Foi nessa perspectiva freiriana que, durante a pandemia, em um contexto instável e complexo da realidade, os professores tiveram que pensar sobre um saber-fazer artístico, inteligente e criativo, exigindo, em cada aula do ensino remoto, uma prática pedagógica que melhor contribuísse no desenvolvimento dos seus alunos.

Segundo Anastasiou e Pimenta (2014), o ensino é uma prática educativa que atua transformando a realidade social e, como tal, é também considerada uma prática social. Para Tardif (2012) ensinar é reutilizar, adaptar e transformar os saberes que os professores possuem à sua disposição no trabalho. Ensinar supõe dominar os saberes para sua prática pedagógica. E, sendo a educação uma prática social, “é nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização” (VEIGA, 1994, p. 16).

Embora as temáticas sobre ensino remoto e saberes docentes sejam recentes, é importante debater algumas questões que envolvem a prática docente e que explicam o fazer pedagógico do professor seja em períodos “normais” ou em situações de instabilidade.

Embora os professores, frequentemente, baseiem suas decisões em modelos e teorias pré-estabelecidos, grande parte da prática educativa, durante o ensino remoto, foi orientada por intuições, percepções e decisões que ocorreram em circunstâncias inesperadas ou não planejadas. Na maioria dos casos, nessas situações, quase nunca pudemos contar com os modelos e as ferramentas que possuímos atualmente. Os saberes adquiridos pelos professores ao longo da sua vida profissional, principalmente aqueles adquiridos no “chão da sala de aula”, conseguem responder a situações contrárias ou diferentes do habitual porque seu controle sobre o ambiente educacional em períodos “normais” já o faz tomar decisões resultantes de eventos imprevistos.

De acordo com esse ponto de vista, Perrenoud (1993) afirma que, em muitas situações, as ações do professor não são uma representação daquilo que se encontra em um plano. Em várias situações, é a própria bagagem experiencial que diz o que fazer na hora inesperada.

Durante a pandemia, aos poucos, os professores foram produzindo condutas para as suas próprias aulas, estabelecendo habilidades necessárias para o momento e fortalecendo saberes já existentes. Perrenoud (1993) nos encoraja a considerar a prática, dizendo que fazê-la implica pensar mais do que apenas compreender o comportamento pedagógico em sala de aula ou abordar a didática. Não há experiência sem consequências para o agente que executa a ação ou para a pessoa que recebe seus resultados. Sendo assim, o acúmulo de experiências acaba lançando as bases e os caminhos para a prática educativa.

É nesse sentido que se faz referência aos saberes da experiência, da prática docente, como fundamentais para compreender o processo de ensino e aprendizagem durante um cenário de pandemia e, por consequência, as transformações sociais, econômicas, políticas e educacionais.

A experiência tem um impacto significativo no desenvolvimento profissional e é construída ao longo da carreira de um professor, principalmente por meio de situações cotidianas em sala de aula. A experiência é composta por um acervo de saberes pedagógicos (TARDIF, 2012). Como resultado, a experiência com a educação à distância influenciou a formação de novos conhecimentos, pois o conhecimento experiencial é derivado da prática e é formado por meio das condições de trabalho.

A prática é descrita por Sacristán (1995) como sequência da experiência de determinadas ações e é fruto da consolidação de tradições e formas concretas de desenvolver uma atividade. Assim, mesmo que a ação se baseie em práticas estabelecidas, é impossível negar a autonomia dos sujeitos, pois suas ações envolvem o acaso, a liberdade, a criatividade e a necessidade de recorrer à tradição acumulada.

Para Sacristán (1995, p. 66) “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem”. É nessa perspectiva da prática educativa em diferentes contextos sociais que refletimos sobre a arte do ensinar, ou seja, aquela que é capaz de produzir um infinito de práticas dentro dos limites, mesmo aqueles impostos por uma pandemia e pela ingerência no contexto educacional, social, sanitário e econômico do atual Governo Federal.

Pimenta (2005) reconhece a esse respeito que, diante de situações inéditas, os docentes buscam novas soluções e caminhos, resultando em um conjunto de experiências que podem ser aplicadas em outros contextos. Assim, entende-se que a experiência adquirida pelos professores em um ambiente de aprendizagem remoto pode levar à formação de novas

habilidades e conhecimentos profissionais e à utilização dos recursos tecnológicos para engajar os alunos na construção dos saberes.

Percebe-se que a prática não é apenas uma técnica ou um arcabouço de conhecimentos adquiridos nos centros educacionais e universidades, nem tampouco se restringe apenas ao cotidiano da sala de aula, mas a prática é composta por motivos situacionais, sociais os quais se inserem no espaço. Para Tardif (2012, p. 120), “conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico”. Este, portanto, é uma prática social, uma produção histórica em uma relação dialética entre prática e teoria, conteúdo e forma.

Essa breve reflexão acerca dos saberes dos professores a partir de Tardif, leva-nos a compreender a importância dos saberes experienciais para a prática educativa durante a pandemia, afinal esses profissionais não souberam o que eram limites para o trabalho, para a formação em conhecimentos tecnológicos, na elaboração de práticas pedagógicas criativas, na gravação de aulas. Sua casa, seus momentos em família se constituíram numa extensão do seu fazer docente.

Mobilizar saberes (institucionais, profissionais e, principalmente, experienciais) e, por consequência, ensinar diante de um cenário desigual, desumano e com a precarização do trabalho docente a partir do tratamento dado à educação pública no Brasil durante a pandemia, leva-nos a tecer, a seguir, uma reflexão sobre a temática do trabalho docente, formando aqui um quadro teórico com algumas ideias de autores que sustentam suas pesquisas em torno da prática pedagógica do professor durante o ensino remoto emergencial.

3.2.1 O trabalho docente na pandemia

Antes de discutir sobre o trabalho docente no formato remoto, decidimos refletir primeiramente sobre o ato de “docenciar”. Para Tardif e Lessard (2007, p. 35) “A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”.

Essa ideia vem corroborar com o pensamento coerente, reflexivo e sociopoliticamente comprometido sobre o que deve ser a profissão docente a partir de Freire. Assim, a prática educativa “demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico” (FREIRE, 1997, p. 69). A docência, portanto, só acontece na relação com o estudante, ou seja, “[...] a docência se instaura na

relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, criam-se e recriam-se mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro.”. (TEIXEIRA, 2007, p.429)

É nesse contexto de uma relação com o outro, de um comprometimento com as demandas sociais e políticas e da própria resistência para existir, que trataremos aqui sobre o trabalho docente durante a pandemia e suas implicações.

Além das mudanças no processo de ensino e aprendizagem com a implementação do ensino remoto emergencial, mudou-se também a rotina pessoal do professor, que adaptou sua residência para ser um ambiente de trabalho, comprou recursos tecnológicos e viu sua própria jornada de trabalho exceder as horas programadas para o exercício da função. É o que afirma Magalhães (2021, p. 42) ao dizer que “num espaço de tempo bastante reduzido, os professores tiveram que se adaptar ao trabalho remoto, assumindo o ônus de sua formação tecnológica, além dos custos com a ampliação dos gastos com a internet.”

De acordo com Tonelli e Furlan (2021), no Brasil, o esgotamento e a sobrecarga dos professores ocorreu principalmente quando eles, inesperadamente, precisaram repensar seu fluxo de trabalho, muitas vezes, sem ter conhecimento em mídias digitais. Houve uma tensão entre o processo de ensino e aprendizagem, a disponibilidade dos recursos tecnológicos e o seu papel na educação de forma rápida e impactante para todos os atores desse processo. O professor precisou “‘para ontem’, dominar, investir, apoiar e utilizar-se das ferramentas tecnológicas no modelo de aula remota”. (ANTUNES NETO, 2020, p. 33)

Sem uma organização inicial para o ensino remoto por parte dos governos, os professores/as tiveram que assumir a missão de diminuir os impactos do isolamento social, encontrando diversas estratégias que pudessem contribuir, mesmo que minimamente, com o processo de ensino e aprendizagem.

Como sempre, os professores/as tiveram que refletir sobre a sua consciência pessoal, mudanças de atitudes, comportamentos e processos pedagógicos. Esses esforços “[...] de preparação de aulas virtuais demandando mudanças em perspectivas didáticas, esforço de manejo técnico de instrumentos não habituais em sua rotina de trabalho” e construídos de forma inesperada, elevaram o estresse dos professores. (GATTI, 2020, p.33).

Anteriormente à pandemia da covid-19, o professor tinha sua casa como lugar íntimo e de descanso, porém essa nova configuração de ensino ou mesmo de sala de aula, permitiu a entrada virtual de todos no quarto, na sala e na vida pessoal do professor/a.

Frente a esse cenário, o trabalho do professor no Brasil foi ainda mais precarizado, principalmente para aqueles em regime de contrato temporário, com ameaças e supressão de direitos, salários atrasados, redução de carga horária e até demissão.

A precarização do trabalho docente não é um fenômeno recente, tampouco é um processo homogêneo, ao contrário, possui várias dimensões que se aprofundam a partir das transformações do mundo do trabalho na segunda década do século XXI. A pandemia da Covid-19, portanto, agrava o quadro de precarização das relações de trabalho, afetando profundamente os professores. (SILVA, 2021, p. 96)

Segundo Nunes e Nunes (2013), a lógica capitalista que estamos vivendo coloca o aumento da atividade laboral dos professores como a solução para a esfera educacional e, por consequência, para o Estado. Para os autores,

[...] os professores desenvolvem seu trabalho sob uma estrutura organizacional que não foi por eles criada. Esta estrutura, no atual momento do capitalismo, é uma estrutura montada com a finalidade de fazer cada professor trabalhar no maior ritmo e duração possíveis, extraindo assim uma enorme produtividade do seu trabalho (NUNES; NUNES, 2013, p. 10).

Charlot (2013) diz que a sociedade contemporânea vive um cenário global do neoliberalismo, onde tudo se reduz a mercadorias, inclusive a educação, colocando-a em meio à concorrência de mercado. O período remoto da educação tem atendido aos interesses de grandes empresas, com a venda de produtos educacionais, plataformas e aplicativos.

Daí surge uma das contradições do próprio ato de educar: o mercado trata o saber como mercadoria, como um recurso econômico e, por outro lado, exige que se tenham professores instruídos, responsáveis e, sobretudo, criativos, mas que não são valorizados.

Assim se encontra a sociedade capitalista, baseada em uma complexa engrenagem econômica, em que o objetivo é sempre a produção de mais capital, o que resulta na fragilização do processo de ensino e aprendizagem e da educação em sua forma mais ampla. A exploração do trabalhador, “as alienações, as coisificações e os tantos estranhamentos, as devastações ambientais, as opressões de gênero, raça, etnia, sexos, todas essas aberrações” estão ganhando mais espaço e fazendo abrir ainda mais o buraco das desigualdades. (ANTUNES, 2020, p. 9)

A reflexão traz à tona o papel que a educação assume na sociedade e o lugar que ocupa na vida dos sujeitos escolares, diante de um processo de globalização que invisibiliza, cada vez mais, a função docente, seus saberes e as práticas educativas, em razão do acúmulo de capital e pela forte concorrência entre os sujeitos.

Professores foram marginalizados institucionalmente e politicamente, “gritaram” e não foram ouvidos. Tais gritos vieram de antes mesmo da pandemia e ecoaram ainda mais forte durante esse período, implorando pela diminuição das vulnerabilidades sociais e pela

disponibilização de recursos pedagógicos para o ensino remoto e que não fossem tão trágicas as consequências no pós-pandemia, fato que, hoje, já estamos constatando enquanto professores/as.

O caráter governamental das políticas públicas em educação manteve constante pressão sobre os professores para que se mantivessem as atividades curriculares. Porém a parte de assistências aos grupos mais vulneráveis e o amparo aos professores foram velados, negados e até esquecidos.

Em outras palavras, a dimensão social e humana às práticas de ensino, ficaram a cargo dos docentes, que, mais uma vez, estiveram em meio às contradições e negações do poder neoliberal. Coube a nós, professores, continuar lutando e resistindo ao trabalho de cunho neoliberal que nos impõem.

Assim, numa abordagem local, a luta dos professores de Fortaleza, no período da pandemia, fez-se necessária para que o direito à educação e ao trabalho docente não fossem ainda mais violados diante de uma crise sanitária que aprofundou drasticamente as desigualdades socioespaciais. Era uma luta em defesa do trabalho e da saúde.

Em um contexto pandêmico que afastou socialmente a todos, os movimentos sociais em prol de uma educação de qualidade tinham como objetivo garantir que esta ocorresse principalmente no formato remoto, por meio das mídias sociais, com cards que chamavam a atenção da sociedade e que colocavam em debate o tratamento dado pelos governos à educação, que muitas vezes, foi de omissão.

Figura 1. Cards de movimentos sociais durante a pandemia



Fonte: Instagram Sindiute (2022)

Entre as pautas da luta dos professores de Fortaleza, bem como da maioria dos professores brasileiros, estavam: a luta por chips e equipamentos eletrônicos para alunos e professores; a distribuição das cestas básicas; a suplementação da carga-horária dos professores; a continuidade dos contratos temporários; a resistência aos decretos que impuseram o retorno sem nenhum cuidado sanitário nas escolas etc. Porém, para alguns cenários políticos que se desdobravam no silenciar da pandemia, como a reforma da previdência do município, os precatórios do Fundef e o reajuste do piso salarial do magistério, não dava para a luta acontecer apenas através das telas, fazia-se necessário ir às ruas, mesmo quando a recomendação era permanecer em isolamento social.

Figura 2. Cards e imagens na defesa de direitos



Fonte: Instagram Sindiute e acervo da pesquisadora (2022)

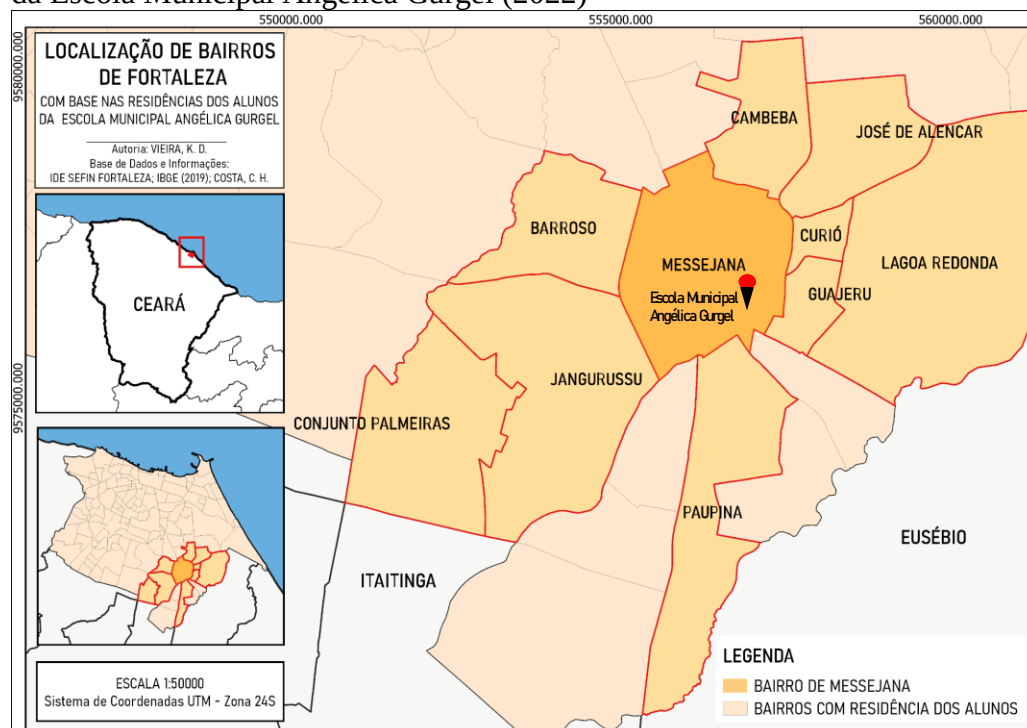
O risco que se tinha da perda de direitos já conquistados pelos trabalhadores da educação fez com que a classe se unisse em prol da manutenção desses direitos. Seja nas redes sociais ou mesmo presencialmente, os próprios professores e por meio de ações dos sindicatos de trabalhadores, produziram lutas e resistiram contra uma maior exploração do trabalho docente e no combate à precarização do ensino.

4 NOVOS OLHARES PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA ESCOLA MUNICIPAL ANGÉLICA GURGEL

4.1 Entre feira e peixaria, a Escola Municipal Angélica Gurgel: uma caracterização geográfica

A pesquisa tem como locus a Escola Municipal Angélica Gurgel, localizada no centro comercial do bairro de Messejana, Fortaleza/Ceará (Mapa 1), estando entre a feira e as lojas de peixaria. É um espaço que resiste em meio aos movimentos urbanos, às disputas territoriais do comércio ambulante, da (des) organização do trânsito e da poluição urbana. Esse território no entorno da escola é multifacetário e representativo para diferentes grupos sociais, que produzem e reproduzem esse espaço geográfico.

Mapa 1. Localização de bairros de Fortaleza - bairros de residências dos alunos da Escola Municipal Angélica Gurgel (2022)



Fonte: Sefin/Fortaleza; IBGE (2019) - Produção: Vieira (2022)

Territorializar-se é, criar mediações espaciais que nos proporcionam efetivo poder sobre nossa reprodução como grupos sociais, poder este que é sempre multiescalar e multidimensional, material e imaterial, de dominação e apropriação ao mesmo tempo. (HAESBAERT, 2011)

Não é uma divisão territorial delimitada: ora ambos se cruzam, interpõem poderes, ora criam laços. As marcas dessa relação são visíveis e compreendidas como parte do pertencimento de uma comunidade. Percebe-se que há uma identidade formada para os sujeitos que vivem diante destas disposições socioespaciais (des) organizadas.

O espaço da escola é centralidade. A sua localização é ponto de conexão entre bairros que formam a chamada Grande Messejana. Além de receber alunos da parte central do bairro, também acolhe aqueles que vêm das suas redondezas. A escola é, para esses alunos, que se deslocam de outros bairros, um condicionante para sua trajetória escolar, pois muitos se refugiam dos seus bairros devido ao alto índice de violência. “[...] parte do pressuposto de que a vizinhança produziria determinados efeitos sobre a vida dos indivíduos que nela residem”. (CHRISTOVÃO, 2009, p.43). Dessa forma, para os alunos e seus familiares, sair do seu bairro é uma tomada de decisão influenciada a partir do espaço geográfico em que vivem. Esse é resultado de uma crescente segregação socioespacial nos espaços urbanos e que, conseqüentemente, contribui para o aumento da violência, principalmente em locais que foram se formando nas periferias, escassas de infraestrutura.

A escola foi fundada em 1943 e servia inicialmente para atender à classe alta de Messejana, às famílias economicamente ricas. Após um período de decadência econômica do bairro e do surgimento de outras escolas particulares e públicas no Centro de Fortaleza, a escola passou a ser mantida pelo município de Fortaleza, atendendo, agora, à população mais carente.

Conforme o Projeto Político Pedagógico - PPP (2018) da escola:

A EM Angélica Gurgel possui uma longa história que começa em 1943, quando foi criado o Instituto José de Alencar, e teve como fundador o Senhor Ernesto Matos Gurgel do Amaral. Anos depois foi encampada pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, tendo passado por várias etapas como Ginásio Presidente Vargas, Colégio de Educandário Gratuito, Centro Educacional Professora Angélica Gurgel, EMEIF Angélica Gurgel, até chegar aos dias de hoje com o nome de Escola Municipal Angélica Gurgel (p.7).

Com 56 anos sob a gestão municipal, a Escola Municipal Angélica Gurgel já passou por diferentes gestões pedagógicas, por muitos professores e alunos. Resistiu às mudanças urbanas e às indicações políticas. Em outros momentos, já disponibilizou três etapas de ensino: o infantil, o fundamental I e o fundamental II. Essa fase inicial da escola também faz parte da memória da Senhora Estela Maria França, primeira diretora da escola, quando esta já estava sob a gestão municipal. Durante uma entrevista para esta pesquisa, ela parecia reviver, naquele instante, o passado. Dava algumas pausas na fala e retomava a conversa. Era perceptível que, em seu tom de voz, havia uma nostalgia sobre a “vida” dessa escola. Narrou sua relação com alunos e professores, descreveu o espaço físico da sua época e como a escola era alegre, momento esse contado com muito entusiasmo - “não tinha uma data comemorativa no calendário que não fosse festejada na escola”. Era carnaval, Páscoa, folclore, festa junina, Dia da Independência, dia das crianças e natal. “O que me deixava mais feliz era o Dia da

Independência. A marcha do 7 de setembro tinha a banda musical, as meninas de uniforme da escola, as representações dos políticos da época, a rainha e a princesa”. As professoras organizavam todo o desfile, que sempre acontecia no centro da Messejana, com a participação de várias escolas do bairro. Com os documentos, registros fotográficos e escritos, disponibilizados por ela, é possível relacionar sua fala com os acontecimentos da época.

Figura 3. Imagens da Escola de 1º Grau Angélica Gurgel - Década de 80-90



FONTE: Acervo da Senhora Estela - primeira diretora escolar

Diferente do que se vê nas imagens de décadas passadas, a escola de hoje acompanhou as transformações da sociedade, deixando os traços daquela época para trás. Árvores, cerâmicas e portas não resistiram às reformas.

Figura 4. Espaços da Escola Angélica Gurgel em 2022



FONTE: Acervo da professora-pesquisadora Cintielena Holanda

Atualmente, a escola atende apenas ao Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), disponibilizando, em sua estrutura física, 11 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala google, 1 sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 cozinha e 1 refeitório, 8 banheiros, 1 auditório e 1 quadra esportiva, 1 sala de coordenação, 1 sala de direção, 1 sala de secretaria e 1 sala de professores. O quadro pessoal da escola constitui-se, em março de 2022, do diretor escolar; 3 coordenadores pedagógicos; uma secretária escolar; 3 monitores do Projeto Aprender Mais; 4 funcionários readaptados, que fazem a função técnico-administrativa; 3 auxiliares de limpeza; 3 manipuladoras de alimentos; 48 professores; 3 vigias; 1 assistente financeiro-patrimonial e aproximadamente 950 alunos.

A escola é regida pelo Projeto Político Pedagógico, ainda de 2018, que, em seu corpo, faz referência a um espaço democrático, crítico e transformador, acreditando em uma educação de valores éticos e na igualdade de direitos. “Precisamos de uma educação que transforme e que ajude a não perder de vista o valor do homem como indivíduo, como cidadão que pode contribuir para uma sociedade melhor” (PPP, 2018, p. 22).

Nesse contexto, escolhemos esse espaço político-geográfico para ser o campo da pesquisa por ser ele um espaço que reflete as lutas e a diversidade cultural e social de um povo. É o campo “aparentemente” mais seguro diante das batalhas violentas da sociedade e é, ao mesmo tempo, o mais fragilizado em tempos governados por quem desvaloriza a educação.

Falando da Escola Municipal Angélica Gurgel em diferentes espaços temporais, foi necessário reviver memórias, através de documentos, bibliografia e imagens, sobretudo dentro de um espaço geográfico maior, o bairro Messejana.

Falar sobre a formação socioespacial de um lugar é falar, primeiramente, do seu povoamento e das transformações que marcam a história. Partindo dessa compreensão,

Messejana originou-se de uma aldeia de indígenas Potiguaras, a tribo dos Paupinas, como era conhecida nesse período (FREITAS, 2013). Posteriormente transformada em vila pelas missões jesuítas do Padre Francisco Pinto e de Luís Figueira, passando a ser chamada de Vila de São Sebastião dos Paupinas. Em 1760, após a dissolução das missões jesuítas no Ceará, a então vila passou a ser chamada de Messejana, sendo a oitava vila implantada no Ceará, com pouco mais de mil habitantes, ainda com grande quantidade de indígenas. Ela foi crescendo nos arredores da Igreja de Nossa Senhora da Conceição e da Lagoa que leva o próprio nome do bairro (RIBEIRO, 1982).

De forma poética, entre versos, a história de Messejana também pode ser contada, como conta o poeta messejanense Edmar Freitas (2010).

Messejana
Tem segredos
Ainda por desvendar
Tem o pôr do sol mais bonito
E o azul do infinito
Da cor das águas do mar.
(FREITAS, 2010, p. 15)

Messejana
Ainda tem
A herança potiguar
Do nosso índio ancestral
Essa terra é sem igual
Em outro canto não há.
(FREITAS, 2010, p. 16)

Naquele tempo distante
Onde tudo era bonito
Desde o azul do infinito
Até o verde das plantas
Moravam os índios felizes
Em torno de uma lagoa
De água abundante e boa
Nada ali os perturbava
O tempo lento passava
E assim levavam a vida.
(FREITAS, 2010, p. 21)

Ainda que tenha sua história contada com tanta melancolia, a terra dos Paupinas se transformou. Por quase um século, foi um município de grande importância econômica para a província do Ceará, grande produtora de algodão e passagem para esse produto, que também era produzido em Aquiraz e em Baturité e levado para Fortaleza. Após um período de ascensão, vieram as tribulações provocadas pela falta de tributação suficiente para manter a receita do município, levando Messejana a ser anexada ao Município de Fortaleza em 1839, pela Lei Nº 188, de 22 de dezembro deste mesmo ano. Parte de suas terras foi reduzida em

razão da distribuição para os Municípios de Aquiraz e Pacatuba. Porém, não demorou muito para que o município de Messejana fosse restaurado. O motivo foram as grandes secas de 1877 e 1879, que fizeram esta terra ser refúgio de um grande fluxo migratório do sertão. Em 1878, restaurou-se o município e, 43 anos depois, após a derrubada do governo do Cel. Franco Rabelo, Messejana foi, mais uma vez, anexada a Fortaleza (RIBEIRO, 1982).

De lá para cá, Messejana, mesmo após a anexação ao Município de Fortaleza, foi se tornando autônoma e, ao mesmo tempo, cheia de desafios para os seus messejanenses. Ainda com muitas terras, seus microbairros recebem nomes de antigos sítios, que antes eram fortes produtores de alimentos, como caju, cana-de-açúcar, manga e hortaliças e cujas propriedades eram de políticos e empresários de séculos passados. Ao longo de 262 anos, desde a constituição da Vila de Messejana, este espaço passou por várias modificações urbanísticas como construção de estradas e praças, loteamentos residenciais, demolição de prédios públicos, retirada de árvores e construções de escolas e hospitais.

Com a criação da região metropolitana de Fortaleza, em 1973, Messejana tornou-se área urbana, fortemente ligada à dinâmica da Capital. O sistema rodoviário de Messejana aliado ao seu histórico potencial para os serviços, evidenciado pela análise dos planos de organização e divisão espacial de Fortaleza, denotam a vocação da área para o setor terciário. Ao longo de sua história, Messejana recebe equipamentos urbanos pertencentes ao setor de serviços. Cita-se como exemplo o Hospital do Coração, o Cine Messejana, a feira (ponto forte do comércio local), os seminários e escolas confessionais católicas (SILVA, 2015).

Está localizado ao Sul de Fortaleza, fazendo limite com os municípios de Itaitinga, Eusébio e Aquiraz. É um dos cinco distritos de Fortaleza e a 6ª região administrativa. Essa divisão tem como intuito a maior proximidade do poder público com a população de cada bairro e a junção de territórios que possuem semelhantes características sociais, econômicas e geopolíticas.

Cortada por grandes vias de acesso, como a BR 116 e a CE 040, também se destaca pela proximidade do bairro Cambeba, complexo administrativo do governo do estado e a constante especulação imobiliária e crescente valorização do solo com a construção de condomínios residenciais de alto padrão.

Vive atualmente um cenário multifacetado: de um lado, as terras antes agricultáveis e alagadas se tornando condomínios fechados, com um plano urbano municipal e estadual que favorece esses empreendimentos e, do outro lado, comunidades periféricas crescendo e sendo ainda mais afastadas dos equipamentos públicos de qualidade. Essas comunidades vivem em meio a um lamentável quadro de violência, fome e desemprego, que geraram a exploração do corpo e da dignidade de muitos de seus habitantes, atacadas ainda pela omissão do Estado e pela ação das facções. A imensa desigualdade está expressa em números, de acordo com os

dados da Secretaria do Desenvolvimento Econômico de Fortaleza (SDE), que mostram Messejana entre os bairros com menor IDH de Fortaleza, com o valor de 0,3757. Sua população é de aproximadamente 46 mil habitantes numa projeção de 2021-2022, realizada pelo Sistema de Monitoramento Diário de Agravos pela Secretaria Municipal de Saúde de Fortaleza, dentre estes, a faixa-etária de maior percentual populacional está entre 19-59 anos, correspondendo a 50% da totalidade, em relação às faixas de 0-9 anos, 10-18 anos e 60 + anos.

Se os espaços de moradias são ditados por quem tem mais ou por quem tem menos, o território comercial do bairro também é desafiador. Estar no Centro de Messejana ou em seu entorno é conviver com a disputa das calçadas pelos vendedores autônomos de tapioca, castanha e confecções, pela feira diária do bairro, que funciona de segunda a sábado das 06:00h às 17:00h e aos domingos de 06:00h às 13:00h, pelas lojinhas familiares de roupas, calçados, peixes e verduras e pelos centros comerciais e shoppings. Esse cenário ainda conta com o esgoto que corre “a céu aberto” pelas ruas e com o trânsito desorganizado.

O Centro de Messejana conta ainda com uma estrutura pública de atendimento aos serviços públicos, o VAPT VUPT, delegacias, terminais de ônibus, unidades educacionais, desde o ensino básico ao superior, e ainda unidades de saúde. Entre estes espaços, está a Escola Municipal Angélica Gurgel, o nosso lugar de pesquisa.

Articulando-se a essa caracterização histórica, política e geográfica da escola e do bairro, tomou-se também como ponto de partida a análise situacional da educação diante de aspectos neoliberais e o próprio caráter formativo dos alunos através de experiências pedagógicas com conteúdo histórico-sociais no ensino de Geografia.

4.2 O estado neoliberal e as experiências docentes com conteúdo histórico-sociais no currículo de Geografia

O currículo é constituído de intenções e significados e é também território disputado por diferentes segmentos sociais, políticos e culturais, a partir de determinados contextos históricos. Buscaremos, portanto, neste subcapítulo, apresentar brevemente a política neoliberal embutida na educação e as experiências pedagógicas de caráter formativo para os educandos, envolvendo conteúdos de cunho social, histórico, ambiental, racial, político e econômico e que fazem resistência no território do conhecimento.

4.2.1 A educação e os interesses do estado neoliberal

Uma educação baseada em aspectos neoliberais pressupõe, ideologicamente, um discurso de que a escola pública é um fracasso e vive em constante crise, em razão da ineficiência do Estado em manter uma gestão para o bem comum (LIBÂNEO, 2012). Assim, aos poucos, as empresas, os organismos internacionais e os programas privados vão se apropriando da educação pública, acumulando capital e submetendo a população mais vulnerável a uma série de condições que só aumentam as desigualdades educacionais.

Segundo Diógenes e Silva (2020),

Na perspectiva do neoliberalismo, a educação é uma área estratégica que se submete aos interesses do capitalismo e sua finalidade é destinada a atender as ideias da classe dominante, através da articulação entre os organismos internacionais, o Estado e as empresas privadas. Assim, a educação fica atrelada ao modelo de Estado vigente e para cada concepção de Estado tem-se uma concepção de indivíduo. Dessa forma, a educação passa a formar o aluno de acordo com o modelo de Estado e nesse caso é o neoliberal, no qual o aluno passa a ser preparado para o mercado de trabalho competitivo e precarizado, priorizando uma educação técnica voltada as demandas do Estado e, consequentemente, do capitalismo. (DIÓGENES E SILVA, 2020, p. 363-364)

De fato, priorizam uma educação técnica, com preparação de mão de obra (barata) para emprego no setor privado que, por sua vez, estabelece uma relação entre os donos dos meios de produção e os trabalhadores, de modo a perpetuar a exploração de uma classe por outra.

A influência neoliberal sobre o sistema educacional se caracteriza, segundo Libâneo (2012), na mínima atuação do Estado em políticas sociais, na privatização de oferta e serviços de educação, na implementação da meritocracia no sistema educacional, e na concorrência para aumentar a competitividade e a rentabilidade entre escolas. Para Charlot (2013, p.99) “[...] a ideologia neoliberal impõe a ideia de que a “lei do mercado” é o melhor meio, e até o único, para alcançar eficácia e qualidade.”

As políticas neoliberais consideram que o bem estar das pessoas pode ser promovido com as liberdades e as capacidades de empreender de cada um. É ainda caracterizada pelo direito à propriedade privada, ao livre comércio, a livres mercados e à mínima intervenção do estado em setores da sociedade, como afirma Harvey (2008).

Conforme os autores supracitados, para o mercado neoliberal, a rede de ensino do país precisa atender a esse mercado também e os primeiros passos estão na reformulação e na unificação do currículo em todo território nacional. Essas mudanças deixam de lado o debate sobre a redução das desigualdades e os investimentos para condições efetivas da prática educativa.

Para Girotto (2016),

[...] não é possível pensar em uma mudança curricular de forma séria e compromissada com a justiça social e a igualdade de oportunidades sem que se

discuta, de forma clara e transparente, as diferentes intencionalidades presentes no currículo. A construção de uma educação pública de qualidade para todos no Brasil significa, a priori, ampliar os investimentos. [...] Sem mudanças nestes aspectos, continuaremos a reproduzir uma proposta de educação que contribui na reafirmação da profunda desigualdade de oportunidades no país. (GIROTTI, 2016, p. 437)

Um currículo unificado, como é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), possui várias atribuições, porém que se contrapõem ao que acontece no chão da escola. A qualidade de ensino está em capacitação, formação e investimentos direcionados para a implementação dessa base.

A Base Nacional Comum curricular (BNCC), para ser homologada em 2018, passou por um processo, com várias demarcações temporais. E, para se consolidar como um arcabouço legal, tem em seu caminho a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação (PNE). Assim, a construção de uma base curricular nacional, a BNCC surge como uma “reestruturação da educação no Brasil”, com caráter normativo e apresentando um conjunto sistemático de aprendizagens consideradas essenciais, aprendizagens essas que todos os alunos devem desenvolver ao longo das diversas etapas e modalidades da Educação Básica.

Essa base comum tem a intenção de influenciar decisivamente a elaboração das diretrizes curriculares em cada estado da federação que, por sua vez, orientam a produção dos currículos e a organização didático-pedagógica das diferentes unidades escolares. Além disso, direciona a elaboração de políticas para formação de professores e a produção de livros didáticos (PNLD).

De acordo com Macedo (2019), “o governo atribui à base o papel de unificadora de políticas educacionais, de facilitadora da cooperação entre os regimes de governo e, por fim, de indicador de qualidade” (2019, p. 3). Porém Heleno (2017) nos afirma que a BNCC possui alguns entraves, principalmente no que se refere à redução de desigualdades.

[...] a essência da BNCC coaduna com a manutenção do status quo quando dificulta o acesso da classe trabalhadora e de cor a um ensino de gestão pública, gratuito e de qualidade através da descentralização da educação básica, do repasse de verba pública para instituições privadas de educação, pela imposição de objetivos e o provável controle sobre a avaliação, por negar aos estudantes compreender a realidade concreta pela negação da ciência, da fragmentação da educação e pelo esvaziamento técnico da categoria cidadania. Proporcionando uma educação para o conformismo (HELENO, 2017, p. 391).

Ou seja, a BNCC ao invés de possibilitar o acesso dos menos favorecidos a um ambiente educacional, torna mais efetivas as diferenças sociais já existentes. As políticas neoliberais colocam os filhos da classe dominante como aqueles que devem se beneficiar das

políticas governamentais, enquanto os filhos da classe trabalhadora devem aderir às políticas que desrespeitam seus direitos.

Diante de um contexto educacional com aspectos neoliberais, trataremos, a seguir, sobre o currículo de Geografia para além do documento. Faremos uma discussão sobre o currículo como espaço de disputa e as experiências docentes que são de suma importância no território do conhecimento.

4.2.2 A Geografia para além do currículo como documento

Ao falarmos sobre currículo no campo pedagógico, encontramos várias definições. Segundo Moreira e Candau (2006), essas definições vêm de um processo histórico com influências teóricas que atingem a educação e se constituem como uma política hegemônica em determinados momentos.

O currículo pode ser compreendido como um conjunto sistemático de disciplinas ou um elenco de conteúdos assim como um arranjo de informações e experiências que preparam os jovens para a vida no mundo do trabalho ou, também, como um conjunto de atividades para continuar na vida acadêmica. Ele também pode ser definido como um espaço político e cultural que diz respeito à maneira como nos relacionamos com a sociedade, com a escola e com o conhecimento.

Pode-se também dizer que o currículo é social, constituído de lutas e conflitos, com diferentes ideologias e tradições, considerando, em determinados contextos históricos, conhecimentos socialmente aceitos e desconsiderando outros. A seleção de conhecimentos que integram o currículo é um processo político cujos critérios não são neutros. É o que afirma Silva (2003, p.46) ao dizer que o currículo não é “[...] um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos [...]”. Mas, “todo currículo é uma seleção, uma escolha cultural e política que será feita em função do compromisso que tenhamos, como profissionais, com a função social da escola e de nossa prática” (ARROYO, 1996, p. 169).

Assim, o currículo é um espaço conflitivo de interesses sociais, políticos e culturais diversos. Para Arroyo (1996) “O currículo tem que dar conta da escola como espaço de socialização não só de conhecimentos, mas de representações, de valores, de modos de conduta, de modos de vida adulta, de hábitos, de rituais, de símbolos, de artefatos, de técnicas” (ARROYO, 1996, p. 170). Diferentes atores disputam o território do currículo como o estado, empresas, organismos internacionais, escolas, professores e alunos.

A Geografia se encontra na BNCC como um dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas, trazendo conteúdos, habilidades e competências específicas para cada etapa de ensino e que precisam ser adquiridas por todos os discentes, de diferentes regiões, classes, gêneros e raças, ao longo do desenvolvimento no estudo geográfico.

O pensamento espacial que se propõe na BNCC para Geografia não é a mesma coisa que pensamento geográfico. Este é muito mais complexo e envolve questões ambientais, políticas, sociais, espaciais, territoriais, econômicas e de gênero, por exemplo.

Por ser o conhecimento geográfico complexo e envolver questões ambientais, políticas, sociais, espaciais, territoriais, econômicas e de gênero, este não pode ser estudado de forma apartada, como um pedaço do território ou as características de uma vegetação, mas de forma integrada, relacionando um lugar aos outros lugares, o natural ao social, o espacial ao tempo, à identidade, à memória etc.

O pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais. (CAVALCANTI, 2012, p. 11).

Por isso, para além dessa estrutura curricular apresentada de forma comum para todo o território brasileiro, é necessário resistir para que o comum não faça excluir grupos historicamente inferiorizados. É por esse motivo que se discute o currículo como território de disputa. De um lado, trazendo a ideia de um conhecimento comum, de uma norma culta ou nobre. De outro lado, os (as) docentes tendo uma postura crítica e trazendo as memórias dos coletivos inferiorizados na história. “Não se trata de negar o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos.” (ARROYO, 2013, p. 42).

Cavalcanti (2012, p.135) nos afirma que a Geografia é uma forma de ler a realidade e que pode ser alcançada a partir de perguntas sobre o que acontece no mundo, ou seja, “questões elencadas como típicas da geografia – Onde? Por que nesse lugar? Como é esse lugar?”

Dessa forma, a Geografia, na escola, tem o papel de desenvolver a capacidade de pensar teoricamente para analisar a realidade e a espacialidade dos fenômenos naturais e sociais de forma crítica. O conteúdo do ensino de Geografia, em nível escolar, deve transmitir aos alunos uma perspectiva sobre o mundo, um método de pensar sobre a Geografia e as causas naturais, sociais, políticas e econômicas da produção desigual do espaço. Deve também

estimular a compreensão do espaço como produto e produtor das relações existentes na sociedade e na sua estrutura organizacional e ainda estabelecer conexões entre as escalas, do local ao global e vice-versa, com o objetivo de aplicar uma leitura crítica de sua realidade. Cavalcanti (2012) aponta que os professores de Geografia estão sempre procurando novas e diferentes formas de trabalhar e ensinar, novos materiais, novos recursos, novas metodologias.

É necessário reconhecer o papel que o currículo de Geografia desempenha na promoção de uma educação que possa levar os alunos à percepção da realidade e, a partir daí, à libertação do pensamento. É óbvio que, no contexto de ensino e aprendizagem, docentes e discentes devem transitar por materiais fundamentais desta área do conhecimento, mas não apenas desta se quiserem entender o mundo e a sua própria realidade. Ensinar Geografia “[...] não é ensinar um conjunto de conteúdos e temas, mas é, antes de tudo, ensinar um modo de pensar, um modo de perceber a realidade, um modo de percebê-la espacialmente” (CALLAI, et al., 2016, p. 54).

Para Oliveira (2010, p. 141), o estudo de Geografia “[...] procura desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade tendo em vista a sua transformação”. Ou seja, busca que o aluno se torne uma pessoa crítica e ativa na sociedade, a partir de habilidades e conceitos geográficos, na análise da sua realidade. O mesmo autor continua argumentando que o papel da Geografia é proporcionar a compreensão do espaço criado pela sociedade, incluindo as tradições e as desigualdades, as relações de poder e a apropriação da natureza para a acumulação de capital.

O estudo da Geografia tem um papel significativo no desenvolvimento da consciência cidadã dos alunos “[...] instrumento útil para ler e entender o mundo, para exercitar a cidadania e formar cidadãos” (CALLAI, 1999, p. 7).

A Geografia como currículo não trata, pois, de uma escolha sobre o conteúdo mínimo a ser implementado na sala de aula e sim de como o componente curricular pode levar os alunos a compreender e a (re)discutir determinados conteúdos/conceitos numa perspectiva emancipatória.

Os conteúdos de Geografia que abrangem aspectos históricos, sociais, de gênero, ambientais, étnicos, políticos e econômicos precisam ser aprofundados e desenvolvidos sob uma proximidade com a realidade e com experiências de docentes e discentes. Segundo Freire (1987, p.79) “conteúdos não são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram(...)”. Nesse sentido, consideramos que as questões de gênero, raça, etnia, social e política não podem ser trabalhadas minimamente, superficialmente. Esses conteúdos, se trabalhados de forma aprofundada, contribuem não só para o entendimento de novos espaços,

mas para a (re) configuração do espaço geográfico da diversidade, onde ainda persiste um pensamento pautado na superioridade racial e social, no sexismo, no machismo, no racismo e na exploração do mais vulnerável. Diante disso, é preciso buscar, dentro das escolas, desenvolver o senso crítico para uma real formação cidadã.

Para Arroyo (2013),

Os conceitos abstratos aparecem distantes das vivências concretas, tornam-se estranhos, sem motivação. Logo criar estratégias para trazer aos processos de aprendizagem as vivências pessoais e as experiências sociais tão instigantes na dinâmica política, cultural, que interrogam seu pensar e seu viver.”(ARROYO, 2013, P. 115)

Moantoan (2003), pesquisadora em estudos para a diversidade, diz que precisamos buscar uma educação democrática, onde as diversidades culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero estão se tornando cada vez mais explícitas, e esta é uma condição necessária para entender como aprendemos e compreendemos o mundo e a nós mesmos. Assim, a escola não pode continuar a ignorar o que está acontecendo em seu entorno ou a ignorar e marginalizar as diferenças nos processos que formam os alunos.

4.2.3 Experiências pedagógicas com conteúdo históricos-sociais na Escola Municipal

Angélica Gurgel

Essa pesquisa traz, para além da discussão sobre o currículo como documento, experiências pedagógicas no ensino de Geografia nos anos de 2020-2022, na Escola Municipal Angélica Gurgel, bem como aspectos teóricos e metodológicos de como essas experiências foram pensadas, no intuito de abordar os conteúdos de uma forma mais crítica, criativa e reflexiva, levando em consideração a realidade dos educandos.

Conforme Franco (2015, p. 604),

[...] a educação, como prática social histórica, transforma-se pela ação dos homens e produz transformações nos que dela participam. Dessa forma, é fundamental que o professor esteja sensibilizado em reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetiva, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas produz uma resignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que produzirá uma reorientação nas ações futuras.

Essas práticas, pensadas para o período da pandemia, são impregnadas de intencionalidades e acabam trazendo novas perspectivas para a prática educativa, que vive transformações, sobretudo diante de um mundo globalizado. Aprendemos que é necessário se reinventar para ensinar, que é emergente a formação continuada de professores e, mais do que nunca, que é urgente que haja massivos investimentos na educação.

Os trabalhos elencados a seguir são as práticas pedagógicas construídas ao longo do período remoto e híbrido emergencial, mas que também estão sendo realizadas no formato presencial.

A prática pedagógica intitulada ‘Geografia e suas musicalidades’, tem como objetivo trazer para a sala de aula, a partir das escolhas dos discentes e da docente, releituras de letras musicais que contenham cunho social, cultural, político, histórico ou econômico, favorecendo um debate crítico daquilo que foi proposto pela prática. A música na escola é mais um instrumento de ensino que auxilia na aprendizagem de todas as disciplinas, permitindo comunicação, socialização e diversão (ROMANELLI, 2009).

O encontro entre a Geografia e a música demonstra uma potencialidade no estudo de temáticas. “Expressam a possibilidade de se constituírem em experimentações que transcendem os limites das disciplinas acadêmicas formalmente estabelecidas, tornando-se campos capazes do estabelecimento de um interessante diálogo, plural e motivador.” (DOZENA, 2016, p.8)

Por meio das canções escolhidas, conseguimos trabalhar temáticas sobre globalização, capitalismo, meio ambiente e industrialização. É possível realizar discussões, produzir textos críticos, relacionar diferentes escalas geográficas e, ainda, compreender o conteúdo estudado a partir da realidade em que o educando se insere. Ferreira (2005, p. 17) diz que a música é arte e comunicação e complementa

A música, som ordenado, assim como é uma linguagem universal também é uma linguagem por meio da qual uma ideia é mais bem difundida ao longo dos tempos (...). Com a música, é possível ainda despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias à disciplina alvo. (...). A música é por essa razão, um tipo de expressão humana dos mais ricos e universais e também dos mais complexos e intrincados. (FERREIRA, 2005, p.9-13).

Além de serem formas de aprendizagem, as músicas são também recursos utilizados para avaliação. O quadro 2, logo abaixo, elaborado com base no planejamento anual emergencial do 9º ano, norteou as atividades realizadas pelos educandos.

Quadro 1. Música, objetivo e conteúdo

Música	Conteúdo	Objetivo	Atividades avaliativas
<u>Globalização</u> Tribo de Jah	Globalização e desigualdades socioespaciais	Compreender, em escala local e global, o aprofundamento das desigualdades	Fazer a análise crítica da música e produzir um texto, relacionando com o conteúdo estudado.

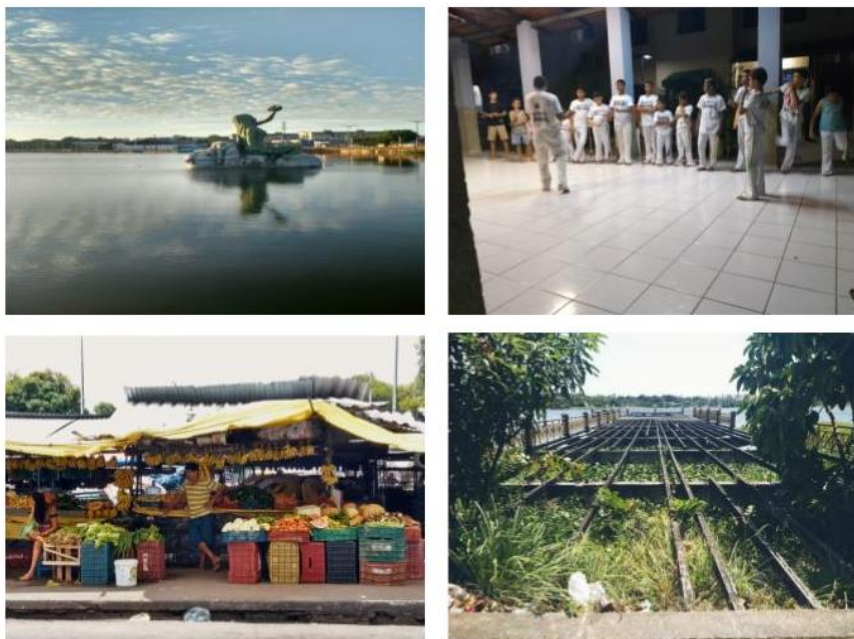
<u>Negão Negra</u> Elza Soares	População Mundial	Compreender a questão das desigualdades raciais e de gênero no Brasil e no Mundo.	
<u>Geração Coca-Cola</u> Legião Urbana	Globalização e consumismo	Entender o processo de globalização, a transformação cultural e a influência do consumo exagerado.	

ELABORAÇÃO: A autora, 2022.

As músicas escolhidas para serem discutidas em sala de aula expressam um significado cultural, étnico e social de uma sociedade. São aprendizados para um pensamento mais crítico e não para a alienação. Além de ser uma prática de cunho cultural, o objetivo do estudo das letras de músicas é demonstrar as relações que elas possuem com o meio em que estamos inseridos.

Assim como os versos e as melodias musicais, as fotografias também são instrumentos capazes de facilitar a compreensão do pensar geográfico. Dessa forma, apresentamos a Geografia sob lentes e olhares, uma atividade na qual os alunos fotografam o lugar vivido a partir do próprio olhar, seja através de uma denúncia social e ambiental, seja por meio de manifestações culturais, de boas práticas ambientais ou de movimentos urbanos, transformando essas imagens numa exposição virtual ou presencial, com direito a leituras críticas daquilo que está sendo mostrado.

Figura 5. Geografia sob lentes e olhares (fotografias em Messejana)



FONTE: Discentes das turmas de Geografia de 2020-2021

Compreender a geografia a partir do que é vivido é, segundo Castellar (2019, p. 10):

[...] um movimento de colocar-nos diante do mundo, com um olhar que nos permite compreender a dinâmica dos lugares, suas paisagens, seus territórios, sua configuração territorial, seus sistemas locacionais etc. O estudo da Geografia, portanto, permite-nos compreendê-las a partir das relações sociais de produção, das ocupações e, por meio da leitura dos lugares, interpretar as espacialidades da organização do espaço geográfico. Isso significa potencializar um olhar diferente para as coisas, um olhar geográfico [...]. (CASTELLAR, 2019, p. 10).

Construir conhecimento a partir do seu lugar é compreender o valor que suas representações possuem, é ser autônomo, é empoderar-se. No ensino de Geografia, o conhecimento precisa das subjetividades dos discentes e suas diferentes interpretações. É muito comum estes sujeitos não serem representados nas páginas dos livros didáticos, nas fotografias jornalísticas ou nas histórias contadas.

Trazer para a sala de aula a fotografia feita a partir do olhar do discente é dar voz a sua própria história, é fazer uma leitura do seu próprio espaço, demonstrando os interesses da comunidade e contando sobre as invisibilidades do lugar, para, assim, construir um pensamento geográfico.

Dando continuidade à formação crítica, científica e reflexiva do educando, trouxemos para a prática pedagógica o Café com Geografia: um olhar crítico da realidade, que compreende um trabalho em que os alunos recebem assuntos de relevância política, socioeconômica e cultural do bairro, do município, do estado, do país e do mundo para se trabalhar a pesquisa científica e a construção de discursos em grupos menores para, depois,

compartilhar com a turma toda em forma de debate. Mattos e Castanha (2008, p. 7) afirmam que,

A pesquisa em sala de aula pode se tornar uma grande aliada ao processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental. [...] constitui-se num forte instrumento para desenvolver a reflexão, o espírito investigativo e a capacidade de argumentação. Quando bem utilizada e encaminhada com certo rigor, valoriza o questionamento, estimula a curiosidade, alimenta a dúvida, supera paradigmas, torna a aula mais atrativa, amplia os horizontes do conhecimento do aluno, desperta a consciência crítica que leva o indivíduo à superação e transformação da realidade. (MATTOS E CASTANHA, 2008, p. 7)

Assim, o *Café com Geografia*, é um instrumento que contribui para o desenvolvimento do aluno como sujeito que investiga, que reflete e questiona aquilo que eles ouvem ou veem via mídia ou senso comum, passando a compreender o espaço em que vivem de forma mais crítica (MATTOS E CASTANHA, 2008).

Figura 6. Café Com Geografia - (8º B Manhã, 8º C Tarde, 9º C Manhã).



FONTE: Acervo da professora-pesquisadora Cintielena Holanda (2021)

O projeto Café com Geografia é desenvolvido em três fases, perpassando as orientações da professora em sala de aula até sua fase final, que é a apresentação das equipes.

Na primeira fase, são dadas as orientações do texto científico como a metodologia e as regras gerais das normas técnicas, com o intuito de familiarizar os alunos com os trabalhos acadêmicos. É informado, ainda, que o trabalho pode ser realizado na forma digitada ou manuscrita e é explicado como será o debate dos temas estudados.

Os temas trabalhados são relacionados com as habilidades e competências propostas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) nos conteúdos de cada série, porém

trabalhados de forma aprofundada. As turmas são divididas em equipes e os temas propostos são distribuídos por meio de sorteio. A seguir, teremos os temas sugeridos para o Café com Geografia dos oitavos e nonos anos, respectivamente.

Quadro 2. Temas do projeto Café com Geografia (2021) com as turmas de 8º e 9º ano respectivamente

8º ANO	9º ANO
AS COTAS RACIAIS NO BRASIL: COMO SOMOS ATINGIDOS?	A INTERFERÊNCIA DO GOVERNO NO AUMENTO DO DESMATAMENTO DA AMAZÔNIA E AS CONSEQUÊNCIAS AMBIENTAIS
AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NO BRASIL: RESISTÊNCIA E LUTA	A DIMINUIÇÃO DOS INVESTIMENTOS EM EDUCAÇÃO E O ARMAMENTO DA POPULAÇÃO: CONSEQUÊNCIAS SOCIAIS
O FEMINISMO NEGRO NO BRASIL: RESISTÊNCIA EM OBRAS LITERÁRIAS	A LEI MARIA DA PENHA E OS AVANÇOS NO COMBATE À VIOLENCIA CONTRA A MULHER
A RESISTÊNCIA E A LUTA DE GRUPOS QUILOMBOLAS NO CEARÁ	A RELIGIÃO COMO ARMA DE DEBATE POLÍTICO E RADICALISMO
O DESEMPREGO NO BRASIL QUE ATINGE A POPULAÇÃO NEGRA E PERIFÉRICA	O BRASIL NO CENÁRIO INTERNACIONAL E A POLÍTICA ATUAL
O RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL: INJUSTIÇAS E DESIGUALDADES	O PRECONCEITO ESTRUTURAL COM A POPULAÇÃO LGBTQIA+
A ARTE E A CULTURA AFROBRASILEIRA RESISTINDO AO PRECONCEITO	O TRABALHO INFANTIL E A VIOLAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO E LAZER
A DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL QUE MATA NEGROS E PERIFÉRICOS	OS IMPACTOS SOCIAIS, ESPACIAIS E ECONÔMICOS DA PANDEMIA PARA A POPULAÇÃO
A VIOLENCIA NA PERIFERIA DE FORTALEZA: MORTE E PRISÃO DO POVO NEGRO	AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS E OS DESAFIOS PARA ENFRENTAR OS DESASTRES AMBIENTAIS

ELABORAÇÃO: A autora, 2022.

A segunda fase dar-se-á pelo contato do educando com a pesquisa do tema sorteado. O estudo é em grupo e acontece geralmente na escola, com horários marcados, para o acompanhamento e a orientação da professora. Toda a pesquisa bibliográfica levantada pela equipe é avaliada pela professora e discutida em grupo para, somente assim, iniciar a construção do texto científico.

A terceira e última fase é o resultado final do projeto, com a realização de apresentações e debates em sala de aula. A sala é organizada em círculo para facilitar o contato visual com os demais colegas e favorecer o debate. No fundo da sala de aula, é montada uma mesa com café, torradas e patê, fazendo jus ao nome do projeto.

A decoração da sala, no dia da apresentação, conta com um quadro pintado pela professora com o nome do projeto, que o acompanha desde a primeira edição em 2018. Há, ainda, jarros com flores, livros, um globo terrestre e um álbum de fotografias da edição passada.

Sentados em círculo, os alunos começam a apresentar as discussões realizadas previamente em equipe, trazendo argumentos ricos, cheios de criticidade e relacionados, muitas vezes, com a sua realidade. Após cada discussão de um determinado tema, a equipe que finaliza a apresentação escolhe outra equipe para fazer um breve comentário, alguma sugestão, crítica ou perguntas. Ao finalizar todas as apresentações, a professora realiza suas considerações finais e recebe os textos científicos para serem corrigidos com a concessão das notas e feedbacks.

Abaixo demonstraremos o modelo de trabalho científico utilizado em sala de aula e alguns temas relevantes no contexto social e atual dos alunos.

Figura 7. Modelo do texto científico

ESCOLA MUNICIPAL ANGÉLICA GURGEL CIÊNCIAS HUMANAS DISCIPLINA DE GEOGRAFIA PROFESSORA CRISTELENA HOLANDA ALUNO A ALUNO B ALUNO C TEMA DO SEMINÁRIO Trabalho realizado para obtenção da nota parcial II de Geografia FORTALEZEA MAIO DE 2018	SUMÁRIO (tamanho 12) EXEMPLO INTRODUÇÃO2 INTRODUÇÃO (tamanho 12) • Introdução: Na introdução deve-se abordar claramente o assunto do trabalho, o objetivo, bem como fornecer alguns detalhes da sua elaboração, de como a pesquisa foi feita, entre outras. Pode-se também dar uma breve descrição sobre os tópicos do trabalho. Não se deve colocar conclusões na introdução.	DESENVOLVIMENTO (tamanho 12) • Desenvolvimento do trabalho: é o trabalho propriamente dito. Deve conter um texto claro e objetivo, abordando completamente o assunto, levantando problemas e soluções, e também as argumentações do aluno. É importante que o texto não contenha erros de gramática e tenha coerência, ou seja, começo, meio e fim. CONCLUSÃO (tamanho 12) • Conclusão: é onde o aluno finaliza o trabalho, escrevendo seu ponto de vista sobre o assunto e as conclusões que tirou com a pesquisa realizada.	REFERÊNCIAS (Fontes de pesquisas) (tamanho 12) • Referências: é a relação de todos os materiais que foram usados na pesquisa (livros, sites, revistas e outros materiais). COMO COLOCAR O SITE? CHIAVERINI, Tomás. A lei para proteger pais divorciados que expõe suas crianças ao abuso. EL PAÍS, Brasil, 28 JAN 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/27/pedidos-a-1485522113_903880.html. Acesso em: 01 de maio de 2019. COMO COLOCAR UM LIVRO? SOBRENOME, Prenome. Título em negrito. Editora, Cidade, ano
---	---	---	---

FONTE: ABNT (2018), com adaptações realizada pela professora da disciplina

Além da produção escrita e oral experienciada no Café com Geografia, também construímos atividades que desenvolvem outras habilidades. A prática intitulada De repente criei uma história em quadrinhos, traz para eles a construção da arte sob novas possibilidades de se repensar o conteúdo. Eles elaboram uma história abordando um dos temas estudados nas aulas. Para Alcântara (2014), esse recurso é um instrumento que desperta o interesse dos alunos, constituindo uma forma de comunicação cheia de tratamentos gráficos e que desenvolve identidades culturais.

Figura 8. HQ - Transformação das paisagens



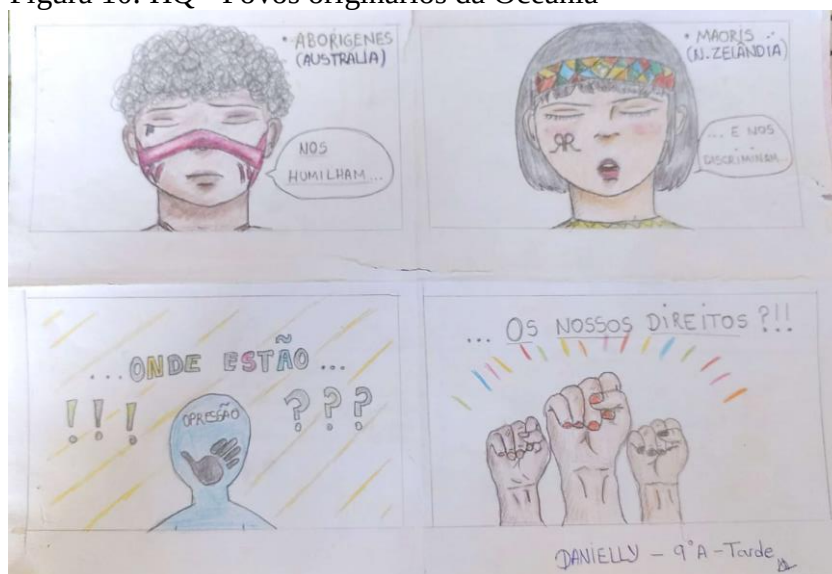
FONTE: Viviane Martins 6º B manhã - 2022

Figura 9. HQ - Aquecimento global e as regiões polares



FONTE: Samara Lopes 9º A tarde - 2020

Figura 10. HQ - Povos originários da Oceania



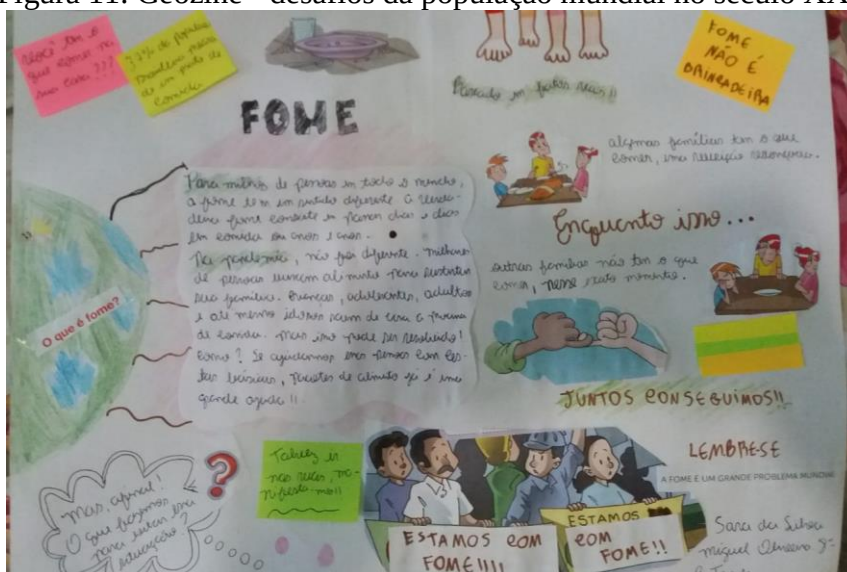
FONTE: Danielly 9º A tarde - 2020

Materializar o conteúdo de geografia na história em quadrinho é juntar a emoção, a inteligência e a sensibilidade do discente. Para Deffune (2010), a reflexão sobre determinados conceitos geográficos no formato de HQs aumenta o nível de apropriação do referido conceito. Essa atividade aborda a formação do pensamento crítico, criativo e reflexivo. Em determinados temas, é possível verificar uma certa sensibilidade sobre o que está sendo abordado, como é o caso das injustiças sociais e dos temas sobre o meio ambiente.

Articulando com a história em quadrinhos, trouxemos o *Geozine* - nome que se refere à junção de *Geografia* e *Fanzine* - para a sala de aula. Essa é uma prática pedagógica que tem por objetivo construir uma revista ou jornal amador, com a criatividade e a criticidade dos discentes. Nesse tipo de atividade, é possível utilizar recortes de revistas, desenhos, pinturas, textos curtos, trechos de músicas, poemas etc. Qualquer tema pode ser trabalhado no *Geozine*. A liberdade para criar é sempre do discente.

Essa prática é uma estratégia para que os alunos participem de forma mais efetiva do “fazer aprender”, apropriando-se, apoderando-se de forma mais significativa e crítica dos saberes de Geografia. Além disso, possui um alcance interdisciplinar, rompendo as fronteiras existentes entre as disciplinas e favorecendo o aprendizado contextualizado nas diferentes áreas de conhecimento.

Figura 11. Geozine - desafios da população mundial no século XXI - Fome



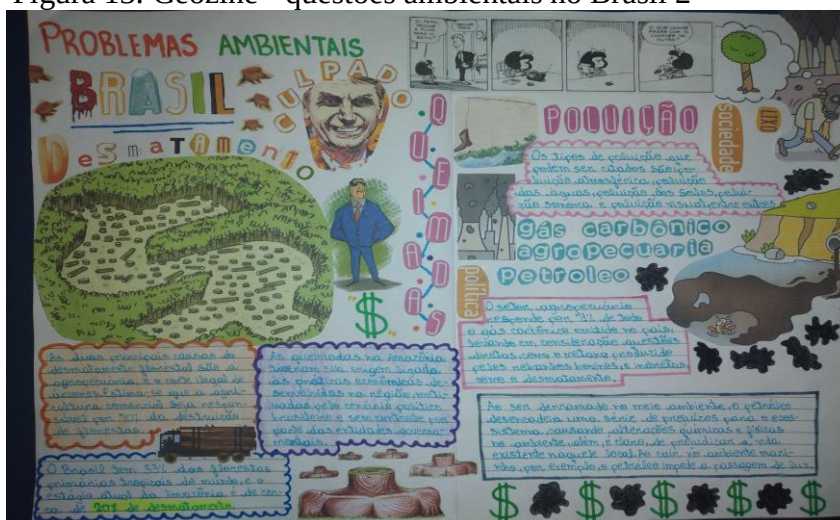
FONTE: Sara da Silva 8º C tarde – 2021

Figura 12. Geozine - questões ambientais no Brasil 1



FONTE: Ana Heloisa 9º B Manhã - 2021

Figura 13. Geozine - questões ambientais no Brasil 2



FONTE: Djislane Oliveira 9º C tarde - 2021

A proposta dos fanzines objetiva discutir temas relacionados aos conteúdos trabalhados em sala de aula como, por exemplo, a população mundial e as questões ambientais, com uma linguagem acessível, criativa e que dá aos alunos autonomia na sua construção. A construção de fanzines no ensino de Geografia é bastante significativa e, em tempos de pandemia, contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem. Para Moran (2018), o protagonismo do aluno, através da construção de novos espaços de aprendizagem, deixa gravados saberes significativos.

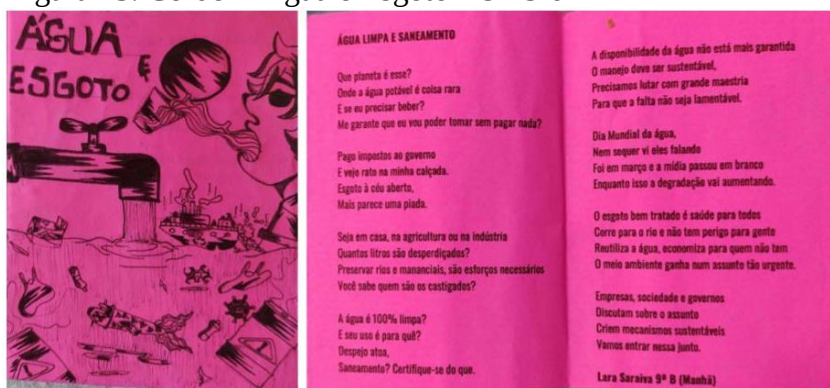
Cores, recortes, colagens, escrita e oralidade se entrelaçam com o ensino de Geografia. Dessa forma, trouxemos uma prática, também interdisciplinar, que leva os gêneros textuais para dentro da Geografia. A *Geografia em Minicontos e Cordéis*, trata de atividades que desenvolvem a criatividade, o lúdico e a linguagem literária para melhor compreender os conteúdos de Geografia e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Os formatos literários conto e cordel são uma ferramenta que propicia pedagogicamente a dinâmica das aulas de geografia no ensino fundamental, estimulando a escrita e a criatividade e incitando o gosto pela leitura, pela pesquisa e também pelo estudo da Geografia.

Figura 14. Cordéis - 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável



FONTE: Acervo da professora-pesquisadora Cintielena Holanda

Figura 15. Cordel - Água e Esgoto - ODS 6



FONTE: Lara Saraiva - discente do 9º B manhã - 2022

Figura 16. Minicontos - Meu espaço e a pandemia

Já era noite, em um sábado! Eu e minha família estávamos de carro indo para igreja, no caminho nós paramos em um farol ao lado de um viaduto, já era mais ou menos umas 7 horas da noite. Eu olhei para o lado e vi uma menina, que deveria ter uns 14 anos, uma mulher e um homem juntos sentados em volta de uma fogueira. A menina estava com um caderno e uma caneta escrevendo. E então, o farol abriu e seguimos em frente, mas essa cena não saiu mais da minha cabeça. [...]

Quando a pandemia começou, eu literalmente me despenquei, foi choque de realidade. Fiquei a pandemia inteira feito inútil. Não consegui estudar, sabe? Eu via os professores se esforçando. Eu não conseguia sequer fazer uma atividade. Eu vivi um mundo paralelo. Só depois percebi que muitos estavam como eu. [...]"

FONTE: Bruna Laboredo 9º C tarde - 2021 e Victor Gabriel 9º B Manhã - 2021, respectivamente.

Temas e cenários do cotidiano, quando discutidos em sala de aula, criam uma consciência crítica e histórica para esses sujeitos. Nessa perspectiva, Silva (2011) relaciona a didática com a realidade educacional, falando sobre:

[...] a importância de uma didática comprometida com a ação de ensino-aprendizagem contextualizada no mundo da cultura dos sujeitos envolvidos. Um processo de ensino-aprendizagem significativo no qual os indivíduos se apropriem do sentido da existência. Uma didática que vá além do mero instrumental técnico de regras de ensinar a aprender. (SILVA, 2011, p.63)

Esse aprendizado sobre a realidade vivida pelos educandos através de práticas interdisciplinares e que cria uma consciência histórica está sendo ainda mais forte durante a pandemia, porque passamos a refletir e a questionar os nossos direitos.

Essas atividades, construídas com os alunos do 9º ano, iniciam pelo contato com a linguagem literária, na disciplina de Língua Portuguesa. Esse contato é a base para o desenvolvimento das atividades em Geografia. Os temas trabalhados com a linguagem literária foram: meu espaço e a pandemia e os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Após a orientação e a construção dos trabalhos, os discentes apresentam e expõem para a comunidade escolar. Durante o período remoto, essa atividade aconteceu via plataforma digital. Já no retorno ao formato presencial, a atividade foi construída no espaço da escola e presencialmente.

Diante do exposto, enxergam-se essas práticas/experiências pedagógicas como sendo de suma importância diante de um contexto que segrega socioespacialmente a educação. Para Deffune (2015), as práticas pedagógicas em Geografia contribuem para que o aluno compreenda, descubra e interprete a realidade. Callai (2004) diz que o mundo precisa estar dentro da escola para que ela seja viva. Isso acontece com o acolhimento e em se dando condições para que eles construam sua formação crítica e suas diferentes visões de mundo. Porém, é necessário que a escola gere motivações, com o professor mediador, para a possibilidade de diferentes relações e aprendizagens. Essas práticas pedagógicas são fundamentais na Geografia, contribuindo para uma formação crítica, humana e científica do educando no ensino fundamental.

5 PRODUTO EDUCACIONAL - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GEOGRAFIA: UMA PRODUÇÃO ENTRE DOCENTE E DISCENTES

Atualmente, a quantidade de informações com que temos contato desafia nossa própria compreensão e nosso conhecimento do mundo. Para Morin (2003) temos um excesso de informação, mas não sabemos organizá-las, portanto existe uma carência de conhecimento.

Para Nascimento (2013):

A informação instantânea em todo o globo, com reportagens via satélite, ao vivo, de locais distantes ou próximos, e a comunicação via computadores oferecem a instantaneidade temporal, como nunca antes imaginado, aos acontecimentos sociais e às expressões culturais que acontecem em qualquer parte do planeta, invertendo uma tendência histórica de pensar o tempo e o espaço de uma maneira linear, inaugurando também um jeito diferente de pensar a sociedade: sociedade em rede. (NASCIMENTO, 2013, p. 37)

Pensando na sociedade em rede a partir de um complexo de informações, segundo Nascimento (2013), refletimos acerca de um produto educacional que relacionasse técnica, informação, sala de aula e, sobretudo, o pensamento geográfico.

O *site* **Práticas Pedagógicas em Geografia** é uma ferramenta que tem o objetivo de compartilhar as práticas pedagógicas realizadas no ensino de Geografia com pesquisadores, professores e estudantes, além de ser instrumento de pesquisa e didática para os discentes das turmas em que a pesquisadora leciona.

Durante o período pandêmico ocasionado pela Covid-19, percebeu-se uma maior conexão entre os sujeitos e os meios digitais. Na educação, essa relação foi conduzida de forma desajustada e sem nenhum aparato político-pedagógico. Caminhar com as mídias e plataformas digitais já era sabido, mas que seria de forma brusca e em uma pandemia, não. Com grandes dificuldades em dar aulas através de aparelhos tecnológicos e no uso de plataformas digitais, professores recorreram a alguns *sites*, blogs e mídias para dar suporte aos alunos que estavam, naquele momento, em isolamento nas suas casas.

Sabendo que os meios digitais estarão inseridos, mais que nunca, no cenário educacional, pensou-se em construir um *site* de cunho educacional em que as práticas pedagógicas realizadas durante e depois da pandemia pudessem ser compartilhadas para inspirar e servir de base de pesquisa e aprendizagem para professores, discentes e pesquisadores.

O *site* tem como base a plataforma Google. É um domínio gratuito e foi produzido pela própria pesquisadora. Foram introduzidas as práticas pedagógicas trabalhadas durante a pandemia, assim como novas práticas que estão sendo trabalhadas atualmente.

Figura 17. Página principal do site

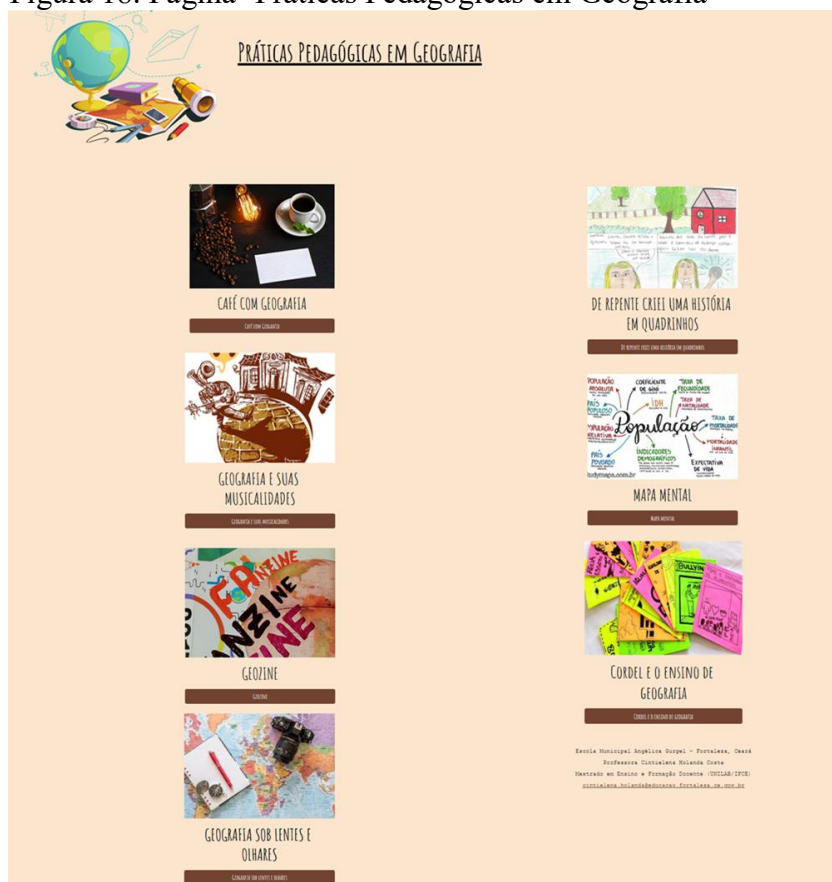


FONTE: Google Sites - Site Práticas pedagógicas em Geografia

Ele tem a função de apresentar a prática pedagógica em Geografia, contar sobre a realização e ainda mostrar alguns resultados dessa relação de ensino e aprendizagem, a partir da permissão do discente e de seu responsável. O site é público e pode ser acessado por qualquer pessoa, conforme o link a seguir. <https://sites.google.com/educacao.fortaleza.ce.gov.br/prticaspedaggicasemgeografia/in%C3%ADcio>. Em sua página principal, o site traz uma abordagem sobre o contexto da sua criação e a quem ele se destina.

Através de uma aba/página chamada 'Práticas Pedagógicas em Geografia' é possível acessar as experiências vividas na sala de aula, com a caracterização da prática, o material utilizado e a própria atividade construída pelo discente. Cada prática pedagógica pode ser acessada através de um botão na cor marrom abaixo de cada figura.

Figura 18. Página 'Práticas Pedagógicas em Geografia'



FONTE: Google Sites - Site Práticas pedagógicas em Geografia

Na aba/página correspondente às atividades complementares, é possível verificar dicas de livros (com acesso ao download), textos produzidos pelos alunos em olimpíadas e publicados em ebooks, e ainda livretos em dobraduras, confeccionados pelos discentes, com temáticas diferentes. O objetivo é oferecer um ambiente diversificado e, ao mesmo tempo, materiais dinâmicos, lúdicos e instigadores.

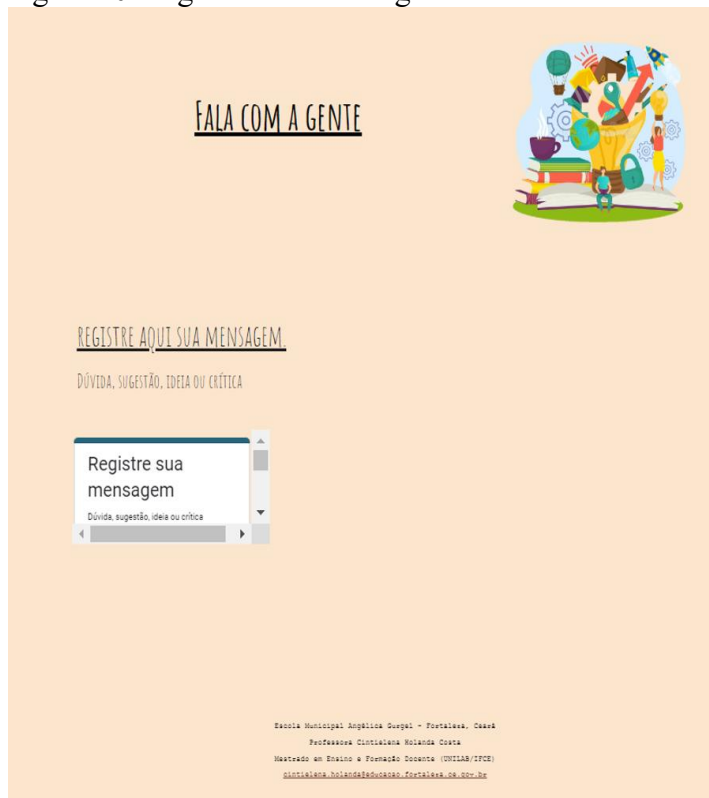
Figura 19. Página 'Atividades complementares'



FONTE: Google Sites - Site Práticas pedagógicas em Geografia

É possível ainda, através da aba/página 'Fala com a gente', que os visitantes façam comentários e tirem dúvidas.

Figura 20. Página 'Fala com a gente'



FONTE: Google Sites - Site Práticas pedagógicas em Geografia

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa seção conclusiva trouxemos as principais ideias discutidas no decorrer da presente pesquisa, tendo como objetivo geral compreender o desenvolvimento das práticas pedagógicas no Ensino de Geografia para a formação crítica e reflexiva de alunos do ensino fundamental da Escola Municipal Angélica Gurgel no contexto da pandemia da covid-19.

Através da investigação realizada nesta dissertação, foi possível identificar os desafios enfrentados pela educação durante a crise sanitária da pandemia da covid-19. A pesquisa buscou trazer para os leitores as mudanças ocorridas na relação de ensino e aprendizagem com a adaptação do ensino presencial para o remoto emergencial, além das questões relacionadas ao trabalho e aos saberes docentes empregados durante o período de isolamento social. Também trouxemos para o campo da discussão a luta dos professores de Fortaleza por uma educação de qualidade, os aspectos neoliberais no contexto da educação, assim como as

práticas pedagógicas experienciadas na Escola Municipal Angélica Gurgel, entre 2020 e 2022, a partir de conteúdos históricos, sociais, ambientais, éticos e de gênero.

Para que se chegasse à consecução dos objetivos, fez-se necessária a busca de um referencial teórico que discutisse sobre o período da pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial, sobre o currículo como território de disputa, sobre os saberes docentes e sobre a própria Geografia escolar.

Em uma perspectiva qualitativa, o processo de construção da pesquisa contou com a utilização de uma metodologia que analisou documentos e bibliografias. A discussão, baseada no referencial teórico da pesquisa, mostrou a necessidade de se investir de forma efetiva na educação básica, ou seja, não bastam reformas e unificação no campo curricular, é preciso haver investimentos para condições efetivas da prática educativa.

Considera-se que a situação da pandemia da covid-19 mostrou e continua mostrando desafios ainda maiores no atendimento às demandas dos grupos mais vulneráveis da sociedade. A desigualdade de acesso a equipamentos tecnológicos nas escolas públicas, o aumento das disparidades socioespaciais, a violação do direito à educação de qualidade e o aprofundamento das relações de trabalho evidenciam essa ideia.

Dessa forma, entendemos que a pandemia não foi apenas sanitária, ela aprofundou a desigualdade que já estava instalada no país. Nós, da escola pública, tínhamos equipamentos insuficientes; internet limitada; pais que não conseguiram, por muitas preocupações e pela própria vulnerabilidade em que se encontravam, dar o suporte aos estudos dentro de casa para seguir com o aprendizado dos seus filhos.

Nos apontamentos sobre a influência neoliberal na educação verificamos que a partir das reformas educacionais, principalmente em relação ao currículo, deixou-se de lado discussões sobre a redução das desigualdades e aumentou o poder de grandes instituições e organizações privadas interferindo e acumulando capital em torno da educação pública.

Acredita-se que a educação tem um papel crucial na diminuição dos problemas aprofundados durante a pandemia. Porém o “chão da escola” no pós-pandemia precisa ser ainda mais inovador, criativo, propositivo e reflexivo. Para isso fazem-se necessários mais investimentos, formação de professores e uma rede de proteção social aos educandos e seus familiares.

Além do desafio escolar, também se enfrenta o desafio do espaço segregado, da violência urbana, da distância casa-escola, da alimentação e da moradia. Esses desafios são evidenciados e discutidos em determinadas práticas pedagógicas do Ensino de Geografia como forma de apropriação do espaço, do lugar e do conhecimento necessários para o

empoderamento e para a luta enquanto sujeitos de direitos. Essa discussão está sendo trazida nesta pesquisa como forma de cobrar e apontar a quem se deve a garantia desses serviços, principalmente para a população mais vulnerável. Entende-se ainda que, em condições socioespaciais desiguais, as crianças, os adolescentes e seus familiares precisam estar sob os olhos do Estado para que sejam reparados os direitos violados ou ainda afastada a possível ameaça.

Conclui-se, na condição de professora-pesquisadora que atua na rede pública, que o Ensino de Geografia, a partir de práticas pedagógicas criativas e reflexivas e que se cruzam interdisciplinarmente, é de suma importância na relação do ensinar e aprender. As atividades construídas e elencadas nesta pesquisa são resultados de experiências vividas na prática da sala de aula.

Como produto educacional desta pesquisa, construiu-se um site educacional com o intuito de compartilhar as práticas pedagógicas produzidas na disciplina de Geografia no ensino fundamental durante e após o ensino remoto emergencial, podendo inspirar e servir de base para pesquisa e aprendizagem de professores, discentes e pesquisadores.

Certamente há muito para se refletir sobre a temática tratada neste estudo. Muitas questões ficaram em aberto para pesquisas futuras. Espera-se, ainda, que esta seja uma contribuição que provoque reflexões sobre os investimentos na educação, sobre o trabalho docente e, ainda, sobre as práticas pedagógicas no Ensino de Geografia que possam levar os discentes a uma compreensão do pensamento geográfico, bem como a uma formação crítica e reflexiva acerca da realidade.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192.
- ALCÂNTARA, Cláudia Sales de. **Histórias em quadrinho e educação: inovando o currículo**. Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola – livro 1. Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza/CE. EdUECE, 2014.
- ANASTASIOU. L DAS G. C; PIMENTA. S. G. **Docência no Ensino Superior**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob o fogo cruzado**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES NETO, J.M.F. Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia? **Revista Prospectus**, 2(1), 28-38, 2020. Disponível em: <https://prospectus.fatecitapira.edu.br/index.php/pgt/article/view/32>.
- ARROYO, Miguel. Prática pedagógica e currículo. In: **Anais do VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC. 1996. p. 167-172.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra a Covid-19**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/vacinas/plano-nacional-de-operacionalizacao-da-vacina-contr-a-covid-19>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020. Seção 01, p. 39.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. Documento da Área de Ensino, 2016.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação, **PNE** 2014-2024.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1998.

- CALLAI, Helena Copetti. **O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento.** In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8, 2004, Coimbra. Anais. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004. p. 01-10.
- CALLAI, H. C. A Articulação teoria-prática na formação do professor de geografia. In: SILVA, A. M. M.; MACHADO, L. B.; MELO, M. M. O; AGUIAR, M. C. C. (Orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social.** Recife: ENDIPE, 2006, p. 143-161.
- CALLAI, Helena Copetti. et al. O ensino de Geografia nos trabalhos apresentados no XI ENANPEGE. **Revista da ANPEGE**, v. 12, n. 18, p. 43-55, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6392/3344>.
- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia no Ensino Médio. Terra Livre – As Transformações do Mundo da Educação – Geografia, Ensino e Responsabilidade Social, São Paulo: **Associação dos Geógrafos Brasileiros**, n. 14, p. 56-89, jan.-jul. 1999.
- CANDAU, Vera. Memória(s), diálogos e buscas: aprendendo e ensinando didática. **Educação Unisinos**. V. 12, n. 3, p.174-181. Porto Alegre, 2008.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a Teoria do Reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Revista Signos Geográficos**. Goiânia-GO, v.1, p. 1-20, 2019.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: Anais **do Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**, I. Belo Horizonte: SeNa, 2010.
- CAVALCANTI, Lana. **Geografia, Escola e construção do conhecimento**. 18^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**: Ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- CEARÁ. Lei nº 34.523, de 29 de janeiro de 2022. DISPÕE SOBRE MEDIDAS DE ISOLAMENTO SOCIAL CONTRA A COVID-19 NO ESTADO DO CEARÁ, COM A LIBERAÇÃO DE ATIVIDADES. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/DECRETO-No34.523-de-29-de-janeiro-de-2022.pdf>.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação, 2003, 16(2), pp. 221-236.

CHRISTOVÃO, Ana Carolina. **A vizinhança importa: desigualdades e educação no Morro do Cantagalo**, Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

CUNHA, M. I. Conta-Me Agora!: As Narrativas como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e no Ensino. IN: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: FE/USP. vol. 23 n. 1-2, Jan./Dec., 1997.

DEFFUNE, G. Relato de uma experiência de história em quadrinhos no ensino da geografia. **Boletim de Geografia**, Maringá, v. 28, n. 1, 2010.

DEFFUNE, Glaucia. **A formação do professor e o ensino da geografia em escolas de ensino fundamental e médio de Maringá-PR**. 251 folhas. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2015.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra. O NEOLIBERALISMO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): aproximações contextuais. **Revista Plurais** – Virtual, Anápolis - Go, Vol. 10, n. 3 – Set. /Dez . 2020 – p. 350-366 || ISSN 1984-3941 || e-ISSN 2238-3751.

DOZENA, A. (Org.). **Geografia e Música: diálogos**. Natal: EDUFRN, 2016.

FERREIRA, Martins. **Como Usar a Música na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto. 2005.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTALEZA. Decreto Nº 15243, de 29 de janeiro de 2022. Dispõe sobre medidas de isolamento social e autoriza o funcionamento das atividades que indica.

FORTALEZA. Decreto Nº 15.032, de 12 de junho de 2021. Dispõe sobre medidas de isolamento social e autoriza o funcionamento das atividades que indica.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. vol. 41, núm. 3, pp. 601-614, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Edmar. **Poemas de amor a Messejana**. 2. ed. Fortaleza: Do Autor, 2010.

FREITAS, E. **Messejana**. Prefeitura Municipal de Fortaleza, Coleção Pajeú, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos avançados**, 34 (100), 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMMyv7BqzDfKHFqx fh/?lang=pt&format=pdf>.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNS a BNCC: O ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. Doi:10.12957/geouerj.2017.23781.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em Formação. Série saberes pedagógicos).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011
HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à múltipla territorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Trad. Adail Sobral; Maria Estela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

HELENO, Carolina Ramos. Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 9(3), 391, 2017. <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i3.22459>.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos>.

JESUS, Carolina Maria. Quarto de despejo: diário de uma favelada. Ed. 8. São Paulo- SP: Ática, 2005.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LUCKESI, C.C. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 17ed, 2012.

MAGALHÃES, Jonas. Consciência socioprofissional e docência: a dimensão ético-política do trabalho docente no contexto da pandemia. IN: MAGALHÃES, Jonas. et. al. (ORGs). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. 1 ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

MAGALHÃES, T. F. A. A escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: tecendo algumas possibilidades. **Revista Artes de Educar**, v. 6, 2020, p. 205-221. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/issue/view/2420/showToc> .

MATTOS, E. M. A; CASTANHA, A. P. **A importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no ensino fundamental**. Paraná. Disponível em: ><http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2525-8.pdf><. Acesso em: 03 de novembro de 2020.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, Rio de Janeiro, 2012.

MOANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. “Currículo, conhecimento e cultura”. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.83-111.

MORIN Edgar. A comunicação pelo meio (teoria complexa da comunicação). **Revista FAMECOS**. Porto Alegre: nº 20, abril 2003, quadrimestral.

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

NASCIMENTO, C. T. B. **A casa a escola a rua: espaços de múltiplas práticas juvenis**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. Revista Com Censo: **Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 8-12, 2020a.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Dossiê: Os Saberes dos Docentes e sua Formação - Educ. Soc.** 22 (74), 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>.

NUNES, Alexandre Junqueira Prado Gasparotti; NUNES, Waldete Aparecida Junqueira Prado Gasparotti. Considerações sobre o aumento da produtividade do trabalho e suas consequências para os professores e demais trabalhadores do funcionalismo público. **REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v. 6, n. 2, jan. /jun. 2013.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 9. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

PERRENOUD, Philippe . **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 4. ed. São Paulo: Cortes, 2005.

PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Angélica Gurgel**, Fortaleza, 2018.

RAMALHO, Ramon Rodrigues. Educação remota e movimentos sociais: o curso de comunicação popular e rede social da ENFF do MST. IN: LACERDA, Tiago Eurico de; GRECO JUNIOR, Raul (ORGs). **Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, 1.ed. aprender e ressignificar a educação**. 1.ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.

RIBEIRO, Esaú Costa. **Memorial e história de Messejana**. Editel, 1982.

RODRIGUES, Ellen Nogueira. As percepções dos professores e alunos no contexto da pandemia de covid-19: uma revisão de literatura. IN: LACERDA, Tiago Eurico de.; GRECO JUNIOR, Raul (ORGs). **Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, 1.ed. aprender e ressignificar a educação**. 1.ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.

ROMANELLI, Guilherme. Como a música conversa com as outras áreas do conhecimento. **Revista Aprendizagem**, n.14. p. 24-25, Pinhais, 2009.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed., 1995. p.63-92.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C., Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Sociedade**, n. 67, jan./2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias de currículo**. 2. ed., 5ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, C. C. A Possibilidade da Didática na Perspectiva Fenomenológica. IN: Libâneo. J. C., Limonta, S. V; Suanno, M. V. R. (ORGs). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.

SILVA, José Nilton Rodrigues. **Turismo cultural: análises das potencialidades do patrimônio histórico de Messejana, Ceará – proposta de um roteiro interpretativo**. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2015) - Universidade Estadual do Ceará, , 2015. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=85491>.

SILVA, Amanda Moreira da. O precariado professoral em tempos de pandemia da Covid-19: a perda dos postos de trabalho e a eliminação de direitos. IN: MAGALHÃES, Jonas. et. al. (ORGs). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. 1 ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M., LESSARD, C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas (3. ed.). Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TEIXEIRA. Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/y6Mndr9brCyRzJRfKG49Qfb/?format=pdf#:~:text=A%20doc%C3%A2ncia%20se%20instaura%20na,outro%2C%20a%20partir%20do%20outro.>

TONELLI, J. R. A.; FURLAN, C. J. K. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans)formar durante a pandemia (Covid-19). **Signo**, v. 46, n. 85, p. 83-96, 2021.

UNESCO. **O fechamento das escolas amplia as desigualdades de aprendizagem e prejudica crianças e jovens vulneráveis de forma desproporcional**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1994.

ANEXO 1



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: SABERES E FAZERES NO ENSINO DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIAS NA EM. ANGÉLICA GURGEL NO CONTEXTO DA SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL DA PANDEMIA COVID-19 (2020-2022)

Pesquisador: CINTIELENA HOLANDA COSTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56203622.6.0000.5589

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO CEARA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.328.566

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado "Saberes e fazeres no ensino de geografia: Experiência na EM. Angélica Gurgel no contexto da segregação socioespacial da pandemia COVID-19 (2020-2022)" está inserido na área de Ciências Humanas. De acordo com a pesquisadora, a temática do projeto considera que o fazer pedagógico deve ser um instrumento indissociável entre a identidade do aluno e as práticas construídas pelo professor em sala de aula, considerando a descoberta de conhecimentos e ações educativas como construções sociais, políticas e culturais da realidade. A pesquisadora afirma que a temática do projeto concebe o fazer pedagógico como um instrumento indissociável entre a identidade do aluno e as práticas construídas pelo professor em sala de aula, considerando a descoberta de conhecimentos e ações educativas como construções sociais, políticas e culturais da realidade. A pesquisadora se propõe a realizar uma pesquisa-ação. Haverá a utilização da cartografia para mapear o perfil socioespacial dos alunos. Além disso, contará com entrevistas, questionários, observações, registros e relatório verbal. Inicialmente, a pesquisa se dará através do levantamento das práticas pedagógicas que estão envolvidas na relação ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia. Em segundo momento, serão implementadas as práticas pedagógicas identificadas na perspectiva da pesquisa-ação nos anos finais do Ensino Fundamental II, observando e registrando como se dá a apropriação do conhecimento através de um contexto de segregação socioespacial. E ainda, haverá o desenvolvimento de um site com as práticas

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

CEP: 60.410-426

E-mail: cep@ifce.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ



Continuação do Parecer: 5.328.566

pedagógicas construídas ao longo desse período (2020-2022), servindo como base de pesquisa para a prática de outros professores e instituições acadêmicas. O projeto tem como parceiros o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal do Ceará (IFCE) – Campus Fortaleza e Quixadá, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) através do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente e a Escola Municipal Angélica Gurgel que será o local de desenvolvimento das práticas pedagógicas. Os participantes da pesquisa são professores, ex-professores servidores da gestão e estudantes Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Angélica Gurgel, no Bairro Messejana, Fortaleza – Ceará, totalizando 50 (cinquenta) participantes, dos quais 35 (trinta e cinco) são alunos e 15 (servidores e ex-servidores).

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é “desenvolver e compreender a importância de práticas pedagógicas no ensino de Geografia relacionadas à formação do olhar crítico de alunos dos anos finais do ensino fundamental no contexto da segregação socioespacial.”

Os objetivos específicos são: 1. Levantar práticas de ensino de Geografia voltadas para análises socioespaciais; 2. Implementar as práticas pedagógicas identificadas na perspectiva da pesquisa-ação nos anos finais do Ensino Fundamental II durante a pandemia da COVID-19; 3. Mapear o perfil socioespacial dos alunos do Ensino Fundamental II no período da pesquisa; 4. Desenvolver um site com o itinerário da pesquisa os resultados dos alunos a partir de análises socioespaciais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora afirma que os riscos são: “a) Exposição dos estudantes, professores e gestores durante a pesquisa, tanto em relação à sua imagem quanto à sua fala; b) O risco pelas declarações feitas em relação ao bairro, que muitas vezes são relacionados à denúncias sociais, ambientais e de violência. Decorrente a isto, os cuidados referentes à ética em pesquisas com seres humanos serão providenciados, respeitando e preservando os participantes da pesquisa e demais envolvidos. Haverá o sigilo das informações durante toda a pesquisa, sendo os nomes verdadeiros dos participantes substituídos por nomes fictícios. Ainda assim, haverá o direito de indenização, na ocorrência de danos relacionados à participação na pesquisa, pelo pesquisador, com amparo psicológico e jurídico.”

Os benefícios apontados pela pesquisadora são: “a) Desenvolvimento do olhar crítico de alunos dos anos finais do ensino fundamental no contexto da segregação socioespacial de Fortaleza; b) Criação de novas práticas pedagógicas no ensino de Geografia a partir dos aspectos sociais e

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br

Página 02 de 04



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ



Continuação do Parecer: 5.328.566

espaciais vividos pelos alunos; c) Construção de um site com exposição das práticas realizadas durante o período de 2020-2022; e d) o site servirá como base de apoio para as futuras práticas e fonte de pesquisa para a formação de professores”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB/IFCE).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram devidamente anexados à Plataforma Brasil.

Recomendações:

Seguir rigorosamente os cuidados já anunciados no projeto para com os sujeitos expostos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1899382.pdf	20/03/2022 12:28:55		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_REVISADO.pdf	20/03/2022 12:27:13	CINTIELENA HOLANDA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_REVISADO.pdf	20/03/2022 12:26:34	CINTIELENA HOLANDA COSTA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_REVISADO.pdf	20/03/2022 12:22:42	CINTIELENA HOLANDA COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_Revisado.pdf	20/03/2022 12:21:19	CINTIELENA HOLANDA COSTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	EXISTENCIA_INFRAESTRUTURA.pdf	21/02/2022 10:30:25	CINTIELENA HOLANDA COSTA	Aceito

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ



Continuação do Parecer: 5.328.566

Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_assinada.pdf	21/02/2022 10:26:20	CINTIELENA HOLANDA COSTA	Aceito
Outros	DECLARACAODEGARANTIA CINTIELENA.pdf	18/02/2022 14:14:06	CINTIELENA HOLANDA COSTA	Aceito
Outros	DECLARACAODECOMPROMISSO CINTIELENA.pdf	18/02/2022 14:13:40	CINTIELENA HOLANDA COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 04 de Abril de 2022

Assinado por:
Jeffé Ferreira da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

UF: CE **Município:** FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

CEP: 60.410-426

E-mail: cep@ifce.edu.br