

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Teorias e Práticas da Geografia Escolar

Ivo Francisco Barbosa

A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: o
desafio das interações e dos diálogos no ensino remoto

Rio de Janeiro
2022



Ivo Francisco Barbosa

A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: o desafio das interações e dos diálogos no ensino remoto

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Orientadora Professora M^a. Lucia Maria de Baère Naegeli

Rio de Janeiro
2022

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

B238 Barbosa, Ivo Francisco

A prática docente no ensino de geografia: o desafio das interações e dos diálogos no ensino remoto / Ivo Francisco Barbosa. – Rio de Janeiro, 2022.

28 f.

Artigo científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientadora: Lucia Maria de Baère Naegeli.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Prática docente. 3. Ensino remoto. I. Naegeli, Lucia Maria de Baère. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 910

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Ivo Francisco Barbosa

A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: o desafio das interações e dos diálogos no ensino remoto

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Professora M^a Lucia Maria de Baère Naegeli (Orientadora)
Colégio Pedro II

Professor Dr. Márcio Ferreira Nery Corrêa
Colégio Pedro II

Professor Me. Adérito Picamilho Pimenta
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2022

A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: o desafio das interações e dos diálogos no ensino remoto

Ivo Francisco Barbosa

Resumo: O presente trabalho tem como proposta discutir a prática docente durante a pandemia e a adoção da modalidade ensino remoto em caráter emergencial como ponto de reflexão. Parte-se da análise de dados de entidades e órgãos públicos quanto à realidade brasileira no que tange o acesso à internet no período pandêmico, as dificuldades e os desafios enfrentados. Deste modo, o objetivo é repensar e discutir a prática docente, bem como o ensino remoto, e para isso referencia-se e aporta-se em artigos, teses e dissertações do referido escopo, assim como analisa-se artigos, discursos e a realidade brasileira nesse processo de ensino remoto. Ao final, apresenta-se propostas de atividades didáticas que possam ser incorporadas na modalidade ensino remoto ou híbrida no ensino de geografia.

Palavras-chave: Ensino Remoto, Prática Docente, Ensino de Geografia.

TEACHING PRACTICE IN GEOGRAPHY TEACHING: the challenge of interactions and dialogues in remote teaching

Abstract: The present academic aims to discuss the teaching practice during the pandemic and the adoption of the remote teaching modality in an emergency as a point of reflection. It starts with the analysis of data from public entities and agencies regarding the Brazilian reality regarding internet access in the pandemic period, the difficulties and challenges faced. In this way, the objective is to rethink and discuss the teaching practice, as well as remote teaching, and for that, it references and contributes in articles, theses and dissertations of that scope, as well as analyzing articles, speeches and the reality Brazilian in this remote teaching process. At the end, proposals for didactic activities are presented that can be incorporated in the remote or hybrid teaching modality in the teaching of geography.

Keywords: Remote Teaching, Teaching Practice, Teaching Geograph

1INTRODUÇÃO

A prática docente no ensino de geografia tem sido palco de ampla discussão e reflexão no campo da Educação Geográfica. Atualmente, em decorrência da pandemia do *Corona Virus Disease* (Doença do Coronavírus) 2019, se instalou no mundo uma situação de emergência global que atingiu a sociedade, os professores também foram afetados e se viram pressionados a moldar a prática docente ao ensino remoto por meios digitais. Esta situação facultou em demasiada pressão sobre o professorado e sua prática, impactando nos métodos de trabalho e seus processos. Ao mesmo tempo, em outra esfera, ressurgiu o discurso por grande parte da sociedade e com apoio da grande mídia, acerca da defasagem e da *necessidade*¹ de desenvolvimento tecnológico dos espaços educacionais. Tais pressões não são fatos isolados, são partes de discursos e ações políticas de grupos que buscam legitimar suas intenções no enfraquecimento da autonomia do professor (PÚBLIO JUNIOR, 2018).

O ensino remoto “*tornou-se*” no período pandêmico uma luz, um baluarte para a prática docente que é vista como tradicional, engessada; apresentada visualmente, em charges e memes, pelos professores na sala de aula, o quadro negro, o giz e com os alunos dispostos em suas cadeiras enfileiradas, e que tais situações correspondem a uma condição fadada à substituição. Nessa circunstância, os discursos propagados por agentes políticos, pelas mídias televisivas e digitais, com seus pareceres e especialistas², vão tornando a representação do ensino remoto e à distância como parte da sociedade. Da mesma maneira, esses discursos e condições idealizam os meios digitais e os novos recursos tecnológicos como instrumentos que irão se sobrepor ao livro didático, uma obra que representa a manutenção do tradicional, o *ultrapassado*, que precisa ser substituído pelo material digital e por novas maneiras de interações com a realidade pós-moderna³.

Toda pesquisa ou trabalho é parte de um processo de construção que envolve variáveis e condicionantes que podem suceder em resultados satisfatórios ou

¹ Em alguns momentos da escrita deste artigo, o diálogo, o debate e sua construção textual versarão com ideias do senso comum e do acadêmico. Entende-se que é necessária tal imbricação, uma vez que o senso comum é parte de uma construção social e histórica, e por conseguinte, ela compõe a sociedade e o pensamento da mesma, assim, sua representação nesse texto é fundamental para a relação dialógica proposta entre esses saberes.

² Fundação Lemann. Pareceres e especialista. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade/tecnologia-e-inovacao>>. Acesso em: 07 de out. 2022.

³ A ideia de pós-modernidade utilizada neste artigo baseia-se em Soja (1996), Bauman (2001), Lipovetsky (2004) e Harvey (2004), considera-se que o aprofundamento do termo neste artigo sairia do escopo.

insatisfatórios. Este trabalho de conclusão de curso é parte desse processo de construção no qual alguns percalços estiveram presentes e que resultaram na mudança estrutural dos objetivos e do recorte de análise anteriormente proposto ao Programa de Pós-Graduação do Colégio Pedro II. Deste modo, por conjecturas factuais e burocráticas relacionadas à Comissão de Ética, como o dispêndio de tempo entre respostas e correções que inviabilizam o começo de etapas como as entrevistas e a escrita, bem como outros entremeios na Plataforma Brasil, como a incoerência entre cronograma enviado na proposta inicial e o atribuído à plataforma em razão da data precedente permitida para começo do cronograma, os objetos e objetivos de análise foram modificados. Por conseguinte, para fidelizar uma proposta que apresente certa consistência quanto à prática docente, que é, por assim dizer, o escopo principal deste trabalho de conclusão, optou-se por apresentar algumas possibilidades de práticas que integrem recursos digitais ao ensino de geografia.

Na seara de mudanças e de pressões, forma-se *uma nova realidade pedagógica*, e nela se inserem os professores de Geografia e o processo de ensino-aprendizagem conduzido por eles, constantemente ressignificado, moldado e transformado a partir da atuação e do desenvolvimento da prática docente no ensino remoto.

O ensino remoto, ao longo do período de pandemia, tornou evidente a importância do convívio e das interações entre o aluno e o professor nas escolas, demonstrou, a princípio, como as interações na sala de aula e no ambiente escolar são fundamentais na construção do processo de ensino aprendizagem e na formação dos estudantes. Todavia, por consequência da situação e da necessidade de distanciamento social, o ensino remoto se fez necessário como medida paliativa. Os professores de geografia tiveram que criar novos métodos, novas abordagens e novas metodologias de ensino-aprendizagem no período de ensino remoto e à distância. Ao mesmo tempo, se depararam com as vicissitudes, uma adversidade que antes era traduzida no chão da escola, no ambiente escolar, agora, também está no virtual, na sociedade desigual. Assim, demonstrando as discrepâncias e, conjuntamente, a urgência na busca por soluções ou compreensões da situação.

Apesar dos desafios de inserção de novas tecnologias que foram trazidos não só pelo avanço tecnológico no século XXI, bem como também pela imposição emergencial de novas técnicas adequadas ao ensino remoto pela pandemia, é importante não perder,

nesse caminho, a visão social e crítica da sociedade contemporânea, que a pesquisa buscará tensionar.

Por conseguinte, a proposta do trabalho tem como objetivo repensar a prática docente durante a pandemia e a partir da modalidade ensino remoto enfrentar o desafio da ausência/diminuição de interações, de diálogos, no comprometimento da formação crítica dos estudantes. De modo a clarificar a proposta, busca-se na construção textual os seguintes objetivos específicos: compreender as condições em que acontecem as práticas docentes através do ensino remoto e apresentar as que podem ser adotadas no ensino de geografia diante do modo remoto ou sistema híbrido (remoto e presencial).

A construção textual deste trabalho parte da operacionalização da pesquisa que foi realizada por meio do levantamento bibliográfico correspondente ao escopo, com ênfase nas práticas, nas metodologias e nos métodos utilizados no âmbito do ensino remoto. Os documentos bibliográficos foram compilados de revistas acadêmicas e teses no período regido pelos meses de agosto de 2021 até os dias atuais. Deste modo, centra-se o levantamento bibliográfico em práticas docentes e tendo como adição aos termos de buscas: Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), pois conforme Nevado (2007), os AVASs estão rompendo com os paradigmas da educação contemporânea, com um crescimento substancial desde de 2013, trazendo novas formas de engendrar e praticar a educação atual e, junto a elas, as TICs, que somam ao ensino remoto, pois considera-se que tais ferramentas adicionam ao mesmo uma significativa relevância e importância.

A segunda etapa traz o levantamento de dados de organizações governamentais, particularmente colhidos do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) acerca do acesso à internet em domicílios no Brasil, a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua e TIC, bem como os dados fornecidos pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC-BR), de modo a refletir quanto à problemática infraestrutural vigente e que afeta, categoricamente, o ensino remoto tanto os professores como estudantes.

Com a pandemia de COVID-19, indiscutivelmente, o ensino remoto ganhou uma nova roupagem no Brasil. Segundo CETIC-BR, houve um crescimento substancial no acesso à internet⁴, e que essa junção de situações, pandemia e maior acesso à internet, desencadeou numa outra configuração e problemática: de pressão sobre a prática docente

⁴ Cresce o número de acesso à internet. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/noticia/cresce-o-uso-de-internet-durante-a-pandemia-e-numero-de-usuarios-no-brasil-chega-a-152-milhoes-e-o-que-aponta-pesquisa-do-cetic-br/>>. Acesso em: 22 ago. 2022.

e o ambiente escolar por discursos, currículos e outros agentes políticos quanto à adoção do ensino remoto⁵. Tais ações⁶ tornaram-se presentes nas práticas docentes como um todo e nas mais variadas disciplinas. Todavia, esses ambientes “*novos*” e imediatistas trazem e escancaram as realidades diversas das escolas, do alunado e do professorado brasileiro, de pouca adequação estrutural, de recursos e técnica da comunidade escolar, e de diferenciações entre escolas públicas e particulares, conforme destacou a PNAD TIC, na qual 98,4% dos estudantes de escolas particulares contavam com acesso à internet enquanto no ensino público⁷ a taxa foi de 83,7%.

O uso da modalidade ensino remoto, sincronicamente que pressionou o professorado na sua prática docente, realçou também as permanências no ensino da Geografia da abordagem tradicional de ensino, a técnica mnemônica para memorizar (CORRÊA, 2003), o aspecto descritivo nas interpretações. A permanência dessas práticas pode estar relacionada à formação dos docentes, ao período escasso de preparo das aulas, à sobrecarga de trabalho, entre outros fatores. Da mesma maneira, as interações, os diálogos e a formação crítica – tão valorizados na Geografia – foram enfrentados nas ausências do virtual, o convívio no não convívio. E aí está o desafio do professorado.

No atual cenário de incertezas decorrentes da pandemia de COVID-19 e que têm marcado a prática docente e o ambiente escolar, sobretudo, provindas da adoção do ensino remoto, as aulas de geografia e também das outras disciplinas são constantemente ressignificadas e até pressionadas por discursos, currículos e agentes políticos que veem as mudanças como consequências inevitáveis. Esses discursos pressionam os docentes na sua prática e impelindo-os a adotar o ensino remoto e os AVAs (Ambiente Virtual de Aprendizagem) como condição de sobrevivência no mundo pós-moderna⁸. Dessa maneira, compreende-se que essas transformações são inúmeras e até necessárias no

⁵ Como deve ser a nova escola do futuro. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/especial-publicitario/colégio-salesiano/noticia/2020/10/01/educacao-pos-pandemia-como-dever-ser-a-nova-escola-ou-a-escola-do-futuro.ghtml>>. Acesso em: 22 ago. 2022.

⁶ Ações do poder público para implementar modificações e apoio ao ensino remoto no contexto da pandemia. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/06/25/projetos-buscam-assegurar-acesso-a-internet-a-estudantes-durante-pandemia>>. Acesso em: 07 out. 2022

⁷ Evidentemente, escolas mais estruturadas da rede pública forneceram acesso à internet por meio de pacotes e outras condições. Os municípios, na sua grande maioria, tais atuações não ocorreram. Disponível em: <https://cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/225-noticias/11191-estudantes-da-educacao-a7a3o-b3a1sica-e-superior-podem-se-inscrever-para-auxilio-financieiro-e-de-inclusao-digital.html>. Acesso em: 07 out. 2022.

⁸ Uso de mídias e tecnologias não pode ser improvisado. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/02/uso-de-midias-e-tecnologias-nao-pode-ser-improvisado.shtml>>. Acesso em 31 ago. 2022.

contexto atual e estão incluídas na BNCC, quanto à cultura digital, à alfabetização e o letramento digital⁹. Todavia, a própria condição das escolas brasileiras, do professorado e dos alunos tem acentuado as discrepâncias dos discursos.

Partindo da premissa anterior, temos o propósito de contextualizar tais condições considerando os discursos, as práticas e dados acerca das dificuldades estruturais das escolas brasileiras. Ao tempo que se apresenta as possibilidades de práticas que podem ser adotadas no ensino remoto ou semipresencial, ou até mesmo presencial, e dentro disto demonstrar as percepções, os meios e os mecanismos imbuídos nessa construção.

2 OS DISCURSOS COMO FORMA DE SOBREPOSIÇÃO À PRÁTICA DOCENTE

Os discursos exercem pressão significativa na prática docente, eles correspondem a construções e representações da nossa sociedade. Eles representam

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2010, p. 133).

Notadamente, a pandemia do *Corona Virus Disease* (Doença do Coronavírus) 2019, demarcou, ainda mais, uma certa percepção na sociedade acerca das mudanças necessárias no ambiente escolar, uma delas: a adoção do ensino à distância por meios digitais, o acesso remoto. Esta situação facultou em demasiada pressão sobre o professorado e sua prática, sendo esta vista por grande parte da sociedade como defasada e pouco interacional. Tais pressões não são fatos isolados, são partes de discursos e ações políticas de grupos que buscam legitimar suas intenções no enfraquecimento da autonomia do professor.

Os discursos se constituem de enunciados (VILELA, 2018), significados estabelecidos para uma intencionalidade e que cabe ao pesquisador contextualizar tal posição prescrita como natural. Neste bojo, o ensino remoto tem sido empurrado como a solução para todos os problemas da prática docente, “[...] como uma possibilidade de

⁹ Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 31 ago. 2022.

suprir parte do currículo e/ou manter o vínculo escolar dos estudantes” (FERREIRA; TONINI, 2020, p. 27).

Tal condição descrita anteriormente pressionou ainda mais o professorado, de modo que vem sendo considerado por alguns como tradicional. O ensino remoto e à distância “[...] não contribui para aprendizagem e práticas colaborativas entre os sujeitos do processo de ensinar e aprender (ALVES, 2020, p. 358)” e a situação pandêmica acentuou as extremidades, no contexto da globalização perversa (SANTOS, 2006), as diferenciações e as discrepâncias na educação brasileira como um todo.

Deve-se salientar que o espaço escolar constituiu um espaço de vivências, de saberes e fazeres cotidianos, um espaço de troca, mas acima de tudo um lugar, e “[...] o lugar é, em princípio, um espaço vivido: vivido, claro, pelos que lá moram ou trabalham quotidianamente” (SOUZA, 2013, p.36). E também conforme Cavalcanti (2002, p. 33), a escola é “um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e cotidianos”. Ou seja, um palco das relações sociais, um lugar para trocas que não será substituído pelo ensino remoto ou à distância.

Os discursos que defendem o desenvolvimento do ensino remoto e pressionam a utilização do sistema digital sobre o livro didático e de outras práticas como *homeschooling*, aprovada no plenário da Câmara dos Deputados¹⁰, a educação familiar, não são uníssonos, tanto na representação quanto no ambiente escolar, as próprias particularidades do território e da sociedade brasileira facultam na dificuldade de apropriação dos mesmos. Essas particularidades somam-se ao desafio das interações, dos diálogos, das práticas docentes, dos métodos e das estruturas.

Ao passo que a pandemia de Covid-19 foi se estabelecendo no Brasil, sem controle e sem políticas condizentes nas mais variadas esferas da administração pública¹¹, as escolas também tiveram que se adequar à problemática pandêmica, elas permaneceram fechadas e começaram a adotar, uma ou outra, o ensino remoto.

A realidade das escolas brasileiras é muito maior que os discursos e agentes políticos que sopram, a todos os ventos, que a mudança para o remoto é fundamental no

¹⁰ Plenário da Câmara dos Deputados aprova regulamentação do ensino domiciliar. Disponível em: <<https://www.jota.info/legislativo/homeschooling-camara-aprova-regulamentacao-do-ensino-domiciliar-20052022>>. Acesso em: 07 out. 2022.

¹¹ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/alexandre-schneider/2022/09/e-urgente-trazer-os-alunos-pobres-de-volta-a-escola.shtml>>. Acesso em: 07 out. 2022.

contexto pandêmico e o EAD (ensino à distância) o futuro¹². De fato, por decorrência do distanciamento social, o ensino remoto foi a solução sanitária adequada para contenção da propagação do vírus no ambiente escolar e para continuidade do calendário escolar/ano letivo, mas é na realidade vivenciada de nossas escolas que os discursos como formas de representação e pressão política, que as resistências e as permanências (métodos tradicionais, espaços sem adequações necessárias, inviabilidades técnicas, entre outros) se apresentam e se reafirmam.

Com a pandemia de COVID-19 e a urgência do ensino remoto, a importância do livro didático e da prática docente ficaram evidentes. A parcela significativa da população que não tem acesso à internet e que, no primeiro ano da pandemia, segundo a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), observou-se que 78% dos estudantes brasileiros tiveram restrição ao acesso à internet¹³. De acordo com o IBGE, na Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios de 2019, “4,3 milhões [estudantes] ainda não utilizavam o serviço, sendo a maioria alunos de escolas públicas (95,9%)”¹⁴. Adiciona-se isso, a dificuldade dos pais em lidar com o ato de ensinar seus próprios filhos, acompanhar as rotinas das atividades escolares e desempenhar o papel de professor, conforme apontou o CETIC¹⁵.

Tais condições e situações passadas por parte dos estudantes brasileiros na pandemia, demonstram a relevância do livro didático e do professor nesse contexto e tensionam o discurso a favor do ensino remoto. O livro didático, na sua grande maioria, é a única forma de acesso ao conteúdo escolar para alunos de áreas carentes. Ele representa um conjunto de saberes característicos do espaço escolar, “uma diversidade de práticas escolares que estão ligadas às formas didáticas” (ORLANDE, 2014, p. 37). Por mais que os livros didáticos corroborem com os discursos hegemônicos, no geral, eles apresentam imagens de um real, um real de grupos e narrativas, onde há uma preponderância da abordagem que explora o imagético.

¹² Ensino virtual e a educação do futuro. Disponível em: <<https://g1.globo.com/goias/especial-publicitario/wr-at-home/ensino-virtual-e-a-educacao-para-o-futuro/noticia/2021/11/08/o-ensino-online-e-a-educacao-do-futuro.ghtml>>. Acesso em: 22 ago. 2022.

¹³ Uso de mídias e tecnologias não deve ser improvisado. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/02/uso-de-midias-e-tecnologias-nao-pode-ser-improvisado.shtml>>. Acesso em: 07 set. 2022.

¹⁴ PNAD Contínua. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101794>>

¹⁵ Desafios para o ensino remoto. Disponível em: <<https://www.cetic.br/pt/noticia/dificuldade-dos-pais-para-apoiar-alunos-e-falta-de-acesso-a-internet-foram-desafios-para-ensino-remoto-aponta-pesquisa-tic-educacao/>>. Acesso em: 21 ago. 2022.

Os discursos vigentes como práticas sociais que fazem coro, fundamentalmente, para o ensino remoto como solução para os problemas relacionados à qualidade da educação, não consideram as particularidades dos espaços escolares no Brasil e parafraseando Paulo Freire (2018, p. 112):

Por isto é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política se, desrespeitando a particular visão de mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de ‘invasão cultural’, ainda que feita com a melhor das intenções.

E tampouco a disponibilidade de acesso à internet e outros entremeios, conforme afere-se algumas condições para o insucesso na adoção de práticas digitais no contexto pandêmico; internet limitada e restrita a poucos alunos, internet com banda larga de baixa qualidade, uso da rede móvel nos celulares para acompanhar as aulas, o que dificulta qualquer participação e interação. Parte desses atenuantes no ensino remoto e à distância foram descritas na 4ª edição do Painel TIC COVID-19, segundo o qual a carência de recursos digitais onerou consideravelmente os estudantes brasileiros, como

[...] dificuldade de esclarecer dúvidas com os professores (41%), à falta de estímulo para estudar (41%) e à ausência ou baixa qualidade da conexão à Internet (38%). A falta de estímulo foi a barreira mais mencionada por usuários das classes AB (42%), enquanto a dificuldade para esclarecer dúvidas foi mais reportada por aqueles das classes DE (40%)¹⁶.

Assim, analisar os recursos digitais, os discursos e as práticas docentes que podem ser adotadas para o ensino remoto, devem ser interpretadas, assim como nossa interpretação, diante de tais situações e análises dos processos vivenciados e em curso por parte do professorado e alunado. A realidade atual e desigual das técnicas deve ser considerada, e conforme assevera Milton Santos e comparando à realidade escolar, “a atual divisão territorial do trabalho, criada a partir de uma tal multiplicidade e diferenciação dos lugares, é desse modo, mais extensa e exigente” (Santos, 2006, p. 219), que realça as diferenças dos espaços quanto ao acesso aos meios e recursos digitais nos espaços.

¹⁶ 4ª edição do Painel TIC COVID-19. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/noticia/realizacao-de-atividades-on-line-mantem-relevancia-no-segundo-ano-da-pandemia-aponta-pesquisa-do-cgi-br/>>. Acesso em 15 de mai. 2022.

3 A GEOGRAFIA E O ENSINO REMOTO: CAMINHOS, REFLEXÕES E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE

Diante da pandemia de COVID-19, a sociedade mundial adotou medidas de isolamento para contenção da disseminação do vírus, e com as escolas não foi diferente, o isolamento e adequação eram necessárias para dar continuidade ao ano letivo. Desta maneira, uma *nova* nuance no ensino, ou melhor, uma não tão nova reafirmou condições que se faziam presentes, mas que eram discutidas sem tanta ênfase – o ensino remoto e à distância. Assim, algumas escolas brasileiras para dar continuidade ao ano letivo utilizaram plataformas digitais no ensino, como o *Google Meet* e o *Microsoft Teams*.

Deve-se salutar que o caminho para utilização de tais recursos não têm sido fácil para todo o professorado e o mesmo ocorreu conosco, a docência por meio da plataforma do *Google Meet* foi realizada sem qualquer orientação quanto ao seu uso por parte das instituições. Cabendo ao professor conhecer o meio tecnológico e adotar os mecanismos que melhor se adequassem às suas necessidades. Neste sentido, nota-se uma condição que parte do professorado enfrenta nas instituições de ensino pelo Brasil, as ferramentas são utilizadas sem qualquer preparação e aprendizado. Isto posto, faculta numa não adequação e melhor aproveitamento dos recursos na sua totalidade, pouco integralizados, agregadores e enriquecedores.

A partir da possibilidade de agregar plataformas digitais e outros meios para a prática docente em geografia, apresenta-se nesta etapa duas proposições de aula que buscam integrar recursos digitais para utilização no ensino remoto via *Google Meet* e *Microsoft Teams*. Dando continuidade à proposta, as práticas e suas possibilidades são:

Primeiramente, parte-se da formulação do material de aula e que é abordado na plataforma de design gráfico, o *Canva*, para preparação de conteúdos de mídias audiovisuais. Tal ferramenta propicia apresentações ricas em recursos midiáticos desde imagens, vídeos, tabelas, infográficos e outros recursos. O segundo momento refere-se à temática escolhida: “A Europa, migração e imigração”, que para o objeto deste artigo foi selecionada por familiaridade com o assunto.

Após exposição dos conteúdos e do tema da aula (Figura 1), o docente pode optar pela utilização da interface chamada *Mentimeter*, adicionada aos slides no *Canva*.

Conforme observa-se da ilustração a seguir (Figura 1), o alunado de posse de um celular ou num dispositivo *Desktop*, pode mirar a câmera do celular para o *QRcode* ou

com um duplo-clique no slide de aula, que serão direcionados para a página do *Mentimeter*, onde encontrarão a pergunta norteadora da temática escolhida.

Figura 1 - Apresentação de aula: rota dos refugiados



A ferramenta permite a realização de perguntas e interação dos participantes, possibilitando um *feedback* em tempo real de determinado assunto, e assim favorecer o processo de aprendizagem, pois como disserta Piaget (1973, p. 34-35) “[...] cada interação entre sujeitos individuais modificará os sujeitos uns em relação aos outros.”

Compreende-se que a interface pode ser uma possibilidade e uma busca por tornar o ambiente digital e remoto mais participativo, e para isso a seguinte pergunta para proposta sugerida foi elaborada: “Quais os pontos positivos e/ou negativos dos processos migratórios?”, conforme Figura 2 abaixo.

Figura 2 – Simulação de respostas aplicadas no Mentimeter



Fonte: O autor (2021)

Conforme observa-se na Figura 2, o total de 11 (onze) *hipotéticos* alunos participaram da atividade. Evidencia-se que esse resultado é no sentido figurado, ele pode ser maior ou menor numa sala real.

A idealização de um *feedback* do tema proposto por meio da plataforma Mentimeter permite ao docente a reinterpretação, a reflexão de conceitos pré-concebidos e a interação com os alunos. Assim, o professor de Geografia deve na interação entre o mesmo e o aluno compreender que nesta interação é que se realiza a construção e reconstrução do conhecimento (CALLAI, 1986). Ao mesmo tempo, concebe-se que tal ação aliada aos conceitos e aos procedimentos metodológicos e quando acionados pelos estudantes, conforme concebe Straforini (2018), podem ressignificar o conhecimento escolar. Soma-se, também, a concepção que o processo de aprendizagem é ativo de cada pessoa e que a partir da reflexão do seu ato, mediado pelo professor e em constante movimento, a ressignificação se fará efetiva (VIGOTSKY, 1993). Por conseguinte, tal ferramenta como procedimento didático e mediada pelo professor possibilitará uma maior reflexão, principalmente, quanto aos temas que forem trabalhados.

Partilha-se que tal discussão temática insere-se numa questão mais ampla de cidadania e aferir concepções dos estudantes, inicialmente, pode ser uma maneira efetiva de ampliação da temática representada. E ainda, de acordo com Pontuschka (2000), não é possível pensar o ensino e a aprendizagem da Geografia sem pensar que ela é parte integrante do contexto escolar e da sociedade. Nessa perspectiva, Kaercher (1999)

ressalta que a Geografia pode ser um instrumento valioso para elevar a criticidade dos alunos, pois trata de assuntos intrinsecamente polêmicos e políticos, quebrando a tendência secular da escola como algo tedioso e desligado do cotidiano. Por conseguinte, é necessário mobilizar toda a possibilidade existente nesse espaço em direção à formação do aluno no seu movimento de vida e nas relações sociais que mantém no interior de grupos sociais e nas instituições a que pertence ou a que venha a pertencer, contribuindo, desta forma, com a construção da cidadania do aluno (PONTUSCHKA, 2000).

Evidentemente, o uso do recurso carece de maiores avaliações para aferição de resultados exitosos ou não, todavia, a proposição desse artigo é apresentar algumas possibilidades que possam ser inseridas nas práticas docentes.

Outra possibilidade de prática docente que alie recursos tecnológicos e saberes geográficos que apresentamos é a relacionada ao tema: geomorfologia e estudos do relevo. O ensino desta temática costuma ser desafiante ao docente de geografia, o assunto é demasiado denso e com características bastante abstratas e distante do alunado, sobretudo quando apresentada de forma remota.

Ainda que o professor utilize apresentações, no caso desse artigo o *Canva*, que demonstrem interatividade e interligações de recursos dos mais variados, que de fato enriquecem uma aula, uma vez que tal temática pode ser associada há inúmeras situações no cotidiano, como os deslizamentos em áreas de morro sobretudo das grandes cidades. Assim, como proposição para redimensionar e ressignificar a prática docente quanto à temática e de modo a tornar o escopo mais interativo e dinâmico, propõe-se a utilização de um aplicativo, o *LandscapeAR*, que em sua descrição diz:

LandscapeAR is a new form of augmented reality (AR) app that invites users to create intriguing islands and terrains. Just sketch the elevation lines on a real piece of paper and it will be directly translated into a 3D landscape! Create your own favorite tropical island with as many hills, mountains and valleys as you wish and visualize it on your table top at home in full 3D. Walk around your creation and view the islands from all perspectives¹⁷.

Primeiramente, como toda aula sobre esse tema, o aluno terá que estar familiarizado com o escopo e seus conceitos, deste modo, invariavelmente, o professor

¹⁷ Tradução livre da descrição do aplicativo: “LandscapeAR é uma nova forma de aplicativo de realidade aumentada (AR) que convida os usuários a criar ilhas e terrenos intrigantes. Basta esboçar as linhas de elevação em um pedaço de papel real e ele será traduzido diretamente em uma paisagem 3D! Crie sua própria ilha tropical favorita com quantas colinas, montanhas e vales desejar e visualize-a em sua mesa em casa em 3D completo. Caminhe ao redor de sua criação e veja as ilhas de todas as perspectivas”.

terá que utilizar de meios tradicionais de exposição do conteúdo. O docente deve dar apontamentos iniciais e apresentar as dinâmicas do relevo, as funções das curvas de nível, como são feitos os mapas topográficos, a ação de agentes internos e externos, entre outros.

Após apontamentos iniciais, explicação dos objetivos da aula e explanação de conceitos, o seguinte *slide*, Figura 3, apresenta o aplicativo em questão e uma exemplificação de curvas de nível.

A próxima etapa diz respeito às ferramentas, aos recursos e ao download do aplicativo que serão necessários na atividade: uma caneta, preferencialmente, na cor preta e com espessura de ponta significativa e uma folha de sulfite A4, e realizar o *download* do *application LandscapAR*, que pode ser obtido na *Google Play Store* ou acessando o *QR Code* ilustrado no slide da aula. Após todos os apontamentos e recursos, o aluno deverá elaborar uma curva de nível, ficando a critério livre sua criação.

Figura 3 - Apresentação de aula: estudo de relevo



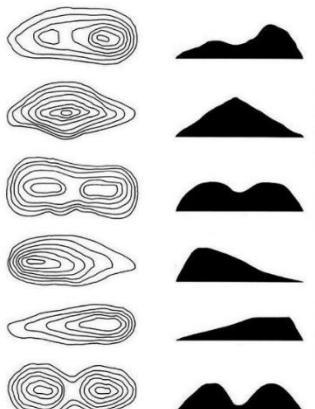
Fonte: O autor (2021)

De posse do aplicativo, os alunos devem realizar na folha A4 os traçados das curvas de níveis e a partir da função *Scan*, no aplicativo, escanear as curvas de nível de modo a formar o relevo numa realidade aumentada.

Após a instalação do aplicativo e os apontamentos iniciais de como ocorre o processo de *Scan* e os objetivos dessa ferramenta como auxílio para aula, sugere-se que

os alunos utilizem alguns modelos de curva de nível como exemplo, conforme Figura 4, de modo a facilitar o resultado e assimilação do conteúdo.

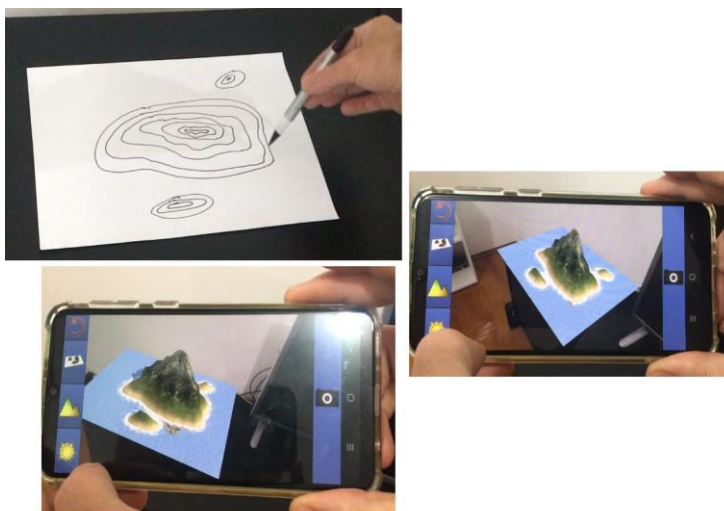
Figura 4 - Curvas de nível como modelo para aplicação no LandscapeAR



Fonte: <https://www.geosensori.com.br/2019/05/20/curvas-de-nivel-ponto-crucial-em-um-projeto/>

Na Figura 4 há seis formas de relevo com suas respectivas curvas de nível, tais exemplos podem ser utilizados pelos alunos para desenhar nas folhas A4 distribuídas e assim visualizarem o perfil do relevo numa realidade aumentada. Na Figura 5, apresenta-se o aplicativo na função *Scan* e o resultado.

Figura 5 - Aplicação do app LandscapeAR nas aulas de geografia física



Fonte: O autor (2021)

Da mesma maneira que a atividade anterior, o resultado deve ser aferido e os contornos e dificuldades que surgirem devem ser reformulados e adaptados pelo professor. Diante disso, sugere-se que o professor crie um canal de *feedback*, que pode ser a aula ou um link no *Google Forms*, de modo a discutir e a dialogar acerca da proposta

e sua significância no processo de aprendizagem. De todo modo, a proposição dessa ferramenta aliada ao tema de geomorfologia tem como proposição adicionar mais uma possibilidade à prática docente, mais uma ferramenta para subsídio ao processo educacional.

Deve-se também pontuar que para integrar tal ferramenta à realidade brasileira, à estrutura das escolas quanto ao acesso à internet, aos recursos digitais e também do alunado precisam ser considerados, como destacado pela pesquisa do CETIC e o levantamento do Insper, Instituto de Ensino e Pesquisa, acerca da realidade dos estudantes da rede pública no Brasil.

Como o perfil socioeconômico dos estudantes da rede pública normalmente aponta para uma realidade em que esse acesso a equipamentos, a dados e à estrutura que permite o engajamento maior nas atividades remotas, é mais difícil, o que nós vislumbramos é uma tendência de queda ainda maior das aprendizagens na rede pública do que se verifica na rede particular. Embora nas duas redes haja uma queda como produto da pandemia como um todo¹⁸.

Por conseguinte, os espaços escolares assim como o alunado nos seus lares, na sua grande maioria, não estão equipados ou não possuem os meios tecnológicos o que dificulta a adoção de tal proposição e ao mesmo tempo pode acentuar os problemas de aprendizagem se tais recursos forem utilizados como um fim em si.

As possibilidades em sala de aula para adoção de recursos digitais, material tradicional (sulfite e lápis) e práticas podem ser inúmeros. Abaixo apresenta-se a terceira proposta de atividade como recurso que pode ser usada em aulas de cartografia.

Da mesma maneira que as primeiras propostas de atividades, o professor terá que delinear os objetivos e introduzir a temática, bem como os conceitos e outros pormenores. Após a explanação dos objetivos do ensino de cartografia, propõe-se ao professor uma atividade que trabalhará com imagens, recurso tecnológico, perguntas e respostas e raciocínio geográfico, denominada de Batalha Geográfica.

A Batalha Geográfica consiste num jogo de batalha naval no qual os participantes devem tentar adivinhar as posições dos barcos inimigos, neste caso, posicionados pelo professor. As pontuações do jogo são divididas em: 5 (cinco) pontos para acertos nos maiores barcos, 3 (três) pontos para acertos nos barcos médios e 1 (um) ponto para acertos nos menores barcos.

¹⁸ Pandemia acentua déficit educacional. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico>>. Acesso em: 31 ago. 2022.

A primeira etapa da atividade diz respeito à explicação do jogo e à elaboração da carta-guia, conforme a Figura 6. Os alunos deverão formar grupos que podem variar de 3, 4 ou 5 integrantes por equipe. Cada grupo receberá uma folha de sulfite ou cartolina, e deverá dividi-la em paralelos e meridianos, latitude e longitude, norte, sul, leste e oeste, e marcar as coordenadas geográficas com os respectivos graus e letras, conforme a Figura 6.

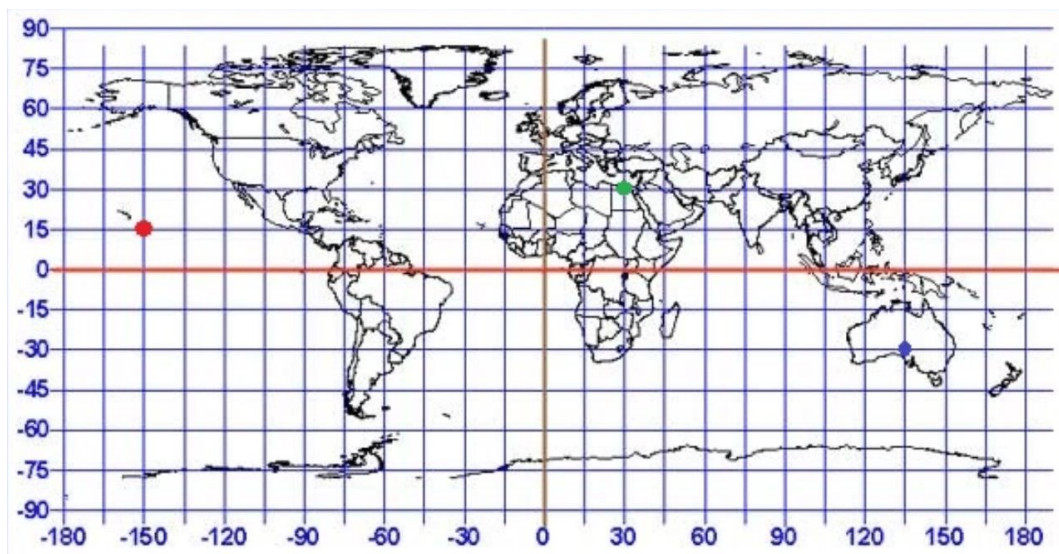
Figura 6 - Carta guia para a atividade Batalha Geográfica

		PARALELOS													
Latitude 0°/90°		Norte													
Oeste	90	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	Leste	M
	60	1													E
		2													R
	30	3													I
		4													D
	0	5													I
		6													A
	30	7													N
		8													O
	60	9													S
90	10														
		180		120		60	0		60		120	180	Longitude 0°/180°		
		Sul													

Fonte: O autor (2022)

Após a elaboração da carta-guia, os mesmos observarão a imagem a seguir (Figura 7), ela serve para compreensão da posição das terras emersas com as suas respectivas informações quanto aos graus. Esta imagem servirá de guia para o jogo e para que os mesmos assinalem as opções escolhidas, os alvos corretos e os erros cometidos, e de posse de tais informações, pensem o jogo e a tática envolvida.

Figura 7 - Mapa mundi com as latitudes e longitudes



Fonte: <https://amigopai.wordpress.com/2015/06/20/exercicios-de-coordenadas-geograficas/>

Após a realização da carta guia e a fixação do respectivo mapa-mundi, a última etapa da atividade é o aplicativo Kahoot, no qual todos os alunos deverão realizar o *download* do aplicativo nas *Store* da *Google* ou *Apple*. O Kahoot é um jogo que permite perguntas e respostas, onde o aluno selecionará a opção que julga correta quanto à pergunta descrita na tela em exibição e o resultado será informado ao final do tempo transcorrido. Na Figura 8, abaixo, ilustramos o *layout* de criação das perguntas que farão, neste caso hipotético, parte da atividade.

Figura 8 - Layout do Kahoot com as perguntas da atividade

Fonte: Kahoot. O autor (2022)

As respostas corretas darão a oportunidade de tentar afundar um navio na Batalha Geográfica, que serão colocados na folha A4 disponibilizada aos grupos, e aqueles que não acertarem a pergunta não terão direito à tentativa. Caso acertem, conforme explicado anteriormente no esquema de pontuação do jogo, a atividade prossegue para a segunda pergunta.

Espera-se que com essa atividade os alunos possam compreender, comparar e analisar as coordenadas geográficas e suas posições. O jogo, entende-se, exercitará a capacidade comparativa quanto à informação geográfica, que consiste em Santos et al (2016, p. 16) “[...] qualquer informação física, social, biológica, econômica, ecológica, ambiental, [...] [que possa] [...] ser associada ou relacionada a um posicionamento sobre a superfície terrestre e [...]” que possua três atributos básicos: espacial, descritivo e temporal (FERNANDES E GRAÇA, 2014) e imagética. Enfatiza-se que cada estudante é particular e singular, não existe um perfil ideal do mesmo e que toda estruturação e preparo de práticas que busquem tangenciar interações e diálogos, deve ponderar acerca dos perfis de alunado esperado e nisso redimensionar os modelos e as aplicações.

Figura 9 - Exemplo de pergunta elaborada no Kahoot



Fonte: Kahoot. O autor (2022)

A proposição de atividades que possam estar incluídas num sistema híbrido (presencial e remoto) tem como idealização adicionar novas contribuições quanto ao momento vivenciado, uma vez que as condições, os discursos e a emergência do remoto outrora instalada, reafirmou a seara das tecnologias educacionais e novas práticas ao ensino de geografia, que devem ser discutidas e utilizadas. Embora a proposição das atividades ainda careça de confrontação e prática, elas aqui assumem um caráter

experimental e um primeiro passo dentre os vários a serem realizados por uma prática docente significativa. Deste modo, compreende-se suas limitações e imperfeições, as quais devem ser exploradas e redimensionadas num momento oportuno.

4 CONCLUSÕES

Ao analisar os discursos, os resultados quanto o acesso à internet e os equipamentos que possam ser usados ou que foram utilizados no momento pandêmico, conforme as reportagens ilustradas neste trabalho, ficou evidente o despreparo dos governos na adequação de meios mínimos para o ensino no período da pandemia, principalmente nas escolas públicas, o que foi diferente no ensino privado, na qual a estrutura e o perfil do alunado favoreceu à adoção do ensino remoto.

Aliado ao despreparo dos governos em prover às escolas com os recursos, o desafio estruturante se deu nas mesmas e no professorado, condicionar aparelhos, ambiente, treinamento, tempo de preparo de matérias e a utilização dos recursos de maneira eficiente, o que tornou qualquer proposta e discurso, de certa maneira, ineficaz. Assim, o ensino remoto, a emergência tecnológica e o sucumbir das práticas tradicionais na educação não se vigora na realidade brasileira, embora sua idealização e preceitos deixe marcas na sociedade.

As reportagens analisadas demonstraram o caráter apressado da adoção do ensino remoto e recursos digitais nas escolas brasileiras, alunos e professores foram jogados, por assim dizer, nas ferramentas de apoio. Os pais e familiares, assim como toda comunidade escolar, na sua grande maioria, não estava preparado para tal momento, o que tensiona o discurso da adoção de recursos tecnológicos e a realidade da sociedade brasileira, das escolas e de todo aparato necessário.

Compreende-se que o ensino remoto deve ser visto, antes de tudo, como uma ferramenta, mais uma que pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e não o fim em si. Acredita-se que ela pode fornecer uma perspectiva futura que pode ser agregadora, ainda mais num contexto de avanço tecnológico no mundo pós-moderno. No entanto, caso não tenhamos sanados os problemas diversos que ocorrem nos ambientes escolares, na carreira do professor, dentre outras situações, ela cumprirá um papel de desagregar e acentuar as disparidades, conforme os dados apresentaram ao longo do período pandêmico.

As práticas e atividades aqui elaboradas podem confluir para um propósito de inserção de ferramentas e técnicas no ensino de geografia. Elas correspondem um esforço de tornar às aulas de geografia, as plataformas e os recursos digitais numa relação de convergência. Entretanto, e como reforçado no trabalho, as práticas e as atividades ainda necessitam ser aplicadas para que possam demonstrar, principalmente, as possibilidades de interações e de diálogos, que representam um grande desafio na modalidade de ensino remoto. Assim, as atividades têm como objetivo tentar superar as barreiras e proporcionar dinamismo no processo de ensino-aprendizagem.

Na preparação dos conteúdos, das aulas e das ações propositivas para o ensino remoto, por experiência própria, o professor pode exercer autonomia nesse processo, ao cumprir a função de escolha dos temas, das funções e das aplicações. Todavia, deve-se clarificar que a autonomia está sujeita à intencionalidade do criador dos objetos, neste caso, das plataformas digitais e dos demais recursos. Logo, a autonomia tem uma forma aparente, mas carregada de conteúdo estabelecido pelo criador.

A autonomia no processo de criação no ensino remoto, conforme algumas reportagens apresentaram, não é para todos, muitos professores tornaram-se receptores das técnicas e dos seus criadores. De certa maneira, subjugaram-se aos ditames dos elaboradores dos programas e das suas interfaces, principalmente em escolas particulares que pertencem à grandes grupos educacionais.

Salienta-se a partir da experiência docente com o ensino remoto ao longo da pandemia, algumas interpretações: de modo geral, o alunado apresenta pouca aderência às aulas no período remoto. Ao lecionar nesse período de práticas remotas e à distância, a percepção é que era comum o hábito de gravação das aulas e de permanecer conectado à plataforma do *Google Meet*, sem qualquer interação e diálogo, o que se considera uma das condições fundamentais no processo educacional, a relação dialógica. Tal fato também foi observado e relatado por diversos professores; pouco interesse nas atividades propostas; cansaço advindo da condição de isolamento e do prolongar pandêmico, dentre outras. Em contrapartida, enfatiza-se que o processo educacional é uma via de mão dupla, ao mesmo tempo que houve desinteresse e baixa adesão, as aulas possibilitaram ao professorado a construção de pontes quanto aos conhecimentos precedentes dos alunado e técnicas, o que fornece uma gama de oportunidades de reestruturação das “novas práticas pedagógicas”.

Ainda assim, tendo em vista o momento pandêmico vivenciado por parte dos professores e a adoção, de forma emergencial, de novas tecnologias na educação, os benefícios da pesquisa não se restringem aos métodos e as metodologias que possam ser aplicadas no ensino de geografia, mas principalmente no entendimento das dificuldades que esse processo desencadeia e os caminhos necessários para a sua discussão, que é cada vez mais latente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), São Paulo, v. 29, n.2, p. 327-340, 2003.

ARAÚJO, R. K. DE SOUZA. **A interatividade como processo na avaliação da aprendizagem na educação online**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica). UFPE, 2013

BASSANI, P. B. S.; ARANDA, J. A. S.; ALVAREZ, D. Comunidades virtuais de aprendizagem em espaços de educação a distância. **RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 8, p. 1-10, 2010.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

CALLAI, H. C. **O ensino da Geografia**. São Paulo: Livraria UNIJUÍ, 1986. (Coleção Ciências Sociais).

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas (SP): Papirus, 2012. p. 39-59; p. 175-198.

CETIC-BR. **TIC Domicílios – 2020**. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/indicadores/>>. Acesso em 16 ago. 2021.

CÔRREA, Roberto Lobato.et al. (Org.). **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2003.

DINIZ, N; FRANÇA, B. Trabalho docente, desigualdades educacionais e capitalismo de desastre: impactos da pandemia de coronavírus na educação. **GIRAMUNDO - REVISTA DE GEOGRAFIA DO COLÉGIO PEDRO II**, v. 7, p. 143-156, 2021.

FERNANDES, M. C. & SALOMÃO GRAÇA, A. J. Conceitos e Aplicações Cartográficas Diante das Necessidades da Cartografia Turística. In: ARANHA, R. C. & GUERRA, A. J. T. **Geografia Aplicada ao Turismo**. São Paulo: Oficina de Textos, 28-55pp. 2014.

FERREIRA, D. S; TONINI, I. M. Há uma escola como lugar em período de pandemia? **Ensaios de Geografia**, v. 5, p. 27-32, 2020.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GALASSO, B. **Do ensino em linha ao ensino online: Perspectivas para a educação online baseada na mediação professor-aluno**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, USP, Brasil. 2013.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola. 2006
PÚBLIO JÚNIOR, C. O docente e o uso das tecnologias no processo de ensinar e aprender. **REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO**, v. 13, p. 1092-1105, 2018.

KAERCHER, N. A. **Desafios e Utopias no Ensino de Geografia**. 3ª ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

_____. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia N. e OLIVEIRA, Ariovaldo U. (orgs.). **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 221-231.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

NEVADO, R. A. de. **Ambientes virtuais de aprendizagem: do “ensino na rede” à “aprendizagem em rede”**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/nfa/tetxt2.htm>>.

RUA, J. O professor, o livro didático e a realidade vivida pelo aluno como recursos para o ensino da geografia. v. 24 n. 1: **Boletim Gaúcho de Geografia**, 1998. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/39129>>. Acesso em: 21 ago. 2022.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PONTUSCHKA, N. N. Geografia, Representações Sociais e Escola Pública. **Terra Livre**. São Paulo, n. 15, p. 145-154, 2000.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. 2. Reimpr - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, A. ROSA dos; SILVA, R. GOMES da; SOUZA, K. BARBOSA de. **Apostila: fundamentos teóricos de geotecnologias - módulo 01 – elementos de Cartografia**. Departamento de Ciências Agrárias e Engenharias, Disciplina Geomática II, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SOJA, E. W. **Thirdspace: The Journeys of to Los Angeles**. Blackwell Publishers. Oxford, 1996.

SOUSA, E. S. C. de. **A interatividade no ambiente virtual de aprendizagem moodle: a escola de gestores de educação básica da Paraíba**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPB. 2010.

STRAFORINI, R. O ensino da Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 175-195, 2018.

VYGOTSKY. **Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

VILELA, C L. Conhecimento escolar em geografia: explorando discursos em disputa na definição de fronteiras entre as disciplinas nos currículos. **Educação e Filosofia** (UFU - impresso), 2018.