

ARTIGO

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E AS MUDANÇAS EM PERCURSO: COMPREENSÃO CRÍTICA PARA LECIONAR NO ENSINO HÍBRIDO

Maria Edwirges Gomes da Silva¹
Josandra Araújo Barreto de Melo²

RESUMO

Objetivando favorecer a reflexão dos professores acerca do seu papel crítico diante das mudanças educacionais que estão sendo apresentadas como indispensáveis, discutiremos neste trabalho a formação inicial do professor de geografia e as perspectivas para o trabalho com o ensino híbrido na educação básica com uma perspectiva crítica em relação às reformas curriculares de orientação neoliberal. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, na modalidade colaborativa, com 16 licenciandos do curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, com o intuito de não apenas investigar as suas concepções quanto ao objeto investigado, mas, sobretudo, refleti-las e construir novas possibilidades para o ensino. Fizemos a aplicação de questionário, desenvolvimento de oficinas formativas, elaboração de planos de aula e contínuas discussões. Vimos que os modelos híbridos de ensino se encontram intimamente relacionados aos interesses neoliberais de redução de custos da educação pública e manutenção de um projeto de educação nacional alinhada ao perfil do mercado. A pesquisa pôde ampliar os horizontes para a formação de professores de Geografia, colaborando com estratégias para a prática de hibridização do ensino de forma crítica.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Pesquisa colaborativa. Ensino de Geografia.

¹ Aluna do Mestrado Profissional de Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Email: mariaedwirges109@gmail.com

² Professora Doutora lotada no Departamento de Geografia e no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Email: ajosandra@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

Concebido no âmbito da pesquisa de Iniciação Científica intitulada “Educação e tecnologia: concepções e perspectivas do ensino híbrido no contexto da formação inicial de professores de geografia”, na quota 2020/2021, consideramos o cenário de mudanças sócio-políticas que a sociedade estava passando e a necessidade de pensar a formação dos futuros professores de Geografia, formados pelo curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), campus I, diante das atuais necessidades educacionais e das perspectivas do ensino híbrido.

Isso porque, com a pandemia do COVID-19, em 2020, a adoção de modelos híbridos ocorreu em muitas instituições educacionais pelo Brasil, visando possibilitar o retorno presencial dos estudantes às escolas de forma que, combinando as atividades educativas remotas com as presenciais, se obedecesse aos protocolos sanitários e à legislação vigente. No cerne dessa realidade atípica, novos conhecimentos, saberes e habilidades foram exigidos com urgência dos profissionais da educação para atuar nos moldes do ensino híbrido, posto que, embora não estivesse se tratando de uma proposta educacional recente, até pouco tempo, uma pequena parcela conhecia a respeito de sua aplicabilidade e das possibilidades que o hibridismo do ensino pode oferecer. Além disso, não raramente, era confundida a adjetivação do ensino que estava sendo adotado. Híbrido, Remoto ou à Distância?

Diante dessas circunstâncias, e compreendendo que o modo como os professores concebem teórico-praticamente esses modelos reverberam em suas práticas e, conseqüentemente, na formação dos estudantes, levantamos as seguintes questões: no caso da formação inicial, como professores de Geografia em formação compreendem o Ensino Híbrido e as mudanças educacionais em curso? Quais as suas concepções e perspectivas para a prática do ensino híbrido nas aulas de Geografia na educação básica? O professor de Geografia consegue desenvolver um ensino crítico-emancipador no ensino híbrido?

A partir dessas indagações, realizamos uma pesquisa colaborativa de abordagem qualitativa com um grupo de 16 estudantes do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Campina Grande-PB, integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Residência Pedagógica (PRP). Desta forma, partindo das concepções individuais desses licenciandos, identificadas mediante aplicação de questionário, construímos uma sequência de três oficinas formativas, as

quais resultaram na elaboração de planos de aula de Geografia, numa perspectiva de formação crítica dos estudantes da Educação Básica, através de modelos híbridos de ensino. Nesse sentido, apresentaremos neste artigo a compreensão e as perspectivas dos licenciandos acerca do ensino híbrido e de sua aplicação no ensino de Geografia, antes e após as colaborações realizadas durante a pesquisa.

Nosso objetivo, com isso, é fomentar a reflexão acerca do papel autônomo e crítico dos professores de Geografia diante das mudanças educacionais que estão sendo apresentadas no atual momento de incerteza para alguns e oportunidades para outros como indispensáveis, como é a adoção do ensino híbrido. Salientamos, nesse sentido, que nossas discussões tomam como premissa o ensino híbrido, mas não se limitam a ele. É uma pesquisa realizada com professores e para professores.

Tal preocupação se justifica pela necessidade de um olhar cauteloso e crítico para o que se propõe como ensino híbrido e pelo uso de tecnologias na educação escolar (SELWYN, 2017), visto que julgamos não se tratar de uma inocente reconfiguração do formato tradicional da escola, decorrente das consequências da pandemia, mas, que, ao emergir neste cenário, traz consigo uma crescente influência dos interesses neoliberais, sobretudo, em consonância com as atuais reformas educacionais que impactam diretamente no trabalho dos professores, dado o caráter técnico e instrumental que lhes são subjacentes.

2 UM OLHAR PARA AS INICIATIVAS EM PROL DE MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

São muitos os teóricos que discorrem sobre a necessidade de mudanças na escola e nas formas de ensino e aprendizagem no cenário contemporâneo. Salientamos, contudo, que essa questão é um tanto delicada e complexa, pois incorpora discussões que não são recentes, tampouco neutras. A necessidade de que ocorram mudanças na educação não se restringe aos teóricos e pesquisadores, ela é apontada também pelos estudantes, professores e demais profissionais que atuam na educação. O fato é que, transpondo a necessidade de ruptura com o formato tradicional do ensino, encontram-se em proeminência, na atualidade, discursos que propõem novas formas de ensinar e aprender, com o pressuposto de atender às novas exigências da sociedade. Surgem, portanto, outros interessados por mudanças, em especial, aqueles alinhados aos setores da economia.

Nesta questão, é importante ter em vista que a escola, na atual sociedade, é um espaço de contradições e lutas, pois, se por um lado têm-se os interesses hegemônicos a serviço do capital, por outro se encontram os interesses da classe trabalhadora. Para discutirmos, pois, sobre alterações na escola, ensino e formação de professores, torna-se imprescindível considerar o papel e os interesses inerentes a essas três instâncias, as quais podem ser concebidas de diferentes maneiras, a depender dos sujeitos e da perspectiva analítica.

Dessa maneira, o conhecimento acerca das vertentes pedagógicas e do que elas preconizam sobre a prática educativa na educação urge como de extrema importância, haja vista que “a prática escolar, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos, que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc.” (LIBÂNEO, 1992, p. 1), sendo necessário conhecê-los para poder assumir um posicionamento crítico/dialético sobre o tipo e os sentidos que envolvem as mudanças no campo da educação.

Segundo o autor supracitado, a concepção liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função intrínseca preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, conforme as aptidões individuais. Nesta vertente, a ênfase dada às práticas educativas, ao currículo, aos papéis da escola e dos profissionais da educação coaduna com os interesses da sociedade capitalista, de maneira que a educação é pensada primorosamente para a formação de mão de obra para o mundo do trabalho, visando, antes de tudo, a reprodução da sociedade de classes (LIBÂNEO, 1992).

Na segunda vertente, caracterizada pela perspectiva progressista, a educação escolar é defendida como um meio para a transformação social. Sendo assim, o cerne dessa perspectiva se encontra na transformação da realidade dos estudantes e dos contextos em que eles se encontram por meio da educação. Nacionalmente, há três importantes tendências pedagógicas baseadas nesta concepção: a libertária, libertadora e a crítica social dos conteúdos, as quais atuam como instrumentos de lutas em prol de uma educação que considere as subjetividades, realidades e os interesses reais dos estudantes, visto que, por se posicionarem de forma contrária às perspectivas liberais dominantes nas escolas, encontram-se muitos empecilhos e desafios para sua concretização (FREIRE, 2002).

Questionamos, portanto, as atuais mudanças que estão sendo propostas e implementadas na educação do Brasil, indagando: qual concepção tem delineado o

impulsioneamento de práticas de ensino pautadas pelas metodologias ativas, pela ampliação no uso de tecnologias de informação e comunicação na educação, e, principalmente, qual o interesse envolto, quando se trata da adoção do Ensino Híbrido nos diferentes níveis de ensino?

As propostas presentes nas recentes reformas educacionais para a educação no país denotam uma crescente preocupação com a formação dos estudantes para o mundo do trabalho. Como tratado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as transformações ocorridas no mundo, nos últimos anos, tornam-se um elemento essencial para proposição de mudanças, posto que afetaram sobremaneira o mundo do trabalho, alterando, conseqüentemente, suas demandas quanto à educação e ao trabalho dos professores nas escolas de educação básica.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

No mencionado documento, evidencia-se nitidamente a pretensão anteriormente discutida por Apple (2002), haja vista que o perfil estimado para a formação dos estudantes se baseia, sobretudo, no domínio de novas competências, que não podem ser plenamente constituídas diante do formato tradicional de ensino e das escolas. Diante disso, o próprio documento sugere outras perspectivas teórico-metodológicas para o trabalho dos professores, visando ao alcance das competências pretendidas pela base para formar indivíduos mais flexíveis, capazes de resolver problemas de forma autônoma e criativa (BRASIL, 2017).

Nesse pano de fundo, as metodologias ativas e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) recebem significativo destaque. As metodologias ativas têm sido muito repercutidas ultimamente, principalmente, por influência da BNCC, mas também pelo cenário de Ensino Remoto, que fez com que os professores repensassem suas formas de ensino. Teoricamente, essas metodologias se opõem aos métodos tradicionais, tendo suas bases nos ideais postulados de Rousseau ao endossar a importância da

experiência para o desenvolvimento da aprendizagem em relação à teoria (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2016).

No Brasil, por influência do movimento escolanovista, essas metodologias foram concebidas a partir da década de 1980, para possibilitar um processo de ensino e aprendizagem em que o estudante assumisse a centralidade do processo, de forma a exercer sua autonomia para aprender fazendo, refletindo e pesquisando, com a mediação do professor. Baseada nessa perspectiva, encontramos, hoje, diferentes metodologias de ensino que, se por um lado permitem explorar a criatividade e autonomia do docente para desenvolvimento de práticas de ensino emancipatórias, transformadoras, por outro, à medida que “em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico” (GIROUX, 1997, p. 159), podem tornar o ensino em um processo mecânico.

No que concerne à implementação de tecnologias na educação, na elaboração da atual BNCC já se previa a necessidade de maior aproximação entre ambas as instâncias. O principal elemento para essa articulação, no entanto, foi o ensino remoto, que, ao possibilitar a inserção das TICs de forma incisiva na educação escolar, desponta outras problemáticas. De fato, as TICs vêm modificando a forma de vida das pessoas, e, nessa conjuntura, apresentam interessantes possibilidades de interação, transmissão e criação de informações, conhecimentos e aprendizagens, que podem ser usufruídas no contexto da educação escolar. No entanto, é necessário reconhecer como uma limitação a desigualdade de acesso existente na sociedade atual, à medida que implica, conseqüentemente, na desigualdade de acesso à informação, o que, por sua vez, configura-se como um paradoxo na “sociedade da informação”.

Nessa conjuntura, também se destaca o Ensino Híbrido que, ao se apresentar como uma alternativa para amenizar os impactos do distanciamento social e possibilitar aos estudantes e profissionais da educação o retorno às aulas presencialmente, a partir do híbrido entre o ensino tradicional e o ensino on-line, também permite incorporar à educação brasileira métodos e metodologias que convergem com interesses políticos e ideológicos, os quais ameaçam o papel social dos professores e da educação.

Isso pode ser compreendido quando se remete ao fato de que, apesar da proeminência recebida recentemente no contexto nacional, o conceito de Ensino Híbrido origina-se nos Estados Unidos, sendo proposto entre as décadas de 1960 e 1970, como uma forma de inovação para as escolas, a fim de que elas pudessem atender às demandas

do mundo contemporâneo e amparando-se na justificativa de que “o modelo industrial da educação atual, no qual agrupamos estudantes em classes e ensinamos a mesma coisa no mesmo dia, é uma forma ineficaz de aprendizagem para a maioria das crianças” (HORN e STAKER, 2015, p. 8). Surge, portanto, baseando-se, sobretudo, na concepção industrial e empresarial de redução de custo pelo hibridismo, personalização e flexibilidade dos processos educativos. Do ponto de vista crítico, Laval (2004, p. 17) ressalta que,

A nova pedagogia, “não diretiva” e “estrutura com leveza”, a utilização de novas tecnologias, um mais extenso “menu” de opções oferecido aos alunos e aos estudantes, o hábito adquirido de um “controle contínuo”, são pensados como introdução na “gestão das situações de incertezas” nas quais o jovem trabalhador será mergulhado ao sair de seus estudos.

De acordo com Apple (2002, p. 152), “a combinação das linguagens e procedimentos do capital com os discursos liberal dos direitos da pessoa é ainda mais importante agora na educação, uma vez que as pressões que partem da economia, de outros setores do governo e de outros locais, serão bastante intensas”. Em seus estudos, Laval (2004) disserta que as escolas, diante das novas exigências do capital, tendem a se flexibilizar cada vez mais. Essas condições se refletem nas contradições do neoliberalismo econômico em face da educação, ao passo em que, teoricamente, o Estado deveria garantir os direitos básicos dos cidadãos, mas que, nessa dinâmica, obedece às lógicas do capital ofertando uma cidadania controlada pelos interesses econômicos na formação de mão de obra adequada, primando pela reprodução social.

Ao tratar dos motivos pelos quais os modelos tradicionais que caracterizam as escolas dos Estados Unidos não estão mais sendo eficientes para a formação dos estudantes, os autores Horn e Staker (2015) citam três fundamentos que, se por um lado, é listado como desafio das escolas tradicionais, por outro, é concebido como potencialidades do novo modelo. Sendo eles, o desejo de personalização das experiências de ensino e aprendizagem de cada estudante, a fim de possibilitá-los um ensino que contemple as suas particularidades e individualidades; o desejo de ofertar aos estudantes acesso às diferentes oportunidades de cursos, nesse sentido, a tecnologia é tida como uma ferramenta que aproxima os discentes às oportunidades de aprendizagem; e, por fim, o desejo de redução de custos que, seguindo a lógica neoliberal, tem sido uma das principais preocupações, tanto dos Estados quanto das instituições educacionais em relação à educação.

Dessa forma, conjugando os benefícios e as possibilidades do misto entre ensino presencial e ensino on-line, o ensino híbrido é proposto como solução para estabelecer uma ruptura de paradigmas, mais especificamente, quanto às questões que concernem ao modelo tradicional das escolas. No que se refere ao contexto nacional, as potencialidades do ensino misto preconizadas pelos autores norte-americanos em contraponto às condições atuais do modelo tradicional de ensino, que caracteriza a maioria das escolas brasileiras, pode fazer com que o modelo seja visto como uma inovação benéfica e promissora, principalmente porque promete melhorias no rendimento dos estudantes em seus processos de ensino e aprendizagem, um dos objetivos principais que, há anos, justificam as reformas educacionais. Convém, no entanto, que iluminemos algumas questões...

Em uma análise mais atenta, podemos notar uma intrínseca articulação entre a concepção que tangencia os modelos híbridos e os pressupostos que orientam a atual BNCC. Observamos que,

O ensino híbrido e a aprendizagem baseada em competências, bem implementados e em conjunto, formam a base de um sistema de aprendizagem centrado no estudante. Uma característica importante dessa modalidade é que os estudantes desenvolvem um sentido de atuação e propriedade por seu progresso e, subsequentemente, a capacidade de conduzir sua aprendizagem. Isso se traduz na capacidade de se tornar um eterno aprendiz, necessário no mundo em que vivemos, no qual conhecimento e habilidades tornam-se obsoletos rapidamente (HORN e STAKER, 2015, p. 10).

Além da aprendizagem centrada no estudante, sendo um dos pontos de congruência entre estas duas perspectivas de mudanças, o ensino híbrido, assim como orienta a base, repousa seus ideais sobre os propósitos de um ensino pautado por competências, abrindo espaço para o entendimento de que se o aluno fracassar, a culpa também será imputada a ele mesmo, nessa individualidade de projeto articulada pelo sistema. O principal destaque, nesse contexto, é a preocupação presente em ambos os discursos, no sentido de que as escolas propiciem uma formação aos estudantes que seja capaz de torná-los sujeitos autônomos, flexíveis e que aprendam a aprender.

Com base no que discute Laval (2004), o perfil almejado no atual momento de mutação das escolas em virtude das exigências do sistema capitalista e dos próprios sujeitos é a formação do “homem flexível” e do “trabalhador autônomo”, isto porque “com a doutrina do capital humano, o trabalhador se dotaria de conhecimentos e

competências ao longo da sua vida, sem poder mais se definir por um emprego estável ou um estatuto definido” (p. 16). Essa é a real formação cidadã aludida pela BNCC.

Nesse ínterim, ressaltamos que há diferentes modelos educacionais fundamentados com base na concepção dos híbridos, os quais se distinguem entre modelos sustentados (aqueles que incorporam características, tanto da sala de aula tradicional quanto do ensino online) e disruptivos (rompem com o formato tradicional de ensino). Os modelos de Sala de Aula Invertida, Rotação por Estações e Laboratório Rotacional são classificados como sustentados, enquanto os modelos Flex, A La Carte, Virtual Enriquecido e de Rotação Individual são considerados disruptivos (CHRISTENSEN; HORN E STAKER, 2013), os quais contemplam diferentes públicos e modos de vida, a partir dos interesses do capital.

Os modelos sustentados são, geralmente, os mais conhecidos e adotados pelos professores no contexto educacional brasileiro, enquanto os modelos disruptivos, até pouco tempo, representavam uma possibilidade muito distante das condições que se tinha. Acontece que, com a adoção do Ensino Remoto, o uso dos recursos digitais e tecnológicos para fins educacionais tem sido, não a única, mas, uma das principais alternativas, demonstrando que a combinação entre tecnologia e educação possui grande potencial no processo de ensino e aprendizagem, especialmente, se essa combinação for adotada de forma planejada, ou seja, abre-se um cenário oportuno para o investimento em modelos disruptivos. Contudo, vale endossar que isso só poderá acontecer efetivamente e com qualidade se houver valorização da profissão, refletida em melhores condições de trabalho e salários, além, é claro, de formação continuada

Cabe-nos trazer à memória, neste momento, a intenção de institutos não governamentais em difundir o Ensino híbrido no sistema educacional brasileiro. Desse modo, atualmente em ascensão como uma possível solução para os problemas e desafios enfrentados pelo sistema de ensino na pandemia, não se pode perder de vista que faz parte de mudanças que, a princípio, surgem como ameaças, mas que também trazem consigo possibilidades para o trabalho do profissional docente como “intelectuais transformadores” (GIROUX, 1997).

Requer, com isso, a (re)constituição de um posicionamento crítico-reflexivo dos professores e profissionais da educação. Pois, como alerta Laval (2004, p. 11)

Convém, no entanto, observar que esse discurso modernizador constituiu, historicamente, um meio de redefinir contra o humanismo tradicional o sistema de ensino como uma máquina produtiva, levantando modos de

raciocínio e de abordagem que podem ser aplicados a outros setores de produção. Muitos progressistas aderiram a tais propostas ainda mais facilmente porque pareciam ir no sentido dos avanços promissores da ciência e do “desenvolvimento das forças produtivas”.

Tendo situado, portanto, o contexto oculto das discussões acerca das mudanças e perspectivas contemporâneas para a educação, há de se ressaltar a importância e as possíveis contribuições dessas novas metodologias e tecnologias para as práticas de ensino, se encaradas com base na perspectiva crítica e progressista. Preconizamos, nesse sentido, pela necessidade de valorização da autonomia, tanto dos docentes como das escolas. Há um movimento de resistência que precisa estar ativo no atual cenário, ora reafirmando o papel dos professores como profissionais capazes de pensar, refletir e planejar seu ser-fazer docente, a fim de formar cidadãos críticos ativos, ora atuando como transformadores da escola, a partir de mudanças que partam de dentro do próprio espaço escolar.

É a partir dessa compreensão que almejamos pelo fortalecimento de uma formação inicial de professores que considere os futuros profissionais da educação como “intelectuais transformadores”. Para isso, embasamo-nos na ideia defendida por Giroux (1997) de que, mesmo diante de um cenário político e ideológico desfavorável, os professores são oportunizados a se engajarem em uma atitude de autocrítica em relação à natureza e a finalidade das reformas e mudanças educacionais. Desta forma, destacamos a necessidade de que esses profissionais se organizem coletivamente, a fim de melhorar as condições em que trabalham, assumindo o lugar de autores de mudanças educacionais e não de técnicos executores.

3 METODOLOGIA

Enquanto pesquisa qualitativa realizada no campo de formação inicial de professores, escolhemos a modalidade colaborativa com o intuito de não apenas investigar as concepções dos licenciandos quanto ao objeto de estudo, mas, sobretudo, refleti-las e construir conjuntamente novas perspectivas e possibilidades para a melhoria do ensino de Geografia e do exercício profissional docente. Para Desgagné (2007, p. 7):

1) a abordagem colaborativa supõe um processo de co-construção entre os parceiros envolvidos; 2) joga simultaneamente sobre dois registros, que é o da produção de conhecimentos e o do desenvolvimento profissional dos docentes; 3) contribui para a aproximação e mediação entre comunidade de pesquisa e escolar.

Desse modo, a pesquisa foi realizada virtualmente no contexto formativo do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, campus I, Campina Grande-PB, durante o final do ano de 2020 e meados de 2021, sendo a população envolvida um grupo de 16 estudantes integrantes (bolsistas e voluntários) do Programa Institucional de Bolsas de Residência Pedagógica (PRP), quota 2020-2022, desenvolvendo as atividades do Subprojeto Geografia (PRP/GEOGRAFIA/UEPB).

Assim, por integrarem o mencionado Programa, eles se encontravam imersos no cotidiano das atividades escolares, desenvolvendo as suas práticas de ensino e pesquisa, o que lhes proporcionou vivenciar os desafios e possibilidades do processo educativo nas escolas, reconhecendo as intempéries do trabalho e formação docente em meio remoto e tendo a oportunidade de desenvolver novas formas de pensar e fazer, a partir da prática. Oito desses licenciandos atuaram como bolsistas em uma escola pública municipal localizada no município de Campina Grande – PB com estudantes dos anos finais do ensino fundamental e os demais, em outra escola pública estadual do município de Queimadas – PB com o ensino médio.

Nas respostas e falas desses sujeitos analisadas transcrevemos conforme expressas, padronizando apenas a nomeação Residente. A identificação ao longo do trabalho seguiu critérios éticos, desse modo, mantendo preservada a identidade dos participantes, os denominamos ficticiamente com letras alfabéticas (A-P).

Do ponto de vista procedimental, as etapas da pesquisa corresponderam a: sondagem e observação das atividades dos integrantes, inseridos no Grupo de Pesquisa Ensino de Geografia, cadastrado no diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq; aplicação de questionário com perguntas exploratórias; definição e revisão dos objetivos; planejamento e realização dos encontros virtuais com o grupo, para aprofundamento teórico e metodológico do objeto de pesquisa e realização de oficinas; discussão coletiva sobre ações realizadas e articulação com a realidade do contexto educacional que estavam vivenciando; planejamento e elaboração de planos de aula com propostas metodológicas para o ensino de Geografia em formatos híbridos de ensino (sustentados e disruptivos); por fim, as apresentações dos planos e avaliação da trajetória de pesquisa.

É válido destacar que a sondagem do grupo vinha sendo feita desde o último semestre de 2020, através de momentos de contato virtual com os licenciandos residentes para a discussão de textos relacionados aos aspectos didáticos, políticos e metodológicos do ensino de Geografia, conforme a Programação do Grupo de Pesquisas

Ensino de Geografia (UEPB/CNPq). Desse modo, a primeira coleta de dados para compreensão das concepções dos licenciandos a respeito do Ensino Híbrido foi realizada mediante a aplicação de um questionário com perguntas objetivas e subjetivas, no período de 08 a 20 de março de 2021.

Após essa etapa, seguimos com a análise dos dados obtidos por meio do questionário e planejamento de uma sequência de três encontros virtuais síncronos para a realização das oficinas (Quadro 1), que ocorreram respectivamente nos meses de março, abril e maio.

Quadro 1: Técnicas utilizadas na realização das oficinas.

Realizada em:	Oficina	Objetivos	Metodologia
25 de Março de 2021	Educação e tecnologias: Possibilidades para o Ensino Híbrido na educação básica.	Compreender o conceito de Ensino híbrido, distinguindo-o de outros com repercussão na atualidade, como o ensino remoto e EaD e analisar as possibilidades de implementação do Ensino Híbrido na educação básica.	Realizada em dois momentos consecutivos. Inicialmente, com um momento dedicado ao aprofundamento teórico da temática de Ensino híbrido visando o esclarecimento do que é e do que não é Ensino híbrido, a apresentação das modelos de Ensino híbrido, e sugestão de algumas ferramentas didático-tecnológicas que podem auxiliar na personalização e hibridização do ensino. Na sequência, um momento dedicado à prática, no qual se buscou demonstrar uma possibilidade para adoção do modelo de Sala de Aula Invertida no ensino de Geografia, por meio de duas estratégias metodológicas e apresentação de diversas ferramentas digitais.
14 de Abril de 2021	Ensino híbrido e Metodologias ativas: possibilidades para hibridização do ensino de Geografia na educação básica	Compreender o conceito de Metodologias ativas e como elas podem se articular ao contexto de Ensino Híbrido e ser utilizadas no contexto de hibridização do ensino de Geografia.	Inicialmente, com o momento dedicado ao aprofundamento teórico, foi feita a apresentação do conceito e princípios das Metodologias ativas, das diferentes metodologias consideradas ativas e com a reflexão sobre os pontos de convergência entre essas metodologias e o Ensino Híbrido, bem como as possibilidades de combinação entre ambas as estratégias para o enriquecimento do ensino de Geografia e construção do conhecimento geográfico escolar. A partir dessas reflexões, foram apresentados pontos importantes a serem considerados no planejamento de aulas utilizando e articulando tais metodologias. Após isso, ocorreu a realização da atividade prática, na qual os participantes da oficina foram convidados a organizarem-se em grupos, de acordo com as séries de ensino fundamental e médio em que atuam no Programa Residência Pedagógica, para pensarem possibilidades de aulas para o ensino de Geografia utilizando os conceitos discutidos e aprendidos nas oficinas.

continua

Realizada em:	Oficina	Objetivos	Metodologia
05 de Maio de 2021	Ensino híbrido e Metodologias ativas: possibilidades para hibridização do ensino de Geografia na educação básica	Relacionar o conceito e os modelos de Ensino Híbrido com as principais estratégias de Metodologias ativas e planejar uma proposta para o ensino de Geografia utilizando metodologias ativas, tecnologias e modelo(s) híbrido(s).	Os participantes, inicialmente, foram instruídos a planejar uma aula de Geografia usando os conceitos das diferentes estratégias de ensino-aprendizagem e as competências adquiridas na oficina. Assim, eles utilizaram grupos do WhatsApp para conversarem e discutirem, entre si, sobre a escolha dos conteúdos destinados à cada série e as estratégias que poderiam ser utilizadas no processo de hibridização do ensino do conteúdo e construção do conhecimento geográfico escolar. Tendo discutido as possibilidades, cada grupo elaborou seu plano de aula de forma colaborativa. Após concluírem, os grupos apresentaram seus planos para os demais participantes da oficina, discutindo os desafios e possibilidades de implementação de tais planos e modelos de ensino na educação básica.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Para a análise dos dados obtidos, recorremos à dialética por ser um método analítico que, segundo Gil (2010, p. 14), permite “uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade”, no sentido de que considera a atuação de diferentes influências sobre uma determinada realidade, fato ou fenômeno. Assim, as discussões aqui empreitadas decorrem do movimento inerente ao referido método em relação à espiral da tese, antítese e síntese. Isso indica que partimos do ensino híbrido, tal como ele vem sendo postulado no campo teórico, em contraste com as reflexões críticas articuladas à realidade da prática docente dos pesquisados e, desse confronto, chegamos à síntese resultante de todo o trajeto da pesquisa.

Foram amplamente utilizados na pesquisa, de acordo com as suas características e fins a que se destinam, softwares livres como o *Padlet* e os produtos do *Google for education*.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Organizamos os resultados e discussões em duas subsecções distintas para possibilitar a visualização do movimento dialético de pensar e repensar a realidade em um processo coletivo e colaborativo. Evidenciaremos, nessa perspectiva, as discussões inerentes ao Ensino Híbrido, à indispensabilidade de estarmos atentos à formação inicial docente, às concepções e perspectivas dos licenciandos quanto ao Ensino Híbrido e os resultados do trabalho formativo desenvolvido com o grupo de licenciandos.

4.1 Concepções e perspectivas dos licenciandos sobre o Ensino Híbrido

A primeira questão diretamente relacionada ao Ensino Híbrido indagou aos pesquisados se eles tinham conhecimento sobre o termo, e, em resposta, todos os participantes responderam já terem conhecimento. Para alguns, esse contato se deu no âmbito do curso de licenciatura ao qual estão integrados, enquanto para outros foi pelas mídias e notícias locais. Nas mídias, há uma intensa repercussão que aponta o Ensino Híbrido, ora como uma das principais propostas de modernização das escolas, ora como solução para os problemas decorrentes da pandemia do Covid-19 na educação brasileira. Observamos, nessa conjuntura, a disseminação de compreensões diversas acerca do conceito, desdobrando-se em dubiedades e ambiguidades das compreensões conceituais derivadas do cenário atual.

Apesar de conhecerem o termo, na questão seguinte, quando indagados quanto às suas concepções sobre o conceito, as respostas sugerem, grosso modo, um conhecimento raso do que se trata o Ensino Híbrido em suas bases teóricas e metodológicas. Durante a análise das respostas, notamos que os licenciandos enfatizam três perspectivas diferentes atreladas à compreensão do conceito de Ensino Híbrido, as quais se desdobram na associação entre os conceitos de Ensino Híbrido e Ensino Remoto e/ou Ensino a Distância; na articulação de um ensino pautado no uso de tecnologias, e, por fim, referindo-se às metodologias, práticas e/ou estratégias inovadoras (Figura 1).

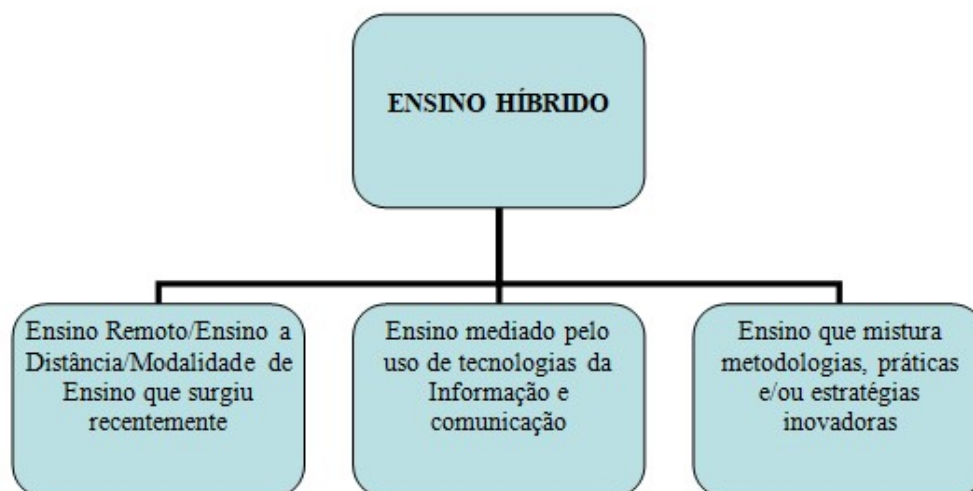


Figura 1: Concepções dos licenciandos acerca do termo Ensino Híbrido. Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

A compreensão do conceito a partir da associação entre os conceitos de Ensino Remoto e o de Ensino Híbrido, endossada na maioria das respostas, esteve fundamentada em torno da relação existente no contexto hodierno entre ensino *on-line* e o uso de tecnologias, em ambas as modalidades. Cabe, diante disso, ressaltar que há distinções entre elas,

sobretudo, porque o Ensino Remoto se trata de uma forma de ensino emergencial adotada em virtude do estado de calamidade pública, derivado da pandemia. O cerne da proposta de Ensino Híbrido, no entanto, é possibilitar modelos de ensino em que os estudantes possam controlar o seu processo de aprendizagem e, para isso, utiliza-se das tecnologias como um meio para aprimorar as experiências educativas. Como salientam Horn e Staker (2015), unem-se, nesse modelo, o ensino presencial ao on-line, a fim de aproveitar o melhor de ambas as modalidades.

Ademais, como visto, a relação estabelecida entre educação e tecnologias digitais tangencia a maioria das concepções apresentadas pelos participantes. Evidenciamos, nesse caso, a importância das tecnologias para o Ensino Híbrido. Contudo, ao estabelecer essa relação, faz-se pertinente ser cauteloso, tendo em vista o perigo de se amparar conceitualmente em extremos, posto que, para os autores Horn e Staker (2015), se por um viés, pode-se relacionar o conceito a todo uso de tecnologias na educação, por outro, pode-se restringir apenas ao tipo de aprendizagem que combina o ensino on-line ao off-line, o presencial e o remoto, sendo ambas as perspectivas incoerentes com o que se pretende pelo hibridismo.

Este é um ponto elementar para discussão que propomos, pois ressaltamos que não é o uso de tecnologias digitais que caracteriza o modelo híbrido de ensino, dado que, se assim o fosse, haveria conflito com os conceitos de Ensino Remoto e de Ensino a Distância, visto que são modalidades que também utilizam tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, o uso de tecnologias é impreterível ao hibridismo, vislumbrando, sobretudo, a mistura dos ambientes físico e virtual e dos recursos tradicionais e modernos.

Nesse universo, é acrescentado outro elemento em destaque nos discursos sobre a adoção dos híbridos pelas escolas de educação básica do país, que refere ao fato de que se pode implementar tal modalidade de ensino mesmo que as escolas não possuam tantos recursos ou mesmo a infraestrutura adequada para essa finalidade. Para Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 62), “nessas muitas realidades, é possível pensar em uma prática híbrida, desde que ela tenha uma forma sustentada, isto é, não como uma forma puramente disruptiva”, conservando as características tradicionais que sustentam a escola.

Pensar o hibridismo como mistura de metodologias, práticas e estratégias de ensino converge, direta ou indiretamente, para a compreensão de que “a expressão ensino híbrido está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma única forma de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 52). Contudo,

interessa-nos dizer que não se restringe à combinação de metodologias de ensino, tampouco surgiu no atual cenário pandêmico, como concebido por alguns dos pesquisados.

Sobre as perspectivas dos participantes, em relação às possibilidades metodológicas para a hibridização do ensino de Geografia na educação básica, as respostas enveredaram-se por três vertentes (Quadro 2, na página seguinte). Em uma dessas, os participantes demonstraram pouca clareza sobre as possibilidades e citam o uso de recursos tecnológicos. Há também aqueles que consideram que os desafios anulam as possibilidades e a viabilidade de hibridização desse ensino. As demais respostas, correspondentes a apenas três participantes, apontaram para o uso de ferramentas e recursos tecnológicos e digitais para a dinamização dos processos de ensino e aprendizagem da disciplina, destacando as potencialidades do uso de ferramentas de Geotecnologias nesse processo.

Mediante a análise do questionário e considerando os objetivos específicos da pesquisa, constatamos a necessidade de aprofundamento teórico e metodológico dos futuros docentes de Geografia, no que concerne ao Ensino Híbrido, vislumbrando desmistificar e/ou validar as concepções e perspectivas, tendo como base o arcabouço teórico produzido pelos principais pesquisadores norte-americanos e brasileiros do assunto, a saber: Horn e Staker (2015) e Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) e as reflexões críticas que foram tecidas no escopo deste trabalho a partir de autores críticos.

Após esta parte diagnóstica, foram planejadas e realizadas as oficinas pedagógicas, que, de forma colaborativa à pesquisa, tiveram o intuito de despertar um olhar crítico nos discentes e, a partir do que tem sido posto como necessidade, pensar as possibilidades de subversão e (re)construção, pois, como afirma Batista (2019, p. 30), “valeria menos nos tornarmos inimigos do discurso oficial e valeria mais pervertê-lo, tornando-o profano, imoral e transgressor”. Assim, o processo de elaboração de planos de aula pelos participantes permitiu pensar uma aula de Geografia que, para além do formato “inovador”, primasse pelos resultados possíveis, através dos modelos que vêm sendo sacralizados atualmente, não os quantitativos, mas os qualitativos.

Quadro 2: Perspectivas e possibilidades de hibridização do ensino de Geografia.

Possibilidades relacionadas ao uso de recursos tecnológicos
<ul style="list-style-type: none"> • Existem diversas (RESIDENTE A, 2021). • Muitas (RESIDENTE C, 2021). • Utilizar as aulas remotas para a utilização de recursos e pesquisas. E o presencial para explicar os assuntos (RESIDENTE F, 2021). • Grandes (RESIDENTE D, 2021). • Uso de TICs como: internet, Moodle, WhatsApp, Google Forms, Google Meet, Zoom (RESIDENTE E, 2021). • Pode ser um ensino virtual mais aprimorado e uma sala de aula mais flexível (RESIDENTE G, 2021). • Uso de algumas ferramentas já utilizadas atualmente, entre outros recursos metodológicos (RESIDENTE M, 2021). • O surgimento de novos aplicativos, sites e também a especialização dos professores (RESIDENTE J, 2021). • A possibilidade de novas tecnologias integradas a abordagens mais contemporâneas e maior utilização de recursos visuais como forma didática (RESIDENTE I, 2021).
Possíveis possibilidades e seus desafios
<ul style="list-style-type: none"> • As possibilidades estão bem reduzidas, desde o aumento dos casos da doença, causados pela pandemia (RESIDENTE N, 2021). • As possibilidades de uso no ensino de geografia podem ser variadas, mas ainda acho um desafio, pois, falta uma fundamentação teórica e metodológica consistente para o professor (RESIDENTE K, 2021). • Primeiramente tem o desafio da conectividade a todos os alunos (RESIDENTE B, 2021). • As possibilidades metodológicas para esse feito estão intrinsecamente ligadas ao uso e domínio dos artifícios das tecnologias que auxiliam no ensino e aprendizado, o que é um desafio atualmente (RESIDENTE O, 2021).
Possibilidades para o ensino de Geografia
<ul style="list-style-type: none"> • A Geografia, em si, já é uma ciência que está em constante transformação, e o ensino da Geografia não é diferente, faz-se necessário se reinventar, buscando formas de aplicar a Geografia, no espaço onde eles se encontram, trabalhar a espacialidade da sua casa por exemplo, a paisagem do seu bairro, mapas mentais entre outras (RESIDENTE H, 2021). • Há um melhor aproveitamento do conteúdo no ensino híbrido, podendo fortalecer o ensino de Geografia através dos materiais de base para as discussões em sala juntamente com o estudo individual em casa do aluno (RESIDENTE P, 2016). • Vejo que o ensino em Geografia necessita de muitos recursos visuais que muitas vezes não estão disponíveis em sala de aula, algo que poderia ser intensificado no Ensino Híbrido seria a utilização desses recursos (RESIDENTE L, 2021).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

4.2 Construindo possibilidades: os mistos pretendidos

A primeira oficina assumiu a pretensão de possibilitar a ampliação da compreensão do conceito e dos modelos híbridos. Distinguindo-os de outros termos com repercussão na atualidade, tais como Ensino Remoto e Educação a Distância, buscamos refletir possibilidades de implementação do ensino híbrido na educação básica. A dinâmica adotada se pautou na participação contínua e ativa dos participantes, de maneira a engajá-los no processo de pesquisa. Desse modo, conforme houve a contextualização do tema da oficina, foram demonstrados os modelos híbridos (sustentados e disruptivos) fazendo o detalhamento de cada um deles, bem como

apresentando ferramentas tecnológicas digitais acessíveis e que podem ser aliadas ao contexto de hibridização do ensino. A finalização da oficina ocorreu com a apresentação de duas estratégias didático-metodológicas baseadas no modelo de Sala de Aula Invertida, uma elaborada a partir de uma trilha de aprendizagem no Padlet e outra por meio da metodologia de Webquest.

Merecem destaque duas circunstâncias apreendidas durante este primeiro momento, sendo elas: o confronto conceitual e o contato com diversas ferramentas digitais tecnológicas. Em relação ao momento denominado de “confronto conceitual”, os licenciandos puderam aplicar o conceito de Ensino Híbrido a partir de uma abordagem provocativa em que eles foram instigados a participar de uma atividade pautada na perspectiva de resolução de problemas, através da qual, dentre três situações de aprendizagem com o uso de tecnologias que foram expostas, os participantes deveriam identificar e classificar se alguma delas pertencia ao Ensino Híbrido ou eram constituintes de outras formas de uso de tecnologias no processo educativo.

Nesse sentido, já tendo sido apresentado o conceito postulado pelos teóricos Horn e Staker (2015), consideramos que os participantes nessa dinâmica se depararam com uma situação de confronto entre suas concepções, a teoria e a realidade empírica do fenômeno, coadunando, dessa maneira, com uma ressignificação das compreensões antes postas aos modelos híbridos.

No tocante às tecnologias, ficou notório o interesse dos licenciandos ao conhecerem as possibilidades que determinados recursos e ferramentas digitais oferecem, os quais podem enriquecer a prática de ensino de Geografia no cenário de hibridização do ensino e no contexto do Ensino Remoto. Cabe, diante disso, endossar que, ao apresentar as ferramentas e estratégias didático-metodológicas, estimamos por despertar a criatividade dos licenciandos, ressaltando as possibilidades e não as engessando a uma única forma ou modelo de prática de ensino, como em uma abordagem prescritiva e acrítica.

Ao finalizar o encontro, os participantes deixaram seus comentários avaliativos sobre o conteúdo e a dinâmica da oficina, resultando em respostas como: “Na minha opinião, a oficina foi muito enriquecedora, tanto para melhorarmos nosso entendimento sobre o que vem a ser o ensino quanto para nos alimentar com ferramentas maravilhosas para o ensino virtual” (RESIDENTE B, 2021); “A oficina foi muito bem planejada e executada, nela pude ter conhecimento do que é o ensino híbrido de forma leve e de boa compreensão. Aprendi um pouco sobre novas formas de ensino pela internet e conheci

ferramentas que posso usar com meus alunos que antes não conhecia” (RESIDENTE C, 2021).

Em suma, os participantes consideraram o momento formativo promovido pelas oficinas enriquecedor, tendo em vista que “descomplicou” o conceito e demonstrou possibilidades de recursos tecnológicos, metodologias e estratégias de ensino que podem vir a contribuir com a prática docente, tanto futuramente quando formados quanto no âmbito de suas atividades docentes no Programa Residência Pedagógica. A partir das contribuições da primeira oficina, a segunda aprofundou sua abordagem em dois modelos híbridos sustentados, a Sala de Aula Invertida e a Rotação por Estação, ressaltando suas respectivas possibilidades para hibridização do ensino de Geografia na educação básica.

Desse modo, pautando-nos no entendimento de que os modelos de Ensino Híbrido têm suas raízes na concepção das Metodologias Ativas e de que as tecnologias são importantes ferramentas para esse modelo, bem como para a prática docente na atualidade, a oficina foi proposta seguindo uma abordagem de aproximação e articulação entre as metodologias ativas, as tecnologias digitais e os modelos híbridos sustentados. Assim, apresentamos pontos de convergência entre esses, estimulando os participantes a pensarem sobre possibilidades didático-metodológicas que poderiam derivar da combinação dessas três perspectivas no processo de construção do conhecimento geográfico em sala de aula.

Como futuros professores que, possivelmente, atuarão na realidade híbrida de ensino, este segundo momento de interação com os colegas para reflexão da realidade do ensino escolar e das possibilidades didático-pedagógicas pressupondo a tomada de decisões, constituiu-se como fundamental para construção de novas possibilidades, reflexões e concepções. Consideramos, portanto, a necessidade de que a formação de professores de Geografia contemple um dos princípios básicos para o trabalho docente na atualidade, que é a formação crítica, para que se possa distanciar da racionalidade técnica.

Uma vez que são variadas as possibilidades de práticas para a hibridização do ensino de Geografia no contexto educativo, na terceira oficina procuramos atribuir maior autonomia aos participantes para moldar e adequar os modelos apresentados nas oficinas anteriores à realidade dos estudantes e das turmas de Educação Básica em que atuam no Programa Residência Pedagógica. Assim, utilizando-nos de grupos no WhatsApp, iniciamos a elaboração, de forma colaborativa e utilizando a ferramenta

Google Docs. Nessa dinâmica, foram construídos pelo grupo sete planos de aula atinentes ao anos finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Após os participantes concluírem a elaboração, realizaram a apresentação desses materiais para os demais participantes da oficina, discutindo-os em suas possibilidades e desafios.

Na seleção dos modelos híbridos, os participantes priorizaram pela escolha dos modelos sustentados, de modo que houve predominância na seleção do modelo de Sala de Aula Invertida, tendo sido elaborados seis planos com base neste e um com base no modelo de Rotação por Estações. Nesse sentido, vale ressaltar que, mesmo com a escolha predominante do modelo de Sala de Aula Invertida, para cada série utilizou-se de estratégias, recursos e abordagens diferentes para o ensino de Geografia. De acordo com as possibilidades de cada série de atuação no Programa Residência Pedagógica e as particularidades de cada escola, foram traçados caminhos diferentes para a hibridização do ensino.

O único plano de aula elaborado com base no modelo híbrido de Rotação por Estações foi pensado para o ensino de geografia em uma turma do Ensino Médio e de forma presencial. Desse modo, a hibridização do ensino de Geografia foi planejada apenas para o espaço escolar, a partir da disposição de estações de aprendizagens em sala de aula, de modo que uma dessas estações se caracterizou pela utilização de tecnologias, sendo escolhido aparelhos eletrônicos com acesso a navegadores de busca para realização de pesquisas sobre o conteúdo da aula.

As possibilidades de ferramentas e recursos tecnológicos apresentados na primeira oficina foram referidas pelos licenciandos nos seus respectivos planos de aula como meios para possibilitar a personalização da experiência de aprendizagem dos estudantes, mas os licenciandos não se restringiram ao que foi proposto. A partir do critério da acessibilidade dos estudantes em relação à tecnologia escolhida e dos objetivos a serem cumpridos por meio delas, eles optaram por ferramentas convencionais ao contexto de ensino remoto, tais como as ferramentas do Google for Education, além do Padlet, Kahoot, as Redes Sociais, e outros recursos para captura de imagens e gravação de áudio, vídeo e geotecnologias.

Os papéis desempenhados pelos alunos em cada plano foram também pensados pelos participantes em conformidade com as características das turmas em que atuam. Consideraram a centralidade do estudante no processo de ensino e aprendizagem como um fator indispensável para a personalização, porém não diminuindo o papel do professor e sua autonomia. Nesse sentido, destacou-se nos planos encaminhamentos

didático-metodológicos nos quais o docente é o mediador dos processos de aprendizagem a serem trilhados pelos estudantes, relacionando os diferentes meios, espaços e modos de ensino e aprendizagem, de forma a cumprir os objetivos de desenvolver um pensamento geográfico nos discentes.

A partir da aproximação dos discentes aos aspectos teóricos e metodológicos do Ensino Híbrido, foram atribuídos novos direcionamentos no que se refere à reflexão acerca dos desafios e possibilidades do hibridismo no ensino de Geografia antes postos pelos licenciandos no questionário. Aqueles estudantes que antes atribuíram maior peso às dificuldades e inviabilidade de implementação dos modelos de Ensino Híbrido, em sua maioria, consideraram suas perspectivas iniciais. Pontuaram, ainda, os desafios, mas a partir de um ponto de vista dialético. A viabilidade para hibridização do ensino, sobretudo o de Geografia, mediante um encaminhamento pautado na construção do conhecimento geográfico juntamente com os discentes e a partir de processo crítico-reflexivo de pensar e fazer docente, o qual envolve, antes de tudo, pensar a realidade social dos estudantes, foi pontuada recorrentemente pelos licenciandos, sendo demonstrada a partir da construção de seus planos de aula.

Consideramos, nesse ínterim, que a compreensão conceitual acerca do Ensino Híbrido foi elucidativa quanto à apreensão de sua essência, no sentido de mesclar espaços, estratégias de ensino, recursos, e realidades de atuação docente, de modo que as oficinas resultaram positivamente, tanto para a formação dos participantes quanto para reflexões de outras nuances entrelaçadas no contexto educacional brasileiro. Além disso, convém destacar que o planejamento de uma aula híbrida não se trata de uma tarefa simples, pois exige considerar outras variáveis do processo educativo que, tradicionalmente, não se pensava consubstancialmente antes. Desse modo, ao finalizar a pesquisa com o planejamento de aulas híbridas, estimamos por construir novas perspectivas e possibilidades para o ensino de Geografia, a partir dos modelos híbridos e de metodologias ativas aliadas às tecnologias digitais, entendendo o professor como um profissional crítico, autônomo, autor de suas próprias aulas e consciente de sua importância social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, além do impacto da pandemia na educação, estamos vivenciando intensas investidas neoliberais, inclusive no campo da formação docente

(inicial e continuada). Como visto, a atual BNCC apresenta novas orientações para o processo de ensino e aprendizagem na escola, implicando diretamente no trabalho docente. Não obstante, vimos que os modelos híbridos de ensino se encontram intimamente relacionados aos interesses capitalistas de redução de custos da educação e manutenção de um projeto de educação nacional, alinhado ao perfil do mercado. Nessa conjuntura, a nossa preocupação com a formação docente em Geografia se ancorou na concepção de que é necessário construir uma resistência face ao que vem sendo aludido como uma mudança inevitável à educação contemporânea e no intuito de reafirmar a importância do professor de Geografia.

Ademais, podemos afirmar que adoção da metodologia de pesquisa colaborativa foi fundamental para o alcance dos objetivos inicialmente propostos, visto que, estando diretamente envolvidas no espaço e com os sujeitos pesquisados, foi possível explorarmos e analisarmos a realidade, de forma a atuar sobre ela, conciliando a investigação do objeto de estudo e a formação pedagógica dos participantes da pesquisa, através das oficinas. Por meio da relação teoria-prática, a pesquisa pôde ampliar os horizontes para o contexto da formação e prática dos futuros professores de Geografia, colaborando com possíveis estratégias metodológicas para a prática de hibridização do ensino de Geografia, de forma consciente em face às nuances que envolvem as novas mudanças educacionais.

Os resultados alcançados inicialmente pela aplicação do questionário apontaram para a diversidade de compreensões do conceito de Ensino Híbrido pelos licenciandos, que, em grande parte, associam-se às experiências individuais dos participantes, tanto no âmbito acadêmico quanto em suas vivências cotidianas. Além disso, verificamos que as concepções dos licenciandos quanto ao conceito reverberam sobre a forma como eles pensam as suas possibilidades de aplicação no Ensino da Geografia e, conseqüentemente, seus papéis nessa conjuntura de mudanças na educação. Consideramos, portanto, que a realização das oficinas, de forma processual, contribuiu para o fortalecimento da formação dos pesquisados, lhes permitindo aprimorar as suas práticas educativas no ensino de Geografia durante a participação no Programa Residência Pedagógica e refletir sobre a complexidade e dualidade que tangencia a profissão e prática docente na atualidade.

Por fim, anelamos a possibilidade de novas pesquisas que permitam relacionar a teoria vista ao longo deste trabalho à prática dos modelos híbridos nas escolas. A implementação prática dos planos de aula elaborados para a hibridização do ensino de

Geografia pode render uma importante pesquisa para que se possa mensurar até que ponto esses modelos híbridos alteram e otimizam o processo de ensino e aprendizagem da Geografia escolar e quais os papéis incumbidos aos professores nessa nova realidade, diante das possibilidades que têm.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) pelo apoio concedido por meio de bolsa de Iniciação Científica - IC. É mister ressaltar a importância deste Programa no fomento e incentivo às pesquisas no atual contexto de desvalorização da ciência, do professor e das universidades públicas no Brasil.

THE INITIAL TRAINING OF THE GEOGRAPHY TEACHER AND THE CHANGES IN COURSE: CRITICAL UNDERSTANDING TO TEACH IN HYBRID TEACHING

ABSTRACT

Aiming to favor the reflection of teachers about their critical role in the face of educational changes that are being, in this work we will discuss the initial training of geography teacher and the perspectives for working with hybrid education in basic education with a critical perspective in relation to neoliberal curricular reforms. To do so, we conducted a qualitative research, in the collaborative modality with 16 undergraduates of the Geography/ UEPB course, in order to not only investigate their conceptions about the object investigated, but, above all, reflect and build new possibilities for teaching. We applied a questionnaire, developed training workshops, elaborated lesson plans, and continued discussions. We have seen that the hybrid models of teaching are closely related to the neoliberal interests of reducing public education costs and maintaining a national education project aligned with the market profile. The research was able to broaden the horizons for the formation of geography teachers, collaborating with strategies for the practice of teaching hybridization, critically.

Keywords: Neoliberalism. Collaborative research. Geography teaching.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes médicas, 2002.
- BACICH, L; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BATISTA, B. N. Como dar uma aula de geografia?. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 23, p. e33, 2020. DOI: 10.5902/2236499434855. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/34855>>. Acesso em: 26 set. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2017.
- CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. 2013. Disponível em: <https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.
- DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Disponível em: <[file:///C:/Users/RB%20INFORMATICA/Downloads/4443-Texto%20do%20artigo-10402-1-10-20131025%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/RB%20INFORMATICA/Downloads/4443-Texto%20do%20artigo-10402-1-10-20131025%20(1).pdf)>. Acesso em: 22 set. 2021.
- DIESEL, A; BALDEZ, A. L. S; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista THEMA**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25º Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5º Ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GIROUX, H. A. **O professor como intelectual: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.
- GOOGLE FOR EDUCATION. Disponível em: <<https://edu.google.com/>>. Acesso em: 26 set. 2022.
- HORN, M. B; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.
- PADLET. Disponível em: <<https://padlet.com/>>. Acesso em: 26 set. 2022.

SELWYN, N. Educação e Tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, G. M. S.; ROSADO, L. A.; CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação e Tecnologia**: abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES/UNESA, 2017, p. 85-102. Disponível em: <<https://ticpe.files.wordpress.com/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2021.

Recebido em 05/03/2023.

Aceito em 25/05/2023.