

**GEOGRAFIA ESCOLAR EM TEMPOS DE COVID-19:
(im)possibilidades da construção do raciocínio geográfico**

**SCHOOL GEOGRAPHY IN COVID-19 TIMES:
(im) possibilities of the construction of the geographical reasoning**

Jackson Junio Paulino de Morais ¹

Resumo

Este trabalho tem a finalidade de apresentar uma discussão acerca do desenvolvimento de um raciocínio geográfico em tempos de COVID-19, sobretudo (im)possibilidades e desafios. Dessa forma, se orienta no sentido de destacar a proposta de raciocínio geográfico de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) com relação ao ensino geográfico na construção da Educação Básica: apontar descontinuidades, fragilidades e desigualdades na Educação a Distância (EaD) que se configura em um espaço não democratizado e as Metodologias Ativas como possibilidades educativas neste momento.

Palavras-chave: Geografia Escolar. Covid-19. Raciocínio Geográfico.

Abstract

This study has the purpose of presenting a discussion about the development of a geographical reasoning in COVID-19 times, especially the (im)possibilities and challenges. In this way, it is guided in the sense of highlighting the proposal of geographic reasoning according to the Common National Curricular Base (BNCC) in relation to geographic teaching in the construction of Basic Education; to point out discontinuities, weaknesses and inequalities in Distance Education (DE) that is configured in an not democratized space and Active Methodologies as educational possibilities at this moment.

Keywords: School Geography. Covid-19. Geographical Reasoning.

Introdução

A qualidade da educação básica brasileira sempre foi questionável, porém o país tem enfrentado novos desafios e problemas na educação em função do novo coronavírus. Essa nova realidade torna mais evidente a precariedade da educação das redes pública e privada de ensino.

¹Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduado em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). E-mail: jacksmorais@hotmail.com

Além de todas as dificuldades já existentes, os educandos terão de enfrentar um sistema educacional que não tem o mínimo de estrutura para ampará-los frente a essa situação para a qual não estávamos preparados.

O isolamento social tem se mostrado um método eficaz no combate à contaminação da COVID-19, pois desacelera as curvas de transmissão, evitando colapsos nos sistemas de saúde. Porém, o isolamento social tem mostrado, também, a face excludente da educação básica brasileira.

Com esta Pedagogia Pandêmica, as formas de se relacionar, as metodologias de trabalho, os processos educacionais, a aprendizagem e, sobretudo, o trabalho docente foram impactados. A necessidade de fazer o trabalho da escola, de manter uma educação tradicional baseada na memorização e no controle, vem prevalecendo, tanto nas redes públicas quanto na rede privadas de educação. Vale destacar que a fetichização por aparelhos tecnológicos, mediados pelas redes virtuais, não tem se mostrado suficiente numa perspectiva crítica da educação, pois tem caráter desigual e excludente, principalmente na educação pública.

O cenário desigual expõe uma contradição no modelo de ação seguida de maneira comum em diferentes redes de educação básica, sejam as redes públicas (federais, estaduais e municipais) seja na rede privada. Há secretários que apelam para a realização de atividades remotas, outros tentam impor a manutenção de um calendário com aulas a distância e uso de tv, e há aqueles que recomendam as atividades virtuais de modo complementar enquanto esperam a regularização ou validação posterior de tais atividades – a depender de pareceres dos conselhos estaduais ou nacional de educação. Contudo, a realidade das escolas nas diferentes é muito distinta e desigual. (SANTANA FILHO, 2020, p. 6).

A grande questão neste momento desafiador é garantir o acesso dos educandos a tecnologias digitais que, por sua vez, dão acesso à educação. De fato, esse acesso se constitui como um privilégio. Contudo, diante do exposto, muitos educandos, principalmente da rede pública de educação básica, sem conexão com a internet e sem o conhecimento de aplicativos educacionais, têm a garantia do acesso à educação negada.

Sobre o ensino geográfico na educação básica, ressalta-se a necessidade de realização de considerações a respeito da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) com relação a conceitos basilares como “raciocínio geográfico”, indicando o comprometimento, ou não, da construção deste pelos educandos da disciplina de Geografia.

A ciência geográfica enquanto ciência social cumpre um papel de extrema relevância na sociedade. A produção dessa ciência deve levar em conta, segundo Andrade (2008, p. 9), as atividades físico-naturais, bem como a influência antrópica na construção e modificação da paisagem geográfica. Dessa forma, o ensino de Geografia na educação básica torna-se de

extrema relevância, pois proporciona ao educando um pensamento geográfico sobre o mundo ao qual ele pertence e que vivencia.

Para que o ensino dessa disciplina tenha um objetivo e um ordenamento racional, os professores contam com um currículo que normatiza e sistematiza os conteúdos que devem ser trabalhados (FILIZOLA, 2009). O grande desafio do ensino geográfico na educação básica do século XXI é a crescente busca por metodologias que, junto ao currículo e à formação docente ideal, possibilitem uma práxis pedagógica capaz de ultrapassar o conhecimento enciclopédico baseado na memorização. A prática docente do professor crítico, segundo as considerações de Freire (1987), deve estar relacionada à pedagogia progressista, que traz uma reflexão crítica para a sala de aula.

Nesse sentido, o ensino estagnado em práticas pedagógicas ultrapassadas, engessado em currículos e com carga excessiva de conteúdos desconsiderando o espaço de vivência do educando e, principalmente, suas aplicações em cenários práticos, é um ensino que cai no tradicionalismo e não apreende os problemas reais da atual sociedade, pois, para que haja uma mudança significativa e superação dos problemas sociais, é preciso que o indivíduo seja autônomo e construa seus conhecimentos de forma ativa e crítica. Portanto, corrobora-se aqui a utilização de metodologias ativas que possibilitem uma educação crítica e eficaz.

Raciocínio geográfico

Segundo a BNCC, o desenvolvimento do “raciocínio geográfico” é considerado a “grande contribuição da Geografia para a Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 358). É a valorização da capacidade dos educandos de pensar espacialmente. Ainda de acordo com a BNCC, essa forma de pensar e refletir espacialmente se torna relevante na medida em que permite aos educandos a compreensão de aspectos espaciais como a localização e a distribuição de fenômenos e fatos, o ordenamento territorial e as relações entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas.

Conceitos como “pensamento espacial”, “pensamento geográfico” e “raciocínio geográfico” diversas vezes são considerados como sinônimos, porém é de extrema importância esclarecer suas especificidades. De acordo com Cavalcanti (2019), o pensamento geográfico “é a capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos ou fenômenos”; enquanto o raciocínio geográfico “é um modo de operar com esse pensamento. São raciocínios específicos relacionados pelo pensamento geográfico.”

Ascensão e outros (2017) esclarecem que o pensamento espacial é um dos componentes da noção de raciocínio geográfico, assim como conceitos fundantes da espacialidade – tempo, espaço, escala e processos (ASCENÇÃO *et al.*, 2017, p. 28). No que diz respeito ao ensino de Geografia, a contribuição é proporcionar aos educandos a compreensão das espacialidades produzidas em função das interações entre componentes espaciais e as relações multiescalares:

A espacialidade de um fenômeno seria, pois, decorrente da interdependência entre localização, descrição e interpretação (tripé metodológico) dos processos, considerando sua escala de abrangência, as temporalidades que o constituem e o espaço que ocorrem (ASCENÇÃO; VALADÃO, 2018, p. 6).

Ainda segundo Ascensão (2014), a aprendizagem em Geografia possibilita aos sujeitos pensar as espacialidades dos fenômenos tanto em nível local quanto global. Nesse contexto, evidencia-se como fundamental que os educandos e os educadores vejam e pensem a realidade e os processos espaciais nela envolvidos sob a ótica das múltiplas inter-relações, contradições e problemas que se estabelecem no espaço, entre sociedade e natureza.

O mundo atual é complexo. Como sustenta Santos (2006, p. 203), “No momento atual aumenta em cada lugar o número e a frequência de eventos. O espaço se torna mais incorporado, mais denso, mais complexo”. Assim, analisá-lo requer um raciocínio que dê conta das interconexões e relações estruturais e estruturantes do espaço, numa escala local e global.

Ascensão e Valadão (2018) mostra que “o objeto da Geografia são as práticas espaciais no espaço geográfico. Aqui, corrobora-se a ideia de espaço geográfico defendida por Santos (2006, p. 124) como “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações”, estas ações correspondem ao processo social que gera produtos, isto é, os objetos e ambos estão em constante transformação.

Assim, compreende-se que ensinar Geografia não é apenas transferir o conteúdo geográfico, é proporcionar aos educandos entendimento e apropriação sobre os conceitos e os próprios conteúdos geográficos que são basilares para uma análise espacial.

ensinar não é transferir o conteúdo geográfico produzido na ciência para a situação de ensino. O objetivo é ensinar, por meio dos conteúdos, um modo de pensar a realidade, um pensamento teórico-conceitual sobre essa realidade. O objetivo geral do ensino é, nessa linha de entendimento, a produção do conhecimento pelos alunos, por meio de análises, raciocínios, reflexões e compreensões (CAVALCANTI, 2019, p. 82).

Dessa forma, o ensino geográfico na educação básica e nos cursos de licenciatura em Geografia deve priorizar práticas pedagógicas nas quais os conceitos sejam apropriados não como fim da aprendizagem, mas como um caminho que proporcione o reconhecimento das

interações entre diversos e diferentes componentes espaciais (ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017, p. 6).

A BNCC demonstra a necessidade dos educandos de se apropriarem e serem capazes de utilizar, de forma crítica, os saberes adquiridos em suas relações diárias e na resolução de problemas cotidianos. Dessa forma, um dos desafios da educação geográfica é o desenvolvimento do raciocínio geográfico capaz de analisar e discutir a espacialidade dos fenômenos, que está diretamente relacionada a uma prática espacial e social crítico-reflexiva do sujeito.

Além disso, ainda de acordo com a BNCC, pensamento espacial e raciocínio geográfico são elementos fundamentais para o desenvolvimento das competências gerais previstas por ela:

Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais. Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza). Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas da vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 359)

Portanto, defende-se aqui que o raciocínio geográfico é a capacidade cognitiva do indivíduo em fazer análise, analogia e inferência dos fenômenos espaciais, eventos humanos e naturais, desenvolvido pela Geografia escolar, tendo como base procedimentos pedagógicos e as categorias de análise da Geografia, além de seus princípios e conceitos basilares.

A escola e o ensino geográfico em tempos de COVID-19

Como já citado, o cenário de pandemia que vivemos desde o início de 2020 alterou significativamente a atividade educacional e a dinâmica escolar, agora limitada pelo isolamento domiciliar, com impacto direto na vida das famílias, das escolas das redes públicas e privada, nos processos de aprendizagem e de docência. O sentido da escola baseada na convivência, no compartilhamento de conteúdos consolidados e por práticas engessadas encontra-se revirado.

Se antes do COVID-19 a prática educativa crítica, compromissada com a formação de uma cidadania responsável e democrática já estava fragilizada, atualmente ela é quase inexistente. Este momento desafiador para educação básica vem sendo suprido pelo ensino a

distância (EaD) ou remoto, em caráter emergencial. Em meio à pandemia, a comunidade escolar foi obrigada a se adaptar e administrar essa nova modalidade ensino-aprendizagem. Moraes e Pereira (2009, p. 65) afirmam que:

a educação a distância rompe com a relação espaço/tempo, que tem caracterizado a escola convencional, e se concretiza por intermédio da comunicação mediada, por meio da mídia. Diferentemente de uma situação de aprendizagem presencial, onde a mediação pedagógica é realizada em contato direto com os alunos, na modalidade a distância a mídia torna-se uma necessidade absoluta para que se concretize a comunicação educacional.

A possibilidade de desenvolvimento de atividades a distância não é recente. O Art. 2º do Decreto-Lei n. 1044/1969 já apresentava possibilidades de atendimento extraclasse, e o acesso de alunos a atividades curriculares como forma de compensação em ausência às aulas, nos seus domicílios (BRASIL, 1969). Considerando a educação como um direito de todos, assegurado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), cabe-nos refletir se esse direito à educação escolar em igualdade de condições de entrada e permanência pela oferta do ensino público e gratuito de qualidade em todos os níveis de ensino está se cumprindo. Este momento de COVID-19 nos mostra que não.

O conhecimento geográfico se constitui como um exercício da cidadania, pois ele leva o sujeito a estar ligado ao mundo. Dessa forma, a Geografia escolar se consubstancia de maneira essencial e participativa, uma vez que lida com o cotidiano e a crítica da sociedade, através de temas atuais que aguçam a inteligibilidade e a cognição dos educandos a partir das informações que são vivenciadas e veiculadas pela mídia.

Ao se assumir a descrição informativa em lugar da busca pela interpretação da espacialidade do fenômeno, pode-se omitir ao aluno a percepção de que através da interação entre os componentes espaciais seja possível identificar problema para, em seguida, se buscar as soluções ou a minimização desses. Perde-se assim a oportunidade de construir junto aos educandos a expertise da ação sobre o espaço, essencial para a vivência cidadã ativa (ASCENÇÃO; VALADÃO, 2014).

Historicamente, no Brasil a EaD surgiu como uma demanda e necessidade de atender às expectativas da globalização. Segundo Santos (2008), o avanço técnico proporcionado pela globalização é fonte de grandes possibilidades. O atual estado da técnica permite conhecer o mundo em sua totalidade, conectar diferentes lugares e promover a difusão de informação sobre e para várias partes do globo. Essas possibilidades, porém, se perdem a partir do momento em que esses fundamentos técnicos são colocados a serviço de uma ideologia de mercado,

sustentada na individualidade, na competitividade e no consumo. A lógica competitiva coloca os sujeitos na posição de oponentes permanentes, individualizando-os e separando-os de uma percepção de pertença a um todo. De acordo com a visão do autor, é preciso apontar como esta lógica “mata a noção de solidariedade” entre os indivíduos e “devolve o homem à condição primitiva do cada um por si” (SANTOS, 2008, p. 32).

Essa modalidade de educação foi pensada, também, para suprir a carência nas regiões mais necessitadas e afastadas em um país como o Brasil, com dimensões continentais. Diversos estudos apontam para as fragilidades da EaD. Para Orso (1996), há pouca interação entre educandos e educador, que assume um papel de tutor, uma vez que somente ele fala, o que corresponde a uma educação acrítica. Segundo Freire (1987, p. 34), esse tipo de educação, que ele classifica como bancária, visa submeter os educandos à “memorização mecânica do conteúdo narrado”.

Portanto, esse ambiente pouco interativo, ao qual nem todos os alunos da educação básica conseguem ter acesso, pouco propicia espaço para discussões críticas entre os atores dos processos espaciais e nem análise de fenômenos geográficos. Além disso, ele também não se configura como um espaço de democratização, pois não existem dados que esclareçam sobre a qualidade e o reconhecimento da especificidades de seus educandos, visto que “ela é recomendada como forma de interiorizar a educação e ampliar o acesso da população” (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 34).

Defende-se aqui, mesmo neste contexto de COVID-19, o papel do Estado frente às escolas na construção de uma educação democrática para a promoção e potencialização do raciocínio geográfico, pois é através de estratégias de ensino que façam diálogos com os procedimentos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos, como as metodologias ativas na aprendizagem, estabelecendo relação direta com a vivência do educando, que se proporciona pensamento crítico ao aluno. E não um espaço meramente para a reprodução da educação bancária. Segundo Cavalcanti (2019):

Há uma concordância de que não se desenvolve esse pensamento com práticas meramente transmissivas e reprodutivas de conteúdo. Tais práticas, comumente presentes na tradição de ensino, não apenas comprometem a relevância epistemológica da Geografia como também inibem sua relevância social”. (CAVALCANTI, 2019, p. 99)

Durante uma entrevista, Casagrande (2020) enfatizou que o uso das novas tecnologias como forma de ensino e aprendizagem é uma ferramenta já utilizada no ensino superior e, em tempos de COVID-19, serve como reparação de possíveis danos e defasagens aos educandos.

Porém, o uso dessas mesmas tecnologias na educação básica intensifica outro problema: as escolas, principalmente as da rede pública, não detêm o mínimo de estrutura básica para que esse processo aconteça de forma coesa, mas o autor defende que as instituições de ensino e os governos se adaptem a essas novas tecnologias.

Um dos principais problemas é que, para que essas práticas sejam efetivas, democráticas e coesas, é necessário que todos os educandos tenham acesso à internet através dos seus aparelhos eletrônicos, garantindo assim o direito ao acesso à educação. Porém, em 2018, segundo pesquisa TIC domicílio, 30% dos lares brasileiros não possuem internet. Para Casagrande (2020), essa questão vai acentuar a diferença de classes sociais. A rede privada de educação, dispondo de algum recurso financeiro, vai encontrar algumas soluções para este contexto, o que, para a rede pública de ensino, é muito mais difícil.

Neste contexto de pandemia de COVID-19 e isolamento social, no que diz respeito ao ensino geográfico, fica comprometida a principal contribuição da Geografia escolar na formação dos sujeitos: o raciocínio geográfico. Entende-se que as aulas de Geografia têm a capacidade de inspirar e instigar novos modos de agir e pensar dos educandos. E essa aprendizagem, esse desenvolvimento de um raciocínio geográfico, muda a relação dos sujeitos com o espaço. A contribuição capaz de problematizar as relações existentes nesse espaço, pelo contexto atual, pelo isolamento e pela pandemia, fica fragilizada. A Geografia da memorização, da repetição de informações sem embasamento conceitual, não tem a capacidade, nem antes nem agora, de ajudar a educação básica. Como afirma Cavalcanti (2019),

É importante a adoção de aprendizagens ativas por meio das quais os alunos possam se situar como sujeitos de seu processo de aprendizagem, a partir de propostas críticas que vão ao encontro das abordagens emergentes para o ensino da Geografia (CAVALCANTI, 2019, p. 99).

Essa perspectiva de aprendizagem, na formação da consciência espacial-cidadã, exige, ainda, sujeitos envolvidos, uma atitude reflexiva, que também fica comprometida neste contexto de COVID-19: olhar para si na relação com o outro e na construção e reconstrução do espaço, e com o entorno sociocultural, vendo-se como agente construtor de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. Para tanto, faz-se necessária a elaboração e o desenvolvimento de plataformas, métodos e práticas educativas que contribuam para essa formação e a compreensão da força das ações cidadãs críticas e conscientes.

Metodologias ativas: possibilidades

Para garantir uma aprendizagem ativa, é necessário haver atividades, mas que estas sejam relevantes. O ensino deve se basear em concepções que priorizem as atividades ativas dos educandos frente aos problemas reais da sociedade. Dessa forma, é preciso que haja relação direta entre as atividades e os objetivos de aprendizagem, e que ambos levem à reflexão crítica, pois não há uma metodologia de ensino que, por si só, garanta o sucesso da aprendizagem (CASTELLAR, 2018, p. 425).

As metodologias ativas não são recentes, mas estão em voga por suas características “inovadoras” ao proporcionar práticas pedagógicas mais autônomas e motivadoras. Há a necessidade de se compreender o que de fato são metodologias ativas. Esse termo acabou se tornando bastante genérico, já que foi utilizado para justificar várias ações pedagógicas que fornecem um certo protagonismo ao educando.

Desse modo, Kane (2004) compreende que as metodologias ativas possuem diversas características, a saber:

- a) procuram incentivar o pensamento independente e crítico nos educandos;
- b) encorajam os educandos a assumirem a responsabilidade por aquilo que aprendem;
- c) envolvem os educandos em uma variedade de atividades abertas para garantir que tenham um papel de protagonista, papel menos passivo do que na ‘transferência de conhecimento’; tanto o processo quanto o produto são importantes;
- d) consideram importante o papel do professor para organizar atividades adequadas de aprendizagem em que os estudantes possam explorar e desenvolver sua base de conhecimento e pensamento.

Vários são os tipos de metodologias ativas, todavia, a presente reflexão irá se debruçar sobre as possibilidades do *Video Based Learning* (VBL), Fórum invertido e Gamificação. O VBL é pautado na utilização de vídeos que alteram a passividade dos vídeos tradicionais, para interativos. Dessa forma, o professor pode utilizar animações com infográficos e textos, cenários, explicações de conceitos por meio do *storytelling*, ou outras narrativas visuais e textuais que podem compor a explicação dos conteúdos.

O Fórum invertido é uma ferramenta virtual assíncrona, no qual o educando tem a oportunidade de se aprofundar nos conteúdos abordados durante as aulas, sanar dúvidas e debater diferentes assuntos ligados às disciplinas. Dependendo do comando da atividade elaborada pelo professor, como a disponibilização de uma pergunta relevante e desafiadora, será uma atividade capaz de desenvolver o raciocínio crítico, a troca de ideias, e compartilhar conhecimento de forma ativa e colaborativa.

Como a gamificação utiliza ideias e a lógica de jogos (fases, desafios, conquistas e recompensas), tornou-se uma excelente alternativa para as aulas neste momento. Uma possibilidade dessa metodologia é o formato *Escape Room*. Esse modelo de gamificação é elaborado com base em uma narrativa pautada na resolução de problemas com o intuito de libertar-se de uma “sala fechada”. Para escapar dessas salas e concluir o desafio proposto, é necessário superar “provas” dentro de um prazo, o que, de certa maneira, é uma forma de praticar e avaliar os conteúdos e conhecimentos trabalhados. O professor elabora uma narrativa dentro do conteúdo, devendo o educando, para conseguir “sair”, acertar as questões relevantes.

Considerações finais

Estamos vivendo momentos difíceis com a COVID-19. Sob a ótica do acesso à educação, a pandemia expõe e intensifica processos de segregação, exclusão e desigualdades no âmbito educacional, uma vez que o acesso à internet surge como obstáculo ao invés de uma solução. O raciocínio geográfico, expressão que remete à aprendizagem no ensino de Geografia, que leva em conta concepções pedagógicas e conceitos basilares da ciência geográfica, fica, neste contexto, extremamente comprometido. As metodologias ativas surgem como possibilidades neste momento pandêmico, mas esbarram na questão do acesso à internet. Sendo assim, trata-se de um novo desafio para a comunidade acadêmico-científica no Brasil que se dedica ao estudo do Ensino da Geografia escolar, a continuação na ampliação e no aprofundamento sobre as novas formas de construção do raciocínio geográfico frente a esse novo contexto.

Muitos são os desafios e as (im)possibilidades para o ensino geográfico neste contexto de COVID-19. Observa-se que os educadores são mais consumidores da tecnologia que produtores. Esse fato deve ser pensado em suas formações inicial e continuada. A EaD foi implementada no Brasil no âmbito da educação superior, principalmente na formação inicial de educadores, mas há muito a se pensar e fazer para que essa modalidade de ensino funcione de forma coesa na Educação Básica, uma vez que não é assegurada como espaço de

democratização. Se algo fica explícito neste momento é que as escolas, principalmente as públicas, estão longe da preparação necessária para vivenciar este contexto, amenizando suas mazelas.

Referências

ANDRADE, M. C. **Geografia: Ciência da Sociedade**. 2. ed. Recife: Editora Universitária UFPE, 2008. 243 p.

ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p. 338, 2015.

ASCENÇÃO, V. de O. R.; VALADÃO, R. C. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 5-23, 2017.

ASCENÇÃO, V. de O. R.; VALADÃO, R. C. **Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA. Barcelona: Universitat de Barcelona, Anais Eletrônicos, 2014.

ASCENÇÃO, V. de O. R.; VALADÃO, R. C. SILVA, P. A. Do uso pedagógico de mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 99, p. 34-51, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subsecretaria para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969**. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm. Acesso em: 25 maio 2020.

CASAGRANDE, R. **Coronavírus no Brasil: como a pandemia prejudica a educação**. Entrevista concedida à revista Guia do Estudante, 2020.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, 422-436, 2018.

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CECIM, J. S. R.; CRACEL, V. L. **O raciocínio geográfico na BNCC a partir de Metodologias Ativas**. Universidade Estadual de Campinas. 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias. 2019.

FILLIZOLA, R. **Didática da Geografia**: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Curitiba: Base editorial, 2009. 120 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

KANE, L. Educators, learners, and active learning methodologies. **International Journal of Lifelong Education**, v. 23, n. 3, p. 275–286, 2004.

MORAES, R. A.; PEREIRA, E. W. **A política de educação a distância no Brasil e os desafios na formação de professores na educação superior**. In: Seminário História, Políticas Públicas e Educação. 2009

ORSO, P. J. **A concepção de poder em Michael Foucault e as relações de poder na Universidade Estadual do Oeste do Paraná**. Campinas, SP, 1996. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

SANTANA FILHO, M. M. S. Educação geográfica, docência e o contexto de pandemia COVID-19. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19, p. 3-15, 2020.

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, M. **Por uma outra globalização**. 15. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008