



O ENSINO DE GEOGRAFIA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA ANÁLISE DA PROBLEMÁTICA DAS VIDEOAULAS NO ENSINO REMOTO

Flávia Reis

flavia.reis@alunos.ifsuldeminas.edu.br¹

Jaqueline Modesto Custódio

jaqueline.modesto@alunos.ifsuldeminas.edu.br

Larissa Egídio Bonadero

larissa.bonadero@alunos.ifsuldeminas.edu.br

Resumo

Este trabalho trata-se de um estudo exploratório e descritivo, baseado nas experiências e informações pontuadas por discentes que atuaram, por intermédio do Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, no 8º e 3º anos do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, nas escolas estaduais Professora Cleusa Lovato Caliarri e David Campista, localizadas no município de Poços de Caldas/MG, no contexto da pandemia de COVID-19. O intuito desta pesquisa é promover reflexões acerca dos limites e desafios impostos/deflagrados frente a implementação/adoção do Ensino Remoto nestas instituições, no que tange a viabilização de práticas educacionais baseadas na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Amparadas nas contribuições de Gasparin e Petenucci (2010), Cardoso (2013) dentre outros autores, observa-se que apesar das videoaulas possuírem algumas características semelhantes às aulas presenciais e que hajam discussões referentes ao aperfeiçoamento das mesmas por parte dos professores da rede pública de ensino, tornando-as o mais interativas possível, quando se trata da PHC, torna-se impraticável desenvolvê-la, já que o formato da videoaula não permite a interação necessária entre docentes e discentes.

Palavras-chave: Recursos didáticos; PIBID; Metodologia do Ensino de Geografia.

Introdução

As mudanças ocorridas no cenário mundial atual em decorrência da instalação da situação de exceção causada pela pandemia de COVID-19 têm repercutido em todos os setores sociais, emergindo na política, na economia, e principalmente na educação.

Diante disso, desde que a pandemia de COVID-19 chegou ao Brasil, as discussões sobre Educação a Distância (EaD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE) têm ocupado a cena e recebido maior destaque na área da educação. Neste contexto, as escolas de todo o território brasileiro não tiveram outra opção a não ser a adoção desses sistemas de ensino para garantirem a continuidade

¹ Graduandas do curso de Licenciatura em Geografia - IFSULDEMINAS - Câmpus Poços de Caldas - MG.

Este trabalho é produto de pesquisa baseada em experiências e informações proporcionadas a partir da atuação das discentes por intermédio Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, no mês de abril de 2021. Nesse sentido, agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas - Campus Poços de Caldas, pelo incentivo e fomento à realização desta pesquisa.



de suas atividades, o que impôs uma série de restrições e desafios não só aos estudantes abrangidos por tal realidade, mas também aos professores da rede pública e privada de ensino, que tiveram que se adaptar a um novo contexto de ensino-aprendizagem, significativamente diferente ao anteriormente existente.

Considerando tais circunstâncias, esse trabalho tem como objetivo promover reflexões acerca dos limites e desafios impostos/deflagrados frente a implementação/adoção do Ensino Remoto em duas instituições públicas de ensino localizadas no município de Poços de Caldas/MG, a saber: as escolas estaduais Professora Cleusa Lovato Caliarri e David Campista, no que tange a viabilização de práticas educacionais baseadas na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Trata-se de um estudo exploratório e descritivo baseado nas experiências e informações pontuadas por discentes do curso de Licenciatura em Geografia do IFSULDEMINAS - Câmpus Poços de Caldas, que atuaram, no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, junto ao 8º e 3º anos dos ensinos fundamental e médio das escolas estaduais supracitadas.

Fundamentação Teórica

Já de início, se faz necessário evidenciar a diferença entre o sistema EaD (Educação a Distância) e as atividades desenvolvidas no ERE (Ensino Remoto Emergencial), na medida em que a existência e/ou diferenciação de tais modalidades é desconhecida por boa parte do público inserido ou não no ambiente educacional.

Nessa direção, Rodrigues (2020) explica que no EaD há um modelo subjacente de educação que ampara as escolhas pedagógicas e organiza os processos de ensino e aprendizagem, desde o planejamento ou a execução de um curso ou de uma disciplina. Desta maneira, existem concepções teóricas, fundamentos metodológicos e especificidades que sustentam, teórica e praticamente, essa modalidade (RODRIGUES, 2020), como por exemplo:

A concepção de aprendizagem por EaD, está fundamentada na psicologia cognitiva que favoreça a construção do conhecimento pelo(a) aprendiz. Para construir o conhecimento, o caminho é desafiar a inteligência do usuário e propor problemas para ativar o raciocínio em suas resoluções. Nessa concepção de aprendizagem, é necessário que o sistema escolar abandone o método que prioriza a memorização e adote uma metodologia ativa, que explore as capacidades cognitivas dos(as) estudantes. Por isso, recomenda-se a seleção de multimídia educacional que desafie a inteligência e ofereça situações-problemas para que o usuário busque seus próprios conhecimentos e use o raciocínio para resolver os problemas propostos. (...) Dessa forma, a aprendizagem torna-se significativa e promove a motivação individual, ao prestar atenção nos seus



pensamentos. Propõe encorajar a flexibilidade, explorar os erros e as diferenças individuais e oferecer o feedback explicativo (TERUYA, 2017, p.175).

Já no que diz respeito ao ERE, há uma adaptação curricular temporária como alternativa para que ocorram as atividades acadêmicas relacionadas às diversas disciplinas dos cursos, tal como informa Valente (2020): “Devido às circunstâncias de crise, a mesma envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas, que de outra forma seriam ministradas presencialmente, ou de forma híbrida que retornariam ao formato presencial assim que a crise ou emergência arrefecer” (VALENTE et. al, 2020, p.4).

Deste modo, conhecida e esclarecida as diferenciações existentes entre ambos os sistemas de ensino supracitados, é possível afirmar que o ERE foi a modalidade de ensino implantada na esfera educacional das escolas Profa. Cleusa Lovato Caliar e David Campista no período de vigência da situação de exceção vivida em função da pandemia de COVID-19.

A partir do novo contexto de ensino-aprendizagem implementado na conjuntura dessas duas escolas, um novo conjunto de práticas passou a nortear o desenvolvimento das atividades educacionais executadas pelos docentes para com os discentes, dentre as quais se destacam a gravação e disponibilização de videoaulas. Segundo Camargo et. al (2011):

A videoaula é um gênero que claramente absorve características da aula presencial, como a existência de um enunciado expositivo, planejado e muitas vezes apresentado por um professor, com a intenção de levar conhecimento ao aluno em um processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, ele traz novas características, como a utilização da mídia audiovisual, a interação assíncrona ou ausência de interação com os alunos, a possível utilização simultânea de várias linguagens visuais que podem ser combinadas com o áudio, etc (CAMARGO et. al, 2011, p.83).

Como pontuado por Camargo (2011), as videoaulas se caracterizam por abrangerem características semelhantes àquelas observadas em uma aula presencial, no que se refere a alguns aspectos. Contudo, o fato de serem constituídas por elementos que as distanciam das aulas ministradas em ambientes presenciais, nos leva a questionar se as mesmas, de fato, podem vir a substituir o processo de ensino-aprendizagem empreendido no contexto da sala de aula concreta.

Crivellaro (2015) considera que diante das tecnologias que podem ser empregadas no processo de ensino, a videoaula pode vir a ser utilizada como uma ferramenta didática auxiliadora na explicação dos conteúdos, visto que é um recurso audiovisual que pode tornar o processo de aprendizagem mais significativo e dinâmico. Tomando para si uma proposta pedagógica para o ensino de Química, as videoaulas, segundo a autora (op. cit.), seriam utilizadas para introduzir



possíveis assuntos que venham a ser trabalhados, seguidas por debates, elaborações de conceitos e resolução de situações problema.

Na medida em que as atividades do Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID passaram a ser realizadas em ambientes virtuais de ensino, de maneira a acompanhar a implementação do EaD e do ERE nas escolas no contexto da pandemia de COVID-19, desafios concernentes à concretização do processo de ensino-aprendizagem foram suscitados.

No âmbito das atividades desenvolvidas no PIBID, foi proposto a elaboração de videoaulas baseadas na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), pautadas em conteúdos programáticos referentes à disciplina de Geografia, direcionados aos alunos do 8º e 3º anos do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, das escolas supracitadas.

Sendo uma teoria de grande relevância para a educação brasileira, a Pedagogia Histórico-Crítica evidencia um método diferenciado de trabalho, no qual almeja um ensino significativo, crítico e transformador (Gasparin e Petenucci, 2010). No entanto, para que esta metodologia de ensino seja efetivada, a compreensão dos seus pressupostos teóricos se faz fundamental.

Tendo como base epistemológica o método dialético de Elaboração do Conhecimento (filosofia) e a Teoria Histórico-Cultural (psicologia), a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) se caracteriza por ser uma vertente pedagógica que, segundo Petenucci e Gasparin (2010), objetiva um ensino com equilíbrio entre teoria e prática, a fim de que os alunos tenham um aprendizado voltado para questões científicas e políticas, para que participem mais ativamente da sociedade. Sendo um marco na educação brasileira, esta pedagogia, diferente das outras, apresenta uma historicidade, que busca viabilizar aos alunos o acesso ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido, para que assim tenham condições para alcançar uma transformação social (Gasparin e Petenucci, 2010).

Material e métodos

Os temas das videoaulas foram previamente definidos pelos professores supervisores, tendo como base os Planos de Estudo Tutorados (PET's), para serem aplicados conforme o modelo descrito pela Pedagogia Histórico-Crítica. Os temas trabalhados foram os domínios morfoclimáticos brasileiros (8º ano do E.F.), a evolução da industrialização brasileira (3º ano do E.M.) e os impactos da atual pandemia de COVID-19 na economia mundial (3º ano do E.M.).



Para a elaboração das videoaulas, em um primeiro momento, foram produzidos planos de aula referentes aos respectivos temas e, em seguida, procedeu-se à gravação das mesmas, pautadas na metodologia de ensino especificada. Por conseguinte, estas foram disponibilizadas em ambiente virtual aos alunos 8º e 3º anos do Ensino Fundamental e Médio, das escolas estaduais Professora Cleusa Lovato Caliari e David Campista.

As plataformas virtuais Google Sala de Aula e YouTube - este último por meio do canal "Caminhos da Geografia" -, foram utilizadas como veículos de transferência das informações aos discentes.

No que se refere à teoria, esta pesquisa fundamenta-se nas contribuições de Gasparin e Petenucci (2010), Cardoso (2013), dentre outros autores, que trazem à luz o entendimento da catarse e sua relação com os processos educativos, além de outros apontamentos referentes ao uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs) em práticas pedagógicas, como é o caso das videoaulas, a fim de embasar as discussões acerca dos resultados obtidos e justificar o caráter mal sucedido da tentativa de aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica em formato de videoaula apresentada.

Resultados e discussões

Na medida em que esta metodologia de ensino tem suas bases epistemológicas orientadas filosoficamente pelo Materialismo Histórico-Dialético e psicologicamente pela Teoria Histórico-Cultural, isto faz com que o conhecimento na perspectiva da PHC seja construído não somente a partir da interação sujeito-objeto - onde no processo educativo, a tentativa de aproximar e relacionar a realidade do aluno ao conteúdo e vice-versa é uma constante -, mas também a partir de ações socialmente mediadas: aqui a interação entre o professor e os alunos se faz essencial.

A Didática da Pedagogia Histórico-Crítica está estruturada em 5 passos, que são denominados como "imprescindíveis" para o desenvolvimento dos estudantes (Gasparin e Petenucci, 2010). São eles que vão propiciar aos professores a operacionalização desta metodologia de ensino:

1º passo - Prática Social Inicial: esta etapa tem seu ponto de partida tanto no conhecimento prévio do professor quanto dos educandos. Nesta prática, o professor busca conhecer os alunos através do diálogo, percebendo qual a vivência próxima e remota cotidiana desse conteúdo antes que este seja ensinado ao aluno em sala de aula, desafiando-os para que manifestem suas



curiosidades, dizendo o que gostariam de saber a mais sobre esse conteúdo. Esta etapa serve de condutora para as próximas etapas do processo pedagógico (Gasparin e Petenucci, 2010).

2º passo - Problematização: aqui o educador traz a discussão os problemas sociais que envolvem o tema que será trabalhado em aula. Nesta etapa, se realiza uma breve discussão sobre esses problemas e a sua relação com o conteúdo científico a ser abordado, buscando as razões pelas quais esse determinado conteúdo escolar deve ou precisa ser aprendido pelos alunos. A partir desta discussão, perguntas problematizadoras serão suscitadas, capazes de trabalhar as mais diversas dimensões do conteúdo (científica, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, econômica, religiosa etc). As dimensões deste conteúdo serão trabalhadas no próximo passo, o da instrumentalização (Gasparin e Petenucci, 2010).

3º passo - Instrumentalização: Essa etapa se expressa no trabalho do professor e dos alunos para a aprendizagem. É neste momento que o professor vai trazer recursos e conhecimentos científicos sobre o tema trabalhado para o exercício da mediação pedagógica, de maneira a “equipar” os alunos de novos conhecimentos. Os alunos, por sua vez, por meio de ações estabelecerão uma comparação mental com a vivência cotidiana que possuem desse mesmo conhecimento, a fim de se apropriar do novo conteúdo (Gasparin e Petenucci, 2010).

4º passo - Catarse: a catarse seria a expressão de uma nova forma para entender a teoria e a prática social. É aqui onde se dá a apreensão do conhecimento pelo aluno: A partir da união do seu cotidiano ao conhecimento científico resulta-se uma nova totalidade concreta no seu pensamento. Neste momento o educando faz uma síntese mental de tudo o que aprendeu, segundo as dimensões do conteúdo estudadas (Gasparin e Petenucci, 2010).

Por fim, no **5º e último passo - a Prática Social Final**, se espera que os alunos tendo contato com o conhecimento tenham desenvolvido uma nova postura prática em relação ao tema proposto (Gasparin e Petenucci, 2010).

Colocando em evidência o método e os passos da PHC, constata-se que uma videoaula não consegue fornecer a totalidade de elementos para se colocar em prática todos os passos necessários à viabilização desta pedagogia, na medida em que, partindo do pressuposto mais básico, o contato assíncrono impossibilita a concretização do conjunto de interações necessárias entre docentes e discentes.



Já na Prática Social Inicial, a aplicabilidade da PHC é restringida, dado que esta etapa se pauta necessariamente no diálogo entre o professor e o aluno. Diante da impossibilidade da troca de conhecimentos prévios entre ambas as partes, o subsídio para o desenvolvimento do conteúdo e das próximas etapas do processo pedagógico se perde, o que pode inferir, por sua vez, em resultados menos significativos no processo de ensino-aprendizagem.

Tal qual ocorre na Prática Social Inicial, a viabilização da Problematização é dificultada, já que tal etapa também pressupõe um diálogo entre os professores e os alunos de maneira a apreender as suas respectivas realidades e contribuir para a constituição de perguntas problematizadoras, capazes de nortear a discussão das mais diversas dimensões do conteúdo e de fundamentar as razões pelas quais esse determinado conteúdo escolar deve ou precisa ser aprendido pelos alunos.

A Instrumentalização, segundo a nossa análise, se faria possível em ambientes virtuais de ensino, na medida em que os conhecimentos científicos sobre determinado tema podem ser compartilhados por intermédio das videoaulas. Contudo, segundo Camargo (2011), diferente do contexto presencial no qual o professor pode observar as reações à sua fala (gestos, feições, barulhos, conversas, etc.), na videoaula o professor não saberá como está sendo recebido seu material e quais as reações do(s) aluno(s) que o assiste(m).

Ainda, em relação à presença ou ausência do público-alvo, na aula presencial há uma tentativa, por parte do professor, de reunir o público em torno de seu discurso, enquanto na videoaula essa tentativa reside na antecipação das expectativas que seu público pode vir a ter no momento da exibição do vídeo (CAMARGO, 2011, p.87).

O formato das videoaulas assíncronas interfere, portanto, na maneira como se dá a mediação dos conteúdos entre os professores e os alunos. Diante da impossibilidade de comunicação direta para com os discentes, não se faz possível aos docentes captar e readequar o conteúdo às realidades individualizadas dos alunos. Sendo assim, o método de ensino da PHC no qual visa estimular, dentre outras coisas, o diálogo dos alunos entre si e com o professor, de maneira a considerar os interesses e conhecimentos acumulados dos alunos, os ritmos de aprendizagem e os seus respectivos desenvolvimentos psicológicos, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos é dificultado e/ou, na totalidade dos casos, como nos ocorreu, impraticável.



Nestas circunstâncias, a catarse, ponto culminante do processo educativo dentro da PHC se vê debilitada e/ou não se realiza, já que a incorporação dos instrumentos culturais que, segundo Cardoso (2013), se transformam em ferramentas de reflexão e ação na prática social global fica comprometida pela inexistência de interação entre professores e alunos no decorrer das etapas pedagógicas constituintes da PHC. Por consequência, a 5ª e última etapa, representada pela Prática Social Final, é igualmente debilitada, na medida que sem o alcance do processo catártico, não se faz possível, sob a ótica da PHC, o desenvolvimento de uma nova postura prática por parte dos alunos em relação ao tema proposto.

Cabe ressaltar ainda que este processo educativo também leva o professor a novas reflexões em conjunto com os alunos, de maneira que ambos estabeleçam elementos de criticidade e novo patamar de compreensão sobre o conteúdo analisado. Contudo, a viabilização deste duplo saber só se faz possível mediante a troca de experiências e saberes entre ambas as partes envolvidas no decorrer do processo pedagógico, o que não acontece por intermediação das videoaulas.

Entretanto, pensamos que o fato das videoaulas não fornecerem a totalidade de elementos necessários para a concretização da PHC não impossibilita que o que seja concebido como “catarse” nesta metodologia de ensino, se realize mediante a viabilização de outras práticas educativas pautadas em vertentes pedagógicas distintas, capazes de serem implementadas por intermédio das videoaulas. No âmbito das discussões desenvolvidas neste trabalho, consideramos a sua potencialidade reduzida ao se levar em consideração a aplicabilidade da PHC, em específico.

Desta maneira, concordamos com Crivellaro (2015) que as videoaulas podem ser utilizadas apenas como elementos de complementação do processo de ensino-aprendizagem, de maneira a se enquadrarem na etapa da instrumentalização proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica. Neste limiar, estas teriam/têm o potencial de serem ferramentas didáticas auxiliaadoras na explicação dos conteúdos, visto que são recursos audiovisuais que podem tornar o processo de aprendizagem mais significativo e dinâmico.

Considerações finais

Sendo a videoaula uma ferramenta alternativa empregada temporariamente pelos professores da rede pública e privada de ensino, dada a atual conjuntura política, econômica e social do país circunstanciada pela pandemia de COVID-19, esta, inserida sob a ótica da Pedagogia



Histórico-Crítica, pode ser considerada apenas como um instrumento utilizado como complementação na apresentação dos conteúdos e não propriamente uma aula.

Isso porque, uma videoaula não é capaz de oferecer a estrutura necessária para que se consiga colocar em prática todos os passos necessários para a realização da PHC. Cabe lembrar que, para que esta metodologia de ensino se efetive, é necessário que ocorra a interação entre professor e aluno, de modo a concretizar os cinco passos estruturados em: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final.

Sendo assim, o fato das videoaulas não oferecerem a possibilidade de diálogo entre os alunos e professores afeta a aplicabilidade dessa didática com êxito, já que não permite a implementação das condições necessárias no que se refere o desenvolvimento dos conteúdos e das atividades escolares planejadas pelo professor em conformidade à Pedagogia Histórico-Crítica.

Por fim, ainda que as videoaulas possuam características semelhantes às aquelas apresentadas pelas aulas presenciais e que hajam discussões referentes ao aperfeiçoamento das mesmas por parte dos professores da rede pública de ensino, de maneira a torná-las o mais interativas possível, estas não têm a potencialidade de substituírem as aulas presenciais pautadas na PHC, na medida em que o seu caráter assíncrono inviabiliza a ocorrência de qualquer tipo de interação necessária entre docentes e discentes, suprimindo portanto diálogos, trocas de experiências e saberes.

Referências bibliográficas

CAMARGO, Leonardo; GAROFALO, Simone; COURA-SOBRINHO, Jerônimo. Migrações da aula presencial para a videoaula: uma análise da alteração de mídiu. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 79-91, nov. 2011.

CARDOSO, Mario Mariano Ruiz. A catarse na educação: contribuições de Gramsci e seu significado na Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 127-137, 21 out. 2013.

CRIVELLARO, Débora Barbosa Joaquim. **Recursos tecnológicos como ferramenta metodológica: vídeo aula no ensino de química**. Monografia - Faculdade de Educação e Meio Ambiente – FAEMA. Ariquemes, 2015.

PETENUCCI, Maria Cristina; GASPARIN, João Luiz. **Desvelando a pedagogia histórico-crítica**. 2010. - Universidade Estadual de Maringá. Orientador: João Luiz Gasparin. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar.



PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; MORAES, Raquel de Almeida; TERUYA, Teresa Kazuko. (Orgs) **Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas**. Uberlândia: Navegando Publicações, Ed831 – 2017.

RODRIGUES, A. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun. ISSN 2175-9235. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>>. Acesso em: 18 de Agosto de 2021.

SILVA, E. H. B.; NETO, J. G. S.; SANTOS, M. C. Pedagogia da Pandemia: Reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico**, ISSN: 2675-3855, 2020.

VALENTE, G. S. C; MORAES, E. B.; SANCHEZ, M. C. O; SOUZA, D. F.; PACHECO, M. C. M. D. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e843998153, 2020.