

Fabio Cassimiro **CALZAVARA*** 

Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil
fabio.cassimiro@uel.br

Maria Eduarda Silva **CORDEIRO**** 

Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil
maria.eduarda.cordeiro@uel.br

Ricardo Lopes **FONSECA***** 

Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil
ricardolopesf@uel.br



GEOGRAPHIA
OPPORTUNO
TEMPORE



APLICAÇÃO DO DEBATE COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) NA DISCIPLINA ESCOLAR DE GEOGRAFIA MEDIADA PELO PIBID-GEO

*The Debate as an Active Methodology in Emergency Remote Education (Ere) in the School
Subject of Geography Mediated by PIBID-GEO*

*El Debate como Metodología Activa en la Educación a Distancia De Emergencia (Ere) en la
Asignatura Escolar De Geografía Mediado por PIBID-GEO*

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar como a metodologia ativa pode ser um caminho possível para o desenvolvimento de práticas escolares que podem render bons resultados, principalmente, em um período de pandemia, em que foi necessário ressignificar as formas de interação. O trabalho foi desenvolvido em um colégio da cidade de Londrina, no estado do Paraná, com a turma do nono ano do ensino fundamental regular, por discentes que fazem parte do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (PIBID-GEO-UEL). A proposta foi utilizar o debate como ferramenta para desenvolver o pensamento crítico e o protagonismo na aprendizagem. Dessa forma o professor Cláudio Francisco Galdino, acompanhado do PIBID-GEO-UEL aplicou o debate sobre os modelos econômicos capitalismo e socialismo como trabalho a ser desenvolvido pelos seus alunos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Ensino Remoto Emergencial (ERE); debate.

* Licenciado em Geografia e Acadêmico do Bacharel em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

** Acadêmica de Educação Física e Ex-Aluna da Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

*** Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor Adjunto do Departamento de Geografia e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEDu) da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

ABSTRACT

This research aims to demonstrate how the active methodology can be a possible path for the development of school practices that can yield good results, especially in a pandemic period, in which it was necessary to reframe the forms of interaction. The work was carried out in a school in the city of Londrina, in the state of Paraná, with the ninth-grade class of regular elementary education, by students who are part of the Institutional Project of Scholarships for Initiation to Teaching in Geography by the Universidade Estadual de Londrina (PIBID-GEO-UEL). The proposal was to use the debate as a tool to develop critical thinking and protagonism in learning. In this way, the professor Cláudio Francisco Galdino, accompanied by PIBID-GEO-UEL applied the debate on the economic models of capitalism and socialism as work to be developed by his students.

Keywords: Geography Teaching, Emergency Remote Teaching (ERT), Debate.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo demostrar cómo la metodología activa puede ser un camino posible para el desarrollo de prácticas escolares que pueden arrojar buenos resultados, especialmente en un período de pandemia, en el que fue necesario replantear las formas de interacción. El trabajo fue realizado en una escuela de la ciudad de Londrina, en el estado de Paraná, con la clase del grado noveno de la enseñanza básica regular, por alumnos que hacen parte del Proyecto Institucional de Becas de Iniciación a la Enseñanza en Geografía de la Universidade Estadual de Londrina (PIBID-GEO-UEL). La propuesta fue utilizar el debate como herramienta para desarrollar el pensamiento crítico y el protagonismo en el aprendizaje. De esta forma, el professor Cláudio Francisco Galdino, acompañado del PIBID-GEO-UEL aplicó el debate sobre los modelos económicos del capitalismo y socialismo como trabajo a desarrollar por sus alumnos.

Palabras-clave: Enseñanza de la Geografía, Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), Debate.

INTRODUÇÃO

O surgimento do vírus SARS-CoV-2 no cenário social fez com que as formas de interação fossem recriadas e pensadas, afinal o distanciamento e isolamento social foram os caminhos encontrados para conter a transmissão e promover a segurança. No contexto educacional também não foi diferente. O investimento em tecnologia e plataformas digitais foi o caminho encontrado para garantir a aprendizagem e a mediação entre professor, aluno e escola. Diante dessa realidade, surge a Resolução da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (Seed) nº 1.016 – 03/04/2020, o modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE), acatado nas escolas da rede do estado devido (Paraná, 2020). A Resolução também se aplica ao Colégio Estadual Marcelino Champagnat, já que está vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), para o curso de licenciatura em Geografia, da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Portanto, frente a esse cenário, para os autores do presente artigo que são frutos da escola e das políticas públicas possibilitadoras do ingresso no ensino superior e proporcionadoras de um olhar crítico acerca da sociedade e do espaço no qual integram, torna-se importante essa aplicação prática e metodológica, ou seja, o debate para a ampliação da gama de conhecimentos e de possibilidades oferecidas pela educação, por meio de projetos desenvolvidos pelas universidades.

O intuito deste texto não é discutir o tema gerador e seus conceitos, mas a aplicação do debate acerca dos sistemas econômicos capitalista e socialista com a turma acima mencionada, também o decorrer desta atividade prática e a avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes através de formulário pós aplicação.

Para facilitar a compreensão deste texto, será considerado: “professor” o Prof. Ms. Cláudio Francisco Galdino, responsável pela disciplina de Geografia aplicada ao nono ano A do ensino fundamental, no período vespertino (turma da aplicação do trabalho). “Orientador” o coordenador do PIBID-GEO/UEL, Prof. Dr. Ricardo Lopes Fonseca que acompanhou o desenvolvimento prévio do debate. “Discentes/pibidianos” os acadêmicos inseridos no PIBID e auxiliares do trabalho descrito. Por fim, “alunos ou estudantes”, aqueles que desenvolveram o trabalho e são os sujeitos ativos deste artigo. Além disso, também fica posto que para o termo “debate” não haverá a utilização de sinônimos, visto que ele indica uma metodologia ativa específica e que não há substituições que façam jus a atividade proposta.

Faz-se necessário considerar que a formação dos estudantes que foram acompanhados pelos pibidianos sob a tutela do professor e mestre Cláudio Francisco Galdino poderia ser comprometida no ambiente virtual. Isso, porque, o aprendizado por meio das telas diminui a socialização entre os discentes, a relação professor-aluno e torna, ainda mais necessário,

compreender que a real sala de aula ainda está ali presente, mesmo que de forma virtual, com todos os colegas e professores. Assim, o desafio foi imposto: realizar um debate em sala de aula virtual através do Google Meet referente aos modelos econômicos capitalista e socialista com as turmas do nono ano do Colégio Estadual Marcelino Champagnat, visando a formulação de um pensamento crítico dos discentes acerca de ambos os modelos, no intuito de provocá-los e permitir que idealizem qual o melhor meio a seguir. Posto isso, os alunos realizaram uma pesquisa em sites e artigos, alguns direcionados pelos pibidianos, a respeito dos determinados modelos e formularam questões para estimular o debate entre eles.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE)

O ensino remoto emergencial (ERE) tornou-se a única opção viável de continuação dos processos de ensino e de aprendizagem, em decorrência do prolongamento da pandemia do coronavírus Sars-CoV-2. Diferente da primeira resolução liberada pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, acerca do retorno não-presencial das atividades escolares que visavam o Ensino a Distância (EaD), a válida e atual Resolução Seed nº 673 - 09/02/2021 estabelece que as atividades escolares na forma presencial e não presencial síncrona para o ano letivo de 2021 (Paraná, 2021). Essa mudança é de extrema importância para a qualidade do ensino distribuído no estado, mesmo que o retorno presencial ainda não tenha ocorrido por alguns fatores, o ensino deixou a modalidade EaD que, segundo Moreira e Schlemmer (2020) trata-se do ensino e compartilhamento de conhecimentos fora do mesmo espaço, mas não apenas geográfico, como também temporal. A modalidade não é um problema em si, mas exige adaptação, foco e persistência não podendo ser empregados de forma forçada e emergencial. Ou seja, a modalidade EaD requer em primeiro lugar a predisposição do aluno para atuar nesse modelo, além de exigir comprometimento com atividades que não podem ser acompanhadas, nem questionadas instantaneamente, não analisa o desenvolvimento do aluno e não oferece a ajuda necessária em um momento assim.

Por conta disso, o Paraná adotou, não o modelo EaD, mas sim remoto, ou seja, as aulas são transmitidas em tempo real por plataformas virtuais, como o Google Meet, possibilitando a comunicação entre aluno e professor. Os autores anteriormente citados explicam que:

Nessa modalidade, o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. [...] No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações. A lógica que predomina é a do controle, tudo o que é concebido e disponibilizado é registrado, gravado e pode ser acessado e revisto posteriormente (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 9).

Além da concepção de ensino remoto, é interessante conceituar o fato de que o presente método utilizado pelo governo do estado é uma estratégia emergencial e segundo os autores supracitados, não se trata da recriação de um ecossistema educacional online robusto, mas sim, de um modelo temporário visando a superação da crise causada pelo vírus. Destaca-se, ainda, que momentos como este incentivam o desenvolvimento de saídas estratégicas capazes de minimizar os danos causados por uma crise ou situação de dificuldade. Esse aspecto não se apresenta, apenas, na educação, mas em todo o sistema envolvido.

De antemão, é válido salientar que tanto as reuniões do PIBID quanto o desenvolvimento do trabalho com o nono ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Marcelino Champagnat foram desenvolvidas de forma não presencial. Ademais, a falta das aulas presenciais não impossibilitou a ocorrência do trabalho discorrido neste artigo, mas, permitiu uma visão mais ampla das carências e dificuldades geradas pelo estreitamento das relações sociais dos discentes.

Metodologias Ativas

Para que a aplicação de um conteúdo alcance os resultados esperados, há a necessidade de mediação a partir de uma metodologia, esta deve interagir com o aluno de alguma forma. Ao que confere ao presente artigo, a metodologia utilizada é conhecida como “metodologia ativa”, explicada por Berbel (2011, p. 29) como “formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”.

Por meio dessa perspectiva, pode-se avaliar que o aluno, quando inserido em uma metodologia ativa, necessita entender o seu papel de protagonista no ensino e a sua capacidade de, em grupo ou individualmente, solucionar os desafios que foram propostos. Berbel (2011) aponta, ainda, que esse protagonismo precisa de princípios para “quebrar” a submissão do ensino tradicional. O primeiro é o princípio da iniciativa, onde o aluno é capaz de construir caminhos por meio de sua própria pesquisa. O outro trata-se do princípio da originalidade, quando ele assume o papel de ensinar a si mesmo. Por fim, há o da cooperação, momento em que o trabalho acarreta resultados capazes de afetar positivamente todo um grupo, a partir das experiências emergidas de vários indivíduos.

Paulo Freire (1998), por meio de sua obra *Pedagogia do Oprimido*, nos mostra a relação existente entre a importância de conhecer, pesquisar e aprofundar-se, ainda mais, nas experiências individuais de cada um. O ensino com base nas metodologias ativas em conjunto com suas experiências de vida, proporciona ao aluno conhecimentos capazes de fazer com que ele identifique

a sua opressão e, por meio do trazer incômodo ocasionado, busque pela mudança concreta. Além disso, ao resgatar o mundo vivido pela experiência ativa e ao compreender a opressão, o estudante, possivelmente, desenvolverá um pensamento crítico da realidade vivida e tomará decisões concretas acerca disso, tendo em vista a reflexão sobre os erros já cometidos anteriormente. Enquanto este ocupa posição de oprimido, não se permitindo tornar um opressor, mas sim um “homem novo freiriano”, aquele em processo de libertação.

Cabe ainda, a importância de favorecer as metodologias ativas em grupo ou, ainda, extrapolar os limites da sala de aula, coincidindo realidades distantes, estas oprimidas e opressoras, para que num processo em conjunto de aprendizados distintos e comunicação entre ambas as partes possam alcançar a libertação em comunhão.

Para além do supracitado, faz-se necessário destacar que a metodologia ativa é uma forma de fugir das aulas tradicionais, nas quais, consoante a Freire (1998), a educação se torna bancária, apenas o professor é detentor de conhecimento e ao aluno só cabe ouvir e memorizar. Assim, as metodologias ativas permitem que os alunos assumam um novo papel, bem como o professor. Fonseca (2020) complementam essa ideia ao explicar que, na metodologia ativa, a ação surge de forma indispensável, por meio de diversas formas que a envolvem visando o aprendizado, podendo girar em torno de situações simuladas ou reais. Essas simulações se conectam, em algum momento, com experiências vividas ou muito próxima da realidade dos alunos, muitas vezes algo que não deram a importância de buscar acerca do assunto, mas que sempre estiveram vivenciando.

Como citado anteriormente, o professor também possuirá um novo papel ao aplicar uma metodologia ativa como método de ensino, uma vez que deixa de ser considerado como transmissor único de conteúdo, como destaca Fonseca (2020) “[...] o professor necessita possuir um domínio a respeito do tema abordado e acerca de quais são seus objetivos, para que possa selecionar, organizar e propor ferramentas facilitadoras adequadas para que os estudantes se apropriem do conhecimento”.

Compete, ainda, ao professor criar desafios bem elaborados e mobilizadores das competências intelectuais, emocionais, pessoais e comunicativas dos estudantes e que exijam dos alunos “pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo” (Morán, 2015, p. 18). A fim de avaliar as experiências criadas pela metodologia ativa, Morán (2015) também destaca que quanto mais esses trabalhos desenvolvidos forem próximos da realidade, melhor será.

O debate como metodologia ativa

O debate certamente não é algo novo, como destacado por Ruthes (2019) ele surgiu entre os primeiros humanos e isso possibilitou a criação de estratégias para a manutenção da vida. Entretanto, o debate foi abordado de forma mais rigorosa e importante pelos antigos gregos que o levaram para a política e utilizaram para guiar toda uma nação na primeira democracia institucionalizada.

Acima de sua construção histórica, o conceito de debate pode ser definido como:

O debate é uma construção linguística, assumindo linguagem como sendo fruto de um complexo físico, psíquico, fisiológico e social, portanto, dialógico, caracterizado por ser um gênero do discurso, e que ocorre quando, em um meio social específico, dois ou mais enunciados, de campos ideológicos distintos, entram em conflito (Ruthes, 2019, p. 29).

Porém, mesmo possuindo semelhança com diversos outros gêneros do discurso, o debate diferencia-se em características que lhe tornam único, definidas por Ruthes (2019) a partir de três critérios:

- **Conteúdo Temático:** O debate é centrado em único conteúdo e tema; outros debates referentes ao mesmo conteúdo podem trazer outros temas, mas não deve ocorrer em um mesmo debate.
- **Estilo:** Ele apresenta caráter formal e, na maioria das vezes, ocorre de forma oral. Os participantes possuem tempo para seu preparo e seguir o estilo definido. Não é permitido basear-se em senso comum e em dados não conferidos.
- **Estruturação:** Sempre possuirá um mediador imparcial que deve formular regras claras e aceitas por ambas as partes. Além disso, cabe ao mediador buscar manter um estado de equidade entre os participantes.

Quando transpõe-se essa realidade para o espaço escolar, conclui-se que ao utilizar o debate como trabalho aplicado, é permitido aos alunos a abordagem, do assunto tratado, com maior facilidade e envolvimento, pois desperta-se a curiosidade e a competitividade – fator positivo na busca por conhecimento para defender e contra-argumentar ideias – permitindo aos estudantes a avaliação dos pontos positivos do modelo econômico defendido, bem como as suas falhas, entendendo que essas precisam ser estudadas e superadas. Ao professor caberá o papel de mediador e detentor do conhecimento, sendo capaz de apresentar propostas promissoras e de manter o bom desenvolvimento da atividade.

Além disso, o debate caracteriza-se como uma metodologia ativa, pois requer uma participação dinâmica dos discentes, tanto na elaboração das ideias que serão debatidas quanto na própria discussão proposta. Sobre isso, Cunha *et al.* (2017, p. 50) ressalta “que a metodologia ativa é um processo educativo que encoraja o aprendizado crítico-reflexivo, onde o participante tem uma maior aproximação com a realidade, com isso possibilita uma série de estímulos podendo ocorrer maior curiosidade sobre o assunto abordado”.

Dessa forma, o debate pode ser aplicado de diversas maneiras, na busca de diferentes resultados. Uma das formas mais otimizadas de se trabalhar dessa maneira é aplicar uma situação problema que não envolva uma opção definitivamente correta, mas visões de mundo com erros e acertos que capacite os alunos a encontrar, em meio a discussão e de forma crítica, um caminho possível.

Contrário a isso, a situação problema, algumas vezes, pode trazer temas polêmicos que exijam um posicionamento. Nesses debates, a presença do professor necessita ser ainda mais ativa, pois a formulação da criticidade deve se dar de forma adequada, evitando a criação de pensamentos preconceituosos ou errôneos sobre determinados assuntos. É preciso compreender como e com quais argumentos pode-se construir a defesa do ponto de vista.

Procedimentos metodológicos, capacitação pelo PIBID e o contato inicial entre pibidianos e alunos

A preparação para o projeto desenvolvido iniciou-se com as reuniões do PIBID – realizadas via Google Meet e com a orientação do professor Ricardo Lopes Fonseca – para o desenvolvimento e aperfeiçoamento pessoal dos discentes. A partir da literatura estudada e discutida nas reuniões e dos materiais de apoio e das reflexões realizadas e, ainda, de forma indispensável, a presença do professor Cláudio Francisco Galdino na preparação dos alunos e apresentação da proposta do debate, construiu-se a capacitação para a criação e desenvolvimento do trabalho.

Dessa forma, quando as reuniões se iniciaram em outubro de 2020, criou-se uma relação de autonomia, liberdade e responsabilidade entre professores e pibidianos. Toda essa experiência foi de grande valia para o momento do debate, quando esses valores foram colocados em prática ao mesmo tempo em que a relação pibidianos-alunos precisou se estabelecer com os mesmos pilares.

Eventualmente, evidenciou-se que dois fatores foram cruciais para a continuação e desenvolvimento do trabalho: o primeiro, tratava-se da importância e necessidade do seu

desenvolvimento a partir de uma proposta de integração e envolvimento social entre os alunos, com a capacidade de tornar o ensino (neste momento remoto) o mais interativo possível. O segundo fator evidenciou o quão complicado seria trabalhar dessa forma, pois retira os estudantes da sua zona de conforto (distante de relações sociais) criada pelo isolamento social.

A participação dos pibidianos junto aos discentes, teve início por meio de um aplicativo de mensagens, o WhatsApp, onde o professor responsável separou as turmas e criou grupos para os debatedores de cada modelo econômico. Nesse momento, os discentes foram inseridos em grupos diferentes, junto aos alunos que debateram a favor de cada modelo (ambos os modelos tinham suporte do PIBID). Inicialmente, foi possível analisar certa complexidade na organização do trabalho por parte dos estudantes, uma vez que a distância acometida pela pandemia tem afetado diretamente as relações interpessoais, dificultando a comunicação e a participação de projetos que envolvam algum tipo de exposição, como destacado acima.

Desse modo, a turma do 9ºA vespertino foi dividida em dois grupos pelo professor, sendo respectivamente dezesseis estudantes para defender o socialismo e dezesseis para defender o sistema capitalista. Assim, tiveram cerca de três semanas para, com o auxílio dos pibidianos, desenvolver argumentos, questões e tirar eventuais dúvidas que aparecessem no decorrer do processo.

Após essa divisão inicial, as próprias equipes dividiram-se novamente, desta vez organizados da seguinte forma: cinco alunos para debater os temas e o restante para dar apoio e realizar as pesquisas. O plano estabelecido foi que a atividade poderia ocorrer em duas aulas (uma hora e quarenta minutos) e, assim, cada equipe teria cinco minutos para discorrer sobre o seu tema. Logo após, seriam atribuídos dois minutos para realizar uma questão ao grupo contrário que teriam dois minutos para responder, além de um momento de tréplica. Conforme o que foi estabelecido, instantes como esse repetiam-se continuamente até que o tempo fosse esgotado ou que os alunos concordassem em encerrar o debate.

Objetivou-se preparar os estudantes para posicionarem-se frente aos temas com argumentos, exemplos e informações bem fundamentadas e, por consequência, avaliar o que lhes era apresentado de forma contrária, de modo que pudessem criar uma discussão saudável e de aprendizagem dinâmica. Além disso, os contra-argumentos deveriam suscitar um pensamento crítico nos estudantes, com o objetivo de encontrar os problemas e acertos de cada um dos modelos.

Em acréscimo, é válido ressaltar que, ao final do debate, não seriam indicados vencedores nem perdedores, pois a estrutura do trabalho não tinha a finalidade de apontar o melhor modelo,

mas sim, encontrar um meio que guiasse o pensamento dos alunos para um modelo, talvez misto ou novo, capaz de ser aplicado de forma saudável na sociedade.

Portanto, o primeiro passo para o desenvolvimento dessa atividade, já no grupo virtual, foi a apresentação dos pibidianos à disposição dos alunos, pois a pesquisa mostra-se como algo dificultoso, principalmente no ensino fundamental, e o apoio dos discentes seria fundamental nesse momento. Além disso, houve o compartilhamento de referências e conteúdos direcionados a pesquisa e, assim, estudou-se a diferença entre meritocracia, igualdade e equidade. Além disso, discutiu-se sobre a problemática “socialista de iphone” e com base em Marx e Engels, ficou esclarecido que um dos objetivos do socialismo não era acabar com os bens pessoais e sim com as propriedades privadas, visto que o ideal seria que quem fosse responsável pela produção desses aparelhos também tivesse direito de usufruir dos mesmos. Outro apontamento, foi a compreensão da desigualdade econômica e social existente em países capitalistas, para que conhecendo os defeitos do próprio modelo possam pesquisar por alternativas e para a formulação de argumentos concretos, assim como, na verificação das informações compartilhadas por membros deste.

Portanto, essa partilha de informações e principalmente a constante troca de mensagens fez com que despertasse um interesse maior dos estudantes sobre o assunto e, principalmente, sobre o trabalho. De tal forma, foi possível analisar que os estudantes estavam “se soltando” gradativamente, tornando-se presentes e participativos. Consoante a isso Hooks aponta:

Ouvir vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros. Esse momento de participação e diálogo coletivo significa que os alunos e os professores respeitam – eu volto aqui o significado originário da palavra, “olhem para” – uns aos outros, efetuam atos de muito reconhecimento e não falam somente com os professores. A partilha de experiências de narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado (Hooks, 2017, p. 247).

Dessa forma, ficou compreensível que essa troca de saberes e o momento de pesquisa anterior ao debate possibilitou a todos (alunos, pibidianos e professor) um compromisso com o que levaria a aprendizagem ativa (Cunha *et al.*, 2017) e com a empatia de entender os sentimentos do outro no momento de expor as suas ideias, transformando o espaço virtual em lugar, pois “quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar” (Tuan, 1983, p. 83) e lugar vivido é, por seu próprio conceito, aconchegante e confortável, tendo transformado nesse momento as relações dos alunos com o ambiente virtual.

A interação aluno-pibidiano na estruturação, organização e direcionamento do debate

A evolução da comunicação entre os estudantes e do ambiente virtual para lugar impulsionou a vontade dos pibidianos de desenvolver um excelente trabalho. Dessa forma deu-se continuidade na atuação junto aos alunos do colégio para o melhor preparo possível. É indispensável considerar que a maior parte da elaboração do projeto (seleção dos debatedores, definição dos argumentos bases, explicações etc.) foi realizada, exclusivamente, pelos alunos e a participação dos discentes nesse projeto era, estritamente, para apoio e direcionamento.

Pontua-se também que a interação entre alunos e pibidianos foi ainda mais efetiva no dia da apresentação, pois, o debate por si só exigia maior segurança dos participantes, uma vez que suas ideias poderiam ser, e foram, rebatidas pelo outro grupo que defendeu o sistema socialista. Assim sendo, surgiram opiniões totalmente contrárias às formuladas e pesquisadas pelo grupo que defendia o sistema socialista. Por conseguinte, coube então, aos pibidianos tentar trazer segurança e mostrar caminhos alternativos para a condução do debate pelos alunos.

Além disso, debater modelos econômicos não é algo novo, haja vista que esses debates já geraram conflitos e tensões mundiais, a própria Guerra Fria é um exemplo. Portanto, os pibidianos tentaram buscar meios que envolviam as áreas sociais, econômicas e, diversas vezes, históricas, o que também configurou a exploração da interdisciplinaridade, conceito, este, definido por Barbosa (2006) como “elo verdadeiro ou histórico que há entre as várias áreas do conhecimento”.

Outrossim, para relatar um pouco mais a experiência vivida, ressalta-se que os alunos apresentaram uma desenvoltura excelente durante o debate, tanto em relação à elaboração de perguntas quanto ao respeito em ouvir o grupo contrário ao defender suas ideias. Ainda assim, foi possível observar alguns “deslizes” causados pela falta de convívio com metodologias ativas e a pesquisa, como o extremo nervosismo de alguns e a recusa em debater de outros. Esses fatores também se apresentam depreciados pelo isolamento e o conteúdo midiático exposto nesse período, explicado por Carvalho (2020, p. 38) em: “os pessimistas terão uma tendência a prestar mais atenção a notícias negativas, podendo desenvolver comportamentos ansiosos e depressivos quando considerado o isolamento social”. Ainda, de acordo com o autor, esse comportamento pode acarretar um sentimento de abandono por alguns ou desenvolver uma espécie de fobia social.

Outra ferramenta importante foi o contato direto com os alunos por meio do WhatsApp, o que possibilitou uma rede de compartilhamento de conhecimentos. Com isso, foi possível observar a pesquisa dos alunos sobre o sistema capitalista, por meio do envio de informações a serem discutidas, dentre elas, pode-se destacar uma preocupação que possuíam em relação ao capitalismo e as desigualdades sociais, sobre como defender um sistema que não lhes parecia justo,

pois, na ótica deles, um dos grandes incômodos é a típica situação presente onde grande parte da população tem pouco e a outra minoria tem muito.

Por conta disso, em conjunto com os alunos, os pibidianos tentaram construir uma linha de raciocínio que promovia a reflexão sobre o fato de que um país capitalista não necessita adotar um regime puramente liberal e a participação do governo pode ser a alternativa mais correta na administração das desigualdades, como o exemplo do modelo econômico dos Estados Nórdicos. Esta pesquisa considera que “O modelo nórdico (Dinamarca, Finlândia, Suécia e Holanda) têm os mais elevados gastos públicos aplicados em proteção social e provisão de bem-estar universal.” (Matias-Pereira, 2008, p. 66). Dessa forma, esse modelo capitalista oferece a dualidade necessária para um bom funcionamento do Estado, a possibilidade de ascensão individual e a manutenção do bem-estar universal. Ainda refletiram a respeito da questão da propriedade privada e acerca da relação de regimes autoritários, tanto em países que assumiram o capitalismo quanto aqueles que assumiram o socialismo como modelo político e econômico.

Entretanto, os alunos não possuíam dificuldades, somente, em defender um sistema que não lhes parecia muito adequado, mas também em contrariar a ideia socialista de governo, uma vez que essa possui uma visão social muito mais ampla e sua característica base muito mais humana. Por essa razão, fez-se muito importante analisar o histórico de ambos os modelos e o pensamento individual em meio a uma sociedade que, mesmo fazendo parte de um todo, possui anseios e desejos pessoais. Portanto, fica possível perceber, por meio desta afirmação, a contrariedade do socialismo, não por existir incoerência ideológica no modelo, mas pela incapacidade de a sociedade ser inserida em tal.

Ademais, a participação dos discentes neste momento tornou-se ainda mais importante, pois além de conciliar os alunos a todo momento, também buscava-se resgatar o conhecimento que já possuíam. Por isso, foi necessário a verificação das informações e o contínuo suporte e apoio moral, pois a integralidade psicológica neste momento era de extrema importância, visto que era o primeiro debate de muitos estudantes presentes e eles mostravam-se assustados com a possibilidade de não conseguir responder algo ou até mesmo seu preparo ter sido insuficiente.

Resultados e discussões

Uma das avaliações do debate foi construída por meio da plataforma digital Google Forms. Criada pelos pibidianos e disponibilizada para os alunos do colégio auxiliados pelo PIBID que participaram do debate defendendo o sistema capitalista, com o intuito de gerar uma avaliação ampla do trabalho desenvolvido. O formulário continha seis questões sendo:

- 1) De 0 a 10, quanto você gostou da experiência?
- 2) Avalie de 0 a 10 a participação dos pibidianos que auxiliaram na elaboração do debate.
- 3) Descreva o que achou do auxílio dos pibidianos Fabio Cassimiro Calzavara e Maria Eduarda Silva Cordeiro na elaboração da atividade.
- 4) Você acredita que o debate seja importante para sua formação?
- 5) Descreva abaixo as principais dificuldades encontradas para a elaboração dessa atividade.
- 6) Por fim, nos conte o que achou da experiência, se gostaria de realizar novamente um debate e os pontos que considerar positivos e negativos.

Por meio das respostas foi possível observar o quão importante é a presença da metodologia ativa na formação da capacidade crítica de um estudante. Pois, na primeira questão, a avaliação final da experiência foi de 8,9, onde metade dos alunos atribuíram nota máxima ao trabalho. Já na questão número 4, todos responderam que o debate é essencial para sua formação. Portanto, esse resultado não destaca apenas a importância da metodologia ativa, mas também, explana que o ensino, quando desenvolvido dessa maneira, é bem recebido pelos alunos, caracterizando-se como uma opção muito viável de aplicação de conteúdo.

Em relação à participação dos pibidianos como auxiliares, a avaliação média foi de 8,7. As respostas dos estudantes à quarta questão foram, na maioria, de elogios, principalmente quando se tratou do momento do debate. Por outro lado, em algumas opiniões, o auxílio foi tardio ou não muito expressivo. Por meio dessa avaliação, ficou perceptível um desvio dos discentes universitários na colaboração com a construção do debate, mesmo que tenham apresentando-se logo no início, não instigaram, a princípio, o desenvolvimento do trabalho, mesmo que permaneciam paralelos aos alunos, somente auxiliavam nos passos que decidiam construir. Ao se tratar de um momento tão delicado em relação à comunicação, era necessário que tomassem partida em alguns momentos, não para o desenvolvimento do trabalho em si, mas para incentivar os alunos a construí-lo. Dessa forma, fica o registro de algo que poderá ser revisto em futuras atividades.

Quanto às dificuldades encontradas pelos alunos, algumas já descritas no decorrer do artigo, elas concentram-se, principalmente, na dificuldade de comunicação, tanto com os colegas do grupo, no que antecede o debate, quanto no momento da ação em si. Por certo, a pandemia criou barreiras comunicativas e, visivelmente, o medo da convivência com outras pessoas, especialmente, quando se trata da explanação de conhecimentos que poderão ser julgados, desenvolvendo uma contração das relações sociais, dificultando a construção do trabalho. Ademais, a pesquisa foi

considerada a segunda maior dificuldade, pois não possuem afinidade com essa prática. Através da análise dessa realidade, é possível salientar a necessidade de implantar metodologias que incentivem o aluno a ser protagonista da construção do seu conhecimento para que esteja preparado para formar opiniões e argumentos concretos.

Os estudantes mostraram gostar muito da experiência, a maioria completou suas respostas dizendo que gostaria que atividades como essa fossem desenvolvidas novamente, pois elas “quebram” a monotonia das aulas expositivas. Complementando os pontos positivos citados, o trabalho de pesquisa em grupo criou uma comunicação necessária com os colegas, desviando-os do isolamento causado pela pandemia. De acordo com um aluno, toda a construção deste debate e o confronto promovido permitiu-lhe maior aquisição de conhecimento em comparação com uma aula tradicional. Por outro lado, alguns aspectos foram mencionados como negativos nas questões que abordavam o trabalho em grupo, como a falta de participação de alguns membros, de organização e as dificuldades na divisão das tarefas para realizar a pesquisa. Em contrapartida, ao que se configura o momento do debate, foi questionado a “falta de educação” do grupo contrário em alguns momentos e o nervosismo relatado pelas debatedoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois do todo o processo de aplicação do trabalho e das análises realizadas dos dados emergidos durante o estudo. Considerou-se que, apesar, de a autoavaliação dos estudantes, descrita no item anterior, conter alguns aspectos negativos, eles apresentaram bom desenvolvimento no momento anterior ao da realização da atividade em sala de aula, isso é comprovado pela excelente qualidade da pesquisa desenvolvida para apresentação da situação problema e dos pontos a serem questionados sobre o sistema capitalista e socialista. Demonstrando estar preparados para indagar e responder cada pergunta que lhes fosse feita.

Nesse ponto mostra-se necessário ressaltar que duas meninas foram as debatedoras representantes do grupo e que, muitas vezes, precisaram impor-se para concluir as suas falas frente aos meninos debatedores pertencentes ao grupo contrário. Desse modo, por mais simplista que pareça, é possível analisar essa realidade como uma relação de poder velada, onde, intrinsecamente eles compreendiam que, apesar de a regra de exigir a espera do outro concluir a fala para poder então replicar, os meninos acreditavam que poderiam interromper as meninas a qualquer ponto. Tal atitude pode ser avaliada como reflexo de uma sociedade patriarcal e machista. Portanto, ao perceber que essa atitude ocorria frequentemente, de modo paralelo ao debate, foi orientado pelos pibidianos que as garotas deveriam ser mais firmes em seu posicionamento, a recusarem-se em ser

interrompidas no momento de uma fala e a manterem uma oratória limpa, posicionando-se com calma, com segurança nas falas e sem técnicas de manipulação. Por fim, ao término da atividade, ambas as debatedoras deram um bom retorno aos discentes sobre a instrução fornecida, pois sentiram-se mais confiantes e melhores emocionalmente.

Ainda assim, o diálogo gerado pelo debate foi totalmente agregador, tanto aos alunos que estiveram ativos e passivos durante a sua realização, quanto aos pibidianos que acompanharam todo o processo de construção deste. Este mesmo diálogo foi essencial quando se considera o fato de ter ocorrido em ambiente virtual, pois foi possível fazer com que os alunos se sentissem seguros de si em um momento tão delicado que é a pandemia do Coronavírus. Foi visto, principalmente, as duas debatedoras deixando o medo e a insegurança para trás em seus momentos de fala ao defender com argumentos assertivos o modelo capitalista.

O tema desenvolvido foi importante para a Geografia, pois trabalha com uma questão essencial da geopolítica e mostrou que o ensino desses conhecimentos não são mera reprodução de conteúdo, mas sim, produção de conhecimento por parte dos alunos do colégio que se encontram inseridos no todo do conteúdo estudado, fazendo parte de um modelo. Tal visão foi possível por conta da pesquisa, peça fundamental para uma educação de qualidade. A Geografia encontra-se, em sua maior parte, inserida na vida de quem a estuda, ela é a nossa interação com o planeta (natureza, sociedade, economia etc.) e as metodologias ativas mostraram ser um grande passo para que os estudantes compreendam isso. Por conseguinte, demonstra que o reconhecimento pessoal com um modelo – socialista ou capitalista – ou a insatisfação com ambos reflete na forma como os alunos lidam com o espaço geográfico, na maneira de construir as relações sociais sobre este e em como se desenvolvem enquanto pessoa. Enfim, o incômodo causado pelo debate traz a ideia de que os alunos possam idealizar e, quem sabe, concretizar modelos socioeconômicos mais justos, contribuindo com um mundo mais ideal.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Sebastião Cláudio. **Interdisciplinaridade na escola**: conceituação e exercícios a partir de oficinas. Goiânia: Editora UFG, 2006.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de. Isolamento social, autorreorganização e estilos emocionais de cada um em tempos pandemia COVID-19. *In*: GRISA, Gregório Durlo; DEMICHEI, Neudy Alexandro (org.). **1º Reflete IFRS**: textos selecionados. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2020. p. 35-41.

CUNHA, Gilza Iale Camelo da; CUNHA, Jhose Iale Camelo da; MONTE, Washington Sales do; JESUS, Sílvia Manoela Santos de. Metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem: proposta metodológica para disciplina gestão de pessoas. *In*: SILVA, Andreza Regina Lopes da; BIEGING, Patricia; BUSARELLO, Raul Inácio (org.). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2017. p. 47-67.

FONSECA, Ricardo Lopes. As metodologias ativas presentes na formação inicial do professor de Geografia: um relato de experiência com base no Júri Simulado. **Terra Livre**, São Paulo, SP, v. 2, n. 53, p. 349-367, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MATIAS-PEREIRA, José. Administração pública comparada: uma avaliação das reformas administrativas do Brasil, EUA e União Européia. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, RJ, v. 42, n. 1, p. 61-82, 2008.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Ponta Grossa: Foca foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33).

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>

PARANÁ. Resolução SEED nº 1.016 - 03/04/2020 - Regime especial - aulas não presenciais. Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19 [republicação - versão final]. **Diário Oficial [do] Paraná**: Curitiba, n. 10665, 8 abr. 2020.

PARANÁ. Resolução SEED nº 673 - 09/02/2021. Estabelece as atividades escolares na forma presencial e não presencial síncrona para o ano letivo de 2021. [republicação - versão final]. **Diário Oficial [do] Paraná**: Curitiba, n. 10869, 9 fev. 2021.

RUTHES, Ricardo. **A construção do debate em sala de aula**. 2019. 196 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

Recebido em: 24 de janeiro de 2024

Aceito em: 24 de julho de 2024