



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
Ampla associação entre
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de
Mato Grosso
Universidade de Cuiabá



ALEX VALADÃO TOLEDO

**O ENSINO DE GEOGRAFIA PÓS-ENSINO REMOTO: CONTRIBUIÇÕES E
RESSIGNIFICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE**

Cuiabá
2023



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
Ampla associação entre
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de
Mato Grosso
Universidade de Cuiabá



ALEX VALADÃO TOLEDO

**O ENSINO DE GEOGRAFIA PÓS-ENSINO REMOTO: CONTRIBUIÇÕES E
RESSIGNIFICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edione Teixeira de Carvalho

Linha: Fundamentos teóricos e metodológicos da educação escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino (PPGEn), nível mestrado do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso em associação ampla com a Universidade de Cuiabá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Cuiabá
2023

Dados internacionais de catalogação na fonte

T649o Toledo, Alex Valadão

O ensino de Geografia pós-ensino remoto: Contribuições e ressignificações para a prática docente / Alex Valadão Toledo – Cuiabá – MT, 2023.

81 f.: il. color.

Orientador(a) Dra. Edione Teixeira de Carvalho

Dissertação. (CBA - Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá, 2023.

Bibliografia incluída

1. Geografia. 2. Ensino Remoto. Reestruturação. 3. Reestruturação. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário(as): Jorge Nazareno Martins Costa (CRB1-3205)



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Campus São Vicente
ATA Nº 32/2023 - SVC-DES/SVC-DE/SVC-DG/CSVC/RTR/IFMT

ATA DE BANCA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Cidade, data e horário	Cuiabá-MT, 27 de Outubro de 2023, 14h	
Local	(Campus Cuiabá "Octayde", Sala Virtual:	
Discente	Alex Valadão Toledo	
Matrícula	2022180660170	
Curso de pós-graduação	Mestrado em Ensino PPGEn	
Tipo de Exame	Defesa	
Título do trabalho	O ENSINO DE GEOGRAFIA PÓS ENSINO REMOTO: CONTRIBUIÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE	
Membros da Banca Examinadora	Instituição	Examinador
Profa. Dra. Edione Teixeira de Carvalho	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Presidente e Orientadora
Profa. Dra. Cilene Maria Lima Antunes Maciel	Universidade de Cuiabá - UNIC	Interna
Profa. Dra. Giseli Gomes Dalla Nora	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	Externa
Profa. Dra. Maria Auxiliadora de Almeida Arruda	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Interna - Suplente
PARECER DA BANCA EXAMINADORA		
Concluídas as etapas de apresentação, arguição e avaliação do trabalho, a Banca Examinadora decidiu pela APROVAÇÃO do discente neste Exame. Foi concedido o prazo regulamentar do curso para que sejam efetuadas as correções e apontamentos sugeridos pela Banca Examinadora. Para constar, foi lavrada a presente Ata e assinada eletronicamente pelos membros da Banca Examinadora.		

Documento assinado eletronicamente por:

- Edione Teixeira de Carvalho, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 27/10/2023 15:31:43.
- GISELI DALLA NORA, GISELI DALLA NORA - Membro de banca de pós-graduação - Universidade Federal de Mato Grosso - Ufmt (1), em 27/10/2023 15:56:52.
- Cilene Maria Lima Antunes Maciel, Cilene Maria Lima Antunes Maciel - Membro de banca de pós-graduação - Universidade de Cuiabá (33005265000565), em 28/10/2023 10:44:57.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 27/10/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifmt.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 603579
Código de Autenticação: da5561fb55



Dedico à minha família, amigos, professores, orientadora e colegas de Mestrado que sempre estiveram me incentivando e apoiando em tudo que foi necessário neste percurso para a obtenção do Título de Mestre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Estado de Mato Grosso – IFMT e à Universidade de Cuiabá – UNIC, que em associação ampla, ofertaram o Mestrado em Ensino de forma gratuita e acessível à minha condição de professor efetivo em docência na rede estadual de Mato Grosso.

À minha família: esposa e filhos que ficaram ausentes da minha presença nos períodos de viagens durante as aulas teóricas que ocorreram em Cuiabá, cerca de 800 km da minha residência.

Aos meus pais e irmãos, que mesmo a distância, demonstraram apoio ao processo, mesmo sem entender bem do que se trata o Mestrado.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Edione Teixeira de Carvalho, que em sua grandiosa sabedoria humana e científica, sempre dedicou esforços e confiança ao meu percurso durante todas as fases do Mestrado.

Aos meus colegas e professores do Mestrado, que em variados momentos criaram ambientes confortáveis à convivência e aprendizado.

Por fim, aos professores que se disponibilizaram a participar das entrevistas, dando suporte para os resultados pretendidos.

A educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida.

(Milton Santos)

TOLEDO, Alex Valadão. **O ensino de geografia pós-ensino remoto: contribuições e ressignificações para a prática docente.** 2023. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação e Ensino (PPGEEn). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) em associação com a Universidade de Cuiabá (UNIC), Cuiabá.

RESUMO

Este trabalho é resultado da pesquisa de Mestrado em Ensino do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, em parceria com a Universidade de Cuiabá-UNIC, desenvolvida em três unidades escolares da rede estadual de ensino em Juína/MT. Tem como objetivo principal analisar as possibilidades tecnológicas proporcionadas no ensino remoto, que passaram a integrar a ação do professor de geografia no regime presencial, no município de Juína. Nesta perspectiva, adotou-se o estudo de caso com abordagem qualitativa de natureza básica, sendo a entrevista semiestruturada o método para coleta dos dados. Para subsidiar os dados da pesquisa, foram utilizados pilares teóricos que versam sobre a geografia, as tecnologias na educação e o período pandêmico, tendo como principais autores, Sodré (1989), Moraes (1987), Rocha (1996), Vesentini (2018), Santos (2005), Lacoste (1988), Moran (2007), Nóvoa (2002), Tricarte (2020), Azevedo (2020), Macedo e Moreira (2020) e Castrogiovanni (2009). As entrevistas foram aplicadas a professores da referida área que atuaram no cenário anterior ao ensino remoto, sequenciando até o retorno ao modelo presencial. Os resultados da pesquisa direcionam para uma reconfiguração do fazer docente ao profissional de geografia, alcançado após as experimentações tecnológicas do mundo virtual aplicado ao ensino durante a pandemia. A pesquisa abordou também os campos socioeconômicos, as possibilidades e desafios para o ingresso na carreira docente desta disciplina escolar, construindo um perfil parcial dos que optam pela licenciatura na geografia. Por todo o exposto, espera-se que as informações e conclusões aqui apresentadas possam sustentar ações pedagógicas e novas perspectivas para a didática dos licenciados em geografia ligeiramente afetados por uma ressignificação do ensino pós-período pandêmico.

Palavras-Chave: Geografia. Ensino Remoto. Reestruturação.

TOLEDO, Alex Valadão. **O ensino de geografia pós-ensino remoto: contribuições e ressignificações para a prática docente**. 2023. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação e Ensino (PPGEn). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) em associação com a Universidade de Cuiabá (UNIC), Cuiabá.

ABSTRACT

This work is the result of Master's in Teaching research from the Stricto Sensu Postgraduate Program of the Federal Institute of Education, Science and Technology, in partnership with the University of Cuiabá-UNIC, developed in three school units of the state education network in Juína/MT. Its main objective is to analyze the technological possibilities provided in remote teaching, which have become part of the geography teacher's action in the face-to-face regime, in the municipality of Juína. From this perspective, a case study with a qualitative approach of a basic nature was adopted, with a semi-structured interview being the method for data collection. To support the research data, theoretical pillars were used that deal with geography, technologies in education and the pandemic period, with the main authors being Sodr  (1989), Moraes (1987), Rocha (1996), Vesentini (2018), Santos (2005), Lacoste (1988), Moran (2007), N voa (2002), Tricarte (2020), Azevedo (2020), Macedo e Moreira (2020) and Castrogiovanni (2009). The interviews were carried out with teachers in that area who worked in the scenario prior to remote teaching, continuing until the return to the in-person model. The research results point to a reconfiguration of teaching for geography professionals, achieved after technological experiments in the virtual world applied to teaching during the pandemic. The research also addressed the socioeconomic fields, the possibilities and challenges for entering the teaching career of this school subject, building a partial profile of those who opt for a degree in geography. For all of the above, it is hoped that the information and conclusions presented here can support pedagogical actions and new perspectives for the teaching of geography graduates slightly affected by a new meaning of teaching after the pandemic period.

Keywords: Geography. Remote Learning. Restructuring.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura do capítulo I.....	18
Figura 2: Capa original da obra Corografia Brazilica.....	22
Figura 3: Ata original de criação da AGB.....	27
Figura 4: Modelo de ensino-aprendizagem através do computador, na visão instrucionista...	36
Figura 5: Representação estrutural do capítulo II.....	44
Figura 6: Análise dos dados da pesquisa.....	47
Figura 7: Dados escolares de Juína - 2021	49
Figura 8: Posição geográfica das escolas pesquisadas em Juína	50
Figura 9: Estrutura do capítulo III	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Descrição dos participantes por unidade escolar.....	51
Quadro 2: Perfil dos profissionais entrevistados	52
Quadro 3: Origem e acesso ao Ensino Superior	57
Quadro 4: Instituição de Ensino Superior frequentada	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiros

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa

CNG - Conselho Nacional de Geografia

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FFCL/USP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo

GPS – Sistema de Posicionamento Global

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

MEC – Ministério da Educação

OMS - Organização Mundial da Saúde

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

INEP – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

UNIC - Universidade de Cuiabá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O ENSINO DE GEOGRAFIA: UM PERCORRIDO HISTÓRICO ENQUANTO SABER CIENTÍFICO E ESCOLAR	18
1.1 Contextualização histórica da Geografia enquanto ciência.....	19
1.2 A Geografia científica e escolar no Brasil.....	21
1.3 A Geografia escolar do século XXI em crise e as tecnologias no campo da educação	30
1.3.1 As Tecnologias da Informação e Comunicação no âmbito escolar	34
1.4 A pandemia do coronavírus e os impactos no ensino da Geografia	37
1.4.1 A pandemia e os efeitos do ensino remoto	37
1.4.2 O ensino de Geografia na pandemia	40
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	44
2.1 Percurso metodológico/contexto.....	44
2.2 Caracterização da pesquisa.....	45
2.3 Caracterização do <i>locus</i> da pesquisa	48
2.4 Caracterização dos participantes da pesquisa	51
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES	54
3.1 Breve contextualização.....	54
3.2 Entrevistas	55
3.3 Categoria 1- Formação acadêmica do profissional e ingresso na docência	56
3.3.1 Da educação básica ao Ensino Superior	56
3.3.2 A Graduação	59
3.4 Categoria 2- Utilização de recursos tecnológicos didáticos antes do período de ensino remoto	61
3.5 Categoria 3- Utilização de recursos tecnológicos durante o período de ensino remoto	63
3.6 Categoria 4- Utilização de recursos tecnológicos didáticos posteriores ao ensino remoto	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICES	81
APÊNDICE 1: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	81

INTRODUÇÃO

A Geografia tem como base principal o estudo do espaço geográfico, sendo este o resultado de uma série de ações históricas derivadas do contexto social em que está inserido o indivíduo ou sociedade, conforme explica Castrogiovanni (2010). O referido autor enfatiza que, para que esse objeto de estudo possa ser compreendido no modelo de ensino-aprendizagem escolar, faz-se necessário que os professores apliquem estratégias que possibilitem aos estudantes o desenvolvimento de conhecimento geográfico, partindo de uma estruturada rede de saberes docentes, sendo essa temática de formação de professores referenciada por autores como Tardif (2002), e mais recentemente por Nóvoa (2011).

Neste contexto de procedimentos metodológicos, Di Maio e Setzer (2011), trazem para o debate as possibilidades das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC, que aplicadas em processos didáticos na atualidade apresentam modernos direcionamentos e metodologias para atender ao novo estudante da chamada “Era Digital”, definidos como “nativos digitais”, por Fardo (2013).

De fato, nos últimos anos, com o processo de globalização sendo universalizado, mudanças de comportamento dos atores envolvidos no processo educacional já se tornaram uma realidade, mesmo que ainda de forma unilateral. Esse entendimento já foi apontado por Lévy (2007), o qual descreve que esse movimento horizontal de virtualização do mundo, não atinge mais somente campos restritos da informação, mas também estruturas de variados segmentos sociais.

Santos (2012, p. 39) também sintetiza esse pensamento em sua obra “A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção”, ao definir o espaço geográfico como “um conjunto indissociável, solidário e contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações”. Nesse contexto, é possível perceber que ensinar Geografia acaba sendo parte de uma estrutura sistêmica que envolve toda a complexidade do estudo técnico, frente ao contexto sociocultural imanente do estudante, além das mudanças socioespaciais e socioeconômicas do momento.

Diante dessa variabilidade de fatores para o ensino da disciplina, a pandemia do coronavírus se tornou mais um agravante, condicionando o professor a uma rápida transformação, e/ou adaptação de sua prática docente, principalmente com adoção de tecnologias da informação para transmissão de aulas que passaram a ser no modelo remoto.

Seguindo as premissas apresentadas por Silva e Morais (2014, p. 4), “Dentre as muitas razões da inserção das tecnologias no processo ensino e aprendizagem destacam-se: tornar a

aula mais atrativa, interação e trabalho colaborativo. Estas ferramentas estimulam novas experiências e favorecem a construção da aprendizagem colaborativa”. Analisando a afirmação dos autores sobre as possibilidades e vantagens da adoção de tecnologias na atividade docente, e em consonância às estratégias de transmissão de aulas no modelo *online* durante a pandemia, é possível inicialmente conjecturar que o ensino remoto aplicado no período pandêmico pode ter contribuído para um avanço metodológico da prática docente no ensino de geografia, em especial para estudantes secundaristas, sendo estes, os que apresentam as maiores dificuldades de aprendizagem, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – INEP (2019).

Diante das novas possibilidades na docência, experimentadas durante o ensino remoto, fundamenta-se nessa estrutura de pesquisa, achados científicos que atuam para delinear se estes avanços seguiram ao modelo presencial e, como ressignificaram alguns campos do ensino da referida disciplina. Sequencialmente, reconhecer que perspectivas inovadoras de ensino foram experimentadas nos espaços virtuais de modo efetivo e que, com o retorno presencial aos espaços físicos da escola, possam ser estrategicamente implementadas com a mesma finalidade de inovação e melhoria da qualidade de ensino, contribuindo assim para uma prática mais interessante e efetivamente transformadora.

Tendo em vista todas as possibilidades narradas, este trabalho de pesquisa se fundamenta em apresentar dados dessa realidade ainda não compreendida, trazendo em sua estrutura, a busca por dados que confirmem ou falseabilizem as ressignificações que ocorreram na práxis pedagógica com o retorno do sistema presencial de ensino nas aulas de geografia. Para isso, os estudos foram realizados com professores do Ensino Médio que atuaram antes, durante e pós-ensino remoto, na cidade de Juína/MT, respeitando todos os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos que estão dispostos na aba dos procedimentos metodológicos.

A constatação desta pesquisa tende a direcionar nas unidades escolares estudadas ou até mesmo, com apoio da internet, em outras de escala local, regional e nacional, currículos formativos entre os profissionais da geografia, apresentando caminhos que oportunizaram resultados satisfatórios na aprendizagem de estudantes quanto ao uso de estratégias integradoras e tecnológicas, podendo essas, serem implementadas ou adaptadas de acordo com as necessidades e realidades específicas de cada situação ou instituição. Por outro lado, os desafios constatados no avanço procedimental poderão servir de sustentação para a busca por novas possibilidades no percurso formativo de professores dessa área.

Como objetivo principal desta pesquisa, destaca-se: analisar as possibilidades tecnológicas proporcionadas no ensino remoto que passaram a integrar a ação do professor de geografia no regime presencial, no município de Juína.

Já para os objetivos específicos, seguem:

- Identificar as principais estratégias utilizadas pelos professores no sentido de inovar e motivar as aulas de Geografia;
- Investigar os procedimentos metodológicos da prática docente durante o período pandêmico que ressignificaram o ensino de objetos de estudo com maior grau de dificuldade para os estudantes;
- Relacionar os avanços e insucessos do ensino de Geografia para o grupo analisado.

Por se tratar de uma pesquisa desenvolvida na área das ciências humanas e especificamente no campo das tecnologias aplicadas na prática docente de professores de Geografia, as principais bases de sustentação científica do trabalho estão inicialmente alicerçadas em obras como a de Santos (2012), que discute o conceito de espaço geográfico e analisa as evoluções tecnológicas da humanidade como um sistema construído pelas experimentações espaciais. Já o autor Castrogiovanni (2010), pontua sobre a composição da geografia como ambiente para análises e construções de saberes ligados às práticas e vivências do cotidiano. As percepções destes importantes autores dão suporte para as narrativas construídas ao longo deste texto, principalmente quanto à compreensão da geografia como ciência e suas abordagens no campo social e educacional. Sodré (1989), também é bastante considerado neste trabalho, por apresentar importantes dados na busca por uma definição histórica do surgimento da Geografia escolar.

São basilares também, autores que enfatizam a importância das tecnologias no campo do ensino e aprendizagem, como Moran (2007) e Almeida (2000) que defendem caminhos estratégicos para uma construção sadia e confortável para inserções digitais nos ambientes educacionais.

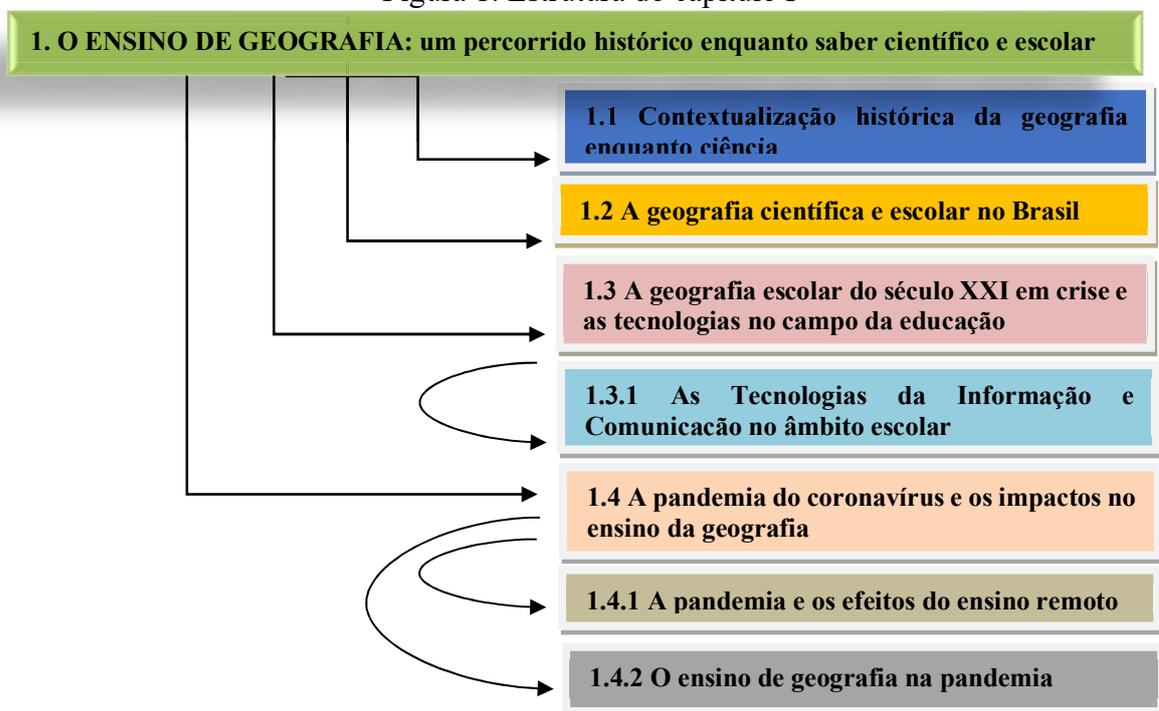
Para um melhor entendimento e sequenciação das informações pertinentes ao tema, o texto está organizado em três capítulos, sendo o primeiro, intitulado: O ENSINO DE GEOGRAFIA: um percorrido histórico enquanto saber científico e escolar. Trata-se de uma fundamentação teórica da Geografia, desde seus princípios à sua configuração atual. Já no segundo capítulo, procedimentos metodológicos, foram delineados todos os caminhos e bases da pesquisa até o seu resultado. Por fim, o capítulo 3 apresenta os resultados e discussões da

pesquisa, ou seja, o que se construiu de conhecimento científico através de todo o processo teórico e prático da investigação científica. Em seguida, apresentamos nossas considerações e impressões sobre todo o processo investigativo, bem como as referidas obras que subsidiaram bibliograficamente este trabalho.

1 O ENSINO DE GEOGRAFIA: UM PERCORRIDO HISTÓRICO ENQUANTO SABER CIENTÍFICO E ESCOLAR

Este capítulo trata das bases científicas de sustentação da pesquisa, tendo como núcleo, a percepção do ensino de Geografia. Tem como perspectiva traçar um panorama geral da disciplina em seu contexto histórico enquanto saber científico e escolar, além de demonstrar seus objetivos, desafios e sua conexão com as mudanças nas estruturas sociais de cada período de transição da humanidade e do ensino, dando ênfase nas possibilidades oriundas pelas revoluções tecnológicas de finais do século XX e início do século XXI e na ruptura do ato escolar ocasionada pela pandemia do coronavírus. Entre os autores que estruturam este capítulo, cabe citar, Sodré (1989), Moraes (1987), Rocha (1996), Vesentini (2018), Santos (2005), Lacoste (1988), Moran (2007), Nóvoa (2002), Tricarte (2020), Azevedo (2020), Macedo e Moreira (2020) e Castrogiovanni (2009). Neste contexto, a estrutura do referido capítulo está apresentada no infográfico (figura 1) que segue:

Figura 1: Estrutura do capítulo I



Fonte: produzido pelo autor, 2023

1.1 Contextualização histórica da Geografia enquanto ciência

A Geografia é concebida como uma ciência humana e social que busca compreender os fenômenos naturais e antrópicos sob o espaço geográfico. Andrade (2006, p. 14) dispõe que “A Geografia pode ser definida como a ciência que estuda as relações entre a sociedade e a natureza, ou melhor, a forma como a sociedade organiza o espaço terrestre, visando melhor explorar e dispor dos recursos [...]”.

Enquanto ciência, não é possível estabelecer o momento exato de registro do conhecimento geográfico. Porém, de acordo com Sodré (1989), é possível perceber em finais do século XVIII e início do século XIX, o período em que o mundo moderno apresentou todas as condições necessárias para a emancipação da Geografia com caráter científico e independente de outras áreas. Moraes (2007) afirma também que até o século XVIII não é possível perceber o conhecimento geográfico como algo padronizado e solidificado, mas que as raízes do pensamento já estavam fixadas em diversos contextos humanos anteriores a esse marco temporal, seja de modo à caracterização simples do espaço ou conexões com outras áreas de conhecimento.

Assim, até o final do século XVIII não é possível falar do conhecimento geográfico como algo padronizado, com um mínimo que seja de unidade temática, e de continuidade nas formulações. Designam-se como Geografia: relatos de viagens, escritos em tom literário; compêndios de curiosidades, sobre lugares exóticos; áridos relatórios estatísticos de órgãos de administração; obras sintéticas, agrupando os conhecimentos existentes a respeito dos fenômenos naturais; catálogos sistemáticos, sobre os continentes e os países do Globo etc. Na verdade, trata-se de todo um período de dispersão do conhecimento geográfico, onde é impossível falar dessa disciplina como um todo sistematizado e particularizado (Moraes, 2007, p. 50).

Sodré (1989, p. 18) enfatiza que neste período da Antiguidade “A geografia, se valeu pelos passos dados, às vezes vagarosamente, às vezes erradamente, seja no sentido da informação sobre a superfície da terra”. Para o autor, naquela época não havia Geografia, tampouco geógrafos exclusivos da área. O que se observa é que outros pensadores como historiadores e filósofos utilizavam-se por vezes da Geografia em suas esferas de conhecimento como perspectiva de maior entendimento ou apresentação fragmentada de alguns fenômenos do espaço geográfico.

Como o conhecimento de mundo num todo não era algo estruturado, o saber geográfico passava por uma inércia global, estando fixo em questões locais e regionais de descrições.

Porém, com o advento do capitalismo, logo em sua primeira fase de buscas e colonizações, houve a necessidade por um aprimoramento do que se tinha como saber de espaço terrestre.

Era necessário que a Terra toda fosse conhecida para que pudesse ser pensada de forma unitária em seu estudo. O conhecimento da dimensão e da forma real dos continentes era base para a ideia de conjunto terrestre, concepção importante para a reflexão geográfica. Essa condição começa a se concretizar com as “grandes navegações”, e as consequentes descobertas efetuadas pelos europeus, especialmente a América, conforme destaca Moraes (1987).

Ainda para o autor, é possível elencar quatro principais pressupostos históricos que ajudam a concretizar a geografia no contexto das ciências, sendo:

a) Conhecimento efetivo da extensão real do planeta

Com o avanço das grandes navegações posteriores ao século XV pelos europeus durante o capitalismo comercial, a forma de se pensar a dimensão terrestre desenvolveu uma nova necessidade de se conceber a reflexão geográfica sobre o espaço.

b) Existência de um repositório de informações

A partir das bases empíricas e novos conhecimentos territoriais e naturais do espaço geográfico, se tornou necessário agrupar e sistematizar as informações em arquivos que oferecessem subsídios para o conhecimento, reconhecimento e comparações entre os pontos mais diversos do globo, identificando realidades locais e pontos de reflexão.

c) Aprimoramento das técnicas cartográficas

Para a unificação dos elementos e sua representação real e prática, residia a necessidade do aprimoramento da cartografia, ramo indissociável da geografia, sendo imprescindível uma padronização dos elementos de reflexão e interpretação gráfica que, além de conhecimentos de localização e comparação pudessem subsidiar as ações econômicas de um mundo cada vez mais interligado pelas ações comerciais, facilitando o transporte através de instrumentos e técnicas para a navegação.

d) Mudanças filosóficas e científicas

As correntes filosóficas do século XVIII, como o Iluminismo, passaram a buscar e propor explicações mais abrangentes de toda forma de conhecimento e mundo. As bases científicas, até então apoiadas nos fundamentos teocráticos, passaram a ser refutadas pela Filosofia. Explicar a realidade e entender a manifestação e relação dos fenômenos ambientais e humanos em uma viabilidade racional tornou-se parte essencial da concepção humana, conferindo ao pensar geográfico sua legítima fundamentação.

Admite-se na literatura atual que os precursores da Geografia como ciência são os alemães Alexandre Von Humboldt (1769-1859)¹ e Karl Ritter (1779-1859)², conforme descreve Moraes (1987). Estes então, podem ser considerados os precursores do pensar geográfico enquanto corrente científica adquirida somente a partir do século XIX na Europa.

Importa-se frisar que todo este conjunto histórico aqui citado sobre o surgimento e solidificação da geografia não está em consonância com a realidade do Brasil, seja no Período Colonial ou pós-independência, que debruça em um processo de dependência ao que se fazia na Europa no campo educacional, conforme será tratado na sequência.

1.2 A Geografia científica e escolar no Brasil

No Brasil Colonial, a educação foi tratada inicialmente com exclusividade pelos padres jesuítas, conforme descreve Veiga (2007). Nesse período, o ensino próprio de geografia era inexistente, tendo apenas algumas poucas ramificações em outras áreas.

As primeiras evidências do pensar geográfico emergem, segundo Rocha (1996), ao Período Colonial, no qual conhecimentos geográficos estavam dissipados nas aulas de gramática como propósito de descrever alguns fenômenos naturais descritos em documentos sob análise de estudantes secundaristas à época. Segundo o referido autor, “A fim de que os alunos melhor compreendessem o trecho de uma obra, objeto de estudo nas aulas de gramática, lançava-se mão, dentre outras coisas, de informações de caráter geográfico, bem ao estilo da geografia clássica, no que ela tinha de mais descritiva” (Rocha, 1996, p. 130). Somente em 1817 teremos no país a primeira produção bibliográfica que se dedica com expressividade e propriedade exclusiva ao conhecimento geográfico, sendo a obra *Chorographia Brasilica* de autoria do padre Manuel Aires de Casal.

O seu maior mérito está em ter sido o primeiro trabalho geral, e único de certo valor por muito tempo, na matéria. Se em outros que o precederam, alguns sem dúvida mais interessantes, se encontram aspectos parciais e restritos do país, nenhum reuniria ainda, num conjunto sistemático, a descrição geográfica de todo ele. Nesse sentido

¹ Friedrich Wilhelm Karl Heinrich Alexander von Humboldt, Barão de Humboldt (Nasceu em Berlim no dia 14 de setembro de 1769 – Faleceu em Potsdam em 06 de maio de 1859 aos 89 anos). Geógrafo, filósofo, historiador, explorador e naturalista, deu início, em fins do século, a memoráveis expedições naturalísticas e é considerado o fundador da moderna Geografia física. Moraes, (1987).

² Karl [ou Carl] Ritter (Nasceu Quedlingub, na Saxônia, em 07 de agosto de 1779 – Faleceu em Berlim em 28 de setembro de 1859 aos 80 anos). Geógrafo alemão, descobridor do raio ultravioleta (1801) e de grande importância para a moderna Geografia humana, junto com o geógrafo e naturalista alemão Alexander von Humboldt, um dos precursores da geografia moderna. Moraes, (1987).

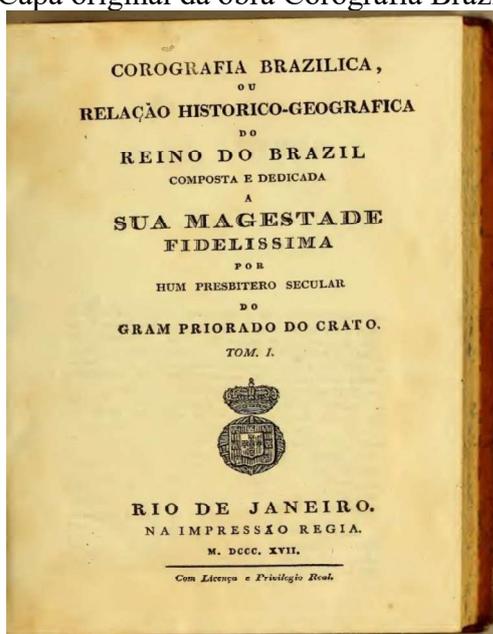
Aires de Casal merece o título que lhe deu St. Hilaire, e que a posteridade consagrou, de “pai da geografia brasileira” (Prado Junior, 1957, p. 181).

A produção de Casal (1817) trata-se de um conjunto de informações descritivas com caracterização espacial dos elementos da paisagem. O trecho na sequência apresenta algumas considerações da “Província de Santa Catarina”:

Esta província, que é um desmembramento da de São Paulo,¹ compreende a ilha que lhe dá o nome, e um terreno de 60 léguas norte-sul no continente vizinho contadas do Rio Saí, que a separa daqueloutra ao norte, até o Mampituba, onde confina pelo Sul com a de São Pedro. Ao poente tem as mesmas províncias, servindo-lhes de limites os Cabeços da cordilheira, que corre ao longo do mar. Sua maior largura não excede a 20 léguas. Ocupa o beira-mar da maior porção da Capitania de Santo Amaro, e jaz entre os 25°50' e os 29 e 20 de latitude austral. Sendo passados 20 anos, sem que os donatários assentassem povoadores na Ilha de Santa Catarina (que por algum tempo teve o nome de Ilha dos Patos), ElRei D. João IV a deu em 1654 a Francisco Dias Velho, que foi assassinado por um corsário inglês a tempo que começava o estabelecimento. Com este desastre ficou a ilha no seu primitivo estado por largo tempo. À custa da Coroa foram nela estabelecidas várias colônias açoritas em diversos tempos. O clima é temperado; o ar sadio, à exceção de certos sítios pantanosos; a face do país montuosa, regada de numerosos rios, e coberta de matos; o terreno fecundo, e apropriado para a cultura da mandioca, milho, arroz, canas-de-açúcar, café, linho, legumes; e ainda trigo, e cevada em alguns distritos. Todas as hortaliças de Portugal aqui prosperam, principalmente as cebolas (Casal, 1817, p. 89).

O documento original consta nos acervos da Biblioteca Digital de Literatura de Países Lusófonos da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, de onde foi resgatada a imagem da sua capa principal, conforme figura 2 a seguir:

Figura 2: Capa original da obra *Corografia Brazilica*



Disponível em: https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?id=206670&locale=pt_BR. Acesso 24, jan. 2022.

Enquanto disciplina do currículo escolar, é consenso que a primeira escola no Brasil a ofertar como matéria específica foi o Colégio D. Pedro II no ano de 1837. Sediado na cidade do Rio de Janeiro, esta instituição por muito tempo, determinou as bases educacionais do Brasil.

É importante salientar a importância que teve o Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, desde sua criação, como colégio modelo de onde se originavam as estruturas e os programas curriculares para todo Brasil. Conforme a centralização ou descentralização que caracterizava a legislação vigente, o Colégio D. Pedro II reassumia sua posição de escola modelo uniformizando o currículo para todos estabelecimentos oficiais de ensino secundário existentes no país e consequentemente seu regimento interno, seus conteúdos programáticos tornavam-se obrigatórios nacionalmente (Pizzato, 2001, p. 108).

Ultrapassados os perfis somente de registros e observações naturalistas do espaço territorial brasileiro, temos o movimento de institucionalização da Geografia no Brasil em tempos da década de 1930 com o surgimento dos primeiros cursos universitários do país sediados nos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo, além da criação de órgãos estatais como o Conselho Nacional de Geografia – CNG e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, conforme descreve Cavalcanti (2010):

A Geografia brasileira, seja a acadêmica, seja a escolar, institucionalizou-se no início do século XX, via Sociedade Brasileira de Geografia, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Universidade de São Paulo, e outras instituições, e, assim, como em outros países, essa institucionalização está vinculada ao seu ensino. Pode-se dizer que ambas têm histórias paralelas, mas que se encontram, que se cruzam, que se interpenetram, que se influenciam mutuamente, guardando, mesmo assim, suas identidades, suas especificidades (Cavalcanti, 2010, p. 21).

Importante considerar que o fato de se institucionalizar a disciplina não a torna capaz de sobrepor interesses capitais inerentes ao processo de desenvolvimento político e econômico de um país, conforme descreve Quaini (1983). Todavia, a constituição de uma comunidade específica na área da Geografia, torna o debate e embate por novos percursos epistemológicos e sociopolíticos mais coerentes com os objetivos técnicos da área. Nesse sentido, Capel (1977) considera que o pensamento geográfico no Brasil, passou por um processo de legitimação após o período de 1930.

Segundo Moreira (2010), o pensar geográfico brasileiro, por momentos, repetia as características de sua origem europeia, por outros, agregava as particularidades da realidade local, interagindo por repetição ou por reação com as peculiaridades do perfil socioambiental do Brasil, conforme descrito abaixo:

[...] a Geografia integrada é absorvida, por exemplo, nas suas três modalidades, aqui na forma mimétrica, ali de forma criadora – num modo próprio de fazê-lo, deu que a Geografia da Fome de Josué de Castro é o melhor exemplo, acolá de forma mista. A Geografia em setores, que a rigor só vinga a partir de anos de 1960, tem igual modo de tratamento. E a geografia sem rosto só nos últimos tempos aparece, fraca e esmaecida pela crise paradigmática da própria geografia em pedaços de que a deriva. O mesmo ocorre com os momentos de renovação, em particular dos anos de 1970, em que a geografia brasileira aparece como interlocutor mundial indiscutível. Podem-se ver duas épocas distintas na trajetória da Geografia no Brasil, com ponto de inflexão nos anos de 1930. Há uma geografia e uma forma geográfica de ver na obra dos viajantes, cronistas e naturalistas. E outra na obra de geógrafos de formação que para cá vêm nos anos de 1930 e 1940 a fim de fundar a Geografia formal. Difere neste olhar cultivado do especialista, não necessariamente a forma de ver e o modo interessado de olhar. Visto por esse prisma, podemos considerar esses momentos como duas formas, mais que duas fases, de pensamento geográfico no Brasil: a informal e a formal. É informal o pensamento de viajantes, cronistas e naturalistas, em que podemos incluir os retratistas, romancistas e mesmo a inteligentista brasileira que olha e perscruta com o concurso dos clássicos o enigma Brasil, pelo menos até os anos de 1930. O pensamento formal é o dos geógrafos convidados a criar a geografia universitária e dos institutos de pesquisa como IBGE e o Joaquim Nabuco e a plêiade dos que desde então se formam sob seu símbolo inaugural (Moreira, 2010, p. 19).

Sob forte influência das escolas francesas e alemãs, muitas sociedades de geógrafos foram fundadas no Brasil ao decorrer do século XIX. Ferraz (1994) aponta que é a partir dessas organizações o surgimento dos primeiros congressos de Geografia do país. O autor ainda destaca que havia o interesse e financiamento público dessas sociedades por atender interesses econômicos privados do país.

Schwarcz (1993) apresenta em sua produção, uma sistematização cronológica das organizações e sociedades relacionadas à geografia e que foram fundadas neste período, como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro de 1838 no Rio de Janeiro, o Instituto Archeológico e Geográfico de Pernambuco em 1862 e o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, fundado em 1894. Neles, compunham pessoas ligadas à elite do país e que buscavam por desenvolvimento intelectual ou promoção pessoal.

Os periódicos desses grupos de “*homens da ciência*”, estavam ligados à análise de textos e revistas com resumos políticos, debates e biografias dos integrantes, sendo a produção exclusivamente de conhecimento geográfico escassa, como afirma Rocha (1996), estando ainda fortemente sob influência francesa.

Bittencourt (1990) chama a atenção ao discorrer sobre a falta de unidade do pensar geográfico brasileiro e das produções logo nas primeiras décadas do século XX. A autora apresenta como exemplificação material, as divergentes posições da Liga Nacionalista de São Paulo, fundada em 1917, frente à Liga de Defesa Nacional de 1848. Enquanto a primeira

destacava a importância da imigração para o desenvolvimento do país com aporte para a supremacia europeia, a segunda declarava a união das diferentes sociedades.

Rocha (1996) defende que a falta de um sistema nacional de educação para parametrização dos ideários e percursos formativos gerou uma geografia escolar dissociada à realidade nacional e pouco comprometida com o baluarte formativo do cidadão. Continuando a manter uma forte identidade repetidora de produções externas ao país.

Na obra de Veríssimo (1985), encontramos fragmento de uma produção paraense de 1890, denominada Educação Nacional, que foi republicada em 1906 no Rio de Janeiro, que demonstra essa inquietude com a apatia da Geografia frente ao desenvolvimento nacionalista.

Vejamos:

Nas escolas, a Geografia é uma nomenclatura de nomes europeus principalmente; a Geografia pátria, quase impossível de estudar pela ausência completa dos elementos indispensáveis, resume-se a uma árida denominação também; a história pátria, em geral, existe apenas nos programas e, quando excepcionalmente ensinada, cifra-se na decoração ininteligente de péssimos compêndios tão feitos para despertar os sentimentos nacionais como se tratasse da história do Congo; a cultura cívica não existe de modo nenhum, assim como a cultura moral, o livro de leitura ..., mantém a mesma indiferença patriótica e as suas páginas são páginas brancas para a geografia e a história da Pátria (Verissimo, 1985, p. 54).

Na década de 1920, profundas transformações na geografia escolar emergem diante das necessidades de um Estado nacionalista. Em 1925, a Reforma Luiz Alves Rocha Vaz³ determina que os planos de ensino passem a ser estruturados sob a visão científica, buscando dar maior sentimento e conhecimento pátrio, se desvencilhando do caráter literário até então dominante nos cursos de Geografia, conforme apresenta parte do decreto a seguir:

Art. 48. I. O ensino de língua materna, da literatura, da geografia e da história nacionais darão os professôres como temas para trabalhos escritos, assuntos relativos ao Brasil, para narrações, descrições e bibliografias dos grandes homens em todos os ramos da atividade, selecionando, para os trabalhos orais, entre as produções literárias de autores nacionais as que estiverem mais ao alcance ou mais interessar possam aos alunos, para desenvolver-lhes os sentimentos de patriotismo e de civismo. (Decreto nº 16.782 A, 13. jan. 1925).

As mudanças estruturais no ensino com a reforma propuseram além do ideal nacionalista, a organização sistemática do ensino secundarista na Primeira República, se destacando o Departamento Nacional de Ensino. No caso da geografia escolar, Rocha (1996)

³ Reforma João Luiz Alves (conhecida por Lei Rocha Vaz) Decreto Nº 16.782 A – de 13 de janeiro de 1925 estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências.

destaca também a inserção de produtos cartográficos como mapas para melhor identificar as condições socioespaciais do país e seu acesso aos cidadãos, havendo a necessidade de maior esclarecimento científico para seu melhor entendimento.

[...] Assim, o desenho do território, com suas fronteiras e acidentes geográficos, passava a ilustrar selos oficiais, cabeçalhos, capas de revistas, paredes, e, como não podia deixar de ser, manuais e livros escolares. A possibilidade de visualizar o traçado do país por toda a parte, auxiliava a incutir na imaginação popular a imagem de uma nação. Através da cartografia era possível destacar não só a particularidade de um território, mas uma história que se desejava transmitir (Costa, 2011, p. 269-270).

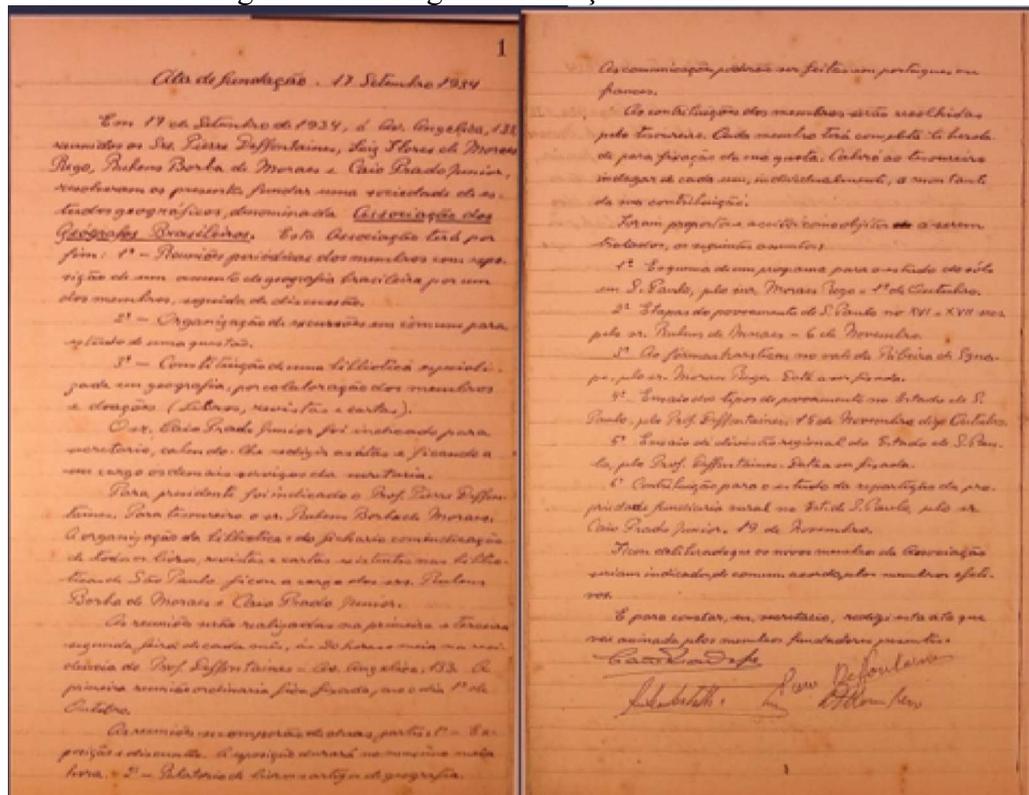
Outro momento de importante destaque da Geografia enquanto disciplina do currículo escolar de ensino está na Reforma Francisco Campos de 1931, que estabelece um plano de ensino para o país. Por essa reforma, a Geografia passou a ser componente curricular de todas as séries do ensino secundário, sendo os quatro últimos anos do ensino fundamental e os três anos do Ensino Médio, como atualmente é compreendido.

Neste contexto de formação da corrente geográfica no país, a influência francesa despontou de modo expansivo quando da criação, em 1934, da FFCL/USP (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo) e o primeiro curso de geografia em território nacional. Tal afinidade de pensamentos pode ser compreendida pela grande participação de mestres de nacionalidade francesa na FFCL, conforme descreve Consoante Silva (2012, p. 65-66):

Nos termos da periodização proposta, 1934 desponta como ano privilegiado, pois é a data de criação do primeiro curso superior de Geografia no país. Marca o início da geografia acadêmica, da Geografia científica, o surgimento dessa geografia de caráter mais acadêmico. [...] Ele marca o início de uma forte influência francesa com a presença de professores daquele país que criaram escola e deixaram marcas profundas nas instituições por onde passaram além de imprimir um “modo” francês de se fazer a ciência geográfica.

No ano de 1934, alguns estados brasileiros passam a ofertar a disciplina de Geografia de modo regular, tendo no ano seguinte a fundação da Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB, conforme sua ata original de criação (figura 3) e sua transcrição na sequência.

Figura 3: Ata original de criação da AGB



Disponível em: <http://memoriadageografia.com.br/documentos/index.html>. Acesso em 07 jan. 2023.

Segue a transcrição do texto, conforme disponibilizado no portal da AGB:

Em 17 de setembro de 1934, à Av. Angélica, 133, os Srs. Pierre Deffontaines, Luiz Flores de Moraes Rego, Rubens Borba de Moraes e Caio Prado Jr. resolveram os presentes fundar uma sociedade de estudos geográficos denominada Associação dos Geógrafos Brasileiros. Esta Associação terá por fim: 1º. Reuniões periódicas dos membros com exposição de um assunto de Geografia brasileira por um dos membros, seguida de discussão. 2º. Organização de excursões em comum para estudo de uma questão. 3º. Constituição de uma biblioteca especializada em Geografia, por colaboração dos membros e doações (livros, revistas e cartas) O Sr. Caio Prado Júnior foi indicado para secretário, cabendo-lhe redigir as atas e ficando a seu cargo os demais serviços da secretaria. Para presidente foi indicado o Prof. Pierre Deffontaines. Para tesoureiro o sr. Rubens Borba de Moraes. A organização da biblioteca e do fichário com indicação de todos os livros, revistas e cartas existentes nas bibliotecas de São Paulo ficou a cargo dos srs Rubens Borba de Moraes e Caio Prado Junior. As reuniões serão realizadas na primeira e terceira segunda-feira de cada mês, às 20 horas e meia na residência do Prof Deffontaines – Av. Angélica, 133. A primeira reunião ordinária fica fixada para o dia 1º de outubro. As reuniões se comporão de duas partes: 1º. Exposição e discussão. A exposição durará no máximo meia hora. 2º. Relatório de livros e artigos de Geografia. As comunicações poderão ser feitas em português ou francês. As contribuições dos membros serão recolhidas pelo tesoureiro. Cada membro terá completa liberdade para fixação da sua quota. Caberá ao tesoureiro indagar de cada um, individualmente, o montante de sua contribuição. Foram propostos e aceitos como objetivos a serem tratados, os seguintes assuntos: 1º. Esquema de um programa para o estudo do sólo em S. Paulo, pelo sr Moraes Rego - 1º. de Outubro. 2º. Etapas do povoamento de S. Paulo no XVI e XVII secs. pelo sr. Rubens de Moraes - 6 de Novembro. 3º. As fôrmas karsticas no vale do Ribeira do Iguape, pelo sr. Moraes Rego. Data a ser fixada. 4º. Ensaio dos tipos de povoamento no Estado de S. Paulo, pelo Prof Deffontaines. 15 de Novembro, digo Outubro. 5º.

Ensaio de divisão regional de S. Paulo, pelo Prof Deffontaines. Data a ser fixada. 6º. Contribuição ao estudo da repartição da propriedade fundiária rural no Est. de S. Paulo, pelo sr. Caio Prado Junior. 19 de Novembro. Ficou deliberado que os novos membros da Associação seriam indicados de comum acordo, pelos membros efetivos. E para constar, eu, secretario, redigi esta ata que vai assinada pelos membros fundadores presentes.

CAIO PRADO JR
LUIZ FLORES DE MORAES REGO
PIERRE DEFFONTAINES
RUBENS BORBA DE MORAES⁴

Cabe ressaltar que a fundação da AGB proporcionou o estudo e ensino da geografia brasileira, dando oportunidade para o crescimento do pensamento geográfico e, assim, sua estruturação social e científica.

No âmbito da Geografia escolar, Santos (1994) destaca a contribuição de Aroldo de Azevedo ⁵ para a consolidação da orientação do pensamento geográfico, quando lança entre as décadas de 1930 e 1940 os primeiros livros didáticos direcionados ao ensino de Geografia. Silva (2012) confirma a ideia de Santos sobre a importância de Aroldo de Azevedo neste cenário escolar e ainda complementa ao afirmar que suas obras além de difundir a Geografia, trouxeram respeitabilidade entre as áreas do conhecimento.

Vale ressaltar que a Geografia, no antigo ginásio, até a época da fundação da FFCL/USP, nada mais era do que a dos livros didáticos escritos por não geógrafos. Esses expressavam, geralmente, o que foi a ciência até meados do século XIX, na Europa: enumeração de nomes de rios, serras, montanhas, ilhas, cabos, capitais, cidades principais, totais demográficos de países, de cidades etc. A memória era a capacidade principal para o estudante sair-se bem nas provas (Ponstuschka, Paganelli, Cacete, 2007, P. 46).

Rocha (2000), chama a atenção para o fato de que anterior à existência de professores licenciados em geografia no Brasil, a disciplina quando ofertada, estava a cargo dos mais variados grupos profissionais, como engenheiros, advogados, médicos e seminaristas. Somente a partir de 1936, formar-se-iam os primeiros professores específicos do componente curricular para atuar no ensino secundário.

O modelo de Geografia escolar difundida no Brasil, oriunda das formulações externas e concebida como moderna (científica ou tradicional), passaram a ser questionadas a partir dos

⁴ Mantida redação original do documento disponível em: <https://sites.google.com/site/agbvitoria/historico/historia-da-agb#ata>. Acesso em 11 jan. 2023.

⁵ Aroldo de Azevedo foi um importante autor de livros didáticos de Geografia, cuja produção mais significativa ocorreu entre as décadas de 1940 e 1970. Suas obras foram amplamente adotadas nas escolas brasileiras, e o autor gozava de muito prestígio tanto no meio acadêmico quanto no meio escolar, conforme apontam Melo, Pezzato e Costa (2021).

anos de 1950, principalmente por uma leva de pensadores de uma nova Geografia: a pragmática. Para estes, o modelo vigente, pautado na observação e análise dos fenômenos não configura segurança científica, devendo o conhecimento geográfico fundamentar-se em métodos possíveis de quantificação estatística para um rigor científico.

Essa Geografia radical ou crítica coloca-se como ciência social, mas estuda também a natureza enquanto recurso apropriado pelos homens e enquanto uma dimensão da história, da política. No ensino, ela preocupa-se com o senso crítico do educando e não em “arrolar fatos” para que ele memorize (Vesentini, 2018, p. 36).

Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007), pontuam que a ideia da Geografia pragmática, somente ganhou força no período da década de 1970, tendo o período militar promovido alterações que descaracterizaram a Geografia escolar através de medidas como a Lei nº. 5.692/71, que englobou Geografia e História em um único componente curricular, sendo estudos sociais.

Dewey (1959), defende a ideia de que o agrupamento dos componentes traria benefícios ao estudante, uma vez que ambas as matérias estavam somente a trazer caracterizações superficiais de determinados fenômenos. Para Carvalho (1957, p. 11):

[...] as Ciências Sociais são ensinadas sob a forma de Estudos Sociais [...]. Estes têm campo idêntico, pois tratam de relações humanas e compreendem as mesmas disciplinas (ele inclui a Sociologia, a História, a Política, a Economia, a Geografia e a Antropologia Cultural). Mas seu objetivo não é propriamente a investigação, mas sim o ensino, a vulgarização. O seu propósito não é fazer progredir a Ciência, mas educar. Sem ser normativa, as Ciências Sociais guiam os Estudos Sociais e os levam a conclusões práticas instrutivas e úteis.

Dessa maneira, os Estudos Sociais passaram a ganhar forma no cotidiano escolar do país, tendo a premissa de reforçar os ideários de governo na época. Resende Filho (2014, p. 75) corrobora com essa perspectiva ao afirmar que:

[...] conforme as orientações e determinações do Governo, o qual por meio da censura “vigiava” tudo o que se contrapunha a ele, foram ganhando forma de uma história meramente voltada a uma concepção conservadora de fatos históricos e a valorização de se trabalhar datas comemorativas, bem como destacar apenas fatos que remetessem aos heróis nacionais, segundo o interesse do Estado Ditatorial. Na Geografia, a intenção foi realçar as perspectivas territoriais, voltadas para os aspectos físicos, as regiões e estados, ao planejamento estatal, limitando-se quando da abordagem política e social.

Na década de 1980, a aglutinação das disciplinas de Geografia e História trouxe muitas manifestações contrárias, tanto na esfera acadêmica quanto escolar. Fonceca (1993) apresenta

que lutas sindicais, greves de professores e resistências de estudantes passaram a vigorar. Mesmo com o fim do período militar, os estudos sociais como disciplina continuaram no currículo, datando de finais da década de 1990 o retorno das matérias ao seu contexto escolar de forma própria e individual, isso, em consonância ao processo de redemocratização vivenciado no país, além das posições sociais e intelectuais, que trouxeram amplos debates e diálogos nas esferas do currículo escolar, trazendo a importância do ensino da Geografia e História.

Apresentados os principais momentos e situações que influenciaram o ensino escolar da geografia no Brasil e ao refletir as condições da disciplina na sua gênese. Muitos autores como Albuquerque (2011), Souza Neto (2008), Freire, Melo e Saraiva (2017) questionam ainda o fato de que mesmo com evoluções históricas, políticas e metodológicas, o resultado da interação entre professor e aluno perpetuam diversidades no mundo contemporâneo.

1.3 A Geografia escolar do século XXI em crise e as tecnologias no campo da educação

Nos dias atuais, o ensino, sobretudo no campo da Geografia, encontrou novos direcionamentos com o aporte de recursos advindos do processo de dissipação do mundo globalizado e suas possibilidades. Eis aí a necessidade de uma geografia crítica que construa espaços dinâmicos de aprendizagem capazes de atentar-se para todas as estruturas do conhecimento científico, além de uma educação libertária que leve o estudante à reflexão de seu lugar no espaço social da humanidade, mantendo uma conexão com o mundo tecnológico.

É preciso entender que o sistema escolar se torna cada vez mais desafiador à medida em que mudanças estruturais alcançam a humanidade. Neste contexto, para que a Geografia sobreviva, torna-se necessário que a sala de aula produza condições para absorver as potencialidades e torná-las favoráveis ao ensino, se fortalecendo das mudanças tecnológicas ocorridas.

Neste sentido, Barbosa (2016) argumenta que:

Ao longo de sua história, essa disciplina se caracterizou como matéria mnemônica e simplista, em virtude de seus fundamentos teórico-metodológicos estarem ajustados à prática de ensino tradicional, que primava pela memorização dos dados e fatos geográficos e estava comprometida com uma educação voltada ao nacionalismo patriótico. Para o desenvolvimento dessa prática de ensino de Geografia, exige-se uma organização da escola em classes estáveis; os alunos são separados por idade; as carteiras organizadas em fileiras e alinhadas de frente para a lousa; a mesa do professor fica posicionada na parte frontal da sala; a atividade docente fica restrita ao

repassa de informações aos alunos, e estes, por sua vez, são meros receptáculos de conteúdos apreendidos por meio da memorização (Barbosa, 2016, p. 83).

Muitos autores contribuem para o entendimento dessa nova configuração do ensino. Castells (1999) por exemplo, define esse momento como “sociedade em rede informacional”. Já Santos (2012) o descreve como “técnico-científico”. Ainda Kumar (1997), considera como “terceira revolução industrial”. Importante perceber que independente dos termos empregados, há uma conexão de identidades ao se trabalhar as mudanças no campo pedagógico frente à sociedade contemporânea.

Apropriando-se do paradigma de mudanças e tecnologias na educação, Vesentini (2004, p. 8) apresenta que “o sistema escolar nunca foi tão importante como nos dias de hoje”, sendo competência do professor encarar este novo contexto e oferecer subsídios ao seu discente para contextualizar os problemas globais junto às suas situações socioespaciais compreendidas através da relação do estudante com a Geografia. Vesentini (2004, p. 9 – 10), declara também que:

Não há nenhuma dúvida de que um sistema escolar renovado e apropriado aos desafios do século XXI deve levar em conta a ‘compreensão do espaço/tempo’, a valorização das escalas global e local, a expansão dos direitos humanos, a necessidade do educando de aprender a conviver com os “outros” e a questão ambiental.

Sene (2010) nos chama atenção para as profundas mudanças empregadas no espaço geográfico através dessa revolução tecnológica, na qual a educação e a Geografia são demandadas a dar percepção a tais contextos e promover um ensino reflexivo e crítico. Neste esboço, Santos (2012) pondera que, infelizmente, o processo de ensino-aprendizagem escolar não se mostrou capaz, neste século, de acompanhar a evolução dos sistemas técnicos e informacionais da humanidade. O autor descreve esse momento como um momento perturbador de acelerações.

O meio geográfico do período atual, onde os objetos mais proeminentes são elaborados a partir dos mandamentos da ciência e se servem de uma técnica informacional da qual lhes vem o alto coeficiente de intencionalidade com que servem às diversas modalidades e às diversas etapas da produção (Santos, 2012, p. 235).

“Vivemos um período de mudança na ordem de significações; vivê-lo é viver uma circunstância de incertezas e, ao mesmo tempo, de oportunidades” (Gonçalves, 2006, p.377). Seguindo nessa lógica de mudanças e adaptações ao ritmo do mundo globalizado, o ensino de Geografia também testemunha completas ressignificações que passam pelo desafio de integrar

ferramentas e métodos para garantir o amplo conhecimento técnico do objeto de estudo, como também sua aplicação e concepção do mundo cada vez mais digital. À Geografia enquanto ciência, cabe dar explicações às mudanças no espaço geográfico voltadas às percepções humanas do meio geográfico em todas as suas conexões, e a revolução tecnológica é parte desse processo. “Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta” (BNCC, 2018, p. 359).

Assim, o sentido básico da Geografia escolar está na atenção e compreensão do ambiente em toda sua complexidade, buscando aproximar o estudante a uma visão crítica de espaço, território, ações e reações. Caso contrário ao apresentado, estaríamos ainda na geografia tradicional e descritiva, conforme descrito anteriormente e exemplificada pelo importante geógrafo francês Yves Lacoste (1988), que em seu livro “A Geografia – isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra”, descreve o saber geográfico, na época, como completo caminho de fundamentação do poder e interesse do Estado frente aos anseios individuais e coletivos do indivíduo.

Algo que é bem notável através de buscas neste campo de pesquisa está no fato de que atualmente temos muitos argumentos críticos da sociedade e pesquisadores⁶ sobre a relevância do ensino de Geografia na educação básica. O próprio Yves Lacoste (1988, p. 9) já lamentava que em finais do século XX a disciplina estava arraigada ao pensamento de ser algo decorativo, maçante, “em Geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória [...]”.

Diante deste cenário incômodo na educação e em especial na Geografia, buscar um debate assertivo e incorporar as potencialidades de cada momento histórico é fundamental. Sene (2010) defende que a educação é alcançada por diversos vetores da humanidade de cada período temporal. Dessa forma, é imprescindível para o ensino conseguir estar acompanhando essas mudanças e incorporando suas habilidades e competências desenvolvidas. Neste mesmo escopo de pesquisa e pensamento, os autores Araujo e Youchida (2012, p. 2) argumentam que:

A educação está no processo constante de mudanças, mudanças essas que tentam acompanhar o ritmo do novo milênio. Nesse sentido o educador vem exercendo um papel insubstituível no processo de transformação social, pois a formação de sua identidade ultrapassa o profissional, constituindo fundamentalmente a sua atenção profissional na prática social.

⁶ Ver a obra: Geografia e Modernidade. (Gomes, P. C. Da C., Bertrand, 2003).

Vesentini (1987) alerta que a Geografia escolar deste século não pode estar atrelada ao modelo tradicional de estudo do homem x espaço, no qual o aluno se torna um mero repetidor de informações já estabelecidas. Segundo o autor, é preciso que este estudante consiga realizar suas próprias descobertas e a geografia, enquanto área do conhecimento, forneça o aporte técnico de conexão com o saber científico.

Mas que tipo de Geografia é apropriada para o século XXI? É lógico que não é aquela tradicional baseada no modelo – A terra e o Homem – Onde se memorizavam informações sobrepostas. E também nos parece lógico que não é aquele outro modelo que procura conscientizar ou doutrinar os alunos, na perspectiva de que haveria um esquema já pronto de sociedade futura, pelo contrário, o ensino de geografia do século XXI, deve, portanto, ensinar – ou melhor, deixar o aluno descobrir – o mundo em que vivemos, com especial atenção para a globalização, deve se focar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade / natureza, deve realizar constantemente estudos do meio e deve levar os educandos a interpretar textos, fotos, mapas, paisagens (Vesentini, 1992, p. 15-16).

Neste formato de conexões e rupturas cabe ao professor, através de um amplo processo de capacitação e adaptação, promover uma educação que traga o estudante para uma análise real de mundo, sendo capaz de construir conhecimentos que de fato mostrem importância e utilidade em suas vivências. Porém, é preciso que além de mudanças estruturais e novas políticas educacionais, os professores estejam abertos para a implantação de estratégias que atendam a necessidade estudantil de forma volátil e coesa com a realidade do estudante.

A respeito desse pensamento, Rocha (1996) argumenta que:

Ainda hoje, muito pouco avançamos em relação à Geografia que foi introduzida nos nossos currículos escolares nas primeiras décadas do século passado e por conta disso, bastante comum é encontrarmos professores que adotam em suas aulas, conteúdos que quase invariavelmente iniciam com a localização do território e prosseguem com o estudo do clima, vegetação, hidrografia e relevo para finalmente chegarem à população e suas atividades econômicas que quase sempre são reduzidas à informação numérica (Rocha, 1996, p. 67).

Dentro desta perspectiva, cabe apresentar as tecnologias da informação como potencial caminho para uma integração do escopo escolar com as realidades do estudante nestes tempos de reconstruções. Almeida (2000), Valente (1999), Wiley (2000), Kenski (1998), entre muitos outros autores seguem a direção otimista de que mudanças significativas no campo do ensino e aprendizagem podem ser facilitadas com a integração tecnológica. Entretanto, um fato importante a se considerar neste processo de adaptações e aprendizagens está em perceber que os estudantes de agora são dotados de algo chamado por Amaral e Amiel (2013) como “pré-disposição” ao uso de recursos tecnológicos, geração alcunhada como “nativos digitais”,

enquanto os professores são denominados pelo mesmo autor de “imigrantes digitais”. Imigrantes, tendo em vista que não nasceram num mundo conectado, e em muitas situações encontram dificuldades para lidar com tecnologias digitais e precisam de capacitação para utilizá-las.

1.3.1 As Tecnologias da Informação e Comunicação no âmbito escolar

A revolução tecnológica vivenciada pelo mundo contemporâneo posterior ao advento da internet, propiciou uma verdadeira ruptura com todos os setores de desenvolvimento da humanidade e conseqüentemente suas relações e conexões com o espaço geográfico.

Dentro da realidade escolar, cada vez mais os recursos tecnológicos passaram a se fazer parte do processo de ensino, porém, por vezes radicado ao uso ineficiente, seja por inoperância do professor, seja por carência de estrutura nos ambientes de estudo. Moran (2007) aponta, neste sentido, que é necessário tempo e formação para que o docente possa executar ações primárias e que conseqüentemente o processo de incorporação das tecnologias seja de fato eficiente.

O domínio pedagógico das tecnologias na escola é complexo e demorado. Os educadores costumam começar utilizando-as para melhorar o desempenho dentro dos padrões existentes. Mais tarde, animam-se a realizar algumas mudanças pontuais e, só depois de alguns anos, é que educadores e instituições são capazes de propor inovações, mudanças mais profundas em relação ao que vinham fazendo até então. (Moran, 2007, p. 90).

Para Moreira e Kramer (2007) é preciso compreender que somente integrar o professor ao uso das tecnologias não pode ser concebido como grande avanço na educação por meio de recursos digitais. O desafio é maior quando se percebe que toda a estrutura tecnológica precisa propor uma educação que traga benefícios à sociedade estudantil.

As tentativas de ordenar os sistemas educacionais e de promover qualidade na educação não devem ser orientadas por valores definidos — de cima. Também não cabe celebrar a capacidade mágica de qualquer componente do processo pedagógico (como as novas tecnologias, por exemplo) e vê-lo, por si só, como catalisador de mudanças significativas (Moreira, Kramer, 2007, p. 1.046).

No viés das aprendizagens, é possível encontrar facilmente demasiados recursos disponíveis, que direcionados ou adaptados, podem estar em consonância com o projeto pedagógico das escolas. Como exemplo dessas ferramentas, dita-se as imagens digitais, que nas aulas de geografia podem aproximar o conteúdo trabalhado ao reconhecimento técnico e

aplicado do objeto de estudo. Ainda nessa vertente, temos também as possibilidades de vídeos pré-gravados ou acesso a imagens em tempo real de diversos pontos do planeta, como aplicativos de localização. Todos esses percursos tecnológicos podem fazer parte do cotidiano escolar, tornando o ato de estudar mais dinâmico e conectado com as realidades dos estudantes.

Corroborando com o argumento apresentado das perspectivas tecnológicas no ensino, temos o fragmento do texto de Litto (2010, p. 64), o qual afirma que:

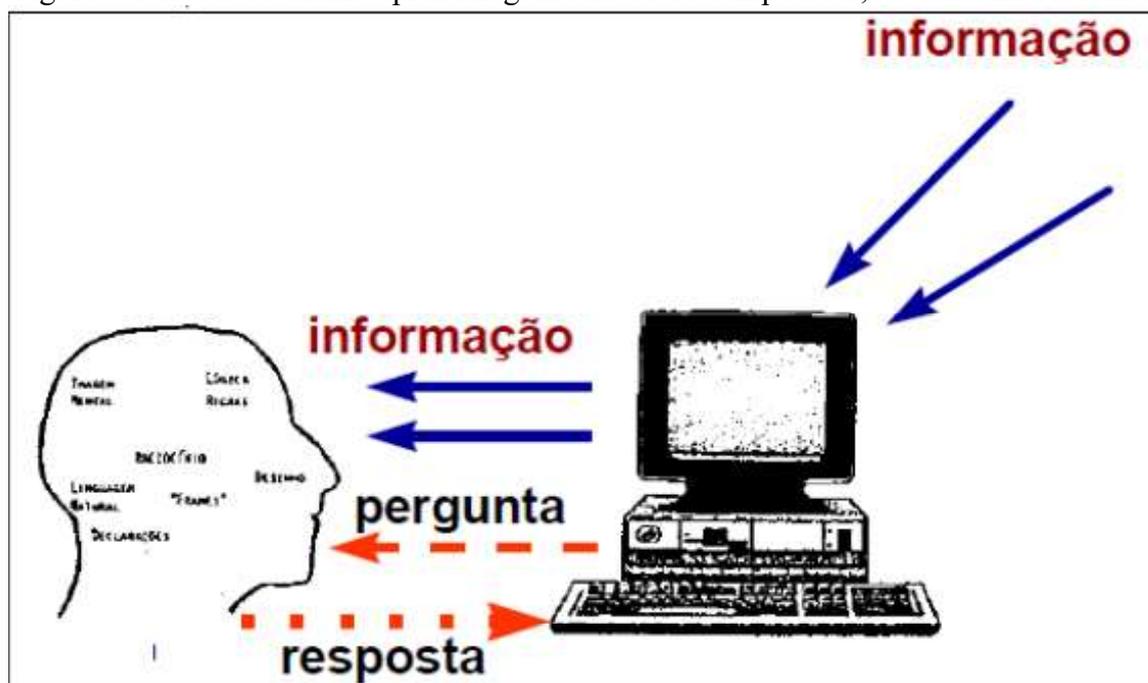
Às vezes um objeto de aprendizagem pode ser interativo, permitindo que o aluno interaja com ele, alterando os parâmetros oferecidos, repetindo muitas vezes a interação até sentir segurança na compreensão do fenômeno. Outras vezes o objeto não é interativo, é semelhante a um “show explicativo”, quase um “filme animado” que o aluno vê e revê, a fim de assegurar-se de que entendeu bem o conteúdo. Esses objetos podem ser fotografias, pinturas, gráficos, textos literários, manuscritos, entre outros.

É preciso perceber, porém, neste novo cenário social e educacional, que o fato de introduzir elementos de conectividade nas salas de aula, não pode ser algo estruturado sob o prisma das teorias educacionais comportamentalistas/instrucionistas, servindo apenas para acesso e busca por repostas prontas, conforme descreve Santos (2005).

Nesse mesmo sentido, Passini (2015, p. 118) enfatiza justamente a necessidade de uma nova postura por parte da escola e do professor para que os avanços estruturais se transformem em capacidades maiores e reais ao conhecimento crítico do estudante. O autor afirma que “as possibilidades de o professor ser um problematizador para incentivar a busca do conhecimento exige que ele seja atualizado, leitor crítico e tenha acesso a novos métodos e tecnologias”. Ainda neste quesito, o autor destaca que as tecnologias devem ser apoio para o amplo desenvolvimento do indivíduo, não podendo ser entendidas como o centro do ensino.

Na figura 4, na sequência, encontrada na obra de Valente (2016), é possível evidenciar a crítica supracitada, ao perceber o computador como um recurso para pesquisas e repostas prontas, numa espécie de enciclopédia digital.

Figura 4: Modelo de ensino-aprendizagem através do computador, na visão instrucionista



Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/informaacutetica-na-educaccedilatildeo-instrucionismo-x-construcionismo>. Acesso em 08 de fev. 2023.

Analisando a crítica, é possível considerar que as mídias devem dar aos estudantes a condição de liberdade do pensar e agir sob as reflexões e realidades do seu dia a dia, interagindo, integrando e respondendo com base em seus próprios achados e tendo na educação o balizador para confirmação científica de todo esse processo. Cabe aqui, respaldar parte desse pensamento com a teoria da educação libertadora de Paulo Freire (2005).

Ao analisar as possibilidades de introduzir os recursos computacionais nas práticas educacionais com objetivo de transformar o processo ensino aprendizagem, não se pode ter como referência nenhum quadro teórico anteriormente estruturado. É preciso delinear uma base conceitual que represente um movimento de integração entre diferentes teorias e possam conduzir à compreensão do fenômeno educativo em sua unicidade e concretude (Almeida, 2000, p. 14).

Ainda neste campo de construções educacionais com uso de tecnologias, Almeida (2000, p. 19), descreve que “O computador não é o detentor do conhecimento, mas uma ferramenta tutorada pelo aluno, que lhe permite a busca de informações em redes de comunicação a distância”. Importa aqui ressaltar que hoje o computador já não é único neste processo, estando até em demasiado processo de substituição pelos instrumentos atuais, como o smartphone, que conseguiu unificar vários produtos em um só aparelho.

Nessa perspectiva, Passini (2015) defende que:

Com sucessivas mudanças ocorridas no que se refere ao objeto e método do Ensino da Geografia, ocorreram também mudanças nas propostas de ensinar e aprender tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Algumas inovações propostas podem melhorar a motivação dos alunos, na medida em que os tornam ativos no processo da construção de conceitos, habilidades e valores. Alguns professores ministram suas aulas de forma expositiva, seguindo uma Geografia altamente descritiva e totalmente dependente do livro didático (Passini, 2015, p. 119).

Retornando ao eixo das tecnologias na educação, é interessante observar que diante das configurações científicas já elencadas, os recursos tecnológicos estão sempre em amplo debate acerca de suas possibilidades e nesse cerne de pesquisa, está o desafio de utilizá-las em favor do próprio estudante na luta por uma educação libertária e realmente reflexiva.

Cristóvam e Nobre (2011, p. 155) contribuem ao exposto, ao afirmar que:

É importante salientar que os computadores possibilitam representar e testar ideias ou hipóteses, que levam à criação de um mundo abstrato e simbólico, ao mesmo tempo em que introduzem diferentes formas de atuação e de interação entre pessoas, mas a tecnologia será importante, principalmente, porque nos forçará a fazer coisas novas e não somente para fazer melhor as velhas. A verdadeira função do aparato educacional não será a de ensinar; mas sim a de criar condições de aprendizagem.

Concluindo essa ideia da educação como caminho para a reflexão e desenvolvimento de uma sociedade emancipadora, tendo apoio dos recursos do mundo digital, espera-se que este campo educacional atual possa de fato, construir ambientes mais efetivos de ensino e aprendizagem num processo dinâmico, integrador, que permita o protagonismo do estudante, apoiado pela mediação do professor e utilização eficiente de todos os recursos disponíveis.

1.4 A pandemia do coronavírus e os impactos no ensino da Geografia

1.4.1 A pandemia e os efeitos do ensino remoto

Alcançados os primeiros anos do século XXI, os desafios no âmbito do ensino continuaram a permear as redes escolares e relações de aprendizagem, no entanto, coexistindo com uma oferta crescente de recursos digitais dedicados à educação, o que de fato passou a exigir uma ruptura ao método tradicional de se fazer o trabalho escolar. Seguindo neste mesmo raciocínio, o autor português Nóvoa (2009) sugere em seu livro – *Professores: imagens do futuro presente*, que é preciso neste século, remodelar o método de ensino e absorver novas ideias e perspectivas, evitando uma rigidez que precarize todo o processo dinâmico da educação e que incorpore as tecnologias possíveis.

Diante deste grande desafio de adequações e reinvenções no espaço escolar através das mudanças socioculturais, políticas e econômicas, o mundo se viu perante a um novo momento de ainda maior ruptura, que acabou por abalar as estruturas educacionais concebidas até então. Este cenário demasiado desafiador, conhecido como pandemia do Covid-19⁷, desestruturou os espaços escolares físicos ao exigir um distanciamento social, seguindo estratégias de controle e propagação do novo vírus.

Segundo relatório divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação - UNESCO (2021), a crise causada pela pandemia do Covid-19 afetou mais de 90% dos estudantes ao redor do mundo, tendo na educação básica como profissional, tendo como principal caminho para manutenção do vínculo escolar o uso de alguma ferramenta variável do modelo de ensino remoto, que está agrupado dentro das perspectivas das tecnologias na educação, muito debatidas em períodos recentes, mas anteriores ao período pandêmico.

Com o encerramento repentino e sem cronograma pontual de retorno, instituições educativas tiveram de fazer o enfrentamento à situação, evoluindo para o ensino a distância, denominado emergencial, tendo como baluarte desse processo a integração de tecnologias digitais de educação, conforme aponta Moreira (2020).

Sales (2020) argumenta que, mesmo com o isolamento, muitas ferramentas digitais aproximaram o estudante e o professor ao ensino, e que neste sentido, a educação está a evoluir para o aprimoramento do percurso metodológico informacional, cabendo a cada espaço de aprendizagem adotar ferramentas que melhor atendam suas necessidades. Essa posição do autor reflete diretamente na crítica de que o ensino está a distância das expectativas e realidades dos estudantes deste século, e no desafio da adoção eficiente dos recursos digitais, conforme apontado anteriormente, já que os estudantes de agora nasceram na denominada “Era Digital”.

Van Allen e Katz (2020) defendem que as aplicações das tecnologias abertas da educação que se fizeram caminhos intrínsecos de práticas docentes na pandemia, se perpetuem além desse contexto. Para os autores, muitos caminhos que só foram encontrados no ensino remoto emergencial decorrente da pandemia, são anteriores ao período, mas que agora devem estar integrados ao processo escolar como possibilidade.

⁷ Em 31 de Dezembro do ano de 2019, a Organização Mundial da Saúde –OMS recebeu diversos alertas advindo de casos de Pneumonia em uma cidade da República Popular da China, especificamente na cidade de Wuhan, na província de Hubei. Essa situação se apresentava como um novo vírus ainda desconhecido em seres humanos. Alguns dias depois, em 07 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de vírus, situação essa que em questão de dias tornou-se um contágio de números preocupantes em todo o mundo, tornando uma das principais causas de resfriado comum das últimas décadas. (Organização Panaméricana De Saúde, 2020).

Estudos realizados na Finlândia por Livari, Sharma e Ventä-Olkkonen (2020), apontaram que os professores que já possuíam certo letramento digital, tiveram menores problemas com a tecnologia no ensino remoto e que seus alunos apresentaram melhores resultados de aprendizagem neste modelo. Os autores constataram também que a rápida aceitação dos educadores e a transformação comportamental com relação aos recursos disponíveis na época, foram determinantes para o sucesso.

No entanto, um estudo realizado em diversos países por Whallen (2020) revelou que a falta de preparo e treinamento dos professores no tocante ao uso de tecnologias, se tornou um grande empecilho para o ensino-aprendizagem remoto, ocasionando falhas graves que incidiram em baixos resultados ou casos de insucessos escolares. Neste sentido, Perrenoud (2000), sugere que os cursos de graduação já deveriam estar oferecendo obrigatoriamente em seus currículos, disciplinas exclusivas relacionadas às possibilidades digitais na educação, o que para o autor, ainda não é uma realidade completa.

Para Tonelli e Furlan (2021), no contexto brasileiro houve exaustão e sobrecarga para os professores que precisaram rapidamente repensar suas estratégias pedagógicas, não dispondo de recursos suficientes nem de um alunado capacitado para essa transição.

Já Yates, Starkey, Egerton e Flueggen (2020), argumentam que a sobrecarga dos professores foi consideravelmente ampliada. O atendimento individualizado do aluno foi severamente prejudicado no modelo online, demandando ao educador maior tempo de organização e planejamento. Por outro lado, a comunicação com a família realizada por mensageiros instantâneos gerou declínio de seu bem-estar particular.

Outros autores, como Ewing e Cooper (2021) consideram ainda que a preocupação dos professores não ficou somente nas dificuldades do uso de tecnologias para se conectarem aos alunos, mas na busca pelo engajamento dos estudantes nas aulas, sendo que o controle via internet ficou comprometido.

Basilaia e Kyayadze (2020), apresentam que com a adoção do ensino emergencial, muitas iniciativas foram implementadas para diminuir a divisão digital que ocorre principalmente entre grupos socioeconômicos diferentes. Dessa forma, houve uma expansão das possibilidades de integração e comunicação, como distribuição de equipamentos e internet para regiões menos integradas, conforme explica Bozkurt (2020).

Neste mesmo caminho de possibilidades, encontram-se as mais diversas práticas que foram inseridas ao processo escolar que propiciaram uma educação mais universal, citando como exemplo, a Secretaria de Educação de Mato Grosso que transmitiu em TV aberta, aulas

ao vivo e gravadas, além de um canal para professores no *Youtube* intitulado “Portal da Escola Cuiabana”, que auxiliou professores com treinamentos e formação continuada.

Os autores Sanz, Capila e González (2020), destacam que o ensino remoto potencializou no estudante o desenvolvimento da autonomia, criatividade, pensamento crítico, flexibilidade cognitiva e resolução de problemas com apoio de ferramentas de pesquisa que oportunizou a pesquisa além do professor no momento da dúvida.

Tricarte (2020) aponta que as plataformas digitais que passaram a ser conhecidas e reconhecidas no ensino emergencial, proporcionaram um grande progresso nas possibilidades de soluções para o contexto escolar da sociedade. Os professores passaram a dispor de conhecimento para produzir materiais em ferramentas digitais, assim como os estudantes.

Já Barber (2020) enfatiza que as absorções e evoluções tecnológicas em tempos de pandemia aproximaram o modelo de se fazer educação aos saberes e vivências dos discentes de agora, considerados geração Z, que estão acostumados ao uso frequente de meios tecnológicos ao seu dia-a-dia por meio de aplicativos como *Facebook Messenger*, *Snapchat*, *WhatsApp*, *WeChat*, *Zoom*, entre outros.

Outro fator que deve ser apontado, está no fato de que a pandemia estreitou laços internacionais na busca por maior acesso e equidade no ensino, proporcionando maior disponibilidade e acesso a recursos para estudantes e professores. Um exemplo dessa aproximação é a Coalização Global de Educação lançada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura) que conta com a participação de empresas como *Microsoft*, *Google*, *Facebook* e *Zoom* (Unesco, 2021).

Tricarte (2020) também considera que o período pandêmico criou uma abertura maior para o desenvolvimento de determinados processos educacionais e cita o Banco Internacional de Objetos Educacionais como uma das novas possibilidades para o planejamento e produção de aulas interativas e atraentes por parte dos professores com maior aporte de tecnologias da informação e comunicação.

1.4.2 O ensino de Geografia na pandemia

Os resultados da pandemia no ensino de Geografia e outras ciências, ainda é objeto de estudos, haja vista o período atual (2023) estar sequencialmente próximo ao percurso metodológico de ensino remoto. Entretanto, fato incontestável é que as mudanças incorporadas

neste processo afetaram consideravelmente o modo de se trabalhar a disciplina e os recursos oportunizados.

Macêdo e Moreira (2020, p. 72) apontam que o ensino de geografia por vias remotas, pode ser uma possibilidade para análise do espaço geográfico e suas drásticas mudanças socioespaciais desenroladas num curto espaço temporal, dando assim, um caráter crítico-reflexivo à disciplina, conforme já destacava Yves Lacoste (1988) para essa necessidade. Os mesmos autores ainda dizem que “O ensino de Geografia em tempos de pandemia se apresenta como um novo objeto de estudo para a ciência geográfica e amplia a nossa curiosidade sobre os efeitos e consequências nos diversos setores da sociedade, principalmente na educação”. Neste mesmo sentido, a própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018)⁸ destaca a importância da geografia atual na educação básica, ao buscar capacitar o estudante a desenvolver um raciocínio geográfico capaz de perceber as transformações de mundo e relacionar os agentes transformadores do espaço geográfico, os meios utilizados e suas construções.

Vale-se aqui dos aportes científicos já concebidos de Castrogiovanni (2009) que apontam para a necessidade de o ensino de geografia estar amparado nas estruturas humanas, naturais e científicas de uma sociedade em constante transformação, buscando apresentar novas interpretações sobre o espaço e o tempo e manter uma relativa contextualização neste percurso.

Temos já nas academias, algumas produções que se dedicam a pesquisar o ensino de geografia durante a pandemia, como, Azevedo (2020), Carvalho Filho e Gegnagel (2020), Ferreira e Tonini (2020), Macêdo e Moreira (2020), Nascimento e Santos (2020), Oliveira (2020), Silva (2020), entre outros. Em todos estes trabalhos analisados, se comunga das perspectivas potenciais das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs, atreladas ao melhoramento dos rendimentos escolares oportunizando uma integração de recursos e possibilidades digitais, percebendo claramente que “Tal integração não abarca a todos os sujeitos e atores sociais que desenvolvem suas vidas em ritmos diferentes devido, essencialmente, ao modo desigual como o capital atravessa seus cotidianos” (SILVA, 2020, p. 8). Comum também entre os autores é a percepção da importância e transformação do professor

⁸ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BNCC, 2018, p. 7).

de geografia neste cenário, como um agente interlocutor e protagonista da integração das ferramentas com a ação docente.

Azevedo (2020, p. 277) diz que:

[...] A maioria dos professores, até o momento da pandemia, não tinha o hábito de utilizar tecnologia em suas aulas e quando utilizava era de forma pontual. Esses professores tiveram de mudar sua forma de dar aula em um curto espaço de tempo. Os professores, em sua maioria, tiveram de se adaptar a ministrar aula para um computador [...] Além de ter de aprender a ministrar sua aula de forma *online*, muitos professores tiveram de aprender rapidamente a utilizar diferentes aplicativos e ambientes virtuais de aprendizagem, aprender a gravar vídeo aulas, tudo isso pensando em como possibilitar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo para seus alunos, seja por meio de atividades síncronas ou assíncronas.

Este relato da autora reforça a ideia de que uma boa parte dos professores não estavam preparados tecnicamente para lidar de fato com as tecnologias na educação, mesmo o tema sendo anterior ao ensino remoto emergencial. Ainda neste aspecto, é possível também reafirmar a condição do professor como primordial para que toda ferramenta tecnológica ou qualquer mudança metodológica de fato se concretize. Essa ideia de protagonismo do professor no período de ensino remoto está presente também na obra do escritor português António Nóvoa (2022) – *Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar*.

Uma pesquisa realizada pelo grupo educacional do Banco Mundial aponta, neste aspecto, que faltou no período pandêmico, uma maior habilidade no gerenciamento e aplicação dos recursos digitais na educação pelos educadores, fato que prejudicou a qualidade do ensino, mas que também adverte para uma melhoria das formações continuadas destes profissionais neste setor de tecnologias.

A evidência internacional mostra que esse efeito negativo na transição para o ensino a distância ocorre devido: à falta de familiaridade com as ferramentas utilizadas no ensino EaD, à falta de um ambiente familiar motivador ao aprendizado online bem-sucedido e à falta de congruência entre o que antes era ensinado em sala de aula e o que passa a ser ensinado online (World Bank Group Education, 2020, p.3).

Entrelaçando esses apontamentos com o ensino da Geografia, Silva (2020, p. 11) cita que:

“[...] a tecnologia utilizada para proporcionar a formação deveria garantir também o desenvolvimento de artifícios para o uso no contexto da mediação das aprendizagens. Tais artifícios poderiam garantir acesso a conhecimento sistematizado em momentos como este da pandemia e em outros”.

Para o autor, a incorporação abrupta das TDICs no ensino remoto deve fornecer condições para um avanço do uso de ferramentas digitais após a retomada das aulas em modelo presencial, garantindo uma adaptação com a realidade vivenciada pelos estudantes.

Podemos considerar como hipótese para futuros trabalhos que a pandemia do Covid-19 é como um divisor de águas na maneira de pensar a educação e nas práticas metodológicas do ensino de Geografia, nos levando a refletir sobre a (re)significação do papel do professor de Geografia e suas práticas metodológicas a partir do ponto de vista das suas percepções sobre propostas para melhorar a qualidade do ensino de Geografia apontando uso das tecnologias e as metodologias ativas previstas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como uma proposta de melhorar as práticas pedagógicas de ensino de Geografia nesse novo cenário global (Macedo, Morera, 2020, p. 87).

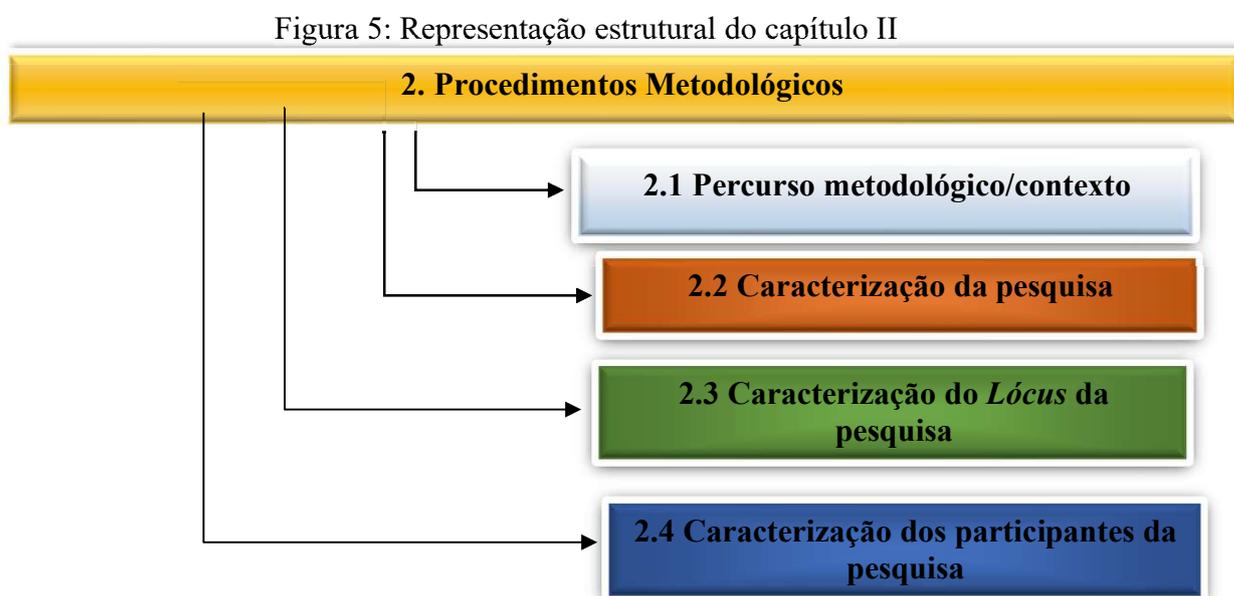
Ante ao exposto, o que se percebe é que essa temática é e ainda será fruto de grandes discussões no campo educacional, percebendo que se faz necessária uma integração real, não só das tecnologias ou políticas públicas neste setor, mas de todos os envolvidos, como professores, estudantes e estruturas governamentais que forneçam subsídios para uma reestruturação dos espaços escolares com disposição mínima de infraestrutura que comportem as competências digitais. Certo também afirmar que a adoção do ensino remoto emergencial criou uma ruptura com “o antes, o agora e o depois”, conforme descreve Oliveira (2020, p. 24):

Um antes no qual escolas não estavam preparadas para viver um momento pandêmico e a formação de professores pouco ou nada abordava questões relacionadas ao mundo digital. Um agora repleto de esforços para que algumas formas de ensino remoto sejam empreendidas. Um depois, cheio de incertezas, mas que possa garantir a saúde de todos os que transitam pelo espaço escolar.

Compreende-se, portanto, este período temporal, de retorno ao ensino presencial, como um marco incerto e inconclusivo sobre o novo método de se fazer docência em Geografia, no qual o conhecimento de novas estratégias educacionais do campo tecnológico pode estar em trabalho concomitante ao trabalho dos professores, ou simplesmente confirmar o regresso ao tímido mundo do ensino, dominado pelo uso do livro, pincel e lousa como ferramentas educacionais.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Levando em consideração o objetivo principal dessa pesquisa que está em analisar as possibilidades tecnológicas proporcionadas no ensino remoto que passaram a integrar a ação do professor de Geografia no regime presencial no município de Juína, neste capítulo serão apresentados os caminhos percorridos no intuito de alcançar o que se foi proposto. Dessa forma, o texto estará sequenciado em percurso metodológico/contexto, caracterização da pesquisa, caracterização do *lócus* da pesquisa e caracterização dos participantes da pesquisa, conforme demonstrado na figura 5, que segue:



Fonte: Produzido pelo autor, 2023

2.1 Percurso metodológico/contexto

Importante situar que a referida pesquisa foi iniciada em período ainda de pandemia do Covid-19, porém com os avanços da vacinação e outras medidas adotadas em território nacional, houve flexibilização e retorno de professores e estudantes aos espaços físicos escolares no ano de 2022, sendo possível então, realizar as ações previstas para coleta de dados de forma presencial, conforme descrito na sequência. Vale ressaltar também que foram ofertados/utilizados materiais de higienização, como álcool em gel 70°, em cada encontro realizado, respeitando as indicações de biossegurança ainda em vigência para prevenção e disseminação do Covid-19 nos ambientes visitados.

Essa contextualização se torna necessária pois, os modelos de pesquisa científica foram severamente impactados pelas medidas de distanciamento social implementadas nos anos anteriores (2020, 2021 e parte de 2022) em todo território nacional, onde o contato entre pesquisador e participante ocorreu principalmente através de mensageiros instantâneos, como *WhatsApp* e plataformas digitais para encontros em modelo remoto, como o *Google Meet*, entre outros. Essa situação pode ser percebida na produção de Cruz (2022, p. 44), à época mestranda em Ensino da Universidade de Cuiabá – UNIC em parceria com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT, na qual descreve que em sua investigação científica “A coleta de dados foi *on-line*, para assegurar a manutenção da saúde de todos os envolvidos na pesquisa, já que no período da coleta, estávamos em um alto pico de contaminação da Covid-19”.

Esse retorno ao contato social, possibilitou uma maior interação entre pesquisador e pesquisado, garantindo maior resultado nos dados encontrados e também na percepção de algumas características individuais do entrevistado, podendo o entrevistador gerar um ambiente de acolhida e direcionar suas ações de modo a melhorar o espaço da pesquisa.

Em seguida, apresentamos a caracterização da pesquisa, enfatizando seu procedimento, sua abordagem, a forma de coleta e interpretação dos dados, bem como a apresentação das características do lócus e dos participantes envolvidos nessa investigação científica.

2.2 Caracterização da pesquisa

Inicialmente, ao se buscar a definição científica para o termo pesquisa, coadunamos com o entendimento de Marconi & Lakatos, na qual a entendem como o “procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para se descobrir verdades parciais” (Marconi, Lakatos, 2003, p. 155). Interessante perceber neste sentido, que para se alcançar estes resultados, são necessários caminhos estrategicamente pensados à luz da realidade encontrada em cada espaço e sociedade sob investigação. Isto se faz como prerrogativa à obtenção de dados seguros e reais ao que se busca. Por outro lado, a pesquisa precisa também estar atenta aos parâmetros legais vigentes, garantindo solidez e estabilidade jurídica.

Em atenção aos trâmites legais para realização de qualquer pesquisa que envolva seres humanos, que é o caso deste trabalho, foi enviado primeiramente o projeto para apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa – CEP, da Universidade de Cuiabá – UNIC, que após análise foi

aprovado sem ressalvas, estando registrado sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética 64395122.0.0000.5165, e parecer 5.726.692 de 27 de outubro de 2022.

Quanto aos procedimentos adotados, este estudo se enquadra como uma pesquisa descritiva, que de acordo com Gil (2012, p. 28), “objetiva descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Quanto à abordagem, optou-se pelos moldes da pesquisa qualitativa, balizada nos apontamentos de Minayo (2016), que define este modelo como prática fundamental para o estabelecimento de informações que se fundamentam nas relações e comportamentos da sociedade e que indagam constantemente questões individuais, coletivas e subjetivas ao indivíduo, não podendo ser quantificadas.

A escolha pela abordagem qualitativa se deu em acordo ao objeto pesquisado e suas especificidades. Para Richardson (2009), esta abordagem mostra-se válida ao aferir resultados a partir da análise de um problema social observado dentro da realidade do participante.

Em consonância ao objeto de estudo e suas especificidades, foi definido o estudo de caso como método mais adequado, adotando como referência científica as indicações de Fonseca (2002), que define esta modalidade como:

[...] um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (Fonseca, 2002, p. 33).

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas⁹ com os participantes da pesquisa, que serão apresentados no próximo tópico deste documento, e em seguida a apresentação das características do *locus* da pesquisa. As perguntas selecionadas, versaram sobre a identificação de cada professor, sua trajetória e acesso à educação, bem como suas bases de formação. Toda essa parte introdutória, também utilizada como estratégia de “quebra-gelo” foi sequenciada por questionamentos referentes à carreira profissional dos pesquisados, objetivando identificar suas condições de ensino em Geografia e uso de tecnologias, em período anterior, durante e posterior ao ensino remoto.

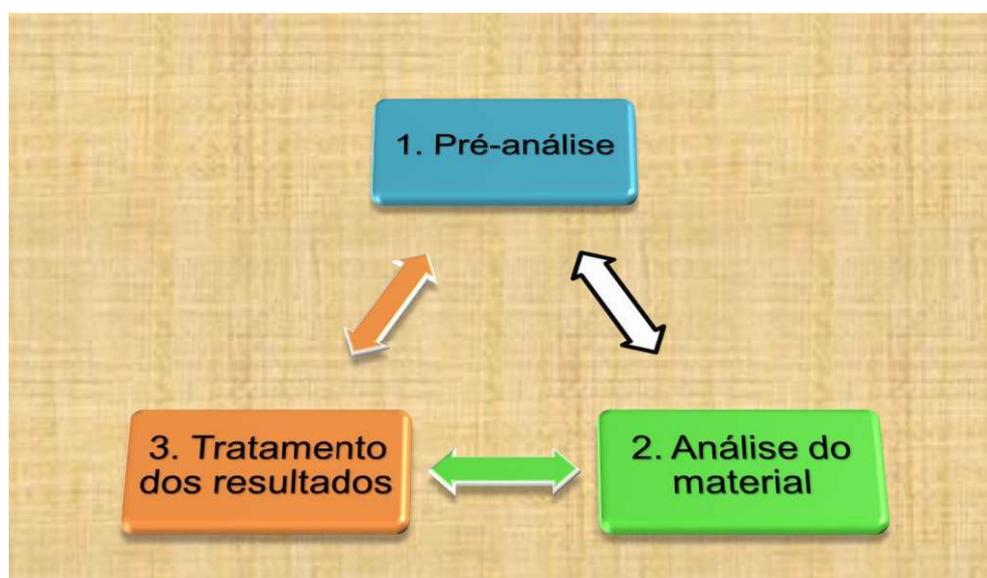
⁹ Modelo disponível no Apêndice I

Sobre o instrumento utilizado, Gil (1999) e May (2004) comungam da perspectiva de que a entrevista semiestruturada apresenta-se como uma ótima oportunidade para que o entrevistador possa conduzir um diálogo que estabeleça liberdade ao entrevistado, e ao mesmo tempo inferência ao que se busca pelo pesquisador.

Minayo (2009, p. 64), também descreve a importância da entrevista semiestruturada. Para a autora, “A entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”

Mantendo a sequência da investigação científica e diante das informações coletadas, o próximo passo realizado se pautou na interpretação dos dados alcançados, através da metodologia de análise de conteúdo, cuja referência central deste pressuposto, Bardin (2016, p. 41) o descreve como “análise dos significados”. O mesmo autor ainda aponta que a análise de conteúdo não é somente um instrumento, mas um conjunto de técnicas para análises de comunicações que podem ser adaptadas diante de cada campo de aplicação e objetivos a serem buscados. Nessa perspectiva, a análise dos dados da pesquisa segue cronologicamente três etapas sequenciais, conforme apresentado na figura 6 que segue:

Figura 6: Análise dos dados da pesquisa



Fonte: Produzido pelo autor, 2023

A pré-análise foi marcada pela transcrição das entrevistas de modo a torná-las operacionais. Bardin (2016, p. 90) descreve este momento como uma “leitura flutuante” das

narrativas, na qual o pesquisador poderá ter as primeiras impressões técnicas em relação às informações que serão analisadas.

Na segunda etapa, essencialmente foram tratados os dados selecionados, seja na codificação, classificação e organização dos materiais em análise, mantendo-se em unicidade aos objetivos que se buscam atingir.

Por fim, na terceira etapa, ocorreu o tratamento dos resultados – corresponde a produzir inferências a partir do material coletado, selecionado e codificado. Nessa etapa, foram produzidos os resultados que trarão as respostas ao problema pesquisado.

A escolha pela análise de conteúdo se deu em decorrência das possibilidades dispostas pelo modelo, uma vez que compreende melhor o discurso analisado, permitindo ao pesquisador aprofundar sua atenção em detalhes que tragam maior riqueza ao que se pesquisa

2.3 Caracterização do *locus* da pesquisa

A escolha dos *locus* da pesquisa se deu através da definição dos objetivos apresentados no projeto aprovado pelo comitê de ética, sendo selecionadas três unidades escolares estaduais do município de Juína/MT, que ofertaram a modalidade de Ensino Médio em período anterior ao ensino remoto emergencial, causado pela pandemia do Covid-19, e que continuaram no mesmo segmento com o retorno às aulas no modelo presencial.

Interessante apresentar alguns dados deste município que ajudam a entender também sua dinâmica socioespacial, que acaba por interferir nas características educacionais do ambiente de estudo.

O município de Juína está localizado no noroeste do Estado de Mato Grosso, e segundo prévia da população calculada com base nos resultados do Censo Demográfico de 2022, conta com aproximadamente de 49.530¹⁰ habitantes. Trata-se de uma região jovem, no contexto de colonização, tendo sua elevação à categoria de município somente em 1982, pela Lei Estadual n.º 4.456, de 09-05-1982.

Dentro da perspectiva de acesso à educação básica, Juína conta com 31 escolas, conforme apresenta a figura 7 na sequência. Dessas, há distribuição entre urbanas, do campo e indígenas.

¹⁰ Dados disponíveis em https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2022/Previa_da_Populacao/POP2022_Municipios.pdf. Acesso em 11, mar. de 2023.

Figura 7: Dados escolares de Juína - 2021

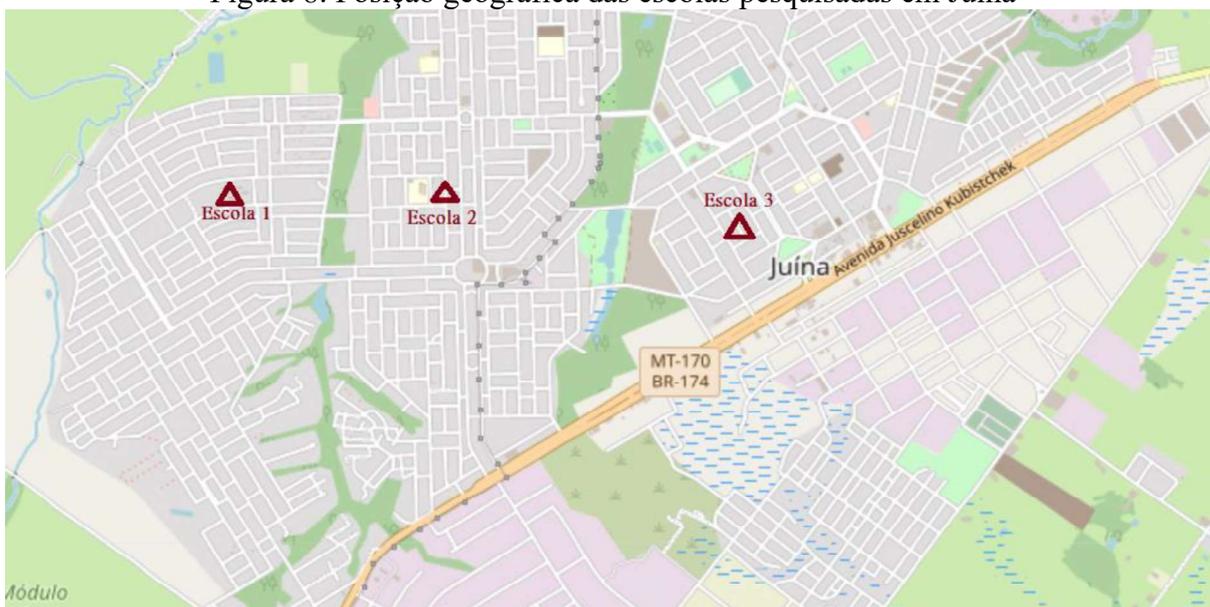
BRASIL / MATO GROSSO / JUÍNA		EDUCAÇÃO
Selegonar local		Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010] 96,4 %
Panorama		IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2021] 5,4
Pesquisas		IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2021] 4,7
História & Fotos		Matriculas no ensino fundamental [2021] 5.625 matrículas
Mapas		Matriculas no ensino médio [2021] 2.045 matrículas
		Docentes no ensino fundamental [2021] 290 docentes
		Docentes no ensino médio [2021] 182 docentes
		Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2021] 22 escolas
		Número de estabelecimentos de ensino médio [2021] 9 escolas

Fonte: Adaptado. IBGE cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/juina/panorama>. Acesso em 11, mar. de 2023.

Ainda no contexto de acesso à educação, Juína conta com escolas urbanas, do campo e indígenas, tendo baixa oferta de cursos para o ensino superior, sendo as licenciaturas as que mais se apresentam nas poucas unidades de graduação disponíveis.

Observando os objetivos traçados na pesquisa, e primando por uma seleção de instituições escolares que propusessem maior enriquecimento aos dados coletados foram traçados alguns perfis para seleção, sendo então estabelecida como critério norteador a realidade socioespacial de cada ambiente escolar. Oportuno considerar também, que na cidade, das escolas que ofertam o Ensino Médio, uma parte considerável ou está no setor privado, ou em região rural, destoando do foco principal planejado. Dessa forma, os espaços escolhidos possuem características gerais bem específicas e próximas, como clientela estudantil, perfis socioeconômicos e localização, conforme demonstrado na figura 8 na sequência:

Figura 8: Posição geográfica das escolas pesquisadas em Juína



Fonte: Adaptado de Cidade-Brasil. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/mapa-juina.html>. Acesso em 12, mar. de 2023.

A escola 1, conforme apresentada no mapa, possui como característica principal seu distanciamento da região central da cidade, atendendo principalmente estudantes de seu entorno, que estão em maiores condições de vulnerabilidade social. Possui uma boa estrutura física e conta com equipe de profissionais permeados entre servidores estáveis e contratados, ofertando ensino regular para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além da modalidade de Jovens e Adultos – EJA, concentrada no período noturno.

Já a escola 2 está caracterizada com perfil militar, atende a uma população específica deste segmento, atraindo estudantes de todas as áreas da cidade. Possui também uma boa estrutura física e uma parte maior de servidores efetivos no seu quadro profissional. Sua oferta educacional está direcionada para os anos finais do Ensino Fundamental e todo os anos do Ensino Médio.

Por fim, a escola 3, tradicional na região, é uma unidade de centro, e dessa maneira, possui uma realidade socioeconômica de maior nível entre seus discentes atendidos. Atende exclusivamente estudantes do Ensino Médio regular e EJA.

Em termos de estrutura tecnológica, todas as escolas apresentam conectividade básica embarcada, como internet para professores e estudantes, equipamentos de *datashow* disponíveis, além de *notebooks* para todos os professores.¹¹

¹¹ O Governo do Estado de Mato Grosso, através do Projeto de Lei 196/2021, custeou a compra de notebooks de boa capacidade operacional para todos os professores da rede estadual.

É importante ressaltar que em todas as unidades selecionadas, foi realizado um prévio contato com seus representantes diretos, sendo coordenadores e diretores, com a finalidade de apresentar a pesquisa e buscar autorização com assinatura dos termos de anuência, que prontamente foram dispostos.

2.4 Caracterização dos participantes da pesquisa

Ao selecionar os participantes da pesquisa, foram seguidos os critérios de inclusão e exclusão propostos no projeto aprovado pelo CEP, com o objetivo de encontrar professores que de fato pudessem contribuir diretamente para o contexto pesquisado. Foram incluídos nesta pesquisa, educadores da disciplina de Geografia, atuantes no Ensino Médio regular, efetivos ou não, vinculados à rede estadual de educação no município de Juína/MT, que estiveram em sala de aula no período anterior à decretação do ensino remoto emergencial, e que continuaram no momento de pandemia e também no retorno ao modelo presencial.

Mazzotti e Gewandsznajder (2002) referenciam essa escolha de participantes na pesquisa qualitativa como um momento de intencionalidades aplicadas, em que o pesquisador escolhe em função direta aos interesses do estudo e da disponibilidade dos entrevistados.

Em relação aos participantes, foram envolvidos na coleta de dados, o total de cinco (5) professores lotados e distribuídos nas unidades escolares onde a pesquisa foi desenvolvida. Na tabela apresentada na sequência, é possível identificar a distribuição destes profissionais, bem como o vínculo dos mesmos com a Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso – SEDUC.

Quadro 1: Descrição dos participantes por unidade escolar

Identificação	Unidade	Vínculo
P1	Escola 1	Professor temporário
P2	Escola 2	Professor efetivo
P3	Escola 2	Professor efetivo
P4	Escola 3	Professor efetivo
P5	Escola 3	Professor temporário

Fonte: Dados da pesquisa, 2023

Os participantes de pesquisa foram estabelecidos levando em consideração os critérios de inclusão e exclusão elencados na pesquisa, bem como a disponibilidade deles para a efetiva participação no processo investigativo. Houve recusa, por parte de alguns profissionais, justificando a indisponibilidade de tempo para o atendimento ao pesquisador, sendo então garantidos seus direitos de não participação. Iniciado o processo de coleta de dados, surgiu a necessidade de uma substituição entre os participantes em decorrência da disponibilidade deste educador não estar de fato proposta, conforme as tentativas de agendamentos não consolidadas. Importa-se também considerar neste quantitativo de pesquisados, a abordagem de Minayo (2002). Para a autora, não é a quantidade numérica que trará confiabilidade ao assunto pesquisado, mas a qualidade da amostragem e sua conexão direta com o que se estuda.

Importa-se frisar que todos os profissionais entrevistados possuem graduação em Licenciatura Plena em Geografia, com especialização direcionada à própria área de formação, tendo experiência em sala de aula iniciada entre os anos de 2008 e 2017, conforme apresentado no quadro 2.

Quadro 2: Perfil dos profissionais entrevistados

Identificação	Formação máxima	Graduação	Docência
P1	Especialização	2009	2009
P2	Especialização	2008	2008
P3	Especialização	2017	2018
P4	Especialização	2016	2017
P5	Especialização	2010	2010

Fonte: Dados da pesquisa, 2023

Analisando o perfil dos profissionais apresentado, é possível perceber que todos mantêm mesmo nível de formação, possuindo especialização. Quanto às suas experiências na docência, iniciaram em período anterior à implantação do ensino remoto emergencial, decorrente do período pandêmico.

Todas as entrevistas foram realizadas de forma individual, dentro dos espaços escolares de cada professor, contando com autorização dos superiores hierárquicos de cada instituição, registros do pesquisador em caderno de campo, e gravação em aplicativo de smartphone. Garantindo os pressupostos legais, foram assinados os termos de autorização para uso de imagem, som e voz, e informações coletadas, além do termo de consentimento livre e

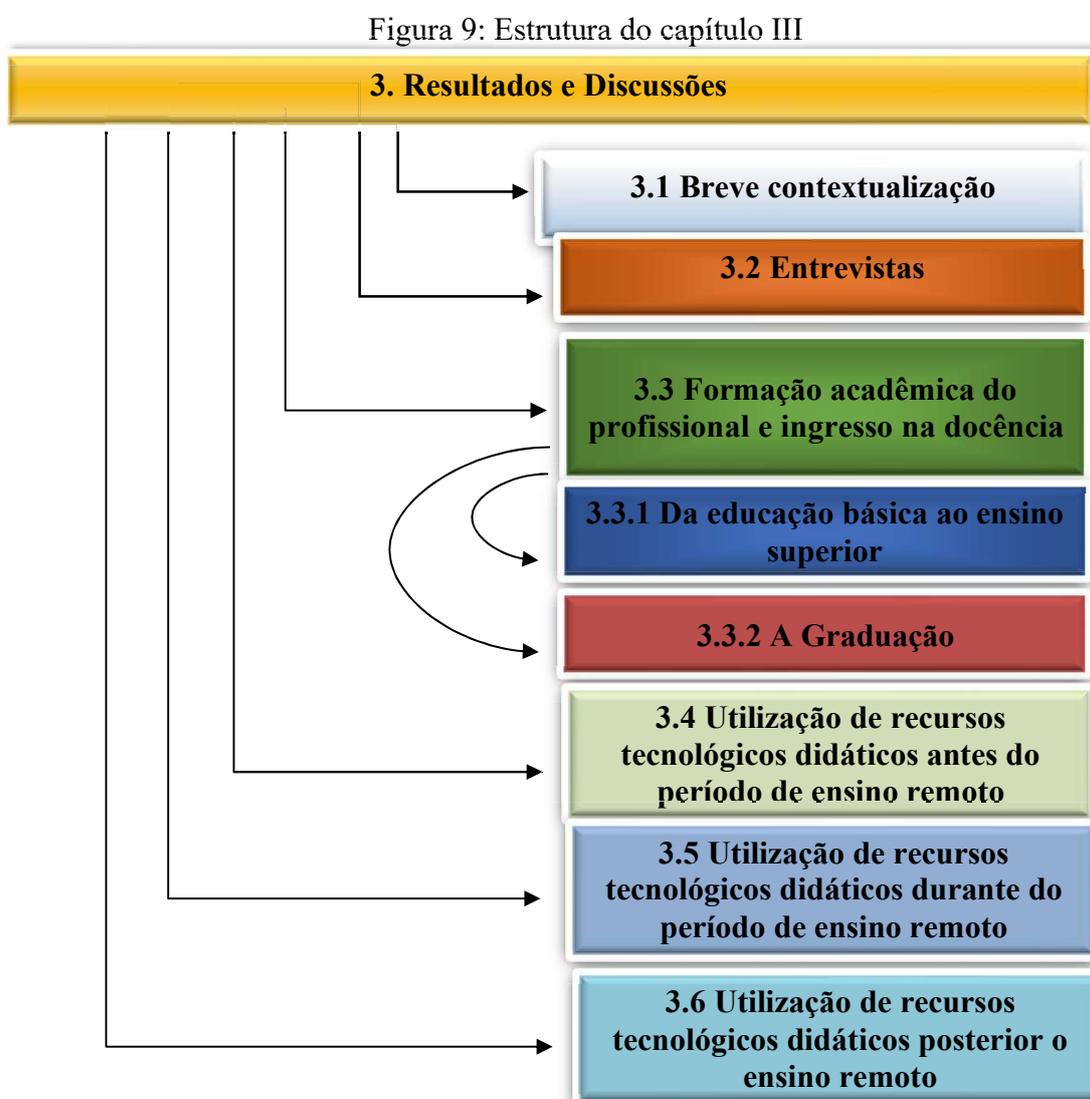
esclarecido – TCLE, sendo estes documentos arquivados pelo período mínimo de 5 anos, conforme determina legislação vigente.

No capítulo seguinte, serão apresentados os resultados da pesquisa, com a definição dos objetivos alcançados e o detalhamento das análises construídas em função da utilização dos métodos aqui apresentados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Breve contextualização

Neste capítulo, de resultados e discussões, parte preponderante da pesquisa, são apresentados os dados trabalhados e analisados durante todo o percurso filosófico, metodológico e prático desenvolvidos para o alcance dos objetivos propostos. Na estrutura do capítulo, serão demonstradas todas as informações intrínsecas aos participantes da pesquisa, que alinhadas às fundamentações teóricas, dão sustentação científica para as discussões construídas, remetendo sempre para os pressupostos básicos da investigação, conforme delineados na figura 9 que segue:



Fonte: Produzido pelo autor, 2023

Neste contexto de conjecturas e projeções extraídas das falas dos professores, o foco poderá ser percebido na construção de um saber científico que demonstre como a ação pedagógica destes profissionais foi impactada durante o ensino remoto, transferindo potencialidades ou fragilidades para a prática docente no cenário atual de retorno ao ensino presencial.

3.2 Entrevistas

As entrevistas aplicadas nesta pesquisa foram estabelecidas como semiestruturadas, nas quais as respostas dos participantes foram organizadas em categorias, seguindo as premissas de Bardin (2016) e Minayo (2009) para análise dos dados, segundo as premissas construídas no objeto da pesquisa, de modo que os objetivos buscados fossem contemplados em sua totalidade.

Outro ponto importante a ser destacado está na utilização de suporte teórico alinhado aos assuntos abordados, de modo que toda a estrutura prevista nas entrevistas garanta regularidade científica que se propõe para qualquer pesquisa.

Utilizando-se das concepções de Minayo (2016), encontramos que a entrevista como caminho de pesquisa é:

[...] acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade. Ela tem objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (Minayo, 2016, p.58).

Toda a interpretação dos dados encontrados, ocorreu de acordo com a perspectiva de Bardin (2016, p. 98), que argumenta:

Em primeiro lugar, é preciso “ler”. Mas não basta ler e compreender “normalmente”. É possível usar perguntas como auxílio: “O que está dizendo esta pessoa realmente? Como isso é dito? Que poderia ela ter dito de diferente? O que ela não diz? Que diz sem o dizer? Como as palavras, as frases e as sequências se encadeiam entre si? Qual é a lógica discursiva do conjunto? Será que posso resumir a temática de base e a lógica interna específica da entrevista?”

Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, os questionamentos realizados pelo pesquisador foram realizados de maneira a se convergirem à manutenção de uma comunicação aberta, adotando estratégias livres de diálogo, distribuídas sobre quatro principais categorias sendo:

1. **Categoria 1-** Formação acadêmica do profissional e ingresso na docência;
2. **Categoria 2-** Utilização de recursos tecnológicos didáticos antes do período de ensino remoto;
3. **Categoria 3-** Utilização de recursos tecnológicos durante o período de ensino remoto;
4. **Categoria 4-** Utilização de recursos tecnológicos didáticos posterior o ensino remoto.

Os argumentos dos professores pesquisados foram tratados inicialmente de forma individual e posteriormente agrupados de acordo com as quatro dimensões apresentadas, como forma de organizar as informações e facilitar a leitura e compreensão dos textos construídos. Os resultados dessa construção estão apresentados nos subcapítulos que seguem este documento.

3.3 Categoria 1- Formação acadêmica do profissional e ingresso na docência

3.3.1 Da educação básica ao Ensino Superior

A formação acadêmica é de extrema importância para o professor, pois o conhecimento adquirido ao longo dos estudos acadêmicos permite que ele seja especializado em sua área de atuação, oferecendo um ensino de qualidade aos seus alunos.

Nessa dimensão, a intenção foi construir um perfil histórico dos participantes, desde sua educação básica até o ensino superior, permitindo refletir entre outros aspectos, qual sua origem socioeconômica e em qual contexto a graduação em geografia se fez presente na vida dos mesmos. Além dos aspectos já alinhados, outro fator importante para a concepção dos resultados da pesquisa e que será apresentado nesta subseção, está no entendimento da formação que estes, alcançaram durante o período acadêmico.

A partir da transcrição das respostas do questionário desenvolvido durante a entrevista semiestruturada, exposto no apêndice I, foi possível neste tópico de formação acadêmica e profissional, analisar e perceber os diversos elementos que fizeram parte da trajetória dos professores para sua definição nesta carreira de licenciatura em Geografia, entendendo que a formação na educação básica, torna-se importante norteador da carreira profissional e ingresso no ensino superior.

Resultado encontrado que chama atenção neste segmento, está na percepção de que todos os perfis analisados, e hoje professores de geografia, passaram por realidades próximas de dificuldades socioeconômicas e de acesso à educação básica. O professor P1, por exemplo, relata que “[...] eu venho da educação de jovens e adultos. Como tinha reprovado no ensino fundamental, por vários fatores, fiquei atrasada. Quando cheguei no ensino médio, percebi que precisava mudar, me dedicar mais, para poder ajudar minha família, pois venho de uma família muito humilde”. Este mesmo profissional afirma que cursou o Ensino Médio em sua totalidade na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, concluindo em 1 ano e meio. Já os demais pesquisados, relatam ter cursado toda a educação básica no ensino regular, sendo a escola pública, um ponto em comum para todos os perfis.

Quanto ao ingresso no ensino superior, algo que chama bastante a atenção está na percepção que a docência para todos os entrevistados, não pode ser considerada como uma escolha, mas a ausência de oportunidades diferentes. O professor P5, relata que na região onde morava, só havia a possibilidade de graduação em Geografia, Letras, Pedagogia, Ciências Contábeis e Matemática. “[...] na época, se você for analisar minha condição socioeconômica, era muito baixa, então eu não tinha muitas opções [...]. Não vou mentir, o principal fator foi o valor da mensalidade de geografia”. Neste mesmo contexto, o professor P4, pontua que começou a estudar Geografia apenas para ter o ensino superior. Já o professor P3, informa que conseguiu cursar a graduação em Geografia através de bolsa de estudos, pelo Programa Universidade para Todos – PROUNI.

Ainda analisando o ingresso ao ensino superior e a escolha pela licenciatura em Geografia, o professor P2 deixa uma frase interessante, que ajuda a perceber como a docência chegou em sua trajetória acadêmica, quando diz que “A gente faz, o que a gente tem condições”, ao se referir à sua graduação.

No quadro 3 a seguir, é possível perceber alguns dados dos professores analisados, quanto à sua condição social, formação na educação básica e acesso ao ensino superior, subsidiando as informações construídas no texto:

Quadro 3: Origem e acesso ao Ensino Superior

Identificação	Origem	Condição Socioeconômica	Educação Básica	Motivo da Escolha pela Licenciatura em Geografia
P1	Interior de Mato Grosso	Fraca	-Escola Pública. Ensino Médio na modalidade EJA	Bolsa de Estudos

P2	Interior de Mato Grosso	Fraca	- Escola Pública	Falta de opção
P3	Interior de Mato Grosso – Zona Rural	Intermediária	- Escola Pública	Falta de opção e Bolsa de Estudos - PROUNI
P4	Interior de Mato Grosso – Zona Rural	Fraca	- Escola Pública	Para ter o Ensino Superior
P5	Interior de Mato Grosso	Intermediária	- Escola Pública	Valor da Mensalidade

Fonte: Dados da pesquisa, 2023

O resultado aqui apresentado está em coerência com o estudo de Lapo e Bueno (2003, p.76), que identifica a atividade docente como uma oferta de trabalho a partir de um curso de formação considerado acessível e com poucas exigências ou habilidades teóricas anteriormente construídas na educação básica. "Ser professor era a escolha possível no começo da vida profissional. Tornar-se professor aparece como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico(a), advogado(a), veterinário(a) etc.", pontuam os autores.

Construindo referência aos dados percebidos sobre o baixo interesse inicial pela carreira docente, encontramos o trabalho de Almeida, Tarduce e Nunes (2014). Os autores pesquisaram o tema, e os resultados da pesquisa demonstraram que de fato, poucos estudantes da educação básica se interessam pela carreira do professor. Aqueles que apresentam desejo pela profissão, na maioria, são oriundos de escola pública e com menor condição de instrução pelos pais.

Cabe perguntar: quem são esses jovens que querem ser professor? Entre os 31 alunos que manifestaram essa intenção como sua primeira opção na escolha de profissão predominam mulheres, com 77%, e pardos ou mulatos, com 48%. Observa-se entre eles a tendência de que quanto maior o nível de instrução dos pais, menor a intenção de ser professor. Outro dado que os diferencia diz respeito ao tipo de escola em que estudam: 27 (ou 87%) desses alunos são provenientes da escola pública. Esses dados vão ao encontro dos resultados do ENEM, do Censo Escolar e da literatura de modo geral, que revelam tendência de mudança de perfil dos estudantes que optam pelo magistério, como destacado anteriormente (Almeida, Tarduce, Nunes, P. 112, 2014).

Partindo para análise crítica das informações arroladas, podemos considerar que, infelizmente, uma grande parte de nossos profissionais que atuam no ensino de Geografia, ou até mesmo na educação básica de forma geral, são profissionais oriundos de realidades com fragilidades econômicas, nas quais a falta de acesso a outras carreiras, seja pela não oferta ou pelo custo, leva-os para a licenciatura, sendo essa, uma alternativa para esses profissionais, proporcionando estabilidade e segurança no mercado de trabalho.

3.3.2 A Graduação

Uma boa formação no ensino superior é fundamental para um professor, pois ela fornece os conhecimentos e habilidades necessários para exercer efetivamente a função de educador. Nessa etapa, são desenvolvidas habilidades que visam construir um amplo conhecimento dos conteúdos que irá ministrar quando ingressar na carreira, assim como as metodologias necessárias, desde o planejamento à avaliação da aprendizagem.

De acordo com os autores Dias e Cicillini (2005), a identidade de ser professor é dada pela composição de vários saberes, sendo o acadêmico um baluarte para o crescimento profissional na carreira docente.

Muitos estudos já apontam para a problemática encontrada na formação inicial de professores. Fonseca (2013), Palazzo e Gomes (2014), destacam que existe uma enorme lacuna entre o que se aprende na faculdade (formação inicial) e a prática (exercício da profissão). Neste sentido, cabe considerar a importância do estágio no processo de formação dos professores, sendo este momento citado enfaticamente pelos participantes P1, P4 e P5, que consideram este processo como uma etapa fundamental da sua preparação para a carreira.

Quando analisados os contextos de formação acadêmica dos educadores entrevistados, percebe-se que tiveram períodos temporais próximos, bem como aproximação com o modelo de instituição de ensino superior frequentada, conforme demonstra o quadro 4 a seguir:

Quadro 4: Instituição de ensino superior frequentada

Identificação	IES	Modelo de Ensino	Conclusão
P1	Pública	Presencial	2009
P2	Privada	Presencial	2008
P3	Privada	Presencial	2018
P4	Privada	Presencial	2017
P5	Privada	Presencial	2010

Fonte: Dados da pesquisa, 2023

Contextualizando a questão socioeconômica dos profissionais levantada, quando ainda na educação básica, e o seu acesso ao ensino superior, podemos constatar que o principal caminho para o acesso à graduação é através da rede privada de ensino, o que gera ainda mais dificuldades por uma busca qualitativa de possibilidades e formações, pois para se manter nos estudos, todos os pesquisados descreveram a necessidade de estarem atuando no mercado de

trabalho para garantirem a manutenção das atividades acadêmicas e também auxílio financeiro aos seus grupos familiares.

Neste sentido, Portes (2006, p. 227), diz que:

Se a condição econômica não é determinante das ações e práticas do estudante pobre - em um passado e em um presente -, ela é um componente real, atuante, mobilizador de sentimentos que comumente produzem sofrimento neste tipo de estudante e ameaçam sua permanência na instituição.

O participante P1, que mesmo estudando em uma instituição pública, informa que para manter seus estudos, comprar apostilas e livros, trabalhava de babá durante o dia e estudava no período noturno. Já o participante P5 informa que além de trabalhar durante o dia, precisava se deslocar cerca de 40 (quarenta) quilômetros para estudar, já que seu curso era na cidade vizinha, onde havia a oferta do Ensino Superior. Durante essa fala, o participante descreve que “[...] esse trajeto era todo sem asfalto. Então, a gente gastava 3, 4 horas para andar 40 quilômetros e chegar na faculdade. A dificuldade era muito grande. E vou ser bem honesto, lá estudava quem tinha dinheiro, eu não tinha. Então, trabalhava o dia todo”. Os outros pesquisados, informaram que também trabalhavam informalmente para se manter, seja no meio rural ou urbano.

Teixeira (2011, p. 46) afirma que para estes grupos sociais menos favorecidos “chegar ao ensino superior em nada se configura como algo ‘natural’ para esse grupo, diferentemente do que se observa nas classes médias e intelectualizadas”.

Para todos os entrevistados, a formação recebida na graduação foi de nível satisfatório para sua realidade. O professor P5, considera que quanto à qualidade do curso “[...] não posso reclamar. Nós realmente saímos professores de Geografia”. Para o professor P4, tratar da qualidade do ensino na graduação, é algo delicado “[...] quanto ao conteúdo, eu saí preparado, mas a prática é que de fato me preparou para dar aula”.

Quando questionados sobre as possibilidades tecnológicas na graduação, os professores P5 e P1 informaram que tiveram sim, aulas teóricas sobre algumas possibilidades e ferramentas. Já os profissionais, P2, P3 e P4, consideram que faltou essa formação voltada para essa temática. “[...] A gente teve uma disciplina voltada para tecnologia, mas uma parte simples para a gente entender aquilo. Então essa parte de aplicação, a gente aprendeu na prática mesmo”, descreve o professor P4.

Entre os aspectos elencados nesta seção, cabe destacar então que a graduação dos educadores analisados foi considerada por eles de forma satisfatória, porém, consideram em maioria, que somente a regência pode dar de fato subsídios para um crescimento profissional,

o que reflete, após análise, que temos, sim, carência neste processo, principalmente quanto à implementação de metodologias tecnológicas específicas para a docência em Geografia.

Em suma, a adequação da formação dos professores no Ensino Superior é um tema complexo e que envolve diversas perspectivas, buscando o aprimoramento constante da formação docente para garantir uma educação de qualidade no ensino superior, que ainda não é totalmente capaz de formar amplamente o professor de geografia.

3.4 Categoria 2- Utilização de recursos tecnológicos didáticos antes do período de ensino remoto

A utilização de recursos tecnológicos na educação, ainda é palco de embates e profundas análises de suas potencialidades e desafios. Neste sentido, tomando por base a contraposição de produções científicas ao tema, encontramos fundamentos teóricos contrários como:

“Estamos usando tecnologias computacionais porque elas ensinam melhor ou porque perdemos vontade política de consolidar uma educação adequada?” (Turkle, 1997, p. 80).

“Minha preocupação é de que estamos expondo os alunos a muitas versões controladas e fabricadas da realidade e não à natureza como ela realmente é”. (Haybron, 1996, p. 8).

“[A preocupação de muitos é que] eles estão viciados em telas, viciados em internet, perdendo suas habilidades sociais, e não têm tempo para esportes e atividades saudáveis” (Tapscott, 2010, p. 3).

Por outro lado, quando analisamos as posições favoráveis ao uso dos mesmos recursos em sala de aula, temos:

As redes de aprendizagem digital permitem expandir a aprendizagem escolar muito para além dos seus muros. A interação e colaboração a distância é hoje uma realidade e são necessárias novas abordagens pedagógicas para poder tirar proveito educativo da comunicação e acesso à informação virtualizada (Meirinhos, 2015, p. 3).

“São desenvolvidas novas expectativas de liberdade, flexibilidade em relação ao momento e ao local da prática, uma necessidade de instantaneidade que se opõe às práticas culturais/tradicionais.” (Santaella, 2010, p. 21).

“Rompe-se o isolamento tradicional das salas de aula, abrindo-as para o mundo. Permitem a comunicação entre as pessoas eliminando as barreiras do espaço e tempo, identidade e status social.” (Adell, 1997, p. 18).

Abdicando-se das contraposições, o que de fato podemos considerar é que o uso destes recursos pelos professores da educação básica, antes da inserção obrigatória do ensino remoto emergencial, costumava ser mais restrita e esporádica. Embora algumas escolas já utilizassem o computador e a internet para atividades pontuais, a maioria das aulas ainda era ministrada tendo como únicos recursos didáticos, a lousa (quadro), livros didáticos, materiais impressos e em situações pontuais, utilização de apresentações em *Power Point*.

Neste contexto de utilizações pontuais de alguns recursos digitais para fins didáticos, o professor P4 apresenta que no seu primeiro ano de docência não dominava essas metodologias, e, portanto, passou a atuar principalmente através do método tradicional. “*Esse meu primeiro contato com a sala de aula, foi através do método tradicional, entre o quadro, o conteúdo e o livro didático. Também utilizava o data show para apresentar mapas e imagens*”. O mesmo profissional avalia em sua fala que foi insuficiente nesse quesito quanto à sua didática empregada, afirmando que poderia ter pesquisado e utilizado melhor os recursos disponíveis.

Já o professor P2, argumenta que sempre gostou de utilizar tecnologias em suas aulas, mas se refere a essas possibilidades somente ao uso do equipamento data show. “*Antes da pandemia, eu sempre fui um profissional que gostava de usar tecnologias. Eu utilizava muito o data show*”. O mesmo profissional, considera que é preciso incorporar a tecnologia ao modelo tradicional, realizando uma integração, pois os estudantes se cansam quando a tecnologia é inserida diariamente no ambiente da sala de aula. “[...] *só que eu percebi, que você utilizar o data show, uma vez, duas vezes no bimestre, é uma coisa. O aluno se interessa. Agora, se você utilizar, como eu tive essa experiência, todos os dias, o aluno enjoa*”.

O profissional P5 enfatiza que ao ingressar na carreira docente, isso em 2011, não havia muitas possibilidades tecnológicas e isso diminuiu as possibilidades de recursos diferenciados para suas aulas. Argumenta também que em 2018, ao assumir o concurso em uma cidade pequena, de interior, encontrou ainda maiores dificuldades, devido às escolas não estarem também equipadas. “[...] *eu gosto muito de aula de campo, muito. E não gosto de tecnologia. Sou um fiasco com computador. Sou muito do básico, do básico.*” De acordo com a fala deste professor, anterior à pandemia o máximo de recurso digital que utilizava em sala era o *Google Earth*.

Para o educador P3, a base da sua docência inicial estava principalmente alicerçada sob o uso de mapas físicos e globos terrestres, pois era o que as escolas dispunham de recursos. A falta de conectividade, segundo o professor, também se tornou impeditivo para uma melhoria do processo didático.

“*É um universo muito novo. A gente só conhece a sala de aula, quando a gente chega até ela*”. Assim argumenta o entrevistado P1, que enfatiza o estágio como o primeiro contato real com o espaço da vida de educador e uso de tecnologias. “[...]nos meus primeiros estágios, a gente mandava fazer as lâminas para usar no equipamento retroprojeter. Era a tecnologia da época. As crianças amavam”. Este mesmo profissional, apresenta o *data show* como o principal instrumento tecnológico utilizado em suas aulas no período anterior à pandemia, que explodiu em 2020.

Analisando todo o contexto apresentado pelos entrevistados, sobre o uso de ferramentas e possibilidades informacionais e tecnológicas no campo da educação, em período anterior/próximo ao ensino remoto emergencial, as evidências indicam para a dificuldade que estes profissionais encontraram em integrar possibilidades já disponíveis aos ambientes didáticos. Foi comum, entre todos, a apresentação do equipamento *data show* como principal campo de possibilidades utilizadas e disponíveis, porém muitos outros recursos já estavam disponíveis à época, como citam Lima, Oliveira e Mesquita (2014), ao se referirem à importância do Google Maps para o ensino de geografia, além do *Google Earth*, Mapas Digitais, Bússola e o Sistema de Posicionamento Global - GPS.

Silva e Soltau (2014) apresentam como alternativas para o processo de ensino e aprendizagem a utilização de jogos *on-line* interativos e o uso das redes sociais. Já Borges (2014), apresenta o uso de celulares para gravação de ambientes e edições de vídeos para produções audiovisuais. Votto e Rodrigues (2017), indicam o uso de filmes para explorar, de forma lúdica, espaços geográficos distintos.

O que se resta considerar é que variados fatores são determinantes para a baixa utilização de recursos, como os apresentados nas aulas de Geografia, antes do ensino remoto, sendo: formação inicial e continuada ineficaz, infraestrutura inadequada ou baixo interesse pelos profissionais, entre várias outras situações que interferem neste contexto.

3.5 Categoria 3- Utilização de recursos tecnológicos durante o período de ensino remoto

O ano de 2020 foi marcado por uma grave pandemia que interferiu diretamente no processo escolar em todo o mundo. A Covid-19 obrigou uma rápida reorganização humana, com o fechamento de fronteiras e a imposição de restrições rígidas para o isolamento social, como possibilidades para frear o contágio e expansão da doença.

Todo esse cenário de isolamento refletiu na adoção de novas metodologias para o trabalho pedagógico escolar, tendo no ensino remoto o principal caminho para a manutenção do vínculo entre professores, estudantes e a sequência didática do currículo das escolas.

Conforme apresentado nas subseções anteriores, os professores pesquisados demonstraram durante as entrevistas que não possuíam bons conhecimentos de métodos e instrumentos tecnológicos para inserção em suas aulas de Geografia, quando no ensino presencial, refletindo então em preocupações para este novo cenário construído, da obrigatoriedade de utilização de plataformas de ensino para transmissão de seus conteúdos.

O pesquisado P3 declara que organizar esse processo foi extremamente complexo, pois além dos professores não estarem preparados para uso dos recursos, do outro lado, os estudantes também não sabiam como participar efetivamente das aulas e utilizar as ferramentas de modo correto, ou simplesmente não possuíam conectividade para o processor. “[...] *como nós não tínhamos contato prático, como vou ensinar o aluno a utilizar e responder formulários, usar o Teams? A dificuldade foi essa, você transcrever um conhecimento que você também não aprendeu*”. O entrevistado ainda pontua que, utilizar o celular, via *WhatsApp* era bem mais simples para enviar as atividades e receber a devolutiva dos estudantes, porém, o uso de plataformas *online*, no início foi realmente desafiador para todos.

Para o professor P2, “*no período pandêmico, você dar aula virtualmente era uma coisa nova. Eu nunca tinha imaginado isso*”. O docente informa que precisou se esforçar muito para aprender a usar os recursos que o Estado disponibilizou. Por outro lado, percebia uma baixa participação dos estudantes. “[...] *a gente elaborava apostilas, dava aulas online, mas tinha bastante estudantes que sequer devolviam as atividades.*” Sobre a formação dos professores quanto ao uso de tecnologias, este mesmo profissional entende que foi um período de grande crescimento. “*Foi um período de enriquecimento muito grande. A gente teve que aprender muitas coisas que antes a gente não tinha conhecimento*”.

O professor P5 declara que não encontrou grandes dificuldades com o formato das aulas em modo virtual. “*Eu não tive dificuldades com o novo modelo. Dava minhas aulas tranquilamente. O dia que o computador falhava, usava o celular. Não tive problemas*”. O mesmo profissional declara que a grande dificuldade estava na participação dos estudantes e para manter sua atenção buscava apresentar coisas novas. “[...] *ai trazia coisas um pouco diferentes. Introduzia alguns materiais, que na verdade, nunca tinha levado para sala de aula mesmo, ali física*”. Importante destacar que este mesmo docente, que aparentemente conseguiu

utilizar os recursos de modo menos problemático, informou em momento anterior, apresentado neste texto, que “*não gosto de tecnologia*”, “*sou um fiasco*”.

O docente P4 quando questionado sobre o processo de docência no ensino remoto, imediatamente pontua que “[...] *não foi fácil. A adaptação do professor digital, do professor YouTube, não foi bem trabalhada por mim. Tive dificuldades, sim*”. O mesmo profissional reclama que não teve uma formação para este momento, mas que durante o processo foi aprendendo como utilizar as tecnologias e melhorar suas aulas.

Ainda neste contexto, o professor P1 informa que “*foi muito difícil, desafiador. Tinha que lidar com muitas ferramentas novas*”. Pontua que, não sabia sequer como construir um formulário eletrônico, muito menos alimentar um ambiente virtual de aprendizagem. Quando questionado, como conseguiu então administrar o momento e construir didáticas para a docência neste contexto, o profissional deixa claro que o maior caminho é a pesquisa e a dedicação. “*Eu sou muito aberto. Se não sei algo, vou correr atrás, pedir ajuda, pesquisar no YouTube, vou arrumar um jeito de fazer acontecer*”.

Inferindo percepções da junção de proposições apresentadas pelos entrevistados, temos como base comum a dificuldade de todos os profissionais ao uso e aplicabilidade de instrumentos e ferramentas para a transmissão de suas aulas no período pandêmico. Os recursos digitais utilizados já existiam, porém incomuns aos espaços escolares. Por outro lado, todos os professores destacam também a baixa participação dos estudantes, como um problema para este formato de ensino, sendo necessário incorporar estratégias que possam além de transmitir o conteúdo, agregar pontos de atenção para os discentes.

Dentre todas as perspectivas analisadas, evidencia-se que as dificuldades encontradas na metodologia didática dos docentes durante o período de ensino remoto, inicialmente ocorreu devido à baixa preparação deles para o uso de ferramentas tecnológicas que ainda não se apresentavam necessárias ao cotidiano das escolas públicas, e principalmente no ensino da Geografia. Porém, a adaptação acontece quando se oportuniza, junto à necessidade operacional, formação adequada e vontade de aprender pelos envolvidos no processo.

3.6 Categoria 4- Utilização de recursos tecnológicos didáticos posteriores ao ensino remoto

Ultrapassado o período de aula via ensino remoto, cabe agora evidenciar a prática docente e suas transformações decorrentes das possibilidades desenvolvidas e reconhecidas no período para os professores de Geografia.

Como já bem estruturado no tópico anterior, o momento foi desafiador e atingiu os professores pesquisados de forma abrupta e sem uma preparação formativa adequada para manter com qualidade a relação de ensino e aprendizagem. Porém, como também já apreciado, os professores informaram que durante o processo foram absorvendo as tecnologias e adaptando ao novo contexto do *online*.

Para o professor P1, por exemplo, este momento impactou positivamente seu crescimento profissional com o domínio de novas possibilidades, principalmente digitais. *“A gente precisou buscar, correr atrás e ampliar esse conhecimento no campo da tecnologia”*. Em outra fala, o mesmo profissional considera que evoluiu bastante e aprendeu muito com a tecnologia e como aplicar em sala de aula. Enfatiza também, que não só o professor mudou, mas os estudantes acompanharam as evoluções. *“Está mais fácil realizar uma atividade de pesquisa, por exemplo, e acompanhar os estudantes. Durante o planejamento, posso abrir uma chamada pelo Meet e orientar meus estudantes. Antes, não sabia como fazer isso”*.

O professor P3 argumenta que os conteúdos específicos de Geografia, principalmente no Ensino Médio, passaram a ter maiores produções em plataformas livres, como aulas no *YouTube*. Dessa forma, considera que houve uma simplificação e maior acesso às produções da área. *“Eu lembro que utilizei uma vez uma postagem do Instagram, que era sobre vegetação e tinha uma pirâmide. Era uma simples imagem. Levei para sala de aula e foi suficiente para explicar páginas de conteúdo”*. De acordo com este profissional, o avanço maior que os novos recursos utilizados nas salas hoje, está na maior produção de materiais da Geografia, livres na internet.

O profissional P2 enfatiza, com bastante segurança, que sua prática docente melhorou substancialmente após o período pandêmico, pois conseguiu aproveitar muitos aprendizados para aplicação na sala de aula presencial. *“[...] foi nesse período, agora depois da pandemia que melhorou, e melhorou muito, meu trabalho didático”*. Para o profissional entrevistado, as ferramentas tecnológicas, como o próprio *WhatsApp*, passaram a ser um importante aliado para uma efetiva comunicação, quando por exemplo, um trabalho extraclasse é desenvolvido.

O profissional P5 apresenta que principalmente a Geografia física, nas turmas de primeiro ano do Ensino Médio, suas aulas puderam melhorar consideravelmente. *“Principalmente os assuntos de sensoriamento remoto. Eu consigo hoje, utilizar o Google Earth”*. Este mesmo professor, apresenta uma atividade, que por sua análise, somente foi possível, por ter conseguido entender como funciona o *Google Earth*, durante a pandemia: *“O ano passado, eles (estudantes) pegavam Juína, na amostra científica. Isso na hora para a pessoa ver. Marcou da Lagoa da Garça, até a casa da pessoa, por exemplo. Ia no mapa e depois produzia um perfil topográfico.”*

O docente P4 descreve que *“consegue sim, hoje, utilizar as tecnologias de uma maneira mais produtiva que antes”*. Cita que consegue realizar aulas mais interativas, implementando atividades de recomposição de aprendizagem em ambientes virtuais, como o *Google Forms*. O mesmo profissional ainda segue na temática, afirmando que antes da pandemia, nunca havia realizado um compartilhamento de tela em reuniões *online*. *“Agora, consigo realizar uma chamada e mostrar o passo a passo para os estudantes que estão realizando alguma atividade de pesquisa”*, pontua.

Com base nos fragmentos das entrevistas apresentadas neste tópico, constata-se que todos os participantes da pesquisa afirmam categoricamente terem alcançado maior sucesso em sua carreira docente a partir das experiências e recursos percebidos durante o ensino emergencial remoto. Importa-se frisar, que de acordo com as construções realizadas, não é percebido um produto ou uma ferramenta tecnológica que mais se destaca no retorno ao ensino presencial. Para todos, o ponto principal está nas aprendizagens desenvolvidas durante o período pandêmico e que ajudam a construir um espaço didático mais atraente e propício para o rendimento escolar no Ensino Médio.

Ainda neste contexto, os professores P1, P2, P3 e P5 argumentam que além das transformações no campo da docência, ocorreu também uma estruturação técnica dos ambientes escolares, como efetivação de redes de internet e equipamentos minimamente satisfatórios e úteis para o processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho realizamos uma relevante análise de todo percurso histórico, científico e metodológico da Geografia enquanto disciplina escolar. Apontamos neste longo processo as situações que compuseram perspectivas e desafios para o avanço qualitativo da relação de ensino e aprendizagem do pensar geográfico nas escolas de educação básica em Juína. Dentro dessa estrutura abordada, o principal foco da pesquisa esteve sempre em manter um diálogo com as possibilidades tecnológicas integradas e possíveis ao ensino da referida área, dando ênfase ao que se absorveu nos períodos do ensino remoto emergencial da Covid-19 e suas contribuições e ressignificações para a prática docente.

Percebemos ao longo da pesquisa que a geografia demorou muito tempo para se desprender de outras áreas do conhecimento, ganhar notoriedade científica e independência para ser integrada efetivamente ao currículo escolar, sendo por vezes, confundida como uma disciplina de mera construção ou limitação de identidade política, fugindo de seu escopo existencial da análise de todas as circunstâncias do espaço geográfico, seja no campo natural ou antrópico. Consideramos que essa demora corroborou para uma fragilidade nas produções científicas, formação de profissionais e organização do espaço para atuação dos professores de Geografia, com identidade e pensamento coeso ao próprio espaço geográfico brasileiro.

Discutimos no texto também sobre as potencialidades que as novas tecnologias trouxeram para o campo educacional e suas contraposições. Identificamos que as TICs desempenham um papel fundamental nas escolas, proporcionando várias vantagens e benefícios para estudantes, professores e comunidade escolar, como maior acesso às informações, aprendizagem personalizada, maior participação dos discentes, colaboração e integração, além de maior preparação dos jovens de Ensino Médio para o mercado de trabalho, que assim como qualquer outra área da sociedade, está permeada por recursos tecnológicos e digitais. Vivemos em uma era digital, na qual o uso de tecnologia é cada vez mais importante. Ao incorporar as TICs no ambiente escolar, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades e competências digitais essenciais para seu sucesso futuro. Isso inclui aprimorar suas habilidades de pesquisa *online*, usar *softwares* e aplicativos relevantes para diferentes tarefas, além de aprender a trabalhar de forma segura e responsável no mundo digital, sendo o ambiente escolar o propulsor inicial dessa base.

Ao analisar o perfil de ingresso dos graduandos em Geografia, percebemos de acordo com os resultados da pesquisa, que existe uma grande dificuldade inicial em atrair para essa

área de formação, pessoas realmente interessadas pela docência e com prévio conhecimento teórico sobre os pressupostos do saber geográfico. Muitos acabam se direcionando para a licenciatura como única possibilidade, seja pela inexistência de outros cursos, custos ou dificuldade de acesso, direta ou indiretamente relacionada à baixa formação na educação básica. Todas essas circunstâncias, ensejam por uma fragilidade também na qualidade de muitos cursos de graduação, principalmente aqueles que atendem essa clientela específica de ingressantes, o que tende a interferir sequencialmente no processo de aprendizagem dos estudantes que estarão em contato com estes profissionais, quando estiverem em atuação na docência e também ao uso de estruturas educacionais do mundo digital.

Oportuno enfatizar que foi identificada também como desafio a ser trabalhado a questão da formação específica para o uso de ferramentas e possibilidades, tanto na graduação como na formação continuada dos professores de Geografia. É preciso qualificar estes profissionais para o bom uso de estruturas tecnológicas disponíveis nos ambientes escolares, garantindo a utilização eficiente do que está disponível no momento, não como exigência, como aconteceu no período pandêmico, mas como possibilidade de integração e melhoramento das técnicas pedagógicas, sendo para isso necessária uma correta capacitação e melhoria da infraestrutura tecnológica das unidades escolares.

Ao analisar a ação docente informada pelos pesquisados durante o início do ensino remoto, reconhecemos que estes estavam despreparados para o uso das mídias exigidas na transmissão de aulas de modo *online*, gravação de vídeos, postagem de materiais, correção de atividades e outras ações necessárias naquele momento. Por outro lado, as escolas também não estavam parametrizadas de forma que todo o processo pudesse acontecer de modo eficaz e qualitativo. A transição repentina para o formato *online* esbarrou também, além dos fatores elencados nas questões de desigualdades socioeconômicas, nas quais estudantes sem acesso aos recursos ou tecnologias tiveram a necessidade de serem atendidos de variadas formas, gerando aos professores sobrecarga, entre o aprender a fazer, formar e avaliar, tanto *online* como em materiais físicos, como apostilas.

Quanto à dificuldade inicial apresentada pelos profissionais, muitos professores realmente não estavam familiarizados com o uso de plataformas de ensino *online* e tiveram que aprender a utilizá-las em pouco tempo. Porém, com os resultados da pesquisa, concretizamos que entre os pesquisados, esse processo acabou sendo trabalhado ao se perceber a manutenção do modelo remoto, juntamente às formações continuadas ofertadas, além do próprio interesse de cada professor na busca por qualificações e orientações sobre os detalhes e caminhos para a

docência no espaço virtual das plataformas. Em resumo, a melhoria da ação docente com tecnologias envolve o uso estratégico de recursos tecnológicos e promove um ensino mais adaptado ao cenário do mundo globalizado. Isso requer uma mudança estrutural e um investimento em formação e capacitação dos educadores para melhor aproveitar o potencial das tecnologias em sala de aula, além de uma movimentação do profissional.

Direcionando para a busca de ferramentas específicas que os professores de geografia conheceram durante o período pandêmico e que puderam ser integrados ao ensino presencial, especificamente para o Ensino Médio, percebemos que os professores repetidamente enfatizam o *Google Earth*, o *Google Forms* e o Mensageiro Instantâneo do *WhatsApp*, como principais ferramentas adaptadas ao uso para fins didáticos atualmente.

O *Google Earth* potencializa a percepção do estudante ao contexto socioespacial, utilizando-se de técnicas de sensoriamento remoto. Os professores de Geografia, principalmente atribuídos no primeiro ano do ensino médio, conseguem representar na tela do computador, *smartphone*, ou qualquer outro equipamento de projeção conectado à rede de internet, qualquer espaço geográfico em estudo. Essa facilidade transmite ao estudante, além do maior acesso à informação, maior engajamento e auto pesquisa, e quanto ao professor, maior eficiência de seu trabalho pedagógico, como mediador da aprendizagem.

Já o *Google Forms* atua unido ao professor de Geografia na elaboração de questionários informativos ou avaliativos, permitindo maior rapidez no acesso às informações que anteriormente dependiam de tempo de elaboração, correção e divulgação de resultados para os estudantes. Com essa ferramenta, os professores otimizam o tempo e podem alcançar os estudantes que, de acordo com cada perspectiva traçada, ajudam os docentes a perceberem quais assuntos/conteúdos precisam de maior atenção, ou até mesmo para construção de planos de intervenção. Além, dos fatores elencados, cabe também destacar a economicidade gerada com o recurso, através da redução de materiais impressos e posteriormente ao uso, descartados nas lixeiras das escolas, ou até mesmo nos corredores e pátios do ambiente escolar.

Por fim, o mensageiro instantâneo *WhatsApp*, muito utilizado durante o período pandêmico, tornou-se personagem principal nas relações de aprendizagem dos ambientes escolares. Seu amplo alcance permite ao professor uma rápida comunicação ou organização de grupos de estudo e pesquisa, transformando-se em uma plataforma atraente de comunicação. Porém, neste caso, salientamos que é necessário todo um planejamento e bom uso do recurso, para que mesmo com a aproximação entre professor e aluno, se mantenha o respeito máximo e profissional para uso da ferramenta.

Finalizando a estrutura dos resultados, consideramos então que o professor de Geografia foi abraçado por uma ligeira reconstrução de seu agir metodológico com a aplicação do ensino remoto. Dentre todas as ferramentas que lhes foram apresentadas, oportunizadas e utilizadas, somam-se hoje, no ensino presencial, estruturas simples que já estavam em uso anterior à pandemia, mas que passaram a ser entendidas e aperfeiçoadas para um melhor alcance pedagógico. Não há um recurso tecnológico novo integrado às aulas de geografia. Existe um novo professor, que entendeu melhor o poder das tecnologias, suas funcionalidades e, portanto, consegue ainda timidamente aplicar mais efetivamente essas ferramentas.

Em síntese, apontamos para as contribuições e ressignificações do ensino de geografia pós-ensino remoto, objetivo principal deste trabalho, com a perspectiva de mudanças estruturais percebidas na atuação do professor a partir das construções vivenciadas no período pandêmico. Porém, não foi só a ação docente que mudou. Quebraram-se paradigmas sobre o que se entendia como possibilidades tecnológicas na educação básica e principalmente a sua disposição técnica e financeira para uma efetiva integração das escolas ao mundo digital.

Neste cenário de transformações, o professor de Geografia do Ensino Médio pôde absorver e construir novas estratégias e recursos didáticos adaptando-os para um novo campo de prática docente, ampliando os horizontes de aprendizagem aos estudantes. Podemos citar entre esses novos caminhos de ressignificações, os aprendizados práticos para lidar com produção de vídeos, planejamentos de aula e principalmente para a busca por materiais complementares disponíveis nos meios digitais, tanto como aperfeiçoamento profissional, quanto orientação aos estudantes.

Como exemplo prático, podemos considerar o uso de formulários eletrônicos, conferências em ambientes virtuais, uso de *drives* para armazenamento e compartilhamento de materiais com os discentes, observações de espaços reais através de técnicas de sensoriamento remoto e até mesmo o compartilhamento de uma tela numa videoconferência do *Google Meet*. São heranças que estes profissionais herdaram deste período desafiador de ensino remoto e que se tornaram intrinsecamente estruturas fundamentais e comuns na maior parte dos professores de Geografia na atualidade.

Finalizamos nossa análise apresentando que essas capacidades técnicas comuns de agora para a maioria dos professores de Geografia, estavam distantes da realidade prática escolar, antes do período remoto. Temos assim, as contribuições e ressignificações para a prática docente no ensino de Geografia pós-ensino remoto, transformando a ação docente num campo fértil para ampliação das potencialidades tecnológicas.

REFERÊNCIAS

ADELL, Jordi. Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. Edutec. **Revista electrónica de tecnología educativa**, n. 7, 1997.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Século de prática de ensino de geografia permanências e mudanças. In: **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio: volume 2**. Porto Alegre: Penso, 2011, p. 13-30.

ALMEIDA, M. E. D. **Proinfo: informática e formação de professores/Secretária da Educação à Distância**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, v. 1, 2000.

ALMEIDA, Patrícia Albieri de; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina Muniz Rossa. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio? **Psicol. Ensino & Form.** Brasília: v. 5, n. 2, p. 103-121, 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000200007&lng=pt&nrm=iso. acesso em 23, jul. 2023.

AMARAL, Sergio Ferreira, AMIEL, Tel. Nativos e imigrantes: Questionando a fluência tecnológica docente. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S.l.], v. 21, n. 03, p. 1, dez. 2013. ISSN 2317-6121. Disponível em: <<http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/1661/2454>>. Acesso em: 02 fev. 2023.

ANDRADE, Manoel Correia. Geografia, Ciência e sociedade: Uma introdução do pensamento Geográfico. Recife: **EDUFPE**, 2006.

ARAÚJO, P. L.; YOCHIDA, S. M. P. F. Professor: desafios da prática pedagógica na atualidade. **Faculdades Integradas Mato-Grossenses de Ciências Sociais e Humanas**, Cuiabá: 2012.187 p.

AZEVEDO, Sandra de Castro. A educação sem escola: o ensino remoto emergencial, a função social da educação e a desigualdade social. In: **Análises geográficas sobre o território brasileiro: dilemas estruturais à A532 Covid-19**. / Flamarion Dutra Alves, Sandra de Castro de Azevedo (Organizadores) – Alfenas: Editora Universidade Federal de Alfenas, p.219-231, 2020.

BARBER, Bruce. **Littorialist Art Practice and Communicative Action**. Disponível em: <http://www.brucebarber.ca/index.php/littorialist>. Data de acesso: 03 de fev. de 2023.

BARBOSA, Maria Edivani Silva. A Geografia na escola: espaço, tempo e possibilidades. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia: v. 7, nº 12, p. 82-113, jan./jun. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2016.

BASILEIA, G; KVAVADZE, D. **Transição para on-line**. Educação em escolas durante a SARSCoV-2, pandemia de coronavírus (COVID-19) na Geórgia. *Pesquisa Pedagógica*, 5(4), 1-9. 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria. Pátria. **Civilização e trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas: 1917-1939**. São Paulo: Loyola, 1990.

BORGES, J.F. **O vídeo nas aulas de Geografia: uma proposta metodológica**. Revista Educação, Marília: v.15, n.2, p.93-104, 2014.

BOZCURT, Aras; SHARMA, Ramesh C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, v. 14, n. 1, p. i-vi, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341043562_Emergency_remote_teaching_in_a_time_of_global_crisis_due_to_CoronaVirus_pandemic. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular –BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. 600 p.

BRASIL. Decreto nº 16.782-a, de 13 de janeiro de 1925. **Departamento Nacional do Ensino**. Rio de Janeiro: 1925.

BRASIL. Lei nº 5.972, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377. Coleção de Leis do Brasil - 1971, Página 59 Vol. 5.

CAPEL, Horácio. Institucionalizacion de La geografia e estratégias de La comunidad científica de los geógrafos. **Geocrítica**, Barcelona: n. 819, 1977.

CARVALHO FILHO, O. R.; GENGNAGEL, C. L. **Ensino de Geografia em tempos da Covid-19: tecnologias e uso de plataformas de educação para o ensino remoto em Ribeirão Preto/SP e em Passo Fundo/RS**. Ensaios de Geografia, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-5, 2020.

CARVALHO, Carlos Delgado de. **Introdução metodológica aos Estudos Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1957.

CASAL, Manuel Aires de. **Corografia brasílica: Composta e dedicada a Sua Majestade Fidelíssima por um presbítero secular do Grão-Priorado do Crato**. Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Régia, 1817.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venâncio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. 176 p.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de Geografia: caminhos e encantos**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: **Anais do Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais, I**. Belo Horizonte: SeNa, 2010.

COSTA, Patrícia Coelho. “Apresentar o Brasil aos brasileiros, aproximar os brasileiros de sua pátria: materialidade na geografia escolar de Delgado de Carvalho”. **Estudos Históricos**, v.24, nº 48, Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas, 2011, p. 265 – 283.

CRISTOVÃO, H. M.; NOBRE, I. A. M. *Softaware* educativo e objetos de aprendizagem. In: NOBRE, I. A. M., et al. *Informática na educação: um caminho de possibilidades e desafios*. Vitória: **Editora Ifes**, 2011. Cap. 6, p. 127-160.

CRUZ, Sidnaira Antônia Gadelha. **Habilidades e competências para a educação midiática dos professores do ensino público municipal**. / Sidnaira Antônia Gadelha da Cruz – Cuiabá: 2022.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1959.

DI MAIO, A. C., & W. Setzer, A. (2011). Educação, Geografia e o desafio de novas tecnologias. **Revista Portuguesa De Educação**, 24(2), 211–241. <https://doi.org/10.21814/rpe.3035>.

DIAS, F. R. N. E; CICILLINI, G. A. **Pela narrativa dialógica...** Os movimentos de constituição de formação de professores a partir do interior da escola. 25ª ANPED. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt2>. Acesso em: 05 jun. 2023.

EWING, L.; COOPER, H. B. Technology-enabled remote learning during COVID-19: perspectives of Australian teachers, students and parents. **Technology, Pedagogy and Education**, v. 30, n. 1, p. 1-17, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348983410_Technologyenabled_remote_learning_during_COVID19_perspectives_of_Australian_teachers_students_and_parents. Acesso em: 05 jan. 2023.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 1, 2013.

FERRAZ, Cláudio Benito. **O discurso geográfico: a obra de Delgado de Carvalho no contexto da Geografia brasileira – 1913 a 1942**. Dissertação de mestrado, Departamento de Geografia, FFLCH/USP, São Paulo: 1994.

Ferreira, Schardosin, & Tonini, I. M. (2020). **HÁ UMA ESCOLA COMO LUGAR EM PERÍODO DE PANDEMIA? Ensaios De Geografia**, 5. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ensaios_posgeo/article/view/42582. Acesso em: 22 mar. 2023. <https://doi.org/10.22409/eg.v5i10.42582>

FONCECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papiurus, 1993.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FONSECA, Mônica Padilha. **Porque desisti de ser professora: um estudo sobre a evasão docente**. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília: 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Zenis Bezerra; MELO, Josandra Araújo Barreto de; SARAIVA, Luiz Arthur Pereira. **Currículo, do Prescrito ao Real: A Flexibilização Curricular a Partir do Cotidiano dos Educandos**. Geografia, Ensino & Pesquisa, Vol. 21 (2017), n.1, p. 113- 122.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

Gil, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES, P. C. C. **Geografia e modernidade**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2003. 368p.

GONÇALVES, C. V. P. A invenção de novas geografias: a natureza e o homem em novos paradigmas. In: SANTOS, M. **Territórios**; ensaio sobre o ordenamento territorial. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 367-388.

HAYBRON, R. **Too much emphasis on computers**. Cleveland Plain Dealer, p. 8E, 1996.

KENSKI, V. M. Novas Tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 8, p. 58-71, mai/jun/jul/ago 1998.

KUMAR, K. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**: novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LACOSTE, I. **A Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 2ed. Campinas: Papirus, 1988.

LAPO, F. R. e BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n. 118, p. 65-88, mar, 2003.

LÉVY, Pierre. **Inteligência coletiva**: para uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2007.

LIMA, H. H. N.; OLIVEIRA, A. A.; MESQUITA, A. A. Google Maps como instrumento didático-pedagógico no ensino da geografia: Um estudo de caso com os alunos do 6º ano do ensino o fundamental do Colégio de Aplicação-CAP/UFAC. **Revista Relato de Experiência**, Rio Branco, v. 1, n. 1, p. 140-145, 2014.

LITTO, F. M. **Aprendizagem a distância**. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

LIVARI, Netta; SHARMA, Sumita y VENTÄ-OLKKONEN, Leena. **Digital transformation of everyday life** – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, v. 55, pág. 102183, dic. 2020. Disponível em:

<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0268401220310264>. Acesso em 12, jul 2023. DOI: 10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183.

MACEDO, Rebeqa Carvalho; MOREIRA, Kaline da Silva. Ensino de Geografia em tempos de pandemia: vivências na escola municipal professor Américo Barreira, Fortaleza–CE. **Revista Verde Grande: Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 2, n. 02, p.70-89, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências sociais**. São Paulo: Pioneira, 3 ed. 2002.

MEIRINHOS, Manuel. Os desafios educativos da geração Net. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 13, p. 125-129, 2015.

MELLO, B. F. de; PEZZATO, J. P.; COSTA, C. F. da. Aroldo de Azevedo: breve biografia e algumas considerações de natureza epistemológica da obra didática. O Mundo em que vivemos. **Revista Cerrados, [S. l.]**, v. 19, n. 02, p. 485–507, 2021. DOI: 10.46551/rc24482692202135. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/cerrados/article/view/4365>. Acesso em: 25 jan. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Caminhos do Pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1987.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Papirus. Campinas: 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, nº 100 - Especial, p. 1.037-1.057, out. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/KS6FVdMKj4D9hzbGG9dfcps/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2023.

MOREIRA, Elaine. **Tempo de Pandemia**. Propostas para a defesa da vida e de direitos sociais. ESS Universidade Federal de Rio de Janeiro. Pp. 155. Espacio Abierto, vol. 31, núm. 2, pp. 231-233. 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/122/12270893014/html/>. Acesso em 03, mar. 2023.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes brasileiras**. São Paulo: Contexto, 2010.

NASCIMENTO, Livia Danielle Rodrigues do; SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. Os desafios do professor de Geografia no uso das TDICS e das plataformas digitais em tempos de pandemia Covid-19. In: **SEMEDUC – I Simpósio Nacional de Estratégias e Multidebates da Educação – Saberes que educam**. Brasil. p.442-448, 2020.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. **“O antes, o agora e o depois”**: alguns desafios para a educação básica frente à pandemia de Covid-19. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 3, n. 9, p.19-25, 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN - AMERICA DE SAÚDE. **Organização Mundial de Saúde: COVID –19** (doença causada pela nova corona vírus). Folha Informativa 06 de Abril de 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em 14 mar. 2023.

PALAZZO, Janete; GOMES, Candido Alberto. **Professores de menos, licenciados demais?** Educação Online, Rio de Janeiro, n. 15, p. 14–35, 2014.

PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de Ensino de Geografia e estágio supervisionado**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora. 2000.

PIZZATO, M. D. A Geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras. **Geosul**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p.95-137, jul. 2001.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender**. Geografia. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.383p.

PORTES, Écio Antônio. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/ago. 2006.

PRADO Jr., Caio. **Evolução política do Brasil e outros estudos**. 2ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1957.

QUAINI, Máximo. **A construção da Geografia humana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

RESENDE FILHO, Carlos M. Estudos Sociais no Brasil: origem, difusão e reestruturação. In: **Livro didático de Estudos Sociais: um tipo de artefato de produção cultural marcado por continuidades e resistências aos ideais da Ditadura Militar (1970 – 1980)**. Dissertação (Mestrado em Educação) João Pessoa: UFPB, 2013. 2014. p. 65 – 80.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. **Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil**. Terra Livre, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. **Trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837 – 1942)**. Dissertação de Mestrado, Campinas/PUC, 1996.

SALES, K. M. 2020. **AULA EM CASA: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E PANDEMIA COVID-19**. Interfaces Científicas - Educação, 10(1), 75–92. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 21, fev. 2023. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92>.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal. **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**—Departamento de Computação/FCET/PUC-SP, vol. II, nº 1, 2010.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 7. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, R. V. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Integração**, v. XI, n. 40, p. 19-31, jan. / fev. / mar. 2005.

SANZ, Ismael; GONZÁLEZ, Jorge Sáinz; CAPILLA, Ana. **Efeitos da crise do Covid-19 na Educação**. Madrid: OEI - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2020. Disponível em: <https://www.oeiportugal.org/uploads/files/news/Education/721/informe-covid-19pt.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2023.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. (1993 1ª ed) São Paulo, Companhia das Letras Editora, 2004.

SENE, J. E. **A educação e o ensino de geografia: na era da informação ou do conhecimento? Olhar de professor**. Doi: 10.5212/OlharProfr.v.13i1.0001. Ponta Grossa, 2010. p.13-36. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3189/2342>. Acesso em: 26 fev. 2023.

SILVA, E. G. M. MORAES, D. A Foletto, de. **O uso pedagógico das tdiic no processo de ensino e aprendizagem: caminhos, limites e possibilidades.** Cadernos PDE: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. PDE 2014 Artigos volume 1. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_ped_artigo_edina_guardevi_marques_silva.pdf. Acesso: 04 març. 2023.

SILVA, J. F.; SOLTAU, S. B.; Medindo o planeta Terra: Um experimento com abordagem interdisciplinar. **Revista e-xacta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 35-44, 2014.

SILVA, José Borzacchiello da. **França e a escola brasileira de geografia: verso e reverso.** Fortaleza: Edições UFC, 2012.

SILVA, Luan C. da. Ainda sobre a Covid-19: O ensino-aprendizagem de Geografia em debate. *Élisée*, **Rev. Geo.** UEG – Goiás, v. 9, nº 2, e922028, jul./dez. 2020.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à geografia: geografia e ideologia.** Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

SOUSANETO, Manoel Fernandes de. **Aula de geografia e algumas crônicas.** 2ª ed. Campina Grande, PB: Bagagem, 2008.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos.** Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Entre a Escola Pública e a Universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos.** Salvador: EDUFBA, 2011, p. 27-51.

TONELLI, R. A., FURLAN, J. K, "Na teoria, a prática é outra?" Reflexões de professoras de inglês sobre as necessidades de crianças pequenas em contexto de ensino remoto do artigo. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 609–630, 2021. DOI: 10.14393/OT2021v23.n.2.60145. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/60145>. Acesso em: 1, mar. 2023.

TRICARTE, Myriam. **A educação a distância contra a pandemia.** PEA UNESCO 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/03/25/educacao-a-distancia-unesco/>. Acesso em 20 abr.2023.

TURKLE, Shebry. **Seeing through computers.** American Prospect, 1997.

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a Covid-19. Paris: **Unesco**, 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das> Acesso em: 4 jun. 2023.

VALENTE, J. A. **Informática na educação: instrucionismo x construcionismo**. Disponível em: Revista Educação Pública - Informática na educação: instrucionismo x construcionismo (cecierj.edu.br). Acesso em 8, fev. 2023.

VALENTE, J. A.; [ORG] **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

VAN, A., Jennifer; KATZ, Stacy. **Teaching with OER during pandemics and beyond**. Journal for Multicultural Education, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 209–218, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/JME-04-2020-0027>. Acesso em 23, mar. 2023.

VEIGA, Ilma Passos. **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político Pedagógico da escola**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. 3ª ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.

VESENTINI, José W. Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, Ana F. A (org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 14-33.

VESENTINI, José. W. **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

VESENTINI, José W. O método e a práxis (notas polêmicas sobre geografia tradicional e geografia crítica), 1987. **Terra Livre**, [S. l.], n. 2, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/44>. Acesso em: 2 fev. 2023.

VESENTINI, José W. **Para uma Geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

VOTTO, R.R.; RODRIGUES, E.F. O Cinema no ensino de Geografia: proposta de roteiro para trabalho em aula. **Revista de Ensino de Geografia**. Uberlândia, v. 8, n. 15, p. 206-224, jul./dez. 2017.

WHALEN, J. Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. **Journal of Technology and Teacher Education**, v. 28, n. 2, p. 189-199, 2020.

WILEY, David. **The Instructional Use of Learning Objects**. AIT/AECT 2002.

WORLD BANK. Learning for all. Investing in people's knowledge and skills to promote development. **Education Sector Strategy**. Washington, D.C. 2020.

YATES, A.; STARKEY, L.; EGERTON, B.; FLUEGGEN, F. High school students' experience of online learning during Covid-19: the influence of technology and pedagogy. **Technology, Pedagogy and Education**, p.1-15, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

1. Nome:
2. Quanto tempo de experiência como professor de Geografia no Ensino Médio?
3. Como considera seu domínio e uso de recursos tecnológicos na educação no período anterior à pandemia?
4. Percebeu evolução didática com apropriação de alguma ferramenta utilizada no período de aulas remotas que podem ajudar melhorar a aprendizagem no ensino presencial? (Em caso afirmativo, será instigado a comentar sobre as experiências).
5. Você hoje, faz uso pedagógico de alguma estratégia ou possibilidade percebida durante as aulas emergenciais? (Em caso afirmativo, o entrevistador buscará identificar quais ferramentas e quais evoluções o professor percebeu. Em caso negativo, será aberto ao participante comentar os motivos).
6. Em sua opinião, a formação digital dos professores de Geografia foi impactada de alguma forma durante a experimentação das aulas no modelo remoto? E quais os maiores desafios você considera neste processo?
7. Você acredita que os estudantes do Ensino Médio que acompanharam as aulas remotas passaram a dominar maiores recursos e estratégias de aprendizagem com adoção de métodos encontrados naquele momento?
8. Entre a sua prática docente anterior ao modelo emergencial e a de agora com o retorno presencial, o que mudou?