



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PAULO DE TARSO AZEVEDO**

**TRABALHO DOCENTE MEDIADO PELAS TICS DURANTE A PANDEMIA:  
CONTRIBUTOS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE  
PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

**Santos – SP  
2024**



**PAULO DE TARSO AZEVEDO**

**TRABALHO DOCENTE MEDIADO PELAS TICS DURANTE A PANDEMIA:  
CONTRIBUTOS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE  
PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação na Universidade Católica de Santos, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Práticas de Formação de Professores.

Orientadora:  
Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida

**Santos – SP  
2024**

[Dados Internacionais de Catalogação]  
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos  
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

A994t Azevedo, Paulo de Tarso  
Trabalho docente mediado pelas TICs durante a pandemia  
: contributos às práticas pedagógicas de professores  
de geografia / Paulo de Tarso Azevedo; orientadora  
Maria Isabel de Almeida. -- 2024.  
183 f.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de  
Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em  
Educação, 2024  
Inclui bibliografia  
1. Trabalho Docente. 2. Tecnologias da Informação e  
Comunicação (TICs). 3. Ensino remoto. 4. Formação Continuada.  
5. Geografia Escolar. I. Almeida, Maria Isabel de. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

## **BANCA EXAMINADORA**

### **1. TITULARES**

---

**1.1. Orientadora Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida (UNISANTOS)**

---

**1.2. Examinadora I Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (UNISANTOS)**

---

**1.3. Examinador II Profa. Dra. Núria Hanglei Cacete**

### **2. Suplentes**

---

**2.1 Suplente I Prof. Dr. Alexandre Saul (UNISANTOS)**

---

**2.2 Suplente II Prof. Dr. Roberto A. S. Vasques Rabelo**

## **AGRADECIMENTOS**

Pensando na difícil tarefa de não ser injusto com todas as pessoas que contribuíram com o desenvolvimento desta pesquisa, além do equilíbrio mental e espiritual deste pesquisador, dividirei os agradecimentos em grupos compostos pelas dimensões, acadêmica, profissional e pessoal.

**Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (UNISANTOS)**, pela possibilidade de fazer parte do programa e das contribuições enriquecedoras nas atividades integradas entre os grupos de pesquisa

**Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Prática Docente em Contextos Formativos.**

As vivências, generosidade e partilha. Em especial, agradeço a Mônica Costa (minha amiga) que salvou, salva e salvará, sempre.

### **Grupo Focal**

Pela complexidade e potência dessas professoras e professores que dedicam-se ao Ensino de Geografia.

Thaís Morgado e Gisele Esteves Prado

Pela paciência e rigor científico.

### **Banca examinadora**

Maria Amélia, Núria Cacete, Alexandre Saul e Roberto Rabelo e Guadalupe.

Pelas caudalosas contribuições desde a qualificação da presente pesquisa.

### **Grupo escolar**

André, Bruno, Carlos, Diego, Fábio, Felipe, Fernando, Ir. Lindaci, Junior, Nogueira e Thiago. Ao grupo que tenho amor e admiração pela forma que conduzem o trato humano, na complexa atribuição do trabalho docente.

## **Aos amigos e amigas**

Maria Isabel de Almeida, que ultrapassa as orientações acadêmicas para potencializar as relações humanas. Tem e terá minha eterna admiração.

Da rua da infância, das memórias mais antigas e vivas – Carlos Nehring: Gumer, Jefferson, Johnnie, Leonardo, Paula, Paulo, Pedro, Rodrigo, Victor, Vinícius e Walter.

Da banda *Yes to All*: Cesar, Junior, Patrick, Rafael (*in memoriam*) e Wellington.

“Mais fácil queimar que ir apagando devagar”

## **Família:**

Aos meus pais: Lia e João (*in memoriam*).

Avó Dirce.

A vocês eu devo, pois aprendo a ser.

## **Aos Filhos:**

Alice e Henrique.

Luzes da vida, fonte pulsante de Amor.

## **À esposa e companheira**

Tatiana Spinelli.

Pelo amor, compreensão e apoio permanente.

## **Aos irmãos:**

Caio, Fábria, Fernanda, João e Simone.

Raízes da mesma árvore, do mesmo Azevedo.

Ozzy e Zakk

Salsichas, companheiros de pesquisa, reflexão e escrita.

Tio Felipe, primos: Adélia, Carolina, Daniel, Gabriel e Rubinho. Afilhada: Adele.

Ao companheirismo desde os primeiros passos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AC – Análise de Conteúdo

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

COVID – 19 – Corona vírus -19

EAD – Educação a Distância

ERE – Ensino remoto Emergencial

GP – Grupo de estudos

IA – Inteligência Artificial

IES – Instituição de Ensino Superior

OMS – Organização Mundial da Saúde

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UNISANTOS – Universidade Católica de Santos

## **LISTA DE GRÁFICOS**

**Gráfico 1 – Cursos e Vagas41**

**Gráfico 2 – Vagas EAD43**

**Gráfico 3 – Principais atividades feitas pelos docentes remotamente (%)86**

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1 – Categorização e subcategorias dos dados104**

## RESUMO

Este trabalho de pesquisa, de cunho qualitativo, investiga os desafios enfrentados por professores de Geografia no desenvolvimento de suas práticas docentes durante a pandemia da covid-19, no contexto do ensino remoto viabilizado por meio do uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs). Para amparar esta discussão, recupera e contextualiza a história da Geografia escolar e sua institucionalização, bem como as circunstâncias em que se desenvolve a formação inicial e continuada de professoras e professores da área no país, e traça o panorama a respeito do uso das TICs no ensino da Geografia. Os referenciais teóricos sustentam-se em autores como Nóvoa (1991, 2017), Imbernón (2009), Gimeno Sacristán (2009), Behar (2020), Cacete (2004), Santos (1996, 2016). O objetivo orientador da pesquisa centra-se na investigação sobre como os professores adaptaram suas práticas realizadas remotamente por meio do uso das TICs, buscando identificar os aprendizados, as tensões e dificuldades vividas no ensino remoto que possam enriquecer práticas futuras no retorno ao ensino presencial e subsidiar ações de formação continuada. A investigação acompanhou um grupo de professoras e professores de Geografia que atuam em escolas particulares no Município de Santos – SP, por meio da técnica do grupo focal (Gatti, 2005), para capturar a complexidade das experiências vivenciadas e as percepções dos docentes acerca das circunstâncias que viabilizaram o ensino *online*. Os achados da pesquisa apontam que o momento pandêmico aprofundou os desafios dos docentes, gerando uma carga excessiva de trabalho e uma remuneração muito abaixo das novas demandas. Evidenciou-se ainda como desafio a ausência de interação visual com os alunos, a dificuldade de manter a atenção e o foco deles em aula, os percalços no acesso à tecnologia e à conectividade. Além disso, as questões socioemocionais e de apropriação tecnológica, tanto dos estudantes quanto das professoras e professores, revelou-se árdua. Essas novas circunstâncias laborais também propiciaram aprendizados que se fazem presentes no trabalho presencial, como a adoção de palestras virtuais e o acesso rápido a dados e imagens, realização de ações interculturais, adoção de novas práticas avaliativas, gamificação das aulas. Constatou-se também o crescimento da compreensão de docentes acerca do papel e do potencial da dimensão crítica nos processos de ensino-aprendizagem. No entanto, a capacidade de adaptação e resiliência ficou evidente nos relatos sobre as maneiras como enfrentaram esses desafios. O propósito maior da investigação é contribuir para uma compreensão mais profunda sobre o trabalho docente em tempos de incerteza, visando melhorar as práticas educativas no contexto pós-pandemia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho Docente; Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); Ensino remoto; Formação Continuada; Geografia Escolar.

## ABSTRACT

This qualitative research investigates the challenges Geography teachers face in developing their teaching practices during the covid-19 pandemic in remote teaching enabled by the use of Information and Communication Technologies (ICTs). To support this discussion, it recovers and contextualizes the history of school Geography and its institutionalization, as well as the circumstances in which the initial and continuing training of teachers in the area is developed in the country, and outlines the panorama regarding the use of ICTs in Geography teaching. The theoretical references are based on authors such as Nóvoa (1991, 2017), Imbernón (2009), Gimeno Sacristán (2009), Behar (2020), Cacete (2004), Santos (1996, 2016). The research investigates how teachers adapted their practices to remote teaching using ICTs. It seeks to identify lessons, tensions, and challenges experienced in remote teaching to enrich future face-to-face practices and inform continuing education efforts. The research accompanied a group of Geography teachers who work in private schools in the municipality of Santos-SP, using the focus group technique (Gatti, 2005) to capture the complexity of their experiences and their perceptions of the circumstances that made online teaching possible. The research primarily aims to contribute to a deeper understanding of teaching work during uncertain times, aiming to improve educational practices in the post-pandemic context. The research indicates that during the pandemic moment, teachers identified new challenges facing them, generating an excessive workload and remuneration far below the new demands. The lack of visual interaction with students, the difficulty in maintaining their attention and focus in class, and the problems in accessing technology and connectivity also became a challenge. Furthermore, socio-emotional issues and technological appropriation, for both students and teachers, proved to be arduous. These new work circumstances also provided learning that is present in face-to-face work, such as the adoption of virtual lectures and quick access to data and images, carrying out intercultural actions, adopting new assessment practices, and gamification of classes. There was also a growth in teachers' understanding of the role and potential of the critical dimension in teaching-learning processes. However, the capacity of adaptation and resilience was evident in the reports on how they faced these challenges. The research primarily aims to contribute to a deeper understanding of teaching work during uncertain times, aiming to improve educational practices in the post-pandemic context.

**KEYWORDS:** Teaching Work; Information and Communication Technologies (ICTs); Remote Teaching; Continuing Education; School Geography.



## SUMÁRIO

**1 INTRODUÇÃO – O AUTOR FRENTE À DELIMITAÇÃO DO OBJETO, SUA PROBLEMATIZAÇÃO E ABORDAGEM15**

**PARTE 1 – DA PESQUISA E SUA JUSTIFICATIVA21**

**1.1 Contexto: Implicações da pandemia na Educação Brasileira21**

**1.2 Metodologia da pesquisa30**

**PARTE 2 – AS TRANSFORMAÇÕES DA GEOGRAFIA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES33**

**2.1 História da Geografia escolar e sua institucionalização33**

**2.2 A Formação dos Professores de Geografia no Brasil41**

**2.3 A Formação Continuada dos Professores de Geografia54**

**2.4 As Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Geografia66**

**PARTE 3 – O MOVIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA80**

**3.1 Caminho Metodológico do trabalho de campo80**

**3.2 Elaboração das Questões84**

**3.3 Recursos, registros e condução do grupo focal87**

**PARTE 4 – O QUE O CAMPO NOS DIZ89**

**4.1 A coleta de dados91**

**4.2 Análise dos dados da pesquisa92**

**4.3 Categorização dos dados103**

**5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS DESCOBERTAS DA PESQUISA106**

**REFERÊNCIAS113**

**APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DA PRIMEIRA REUNIÃO DO GRUPO FOCAL120**

**APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA SEGUNDA REUNIÃO DO GRUPO FOCAL150**

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO183**

Início este relatório de pesquisa apresentando brevemente a minha trajetória docente e as experiências vivenciadas em sala de aula, associadas às questões de desassossego que motivaram o meu ingresso no mestrado acadêmico. Além destas questões iniciais, apresento o percurso e os sujeitos que contribuíram para o despertar desta pesquisa e o estágio atual de seu desenvolvimento.

Licenciado e bacharel em Geografia no ano de 2007 pela Universidade Católica de Santos. Mesmo antes de finalizar a graduação, eu já havia desfrutado da primeira experiência como docente no ano de 2006, no curso pré-vestibular comunitário Educafro, núcleo – Guarujá. Ainda no ano de 2006 me engajei na primeira proposta de trabalho em uma escola da rede particular de ensino localizada na cidade de Santos.

Há 17 anos vivencio a realidade da docência em algumas escolas da rede particular de ensino. Das experiências sofridas e acumuladas, destaco minha inconformidade com a incerteza ou desacerto de muitas instituições formadoras, por vezes sendo guiadas pelos modismos empresariais como modelo de negócio, outrora conduzidas pelos encantos das “novas metodologias revolucionárias da educação”.

Neste contexto competitivo de caráter concorrencial, criam-se novas demandas e exigências que regulam e determinam a “qualidade” das escolas e do ensino ofertado. Diante deste cenário complexo, na busca pelo diferencial educacional e das promoções individuais, observei diversas vezes os mantenedores das escolas recorrerem às possibilidades tecnológicas, sobretudo às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), alegando que propiciam novas formas de aprendizado nas salas de aula, promovendo um “novo paradigma” tanto para as práticas dos professores, quanto para as aprendizagens dos estudantes. Porém, isso se dá sem que se discuta por que e como utilizaremos essas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, mostrando-se, portanto, mais como estratégia de venda do que preocupação com um projeto de ensino transformador.

Minha experiência profissional percorreu, até este momento, uma trajetória um pouco diferente, pois nas escolas da rede particular em que trabalhei, participei de diversos cursos de formação continuada que envolviam as tecnologias e a mediação

do professor no processo de ensino e aprendizagem. Com o desenvolvimento destas novas habilidades, me foi possível estabelecer outras formas de pensar e desenvolver o ensino de Geografia. Essas possibilidades mostram-se altamente relevantes para os estudantes, viabilizando outras possibilidades de reconhecer a disciplina que tem como o objeto de estudo o “Espaço Geográfico” e, frequentemente, torna-se necessário abstrair extensões de grande amplitude nas dimensões econômica, social e ambiental.

Refletindo sobre este percurso profissional na educação, no ano de 2019 identifiquei alguns desacertos sobre as minhas práticas pedagógicas, especialmente as questões do processo metodológico de ensinar. Assim, decidi desenvolver estudos que me dessem esse apoio para as práticas pedagógicas no ensino de Geografia. Naturalmente, a busca pelo mestrado acadêmico na área da Educação colocou-se como espaço capaz de viabilizar o avanço na compreensão dos procedimentos metodológicos de ensino.

A seguir desenvolverei o percurso de ingresso no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), destacando os pontos geradores do tema de pesquisa que há tempos me instiga. Como desenlace desse percurso, descreverei as mudanças necessárias e os encantos que trouxeram luzes e inspiram a minha perspectiva em educação.

Ingressei no Programa de Pós-graduação no segundo semestre de 2020. Durante a formulação do pré-projeto me dispus a pesquisar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino e entender como os professores de Geografia estavam utilizando essas tecnologias em suas práticas diárias. Ao longo do primeiro semestre participei do grupo de estudos “*Educação e Tecnologias*” orientado pela Professora Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto. Este foi o meu primeiro contato com um grupo de pesquisa acadêmica. Neste coletivo reconheci parte da estrutura orgânica de pesquisa e das produções realizadas pelo grupo, apreciei diferentes estágios de pesquisas em nível de mestrandos e doutorandos.

Encorajado pela professora Irene, produzi um trabalho a partir das pesquisas que estava elaborando intitulado “Tecnologias no ensino de Geografia: um estudo da produção científica por meio de resumos das teses e dissertações”, que foi

apresentado na XV Mostra de Pesquisa em Educação organizada pelo Programa *Stricto Sensu* em Educação e realizada pelo Centro de Ciências da Educação e Comunicação da Universidade Católica de Santos, em plataforma de mediação digital em novembro de 2020.

No início de 2021, já com um ano de convivência com as alterações que a pandemia da covid-19 trouxe para a vida humana no planeta e, especialmente, para os processos de ensino e as relações nas salas de aula, passei a ser orientado pela professora Dra. Maria Isabel de Almeida, ou como ela gosta de ser chamada, apenas Bel, que era recém-contratada pela Programa de Pós-graduação. Mudei minha participação para o grupo de pesquisa “*Instituições formadoras, políticas educacionais e organização do trabalho docente*”, coordenado por ela e que durante o primeiro semestre realizou suas atividades em conjunto com o Grupo da professora Selma Garrido Pimenta.

Nos reunimos semanalmente neste grupo de pesquisa (GP) que promove momentos importantes para discutir o andamento da pesquisa de cada membro, realizar estudos teórico-metodológicos e promover reflexões críticas no campo da pesquisa. Nesse percurso formativo foram estudados diversos autores com contribuições em diferentes linhas de pesquisa, destacando a pesquisa qualitativa e crítica na educação. Essa dinâmica de reflexão teórica construída no coletivo foi essencial para melhor delinear o objeto da pesquisa e construir o caminho metodológico, assim como desenvolver a pergunta, os objetivos e os referenciais teóricos que permitiram a abordagem do tema de pesquisa.

A pesquisa desenvolvida denomina-se **TRABALHO DOCENTE MEDIADO PELAS TICS DURANTE A PANDEMIA: CONTRIBUTOS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA**. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que intencionou investigar como professoras e professores de Geografia desenvolveram seu trabalho no contexto da pandemia da covid-19, tendo a adoção das tecnologias da informação como suporte, em busca de contribuições para a formação continuada no retorno às atividades presenciais.

Meu interesse pelo uso das tecnologias em sala de aula é antigo e veio sendo fomentado pelos estudos desenvolvidos no campo geográfico, mas também por

autores que nos ajudam a ampliar nossa compreensão do seu papel na vida da humanidade, como o faz tão bem Ailton Krenak:

Houve um tempo em que o planeta que chamamos Terra juntava os continentes todos numa grande Pangeia. Se olhássemos lá de cima do céu, tiraríamos uma fotografia completamente diferente do globo. Quem sabe se, quando o astronauta Lúri Gagárin disse “a Terra é azul”, ele não fez um retrato ideal daquele momento para essa humanidade que nós pensamos ser. Ele olhou com o nosso olho, viu o que a gente queria ver. Existe muita coisa que se aproxima mais daquilo que pretendemos ver do que se podia constatar se juntássemos as duas imagens: a que você pensa e a que você tem (Krenak, 2019, p. 29).

A relação entre a tecnologia e a humanidade é antiga, visto que esta busca superar barreiras sociais e econômicas, acarretando possibilidades de compreensão da realidade. O excerto acima destaca uma conquista humana promovida pelo avanço das técnicas e da tecnologia, propiciando uma interpretação, um retrato idealizado do globo terrestre. Segundo Ailton Krenak (2019), é possível identificar como a tecnologia trabalhada sem a criticidade motiva uma visão idealizada e sem pluralidade.

Dessa forma, a dicotomia entre o que se vê e o que de fato existe implica em processos investigativos, trazendo luz às novas práticas e conflitos existentes, isto é, valendo-se da pesquisa como forma de analisar a realidade e agir sobre ela. Ao estabelecer uma conexão entre o pensamento de Krenak (2019) e o desenvolvimento da educação escolar no período da pandemia, objeto desta pesquisa, identifica-se um importante fator: o uso da tecnologia.

É assim que esta investigação aborda o ensino de Geografia durante a pandemia de covid-19 no Brasil, destacando o papel que a mediação propiciada pela tecnologia teve para que o trabalho docente fosse reorientado, viabilizando a realização das aulas. Frente ao risco de se analisar o uso das tecnologias sem um trabalho crítico e engajado no desvelamento da realidade e daí se obter compreensões parciais e muitas vezes distante do desenvolvimento científico, é que busquei nesta pesquisa, com o apoio do rigor teórico-metodológico, compreender os modos como professoras e professores de Geografia redimensionaram os procedimentos e as estratégias que lhes permitiram reconfigurar suas práticas pedagógicas, o que me levou a solicitar suas contribuições para a formulação de proposições que possam ser válidas em processos de formação continuada de docentes de Geografia no pós-pandemia.

Ao definir o trabalho de professoras e professores de Geografia no Ensino remoto como fonte de contributos para a formação continuada, fui ouvir professoras e professores de Geografia de escolas da rede particular de ensino da cidade de Santos. Para tanto lancei mão da técnica de grupo focal, numa perspectiva de abordagem qualitativa, buscando identificar como conseguiram criar alternativas para o processo de ensino no modo remoto, bem como identifica as contradições e dificuldades que enfrentaram.

A opção por realizar a investigação em escolas da rede privada de ensino de Santos decorre de dois aspectos centrais. O primeiro, é que toda a minha vida profissional se desenvolveu em escolas com essa vinculação identitária, sendo, portanto, um ambiente educacional de meu conhecimento, ao menos em traços gerais. O segundo é que diante da urgência de respostas pedagógicas às demandas postas pelo isolamento social me pareceu que essas escolas, seus professores, seu corpo técnico e seus alunos reuniam condições socioeconômicas, culturais e tecnológicas de responder às novas circunstâncias do trabalho educativo. O tamanho das transformações exigidas pela conjuntura poderiam, em tese, serem mais rapidamente encaminhadas nessas escolas.

Foi então definido como objetivo principal desta pesquisa, investigar como professoras e professores de Geografia desenvolveram seu trabalho docente no contexto da pandemia da covid-19, no modo do Ensino remoto emergencial, tendo a adoção das tecnologias da informação como suporte.

E como objetivos complementares:

- Investigar como os professores conseguiram redirecionar o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas por meio da mediação das tecnologias;
- Identificar tensões e dificuldades vividas por docentes no desenvolvimento do Ensino remoto emergencial;
- Analisar as contribuições das TICs no desenvolvimento do ensino realizado pelas professoras e professores de Geografia durante a pandemia da covid-19;

- Identificar quais descobertas ou aprendizados podem ser considerados fertilizadores para integrarem processos de formação continuada.

### **1.1 Contexto: Implicações da pandemia na Educação Brasileira**

Em março de 2020 o mundo encontrou-se frente a uma inesperada e disruptiva mudança. A pandemia causada pela difusão acelerada e incontrolada do coronavírus (covid-19) impôs uma série de medidas restritivas à sociedade, fato que implicou em mudanças nas relações sociais, políticas e econômicas em um mundo cada vez mais integrado pelos processos de globalização.

As necessidades econômicas neste mundo globalizado instauraram avanços nos meios de transporte, aumentando tanto a capacidade de carga como a velocidade destes meios. Neste contexto, os países passam a ficar conectados por fluxos materiais e imateriais, permitindo inúmeros processos de integração, o que envolve tanto o deslocamento de doenças endêmicas, quanto a aceleração no ritmo de contágio dos vírus.

No dia 31 de dezembro de 2019, representantes da Organização Mundial da Saúde (OMS) foram formalmente notificados sobre um surto de uma nova e ainda misteriosa doença detectada inicialmente na cidade de Wuhan, cidade mais populosa e capital da província de Hubei, na República Popular da China. Em 7 de janeiro, autoridades chinesas identificaram essa nova enfermidade como sendo uma variação do coronavírus e no dia 10 de janeiro de 2020, foi anunciada a primeira morte provocada pelo surto desta desconhecida doença (Paho,2020)

No dia 13 de janeiro a Tailândia notificou o primeiro caso de coronavírus fora da China. Em 30 de janeiro a OMS em Genebra, na Suíça, informou que o surto do novo coronavírus (2019-nCoV) constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Em 11 de fevereiro a OMS anunciou que a nova doença infecciosa seria chamada covid-19 (Paho, 2020). O nome covid é a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease, o que na tradução para o português seria “doença do coronavírus”. Já o número 19 está ligado ao ano de 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados.

Após um período de um mês e um ritmo de contágio sem precedentes, diversos países anunciaram casos da enfermidade, levando a OMS a declarar, no dia 11 de março, que a epidemia se elevara ao estado de pandemia. No Brasil, o primeiro caso de confirmação de covid-19 ocorreu em 26 de fevereiro de 2020. Um homem de 61 anos, residente da capital paulista, que havia realizado uma viagem para a Itália.

Em função da falta de tratamento adequado aos infectados da covid-19, a adoção do distanciamento social foi considerada a melhor medida para impedir o alastramento do vírus em todo o planeta e aqui, no Brasil, foram adotadas as mesmas orientações (Brasil, 2020).

No Estado de São Paulo, o então governador João Dória assinou o decreto 64.864 de 16/03/2020 (Resolução Seduc, 2020) autorizando a suspensão gradual das aulas estaduais e municipais da educação básica a partir do dia 16 de março e a suspensão total a partir do dia 23 de março. Esta medida fez parte do plano que visava impedir a difusão do vírus.

Neste período, o Estado de São Paulo representava o epicentro da propagação do novo coronavírus no País. Todavia, é imprescindível ressaltar que esta determinação foi mantida apenas para suspensão das aulas presenciais. Como forma de garantir a continuidade das aulas e a segurança da saúde pública, tornou-se necessária a mudança da modalidade de ensino presencial para a modalidade de ensino *online*, conforme a Resolução Seduc-28, de 19-3-2020.

De acordo com a Unesco, em 30 de março de 2020, cerca de 1.450.430.123 (um bilhão, quatrocentos e cinquenta milhões, quatrocentos e trinta mil, cento e vinte e três) estudantes em todo o mundo foram afastados das escolas em função dos riscos da livre circulação do vírus. No Brasil, no mesmo dia 30 de março de 2020, o impacto direto da pandemia recaiu sobre 52.898.349 (cinquenta e dois milhões, oitocentos e noventa e oito mil, trezentos e quarenta e nove) estudantes, que foram obrigados a ficar longe das salas de aula (Unesco, 2021). Oliveira e Pereira Junior expressam de forma precisa o impacto inicial da pandemia na educação brasileira:

A imprevisibilidade da pandemia e a celeridade de implementação das medidas de distanciamento social demandaram dos sistemas educacionais alternativas para o desenvolvimento de atividades escolares remotas. Inexistia, até aquele momento, qualquer tipo de planejamento das redes de ensino para lidar com isso (Oliveira e Pereira Júnior, 2020, p. 720 e 721).

Essa situação imprevisível resultou na estratégia de realocar as aulas, que até então eram presenciais, na modalidade de Ensino remoto emergencial, permitindo uma resposta rápida para atender à urgente demanda de continuidade ao ano letivo. Ainda segundo Oliveira e Pereira Júnior (2020), tais atividades exigiram dos docentes e estudantes o domínio de recursos tecnológicos, assim como conhecimentos específicos para realizar o manejo de tais recursos.

Não obstante, deve-se esclarecer que o Ensino remoto emergencial adotado como modelo de continuidade de ensino, durante o período pandêmico, não pode ser assemelhado à educação a distância (EAD). A educação a distância é um modelo formativo, já constituído e organizado. Como destaca Behar (2009, p. 16), o EAD, assim como outras modalidades de ensino, caracteriza-se por promover a “aprendizagem organizada, que se caracteriza, basicamente, pela separação física entre professor e alunos e a existência de algum tipo de tecnologia de mediação para estabelecer a interação entre eles”.

O Ensino remoto emergencial, foco deste estudo, por outro lado, trata de uma modalidade que pode ser mediada pela tecnologia e é caracterizada por uma separação física e geográfica entre os estudantes e profissionais da educação para impedir a proliferação do vírus, considerado emergencial em função do curto espaço de tempo em realocar o novo formato de ensino.

De acordo com Behar (2020), a situação emergencial da covid-19 levou muitas instituições educacionais a adotarem o Ensino remoto Emergencial (ERE) como alternativa para atender seus estudantes, uma vez que as instituições de ensino superior (IES) permaneciam fechadas e o isolamento em casa continuava em vigência.

Behar (2020) contextualiza que o Ensino remoto Emergencial (ERE) e o Ensino a Distância (EAD) não devem ser confundidos e precisam ser esclarecidos, especialmente no contexto atual. O termo “remoto” implica distância física e se refere à separação geográfica dos espaços. O ensino é chamado de remoto porque, em função de decretos de contenção do vírus, professores e alunos não poderiam frequentar fisicamente as instituições educacionais. O termo “emergencial” foi utilizado

porque o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser rapidamente alterado em função de circunstâncias imprevistas.

Ainda segundo Behar (2020), foi necessário elaborar atividades educacionais *online* específicas e adaptadas em função das limitações causadas pela pandemia de covid-19, a fim de reduzir os efeitos negativos na aprendizagem que resultaram da suspensão das aulas presenciais. A maioria das instituições de ensino não projetou seus currículos com o propósito de serem aplicados de forma remota.

Behar (2020) acrescenta que houve a necessidade de migrar o ensino presencial tradicional para o ambiente digital. Destacando o que no Ensino remoto Emergencial as aulas ocorrem de maneira síncrona, seguindo os princípios do ensino presencial, com vídeo aulas e exposições ministradas por meio de sistemas de webconferência. As atividades continuam ao longo da semana em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), de maneira assíncrona.

A presença física tanto do professor quanto do aluno na sala de aula presencial é substituída por uma presença digital em aulas *online*, o que é referido como “presença social”. Essa presença é estabelecida por meio da utilização da tecnologia, e sua garantia envolve a identificação de formas efetivas de interação, como a participação em discussões nas aulas virtuais, a troca de *feedbacks* e a contribuição no ambiente do AVA.

Pode-se afirmar, segundo Behar (2020), que o que talvez levasse uma década para se concretizar na educação ocorreu de maneira “emergencial” em um período de um, dois ou três meses. Os professores tiveram de se envolver mais do que nunca na criação de aulas *online*, experimentando, cometendo erros, fazendo ajustes e enfrentando desafios diariamente. É importante ressaltar que as atividades remotas emergenciais não se limitaram apenas a video aulas. Nesse tipo de atividade, os professores precisaram se envolver ativamente no conteúdo, interagir ao vivo com os alunos e planejar tarefas a serem realizadas e postadas ao longo da semana na plataforma escolhida pela instituição.

A autora nos informa ainda que a Educação a Distância (EAD) é uma forma de educação na qual a orientação pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem

é realizada por meio da utilização de tecnologias de informação e comunicação, permitindo que alunos, tutores e professores participem em locais e horários distintos. Essa modalidade educacional opera com uma abordagem pedagógica específica, incluindo a seleção de conteúdos, a realização de atividades e o desenvolvimento de um design instrucional adequado às particularidades das disciplinas gerais e especializadas, abrangendo também a avaliação do desempenho dos estudantes.

Na Educação a Distância (EAD), é necessário desenvolver um modelo pedagógico. Esse modelo é constituído por uma estrutura pedagógica que engloba os elementos organizacionais, de conteúdo, metodológicos, tecnológicos e as estratégias educacionais a serem implementadas. Esse enfoque é direcionado não apenas aos alunos, professores e tutores, mas também aos gestores, que são considerados os participantes-chave da EAD.

Assim, ao elaborar uma proposta pedagógica para a Educação a Distância, é fundamental que o aluno possua determinadas habilidades, ou desenvolva essas habilidades ao longo do curso. O estudante precisa ser capaz de se comunicar de forma eficaz, principalmente por escrito. Além disso, deve ser auto incentivado e autodisciplinado, assumindo a responsabilidade de estabelecer horários regulares de estudo em casa ou no local de trabalho para se dedicar ao curso (Behar, 2020).

A autora destaca ainda as questões tecnológicas, pois os alunos precisam ter acesso ao equipamento e *software* necessários para participar de um curso de EAD, dominando a tecnologia de maneira adequada. Ainda de acordo com a explicação da autora, é fundamental fazer uma distinção muito importante: a maioria das instituições de ensino não praticou a Educação a Distância (EAD), mas sim o Ensino remoto Emergencial (ERE).

Essa transição abrupta, que ocorreu de forma repentina, promoveu um acúmulo de tarefas no trabalho docente, exigindo que eles assumissem a tarefa de planejar, criar, adaptar os planos de ensino, desenvolver cada aula e implementar estratégias pedagógicas *online*. Os professores precisaram de um amplo suporte e assistência para desenvolver suas habilidades digitais e se adaptar a um ambiente até então desconhecido.

Desta forma, o ensino a distância e o Ensino remoto emergencial diferem em termos de planejamento, infraestrutura, interação, qualidade e propósito. O EAD é uma modalidade planejada e estruturada, enquanto o ERE é uma resposta de emergência a situações imprevistas, muitas vezes com recursos limitados e menor planejamento prévio.

Neste novo contexto imposto pela pandemia e a imprevisibilidade do retorno à normalidade das atividades presenciais, professores e instituições educacionais tiveram que replanejar o trabalho docente para um formato em que as atividades devem ser mediadas pela tecnologia, a fim de minimizar o impacto na aprendizagem.

Esta investigação busca entender alguns dos desafios que o contexto pandêmico agregou à já tão difícil educação brasileira, mais especificamente para professoras e professores em sala de aula. Esses desafios colocaram muitas questões, problemas e dificuldades a todos nós, mas também possibilitaram outros olhares sobre nossas práticas e os modos como as desenvolvemos nesse novo cenário. Não restam dúvidas quanto à extensão desse movimento dialético entre o novo desafiador e as possibilidades de realização nos processos de ensino-aprendizagem.

Por estar imerso no trabalho docente desde o início da pandemia, vivi inúmeras situações que me colocaram no movimento de buscar compreender meu novo modo de desenvolvimento do trabalho para avançar na sua consecução. Assim nasceu a ideia que dá força e sustentação a esta pesquisa: investigar como os professores de Geografia conseguiram as respostas necessárias para a continuidade de seu esforço de ensinar em escolas da cidade de Santos – SP. O estudo tem como questão motivadora *“Como os professores de Geografia desenvolveram o trabalho docente no contexto do Ensino remoto emergencial durante a pandemia da covid-19?”*.

Com o propósito responder tal pergunta, lança-se o olhar em busca de identificar os modos como a utilização dos recursos didáticos e tecnológicos no ensino de Geografia foram ressignificados com vistas a assegurar a continuidade das aprendizagens conceituais e procedimentais pressupostas a esse componente curricular.

A escolha por centrar a pesquisa no ensino de Geografia, além de ser esse “meu lugar” docente, deve-se ao fato de que se busca com o seu ensino proporcionar a aquisição e o aperfeiçoamento de determinados conceitos de localização que podem auxiliar no desenvolvimento da compreensão do estudante. A respeito dos fenômenos locacionais e seus fundamentos, seguem as palavras do professor Douglas Santos:

Temos por princípio que a necessidade de se localizar em relação aos refúgios, aos alimentos, à água, aos grupos étnicos foram o ponto de partida da própria construção do que hoje chamamos de civilização. Saber onde se está é condição básica de sobrevivência, e construir referências simbólicas associadas a tal necessidade foi o fundamento que deu sentido ao que hoje chamamos de cultura (Santos, 2016, p.24).

O excerto destacado anteriormente, além de permitir a reflexão constitutiva dos fundamentos em sua subjetividade, oportuniza a sua constituição como cidadão produtor do espaço geográfico e participante ativo da sociedade em que se situa. Neste sentido, a disciplina de Geografia exige a abstração sobre fenômenos, elementos espaciais, em escala global, regional e local. Nessa direção, diversas professoras e professores já trabalhavam com *softwares* e aplicativos como Google Maps e o Google Earth, que possibilitam novas formas de compreensão dos fenômenos naturais e sociais em diferentes situações de ensino.

Professoras e professores de Geografia sabem que a utilização da tecnologia no desenvolvimento de seu ensino vai além da visualização de mapas ou mecanismos de posicionamento global, pois pode demandar e também favorecer a articulação dos objetos em estudo com outras dimensões da cultura, como música ou filmes. A respeito dessas articulações, o professor Milton Santos destaca a união entre educação, artes e tecnologias, sendo perceptíveis a partir da unicidade das técnicas que levou à unificação do espaço e tempo em termos globais (Santos, 1996). Essa variabilidade e amplitude do uso das tecnologias no ensino de Geografia promovem outras possibilidades de interpretação e apropriação do espaço transformado.

Importante também destacar que disponibilizar apenas tecnologias para as escolas não é suficiente para tornar o aprendizado significativo e contextualizado. As tecnologias devem ser mediadas por uma formação com intencionalidade pedagógica que possibilitam suporte ao ensino-aprendizagem. Como Freire (1996) ressalta, é

necessário que professores e estudantes constituam possibilidades de criticidade, criatividade e diálogo.

A partir desses pressupostos questiona-se: diante ao momento pandêmico, quais ações e reflexões são basilares para o desenvolvimento de uma educação libertadora frente aos desafios impostos do Ensino remoto Emergencial? Hodges *et al* (2020) afirmam que o desafio se torna mais complexo em função da natureza distinta do Ensino remoto Emergencial em comparação com a Educação a Distância convencional, sabendo que a última é conduzida por uma equipe multidisciplinar e que recebe suporte técnico e pedagógico desde a fase inicial do curso até a sua conclusão.

Hodges *et al* (2020) revelam que nesse cenário tumultuado de ensino emergencial, em que o planejamento detalhado muitas vezes é deixado de lado em favor de uma resposta rápida a situações imprevisíveis, a oportunidade de formação contínua é severamente prejudicada. Isso ocorre em função da falta de tempo e espaço para a exploração de novas tecnologias e para quebrar as barreiras impostas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Conforme apontado por Lima *et al.* (2021), esse período de incerteza, no qual as certezas se tornam instáveis, provoca uma sensação de desequilíbrio. A sensação de não saber o que virá a seguir prevalece, como se tudo estivesse prestes a recomeçar do zero. No momento pandêmico, a difusão de ideias e opiniões se manifestaram com um tom de pânico, sabendo que inicialmente pouco estava verdadeiramente confirmado de forma sólida.

No contexto do trabalho docente, que é caracterizado por tentativas, erros e sucessos, torna-se evidente a importância de incorporar, no ambiente virtual, a capacidade de diálogo, motivações e aspirações como um estímulo para agir com uma perspectiva esperançosa.

Lima *et al.* (2021) acrescentam que ao considerar a transição do presencial para o virtual, surge um dilema. O abrupto interromper das interações coletivas nos círculos de discussão exigiu uma reavaliação das abordagens pedagógicas, na esperança de encontrar estratégias que, em algum ponto da história, tenham abordado a preparação para futuros contributos. Parece haver uma necessidade premente de compreender os métodos de ensino a distância e lidar com as perdas

emocionais resultantes da separação e dispersão dos participantes de um grupo que tradicionalmente se caracterizava pelo encontro presencial. A esfera cibernética já se revela problemática no contexto educacional, especialmente no ensino, uma vez que tende a seguir uma abordagem tradicional, centrada no conteúdo, na distância, no remoto e, conseqüentemente, na falta de personalização.

Frente a essas questões, busca-se neste estudo problematizar o trabalho docente, no qual professores foram compelidos a utilizarem as TICs, em busca de elementos capazes de fertilizar possibilidades e perspectivas para a formação continuada de professores de Geografia no retorno do ensino ao modo presencial nas escolas.

O contexto pandêmico evidenciou a necessidade de uma disruptiva mudança na direção da modalidade de ensino online fazendo com que a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação se constituíssem na possibilidade para dar continuidade ao ano letivo. O professor Antônio Nóvoa explicitou de modo claro a densidade desse momento e suas transformações:

Em 2020 tudo mudou. Com a pandemia terminou o longo século escolar, iniciado cento e cinquenta anos antes. A escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e também na educação. Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Repentinamente. Brutalmente (Nóvoa, 2022, p. 34).

Compreende-se que o supetão destacado por Nóvoa, causado pela pandemia da covid-19, evidencia o despreparo por parte dos profissionais da educação para responder com menor sofrimento e maior eficácia ao novo modo imposto à continuidade do ensino. Penso que a reflexão do autor me permite também reiterar a necessidade da formação continuada de professores, espaço onde a análise crítica e a reflexão sobre as práticas, bem como as intencionalidades pedagógicas do trabalho docente precisam ser permanentemente exercidas.

Em síntese, são esses os motivos que me levaram a essa pesquisa que intenciona identificar os desafios, as dificuldades e as descobertas e aprendizagens que professoras e professores de Geografia vivenciaram durante o desenvolvimento do Ensino remoto emergencial e que podem ser base para ações de formação continuada de professores de Geografia.

## 1.2 Metodologia da pesquisa

Por considerar que a compreensão dos fenômenos educacionais aqui explicitados requer o estabelecimento de relações entre dimensões sociais, políticas e econômicas da vida social, a presente pesquisa vale-se da abordagem qualitativa para investigar o objeto que a norteia. Segundo Gamboa (2003), esta abordagem constitui-se em um método que busca compreender e analisar o humano, admitindo sua subjetividade, o que abre a possibilidade da valorização da subjetividade deste que realiza a pesquisa, bem como a de outros sujeitos que participam como interlocutores durante as entrevistas.

Por meio desta concepção metodológica é possível valorizar, além do objeto em si e dos sujeitos que o constituem, o meio no qual o fenômeno em estudo está inserido, fator cuja importância é ressaltada por Bogdan e Biklen:

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis; sendo outrossim formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em seu contexto natural (Bogdan e Biklen, 1994, p.16).

Gamboa (2003) ressalta que concluída a sistematização dos resultados obtidos, por meio da abordagem qualitativa, estes dados podem ser interpretados sob a ótica dos referenciais teóricos que integram o campo de estudos. A justificativa para escolha de tal método dá-se também por essa possibilidade que apresenta ao pesquisador de conferir uma análise crítica ao objeto trabalhado.

Essa importância é enfatizada por Gatti (2006), que ressalta ter observado, ao longo do tempo, diversos trabalhos que foram elaborados com abstenção de conexão entre os objetos estudados e as reflexões teóricas, o que provoca uma grande limitação nas mediações interpretativas por parte dos pesquisadores. A autora reforça então a necessidade de que o pesquisador, respaldado pela bibliografia de sua área, assumira uma postura crítica capaz de enriquecer o debate de seu tema.

Dando sequência à explicitação dos modos de desenvolvimento desta pesquisa, e para se chegar às implicações deste estudo tendo em vista a abordagem escolhida, optou-se ainda por utilizar a técnica do grupo focal com professoras e professores de Geografia de escolas particulares da cidade de Santos. Esse movimento busca propiciar dados de pesquisa que permitam avaliar o objeto estudado

por meio da compreensão e da interação dos sujeitos participantes da pesquisa nos contextos de seus próprios desdobramentos. Os questionamentos formulados para tal, serão direcionados a responder à pergunta: “Como as professoras e os professores de Geografia desenvolveram o trabalho docente no contexto do Ensino remoto emergencial durante a pandemia da covid-19?”.

Com esta técnica busca-se reunir indivíduos pertencentes a um mesmo grupo que se deseja analisar por meio das interações provocadas pelo pesquisador, de modo a explicitar as múltiplas concepções a respeito do tema em foco. Neste nosso caso, agrupamos 6 professores de Geografia, com a intenção de produzir dados qualitativos a respeito da problemática trabalhada a partir da interação do grupo. Essa compreensão baseia-se na caracterização de grupo focal produzida por Smeha (2009, p. 263):

Uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tema sugerido pelo pesquisador. Pode ser caracterizado também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos.

Segundo Smeha (2009), o grupo focal permite múltiplas relações entre os sujeitos, ampliando as compreensões sobre a realidade, fomentando a pesquisa. Tal procedimento vem sendo aplicado em investigações desde 1920, ganhando popularidade no meio acadêmico, particularmente no âmbito das ciências sociais, a partir da década de 1980.

A opção pela aplicação da técnica do grupo focal justifica-se pela sua adequação à abordagem qualitativa, pautada em uma proposta construtivista, que possibilita, conforme pontuado nas elucidações de Gatti (2006), o confronto com múltiplas perspectivas, além de “processos emocionais ancorados na experiência cotidiana dos participantes” (Gatti, 2006, p. 28). Ademais, trata-se de um instrumento que, por meio da interação entre indivíduos que partilham de uma mesma realidade, gera informações, dados e percepções com tal riqueza que não seria construída caso esses indivíduos fossem entrevistados de forma separada.

O grupo focal é uma técnica que beneficia o aprofundamento de pesquisas sobre fenômenos sociais ao favorecer a expressão dos próprios investigados. Smeha (2009) também ressalta que essa técnica permite ao pesquisador apreender e analisar

um saber que também se constrói durante a atividade do grupo. Sendo assim, confere ao pesquisador a oportunidade de esclarecer sua percepção de acesso à realidade investigada, assim como a seu entendimento a respeito da forma como esta realidade é construída.

Em síntese, ao aplicar esta técnica, pretende-se ainda aproveitar a possibilidade de mediar o debate pautado por questionamentos que elucidem o entendimento a respeito da formação das professoras e professores de Geografia, bem como dos desdobramentos e perspectivas acerca da transição do ensino presencial para a modalidade remota emergencial. Neste sentido, ao explorar o confronto e a conexão entre suas próprias vivências compartilhadas, identificar possíveis tensões ou contributos ao trabalho docente. A interação e a troca de experiências permitidas pelo emprego do grupo focal beneficia ainda a vivência pessoal do pesquisador, contribuindo para o aprimoramento de uma avaliação crítica e reflexiva a ser empregada no trabalho.

É válido ressaltar que todos os benefícios apresentados serão produzidos ao criar-se um ambiente em que os sujeitos possam expressar suas visões, motivando discussões enriquecedoras, em vez de realizar entrevistas de forma isolada. Sendo assim, na metodologia selecionada, é possível compor o trabalho de pesquisa na interação entre a escuta e fala dos sujeitos, viabilizando o respeito às experiências individuais e trabalho conjunto para análise da realidade.

O capítulo a seguir desenvolve-se em torno de quatro problemáticas centrais, que constituem na base para a discussão acerca da formação dos docentes de Geografia no Brasil.

Inicialmente, traço um panorama explorando a história da Geografia escolar e sua institucionalização, embasado nos conceitos e reflexões de Ivor Goodson, André Chervel, Maria Simielli, Helena Callai e Maria Cristina Toledo.

Posteriormente, apresento um panorama dos tensionamentos e desafios presentes na formação docente, apoiado nas reflexões de Sônia Castellar, Nídia Pontuschka, Núria Cacete, Antônio Nóvoa, Francisco Imbernón, Paulo Freire, Gimeno Sacristán, Pérez Gomez e Kenneth Zeichner, além de dados estatísticos obtidos por meio dos portais vinculados ao Ministério da Educação.

Em seguida trato da importância da formação continuada na carreira docente frente ao atual contexto escolar e à necessidade do aperfeiçoamento didático e pedagógico constante.

Por fim, explorando essas perspectivas, busco avaliar o papel desempenhado pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC) e suas contribuições em tal processo, embasado nas perspectivas de Lucivalda Dantas e Marcelo Mendes, Figueiredo Prates *et al.*, e João Nascimento e Sara Souza.

## **2.1 História da Geografia escolar e sua institucionalização**

Diante do exposto anteriormente, é relevante investigar a história da Geografia escolar e sua institucionalização, fundamentando-se nas abordagens teóricas de Ivor Goodson e André Chervel, renomados pesquisadores da história das disciplinas escolares. A importância da educação e das disciplinas escolares na formação dos indivíduos é destacada, com especial ênfase, na relevância da Geografia escolar.

A educação exerce um papel fundamental no desenvolvimento humano, fortalecendo e influenciando a maneira como os indivíduos percebem o mundo ao seu redor. Nesse contexto, as disciplinas escolares desempenham uma função importante

na estrutura curricular, proporcionando uma base sólida para o conhecimento e promovendo relações e habilidades específicas. A Geografia escolar, como disciplina, desempenha um papel essencial na compreensão do espaço, das relações sociais e da interconexão global (Goodson, 2000).

Segundo Simielli (2023), a Geografia escolar transcende a mera memorização de mapas e nomes de países. Ela oferece aos estudantes ferramentas para compreenderem as complexidades do mundo em que vivem, promovendo a consciência espacial, o pensamento crítico e a apreciação das diversidades culturais. Através da Geografia os estudantes desenvolvem uma compreensão mais profunda das interações entre sociedade e ambiente, preparando-se para participar ativamente na construção de um futuro sustentável.

Segundo Souza Júnior e Galvão (2018), Goodson e Chervel são referências essenciais na pesquisa sobre a história das disciplinas escolares. Goodson, com sua abordagem centrada nas experiências dos professores e dos alunos, oferece uma perspectiva sobre a prática educacional. Chervel, por sua vez, destaca-se por suas contribuições no entendimento da institucionalização das disciplinas escolares e sua relação com os sistemas educacionais. A escolha desses autores se justifica pela complementaridade de suas visões, proporcionando uma análise abrangente e enriquecedora sobre a história da Geografia escolar.

A partir desta perspectiva, esta discussão visa contribuir para o entendimento da trajetória da Geografia escolar, desde sua emergência até sua consolidação como disciplina educacional. Ao analisar as obras de Goodson e Chervel, busca-se não apenas desvelar o passado, mas também compreender como a Geografia escolar continua a desempenhar um papel importante na formação dos indivíduos e na construção do conhecimento geográfico.

Toledo (2006) faz uma análise histórica da Geografia escolar no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais. A autora destaca as influências políticas, sociais e culturais que moldaram a disciplina ao longo do tempo, bem como as mudanças nos conteúdos, nos métodos e nas finalidades da Geografia escolar. Ela também ressalta a importância de se conhecer a história da Geografia escolar para se compreender o

seu papel na formação dos cidadãos e na construção de uma visão crítica sobre o espaço geográfico.

A análise desse contexto revela que as primeiras manifestações da Geografia escolar estavam muitas vezes vinculadas a aspectos práticos da vida cotidiana. Mapas rudimentares e descrições de territórios eram utilizados para facilitar a orientação geográfica e entender as relações entre lugares. Através do tempo, essa abordagem utilitária evoluiu, incorporando elementos mais teóricos e conceituais, ampliando o escopo da disciplina.

Ao longo dos séculos, a Geografia escolar foi se desenvolvendo em resposta às demandas sociais e educacionais. Seu objetivo passou de uma função prática inicial para uma disciplina que visa promover a compreensão profunda das relações entre sociedade e espaço. Essa evolução reflete não apenas mudanças nas práticas pedagógicas, mas também transformações na própria concepção de educação e conhecimento (Simielli, 2023).

O desenvolvimento curricular da Geografia escolar é um reflexo das transformações mais amplas na educação. A incorporação da disciplina nos currículos escolares foi marcada por adaptações contínuas para atender às demandas de uma sociedade em constante mudança. Inicialmente, a Geografia muitas vezes ocupava um espaço secundário nos programas educacionais, sendo apresentada de maneira fragmentada e descontextualizada (Callai e Toledo, 2013).

De acordo com Silva (2017), a Geografia escolar passou a ser reconhecida como uma ferramenta essencial para desenvolver habilidades cognitivas, promover a consciência global e estimular o pensamento crítico. O reconhecimento dessa mudança é resultado de um processo de renovação epistemológica da disciplina, que se desenvolve desde meados do século passado e ganha mais visibilidade a partir da virada do século XXI. Passou-se a valorizar a interdisciplinaridade, a problematização e a participação dos alunos. A análise crítica desse desenvolvimento revela não apenas uma transformação no conteúdo curricular, mas também uma mudança na percepção da Geografia como instrumento formador.

A disciplina, anteriormente percebida como um conjunto de fatos geográficos, começou a ser compreendida como um meio para desenvolver a capacidade dos alunos de analisar e interpretar o mundo ao seu redor, marcando uma mudança significativa a partir da última década do século XX. Ao contextualizarmos a história da Geografia escolar e sua institucionalização, é essencial olhar para o futuro. A compreensão dessas origens e desenvolvimentos não apenas enriquece nossa apreciação pelo passado, mas também oferece caminhos valiosos para moldar o futuro da disciplina. Em um cenário educacional em constante evolução, a Geografia escolar continua a desempenhar um papel fundamental na formação de indivíduos conscientes, críticos e comprometidos com a compreensão e transformação do mundo que habitam.

A institucionalização da Geografia escolar é um processo complexo, influenciado diretamente pelo papel desempenhado pelas instituições educacionais. A investigação desse papel revela como as políticas e reformas educacionais moldaram a presença e o status da Geografia no ambiente escolar ao longo do tempo. A Geografia, como disciplina, muitas vezes responde às demandas e diretrizes estabelecidas pelas instituições, refletindo as visões educacionais predominantes em determinados períodos.

O exame das políticas educacionais destaca momentos de mudança e adaptação na trajetória da Geografia escolar. Reformas que priorizam a interdisciplinaridade, a contextualização e a participação ativa dos alunos, por exemplo, causaram impactos diretos na forma como a Geografia é estruturada nos currículos. Diante disso, a compreensão dessas influências institucionais é essencial para contextualizar a trajetória da Geografia escolar e projetar futuras transformações.

A interligação entre as teorias propostas por Goodson (2000) e a aplicação prática na Geografia escolar ressalta a importância fundamental de incorporar as experiências individuais como elementos-chave na configuração da disciplina dentro do contexto educacional. Esse vínculo destaca que as vivências pessoais dos estudantes não apenas influenciam, mas também moldam significativamente a forma como a Geografia é abordada no cenário educativo.

Ao considerar as teorias de Goodson (2000), que enfatizam a importância das narrativas individuais na construção do conhecimento, é possível compreender a Geografia escolar não apenas como um conjunto de fatos e conceitos, mas como um campo que se enriquece através das diversas perspectivas trazidas pelos alunos. Essa abordagem que considera as múltiplas possibilidades de compreensão não apenas enriquece o conteúdo curricular, mas também promove uma experiência de aprendizado mais envolvente e relevante para os estudantes.

Assim, ao reconhecer as experiências pessoais como elementos essenciais na configuração da Geografia escolar, abre-se espaço para uma abordagem mais inclusiva e dinâmica, onde as vivências individuais são valorizadas e integradas ao processo educacional. Essa compreensão mais abrangente não apenas fortalece a disciplina, mas também contribui para o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes, capazes de relacionar os conceitos geográficos com a realidade que os cerca (Souza Junior e Galvão, 2018). Souza Júnior e Galvão (2018) utilizam a teoria de Goodson (2000) para realizar uma análise da Geografia escolar no Brasil, considerando as práticas institucionais, as narrativas e a subjetividade dos envolvidos no processo de institucionalização da disciplina. Os autores mostram como a teoria de Goodson proporciona *insights* valiosos para compreender a relação entre a Geografia escolar e o cenário educacional, destacando a importância de considerar as experiências individuais como elementos-chave na configuração da disciplina.

Ainda segundo Souza Júnior e Galvão (2018), Chervel desempenha papel significativo na nossa compreensão da história das disciplinas escolares, incluindo a Geografia, por meio de suas análises sobre a institucionalização dessas disciplinas. Suas perspectivas oferecem uma visão mais abrangente das dinâmicas envolvidas na incorporação e consolidação das disciplinas nos sistemas educacionais. A exploração das ideias desse autor, especialmente no contexto específico da Geografia escolar, possibilita uma análise mais precisa das forças sociais e políticas que moldam essa disciplina.

Chervel (1990) destaca que até o final do século XIX o termo 'disciplina' e a expressão 'disciplina' referiam-se principalmente à vigilância dos estabelecimentos, à repressão de comportamentos prejudiciais à boa ordem desses estabelecimentos e à parte da educação dos alunos que contribui para manter essa ordem. Dessa forma,

suas contribuições sobre a institucionalização das disciplinas escolares, incluindo a Geografia, possibilitam compreender como essas disciplinas foram formalmente estabelecidas nos sistemas educacionais e como essa formalização impactou sua evolução ao longo do tempo.

A aplicação das ideias de Chervel à Geografia escolar destaca a importância de considerar as relações entre as disciplinas escolares como parte integrante da institucionalização. Sua abordagem permite uma análise mais holística das dinâmicas educacionais, evidenciando como a Geografia se insere no contexto mais amplo das práticas escolares e das estruturas educacionais. Nesse sentido o autor questiona:

A natureza 'disciplinar' dos diferentes conteúdos coloca, pois, um problema importante: há traços comuns às diferentes disciplinas? A noção de disciplina - implica uma estrutura própria, uma economia interna que a distinguiriam de outras entidades culturais? (Chervel, 1990, p. 200).

Em resposta aos questionamentos de Chervel sobre a natureza 'disciplinar' dos diferentes conteúdos, emerge a reflexão sobre a existência de traços comuns entre as diversas disciplinas escolares. Para o autor, a noção de disciplina levanta a indagação sobre a presença de uma estrutura própria e uma economia interna que as distinguiriam de outras entidades culturais. Diante desses questionamentos, torna-se essencial explorar a inter-relação entre as disciplinas, identificando possíveis similaridades e distinções.

A análise cuidadosa desses aspectos contribui não apenas para o entendimento da natureza intrínseca de cada disciplina, mas também para uma apreciação mais profunda da dinâmica educacional como um todo. A compreensão das relações entre as disciplinas não só enriquece o campo da Geografia escolar, mas também lança luz sobre a complexidade e a interdependência que permeiam as práticas educacionais, proporcionando bases sólidas para debates e transformações futuras.

A história da Geografia escolar evidencia a evolução significativa na disciplina, desde suas origens, vinculadas a aspectos práticos da vida cotidiana, até sua consolidação como uma ferramenta essencial na formação educacional. A institucionalização da Geografia escolar, influenciada pelo papel dinâmico das instituições educacionais, revela ainda uma interação complexa entre política

educacional, práticas pedagógicas e mudanças sociais. Elementos-chave, como a incorporação nos currículos e as adaptações ao longo das décadas, destacam-se como marcos na trajetória da disciplina.

A pergunta importante sobre o papel atual da Geografia escolar diante dos desafios contemporâneos, como a crise climática, a preservação ambiental, os deslocamentos populacionais e os modos de organização do trabalho, merece uma análise mais aprofundada. Enquanto a disciplina historicamente desempenhou um papel vital ao promover a compreensão espacial, a consciência global e o pensamento crítico, é fundamental destacar sua pertinência específica em contextos mais urgentes. Em face da crise climática, a Geografia escolar não apenas fornece as ferramentas para entender as interconexões ambientais, mas também fornece elementos para que os estudantes a se tornarem agentes dessa mudança, promovendo a sustentabilidade e a preservação ambiental.

Além disso, ao abordar os deslocamentos populacionais, a disciplina pode enriquecer a compreensão dos estudantes sobre as causas, impactos e possibilidades para os movimentos migratórios. Quanto aos modos de organização do trabalho, a Geografia escolar pode contextualizar as transformações no mundo do trabalho, desenvolvendo criticidade nos alunos para reconhecer as diversas formas de poder, enfrentar os desafios do sistema capitalista de produção e contribuir para uma participação ativa e emancipatória na sociedade. Assim, ao invés de uma abordagem generalizada, a Geografia escolar emerge como uma disciplina que, ao conectar-se diretamente com as questões prementes do mundo contemporâneo, desempenha um papel específico e transformador na formação de cidadãos críticos, informados e engajados, alinhando-se com as preocupações analíticas de Chervel (1990) a respeito da natureza e função das disciplinas escolares.

A avaliação crítica das contribuições de Yvor Goodson (2000) e André Chervel (1990) destaca o valor único que cada autor adiciona à compreensão da história da Geografia escolar. Goodson, ao focar as experiências individuais de professores e alunos, proporciona uma perspectiva enriquecedora sobre a prática educacional. Suas contribuições permitem uma análise mais profunda dos aspectos subjetivos e sociais envolvidos na institucionalização da Geografia escolar.

Por seu lado, André Chervel oferece uma visão mais ampla das dinâmicas educacionais e institucionais. Suas ideias destacam a importância de considerar a Geografia escolar como parte integrante de um sistema mais amplo de disciplinas escolares. A combinação dessas abordagens enriquece a análise do tema, proporcionando uma compreensão abrangente da história e institucionalização da Geografia escolar.

Desta forma, ao considerar a história da Geografia escolar, sua institucionalização e as contribuições de pesquisadores proeminentes, é evidente que a disciplina desempenha um papel vital na formação dos indivíduos e na construção do conhecimento geográfico. Ao olhar para o futuro, é imperativo que educadores, pesquisadores e formuladores de políticas continuem a colaborar para moldar a Geografia escolar de maneira a atender às necessidades de uma sociedade em constante transformação.

A efetivação da Geografia escolar como instrumento de compreensão crítica e engajamento nas questões contemporâneas exige um corpo docente preparado e comprometido. Nesse contexto, as palavras de Paulo Freire ressoam, evidenciando que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Dessa forma, a formação dos professores torna-se uma peça-chave para o sucesso desse empreendimento educacional.

Conforme destacado por Nóvoa (1991), a formação docente deve ser sólida e integrada, combinando teoria e prática, capacitando os educadores não apenas a transmitir informações, mas a instigar o pensamento crítico e engajado em seus alunos. Além disso, é fundamental que a formação esteja alinhada com as transformações políticas, sociais e ecológicas da contemporaneidade, preparando os professores para enfrentar os desafios complexos que a educação geográfica engajada demanda. Ao investir em uma formação profissional que promova a reflexão, a inovação pedagógica e o compromisso com as mudanças necessárias, estaremos construindo uma base sólida para a efetiva transformação social e ambiental por meio da Geografia escolar.

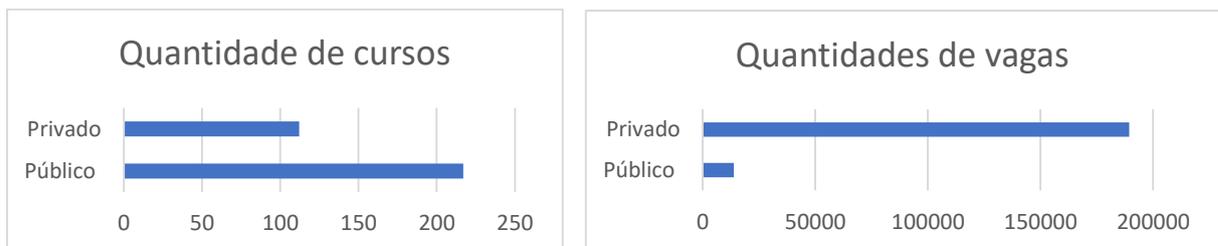
## 2.2 A Formação dos Professores de Geografia no Brasil

O Censo da Educação Superior de 2021, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021), fornece dados importantes sobre a quantidade de cursos e vagas disponíveis para a Licenciatura em Geografia no Brasil. Esses dados podem ser utilizados como ponto de partida para uma análise crítica sobre o curso e sua formação de professores.

Em relação à quantidade de cursos, segundo dados de 2021, observa-se que as instituições públicas oferecem mais opções para a Licenciatura em Geografia no Brasil, com um total de 217 cursos, em comparação aos 112 cursos disponibilizados pelas instituições privadas. Esse cenário pode levantar questões sobre o acesso à formação em Geografia para futuros professores, uma vez que o setor privado possui uma participação significativa na oferta de vagas.

Além disso, como demonstra o gráfico a seguir, é importante considerar a relação entre a quantidade de vagas e a demanda por profissionais licenciados em Geografia. Os dados apresentados mostram um total de 13.909 vagas em instituições públicas e expressivos 189.323 vagas em instituições privadas.

**Gráfico 1 – Cursos e Vagas**



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do INEP

Vale ressaltar que a oferta de cursos em instituições privadas, muitas vezes, inclui também a modalidade de Educação a Distância (EAD). É importante destacar que a modalidade EAD tem se expandido consideravelmente nos últimos anos, proporcionando maior flexibilidade de estudo e acesso à educação superior para um número significativo de estudantes (Arruda e Arruda, 2015).

Problematizando a questão da educação a distância e sua constante adição de estudantes nas últimas décadas, observa-se o aumento da demanda, ampliando cada vez mais organizações privadas. Essas instituições veem nessa modalidade de ensino uma oportunidade altamente lucrativa. Isso tem levado ao aumento do número das instituições privadas que oferecem cursos à distância, muitas vezes sem a qualidade e estrutura necessárias para garantir um ensino eficaz (Lamosa, 2021).

Além destes fatores, questiona-se o atual modelo mercantilista de licenciatura ofertada por diversas Instituições de Ensino Superior (IES) da rede particular, impactando desfavoravelmente o trabalho docente. Nesse modelo busca-se a precarização das condições de trabalho dos docentes formadores e a imposição de rotinas excessivas de trabalho com o objetivo de maximizar os lucros. Somadas as tensões destacadas, avalia-se que “está em curso, nas escolas particulares, o novo modelo de licenciatura: barata e minimalista” (Lamosa, 2021, p.112).

Esta perspectiva de expansão apressada da formação por meio da EAD, objetivando fins lucrativos, pode ter um impacto negativo na qualidade da educação. A falta de regulamentação adequada e padrões rígidos para a criação e manutenção de programas de educação à distância pode prejudicar a formação dos alunos e a credibilidade dos diplomas obtidos na referida modalidade de ensino (Lamosa, 2021).

A crescente disponibilidade de cursos de licenciatura em Geografia na modalidade EAD em instituições privadas pode atrair estudantes que buscam conciliar os estudos com outras responsabilidades, como trabalho ou família. A flexibilidade de horários e a possibilidade de estudar de forma remota são atrativos para muitos interessados em obter uma formação em Geografia, especialmente para aqueles que não têm acesso facilitado a instituições presenciais ou que enfrentam dificuldades de locomoção.

Os dados presentes no gráfico 2 sobre as vagas EAD, em cursos de licenciatura em Geografia, mostram uma diferença significativa entre as instituições públicas e privadas. Segundo os números fornecidos, as instituições públicas oferecem um total de 2.562 vagas na modalidade EAD, enquanto as instituições privadas disponibilizam 185.435 vagas.

Gráfico 2 – Vagas EAD



**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de dados do INEP

Essa disparidade na oferta de vagas EAD pode indicar uma maior ênfase das instituições privadas na expansão e na promoção do ensino de Geografia na modalidade a distância. Essa tendência está alinhada ao crescimento geral do ensino a distância no Brasil, que tem sido impulsionado pela mercantilização da educação em razão das reformas ultra neoliberais, que flexibilizam e encurtam a formação acadêmica oferecida aos estudantes.

No entanto, é importante ressaltar que a qualidade dos cursos EAD em Geografia deve ser cuidadosamente considerada. A oferta de vagas EAD em instituições privadas requer uma atenção especial para garantir que esses cursos atendam aos mesmos padrões de qualidade e exigências acadêmicas dos cursos presenciais.

Nesse sentido, é necessário que as instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, estejam comprometidas em oferecer uma formação de qualidade, que contemple não apenas os aspectos teóricos, mas também a prática e a reflexão crítica sobre a realidade social e educacional do país.

Além disso, é importante que os cursos de licenciatura em Geografia estejam em constante atualização, de forma a acompanhar as demandas contemporâneas da sociedade. Isso diz respeito à inclusão de conteúdos atualizados, como questões socioambientais, geotecnologias e Geografia digital, bem como a adoção de metodologias de ensino que promovam a participação ativa dos estudantes e a reflexão crítica sobre a realidade social e educacional do País. Somente assim será possível formar professores capazes de enfrentar os desafios da sala de aula e promover uma aprendizagem significativa para seus alunos.

Outra dimensão da problemática que envolve a formação de professores a baixa procura pela licenciatura. Na raiz dessa baixa procura encontra-se a desvalorização com que a carreira de professor é tratada pelas políticas educacionais e ações governamentais em nosso país. Tal descaso é evidenciado pelo desprestígio do professorado atrelado a uma remuneração salarial insatisfatória e a condições de trabalho bastante precárias. Novamente busco em Nóvoa evidências desse cenário:

Percebe-se um sentimento de insatisfação, acentuado por políticas de desprofissionalização, de ataque às instituições universitárias de formação docente e de privatização da educação [...] a desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle (Nóvoa, 2017, p.1109).

A combinação da desvalorização da profissão docente com as más condições de trabalho e os baixos salários, além do desprestígio social, fazem com que os cursos de licenciatura se tornem “segunda opção” de formação. Há um impacto significativo destes elementos nos sujeitos, visto que não possuem real apreço pelas atividades que virão a desenvolver. Frente a isso Nóvoa afirma:

Não é aceitável que em muitos países, e também no Brasil, a escolha de um curso de licenciatura seja uma segunda escolha, por falta de outras alternativas, por razões de horário (oferta de cursos noturnos) ou por facilidade (cursos a distância). A primeira fragilidade da profissão reside, justamente, neste momento inicial [reside na questão como] é que se atraem e se recrutam os estudantes para as licenciaturas? Como é que se organiza a formação em permanente vaivém com as realidades escolares? Como é que se entrelaça a formação e a profissão? (Nóvoa, 2017, p. 1121)

Um atravessamento significativo para a baixa procura pela licenciatura em Geografia consiste no fato de que a atuação nas escolas não exige formação específica na área. Embora a reforma do Novo Ensino Médio esteja em processo de revisão neste momento, trago como exemplo da flexibilização da exigência de formação a Lei 13.415/17<sup>1</sup> (Brasil, 2017), que permite às instituições de ensino determinarem, com base em declarações formais de experiências profissionais prévias, se os profissionais estão aptos a exercer a profissão docente por notório

---

<sup>1</sup> A Lei 13.415/17 do Novo Ensino Médio coloca que “podem ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino”. Os tecnólogos e bacharéis interessados precisam apresentar um desses atestados: a) de titulação específica; b) de prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada; ou c) de que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas (Brasil, 2017).

saber. Na prática, implica na possibilidade de indivíduos com formações diversas assumirem os cargos.

Esse elemento contribui para a desprofissionalização da carreira do docente de Geografia, como ressaltado por Castellar (2015) ao afirmar que é a ideologia de atribuir funções do ensino a profissionais que não apresentam a devida formação pedagógica, isto é, trata-se de delegar a função de transmitir conhecimentos, mas não de trabalhar em processo de ensino-aprendizagem. A problemática ressaltada pela autora é indicada nas seguintes palavras:

Se não há professores especialistas em Geografia, como os alunos, por exemplo, do curso de pedagogia, ao se formarem, irão ensinar Geografia, criando condições para construir, junto com o aluno, o conhecimento, se eles próprios deveriam estar, também, no processo de construção de alguns conceitos e conteúdos? Como propor desafios aos alunos, se ele próprio está inseguro diante da possibilidade de ser questionado por eles e não saber lidar com essas situações? (Castellar, 2015, p. 53)

Uma formação com tantas debilidades fragiliza a atuação docente, o que é agravado pelas igualmente precárias condições da formação continuada, o que faz com que o processo de ensino seja precário e deficiente, uma vez que afeta, inclusive, a parte psicológica do educador e sua autoconfiança no exercício da profissão, como aponta Nóvoa:

Nos últimos anos, tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração acadêmica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores (Nóvoa, 2017. p. 1108).

A desprofissionalização do professor é um problema que afeta a educação brasileira como um todo, e a formação dos professores é um fator chave que pode auxiliar a reverter essa situação. No entanto, a formação de professores no Brasil tem enfrentado diversos desafios ao longo dos anos. Muitos cursos de formação docente são acusados de serem fracos e pouco efetivos na preparação dos profissionais da educação para as demandas da sala de aula (Cacete, 2004).

Os embates no exercício da profissão, decorrentes das fragilidades na própria formação do docente e da desprofissionalização previamente explanados, geram uma cadeia de práticas pouco reflexivas que recai sobre os futuros professores, uma vez

que “a autonomia do professor em sala de aula está ligada à sua formação, portanto, à qualidade do curso de Geografia e de licenciatura” (Castellar, 2015, p. 63).

Em consonância, Nóvoa (2017) relembra que uma das causas da desprofissionalização reside no fato de que durante muitos anos foi atribuída ao professor uma imagem familiar e de mero cuidado, ocasionando possíveis interpretações acerca da falta de rigorosidade no domínio de conteúdos e criticidade sobre suas práticas.

Contudo, além da rigorosidade sobre o domínio de conteúdos e criticidade sobre suas práticas, Castellar (2015) ressalta que além do problema do conteúdo específico, entendemos que a formação do professor não leva em conta a ação psicopedagógica que o capacite a compreender sua prática, aumentando a discrepância entre o que é ensinado e o que o estudante consegue aprender, além de interferir diretamente na questão da apropriação que o professor possui do ensino que realiza e de sua postura em sala de aula.

A tal respeito Shulman (2005) também ressalta a urgência em definir a especificidade da formação docente, uma vez que tal desenvolvimento envolve três dimensões essenciais e indivisíveis: uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um profissional; e uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética. Nessa mesma direção, Nóvoa nos diz:

Como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor? [...] como construir programas de formação de professores que nos permitam superar esta distância, recuperando uma ligação às escolas e aos professores? É necessário pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, isto é, como a formação para o exercício de uma profissão, a exemplo da medicina, da engenharia (Nóvoa, 2017, p. 1113).

A respeito de tal abordagem, Castellar (2015) conclui que, majoritariamente, os professores atuantes no país não detêm experiência e saberes em níveis especializados com relação ao processo de ensino. Essa (de)formação é explicitada por Nóvoa (2017) quando nos diz que em muitas instituições não há um foco exclusivo e dedicação institucional à formação de professores, fazendo com que, em grande parte dos casos, aos alunos de licenciatura sejam ofertados as piores condições de aprendizado, em quesitos de horários de aula e atendimentos, condições de trabalho,

aconselhamento profissional e acadêmico por parte dos superiores, entre outras coisas, se comparados aos estudantes de medicina e arquitetura, por exemplo. O autor conclui que “é necessário reforçar as dimensões profissionais na formação de professores, não numa perspectiva limitada ou redutora, mas procurando construir modelos de formação que renovem a profissão e que sejam renovados por ela” (Nóvoa, 2017. p. 1112).

Ainda conforme Nóvoa, em várias áreas é possível identificar que a formação do professor se “dilui” em outros cursos de licenciatura, ocasionando deficiência de objetividade em áreas de conteúdo que deveriam ser definidos: “São bacharelados disfarçados, não são licenciaturas” (Nóvoa, 2017, p. 1112), motivo pelo qual a questão da formação continuada requer urgente atenção, uma vez que a precisão no domínio do conteúdo é imprescindível para possibilitar o desenvolvimento dos saberes.

A esse respeito, Castellar (2015) problematiza: “Como fazer com que o professor decida os conteúdos, se encontramos, hoje em dia, principalmente nas escolas da rede pública, professores que não são formados nas disciplinas em que lecionam?” O pensamento de Castellar se coaduna com o de Nóvoa (2017) ao evidenciar que essa problemática se faz presente em vários países:

Nas últimas décadas tem havido uma diluição da profissionalidade docente, [...] a degradação das condições de vida e de trabalho, verificando-se em muitos países a existência de processos de desprofissionalização e até de desmoralização dos professores. Por outro lado, a proliferação de discursos que descaracterizam a profissão docente, através do recurso a conceitos como “educador” ou mesmo “pedagogo” que, apesar da sua importante carga filosófica e política, traduzem uma certa vaguidade e até vacuidade. No caso do Brasil, esta diluição está também presente nos programas de formação de professores. Nas licenciaturas em Pedagogia surge, por vezes, a ideia de que “ser pedagogo” é mais amplo e prestigiante do que “ser professor” (Nóvoa, 2017, p.1111).

Esse conjunto de fatores, levado ao conhecimento público, resulta em uma série de desconfianças em relação instituições de formação docente, que vem a ser retratada, inclusive, em relatórios respeitados como o *National Council on Teacher Quality*, realizado nos Estados Unidos, que influenciam a opinião popular ao classificar tais instituições como ineficientes ou medíocres e a percebê-las de maneira negativa. A questão preocupante ressaltada por Nóvoa (2017) é que os dados demonstrados por estes relatórios não estão, infelizmente, em desacordo com a realidade, embora

também, ao aplicar uma perspectiva estritamente técnica, não levem em consideração o peso social, cultural e político da educação.

Essas problemáticas se desdobram em um outro empecilho no caminho do professorado, que é a questão da privatização da educação, especialmente da formação docente. Longe de se preocupar com o processo formativo, base das ações voltadas ao ensino e à aprendizagem, as instituições privatistas centram seus esforços na maximização da capitalização, buscando os benefícios de transações empresariais em detrimento de programas que visem a aprimorar o sistema educacional, circunstâncias estas que fazem Nóvoa (2017) enfatizar que, além das dimensões técnicas e institucionais, a formação dos docentes encara ainda profundos desafios de cunho político. Para ele

Não se trata, como no passado, de consolidar escolas privadas como alternativa às escolas públicas [...] Já não se trata de edificar escolas ou colégios privados, mas de tomar conta dos rumos da educação pública, através de formas de gestão privada, da contratação de empresas pelas entidades públicas ou da passagem para grupos privados de funções pedagógicas, curriculares ou formativas. Um entendimento errado das consequências da revolução digital ou da conectividade para a aprendizagem contribui, também, para acentuar a erosão dos professores e da escola pública (Nóvoa, 2017, p.1110).

As problemáticas e desafios anteriormente elencados na formação dos docentes configuram apenas exemplos de uma extensa série de tensões que não caberiam no presente estudo. No entanto, pode-se extrair desta breve exposição que a saída para muitos desses pontos passa pela realização de uma formação de professores efetivamente comprometida com a qualidade da escola para todos e por se assegurar dignidade à profissão docente. Essa transformação mostra-se como requisito para a resolução de outros tantos problemas que afetam o segmento educacional.

Para o desenvolvimento das habilidades e do aperfeiçoamento na formação de professores, Nóvoa insiste em uma maior integração entre os educadores, as instituições de ensino e a comunidade. Explica que é nesta relação que se evidenciará o “produto final” da formação de um indivíduo, da educação e do conhecimento. O autor enfatiza:

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido” [...] É

necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores [...] um lugar de entrelaçamentos e de encontro, mas também de ação pública. Para formar um professor não bastam as universidades e as escolas. É preciso também a presença da sociedade e das comunidades locais (Nóvoa, 2017, p. 1114).

O ponto de partida é a promoção de maiores vínculos dentro da própria comunidade de professores, visando aproximar o docente recém-formado daqueles mais experientes e potencializar o conhecimento por meio da troca de vivências e experiências. É necessário fortalecer o ambiente colaborativo dentro das próprias instituições, pois

Preparar para estas profissões exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes [...] não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares (Nóvoa, 2017, p.1114).

Todavia, para questões tão complexas não se encontram soluções simples conforme sinalizado. Para Castellar, a correção dos problemas elencados deve seguir uma linha multisetorial:

Formação inicial, formação continuada, material de apoio, relação “responsabilidades – horário de trabalho-salário”. Atuando nessas frentes, poderemos garantir uma melhoria na qualidade do ensino, pois à medida que o professor tiver condições de trabalho, será possível cobrar-lhe o aperfeiçoamento na relação ensino-aprendizagem (Castellar, 2015, p. 53).

Simone Marassi Prado, em sua dissertação *A Formação do Professor de Geografia: Vozes e Discursos da Escola e da Universidade* (2016), também aborda a formação docente em Geografia, sob outra perspectiva. Consideram-se as diferentes vozes e discursos presentes no processo formativo. Destaca-se a importância da interação entre a universidade e a escola na formação do professor de Geografia, afirmando que “a formação de professores de Geografia deve contemplar a interação entre a universidade e a escola, pois é nessa articulação que se pode perceber e construir a ponte necessária para aproximar a teoria da prática” (Prado, 2016, p. 16).

Castellar salienta ainda a importância de “saber selecionar os conteúdos, de planejar as ações que serão aplicadas em sala de aula, fundamentais para que o aluno desenvolva as operações mentais e construa os conceitos” (2015, p. 69); fator determinante, já que para a autora “o planejamento da aula deve considerar a concepção de aprendizagem que fundamenta a prática do professor”.

Importante enfatizar também que cabe ao professor decidir o conteúdo que será ministrado e que tal decisão emerge do diagnóstico de conhecimentos que este já adquiriu e que deseja repassar. “Muitas das dificuldades que os professores enfrentam estão em saber o que é ler, estudar e redigir” (Castellar, 2015, p.23).

Notadamente há um esforço destacando a importância de uma formação docente que contemple não apenas o conhecimento técnico, mas também a formação humana e a construção de uma visão crítica da realidade. Para Oliveira (2013, p. 51), “é fundamental que o professor de Geografia tenha uma formação que contemple a compreensão do espaço geográfico como um produto histórico e social, construído pelas relações entre sociedade e natureza”. Nos estudos de Prado (2016, p. 22) ela aponta que “a formação do professor de Geografia deve levar em consideração as diferentes vozes e discursos presentes no processo formativo, de forma a promover a reflexão crítica e a construção de conhecimento”.

A formação docente é um tema importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivas. Oliveira (2013) destaca que a trajetória de vida do professor é um fator determinante para a sua formação, pois influencia suas concepções, valores e expectativas em relação ao ensino e à aprendizagem. De acordo com a autora, a formação docente deve considerar as experiências e vivências dos professores em sua formação, de forma a promover uma reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas.

Essa situação tem levado a uma série de reformas educacionais que buscam aprimorar a formação de professores no País, por meio da implementação de políticas e programas que visam melhorar a qualidade dos cursos de formação docente. Essas reformas incluem a ampliação da carga horária dos cursos de licenciatura, a integração entre teoria e prática na formação dos professores, o estímulo à pesquisa e à inovação pedagógica, entre outras medidas.

No entanto, é importante destacar que a formação de professores não pode ser vista de maneira isolada, como se fosse um problema a ser resolvido apenas pelos cursos de formação docente. É necessário considerar que a formação dos professores é um processo contínuo, que envolve ações de formação inicial, mas também de

formação continuada e de valorização profissional ao longo da carreira (Cacete, 2004).

Desse modo, a formação de professores deve ser vista como uma questão complexa e multifacetada, que envolve não apenas a atuação dos cursos de formação docente, mas também das políticas públicas, das escolas, dos profissionais da educação e da sociedade como um todo.

No decorrer dos anos, a formação de professores foi sendo modificada, com a criação de cursos específicos de formação de docentes nas universidades, como as faculdades de educação. No entanto, apesar das mudanças, ainda persistem desafios na formação dos professores, como a maior conexão entre a teoria e prática, a desvalorização da profissão e a falta de investimentos na formação continuada. Além disso, muitos cursos de formação de professores ainda são marcados por uma abordagem conteudista, com foco no acúmulo de informações, sem uma reflexão mais profunda sobre a prática docente e a realidade escolar.

Nesse sentido, é fundamental repensar a formação de professores, valorizando a sua importância e promovendo uma formação crítica e reflexiva, capaz de prepará-los para enfrentar os desafios da sala de aula e contribuir para a melhoria da educação no País (Cacete, 2004).

O ensino e a aprendizagem em Geografia têm sido objetos de estudos e reflexões por parte de pesquisadores e educadores. Oliveira (2013), em seu artigo *Ensino e Aprendizagem em Geografia: trajetória de vida e formação docente*, enfatiza a importância de uma formação docente que contemple não apenas o conhecimento técnico, mas também a formação humana e a construção de uma visão crítica da realidade. Segundo a autora, “a formação do professor de Geografia deve ser pensada de forma integral, abrangendo não só a aquisição de conhecimentos específicos da área, mas também a formação do indivíduo enquanto sujeito social e cidadão” (Oliveira, 2013, p. 49).

Diversos estudos têm sido realizados para investigar a qualidade da formação, as abordagens pedagógicas adotadas e o impacto da formação em Geografia na atuação profissional dos docentes. A pesquisa realizada por Shimizu e Pezzato (2013)

analisou a formação inicial de professores de Geografia em algumas universidades públicas no Brasil, destacando a importância da articulação entre teoria e prática no processo formativo. O estudo revelou que uma formação que promova a integração entre conhecimentos teóricos e práticos possibilita uma melhor preparação dos futuros professores para enfrentar os desafios da sala de aula e promover uma aprendizagem significativa.

Em relação à atualização curricular, um estudo de Oliveira e Souza (2017) investigou os currículos dos cursos de Licenciatura em Geografia em diferentes universidades brasileiras. Os pesquisadores apontaram a necessidade de uma constante revisão curricular, com a inclusão de conteúdos atualizados, como questões socioambientais, geotecnologias e Geografia digital, de modo a promover uma formação alinhada às demandas contemporâneas da sociedade.

Outro aspecto importante a ser considerado é a formação crítica e reflexiva dos futuros professores. Cruz *et al.* (2019) discutiram a importância da formação de professores de Geografia que sejam capazes de estimular o pensamento crítico nos estudantes, abordando temas como desigualdades socioespaciais, geopolítica e sustentabilidade. Seguindo sobre a temática formativa, destaca-se a necessidade de uma formação que vá além do domínio conceitual, buscando desenvolver habilidades analíticas e interpretativas nos futuros docentes.

Avançando por meio da perspectiva crítica, cabe ao professor “tornar-se autor do próprio discurso, isto é, ter desenvolvido e amadurecido a capacidade de observar, tematizar, interrelacionar e teorizar geograficamente sobre o mundo” (Santos, 2016, p. 33). Mas Santos vai além ao apontar o imperativo de que professoras e professores tenham clareza do que está em jogo nos processos educativos contemporâneos:

Nos dias de hoje, no entanto, tal constatação parece não ser suficiente. Para além do ensino de disciplinas, onde diferentes professores trabalham com os mesmos educandos e, portanto, a interdisciplinaridade se realiza sem que sobre ela se tenha clareza e objetivos explícitos, o mundo das tecnologias e da vida urbana e planetarizada exige que tenhamos maior clareza e intencionalidade em nossos atos e, portanto, que a articulação entre os saberes também se torne um projeto de organização do pensamento que seja referência para os sujeitos envolvidos no processo educativo (Santos, 2016, p.35).

Além das questões de interdisciplinaridade e a clareza dos objetivos, é relevante considerar a valorização do conhecimento regional e a diversidade de

abordagens metodológicas na formação de professores de Geografia. Freitas (2016) explorou a importância de uma formação que valorize o contexto local e regional, estimulando a compreensão das especificidades geográficas e culturais de cada região. Os resultados desta pesquisa revelou também a necessidade de uma formação que incorpore diferentes metodologias de ensino, como o uso de tecnologias educacionais e abordagens participativas, possibilitando uma prática pedagógica mais dinâmica e envolvente.

Coerente com a compreensão de que a formação docente se realiza num *continuum*, Francisco Imbernón nos convida a refletir sobre a importância do trabalho colaborativo e do intercâmbio de experiências entre os professores. A formação continuada precisa incentivar a criação de redes de aprendizagem, por meio das quais os docentes possam compartilhar suas práticas, discutir desafios e construir conhecimento coletivamente. Essa troca de experiências fortalece a formação dos professores, estimula a reflexão sobre a própria prática e contribui para a construção de uma comunidade educativa mais sólida (Imbernón, 2009).

Da mesma forma, o pensamento de Imbernón destaca a importância de uma formação continuada que esteja alinhada com a realidade dos professores e das escolas. Isso implica em reconhecer a diversidade de contextos educacionais e adaptar as estratégias formativas de acordo com as necessidades específicas de cada professor. A formação continuada deve contemplar tanto os aspectos teóricos, conceituais, como também as habilidades práticas necessárias para o desenvolvimento de aulas significativas e contextualizadas.

Diante destes cenários complexos e bastante distintos, a formação de professores é, de fato, uma questão central no contexto da educação brasileira, uma vez que a qualidade da formação desses profissionais tem um impacto direto na qualidade da educação oferecida aos alunos.

Instigado pela reflexão crítica sobre a minha trajetória de formação docente, analiso a importância de estar desde o ano de 2010 em uma escola confessional católica, localizada no município de Santos. Nesta instituição, que valoriza a educação voltada ao diálogo, cidadania e reconhece as diferenças entre as pessoas em suas múltiplas intersecções, compreendo que na prática as dimensões da educação vão

além das competências e habilidades, dos testes padronizados e das promoções em *outdoor*. Também considero que o aprimoramento de minhas práticas nesse ambiente educativo está interligado com as possibilidades de trocas com meus pares e de atualização quanto às teorias e metodologias de ensino, o que evidencia a importância da formação continuada para a qualidade da educação escolar.

Adiante, o próximo tema a ser abordado é a importância da formação continuada dos professores de Geografia.

### **2.3 A Formação Continuada dos Professores de Geografia**

O professor, ao finalizar a graduação, inicia seu caminho de preparação para o ensino nas escolas. Contudo, a formação não se encerra nesta etapa. Conforme comenta Nóvoa (2017), é essencial investir na valorização tanto de sua preparação no início da caminhada, quanto ao longo de seu desenvolvimento profissional. Segundo o autor, é preciso “valorizar o *continuum* profissional [...] pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada” (Nóvoa, 2017, p. 8). É por meio da formação continuada que ocorre a apropriação do docente sobre as especificidades dos conteúdos que leciona e possibilita a segurança no exercício de sua profissão, pontos que por sua vez interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

A formação continuada permite que o professor se aproprie das especificidades dos conteúdos que leciona e sinta-se seguro no exercício de sua profissão, aspectos que impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Em vista disso, a formação de professores deve estar centrada na construção de uma identidade profissional que valorize a dimensão ética e política da docência. Cacete (2004) destaca que o professor de Geografia deve ser capaz de compreender a importância do ensino da Geografia para a formação dos alunos como cidadãos críticos e participativos. Isso implica em uma abordagem que promova a reflexão sobre as desigualdades sociais, as questões ambientais e a diversidade cultural.

Avançando nesta temática, é importante destacar a importância da formação continuada dos professores de Geografia, de forma a garantir uma atualização constante do trabalho docente. Segundo Castellar (2015), a formação continuada

deve ser vista como uma oportunidade para a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a busca por novas estratégias de ensino. Além disso, é destaque fundamental que as políticas públicas e as instituições de ensino valorizem a formação continuada como um elemento essencial para a melhoria da qualidade do ensino de Geografia, a fim de garantir a autonomia e reflexão docente.

Abordar a imprescindibilidade da formação continuada na carreira do professor implica em discutir a insegurança que muitos docentes possuem na hora de lecionar. Uma clara evidência da insegurança de professores recém-formados pauta-se no processo de ensino baseado na memorização, visto que, ao ensinar não conseguem exercer o papel de organizar, programar e dar sequência aos conteúdos (Madruga, 1996, p.70). Dessa forma, concordamos com Castellar ao enfatizar que as “atividades práticas aplicadas em sala de aula necessitam ser repensadas como procedimentos que contribuem para o desenvolvimento conceitual e não apenas fixação de conteúdo” (2015, p. 57).

A Geografia é uma disciplina que lida com a compreensão e interpretação do espaço geográfico, abrangendo temas como lugar, território, paisagem, espaço urbano, rural e suas inter-relações. Para que os professores possam abordar esses temas de maneira reflexiva, é fundamental que estejam em constante formação, buscando atualizar-se sobre as novas perspectivas teóricas e metodológicas da disciplina. A formação continuada permite que os professores aprofundem seus conhecimentos e desenvolvam habilidades pedagógicas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Com a contribuição de Freire, reafirmo que a educação não deve ser uma mera transmissão de conhecimentos, mas sim um processo de construção coletiva de saberes, capaz de preparar os sujeitos para transformar suas vidas e a sociedade (Freire, 1970).

A formação continuada dos professores de Geografia pode ser compreendida a partir dessa perspectiva freireana. Ao buscar aprimorar seus conhecimentos e habilidades, os professores se capacitam para uma prática pedagógica mais libertadora, capaz de despertar nos estudantes uma consciência crítica sobre o espaço geográfico em que vivem. A formação continuada dos professores de Geografia não se resume apenas à atualização de conteúdos, mas também ao

desenvolvimento de estratégias pedagógicas que incentivem o diálogo, a reflexão e a participação ativa dos estudantes (Freire, 1970).

Para aprofundar a compreensão a respeito da formação continuada dos professores de Geografia, trago as contribuições de Imbernón (2009) quando discute a necessidade de os professores serem protagonistas de sua própria formação. Ele destaca a importância de uma formação reflexiva, na qual os professores possam refletir criticamente sobre sua prática e buscar novas formas de aprimoramento.

Essa perspectiva está em sintonia com a concepção freireana de educação como prática de liberdade. Assim como Freire, Imbernón enfatiza a importância de os professores se tornarem sujeitos ativos em seu processo de formação, buscando constantemente aprimorar suas práticas e ampliar seus conhecimentos.

Dentro do contexto da formação continuada dos professores de Geografia, a abordagem de Imbernón ressalta a importância de os educadores refletirem sobre suas práticas de ensino, levando em consideração as demandas e desafios contemporâneos, valorizando o trabalho colaborativo e a troca de experiências entre os professores como forma de enriquecer a formação.

Ao estabelecer espaços de diálogo e colaboração, os professores podem compartilhar práticas pedagógicas bem-sucedidas, discutir desafios e buscar soluções conjuntas. A partir desta perspectiva a formação continuada dos professores de Geografia pode se beneficiar dessa abordagem, promovendo a criação de redes de aprendizagem e fortalecendo o trabalho coletivo no desenvolvimento da disciplina (Imbernón, 2009).

Além disso, o autor destaca a importância de uma formação continuada que esteja em constante diálogo com a realidade dos professores e das escolas. Isso implica reconhecer a diversidade de contextos educacionais e considerar as necessidades específicas de cada professor. A formação continuada dos professores de Geografia deve estar atenta às demandas da atualidade, como as transformações sociais, as questões ambientais e as novas tecnologias, buscando incorporar essas temáticas de forma crítica e reflexiva no ensino da disciplina.

Na busca por ampliar nossa compreensão sobre a formação continuada dos professores de Geografia, trago as ideias de Zeichner (2008) para, na articulação com as de Freire e de Imbernón, explicitar que essa dinâmica formativa continuada desempenha papel fundamental no aprimoramento da educação geográfica, disponibilizando às professora e professores as bases de uma formação que vá além da mera atualização de conteúdos e promova a realização de práticas pedagógicas reflexivas, críticas e contextualizadas.

Zeichner traz para a discussão a importância da prática reflexiva na formação docente, explorando questões cruciais relacionadas ao desenvolvimento real dos professores, consideração a realidade material do seu trabalho e, dessa forma, podendo contribuir para a redução das desigualdades na qualidade da educação. Com base em sua vasta experiência como formador de educadores, ele analisa o conceito de “reflexão” em diversos contextos e países, delineando três questões fundamentais para a análise da prática reflexiva na formação de professores.

A primeira questão abordada por Zeichner (2008) envolve a avaliação do impacto real da prática reflexiva no desenvolvimento dos professores. Ele questiona se essa abordagem resulta em avanços significativos na prática docente, apontando para a necessidade de uma reflexão que vá além do âmbito técnico e individual, considerando os propósitos e consequências do ensino. Em seguida, ele destaca a importância de levar em conta as realidades materiais do trabalho docente ao analisar a prática reflexiva. O autor explora a relação entre a reflexão e as condições concretas em que os professores exercem suas atividades, ressaltando a necessidade de uma abordagem que esteja conectada às lutas por justiça social.

A terceira questão crítica apresentada por ele refere-se à contribuição da prática reflexiva na diminuição das desigualdades na qualidade da educação, especialmente entre estudantes de diferentes perfis étnicos, raciais e sociais. Zeichner argumenta que a reflexão docente deve transcender uma visão isolada e instrumental da prática reflexiva, buscando uma compreensão mais ampla dos contextos sociais e políticos que permeiam o ensino.

Ao explorar os paradigmas dominantes do ensino reflexivo nas últimas décadas, Zeichner (2008) não apenas apresenta essas abordagens, mas também oferece uma análise crítica das críticas recebidas por esses paradigmas a partir de

diferentes perspectivas. Em uma seção dedicada ao papel da reflexão na formação docente, o autor examina como esse conceito tem sido utilizado tanto para a melhoria da prática quanto para legitimar políticas neoliberais que desprofissionalizam os professores.

Além das críticas ao neoliberalismo econômico, Zeichner (2008) também aborda os níveis e dimensões da reflexão docente, considerando a complexidade, as dimensões cognitivas, afetivas e morais, e os contextos sociais e políticos envolvidos. Ele destaca a importância de uma reflexão crítica que questione as estruturas de poder e busque a transformação social, contrastando-a com uma reflexão superficial e acrítica que reproduz o *status quo*.

Para ampliar as tratativas reflexivas a respeito da formação continuada de professores, busquei em Ángel I. GÓMEZ, relevante autor na área da educação, argumentos em favor da perspectiva crítica que orienta essa pesquisa. GÓMEZ (1992) contribui significativamente para o entendimento da formação de professores e dos desafios contemporâneos da educação na medida em que critica veementemente o modelo de racionalidade técnica na formação docente, destacando a redução da prática educativa a uma mera aplicação de regras e técnicas derivadas do conhecimento científico. Em contrapartida, GÓMEZ propõe um modelo alternativo, retratando o professor como um artista reflexivo capaz de criar e transformar sua própria realidade educativa.

A crítica ao modelo de racionalidade técnica é sustentada pela defesa do enfoque prático na formação de professores. GÓMEZ (1992) argumenta que a prática deve ser o eixo central do currículo, constituindo-se como o local primordial de aprendizagem e construção do pensamento prático do professor. Essa abordagem prática capacita os educadores a desenvolverem habilidades e competências que transcendem o conhecimento teórico, preparando-os para enfrentar os desafios reais da sala de aula.

O autor enfatiza que a formação de professores deve promover a integração dos conhecimentos científicos com os conhecimentos idiossincráticos construídos pelo professor em sua reflexão na e sobre a ação. Essa integração possibilita a construção de um conhecimento pedagógico sólido e relevante para a prática docente.

Dessa forma, a análise crítica de GÓMEZ sobre a formação de professores na década de 1990 dialoga diretamente com sua reflexão posterior sobre os desafios e oportunidades apresentados pela era digital na educação, proporcionando uma visão crítica, abrangente e inovadora sobre a evolução do campo educacional ao longo do tempo (GÓMEZ, 1992; 2015).

Outro autor que contribui para o aprofundamento da formação continuada de professores na perspectiva crítica é José Gimeno Sacristán, que traz contribuições significativas para o diálogo sobre a formação de professores e os desafios contemporâneos da educação. Ao contextualizar a formação de professores, Gimeno Sacristán (1995) destaca a necessidade de considerar não apenas os aspectos práticos, mas também os fundamentos teóricos que embasam a ação pedagógica.

Este autor também oferece *insights* valiosos sobre a reflexão na formação docente, conectando-a às dimensões éticas e políticas da prática educacional. Sua abordagem destaca a importância de uma reflexão crítica que vá além do âmbito individual, considerando as implicações sociais mais amplas do ensino. Ele argumenta que a formação docente reflexiva deve estar intrinsecamente ligada à busca por uma educação mais justa e equitativa, contribuindo para a transformação social (Gimeno Sacristán, 2009).

As contribuições de Ángel I. GÓMEZ, Kenneth M. Zeichner e J. Gimeno Sacristán convergem para uma compreensão abrangente e crítica sobre a formação de professores e os desafios contemporâneos na educação. GÓMEZ destaca a prática centrada e reflexiva na formação docente, alinhando-se à visão do professor como um artista reflexivo. Zeichner expande essa discussão, conectando a reflexão na formação docente às lutas por justiça social. Gimeno Sacristán acrescenta as perspectivas teórica e ética, enfatizando a integração equilibrada das tecnologias digitais na prática docente e a necessidade de reflexão crítica vinculada à transformação social.

A confluência destas reflexões destacam a complexidade da prática docente, que precisa ir além de abordagens simplistas e técnicas. Portanto, com o apoio destes autores, argumento em favor de uma formação de professores entendida como um processo intrinsecamente ligado às dimensões teóricas, práticas, éticas e políticas.

Ao adotar uma perspectiva crítica emancipatória, os professores são incentivados a superar a mera transmissão de conhecimentos, promovendo uma educação que engaja os estudantes de forma ativa e participativa. Isso implica em adotar práticas pedagógicas que valorizem as vivências e saberes dos alunos, estimulando o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. A formação continuada, nesse sentido, oferece aos professores ferramentas e recursos para que possam criar ambientes de aprendizagem democráticos e emancipatórios.

Para Paulo Freire, autor brasileiro que traz imensas contribuições sobre a educação emancipadora, a educação não deve ser um mero processo de transmissão de conhecimentos, mas sim uma prática transformadora que visa à libertação dos indivíduos e à conscientização sobre a realidade em que estão inseridos. Suas ideias estimulam os esforços para que a educação possa ser um instrumento de mudança social, permitindo que as pessoas se tornem agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa (Freire, 2018).

A prática de liberdade proposta por Freire também inclui a dimensão política da educação. A educação não poderia se desvincular da luta por uma sociedade mais justa. O objetivo final da educação não é, portanto, apenas o desenvolvimento individual, mas sim a transformação coletiva. Além disso, a *Educação como Prática de Liberdade* proposta por Paulo Freire tem uma dimensão ética fundamental que enfatiza a importância da solidariedade, empatia e cuidado com o outro. A construção de uma educação libertadora envolve não apenas a conscientização sobre as injustiças, mas também a formação de indivíduos éticos, comprometidos com a justiça social e a igualdade de oportunidades (Freire, 2022).

Seguindo o caminho da perspectiva crítica emancipatória no trabalho docente, Castellar (2015) destaca a importância de os professores serem claros sobre suas funções e de ensinar aos alunos a pensar de maneira crítica e significativa a partir de conceitos bem estruturados. Embora seja importante que os professores sejam atenciosos, é preciso ressaltar que não lhes cabe desempenhar um papel de cuidadores ou realizar tarefas familiares que não são relevantes para o exercício do ensino.

Os conhecimentos utilizados pelos professores são diferentes dos especialistas em determinadas áreas, como é o caso dos geógrafos que se concentram na pesquisa e análise do Espaço Geográfico e da regionalização. Já os professores de Geografia problematizam a relação entre os seres humanos e seu ambiente, bem como as diferenças regionais e suas implicações, com base nas experiências dos alunos, visando sua formação.

Castellar (2015) destaca a importância de que os professores possam ter autonomia e reflexão para definir o conteúdo e o processo de aprendizagem dos alunos. Nóvoa (2017) enfatiza também a dimensão profissional da formação de professores, a fim de destacar as técnicas necessárias para a atuação na profissão, uma vez que é uma carreira baseada no conhecimento.

Não se trata de dizer ao professor que ele não pode ser atencioso, mas sim de ressaltar que a cobrança, muitas vezes existente, para que ele desempenhe um papel de acolhimento ou realize funções familiares, não são o foco do exercício do ensino. Esse alerta é importante porque na atualidade, muitas vezes, a formação do professor é confundida com a de cuidador. Reafirmo o entendimento de que a formação dos docentes precisa ser baseada na ciência e no conhecimento. Nessa direção Nóvoa (2017, p. 1120) destaca que “o alicerce tem de ser, sempre, o conhecimento científico e cultural”.

A partir do momento em que o conhecimento científico deixa de ser prioridade no processo de formação, abre-se uma lacuna de falhas e inseguranças que deságuam quando os docentes, então formados, adentram as salas de aula. Castellar (2015, p. 57), enfatiza:

Para o professor organizar seu trabalho, é preciso compreender o que é prioritário ensinar em Geografia, quais são os conceitos e conteúdos que devem ser priorizados por série, respeitando o desenvolvimento cognitivo [...] No entanto, a intervenção docente só estará estruturada e acontecerá quando a formação inicial der condições para que os futuros professores façam opções e tenham clareza sobre os conteúdos a serem ensinados. (Castellar, 2015, p.57).

Como o domínio desses conhecimentos precisam de constante atualização, uma vez que tanto a sociedade como o campo dos conhecimentos geográficos estão em permanente transformação, temos a importância e a urgência da formação continuada. Somente por meio da atualização constante do domínio do conhecimento

e da detenção do saber científico, um professor poderá desempenhar com segurança seu papel frente aos alunos. A especificidade da abordagem pedagógica dos conhecimentos do campo geográfico fica clara com o reforço do argumento de Nóvoa (2017, p.1116):

O conhecimento de que um professor de Matemática necessita é diferente daquele que se exige a um especialista de Matemática. Não é um conhecimento menor ou simplificado. É um conhecimento diferente, ancorado na compreensão da disciplina, da sua história, dos seus dilemas e, acima de tudo, das suas potencialidades para a formação de um ser humano.

Conforme ressaltado por Nóvoa, os saberes utilizados para atuar como professor distinguem-se dos necessários a um especialista da área. No caso do ensino de Geografia, os geógrafos empenham-se na investigação e dados sobre o Espaço Geográfico e regionalização, já professores problematizam a relação do homem com o meio, as diferenciações regionais e suas implicações em determinados locais. É na busca dessa relação que as vivências dos estudantes ganham vida de modo a lhes propiciar uma formação crítica e uma compreensão alargada do mundo e seus habitantes.

Segundo Castellar, o docente precisa ter uma formação “que lhe permita autonomia e reflexão para definir o que será dado e como ocorrerá o processo de aprendizagem do aluno” (2015, p.54). Nessa direção Nóvoa (2017) argumenta que a formação deve ser permeada pela dimensão profissional, com a finalidade de ressaltar as técnicas projetando sua atuação como docentes, visto que é uma profissão baseada no conhecimento. A formação continuada é imprescindível para garantir firmeza no exercício da profissão, como ressalta Castellar (2015, p. 52):

O professor deve, portanto, atuar no sentido de se apropriar de sua experiência, do conhecimento que tem para investir em sua emancipação e em seu desenvolvimento profissional, atuando efetivamente no desenvolvimento curricular [...] Quando o professor ou futuro professor tem uma concepção clara de educação, ele sabe o que é ser mediador da aprendizagem, se autorizando na escolha e organização do conteúdo.

Assim, é necessário reconhecer que a formação do profissional docente tem na dimensão da profissionalização o seu alicerce, mas que os âmbitos pessoal, cultural e social são também integrantes imperativos desse processo formativo e requerem cuidado e atenção formativa.

Essa concepção alargada de formação, que transcende o específico, o técnico, encontra em Freire bases fecundas. Sua intencionalidade pedagógica está diretamente ligada à sua visão de educação emancipadora. Nessa perspectiva os educadores devem ter consciência do poder transformador da educação e assumir uma postura crítica diante das estruturas opressoras presentes na sociedade. Nesse sentido, a intencionalidade pedagógica envolve a escolha de conteúdos e metodologias que promovam a conscientização dos alunos sobre as contradições, as injustiças e os desafios presente na sociedade (Freire, 2018).

Sua argumentação em favor da promoção da cultura democrática e de paz requer que a educação emancipadora não seja neutra e desvinculada das questões políticas e sociais. Muito pelo contrário, a escola deve ser um espaço onde se cultive os valores democráticos como a participação, a igualdade e o respeito à diversidade (Freire, 2022).

Nesse cenário, a cultura democrática é construída por meio da prática cotidiana, da escuta atenta e do diálogo horizontal entre os sujeitos. O educador precisa incentivar a participação dos estudantes, promovendo espaços de discussão e reflexão onde que todos possam se expressar livremente. A cultura democrática na educação busca superar as relações de autoritarismo e hierarquia, estimulando o senso crítico e a construção coletiva do conhecimento (Freire, 2018).

Para isso, é necessário investir em formação docente de qualidade, que estimule a reflexão sobre a intencionalidade pedagógica e forneça ferramentas e estratégias para a promoção da cultura democrática e de paz. Reiterando, é fundamental que as políticas públicas na área da educação apoiem e incentivem práticas pedagógicas que promovam a participação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento (Freire, 2022).

Desta forma, a intencionalidade pedagógica e a cultura democrática e de paz propostas por Paulo Freire são de extrema relevância para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e pacífica. Ao valorizarmos a participação, o diálogo e o respeito à diversidade, contribuímos para que a educação seja uma possibilidade de transformação social e de construção de um futuro mais humano e harmonioso.

Nóvoa insiste na necessidade de “ligar os diversos momentos da formação com o conjunto da vida profissional docente” (2017, p. 8), pois, segundo o autor isso é essencial, já que se trata de uma profissão que lida diariamente com as incertezas e imprevisibilidades do ser humano. Ele argumenta que as dimensões cultural e ética sejam aprofundadas e interconectadas de maneira metódica, de modo a preparar professora e professores para agirem com clareza perante situações adversas ou inesperadas.

Igualmente, é esperado que o professor invista esforço em sua formação cultural para dar conta de aprimorar seu repertório cultural. Freire (1970) afirma que a consciência só pode ser desenvolvida no mundo em processos de relação dialógica. Nessa mesma linha Nóvoa (2017, p.16-17) argumenta que os professores “devem ter um contato regular com a ciência, com a literatura, com a arte. É necessário ter uma espessura, uma densidade cultural, para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa.”

O caráter ético da atuação docente é outro fator relevante. Embora a dimensão ética deva ser aplicada a todas as profissões, espera-se que o compromisso com a formação de outro ser humano não seja somente um discurso, mas que a ética seja vista “sempre com um compromisso concreto com a educação” (Nóvoa, 2017, p.17). Da mesma forma, lidar com seres humanos exige preparação para enfrentar adversidades: “no dia a dia das escolas somos chamados a responder aos dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana”.

De tal forma, o processo para aprimorar o trabalho docente rumo à formação humana necessita de elementos que ultrapassam os saberes provenientes da licenciatura. Segundo Nóvoa (2017, p. 1125):

Depois da fase de indução profissional segue-se uma fase de estabilidade na profissão que deve ser marcada por um esforço de permanente atualização. É legítimo que haja programas de formação continuada que se destinam a suprir deficiências da formação inicial ou a promover especializações ou pós-graduações em diversas áreas. Mas a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente.

Diante das considerações apontadas, sustenta-se que durante a estabilização como docente a segurança proveniente dos conhecimentos adquiridos abre espaço para um processo de atualização e aperfeiçoamento constante, embasados pela

autonomia. Nesse contexto, é possível que o professor reflita sobre suas práticas desenvolvidas e busque formas de melhorá-las, assim como, transformá-las à luz das experiências vivenciadas.

O processo da autonomia docente, como entendido por Imbernón (2009), relaciona-se com a capacidade de tomar decisões e agir de forma autônoma no exercício da prática educativa. Isso é requisito para se exercitar o poder de escolha e a liberdade de adaptação dos conhecimentos e estratégias pedagógicas às necessidades e realidades específicas de cada contexto educacional. Dessa forma, professoras e professores têm a possibilidade de refletir sobre sua prática e buscar seu constante aperfeiçoamento, levando em consideração as demandas dos estudantes e as mudanças sociais e educacionais.

Esse processo de atualização e aperfeiçoamento constante também está diretamente ligado à reflexão sobre a prática. A prática reflexiva, conforme proposto por Imbernón (2009), envolve a capacidade de analisar criticamente as próprias ações pedagógicas, identificar pontos fortes e áreas de melhoria, a fim de buscar soluções criativas e inovadoras para os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

A reflexão sobre a prática possibilita aos docentes uma análise aprofundada de sua atuação, levando em consideração aspectos como as relações estabelecidas com os alunos, os resultados obtidos, as estratégias pedagógicas utilizadas e o contexto social em que estão inseridos. A partir dessa reflexão, os professores podem identificar lacunas de conhecimento e habilidades que necessitam ser aprimoradas, buscando cursos, formações complementares e diálogo com outros profissionais para enriquecer sua prática pedagógica.

É importante destacar que a reflexão sobre a prática e o processo de atualização e aperfeiçoamento constante não devem ser vistos como um fim em si mesmos, mas como meios para promover uma educação de qualidade e efetiva. Essas práticas devem estar embasadas em fundamentos teóricos consistentes e em pesquisas que contribuam para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem.

Desta forma, a formação continuada dos professores de Geografia, embasada nas ideias de Castellar, Cacete, Pontuschka, Freire, Nóvoa, Imbernón, Zeichner, GÓMEZ e Sacristán busca promover uma educação geográfica que seja crítica, contextualizada e reflexiva. Essa formação não se restringe apenas à atualização de conteúdos, mas também envolve o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, a valorização dos saberes dos alunos, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Através dessa abordagem, os professores se tornam agentes transformadores da sociedade, capazes de promover uma educação geográfica emancipatória e comprometida com a construção de um mundo mais justo e sustentável (Imbernón, 2009).

#### **2.4 As Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Geografia**

As dinâmicas do ensino de Geografia na contemporaneidade são atravessadas por um elemento que se apresenta como emergencial e desafiador: a aplicação das tecnologias da informação e comunicação nos sistemas de ensino. Dantas e Mendes (2010) consideram que o uso de tais ferramentas no âmbito da educação possibilita a modernização do ambiente escolar, mas também apresenta suas respectivas barreiras.

É preciso ressaltar que a sociedade atual está inserida em um mundo cada vez mais globalizado e digitalizado, no qual a presença da tecnologia é uma realidade presente na vida de todas as pessoas, até mesmo daquelas que possuem menos acesso a elas. De maneira direta ou indireta, todos estão inseridos em uma era tecnológica e submetidos a seus efeitos diariamente, ainda que não seja percebido.

Atualmente, o ensino de Geografia apresenta um grande desafio que é a incorporação das tecnologias da informação e comunicação nos sistemas de ensino. É importante destacar que se vive em um mundo cada vez mais globalizado e digitalizado, em que a presença da tecnologia é uma realidade na vida de muitas pessoas. Todos estão inseridos em uma era tecnológica e estão submetidos aos seus efeitos diariamente, mesmo sem que se perceba. Na sociedade informatizada,

processos como assistir televisão, fazer ligações, agendar consultas e exames, utilizar meios de transporte e realizar pagamentos são feitos por meio da tecnologia.

Assim como nas demais esferas do cotidiano, os recursos tecnológicos também adentraram à sala de aula e o processo pedagógico. De acordo com a Unicef (2018), estão surgindo novas estruturas de aprendizagem que deixam os métodos convencionais cada vez mais defasados. Os impactos da introdução dessas ferramentas na educação são também expostos por Dantas e Mendes (2010 p.15), quando salientam que “a vontade de estudar pode aumentar quando o professor constrói um clima de confiança, abertura e cordialidade, o que também depende do modo como as tecnologias são percebidas e usadas”.

Esses dois autores enfatizam que na atualidade as instituições de ensino superior que ainda se restringem ao uso de métodos tradicionais precisam inserir as atualizações do meio digital, pois estão formando futuras professoras e professores que precisam estar aptos a responder às questões de uma geração de alunos da era digital, que já nasceu com a possibilidade de acesso às tecnologias. Nessa direção o relatório da Unicef (2018) indica que:

Organizações acadêmicas, políticas e de prestação de serviços de âmbito internacional estão a repensar os resultados da aprendizagem e os ambientes de aprendizagem e algumas estão até envolvidas numa análise fundamental da própria finalidade da educação num mundo digitalmente mais apto, mais complexo e em rápida mudança (Unicef, 2018, n.p.).

Da mesma forma que em outras áreas da vida cotidiana, os recursos tecnológicos têm entrado na sala de aula e fazem parte do processo pedagógico. De acordo com a Unicef (2018), novas estruturas de aprendizagem estão surgindo, o que torna necessário o reconhecimento das suas propriedades e potencialidades educacionais.

Neste sentido, espera-se que o professor, como um profissional que lida com as múltiplas dimensões do desafiador processo pedagógico, busque desenvolver sua formação para aprimorar seu repertório de atuação. Isso é afirmado por Freire (1987) ao argumentar que a consciência só pode ser desenvolvida no mundo, em uma relação dialógica, como já mencionei anteriormente. É visível que o avanço tecnológico tem influenciado todas as áreas do conhecimento, incluindo a Geografia, em que as TICs são importantes para compreender os fenômenos do espaço

geográfico, o que torna essa perspectiva freireana iluminadora dos esforços para se responder pedagogicamente às transformações e à presença tecnológica na educação escolar.

A utilização das tecnologias da informação e comunicação possibilitam novos processos metodológicos, tendo potencial para inovar a forma de ensino dos docentes e abrir o leque com outras formas de aprender para os educandos. A introdução das novas tecnologias tem um impacto significativo na educação, promovendo transformações constantes nos processos de ensino e nas interações e construção do conhecimento. Esse impacto é particularmente grande na Geografia, o que leva os autores Dantas e Mendes (2010) a enfatizar a importância da inserção e integração das tecnologias de forma interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem. Para eles as tecnologias devem ser vistas como ferramentas pedagógicas que articulam saberes e transformam práticas, sendo essenciais na formação do professor de Geografia como mediador da prática educativa.

Eles salientam ainda que o desenvolvimento tecnológico tem adentrado todas as áreas do conhecimento, de tal maneira que as TICs configuram mecanismos cruciais para estimular o conhecimento dos fenômenos que acontecem no espaço geográfico. Santos (2015) pontua que as dinâmicas do mundo moderno modificam também as relações entre as pessoas. Esses autores consideram que na área geográfica a tecnologia é inserida também fora das salas de aula, como ocorre com a utilização de mapas em meio digital. Prates *et al.* (2015, p.11) salientam que graças às habilidades e possibilidade entregues pelo mundo moderno, “um indivíduo é capaz de buscar contato com novos instrumentos e tecnologias para adquirir, processar e expor informações sobre uma perspectiva espacial”.

Dantas e Mendes (2010) ressaltam que no âmbito educacional as TICs aplicadas ao ensino podem promover a inovação de metodologias por meio do desenvolvimento de novos mecanismos pedagógicos que possam contribuir para o aprimoramento do sistema de ensino e preparar as pessoas para lidarem com as características do mundo moderno. Isso demanda que as ações realizadas nas instituições de educação básica e superior sejam reavaliadas para que acompanhem os desenvolvimentos da sociedade.

Prates *et al.* (2015) nos dizem que a presença das tecnologias da informação e comunicação nos processos educativos possibilita que o estudante tenha um aproveitamento mais significativo dos processos metodológicos. Elas fazem parte do conjunto de ações que visam favorecer a inovação nas formas de ensinar. Para os autores, o uso das TICs no sistema educacional precisam estimular a capacidade crítica dos docentes, assim como auxiliar na tarefa de despertar o interesse dos estudantes. As ferramentas tecnológicas são recursos que auxiliam na prática pedagógica e seu emprego no ambiente escolar precisam ser acompanhadas por uma metodologia que se adeque às demandas dos estudantes e que seja do domínio dos docentes. Dantas e Mendes (2010) complementam essa compreensão quando salientam que a adequação das TICs ao ambiente escolar permite também a modernização transformadora do processo educacional, assim como contribuem para a inserção dos jovens no processo de desenvolvimento da sociedade.

Para Nascimento e Souza (2021, p. 64), a relevância do emprego das TICs no ensino de Geografia é significativa na medida em que possibilita aos alunos, ainda que virtualmente, o acesso a realidades distantes, amplia seus horizontes e também propicia o aumento do escopo das formas de ensino e aprendizagem. Segundo os autores, são novos meios que podem “transformar o modo como os professores estão habituados a ensinar e a forma de assimilar o conteúdo por parte dos alunos”.

Na educação, o impacto do uso das novas tecnologias vem sendo especialmente grande, sofrendo e promovendo transformações em trocas constantes com o meio e culminando na ressignificação dos processos de ensino e dos espaços de interação e de construção do conhecimento. Para Dantas e Mendes (2010, p. 197),

Na formação do professor de Geografia, como mediador da prática educativa, as tecnologias devem ser inseridas e integradas de forma interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem enquanto ferramentas pedagógicas articulando saberes e transformando práticas.

É evidente que essa transformação nas condições de ensino requer investimento em recursos e capacitação dos docentes para que a transformação do processo de ensino seja eficaz. Portanto, a introdução de novos métodos no processo pedagógico precisa ser acompanhada de uma preparação dos docentes, uma vez que eles são os atores principais e é sobre eles que recai a responsabilidade e

implementar as transformações didáticas. Essa visão é corroborada por Valente (2005, p. 30) quando nos diz que:

A preparação do professor é fundamental para que a educação dê o salto de qualidade e deixe de ser baseada na transmissão de informações para incorporar também aspectos da construção do conhecimento do aluno, usando para isso as tecnologias digitais que estão cada vez mais presentes em nossa sociedade.

Tamanha mudança requer que desde o início da formação docentes seja incentivada a construção de propostas pedagógicas e didáticas com o uso das TICs em sala de aula. Nascimento e Souza (2021) têm a mesma compreensão e afirmam que o sistema de ensino atual demanda que os professores saibam selecionar e utilizar linguagens adequadas para cada situação de ensino-aprendizagem.

GÓMEZ (2015) também tem desenvolvido estudos sobre a educação na era digital, caracterizada pela abundância, acessibilidade e mutabilidade da informação. Ele nos alerta sobre a importância de se atentar para os desafios advindos da fragmentação, superficialidade e manipulação da informação digital, apesar de suas vantagens. E destaca os efeitos acelerados e massivos da produção, distribuição e consumo de informações na educação, ressaltando as implicações profundas desse fenômeno. No contexto da era digital não se pode desconsiderar as tensões e o impacto das novas tecnologias de comunicação, especialmente a internet, plataformas digitais e redes sociais na forma como as pessoas se comunicam, interagem, aprendem e pensam. O autor sugere que essas tecnologias redefinem a natureza da educação, apresentando implicações significativas para as práticas educacionais, destacando a necessidade de adaptação para atender às demandas e possibilidades da era da informação.

Expandindo a análise das tecnologias digitais, Gimeno Sacristán (2009) explora as implicações das tecnologias emergentes na prática docente. Ele examina de maneira crítica como a interseção entre as novas ferramentas digitais e os paradigmas educacionais tradicionais influenciam a construção do conhecimento e as relações pedagógicas. E ressalta a importância de uma abordagem equilibrada que integre as potencialidades das tecnologias digitais à estrutura sólida da prática docente, evitando simplificações ou exageros na sua implementação.

Além dos fatores mencionados, deve-se também analisar as formas que essas ferramentas digitais são empregadas para que de fato possam cumprir o papel de aprimorar o sistema de ensino aprendizagem. Não se trata somente da utilização do aparato tecnológico, senão de sua aplicação como ferramenta catalisadora do processo de aprendizagem. Para isso, o docente precisa estar preparado para usar as tecnologias da informação e comunicação, realinhando suas metodologias de ensino e estar atento à necessária reflexão de suas práticas. Esse não é um processo simples e para que essa interseção ocorra é preciso que professoras e professores sejam partícipes de processos formativos com foco na utilização das TICs.

Dantas e Mendes (2010) ressaltam que a Geografia deve ser compreendida como ciência social, o que leva a compreender o aluno como ator e não como objeto do ensino. Assim as TICs devem ser introduzidas com vistas a tornar o aluno parte do processo de construção do conhecimento. Santos *et al.* (2015, p.13) enfatizam a necessidade de recursos para que se estabeleça condições para que os alunos “exercitem a capacidade de procurar e selecionar informação, resolver problemas.” Trata-se de uma concepção educativa que estimula os processos de ação–reflexão–ação (Freire, 2018) em que o estudante é um agente no seu processo de aprendizado, por meio de problemas desafiadores que o estimulem e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções aplicáveis à realidade.

O objetivo é empregar os recursos tecnológicos para que o estudante participe de forma autônoma e o papel do docente seja organizar e mediar tal processo. Segundo Prates *et al* (2011), a tecnologia deve ser utilizada para que, em vez de memorizar o conteúdo, os estudantes sejam orientados a utilizá-la na busca do conhecimento. Almeida (2003, p. 27) aprofunda essa compreensão quando diz que:

O professor que associa a TIC aos métodos ativos de aprendizagem desenvolve a habilidade técnica relacionada ao domínio da tecnologia e, sobretudo, articula esse domínio com a prática pedagógica e com as teorias educacionais que o auxiliem a refletir sobre a própria prática e a transformá-la, visando explorar as potencialidades pedagógicas da TIC em relação à aprendizagem e à conseqüente constituição de redes de conhecimentos.

Ainda segundo Dantas e Mendes (2010), o emprego das tecnologias da informação e comunicação deve diversificar as formas de aprender, promovendo, para além da compreensão dos conteúdos, processos de aprendizagem mais dinâmicos e estimulantes. Entretanto, essa incorporação das tecnologias ainda enfrenta desafios.

Para Santos *et Al.* (2022), o aspecto principal consiste em promover uma mudança na mentalidade dos sujeitos, uma vez que não basta possuir conhecimento em informática se a intencionalidade pedagógica for negligenciada.

As pesquisas de Dantas e Mendes (2010) acerca do uso de tecnologias vão ao encontro ao exposto anteriormente. Para eles as tecnologias estão presentes na formação inicial dos estudantes de licenciatura em Geografia, contudo, seu uso e sua inserção na prática profissional não ocorrem conforme o que se espera enquanto nova perspectiva pedagógica.

Ponte (2000), *apud* Dantas e Mendes (2010), ressalta a existência de distintas posturas entre os professores. Alguns esforçam-se para adiar a inserção dos mecanismos tecnológicos em suas vidas e trabalho; outros os utilizam no cotidiano, porém, afirmam não saber como adequá-los à vida profissional; outros já introduziram a tecnologia em sala de aula, porém não alteram ou aprimoram seu uso e um grupo minoritário busca explorar novas ideias e as inovações, apesar dos desafios enfrentados. Para o autor, para que as técnicas sejam utilizadas com naturalidade é preciso que ocorra um processo de apropriação.

Valho-me novamente de Dantas e Mendes (2010) para acrescentar mais um aspecto que permeia a introdução das tecnologias da informação e comunicação no ensino geográfico. Eles chamam a atenção para o lado capitalista das transformações do mundo globalizado e o papel social que a Geografia cumpre/deve cumprir. Neste sentido, os autores retomam aspectos da institucionalização da Geografia escolar no Brasil em meados do século XIX em escolas francesas e alemãs, enfatizando a necessidade de se compreender o fundamento da disciplina em nosso contexto para então pensar na sua aplicação na sociedade atual, assim como nos mecanismos para a formação e desenvolvimento do corpo docente.

Ressalta-se que a Geografia veio a ser empregada enquanto disciplina escolar com o objetivo de defender e respaldar o imperialismo europeu, de forma que o pensamento geográfico é originado por meio do interesse dos países imperialistas em “obter informações geográficas para estabelecer suas estratégias de dominação” (Dantas e Mendes, 2010, p. 200). A criação das primeiras universidades brasileiras em 1930 solidifica o desenvolvimento da Geografia no país. No referido período, o

quadro docente para os cursos das universidades era composto substancialmente por professores europeus que chegavam ao país por meio de convite dos Reitores.

As transformações sociais ocorridas entre a fundação das primeiras universidades e a década de 1970 provocaram mudanças na forma de se interpretar e ensinar Geografia no País. A interpretação da nova realidade demandava evolução em fundamentos de teoria e metodologia, assim como uma reavaliação dos conceitos que não mais sustentavam as relações que se vivia:

Nestes termos, a criação dos cursos de pós-graduação desenvolvendo pesquisas em nível de mestrado e doutorado, a criação da Associação dos Geógrafos Brasileiros e outros movimentos como o “Fala Professor” contribuíram significativamente para os profissionais de Geografia repensarem seu papel como pesquisador e/ou professor diante do processo de formação e transformação da sociedade (Dantas e Mendes, 2010, p. 202)

Assim, os autores salientam que no ensino de Geografia o docente deve ainda ser capaz de captar o viés ideológico que vem acompanhando as transformações que ocorrem dentro e fora da sala de aula, especialmente no que tange às dinâmicas capitalistas e aos processos pelos quais os países desenvolvidos se impõem sobre os países emergentes e subdesenvolvidos, o que pode ser compreendido como mecanismos imperialistas do mundo contemporâneo. Para Dantas e Mendes (2010, p. 202):

Ao mesmo tempo em que na medida em que os recursos tecnológicos evoluem, a relação espaço-tempo se torna relativa possibilitando novos olhares geográficos para compreender a dinâmica econômica, política, social, cultural, ambiental de maneira integrada nas diversas escalas geográficas.

Santos *et al.* (2015) também chamam a atenção para os aspectos negativos que acompanham o desenvolvimento tecnológico, pontuando que este provoca contradições e desigualdades na sociedade. Dupas (2001), *apud* Santos *et al* (2015), exemplifica esses aspectos com a precarização do trabalho e a substituição da mão de obra humana pelo trabalho maquinário, realidade que deve ser vista sob as lentes do ensino de Geografia, subsidiada pelos conceitos.

Nossos autores enfatizam que não se deve renunciar às transformações provocadas pelas TIC, porém essas devem ser consumidas com olhar atento e criterioso, tendo em mente que não deixam de representar uma reprodução das estruturas de dominação, podendo também acentuar desigualdades. Portanto, os

autores enfatizam a necessidade de que o professor tenha ciência de seu papel na construção do conhecimento.

Retomando as práticas expostas no item anterior, a formação do professor de Geografia deve estar voltada para o desenvolvimento de relações que envolvem a pesquisa, a leitura crítica e a interpretação de diferentes fontes de informação em diferentes espaços. Oliveira (2017) nos ajuda a afirmar que o professor de Geografia pode ser capaz de compreender e utilizar as tecnologias da informação e da comunicação como ferramentas pedagógicas, além de desenvolver estratégias didáticas que promovam a participação ativa dos alunos e sua autonomia na construção do conhecimento. Precisa ter formação para tanto, obviamente!

A formação continuada do professor de Geografia merece destaque, pois permite que ele acompanhe e discuta as mudanças sociais, espaciais e culturais que estão ocorrendo na sociedade moderna. Essas mudanças não ocorrem somente no contexto do acompanhamento das transformações socioespaciais trazidas pelo mundo globalizado, mas também se destaca em termos de repensar as relações humanas com a tecnologia no espaço escolar.

A formação continuada do professor de Geografia é um tema de grande importância para a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, é preciso considerar também a influência das gigantes tecnológicas no ensino de Geografia e outras disciplinas.

Além disso, a incorporação de tecnologias de inteligência artificial no ensino de Geografia deve ser feita com cautela e reflexão, considerando os desafios éticos e sociais que podem surgir. Nesta etapa da pesquisa, discutiremos a influência das gigantes tecnológicas no ensino de Geografia e a importância de uma abordagem crítica e reflexiva em relação ao uso das tecnologias da informação e comunicação.

A influência das Big Tech ou gigantes tecnológicos no cenário educacional é uma realidade cada vez mais evidente. Essas corporações, por meio da monopolização de serviços, têm desempenhado um papel significativo na configuração do futuro digital dos sistemas educacionais. Suas operações abrangentes e sua posição dominante no mercado tecnológico as colocam em uma

posição privilegiada para moldar as práticas e os recursos educacionais, impactando diretamente a forma como a tecnologia é integrada ao ensino de Geografia e outras disciplinas. Nesse sentido, é importante que os educadores estejam cientes do poder e da influência dessas gigantes tecnológicas, buscando compreender como podem utilizar essas ferramentas de forma crítica e reflexiva no contexto educacional (Elhamidi, 2023).

Diante disso, Elhamidi (2023) explicita que a presença das Big Tech no ambiente educacional levanta questões importantes sobre a privacidade de dados, a equidade no acesso à tecnologia e a dependência excessiva de determinadas plataformas ou serviços. A necessidade de promover uma abordagem equilibrada e consciente em relação ao uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino de Geografia se torna ainda mais premente diante da influência dessas corporações. Os educadores devem estar atentos não apenas às possibilidades oferecidas pelas tecnologias, mas também às implicações éticas, sociais e políticas associadas à crescente influência das Big Techs no contexto educacional, buscando promover práticas que valorizem a diversidade de recursos e a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem geográfica.

Um exemplo de como as gigantes tecnológicas estão moldando o futuro da educação é a Khan Academy, que tem se destacado por suas inovações em tecnologia educacional. Khan (2023), fundador e CEO da Khan Academy, afirma que essa instituição é um exemplo de como as gigantes tecnológicas estão moldando o futuro da educação. A plataforma tem como objetivo democratizar o acesso à educação de qualidade, oferecendo recursos gratuitos e de alta qualidade para estudantes em todo o mundo. Os últimos avanços da Khan Academy incluem a incorporação do ChatGPT-4 da OpenAI, que criou a figura do Khanmigo: um tutor de IA que conversa com os alunos em linguagem natural, recriando a experiência de um professor humano. Essa tecnologia permite que os alunos tenham uma experiência de aprendizagem personalizada e adaptativa, com feedback imediato e orientação individualizada.

De acordo com o IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina (2023), embora a integração de tecnologias como o ChatGPT-4 da OpenAI na Khan Academy ofereça inúmeras vantagens, é importante reconhecer que essa transformação digital na

educação também traz desafios e considerações adicionais. Por exemplo, enquanto a tecnologia pode fornecer uma experiência de aprendizado mais personalizada e adaptativa, isso pode potencialmente diminuir a interação de professoras e professores no processo educacional. Além disso, a falta de interação social face a face entre estudantes, professoras e professores, assim como entre os próprios estudantes, pode levantar questões sobre o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Portanto, é essencial adotar uma abordagem equilibrada que valorize tanto as potencialidades tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem, quanto a relevância do envolvimento humano e da interação social no ambiente educacional.

Seguindo nesse cenário, cabe destacar que a incorporação de tecnologias de inteligência artificial no ensino de Geografia, bem como em outras disciplinas, deve ser feita com cautela e reflexão. Embora a IA possa oferecer benefícios significativos para a aprendizagem, como a personalização e a adaptação às necessidades individuais dos alunos, também pode apresentar desafios éticos e sociais. Portanto, é fundamental que os educadores estejam cientes das implicações da IA no contexto educacional e busquem promover uma abordagem crítica e reflexiva em relação ao uso dessas tecnologias no ensino de Geografia (Barros *et al*, 2019).

Outro aspecto importante a ser considerado no contexto da influência das gigantes tecnológicas na educação é a plataformação da educação. Esse fenômeno tem sido impulsionado por meio de pressões políticas pela redução dos investimentos estatais em infraestrutura educacional, o que tem favorecido a atores corporativos a se imporem como fornecedores de serviços educativos. Essas empresas são vistas como tecnicamente mais capazes e detentoras de servidores e softwares usados na plataformação de serviços educativos. Como resultado, o Estado tem mudado seu papel, passando de mantenedor de sistemas educacionais para contratante de serviços de educação, o que é tratado por alguns autores como um processo de privatização (Cetic.br; Nic.br, 2020).

Essa tendência tem gerado preocupações em relação à equidade no acesso à educação, à privacidade dos dados dos alunos e à dependência excessiva de determinadas plataformas ou serviços. Além disso, a plataformação da educação pode levar a uma padronização do ensino, com a imposição de modelos únicos de aprendizagem e a redução da autonomia dos educadores e dos estudantes.

Consequentemente é fundamental que os educadores estejam atentos e reflitam aos desafios e às implicações da plataformização da educação, buscando promover práticas que valorizem a diversidade de recursos e a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem geográfica. A substituição ou diminuição do papel dos professores pode provocar alterações significativas nas relações e interações típicas do processo de aprendizagem, levantando questões sobre o impacto dessa mudança na qualidade da educação e no desenvolvimento integral dos alunos. (IFSC – INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2023).

Além disso, é impreterível que o Estado assuma um papel ativo na regulação e no monitoramento dessas plataformas, garantindo que os interesses dos estudantes e da sociedade sejam protegidos. Outro desafio importante relacionado à influência das gigantes tecnológicas na educação é a falta de formação profissional continuada para os educadores. Em vez de promover a formação das professoras e professores para o uso crítico e reflexivo das tecnologias da informação e comunicação no ensino de Geografia, as redes de ensino têm incentivado os educadores a participarem diretamente de treinamentos oferecidos pelas empresas fornecedoras de plataformas.

Esse modelo de formação pode criar uma dependência crescente do setor educacional em relação aos serviços oferecidos pelas grandes plataformas digitais, limitando a autonomia dos educadores e a diversidade de recursos e metodologias no processo de ensino-aprendizagem (Blikstein, 2021). Essa dependência pode levar a uma padronização do ensino, com a imposição de modelos únicos de aprendizagem e a redução da autonomia dos educadores e dos estudantes. Além disso, a falta de formação continuada pode levar a uma utilização inadequada das tecnologias da informação e comunicação no ensino de Geografia, comprometendo a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, é fundamental que as redes de ensino invistam na formação profissional continuada dos educadores, promovendo a formação para o uso crítico e reflexivo das tecnologias da informação e comunicação no ensino de Geografia. Além disso, é importante que os educadores tenham acesso a uma diversidade de recursos e metodologias, garantindo a autonomia e a criatividade no processo de ensino-aprendizagem (Blikstein, 2021).

Cetic.br (2020) nos traz elementos importantes sobre os modos como as plataformas digitais estão transformando as práticas e as políticas educacionais, desafiando o conceito de educação como um bem público. Evidencia os riscos da coleta e do uso de dados pessoais de estudantes e educadores por empresas privadas, bem como da dependência tecnológica e da perda de autonomia pedagógica das redes de ensino. Em vista disso, o documento aborda três dimensões principais da plataformização da educação: a) a situação da educação na era da economia de dados, que envolve a exploração comercial e a vigilância dos dados educacionais, a personalização do ensino e a inteligência artificial; b) o fluxo internacional digital de dados, que implica em questões de soberania, governança e regulação dos dados transfronteiriços; c) a inteligência artificial e a gestão educacional, que diz respeito ao papel dos algoritmos na tomada de decisões e na avaliação da qualidade educacional.

Conforme menciona Santos (2021), a introdução crescente de tecnologias educacionais por gigantes tecnológicas também suscita preocupações sobre a privatização da educação e o destino dos recursos alocados para esse fim. O aumento da dependência de plataformas controladas por empresas privadas pode resultar em uma maior influência do setor privado no currículo, na avaliação e na gestão do sistema educacional, potencialmente comprometendo a equidade e a qualidade da educação. Isso levanta questões sobre a transparência, a responsabilidade e a distribuição justa de recursos na educação, que são fundamentais para garantir um acesso equitativo e uma educação de qualidade para todos os alunos.

A discussão aqui exposta destaca a importância da integração das tecnologias de forma interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando o impacto significativo das tecnologias na educação geográfica. Além disso, enfatiza a necessidade de formação do professor de Geografia como mediador da prática educativa reflexiva e crítica, preparado para incorporar aspectos da construção do conhecimento pelo estudante utilizando as tecnologias digitais.

Diante desta pesquisa, torna-se clara a influência das gigantes tecnológicas na educação, incluindo a plataformização da educação e a falta de formação profissional continuada para os educadores. Foi ressaltada a importância de uma abordagem crítica e reflexiva em relação ao uso das tecnologias da informação e comunicação no

ensino de Geografia, bem como a necessidade de promover práticas que valorizem a diversidade de recursos e a autonomia dos estudantes.

Posso dizer que até esse momento do texto compreendo que o uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino de Geografia apresenta potencial para possibilitar outras formas de ensino por parte dos docentes e promover transformações nos processos de ensino e na construção do conhecimento pelos estudantes. No entanto, é fundamental que educadoras e educadores estejam atentos aos desafios e às implicações da influência das gigantes tecnológicas na educação, buscando promover uma abordagem crítica, reflexiva e equitativa em relação ao uso das tecnologias no ensino de Geografia.

### 3.1 Caminho Metodológico do trabalho de campo

Na elaboração do projeto de ingresso ao mestrado acadêmico na UNISANTOS me propus a reunir professora e professores de Geografia da rede particular de ensino no município de Santos com a intenção de abordar as circunstâncias vividas por eles ao ministrarem suas aulas por meio da mediação da tecnologia, condição para que o processo de ensino pudesse se efetivar em meio ao isolamento social.

A partir do delineamento do foco da pesquisa, foram realizadas diversas orientações individuais com a profa. Maria Isabel de Almeida ainda no 1º semestre de 2022. As orientações foram determinantes para o delineamento dos caminhos metodológicos que poderiam fazer sentido na presente pesquisa. Nesse processo de estudos e discussões foi ganhando corpo a possibilidade de criar um grupo de professores dentro do recorte preestabelecido para desenvolver a parte empírica na perspectiva da pesquisa qualitativa. Compreendi que para investigar como professoras e professores de Geografia desenvolveram seu trabalho no contexto da pandemia da covid-19 no ensino *online*, tendo a adoção das tecnologias da informação como suporte, seria imprescindível dar voz a esses atores, pois apenas eles poderiam falar sobre suas dificuldades, inseguranças, descobertas e aprendizados.

Com a finalidade de preservar o nome dos participantes e as instituições de ensino em que trabalha cada membro do grupo focal, optei por reconhecê-los por meio do nome de notáveis rios brasileiros. Destacando-se: Amazonas, Araguaia, Paraná e São Francisco, Tapajós e Tietê. As instituições de ensino foram renomeadas em escola x e escola y.

Seguindo essa compreensão, dediquei-me a analisar as possíveis metodologias e técnicas que permitem o diálogo entre os professores e deles com o pesquisador, a fim de obter suas percepções, interações, relações e discordâncias. Dentre as várias possibilidades metodológicas estudadas, optei pela utilização da técnica do grupo focal, pois como nos diz Gatti (2005), o objetivo principal de um grupo

focal é obter informações sobre um tema específico por meio do debate e do diálogo entre os membros do grupo. Isso permite que o grupo tenha uma intencionalidade e um foco claros.

Com essa definição estabelecida, busquei fundamentos teóricos capazes de orientar minhas ações práticas. Compreendi então que o grupo focal é uma técnica qualitativa de pesquisa que permite a coleta de dados por meio da interação entre os participantes, com o objetivo de explorar e compreender suas experiências, percepções e opiniões sobre um determinado tema (Morgan, 1997). Sua concepção fundamenta-se no desenvolvimento das interações em grupo. É especialmente útil para investigar processos sociais, explorar crenças, valores e atitudes, e obter uma compreensão mais rica e contextualizada de um fenômeno específico (Gondim e Bahia, 2003).

O grupo focal envolve a formação de um grupo de participantes com conhecimentos ou experiências relevantes para o tema em estudo (Xavier, 2008). A concepção dos grupos focais fundamenta-se no desenvolvimento das entrevistas em grupo. Contudo, há diferenças quanto ao papel do entrevistador e à abordagem utilizada. Para alguns estudiosos o entrevistador de grupo desempenha um papel mais diretivo, pois sua relação é de indagação individual (Gondim e Bahia, 2003). Para outros o moderador de um grupo focal assume uma posição de mediador do processo de discussão, priorizando os processos empíricos que possam surgir nas interações entre seus membros (Gondim e Bahia, 2003).

Na dimensão procedimental que antecede a entrevista, é importante que o pesquisador produza um roteiro pré-estabelecido para a dinâmica do encontro, de modo a assegurar o bom andamento da discussão. Desse modo, cabe ao pesquisador a seleção de materiais de estímulo capazes de incentivar a interação, assim como tomar os cuidados adequados na seleção dos componentes do grupo para garantir que os participantes tenham elementos comum entre si, de modo que a discussão possa fluir de modo apropriado (Barbour, 2009). Nesse sentido, entendo que a técnica de grupo focal se mostra adequada à presente pesquisa por conta da homogeneidade do grupo e com potencial para fomentar as reflexões e formulações dos participantes acerca do tema que orienta os encontros.

Os dados gerados nos encontros do grupo focal foram rigorosamente analisados, por meio do método da Análise de Conteúdo (AC), o que coloca ao pesquisador a necessidade de criar categorias que assegurem as percepções dos participantes, sejam elas contraditórias ou complementares, para produzir uma codificação de categorias mais rica e analiticamente informada (Barbour, 2009).

A Análise de Conteúdo foi aplicada rigorosamente para examinar os dados qualitativos coletados nos encontros do grupo focal. Este método envolveu a categorização sistemática, codificação e interpretação dos dados, permitindo uma compreensão aprofundada dos temas emergentes e padrões presentes nas discussões. Os dados foram analisados com precisão e rigor para fornecer *insights* significativos sobre as percepções e opiniões dos participantes.

Ainda na dimensão procedimental, o mediador de grupo tem o objetivo de ouvir as opiniões de cada indivíduo e comparar suas respostas. Dessa forma, seu nível de análise concentra-se no indivíduo dentro do grupo. Já a unidade de análise do grupo focal é o próprio grupo como um todo. Quando uma opinião é expressa, mesmo que não seja compartilhada por todos, ela é considerada como sendo do grupo para fins de análise e interpretação dos resultados (Xavier, 2008). Portanto, cada intervenção realizada nas reuniões é uma sugestão para potencializar ainda mais a percepção e obter detalhes ricos e reveladores sobre a pergunta formulada. Barbour (2009) nos alerta que o pesquisador deve ter o máximo de rigor científico com um roteiro e a condução dos encontros para obter resultados autênticos.

A literatura nos diz que a estrutura de organização e a formação de um grupo focal requer a participação de 6 a 8 pessoas, podendo chegar a 12 participantes. Sobre a organização do grupo focal, Gatti (2005, p. 22) esclarece que,

Visando abordar questões em maior profundidade, pela interação grupal, cada grupo focal não pode ser grande, mas não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a 12 pessoas. Em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes. Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros.

Definida a metodologia e a técnica para o desenvolvimento da pesquisa, iniciei a busca pelos sujeitos, no caso, professoras e professores de Geografia da rede particular de ensino da cidade de Santos. Optei, como já apontei anteriormente, pela

realização da pesquisa na rede particular de ensino em decorrência de fatores como o meu conhecimento prévio de professoras e professores que pudessem dela participar, da apropriação e utilização das tecnologias e também pelas condições favoráveis para efetivar a “movimentação imediata” de transição do ensino presencial para o Ensino remoto na modalidade *online*, para dar continuidade ao ano letivo.

A busca por esses sujeitos foi realizada através de indicação de coordenadores e professores que atuavam na cidade de Santos. Foram mapeados inicialmente 8 professores que compreenderam o recorte da pesquisa e demonstraram interesse em participar. As conversas iniciais datam de meados do segundo semestre de 2022, todos os consultados confirmaram sua participação na pesquisa.

Paralelamente fui dando conta da busca de referenciais teóricos no campo metodológico da pesquisa qualitativa, da formação inicial e continuada de professores e do Ensino de Geografia mediado pela Tecnologia da Informação e Comunicação.

Em fevereiro de 2023 iniciei o processo de produção do termo de consentimento livre e esclarecido da pesquisa, destacando sua intencionalidade, metodologia e objetivos, que foi enviado para as professoras e os professores que sinalizaram interesse em participar. Porém, dos 8 professores que indicaram a intenção de participar do grupo focal, por motivos diversos, apenas 2 mantiveram-se dispostos a continuar a tratativa. A partir deste cenário que inviabiliza a formação do grupo focal, realizei novamente a busca por professoras e professores de Geografia que pudessem compor o grupo de discussões acerca do objetivo da pesquisa

Com o auxílio de diversos professores e coordenadores foi possível estabelecer uma nova rede de contatos. Outros 6 professores concordaram com a participação no grupo de discussão, que somados aos dois docentes que permaneceram da primeira rede de interesse, formamos um grupo com 8 docentes de Geografia, constituído por quatro professoras e quatro professores.

Para compreender qual seria o melhor dia e período para iniciarmos as discussões acerca dos objetivos da pesquisa, foi elaborado um formulário *online*, através do aplicativo Google Forms – <https://forms.gle/qM8z1Hk9QyNFIVLV9>. Com os resultados dessa pesquisa prévia, revelou-se que quarta-feira, no período da tarde,

seria o melhor dia e período para a maioria das professoras e professores. Porém, após essa definição duas professoras indicaram que não conseguiriam participar do grupo de discussão.

Assim, o grupo focal foi estabelecido com o total de seis participantes, sendo duas professoras e quatro professores. Todos os integrantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido em formato eletrônico.

### **3.2 Elaboração das Questões**

No processo de elaboração das questões a serem discutidas pelo grupo focal os esforços foram para organizar um roteiro coerente e frutífero a ser seguido pelo moderador. Segundo Gondim e Bahia (2003, p. 154), “Um bom roteiro é aquele que não só permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil), mas também a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes”. O roteiro fundamentou as sessões de discussões com base no foco da pesquisa, que busca abordar o ensino de Geografia durante a pandemia de covid-19 no Brasil, destacando, conseqüentemente, o trato com a mediação da tecnologia para que as aulas fossem realizadas.

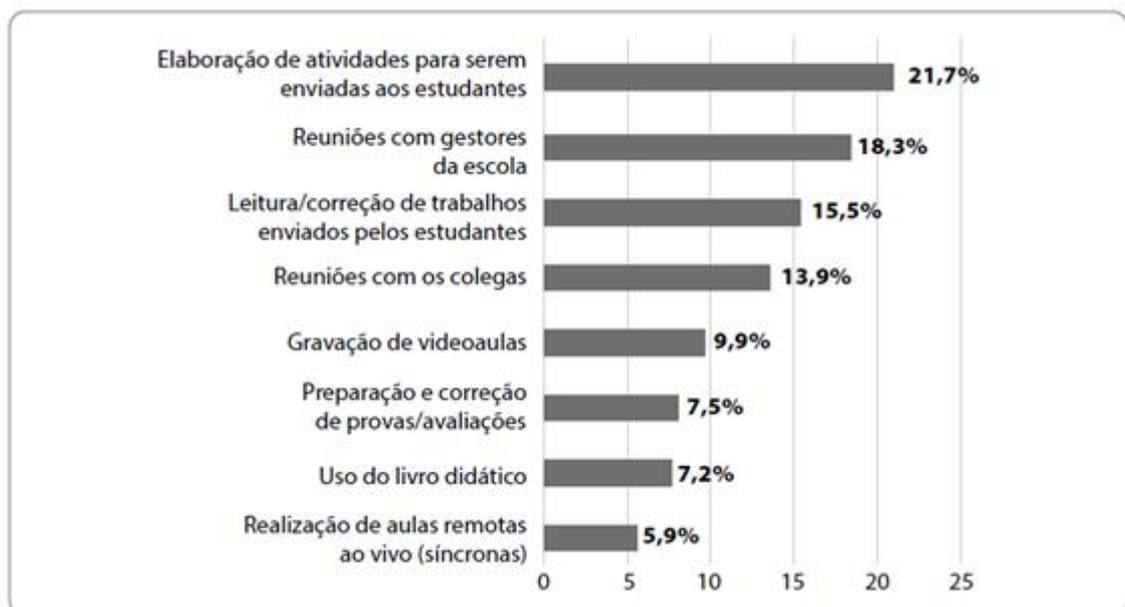
À vista disso, criou-se 4 rodadas de questões a serem debatidas pelo grupo. Para cada rodada de questões, inseri subdivisões em A e B, a fim de rastrear as múltiplas dimensões de compreensão. Das dimensões referidas, questiona-se a percepção da mudança repentina no trabalho docente durante a transição do ensino presencial para o Ensino remoto *online*, influência do modelo remoto no Ensino de Geografia, utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no desenvolvimento do trabalho docente e, para finalizar a rodadas de questões, foi questionado se houve contributos desse período ao trabalho docente.

A seguir, seguem as questões divididas em rodadas e subdivididas em dimensões de compreensão, assim como o ordenamento das questões. Gomes e Barbosa (1999) orientam que as questões devem obter fluidez e flexibilidade para dar seguimento aos temas previstos e imprevistos, sendo indicado que as primeiras

questões busquem ser formuladas a partir de generalizações que possibilitem a participação de todos.

**Rodada 1:**

- a) Como você descreveria a mudança em suas práticas pedagógicas ao adotar o Ensino remoto durante a vigência da pandemia de covid-19?
- b) Nos estudos apontados no artigo “*Docência em tempos de covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia*”, Alexandre Duarte e Álvaro Hypólito elencaram as principais atividades realizadas pelos docentes de escolas públicas na atuação em modo remoto. Peço que examinem essas atividades e escolham a que mais marcou suas experiências:

**Gráfico 3 – Principais atividades feitas pelos docentes remotamente (%)**

**Fonte:** Elaborado a partir dos microdados da Pesquisa Trabalho Docente em Tempos de Pandemia (Gestrado/UFMG, 2020)

Nessa questão o grupo escolheu, de forma consensual, debater a realização de aulas remotas ao vivo (síncronas).

**Rodada 2:**

- a) Você acredita que as experiências vivenciadas ao ensinar no modo remoto durante a pandemia de covid-19 podem influenciar a abordagem do ensino de Geografia agora que retornamos ao modo presencial?
- b) Quais são as principais oportunidades e desafios para o trabalho dos professores de Geografia, considerando as aprendizagens e experiências

adquiridas durante o Ensino remoto na pandemia? Como isso pode chegar aos demais professores numa forma de socialização de aprendizagens?

**Rodada 3:**

- a) Quais foram as tecnologias e ferramentas mais utilizadas por você durante o Ensino remoto? Como elas ajudaram no desenvolvimento das práticas pedagógicas? O que você aprendeu com o uso delas?
- b) De que forma a utilização das TICs impactou seu relacionamento com os alunos e a comunidade escolar?

**Rodada 4:**

- a) Em sua opinião, quais são as lições aprendidas e as habilidades desenvolvidas durante o Ensino remoto que podem ser aplicadas no ensino presencial?
- b) Que tipo de ação você acredita ser necessária para integrar efetivamente as práticas bem-sucedidas, desenvolvidas durante o Ensino remoto, ao ensino presencial?

### **3.3 Recursos, registros e condução do grupo focal**

A partir do momento que foi definido o uso da técnica do grupo focal para a coleta de dados empíricos nesta pesquisa qualitativa, definimos também que os encontros do grupo seriam realizados a partir de reuniões remotas no formato *online* e de forma síncrona.

Para a realização dos registros das discussões do grupo focal foram feitas anotações cursivas concomitantes ao uso de diversos aparelhos tecnológicos a fim de garantir o sucesso do registro das reuniões, sem perder as discussões e interações entre os participantes, de modo que fosse possível ter a íntegra dos registros para posterior análise. Gatti (2005, p. 25) foi de importância para esses cuidados, pois nos diz que “A preparação da gravação deve ser objeto de tratamento especial, porque, se não obtiver falas audíveis, todo o trabalho de elaboração do projeto de constituição e adesão do grupo, estudo de roteiro, etc., estará perdido”.

A plataforma *Google Meet* garantiu a realização da vídeo chamada através do link <https://meet.google.com/omx-tvba-pfw> enviado aos professores e professoras participantes do grupo focal. Para garantir que as imagens e áudios fossem registrados corretamente recorri a dois programas – o primeiro é uma aplicação gratuita *OBS Studio*, que permite a gravação da tela e do áudio em tempo real. O segundo é um programa de Inteligência Artificial (IA) chamado *tldv*, que pode ser localizado no endereço eletrônico <https://tldv.io/>. Esse programa permite, além da gravação da vídeo chamada, a transcrição em tempo real das interações do grupo focal. Por ser uma inteligência artificial criada por grupo estrangeiro e adaptada à língua portuguesa, algumas transcrições precisaram ser refeitas. Além destas tecnologias, dois gravadores de áudio foram dispostos durante as reuniões, a fim de garantir *backup* para análise futura.

As questões foram apresentadas ao grupo em formato de slides, divididas em rodadas e subdivididas em dimensões de compreensão pelo programa Apresentações Google:

[https://docs.google.com/presentation/d/1A2AZO8bfXzBqFvFtcXw289KY9L\\_ggWFK1rOLh\\_2Bos/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/presentation/d/1A2AZO8bfXzBqFvFtcXw289KY9L_ggWFK1rOLh_2Bos/edit?usp=sharing)

Previamente, todos esses recursos foram testados a fim de garantir o pleno desenvolvimento do grupo de discussão e não haver complicações ou limitações que pudessem paralisar ou prejudicar o andamento das interações do coletivo. Novamente Gatti (2005, p. 25) foi importante ao alertar que “Cuidados para que uma boa gravação seja garantida são essenciais. Por isso, a forma de gravação deve ser cuidadosamente testada”.

Nesta parte do relatório da pesquisa retorno aos fundamentos da técnica do grupo focal trazendo as referências teórico-metodológicas que amparam a pesquisa para, posteriormente, descrever o processo de coleta dos dados e o tratamento analítico que lhes foi dado com vistas a alcançar os objetivos da pesquisa.

O grupo focal é caracterizado como uma técnica acadêmica que promove interações sociais através de perguntas colocadas pelo pesquisador a um grupo específico, possibilitando a promoção da dinamicidade. Qualquer discussão em grupo pode ser considerada um grupo focal, desde que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando as interações do grupo (Barbour, 2009). Portanto, essas discussões têm como objetivo alcançar respostas para questões específicas e trazer elementos para que o objetivo da pesquisa seja alcançado, sempre estimulando intervenções que gerem reflexões e perspectivas, podendo ir além das esperadas pelos participantes.

Para alcançar os objetivos expostos nesta pesquisa, foram realizadas duas reuniões com professoras e professores de Geografia para obter revelações e perspectivas sobre o trabalho docente durante a pandemia da covid-19 no ensino *online*. O grupo focal é uma técnica qualitativa de pesquisa que permite a coleta de dados por meio da interação entre os participantes, com o objetivo de explorar e compreender suas experiências, percepções e opiniões sobre um determinado tema (Morgan, 1997).

A concepção dos grupos focais fundamenta-se no desenvolvimento das interações em grupo. É especialmente útil para investigar processos sociais, explorar crenças, valores e atitudes, e obter uma compreensão mais rica e contextualizada de um fenômeno específico (Gondim e Bahia, 2003). Dessa maneira, para dimensionar as dificuldades que a pandemia da covid-19 trouxe para o ensino de Geografia no Brasil e como os professores lidaram com a tecnologia durante esse período, essa técnica se revela preliminarmente adequada diante de relatos realizados com o grupo focal.

O grupo focal envolve a formação de um grupo de participantes com conhecimentos ou experiências relevantes para o tema em estudo (Xavier, 2008). A

concepção dos grupos focais fundamenta-se no desenvolvimento das entrevistas em grupo. Contudo, há diferenças quanto ao papel do entrevistador e à abordagem utilizada. O entrevistador de grupo desempenha um papel mais diretivo, pois sua relação é de indagação individual (Gondim e Bahia, 2003). Por outro lado, o moderador de um grupo focal assume uma posição de mediador do processo de discussão, priorizando os processos empíricos que possam surgir, dessa forma, as interações entre os membros que influenciam a formação de opiniões acerca de um tema específico (Gondim e Bahia, 2003).

Na dimensão procedimental, que antecede a entrevista, torna-se necessário relevar também a importância do pesquisador produzir um roteiro pré-estabelecido, para desenvolver e obter o máximo do grupo focal. Desse modo, uma primeira reunião já serve para a seleção de materiais de estímulo que incentiva a interação, assim como as decisões feitas em relação à composição do grupo, para garantir que os participantes tenham o suficiente em comum entre si, de modo que a discussão pareça apropriada (Barbour, 2009). Nesse sentido, a técnica de grupo focal é empregada na presente pesquisa por conta da homogeneidade do grupo, para além disso, trazer o melhor das perspectivas dos participantes para uma pesquisa detalhada e reveladora.

Com a utilização desta técnica, busca-se reluzir a pesquisa qualitativa, aplicando o método da Análise de Conteúdo (AC) nas duas reuniões realizadas com o grupo focal. A partir dessas sequências, busca-se criar categorias que assegurem as percepções dos participantes e que sejam refletidas nas referências, sejam elas contraditórias ou complementares, para produzir uma codificação de categorias mais rica e analiticamente informada (Barbour, 2009).

Ainda na dimensão procedimental, o mediador de grupo tem o objetivo de ouvir as opiniões de cada indivíduo e comparar suas respostas, dessa forma, seu nível de análise concentra-se no indivíduo dentro do grupo. Já a unidade de análise do grupo focal é o próprio grupo como um todo. Quando uma opinião é expressa, mesmo que não seja compartilhada por todos, ela é considerada como sendo do grupo para fins de análise e interpretação dos resultados (Xavier, 2008). Portanto, cada intervenção realizada nas reuniões é uma sugestão para potencializar ainda mais a percepção e obter detalhes ricos e reveladores sobre a pergunta formulada.

Embora a técnica de grupo focal seja uma das possibilidades que caminha junto com uma responsabilidade ainda maior, devido à fertilização cruzada que já ocorreu, resultando na impossibilidade de definir a pesquisa com grupos focais como “pura” (Barbour, 2009), a autora ressalta que o pesquisador deve ter o máximo rigor científico, com um roteiro e condução acima da média, para obter resultados autênticos. Levando em consideração essa afirmação, foi empregada a técnica de grupo focal e a análise de conteúdo de maneira crítica, examinando minuciosamente os resultados.

#### **4.1 A coleta de dados**

No primeiro encontro do grupo focal, o participante Araguaia deixou a reunião durante a última rodada de perguntas. Essa ausência inesperada pode ter impactado a dinâmica e a qualidade das discussões, uma vez que a perspectiva e as contribuições de Araguaia não estiveram presentes durante um período da discussão.

No segundo encontro, Araguaia não esteve presente devido a questões pessoais. Segundo a literatura, a ausência desse participante pode ter afetado a diversidade de opiniões e perspectivas apresentadas, bem como a profundidade das discussões. Porém, é importante destacar que a dinâmica da discussão não se mostrou alterada quando comparada com o momento em que o grupo esteve completo. Vale ainda registrar que nesta última reunião o participante Paraná também saiu próximo ao final da reunião

Mesmo impactando a composição inicial do grupo focal, cumpre-se ressaltar que houve uma considerável interação entre os participantes ao longo da discussão. Foi possível obter uma variedade de conhecimentos, experiências e perspectivas, contribuindo para os propósitos da pesquisa.

De acordo com Barbour (2009), a qualidade da discussão e sua utilidade dependem da habilidade do moderador. Dessa forma, devido à disposição dos participantes em complementar suas perspectivas e à diversidade de olhares sobre uma determinada questão, uma opinião individual não diminui o controle sobre os dados objetivos e os resultados analisados com a AC. Desse modo, cabe ressaltar

que a ausência de dois participantes em momentos importantes pode ter influenciado a representatividade do grupo e, conseqüentemente, a generalização dos resultados.

## **4.2 Análise dos dados da pesquisa**

Para a realização deste estudo, será empregada a análise de conteúdo (AC), um método reconhecido na pesquisa qualitativa que visa examinar e interpretar o conteúdo de forma sistemática. O propósito da AC é identificar padrões, temas e significados subjacentes nos dados coletados, proporcionando uma compreensão mais profunda do fenômeno em estudo. Para embasar teoricamente a aplicação da AC, serão considerados autores como Laurence Bardin, e Rosaline Barbour, autora seminal no desenvolvimento desta abordagem, assim como outros pesquisadores contemporâneos que contribuíram para o aprimoramento e diversificação das técnicas de análise de conteúdo.

Nesta etapa inicial da análise de conteúdo, é necessário realizar uma pré-análise das respostas dos participantes do grupo focal, a fim de organizar e sistematizar os dados coletados (Bardin, 2011).

A pré-análise consiste em uma etapa fundamental na análise de conteúdo, permitindo uma compreensão inicial dos dados e uma identificação das principais temáticas e tendências presentes nas respostas dos participantes (Bardin, 2011). Dessa forma, é possível estabelecer uma base para a análise posterior e garantir a coerência e rigor científico do estudo. As respostas dos participantes do grupo focal revelaram uma série de desafios enfrentados pelos professores de Geografia durante o Ensino remoto.

A seguir, apresento os desafios enfrentados pelos professores a partir de suas falas individuais e das interações realizadas no grupo focal.

Quando lançada a questão *“Como você descreveria a mudança em suas práticas pedagógicas ao adotar o ensino remoto durante a pandemia de covid-19?”*, a questão que se mostrou com grande recorrência dentre os sujeitos da pesquisa foi a insatisfação com as câmeras desligadas dos estudantes em durante as aulas remotas

no formato síncrono. Esse ponto parece ser uma das maiores contradições dos docentes nessa modalidade de relação pedagógica. Isso se evidencia por meio da fala da Professora Tietê:

A maioria dos estudantes ficava com a câmera desligada, ali, nas suas casas, jogando, fazendo outras coisas, então para você buscar o estudante você tinha que fazer algo parecido, tipo criar um jogo, criar práticas dessa forma para que eles participassem.

Ao perceber essa movimentação recorrente das turmas, a professora desenvolveu estruturas de gamificação<sup>2</sup>, incorporando elementos e mecânicas de jogos no contexto educacional.

Sua proposta vai além, mostrando como a gamificação pode revolucionar o aprendizado, proporcionando uma experiência mais interativa e eficiente. Segundo Jaenisch (2014), essa abordagem busca não apenas conter a movimentação dos estudantes, mas também estimular ativamente a participação deles, transformando o ambiente educacional em um espaço dinâmico e motivador.

No decorrer das discussões houve certo consenso em relação à questão das câmeras abertas e fechadas durante as aulas. O grupo compartilha da avaliação de que nos anos finais do Ensino Fundamental, mais precisamente entre os 6<sup>os</sup> e 7<sup>os</sup> anos, as turmas permaneciam com suas câmeras majoritariamente ligadas, enquanto nos 8<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos e no Ensino Médio conseguir que as câmeras fossem ligadas era mais árdua. A Professora Amazonas explicita essa distinção: “Com o sexto ano, eles deixavam a câmera ligada, eles queriam sempre falar quando tinham jogos, interagiam. Agora no oitavo e no nono ano, era sempre uma luta para ligar a câmera”.

Em concordância com os relatos anteriores, o professor São Francisco problematizou a questão:

Os mais jovens sempre participam mais, o pessoal mais velho parece que eles ficam mais tímidos (...) eu tive essa sensação várias vezes, de estar falando sozinho, às vezes eu perguntava assim: tem alguém aí? Ou todo mundo dormiu?

---

<sup>2</sup> A gamificação, conforme descrita por McGonigal (2011), consiste na aplicação de elementos do jogo para tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e motivador. Em consonância, Kapp (2012) oferece estratégias práticas para a implementação eficaz da gamificação, visando um maior engajamento dos alunos.

Aprofundando as problematizações levantadas pelos professores, o Professor Araguaia levanta outra dimensão acerca desse problema, o que pode auxiliar no entendimento do desafio das câmeras fechadas. Diz ele: “Havia uma discussão muito forte [a respeito de] se esse aluno teria que abrir ou não. E aí já vem aquela questão da privacidade, certo? Muitos não abriram a câmera para tentar proteger seu espaço, seu lugar”.

Dentre os argumentos trazidos pelo professor Araguaia destaca-se a categoria de lugar, o que coloca em foco a questão espacial, ampliando a complexidade da questão. Segundo Tuan (1983), a categoria de lugar é representada por três palavras-chave: percepção, experiência e valores. Os lugares simbolizam valores fundamentais e de apoio, por isso podem ser totalmente compreendidos através de uma experiência integral, nos quais incluem relacionamentos íntimos, pessoais (círculo interno) e relações externas (círculo externo). Dessa forma, não se trata apenas de ligar ou não a câmera, mas se evidencia a presença da angústia evidenciada por parte dos estudantes que não ligaram suas câmeras, na busca por preservar seu espaço de pertencimento.

Outro desafio destacado pelos professores durante o Ensino remoto refere-se aos novos modos de interações institucionais e com os pares, o que colocou a necessidade de adaptação às novas ferramentas de comunicação como o WhatsApp, a intensificação do uso das redes sociais a fim de assegurar a organização do trabalho coletivo. Assim se manifesta um participante do grupo focal sobre o tema:

A pandemia coincidiu com o avanço dessas redes, principalmente a comunicações do WhatsApp. Marcações mais rápidas e diretas. Uma coisa que eu percebo é que houve nesse processo todo, pela urgência do desconhecido, uma intensificação do trabalho” (Professor Tapajós).

O WhatsApp é uma ferramenta tecnológica que permite o envio e o recebimento das mensagens instantâneas. Segundo os professores, passado o período do Ensino remoto e retornando ao ensino presencial, algumas das novas formas de organização coletivas do trabalho docente foram mantidas e até mesmo expandidas através dos canais de comunicação das escolas com as famílias.

A intensificação do uso de ferramentas de comunicação durante o Ensino remoto, como o WhatsApp e as redes sociais, trouxe consigo desafios e transformações notáveis ao trabalho docente. Durante o período do Ensino remoto,

os professores se depararam com a necessidade de se adaptar a essas novas ferramentas, buscando assegurar a organização do trabalho coletivo em meio à incerteza da pandemia. O Professor Tapajós expressou sua visão sobre a coincidência da pandemia com o avanço dessas redes, especialmente o WhatsApp, destacando a rapidez e a direção das comunicações:

Vivemos a intensificação do trabalho do professor sem a devida remuneração. A gente trabalha muito mais agora. (...) a gente tem que ficar verificando nas plataformas se o aluno estava com dúvida, quando tinha que postar e devolver as avaliações, devolver as leituras. Passou a pandemia e a gente continua com grupos variados, com mensagens e com toda essa demanda ainda.

É nítida a insatisfação dos entrevistados quanto à intensificação da comunicação acelerada e constante. Essas novas relações foram fundamentais para a manutenção da organização escolar e, posteriormente, foram incorporadas como parte da gestão do ensino presencial.

A insatisfação dos docentes também se manifestou quanto ao tempo prolongado exigido na elaboração dos materiais que seriam disponibilizados nas plataformas digitais, acarretando a multiplicação dos encargos docentes e trazendo modificações profundas aos modos de desenvolvimento de professora e professores. A professora Tietê evidencia esse sentimento quando diz que:

O trabalho não triplicou, ele quadriplicou [...] porque a gente tinha o período de trabalho da manhã com as aulas síncronas e passava praticamente o dia, a noite e a madrugada preparando aulas e vídeos para disponibilizar na plataforma.

O aumento da demanda do trabalho, acarretando a sobrecarga das tarefas, evidenciou outro problema: o relacionado à remuneração, que não condiz com as horas efetivamente utilizadas no exercício do trabalho. Foram muitas as concordâncias com a síntese expressa Professora Tietê: “Estamos trabalhando como professores integrais, só que a gente não é remunerado como o professor integral”.

A reconfiguração das práticas docentes advinda do momento pandêmico, aliada às incertezas e ao grande número de mortes por conta da covid-19 no Brasil, trouxeram sérias consequências e ampliaram o desgaste psicológico do professorado. Exaustivas reuniões, experimentações de programas, degustações de plataformas e apreciações de diferentes metodologias reforçaram o quadro de sobrecarga no trabalho docente: “Foi extremamente cansativo e ainda tinha as capacitações que a

gente tinha que fazer sobre as metodologias ativas. Foi bem difícil mesmo no começo dessa adaptação” (Professora Amazonas).

Retomando o campo dos desafios enfrentados pelos professores de Geografia durante o ensino remoto, suscitou novamente a questão: *“como você descreveria as mudanças em suas práticas pedagógicas ao adotar o ensino remoto durante a pandemia de covid-19?”*.

E apareceram inúmeras contradições, como explicita a professora Tietê:

Não dá para você acompanhar o *google*. Tanto que os alunos às vezes perguntam algumas coisas para mim e eu falo sei lá gente, procura no Google. Aí eles falam ‘ah professora, mas é a sua área’. Eu respondo ‘Gente, pelo amor de Deus, eu sou professora, eu não sou o Google’. Porque eles acham que você tem que saber todas as capitais dos países do mundo, tem que saber todos os dados específicos.

Uma marca das novas circunstâncias de realização do trabalho pedagógico é a acentuação da busca por soluções rápidas e instantâneas. Os estudantes, influenciados pela facilidade de acesso às informações na internet, buscaram respostas imediatas e correções instantâneas. Essa busca por agilidade e instantaneidade foi apontada como um desafio para professoras e professores, que precisaram equilibrar a demanda por respostas imediatas com a compreensão de que o conhecimento requer tempo e aprofundamento. “Eles [estudantes] querem essa coisa imediata, a resposta na hora, a correção na hora, tudo muito rápido”, diz a professora Amazonas.

De maneira geral os professores indicaram a dificuldade em acompanhar as mudanças de informações na disciplina de Geografia, devido à pressão por respostas imediatas. Parece que frente à questão da atualização e da comparação dos dados em tempo real, lançou-se mão de outro paradigma no entendimento do nosso tempo. “Como é possível ter pensamento crítico frente à velocidade das mudanças e de opinião [acerca] do conhecimento?” (Professor Tapajós). Continua ele: “O grande desafio é instrumentalizar você mesmo. Eu percebo casos bastante expressivos e até assustadores, de pessoas que confundem fatos com opinião e, ao contrário, opinião eles acham que é fato”. E a professora Tietê complementa dizendo que “O [nosso] desafio é relacionado a esse imediatismo. Com eles é tudo muito imediato”.

A partir da grande velocidade com que os estudantes podem acessar as informações com seus aparelhos tecnológicos, advém segundo os participantes, uma elevada demanda por outras informações. Promovendo o enfrentamento de dados, abstendo-se da base da metodologia da pesquisa e do senso crítico frente ao imediatismo da informação. Aprofundando o tema, o Professor Tapajós trouxe a questão da sensação de satisfação dos estudantes em obter informação: “Essa facilidade de ter informações que os satisfazem é o grande desafio”.

O que subjaz à consideração de Tapajós é o novo desafio posto ao trabalho docente realizado com adolescentes que, tendo acesso à internet, passam a considerar a escola e as aulas como espaços que devem acompanhar a dinâmica de circulação das informações. Parece-me que nesse ponto temos a urgente discussão a respeito do papel da escola e dos professores frente às diferenças entre informação e conhecimento. Se essas distinções não forem trabalhadas com os estudantes, o trabalho docente ficará reduzido ao repasse de informações sempre defasadas em relação àquelas disponibilizadas pelas redes.

Na continuidade da discussão os participantes mencionaram a necessidade de adaptação tecnológica durante a transição para o ensino *online*. Eles enfrentaram dificuldades com a troca de equipamentos, melhoria da conexão de internet, familiarização com novas plataformas e as condições de acesso a essas novas exigências.

Na época eu estava trabalhando em duas escolas, trabalhava na escola X [...] e na escola Y. Na X a dificuldade era um pouco maior, então (...) depende do que a escola oferta para você. No Colégio X eu não tinha os mesmos recursos que eu tinha na [escola] Y. (Professora Tietê).

A manifestação da Professora Tietê evidencia que um desafio vivenciado pelos professores foi a ausência ou a pouca presença do aparato de infraestrutura e tecnologia dentre as escolas. A Professora Amazonas explicita o alto nível de dificuldade frente à ausência das condições tecnológicas. Diz ela:

O meu caso foi o oposto [do] da Professora Amazonas. Eu comecei em uma escola muito pequena e que não tinha nenhum tipo de recurso antes da pandemia. Era algo que eu sempre cobrava, principalmente para gente que quer mostrar uma imagem, quer mostrar um vídeo e eu não tinha esse recurso eu não tinha um projetor em sala, não tinha nada disso.

A condição indispensável para se dar continuidade ao ano letivo exigiu que diversas escolas fizessem adaptações em sua infraestrutura para viabilizar a modalidade de ensino remoto. Além das escolas, os profissionais docentes também tiveram que realizar o mesmo movimento. O Professor Araguaia evidencia a gravidade da situação quando disse que “[Na minha escola] nós tivemos mais um problema [porque] muitos professores não tinham equipamentos adequados para poder dar conta das aulas. Foram realidades muito diferentes”.

A partir dos relatos dos participantes do grupo focal foi possível evidenciar uma clara transferência de responsabilidades da instituição escolar para os professores quanto à adequação da infraestrutura para a continuidade do trabalho docente. São Francisco relata que:

Logo que começaram essas aulas eu tive que trocar meu computador. Mudar a minha internet, colocar uma internet mais potente em casa. Porque a internet que eu tinha não dava conta. Não dava tempo de gravar, travava e eu tive que mudar.

O Professor São Francisco traz à luz a intensificação da exploração do trabalho docente, uma vez que os professores arcaram com a infraestrutura para assegurar a continuidade das atividades letivas durante a pandemia. Eles valeram-se de seu espaço pessoal de moradia, de seus computadores, de seu acesso à internet, de recursos pessoais para produzir os recursos didáticos necessários aos desafios de trabalhar no modo *online* e, acima de tudo, tiveram de abrir mão de seu tempo de vida pessoal, já que as solicitações, demandas e cobranças fizeram-se presente e com bastante força. Tiveram também que permitir a quebra da privacidade de seu ambiente familiar, expondo espaços de moradia e, muitas vezes, aspectos de suas relações familiares.

Outra dimensão complexa trazida pelo grupo foi a da avaliação. Os procedimentos consagrados até então para avaliar as aprendizagens discentes foram superados pelas novas formas de interação professo-aluno e aluno-aluno. O Professor São Francisco aponta o cerne das contradições que se impuseram a essa dimensão do trabalho docente:

A questão das avaliações foi uma das coisas mais estranhas dessas aulas [...] Como avaliar um aluno que a gente não está vendo, que a gente não está acompanhando, observando as provas? Hoje, vem um cabeçalho com instruções que não pode haver comunicação entre os alunos. E naquela época tinha comunicação de WhatsApp, um ligava para o outro e as provas

vinham todas iguais e não tinha o que fazer. Não tinha como a gente protestar, não tinha!

A partir dos relatos dos nossos participantes, torna-se evidente uma clara transferência de responsabilidades da instituição escolar para os professores quanto a assegurar a infraestrutura possível e adequada para a continuidade do trabalho docente. O Professor São Francisco destaca a intensificação da exploração do trabalho docente ao relatar a necessidade de trocar seu computador, melhorar a qualidade da internet em casa e utilizar recursos pessoais para enfrentar os desafios do ensino *online*. Essa transferência do ônus não se limitou apenas aos recursos materiais, mas também afetou o tempo de vida pessoal e a privacidade do ambiente familiar, evidenciando o peso das demandas impostas pelo ensino remoto.

Outro aspecto complexo discutido pelo grupo focal foi a avaliação, conforme apontado pelo Professor São Francisco. Ele destaca as contradições enfrentadas nessa dimensão do trabalho docente durante o Ensino remoto, ressaltando a dificuldade de avaliar alunos sem acompanhamento direto, a influência das comunicações via WhatsApp nas provas e a falta de meios para protestar diante dessas situações.

Também foi ressaltado nas interações do grupo que no momento em que foi possível iniciar o retorno ao trabalho docente presencial, houve uma fase em que parte dos estudantes estavam presencialmente na escola e parte estava no modelo remoto. Isso exigiu das instituições equipamentos tecnológicos que permitissem essa sincronia. Em algumas escolas isso foi bem-sucedido, como observado nas palavras do Professor Paraná: “Na escola, a estrutura montada foi muito boa, a gente tinha uma comunicação de qualidade, os equipamentos eram bons. Assim, tivemos uma solução rápida aí para essa questão”.

Mas essa duplicidade das circunstâncias do ensino exigiu também que professoras e professores lidassem com novas dificuldades para assegurar a sincronia entre eles e os estudantes que estavam presencialmente na escola e os que estavam no formato remoto. Temos aí mais um acréscimo na preparação e desenvolvimento das práticas educativas que pesam sobre professoras e professores, pois as necessidades da aprendizagem são distintas nos dois contextos.

Sequenciando as pautas discutidas pelo grupo focal, questionou-se o período pós-pandemia: *“Como você acredita que as experiências vivenciadas ao ensinar no modo remoto durante a pandemia de covid-19 podem influenciar a abordagem do ensino de Geografia agora que retornamos ao modo presencial?”* Os depoimentos sobre esse questionamento constituem o “coração” desta pesquisa, lembrando que nossa questão de pesquisa é *“Como os professores de Geografia desenvolveram o trabalho docente no contexto do Ensino remoto emergencial durante a pandemia da covid-19?”*.

Foram várias as considerações dos participantes sobre seus aprendizados com o ensino remoto. A Professora Tietê nos traz sua percepção sobre os contributos do uso da tecnologia na sua sala de aula:

As palestras digitais podem continuar sendo realizadas. [Antes] a gente não parava para pensar que isso era possível. Então você consegue às vezes fazer uma transmissão com alguém de outro país e juntar os alunos. [Porém] lembrando, claro, se a escola tiver infraestrutura para tanto. Tudo é pensando na lógica da infraestrutura.

Os participantes também discutiram possíveis modificações na abordagem de ensino de Geografia ao retornar ao modo presencial. A realização de encontros virtuais foi destacada como uma prática que pode ser adotada, permitindo o diálogo, troca de experiências com pessoas de outros locais e países. Mas essa compreensão não é homogênea, como nos mostra o Professor Tapajós: *“Então, eu percebi isso, que essa experiência do remoto, trouxe algumas experiências que a gente precisa ver se estão eficazes ou não, e eu acredito que não”*.

Considero que essa preocupação com a eficiência e validação dos mecanismos propostos nas aulas remotas é importante, pois direciona luz para o baixo engajamento dos estudantes durante esse período, dimensionado anteriormente por participantes do grupo.

Em contrapartida, houve menções otimistas às possibilidades na retomada ao ensino presencial como esta do Professor Paraná: *“Acho que a principal mudança é essa possibilidade [de ter acesso online] de forma instantânea (...) aos nossos materiais, aos nossos complementos. A nossa ilustração ficou mais acessível”*.

Retornando ao período de ensino presencial, repensar as formas de avaliação parece ser necessário para parte dos professores, indicando a possibilidade de outras

formas de avaliação. Vejamos como se manifesta uma das professoras acerca desta questão:

Eu nunca tinha feito avaliação (dessa forma), hoje é uma prática que é efetiva dentro da sala de aula, certo? Então eu acho que muitos professores se descobriram nessas outras possibilidades de avaliar o aluno que não só a história da prova, que sempre foi feita de forma tradicional (Professora Tietê).

Diante disso, é possível identificar algumas percepções comunitárias entre os participantes do grupo focal, como a intensificação do uso de tecnologia, a necessidade de adaptação constante e a busca por soluções rápidas. No entanto, também foram observadas tensões que envolvem a dimensão profissional docente, como a ênfase na carga de trabalho excessiva e a falta de remuneração condizente ao trabalho atribuído. Explicitou-se também mudanças nas relações e interações entre professores e alunos. Além disso, houve destaque para a importância de se trabalhar com os alunos para lidar com a desinformação e desenvolver habilidades de pensamento crítico.

Mas os participantes da pesquisa foram além das questões previamente concebidas por nós. Na finalização dos encontros do grupo focal foram enfáticos quanto à importância de se trabalhar a partir e sobre as compreensões que se construíram acerca da profissão, da profissionalidade e de suas necessidades pessoais.

Dentre os inúmeros aprendizados que as circunstâncias induzidas pelo ensino remoto propiciaram, a dimensão pessoal também apareceu como tendo sido profundamente afetada nas novas relações estabelecidas. Os modos de se relacionar com os alunos, de compreender seu papel enquanto organizador dos rumos da aula, de ser criativo e crítico passaram a merecer atenção e investimento de esforços pelos participantes. A Professora Tietê aponta aspectos importantes nessa direção:

Tanto os alunos como nós, professores, tivemos que nos adaptar emocionalmente e penso que essa adaptação veio para ficar. [...] a questão da humanização, inclusive do professor, durante o período remoto foi muito importante. Os alunos puderam testemunhar situações que normalmente não veriam, como pegar o cachorro, o gato, a criança, o aparecimento da mãe, do pai, entre outras coisas. [...] Ser criativo. A criatividade foi uma das habilidades que teve que ser muito bem desenvolvida durante esse período. [...] Ah, a paciência também. Muita paciência.

Temos aqui evidenciados aspectos que exigiram o reposicionamento de habilidades relacionais que incidiram nos modos de lidar com a postura profissional.

Mesmo aspectos que já se faziam presentes nas relações pedagógicas foram intensificados, tensionados, reposicionados. O Professor Amazonas ajuda a aclarar a compreensão de que a especificidade do momento pandêmico passou a exigir um olhar e uma postura mais apurados para a relação com os alunos: “uma das lições que eu levo para o ensino presencial é perceber como o aluno está, [...] quem está bem ou não naquele dia. Então eu comecei a ter um pouco mais de empatia após esse período.” Já o Professor Tapajós enfatiza o requisito do desenvolvimento do senso crítico como mediador das relações pedagógicas: “Eu acredito que [o senso crítico] seja outra habilidade que surge junto com a abundância de informações. [...] habilidades como a autonomia, o entendimento da complexidade são interessantes [para] desenvolver o senso crítico”.

A atenção com a dinâmica da aula também está em mudança, segundo Tapajós:

[manejar] os tempos da aula requer habilidade também. Porque veio assim – a transformação daquela aula mais expositiva [...] numa aula com nossa voz [buscando] estabelecer um diálogo constante. Acho que é muito interessante [...] promover um diálogo mais do que simplesmente expor informações.

Também está no foco das reflexões a dimensão política dos processos de ensinar e aprender. Para o Professor Tapajós,

durante a pandemia, todo mundo se virou como podia, em ritmo de emergência e cada um teve que fazer seu próprio investimento[...] E a gente fica nessa luta individual contando com os amigos, dependendo muito do esforço individual e do intuitivo da gente. Então falta a formação política no sentido da nossa função como cidadão e como professor da construção de gerações mais preparadas. Essas questões éticas: que tipo de sociedade a gente quer construir? A gente não reflete e acaba reproduzindo. Reproduzindo elementos como o mérito individual ou o esforço individual e não refletimos realmente sobre uma construção coletiva. Isso requer formação.

A Professora Tietê caminha na mesma direção desse entendimento: “a gente precisa de um tempo para refletir. Mas a superficialidade, a imediatidade cotidiana acaba com a gente. E continuamos sem projeto político, pedagógico, social. Você vai seguindo e vira uma ovelha seguindo o rebanho. Dá um pouco de medo”.

E o Professor Amazonas traz um diagnóstico procedente: “A sensação que tive no retorno ao formato híbrido foi que ainda havia falta de preparação. Voltamos rapidamente ao presencial sem uma conversa com os colegas sobre o que tínhamos [feito]. Não tivemos essa oportunidade, foi tudo muito rápido”. A Professora Tietê

complementa: “Acabou a pandemia [...] e a gente não parou para refletir, sentar e falar – e agora? A gente vai se adaptando, vai se adaptando, mas não reflete e não vê aquilo que de fato está acontecendo”.

Considero que se evidenciam nessas colocações algumas dimensões fundantes do trabalho docente, que passaram a ser identificadas, problematizadas e desejadas. Temos professoras e professores que nas reuniões do grupo focal se autoavaliaram, refletiram sobre seus percursos e questionaram as circunstâncias em que exercem seu trabalho educativo. Os encontros, trocas e partilhas de experiências vividas foram valorizados como espaço de autoconstrução profissional e pessoal, o que reforça nossa compreensão, anteriormente explicitada, a respeito do papel que a formação continuada tem para o exercício da docência. Valho-me da manifestação do Professor Tapajós na finalização do grupo focal para reafirmar essa compreensão. Disse ele: “Paulo, se você puder manter o grupo... é muito interessante ter um grupo de geógrafos para trocar ideias e, quem sabe, agregar as outras áreas de humanas para a gente discutir”. Na mesma direção o Professor São Francisco valorizou as discussões dizendo que “Algumas coisas são muito necessárias discutir sim. Essas reflexões que a gente fez me ajudaram a organizar bastante coisa que me aconteceu.”

Quanto desejos de avançar na autoformação, na compreensão do próprio trabalho como caminho para o aprimoramento das práticas formativas estão à espera de oportunidades de encontros e discussões coletivas.

### **4.3 Categorização dos dados**

Frente à exposição dos dados coletados, chego então à segunda etapa da análise de conteúdo, que consiste na categorização e codificação das respostas dos participantes do grupo focal. Essa etapa visa identificar padrões, temas recorrentes e elementos significativos presentes nas falas dos participantes (Bardin, 2011). Através da categorização e codificação, é possível organizar e estruturar os dados, possibilitando uma análise mais aprofundada e uma compreensão abrangente dos temas emergentes.

Então, com base nas respostas dos participantes do grupo focal, foi possível identificar as seguintes categorias e subcategorias:

**Tabela 1 – Categorização e subcategorias dos dados**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Adaptação tecnológica e uso de ferramentas digitais no ensino remoto	1.1. Palestras digitais e transmissão de conhecimentos interculturais
	1.2. Mudanças nas práticas de avaliação
	1.3. Atualização constante das informações e acesso rápido a dados e imagens
	1.4. Utilização de recursos tecnológicos como <i>Google Earth</i> , <i>Cidade em jogo</i> , <i>Padlet</i> , <i>Kahhot</i> , e materiais digitalizados
2. Desafios enfrentados pelos professores de Geografia durante o ensino remoto	2.1. Câmeras desligadas
	2.2. Vigilância do trabalho docente
	2.3. Carga de trabalho excessiva
	2.4. Falta de remuneração adequada frente a quantidade de trabalho atribuída
	2.5. Dificuldade de acompanhar as mudanças de informações na disciplina de Geografia
	2.6. Pressão por respostas imediatas devido ao acesso dos estudantes a internet
	2.7. Mudanças na dinâmica de trabalho de professores com uso intenso de ferramentas de comunicação no Ensino remoto.
	2.8. Recursos e Infraestrutura das Escolas
	2.9. Questionamento sobre a eficácia das práticas adotadas no Ensino remoto
3. Preparo dos alunos para lidar com a desinformação e desenvolver o pensamento crítico	3.1. Distinção entre opinião e conhecimento
	3.2. Busca por informações embasadas na ciência
	3.3. Compreensão de que o conhecimento é provisório e baseado em fundamentos científicos.
	3.4. Desafio de promover o pensamento crítico
4. Dimensão pessoal, reflexão do trabalho docente frente as novas possibilidades de	4.1 Senso crítico e empatia mediando as relações pedagógicas

formação humana	4.2 Autoformação e aprimoramento das práticas formativas
	4.3 Humanização das relações com os estudantes
	4.4 Compreensão da complexidade das relações e do próprio papel
	4.5 Desenvolvimento do projeto político crítico e humanizador

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2023)

A Tabela 1 permite visualizar de forma organizada as categorias e subcategorias identificadas nas transcrições, facilitando a compreensão das principais temáticas discutidas pelos participantes do grupo focal. Desse modo, essas categorias e subcategorias representam as compreensões dos participantes do grupo focal a respeito dos principais temas e aspectos discutidos em relação ao ensino remoto de Geografia durante a pandemia. A categorização e codificação permitem uma análise mais estruturada e uma compreensão sistemática dos diferentes aspectos abordados pelos participantes. Assim, as subcategorias emergiram e foram agrupadas com base em sua importância, resultando na formação das categorias (Lima, 2013).

Após alcançar a confiabilidade projetada, aplica-se o sistema de classificação ao conjunto completo de dados disponíveis. Conforme visto na Tabela 1, cada grupo de registros associado a uma categoria ou subcategoria específica pode ser examinado na etapa de tratamento de dados, buscando compreender a direção indicada pelas informações contidas neles (Lima, 2013).

A partir dessa etapa da análise de conteúdo, é possível avançar para a próxima fase, que envolve a interpretação e a discussão dos dados, buscando relacionar as categorias identificadas e analisar de forma mais aprofundada as percepções dos participantes sobre o impacto que as mudanças advindas do ensino remoto trouxeram ao ensino de Geografia.

Chego à finalização desta pesquisa acreditando que os dados encontrados me permitem dizer não só da satisfação por chegar a essa etapa do trabalho, mas também por ter reunido argumentos capazes de responder ao objetivo que me orientou nesse estudo [*“investigar como professoras e professores de Geografia desenvolveram seu trabalho no contexto da pandemia da covid-19, tendo a adoção das tecnologias da informação como suporte, em busca de contribuições para a formação continuada no retorno às atividades presenciais”*]. Foi possível ouvir a voz de professoras e professores que se dispuseram a trazer suas experiências, vivências e desejos para que formulemos algumas possibilidades para a formação continuada de quem ensina Geografia nas escolas de educação básica, bem como para a reconfiguração dos modos de ser e estar na profissão, como já apontou António Nóvoa.

Com base nas categorias e subcategorias identificadas na análise dos dados obtidos nas duas reuniões do grupo focal, nos foi possível inferir algumas considerações que convergem para a discussão do problema de pesquisa que orientou esse estudo. A adaptação tecnológica e o uso de ferramentas digitais no ensino remoto emergiram como uma estratégia importante durante a prática do ensino na pandemia de covid-19. Os participantes destacaram de maneira positiva a realização de palestras digitais, permitindo o diálogo e o reconhecimento interculturais, bem como a mudança nas práticas de avaliação, explorando novas formas de avaliar os alunos, a partir de experiências desenvolvidas durante o ensino remoto. Além disso, a atualização constante das informações e o acesso rápido a dados e imagens por meio da internet foram considerados desafios e apresentam oportunidades para os professores de Geografia.

Outro aspecto relevante diz respeito aos desafios enfrentados por professoras e professores de Geografia durante o ensino remoto. A carga de trabalho excessiva foi apontada como um fator estressante, juntamente com a falta de remuneração adequada para o trabalho realizado. A dificuldade de acompanhar as constantes mudanças de informações na área da Geografia e a pressão por respostas imediatas também foram mencionadas como desafios significativos.

Além disso, destacou-se como uma necessidade urgente contribuir com o desenvolvimento dos estudantes na apropriação do aporte crítico para lidar com a desinformação e desenvolver o pensamento crítico. Os participantes ressaltaram a importância de distinguir entre opinião e conhecimento em um contexto digital onde as informações podem ser manipuladas e confundidas. A busca por informações embasadas e a compreensão de que o conhecimento é um processo contínuo e baseado em fundamentos lógicos e científicos foram enfatizadas como estratégias essenciais para os professores de Geografia.

Essas inferências sugerem a necessidade de uma abordagem mais reflexiva e crítica no ensino de Geografia, tanto no contexto do ensino remoto quanto no retorno ao modo presencial. Os desafios enfrentados pelos professores requerem o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam a adaptação às novas tecnologias, o equilíbrio entre demandas imediatas e aprofundamento do conhecimento.

A falta de interação visual direta com os estudantes durante as aulas remotas tem sido um desafio significativo para os professores. Os participantes destacaram como muitos estudantes optavam por manter suas câmeras desligadas, o que dificultava o engajamento e a comunicação. Esta falta de contato visual tornou-se uma barreira para o monitoramento do progresso dos alunos e a compreensão de seu envolvimento com o conteúdo. Como resposta a essa questão, os discentes foram obrigados a adotar estratégias alternativas, como a criação de atividades mais dinâmicas e interativas para motivar a participação dos estudantes. Essa adaptação, embora tenha sido desafiadora, evidencia a capacidade das educadoras e educadores se ajustarem a novos cenários e de buscar soluções criativas e humanas para enfrentar os obstáculos impostos pelo ensino remoto.

Além da falta de interação visual, outro desafio comum enfrentado pelos professores durante o ensino remoto foi a dificuldade em manter os estudantes engajados e focados nas atividades. Os participantes mencionaram como muitos estudantes se distraíam facilmente com outras atividades enquanto estavam em aula online, como jogos ou dispositivos eletrônicos. Esta falta de atenção, tornou mais difícil alcançar a eficácia no ensino remoto, tornando essencial para as professoras e professores buscassem maneiras de capturar e manter o interesse dos alunos ao

longo das aulas. Os depoimentos dos participantes na pesquisa evidenciaram a utilização de estratégias como a utilização de recursos multimídia, a incorporação de discussões estimulantes e a promoção de uma atmosfera de aprendizado colaborativo para combater essas dificuldades. A necessidade de constantemente inovar e adaptar as práticas pedagógicas durante o ensino remoto tornou-se uma demanda premente para as professoras e professores, que buscaram formas criativas de superar os desafios impostos por essa modalidade de ensino.

Além dos desafios práticos relacionados ao ensino remoto, os participantes também enfrentaram dificuldades emocionais e psicológicas durante esse período. O grupo destacou como a falta de contato humano e a solidão decorrente do isolamento social afetaram seu bem-estar mental e emocional. A ausência do ambiente escolar presencial, com sua dinâmica social e apoio interpessoal, deixou muitos discentes sentindo-se isolados e sobrecarregados. Para lidar com esses desafios, foi crucial que os educadores priorizassem sua saúde mental e buscassem apoio através de redes de suporte, como a constituição de grupos de trocas com colegas e formações continuadas.

Em suma, o período de ensino remoto durante a pandemia de covid-19 apresentou uma série de desafios para os professores de Geografia. Desde questões práticas, como a falta de interação visual e as disparidades no acesso à tecnologia, até preocupações emocionais e psicológicas, como a solidão e o estresse, os educadores foram confrontados com uma gama diversificada de obstáculos. No entanto, a capacidade de adaptação e resiliência ficou evidente nos relatos sobre as maneiras como enfrentaram esses desafios, buscando soluções criativas e priorizando o bem-estar tanto dos educandos quanto de si mesmos. O aprendizado e as experiências acumuladas durante esse período sem precedentes certamente enriquecerão suas práticas pedagógicas no futuro.

Outro desafio significativo relatado pelas professoras e professores foi a disparidade no acesso à tecnologia e à conectividade entre os alunos. O grupo ressaltou como alguns estudantes enfrentavam dificuldades para participar das aulas online devido à falta de dispositivos adequados ou à conexão instável com a internet. Essa desigualdade digital exacerbou as disparidades educacionais existentes, criando obstáculos adicionais para a aprendizagem dos alunos mais vulneráveis.

Outra questão amplamente discutida pelo grupo foi a falta de interação com estudantes com câmeras desligadas e a necessidade de adaptação a novas ferramentas tecnológicas. Durante as discussões observou-se um consenso em relação à questão das câmeras abertas e fechadas durante as aulas. O grupo compartilhou a percepção de que, especialmente nos 6<sup>os</sup> e 7<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental as turmas mantinham suas câmeras majoritariamente ligadas, enquanto nos 8<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos e no Ensino Médio era mais difícil conseguir que as câmeras fossem ligadas.

Das discussões realizadas pelo grupo focal veio à tona a questão da participação dos alunos, observando uma diferença entre os mais jovens, que pareciam mais engajados, e os mais velhos, que se mostravam mais tímidos e menos participativos. Essa dinâmica gerava momentos de desconexão, onde os professores se sentiam como se estivessem falando sozinhos, sem a interação esperada por parte dos alunos.

Aprofundando as problematizações levantadas pelo grupo, outra perspectiva sobre o desafio das câmeras fechadas. Revelou-se a preocupação com a questão da privacidade dos estudantes como um elemento-chave nessa discussão, sugerindo que alguns discentes optavam por não ligar suas câmeras para proteger seu espaço pessoal. Isso ressalta a importância da categoria de lugar, conforme descrita por Tuan (1983), que envolve percepções, experiências e valores relacionados aos espaços que frequentamos. A decisão de ligar ou não a câmera reflete a angústia dos alunos em preservar seu espaço de pertencimento e intimidade.

Outro desafio destacado pelo grupo, durante o Ensino Remoto, refere-se aos novos modos de interações institucionais e com os pares, o que colocou a necessidade de adaptação às novas ferramentas de comunicação como o WhatsApp, e a intensificação do uso das redes sociais para assegurar a organização do trabalho coletivo. Professoras e professores observaram como a pandemia coincidiu com o avanço dessas redes, especialmente o WhatsApp, resultando em uma intensificação do trabalho docente sem a devida remuneração. Essas novas formas de comunicação, embora fundamentais para a organização escolar durante o Ensino remoto, trouxeram consigo desafios e transformações notáveis ao trabalho docente, que se tornaram presentes após o retorno ao ensino presencial. A sobrecarga de

trabalho e a falta de remuneração adequada foram aspectos amplamente mencionados pelos professores, evidenciando a necessidade de repensar suas condições de trabalho.

Durante as discussões do grupo focal foi evidenciado que alguns docentes adotaram a gamificação como estratégia para aumentar a participação dos alunos e tornar o aprendizado mais envolvente. A aplicação de elementos de jogo no ensino de Geografia foi mencionada como uma forma de engajar os estudantes, tornando as aulas mais dinâmicas e atrativas. Torna-se notável destacar que todas as buscas por novas estratégias dentro desta modalidade de ensino ampliou e intensificou o trabalho docente

Torna-se oportuno ressaltar os impactos pós-pandemia que se tornaram especialmente evidentes no ambiente de ensino-aprendizagem. As experiências do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19 também influenciaram as práticas pedagógicas no retorno ao ensino presencial. Os participantes do grupo focal ressaltaram como essas experiências provocaram reflexões sobre o uso contínuo da tecnologia no ensino presencial e a necessidade de reavaliar os métodos de avaliação utilizados.

O coletivo destacou também a importância das palestras digitais e da integração de tecnologias na sala de aula, ressaltando a necessidade de infraestrutura adequada para sua implementação. Além disso, os docentes debateram sobre as mudanças na abordagem do ensino de Geografia ao retornar ao modo presencial, considerando a pertinência da continuidade de práticas virtuais como os encontros virtuais e o diálogo com pessoas de outros locais e países.

O debate sobre o ensino no período pós-pandemia evidenciou preocupação com a efetividade das práticas adotadas durante o ensino remoto e a necessidade de adaptação às novas demandas educacionais. Os participantes ressaltaram a importância da formação continuada e da reflexão sobre as práticas pedagógicas, reconhecendo a necessidade de aprimoramento profissional para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Emergiu a importância da humanização do ensino e do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, e de promover o senso crítico e a autonomia dos alunos. Nesse sentido, a formação política dos educadores

também foi apontada como fundamental para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e transformadora.

Assim, a partir da interpretação dos resultados obtidos na análise de conteúdo, evidencia-se a diversidade de percepções para a compreensão dos desafios e das oportunidades enfrentados por professoras e professores de Geografia durante o ensino remoto da pandemia de covid-19, contribuindo para o entendimento sobre as transformações, modificações, possibilidades e contributos necessários na abordagem de ensino da disciplina.

A análise dos dados obtidos revela a riqueza e complexidade das experiências vivenciadas pelas professoras e professores de Geografia durante o ensino remoto da pandemia de covid-19. As diversas percepções compartilhadas no grupo focal destacam tanto os desafios enfrentados quanto as oportunidades emergentes nesse contexto de transformação educacional. Essas reflexões fornecem insights valiosos para a compreensão das mudanças necessárias na abordagem do ensino da disciplina, evidenciando a importância da adaptação tecnológica, da reflexão sobre práticas pedagógicas e do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e críticas emancipadoras.

Ao considerar as implicações do ensino remoto no contexto pós-pandêmico, torna-se evidente a necessidade de uma abordagem crítica e colaborativa para enfrentar os desafios futuros da educação. A integração de tecnologia, a promoção do diálogo e da reflexão contínua, bem como o investimento na formação política e profissional dos educadores, emergem como elementos essenciais para uma prática educativa mais eficaz e inclusiva. Nesse sentido, as lições aprendidas durante a pandemia oferecem oportunidades para reimaginar e fortalecer o ensino de Geografia, contribuindo para uma educação mais humana, crítica e transformadora.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. **Prática e formação de professores na integração de mídias.** Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimento, tecnologias e mídias. 2003. Disponível em: <https://silo.tips/download/pratica-e-formacao-de-professores-na-integraao-de-midias-maria-elizabeth-bianconc>. Acesso em: 03 de setembro de 2022.
- ARRUDA, E. P., ARRUDA, D. E. P. (2015). EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR. **Educação Em Revista**, 31(3), 321–338. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698117010>
- BARBOUR, R. **Grupos focais.** Porto Alegre: Artmed, 2009. Boletim Técnico do Senac, v. 38, n. 2, p. 77-79, 19 ago. 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70. 2011.
- BARROS, A. et al. (2019). **Inteligência Artificial no ensino: Desafios éticos e reflexões críticas.** Editora Acadêmica Nacional, Brasília.
- BEHAR, P. A. (Org.) **Modelos pedagógicos em educação a distância.** 2009. Porto Alegre: Artmed Editora.
- BEHAR, P. A. **O Ensino remoto Emergencial e a Educação a Distância.** 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 09 set. 2023.
- BLIKSTEIN, P. Educação personalizada não é educação emancipadora: a apropriação do discurso de Paulo Freire pela indústria da tecnologia educacional. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 8–24, 2021. DOI: 10.20396/tsc.v8i2.16062. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/16062>. Acesso em: 04 Jan. 2024.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Recomendação**, 2020. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1163-recomendac-a-o-n-036-de-11-de-maio-de-2020>. Acesso em: 08 de julho de 2021.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. **Lei.** Brasília: Casa Civil, 16 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 11 set. 2023.
- CACETE, N. H. A formação do professor de Geografia: uma questão institucional. Instituto de Estudos Socioambientais. **Boletim Goiano de Geografia**. n. 1/2, (24): 23-30, 2004.

CALLAI, Helena Copetti; TOLEDO, Maria Cristina. **Geografia Escolar e Cidadania**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Educação e covid-19: cenário para o avanço da privatização?** 2020. Disponível em: <https://campanha.org.br/analises/marina-avelar/educacao-e-covid-19-cenario-para-o-avanco-da-privatizacao/>. Acesso em 09 de julho de 2021.

CARVALHO SILVA, J. L. Necessidades de Informação e Satisfação: algumas considerações no âmbito dos usuários da informação. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 102-123, 2012. DOI: 10.11606/issn.2178-2075.v3i2p102-123. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/48656>. Acesso em: 8 set. 2023.

CASTELLAR, S. M. V. **A Formação de Professores e o Ensino de Geografia**. 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/114810965-A-formacao-de-professores-e-o-ensino-de-Geografia.html>. Acesso em: 15 de outubro de 2022.

CETIC.BR; NIC.br. **Educação em um cenário de plataformização e de economia de dados: problemas e conceitos**. São Paulo: CETIC.BR|NIC.BR, 2020.

CHERVEL, A.. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação. N. 2, p.177-229, 1990.

COVID REFERENCE. **Timeline**, 2020. Disponível em: [https://covidreference.com/timeline\\_pt](https://covidreference.com/timeline_pt). Acesso em: 27 de junho de 2021.

CRUZ, A., et al. A formação de professores de Geografia para o desenvolvimento do pensamento crítico. 2021. **Geosaberes**, 10(21), 98-115.

DANTAS, L. MENDES, M. A Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) Na Geografia: Uma Abordagem Interdisciplinar no Processo de Ensino e Aprendizagem. **GeoNordeste** n.2, 2010.

ELHAMIDI, M. **The Impact of Technology on Education**. 2023. eSchool News. Disponível em: <https://www.eschoolnews.com/2023/12/11/the-impact-of-technology-on-education/>. Acesso em 21 Dez.2023

ELHAMIDI, M.. The influence of big tech on education: A critical review. 2023. **Journal of Educational Technology**, 20(1), 1-15. Disponível em: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com>. Acesso em: 20 Dez. 2023

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970/1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, A. Formação de professores de Geografia: valorização do conhecimento regional e diversidade metodológica. 2016. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, 6(11), 54-70.

GAMBOA, S. PESQUISA QUALITATIVA: superando tecnicismos e superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí/SP, v. 3, n. 3, p. 393-405. 2003.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora. 2005

GATTI, B. PESQUISAR EM EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUNS PONTOS-CHAVE. **Diálogo Educacional**, Paraná, v. 6, n. 19, p. 25-35. 2006.

GIMENO S, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIMENO S., J. **Saber, fazer e ser**: com os saberes da prática. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, M. E. S.; BARBOSA, E. F. **A técnica educativa de grupos focais para obtenção de dados qualitativos**. Educativa, 1999. Disponível em: [www.dppg.cefetmg.br/mtp/Tecnicade GruposFocaisdoc](http://www.dppg.cefetmg.br/mtp/Tecnicade GruposFocaisdoc). Acesso em: 10 Jun. 2023.

GÓMEZ A. I. P. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GÓMEZ, A. I. P. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

GÓMEZ, Ángel I. **Educação na era digital**: a escola educativa. Tradução Marisa Guedes; revisão técnica Bartira Costa Neves2. Porto Alegre: Penso, 2015. 192 p3. ISBN 978-85-8429-023-94.

GONDIM, S.M [Grupos focais como técnica de investigação qualitativa](https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2_52bdc437a0e2a5aee09164a76e0750f1): desafios metodológicos. 2003. Disponível em: [https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2\\_52bdc437a0e2a5aee09164a76e0750f1](https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2_52bdc437a0e2a5aee09164a76e0750f1). Acesso em: Jul. 2022

GONZÁLEZ, F.H. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.8, n.17, p. 155-183, ago. 2020.

GOODSON, Ivor. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: CHERVEL, André (Org.). As disciplinas escolares: história e pesquisa. Tradução de Guiomar de Grammont. São Paulo: Editora UNESP, 2000. p. 13-42.

HODGES, C. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**, USA, v. 27, n. 1, p. 1-12, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 10 set. 2023.

IFSC – INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (Santa Catarina). **Quais os impactos do ChatGPT e da Inteligência Artificial na Educação?** 2023. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/web/ifsc-verifica/w/quais-os-impactos-do-chatgpt-e-da-inteligencia-artificial-na-educacao->. Acesso em: 26 fev. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Editora: Cortez, 2009.

INEP. Censo da Educação Superior - **Resultados**. [online]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 06 jun. 2023.

JAENISCH, G Gamificação na educação. São Paulo: **Pimenta Cultural**. 300 p1. ISBN: 978-85-66832-13-6 (PDF); 978-85-66832-12-9 (ePub)23. Disponível em: <http://www.pimentacultural.com/gamificacao-na-educacao/>. Acesso em 08 Jan.2024

Kapp, K. M. **The Gamification of Learning and Instruction**: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. 2012. Editora: Pfeiffer.

Khan, S. **Harnessing GPT-4 so that all students benefit**. A nonprofit approach for equal access. Blog da Khan Academy. Disponível em: <https://blog.khanacademy.org/harnessing-ai-so-that-all-students-benefit-a-nonprofit-approach-for-equal-access/> Acesso em: 17 Dez. 2023

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.

LAMOSA, R. O trabalho docente no período de pandemia: ataques, lutas e resistências. In: MAGALHÃES, Jonas *et al* (org.). Trabalho docente sob fogo cruzado. Rio de Janeiro: **LPP/UERJ**, 2021. p. 104-117. (Volume 2).

LIMA, H. J.R. de, et al. INCERTEZAS DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA A DISTÂNCIA: problematização dos círculos de cultura do Lefreire. **Revista Inter Ação**, [S.L.], v. 46, n.p. 1190-1205, 5 out. 2021. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46ied.especial.68489>.

LIMA, J. Á. Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. **Revista Portuguesa De Pedagogia**, pp. 7-29, 2013. Disponível em: [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_47-1\\_1](https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_1). Acesso em 27 Jun. 2023

MACHADO, L. R. (2021). **Políticas de formação de professores**: notório saber e possibilidades emancipatórias. Retratos Da Escola, 15(31).

MADRUGA, J. A. G. A aprendizagem pela descoberta frente à aprendizagem pela recepção: a teoria da aprendizagem verbal significativa. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (orgs.). **Psicologia da educação**. v.2. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

MCGONIGAL, J. **Reality is Broken**: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World. 2011. Editora: Penguin Books.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research. Qualitative Research Methods Series.** 1997. 16. London: Sage Publications

NASCIMENTO J.; SOUZA, S. Ensino De Geografia E O Uso Das Tecnologias Da Informação E Comunicação - Tics Como Metodologia Na Sala De Aula. **Geografia: Publicações Avulsas.** Universidade Federal do Piauí, Teresina, v.3 , n. 2, p. 62-81, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/Geografia/article/view/12911/8128>. Acesso em: 17 de agosto de 2022.

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

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p. 1106-1133 out./dez. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742017000401106&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742017000401106&lng=en&nrm=iso).

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.

NUNES, T. Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico. **Revista educação**, V.12, 1990

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E.A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212> . Acesso em: 8 de março de 2021.

OLIVEIRA, L. A. Ensino e Aprendizagem em Geografia: trajetória de vida e formação docente. **Revista Geosaberes**, v. 4, n. 7, p. 49-61, 2013.

OLIVEIRA, R., SOUZA, M. Análise curricular dos cursos de Licenciatura em Geografia no Brasil: uma abordagem crítica. 2017. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, 7(13), 23-41.

PAHO. **OMS anuncia nome para a doença causada por novo coronavírus - covid -19**, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/11-2-2020-oms-anuncia-nome-para-doenca-causada-por-novo-coronavirus-covid-19-opas-apoia>. Acesso em 27 de junho de 2021

PIMENTEL, W. A., & Vidor, G. (2019). O ensino de Geografia a distância e o perfil dos acadêmicos da Universidade Aberta do Brasil. **Geosaberes**, 10(19), 118-136.

PRADO, S. M. **A Formação do Professor de Geografia: Vozes e Discursos da Escola e da Universidade.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

RESOLUÇÃO SEDUC, DE 18-03-2020. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 2020. Disponível em:

[https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento\\_11\\_4.aspx?link=%2f2020%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fmarco%2f19%2fpag\\_0018\\_0a82bd5d0fbe115a6a01b37f3c32f5cc.pdf&pagina=18&data=19/03/2020&caderno=Executivo%20l&paginaordenacao=100018](https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fmarco%2f19%2fpag_0018_0a82bd5d0fbe115a6a01b37f3c32f5cc.pdf&pagina=18&data=19/03/2020&caderno=Executivo%20l&paginaordenacao=100018). Acesso em: 28 de junho de 2021.

RESOLUÇÃO SEDUC-28, DE 19-03-2020. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 2020. Disponível em:

[https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento\\_11\\_4.aspx?link=%2f2020%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fmarco%2f20%2fpag\\_0029\\_4e6f9ee58f652415afa7cabba586936b.pdf&pagina=29&data=20/03/2020&caderno=Executivo%20l&paginaordenacao=100029](https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fmarco%2f20%2fpag_0029_4e6f9ee58f652415afa7cabba586936b.pdf&pagina=29&data=20/03/2020&caderno=Executivo%20l&paginaordenacao=100029). Acesso em 28 de junho de 2021.

ROGERS, C. R.; KINGET, G. M. *Psicoterapia e Relações Humanas*, v. 1, Belo Horizonte: **Interlivros**, 1977.

SANTOS, D. **O Ensino de Geografia e o direito à escola e ao conhecimento**. 2016. Disponível em: [https://issuu.com/douglassantos25/docs/ensino\\_da\\_Geografia](https://issuu.com/douglassantos25/docs/ensino_da_Geografia). Acesso em 19 de Junho de 2023.

SANTOS, J. et al. Proinfo: uma crítica ao uso das tecnologias no ensino da Geografia. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 6, n. 11, p. 10- 27, may 2015. ISSN 2178-0463. Available at: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/269>. Data de acesso: 13 set. 2022.

SANTOS, Janio et al. Proinfo: uma crítica ao uso das tecnologias no ensino da Geografia. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 6, n. 11, p. 10 - 27, maio 2015. ISSN 2178-0463. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/269>>. Acesso em: 20 out. 2023.

SANTOS, M. **Por uma Geografia nova**, HUCITEC-EDUSP, São Paulo, 1978 (5ª edição: 1996).

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

SANTOS, S. C. M. dos. A privatização da educação pública brasileira e suas consequências para o sindicalismo docente. **A Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 913-927, 1 set. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em: 26 fev. 2024.

SHIMIZU, R. C. G.e Pezzato J. P. Formação de professores de Geografia no brasil, Na espanha e em portugal: uma leitura das estruturas curriculares vigentes. 2013. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, 8(16), 132-151.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de lanueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**. v.9, n.2, Granada, España, 2005, pp.1-30.

SILVA, M. F. da *et al.* PRÁTICAS E DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19. In: RODRIGUES, Janine Marta Coelho *et*

al (org.). **Reflexões e Desafios das Novas Práticas Docentes em Tempos de Pandemia**. João Pessoa: Ccta, 2020. Cap. 6. p. 62-73.

SILVA, M. I. C. **Geografia: ensino fundamental e médio**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2017. p. 288.

SIMIELLI, M. E. **Geografia Escolar: conceitos, temas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2023.

SMEHA, L. ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS SUBJACENTES A ESCOLHA DA TÉCNICA DO GRUPO FOCAL NA PESQUISA QUALITATIVA. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 1, n. 2, p. 260-268. 2009.

SOUZA JÚNIOR, M.; GALVÃO, A. M.de O. **História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões**. Revista Brasileira de História da Educação, Maringá, v. 4, n. 8, p. 55-77, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbhe/v4n8/04.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

TOLEDO, M. C. M. de. A Geografia escolar no Brasil: uma história a ser contada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 67-86, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/v11n31a06.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

TUAN, Y. F.. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

UNESCO. **Global monitoring of school closures**, 2021. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em 13 de Julho de 2021.

UNICEF. 2018. **Melhorar os resultados da aprendizagem**. As oportunidades e desafios das TIC na aprendizagem. Disponível em: <https://www.unicef.org/esa/media/6711/file/UNICEF-AKF-IU-2018-ICT-Education-WCAR-ESAR-Exec-Summary-PT.pdf>

VALENTE, J. A. **Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador**. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/90436704-1-3-pesquisa-comunicacao-e-aprendizagem-com-o-computador-o-papel-do-computador-no-processo-ensino-aprendizagem.html>. Acesso em 21 de janeiro de 2023.

XAVIER, A. Práticas de leitura das elites escolares. Boletim SOCED, Rio de Janeiro, n. 6, p. 1-17, 2008. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG0500.EXE/11969.PDF?NrOcoSi=38923&CdLinPrg=pt>, acessado em: 24 de novembro de 2008.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

## APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DA PRIMEIRA REUNIÃO DO GRUPO FOCAL

**18:03 Paulo Tarso:** Agradeço a todos e todos pela participação nessa pesquisa que no presente momento conta com seis professores de Geografia. Antes desse encontro lhes foi enviado o termo de consentimento que descreve todos os objetivos que eu tenho nessa pesquisa. Nesse estudo investigamos os impactos da transição no ensino presencial para o Ensino remoto no ensino de Geografia dentro daquele contexto pandêmico. Com a formação desse grupo focal eu busco analisar como que houve o deslocamento das aulas presenciais que foi do dia para noite, para o formato online emergencial, projetando a continuidade dos anos letivos tanto do ano de 2020 como posteriormente 2021.

Quais foram as buscas por essas tecnologias da informação e comunicação para o ensino online? O que que os professores aprenderam? Quais foram as dificuldades as tensões e quais são os contributos dessa experiência que ficam para as práticas docentes são algumas das perguntas investigadoras que fomentam essa pesquisa? Certamente como professor de Geografia em uma escola particular de Santos, eu me enquadro nas incertezas que o contexto pandêmico acarretou para todos os professores é importante ressaltar que não é objetivo também não cabe essa pesquisa ou a minha como pesquisador julgar valores como bom ruim, melhor ou pior se é certo se é errado, mas sim entender aqui dentro da nossa interação, como que vocês compreendem os procedimentos os processos as interações e as aprendizagens além do engajamento que ocorreram durante o ensino online emergencial. “A metodologia do grupo focal pode ser entendida como uma técnica de pesquisa que coleta de dados por meio das interações desse grupo e que vamos discutir tópicos especiais que vão ser sugeridos pelo pesquisador” (Morgan, 1997).

Infelizmente não podemos assegurar que esse encontro. Com horário estipulado em duas horas seja suficiente para análise de dados correlacionada a pesquisa dessa forma outras entrevistas podem ser agendadas vai depender muito se eu vou conseguir ter todos os elementos ou não é que buscamos. Então durante a análise do grupo focal cada sujeito terá a sua privacidade assegurada e serão utilizados nomes de rios brasileiros para cada um de vocês. Para justamente não expor ninguém, além disso também as escolas que vocês lecionavam de 2020 e as que atuam atualmente também não terão seus nomes explicitados.

Para finalizar essa parte, nesse encontro são estimados duas horas de duração de conversa e como forma de organização. Nós faremos quatro rodadas de questões. Para serem discutidas em grupo. até aqui tudo bem pessoal, alguma questão dúvida?

**21:12 São Francisco:** Não

**21:12 Paulo Tarso:** Eu tentei criar um grupo e eu acredito que eu consegui reunir um grupo que expressa, bastante diversidade vemos que tem coleção daqui colegas, que que vêm de fora, colegas com experiências maior colegas com experiências pouco mais recente, mas acho que a gente vai ter uma amplitude bem bacana para poder discutir. Não há nenhum integrante que iniciou a carreira docente a 3 ou 4 anos, então acho que isso já permite para a gente uma certa segurança aí para poder falar um pouco das nossas práticas.

Da minha parte, percebam, vou estar mediando, passando às vezes se eu não entendi muito bem eu vou estar pedindo só para retornar ou já passo para outros colegas. A ideia é que vocês enquanto o grupo, o grupo focal dessa pesquisa discutam aqui os temas que eu estou trazendo se acharem que outros temas são relevantes, mas dentro dessa perspectiva também não tem problema nenhum podemos discutir tudo bem.

Na primeira rodada, temos questões A e B sempre primeira rodada A e B segunda rodada A e B terceira rodada A e B e por último a quarta rodada também terá a e b. Então a primeira questão que eu trago aqui para o grupo:

### **1ª Rodada**

Como você descreveria a mudança em suas práticas pedagógicas ao adotar o Ensino remoto durante a pandemia de covid de 2019?

**22:47 Paulo Tarso:** Podem pensar à vontade e a gente discute.

Conhecem a ferramenta de levantar a mão? fiquem à vontade.

**22:57 Tietê:** Bom com relação a parte assim de tecnologia, surgiram muitos instrumentos novos, eu já particularmente trabalhei com ensino a distância, que não é a mesma coisa do que a gente acabou fazendo durante a pandemia, mas eu

trabalhei na Universidade U de 2010 a 2016 como professora do ensino a distância e também do presencial então assim essa parte de trabalhar com o *moodle* eu já tinha um pouco de experiência.

Na época eu estava trabalhando em duas escolas, trabalhava na escola X aqui em São Vicente e no Y. No X a dificuldade era um pouco maior, então para ver que existe também essa questão. Depende do que a escola oferta para você, no Colégio X, eu não tinha os mesmos recursos que eu tinha no Y então no Y, eu já trabalhava há alguns anos com aparato também tecnológico, os alunos tinham *iPad* então a gente já trabalhava com *schoolology*. Então a gente já tinha algumas plataformas de uso, dessa forma era mais tranquilo criar práticas pedagógicas que por exemplo eles fizessem trabalhos online e tudo mais. A grande mudança que eu acho das práticas pedagógicas na verdade quando a gente teve que mudar foi criar práticas que fizessem o estudante focar na aula durante o período, durante aula mesmo. Então, acho que essa foi a maior dificuldade.

Acho que a nossa criatividade vem neste momento, não era em si a utilização da tecnologia, porque já trabalhava na escola que tinha esse uso mais de criar atividades que eles interagem constantemente durante a aula. Não sei se vocês vivenciaram dessa forma, mas a maioria dos estudantes ficavam com a câmera desligada, ali, nas suas casas, jogando, fazendo outras coisas, então para você buscar o estudante você tinha que fazer algo parecido, tipo criar um jogo, criar práticas dessa forma para que eles participassem.

Dessa forma, acho que o que trouxe de prática pedagógica, de mudança, não foi em si o uso da tecnologia ou da tecnologia digital, no caso é isso que eu estou querendo dizer, mas de usar por exemplo jogos, coisas que mais façam eles interagir constantemente.

**25:49 Paulo Tarso:** professora Amazonas, pediu a palavra.

**25:51 Amazonas:** O meu caso foi o oposto da Jennifer eu comecei numa escola muito pequena e que não tinha nenhum tipo de recurso antes da pandemia e era algo que eu sempre cobrava, principalmente para gente que quer mostrar uma imagem quer mostrar um vídeo e eu não tinha esse recurso eu não tinha um projetor

em sala, não tinha nada disso, então devido a pandemia, a escola teve que correr atrás de *notebook*, câmeras, então a tecnologia ela veio para escola por devido a pandemia;

Eu que cobrava tanto isso e outros professores também, por esse lado acabou ajudando a gente a desenvolver outros projetos. Enquanto depois eu fiquei com uma escola de manhã e outra à tarde, que é a escola onde ainda trabalho, agora a outras escola já tinha esses recursos, então para pequena ajudou a melhorar a escola em algum sentido, e como eu lecionava para o fundamental II, com sexto ano, eles deixavam a câmera ligada, eles queriam sempre falar quando tinham jogos, interagiam, agora o nono ano e oitavo ano, era sempre essa luta de ligar a câmera de falar até mesmo no microfone com medo de dos outros tirarem sarro. O começo foi muito difícil para os últimos anos agora para o sexto ano Inicial ali foi tranquilo.

**27:30 Paulo Tarso:** Alguém quer continuar?

**27:34 Tapajós:** Eu estou rememorando esse processo que a gente está agora com uma certa distância e foi um furacão. Do dia para noite a gente teve que adaptar equipamentos em casa, tentar transformar a linguagem. Então não foi uma mudança orientada, foram uma série de tentativas. Agora são experiências diferentes, vamos chamar assim, no ensino fundamental, eu leciono no nono ano, houve uma triangulação mais forte, porque havia uma certa evasão, uma faixa etária diferente, um nono, um segundo e um terceiro colegial, um pré-vestibular, então podemos fazer uma segmentação aí.

No nono ano houve uma triangulação mais forte um contato mais forte entre coordenador família e aluno, na tentativa de chamar o aluno, tentar atraí-lo a evasão da câmera pois não respondiam as chamadas. Entrei em contato com a coordenação, com a família, atenta, então houve esse esforço conjunto, sempre que possível minimizando os danos.

Na questão de ensino no terceiro colegial havia decerta maneira, pelo menos no agrupamento que eu acabei trabalhando, uma certa expectativa do vestibular, uma certa angústia, mas havia uma presença ali. Havia uma expectativa de conteúdo de cobrança de conteúdo, uma outra escapava, mas percebia que eu estava ali

auxiliando, senti que eu tinha um auxílio dos alunos cooperando quando falhava em alguma coisa e tentando uma interação cooperativa para desenvolver, desenvolver o curso. A expectativa deles é a que tivesse o curso, isso numa determinado escola.

A gente tinha experiências e o esforço mais isolado do professor, Assim, em tentar conversar, buscar pesquisas, qual que vai ser a ferramenta um trocando ideia fazendo tutorial, então houve de certa maneira um esforço, com a família principalmente no ensino fundamental, e no caso ensino médio um esforço da equipe de tentar buscar o funcionamento disso. Acho que foi uma experiência positiva, acho que se deu “certo”, a adaptação foi por esse esforço coletivo. Um outro grupo de colégio um outro agrupamento também era uma série de primeira e segunda série, eu lembro também que as dificuldades eram essa evasão, então a tentativa de mudar a linguagem, porque é uma coisa em sala de aula presencial é você está vendo, você se locomove, você abre um diálogo, algumas vezes para dar aquele *Break*, para retomar você tem um ritmo de aula, você vai abrir um diálogo, para retomar o fôlego para tentar dar uma pausa na aula para retomar. No virtual, o estudante já desligou a câmera e procura outra coisa, comer um lanche. Então essa preocupação de sempre ter esse controle dos conteúdos da pausa, mas retomar rápido, então foi um aprendizado também bem interessante essa mudança de ritmo da aula.

Enfim essa foram as coisas que eu senti mais, essa parte mesmo da fragmentação, e o prejuízo que essa séries iniciais tiveram a gente tá percebendo hoje, então o diagnóstico é mais do que tenha sido feito um esforço da escola de adaptação ou de sim, prejuízo da principalmente do Ensino Fundamental, tá percebendo hoje em sala de aula isso.

**31:56 Paulo Tarso:** Retomando a sua fala, o segmento mais cooperativo, é o ensino médio?

**32:07 Tapajós:** No meu caso eu senti principalmente o terceiro ano eu pegava a segunda e terceira série. Eu senti principalmente no terceiro um grupo específico lá nos grupos uma cooperação muito grande quando tinha algum problema técnico, eu percebia que havia uma boa vontade de tentar ajudar, enfim, esperança de retomada e a presença bastante maciça, eu acho que eles estavam sentindo a necessidade de

ter continuidade, o terceiro ano ensino médio de certa maneira, a minha experiência foi mais cooperativa.

**32:43 Paulo Tarso:** Professor São Francisco pediu a palavra

**32:52 São Francisco:** A dificuldade no começo foi muito grande, eu estava revendo a primeira aula que eu gravei. Foi uma coisa horrorosa. Pensei, essa não é minha aula. Foi assim uma aula muito estranha a primeira aula que a gente teve que gravar. Aí eu não sabia como renderizar o vídeo, o vídeo ficava muito grande, eu não sabia compactar o vídeo, assim, foi muito difícil.

A professora Jennifer falou dos jogos? Eu não consegui fazer isso, eu mantive a aula expositiva. Bem expositiva a reformulei todos os slides que eu tinha, reformei todos eles. Comecei a lidar muito com o audiovisual, utilizei muito trecho de vídeo do *YouTube*, muitos vídeos curtos, e assim, na época, eu percebi que a minha linguagem estava se aproximando de um *youtuber*, de falar na câmera de se aproximar de mudar o tom de voz para tentar manter aquela atenção constante ali. Os mais jovens eles sempre participam mais, o pessoal mais velho parece que eles ficam mais tímidos. No cursinho eu percebia uma maior participação, porque os alunos motivados, eles têm um propósito a frente, naquele ano. Eles participavam mais, perguntavam mais, mas todos com a câmera desligada, o que dá uma sensação muito estranha que a gente está falando sozinho, eu tive essa sensação várias vezes, de estar falando sozinho, às vezes eu perguntava assim tem alguém aí? Ou todo mundo dormiu? É claro que alguns dormiam, alguns faziam outras coisas. E essa era a busca, como mudar a linguagem? que imagens colocar? E outra, o público mudou porque em sala de aula é só o aluno durante a pandemia o público foi ampliado para os pais. Então, eu recebia mensagem de muitos pais que se assistiam a aula, muitos gostavam outros não gostavam porque às vezes eu fazia uma piada. Imitava alguém pela brincadeira e o pessoal não gostava disso achava que eu estava ofendendo a liderança política deles. Então isso deu alguns problemas. Fui chamado algumas vezes em reunião para conversar sobre isso, dizendo que eu não podia fazer isso.

É um momento diferente de prática pedagógica, porque em sala de aula só estamos nós e os os alunos, desse outro jeito não, como as aulas ficam gravadas, diretoria, coordenação, pais, todo mundo assistindo a sua aula e todo mundo tá

julgando isso. Deixa a gente mais travado. Porém, quando você tá dando aula, você não se dá muito conta disso, você vai falando, falando, vai criando exemplos e depois você percebe as coisas, exagerei um pouco? Por que tem pai, tem vó assistindo um, então isso acaba mudando, no final da pandemia eu estava me censurando um pouco mais, achei meio inevitável esse movimento. Sendo assim, as aulas ficaram mais rápidas sem respirar muito. Uma aula com muita imagem, *gifs*, tarefas animadas e as transições tem que ser feitas muito rapidamente. Em sala de aula enquanto apagamos o quadro às vezes vou conversando, comentando algumas coisas, mas não isso na rotina no online, certo? Eu tive essa dificuldade. Eu tive também ajuda dos professores, me ajudaram muito, o professor de matemática Simões me ajudou, para caramba! mas é matemática.

**37:11 Tapajós:** Os professores de matemática ajudaram muito mesmo.

**37:12 São Francisco:** Certa vez, às 10 horas da noite acabei de preparar uma aula e tinha uma dúvida, Simões posso ligar para você? Eu não estou sabendo lidar com a plataforma na hora de postar aula, postar roteiro. Então foi uma grande ajuda, o pessoal da Tecnologia da Informação (TI) da escola sabiam lidar com a plataforma, mas não tinham todo domínio. A gente acabou tendo que um ajudar o outro muito fortemente nessa hora, aí ninguém podia sair de casa. Eu não saí de casa para nada, foi muito ligeiro muito rápido e as mudanças foram muito inesperadas para a gente.

**37:59 Paulo Tarso:** Prof. Paraná pediu a palavra

**38:13 Paraná:** Percebo que todo mundo mencionou de tudo um pouco, mas me identifico bastante com a fala do São Francisco porque foi muito semelhante a minha experiência. A gente teve que reformular tudo a gente teve que se policiar em algumas coisas que antes não tínhamos que se preocupar, assim para a gente não estender tanto por que tem várias questões ainda pela frente, basicamente observo que estou alinhado com todos os relatos os exemplos dados pelo professor São Francisco, me vi várias vezes nessas situações.

**39:01 Paulo Tarso:** Professor Araguaia pediu a palavra

**39:07 Araguaia:** Eu estou chegando na garagem. Tem mais alguém para falar ou só falta eu?

**39:14 Paulo Tarso:** Só falta você.

**39:18 Araguaia:** perfeito.

**39:18 Paulo Tarso:** Se quiser falar depois podemos voltar.

**39:23 Araguaia:** Eu vou pedir dois minutinhos, eu estou com a minha filha, eu já retorno um minutinho, desculpa gente.

**39:30 Paulo Tarso:** Quando você falar, você fala a questão A e B, pode ser?

**39:43 Araguaia:** Perfeito

**39:45 Paulo Tarso:** Segue a segunda questão que trago aqui para o nosso grupo?

### **1ª RODADA**

b) Nos estudos apontados no artigo docência em tempos de covid-19 uma análise das condições de trabalho em meia pandemia os professores Alexandre Duarte e Álvaro Hipólito elencaram as principais atividades realizadas pelos docentes nas escolas públicas de maneira remota,

Observem que eu deixei bem destacado as escolas públicas, porque trabalhos referentes às escolas particulares nesse momento pandêmico é extremamente reduzido e não foram produzidos por Grandes Campos, então o trabalho que a gente está fazendo aqui vai ajudar a explorar um pouco mais esse campo das escolas particulares que tem um viés bem diferente das escolas públicas.

O que chama atenção nesse gráfico 3 elaborado pelos próprios autores as principais atividades realizadas pelos docentes de maneira remota. Eu por exemplo, vejo esse quadro o que encaixa e o que não encaixa dentro das práticas que eu tive da escolas particulares.

Professores das escolas públicas em 21,7% ou seja sua maioria disseram que estavam trabalhando mais as principais atividades realizadas elaboração de atividades para serem enviadas aos estudantes, lembrando também que os professores de escolas públicas, não sei se alguns colegas estavam também escola

pública tiveram um tempo para se adequar para fazer a sua formação, não foi do dia para noite como os professores da rede particular de ensino. Portanto tem certas diferenças.

Depois com 18% reuniões com os gestores das escolas em terceiro releitura e correlação dos trabalhos enviados pelos estudantes na sequências reuniões com os colegas aprendendo com os colegas é muito tempo também dentro da gravação de vídeo-aulas. Preparação e correção das provas e avaliações, o uso do livro didático e por último realização de aulas remotas ao vivo síncronas ou seja o tempo com o pessoal acho que essa é uma grande diferença aí com conosco, certo? Eles tiveram 6% dos professores dizendo que a maior parte do trabalho ficou com a realização de aulas remotas ao vivo síncronas.

Dessa forma, peço que vocês observem o quadro enquanto grupo. Dessas questões, peço que vocês escolham uma dessas atividades realizadas na maneira remota para discutirmos.

**42:60 Tietê:** Não estou mais acostumada a ficar fazendo isso. Creio que a maior parte das aulas era síncrona, isso nos primeiros meses em seguida, pouquíssimo tempo depois já eram todas as aulas assim, então a gente teve dois meses com uma Aula que era para eles fazerem as atividades, depois já começa as aulas todas sendo síncronas e as atividades que eles tinham que fazer fora do horário que aí seriam as atividades de casa, mas a grande maioria era assim. Com essas elaboração e tem a ver com o que a gente falou antes até né, com todos os desafios de criar meios para que eles ficassem na aula.

**44:13 Paulo Tarso:** Pelo que entendi a Tietê, gostaria de falar das aulas remotas esse seria o último tópico do gráfico.

**44:24 Paraná:** Eu concordo. Eu acho que é o mais a gente passou tempo fazendo foi isso, aula online. Loucamente falando para ninguém, como disse o professor

**44:42 Araguaia:** Bom mais uma vez eu peço desculpas ao pessoal pela câmera fechada, eu acho que nós sabemos o quanto que a câmera fechada foi um problema para nós que estávamos dando aula durante esse período da pandemia.

Mas aqui foi uma situação atípica, eu concordo eu acho que falando agora a respeito do gráfico a maior parte do tempo realmente foram aulas síncronas, certo? Então foi uma realidade me vi muito na fala do professor São Francisco o Paraná também acabou complementando.

Falando um pouco da primeira pergunta, porque no momento da pandemia eu estava dando aula no A e no B, eu dava aula no ensino médio no B e no fundamental no A. E eu acho que uma questão que me mostrou muito principalmente durante a pandemia foram a cultura da escola, ou melhor as culturas diferentes das escolas. É claro que na perspectiva de estrutura a respeito da tecnologia, as duas escolas elas tinham esse recurso, porém me mostrou o quanto que elas utilizavam essa tecnologia de forma diferente. Eu lembro que no B. É uma escola mais velha uma escola mais tradicional e etc é eu tive que realizar o cadastro dos professores e de parte dos alunos junto com o Ti da escola, a respeito do *Google classroom*, que foi um aplicativo que acredito que bastante escolas utilizaram e enquanto que no A já tinha toda essa estrutura, porém, nós tivemos um problema que muitos professores não tinham equipamentos adequados para poder dar conta das aulas, então, assim, foram realidades diferentes, a cultura da escola é diferente que me chamou atenção nesse período da pandemia.

De início, como era tudo muito incerto, a princípio era uma atividades assíncronas que a medida que o tempo da pandemia foi se estendendo acabaram se tornando atividades e aulas ao vivo pelo *Google meet*. E assim tiveram inúmeras questões que foram ditas, que as aulas elas se estenderam dos alunos para as famílias, isso aconteceu muito comigo. Eu lembro que que teve aluno aqui que quis falar por intermédio do pai. Consegui ouvir a voz do pai atrás falando que nós já tínhamos o remédio da covid.

Foram situações bem atípicas que ocorreram durante as aulas aonde eu tive que de uma forma toda formal alegar que isso foi em Maio de 2020. Quer dizer nós não temos ainda medicamento efetivo contra covid e enfim, era uma série de discussões que acabavam entrando na aula em decorrência de um ambiente, né não ser um ambiente muito apropriado. Eu lembro que com a retomada eu discutia muito com os alunos a importância do lugar para Geografia. Nós sabemos que o lugar ele enquanto. Ele tem essa relação de pertencimento e os alunos as famílias elas criaram

uma confusão diante do lugar do momento de aprendizagem. O lugar de ensino lugar de discussão de consciência pedagógica ele se transformou de uma forma que eu ousou dizer que até hoje não é mais o mesmo.

Esse cenário da pandemia ele foi muito impactante em decorrência disso, em muitas aulas eu ouvi também falaram que o ensino médio teve uma resposta uma interação maior, né comigo foi diferente, né no ensino médio eu tive uma apatia maior. Por parte dos alunos muitos alunos com câmeras fechadas, principalmente terceiro ano do médio enquanto no fundamental dois a interação era maior. Enfim, eu acho que isso não sei se isso tem se é determinante essa questão da cultura da escola, né? Como eu falei, eu estava em dois mundos diferentes uma escola construtivista e uma escola tradicional. Então isso também acredito que tenha tido um impacto significativo. Mas de forma geral, a medida que o tempo foi passando eu fui utilizando algumas metodologias de maior interação. Eu usei bastante a cidade em jogo. Eu não sei se alguém aqui teve oportunidade de utilizar, é um jogo de simulação de Gestão Pública, eu acho que assim foi muito importante porque com aquele jogo eu consegui de fato entender o potencial dessas gamificações. E aí foi uma porta para mim que eu comecei a utilizar uma série de outros aplicativos, Quizes também antes você usava mais o kahoot, então foram uma série de ferramentas novas que eu fui conhecendo.

Lembro que nós tínhamos uma questão de não sei se alguém aqui também usou scream cast fy se eu não me engano. Que era um aplicativo onde você mostrava a tua interação com a tua tela. Enfim foi um momento de muita reinvenção. Mas que como eu falei, eu acho que que ainda traz sérias consequências, né para relações ensino-aprendizagem principalmente na galera do Fundamental II.

**50:55 Paulo Tarso:** Maravilha Araguaia, respondida aí a questão A, muito obrigado.

Retomando nós estamos aqui na parte de escolha, de um dos temas aqui a ser discutido, claro que já entramos um pouco, mas quem quiser falar mais fique à vontade Jennifer Paraná e Araguaia é todos falaram que seriam que iriam votar na questão da realização de aulas remotas assíncronas, alguém quer se posicionar ao contrário, manteremos essa questão?

**51:27 Tapajós:** Esse é um importante eixo.

**51:32 Paulo Tarso:** Não devo me manifestar muito, mas essa é a grande diferença, referente aos depoimentos que foi bem contrário aqui aos professores da rede pública. Tapajós, pode começar??

**51:51 Tapajós:** Em cima da fala dos amigos, a gente vai Relembrando e vai revivendo. Evidente que se a minha fala foi uma fala assim otimista ela escondeu todas as dificuldades que nós tivemos. A minha memória no caso específico, foi muito em relação ao terceiro ano, agrupamento específico, evidente que houve fugas o fundamental também houve algumas sequelas e a gente tá sentindo elas agora a minha análise é crítica em relação ao processo todo. Por mais que tenha tido algum tipo de ganho nas tecnologias que estão presentes até hoje, a gente tem que analisar profundamente como a gente pode compensar esse período que foi um contexto político muito adverso as famílias tendo esse posicionamento dessa vigilância. Então, eu concordo e me vejo também na fala do São Francisco no posicionamento dos colegas também, então há de se analisar criticamente esse processo.

Agora em relação elaboração das aulas evidente que teve etapas, eu lembro que as primeiras experiências foi a tentativa de gravar as aulas, mas rapidamente foram abandonadas. Porque para editar eu lembro que rapidamente a gente entrou num ciclo que tentaria ser o mais parecido com presencial. Os horários das aulas a entrada de professores obedecendo aquela programação que seria presencial isso de certa maneira criou uma certa rotina. Porque você entrava, os alunos já estavam aguardando, algumas vezes a gente fazer interação com o professor estava saindo já entrava e dava essa sequência num ritmo.

Algo que eu percebi é que a gente se comunica muito e a gente estabelece uma relação de afeto, de compressão daquele indivíduo e tem um aluno mais retraído, você chama pelo nome e no virtual a gente teve que reaprender isso aí, uma questão bastante delicada é que eu usava os recursos, então eu tinha as telas já preparadas, eu ia abrir as telas para essa dinâmica. Usava como lousa um espaço do Word que eu ia escrever algumas coisas e abrir a tela e tentando modificar o máximo possível para tentar criar uma dinâmica. E quando o aluno com a câmera fechada havia uma discussão muito forte se esse aluno teria que abrir ou não. E aí já vem aquela questão

da privacidade, certo? Muitos não abriram a câmera para tentar proteger seu espaço seu lugar. Então na aula, a gente tinha que mediar isso, certo? Perguntamos, você não quer abrir aí a câmera não precisa não, vou abrir porque talvez ele pudesse preservar. Talvez uma condição Econômica alguma coisa do tipo.

Então mediar isso durante a aula trocando tela, abrindo e ver que quem está com a câmeras fechadas e tentar entender a motivação daquele aluno, aí você chama uma vez chama duas e ele não responde, como eu falei no fundamental era muito comum mandar mensagem para coordenação falar ela não tá presente tá presente mas não tá entre em contato com a família. Então isso tudo modificou muito a dinâmica da aula porque teve preocupações diferentes porque você tá olhando. E pedir atenção, conversar com um aluno a quebra do ritmo da aula para tentar tomar um fôlego. Então essa elaboração ela foi muito complexa bastante complexa e foi na raça, certo? Foi tentativa e erro foi ver no que dava certo. Agora uma experiência que até hoje eu tenho que fazer eu não sei se é uma técnica exclusivamente construtivista, mas em alguns momentos para tentar estimular a participação do aluno, eu tinha a possibilidade de contribuir com assunto e perguntar para eles, se ele podia compartilhar o que estava pesquisando, deixa eu ver isso aí? Eles sentiam-se participantes criando uma dinâmica diferenciada, quando eles traziam questões eu perguntava, quando e onde você viu isso? eu vou pesquisar rapidamente. Abriu um potencial de uma aula mais construída em conjunto.

Eu tinha o meu suporte pronto as minhas telas prontas meu roteiro pronto, mas a possibilidade de ter o link imediato isso eu achei interessante no processo de aprendizado e alguns momentos funcionam. Não saiu tanto do assunto, mais a participação do aluno, ela é mais efetiva. Então se você me falasse de uma notícia de um impacto relacionado eu poderia procurar automaticamente, em relação ao processo de elaboração. Houve ajuda dos colegas foi fundamental, espero que a gente tenha um ganho nessa construção. O professor Simões citado, uma pessoa que realmente deu um suporte muito grande pelo conhecimento técnico, esse tutorial ficou com a disposição, mas perdemos uma coisa que era a possibilidade de ter aulas em conjunto ou ter umas aulas mais comuns na minha prática. Por exemplo a entrada dos professores para falar de um tema. Isso não foi possível. Isso aí foi abandonado como

uma coisa que essa experiência já não daria mais. Enfim, então o professor ficou ali no seu dia a dia ele e a turma lidando com essas variáveis novas.

Enfim, eu acho que esse foi o grande lema, foi na raça foi na tentativa e erro foi em cima da experiência que alguns poderiam passar. E foi avaliando durante o processo que funcionava que não funcionava a participação daqueles que estavam realmente interessados e sugeriam foi um ganho que era imediato, ele já tinha o resultado que ele falou ali, né? A possibilidade de pesquisar uma coisa que ocorre na hora também foi um ganho então a aula ganhou um dinamismo de pesquisa online que eu achei interessante. E até hoje eu mantenho isso nas escolas que tem estrutura de ter a rede na sala. Quando surge uma coisa, eu não tenho problema nenhum parar e ir lá e procurar e abrir as imagens e tentar entender o que está vindo de novo na construção da sua aula.

Não que me estender muito e eu não sei se eu fui claro, mas é basicamente isso a dificuldade e a cooperação. E esses novos desafios que foram resolvidos aí no dia a dia e na tentativa.

**59:43 Paulo Tarso:** alguém quer continuar?

**59:53 Amazonas:** Posso continuar?

**59:55 Amazonas:** Para complementar o que os colegas falaram, no começo, eu também tinha que gravar aula, então eu tive que ver bastante tutorial de edição. Teve colegas de trabalho que fizeram até abertura como se fosse um youtuber mesmo, e eu tenho experiência pelo fundamental 2, então a gente tinha que lançar aula e uma vez por semana entrar ao vivo, então tínhamos que gravar e entrar ao vivo na mesma semana. Foi extremamente cansativo e ainda tinham as capacitações que a gente tinha que fazer para metodologias ativas e foi bem difícil mesmo no começo essa adaptação. O professor Tapajós falou do de professor entrar a gente tinha mini projetos então a professores de humanas eles conseguiam entrar na aula de outro colega e fazer ali um pequeno projeto juntos.

Então a gente ainda conseguiu nesse começo que era uma tentativa e erro mesmo, né? A gente não tinha como saber se como que seria a reação desses alunos, mas era uma escola muito pequena. Fomos experimentando esse sistema. Quando

eu fui para uma escola maior não tinha como fazer isso, então era sozinha mesmo, tinha essa questão dos pais assistirem, de situações de pai entrar na câmera mesmo e questionar o professor coordenação entrar e assistir nossa aula dando de escola entrar e assistir na escola então essa mudança foi muito difícil para gente. Essa pressão que a gente tinha, além de ser ano de eleição também, então isso contribuiu para que a gente sempre tivesse tentando melhorar nossa aula. a questão da câmera também foi muito difícil. Parecia que a gente tá falando sozinho, como eu disse o que eu senti pelo menos no sexto ano tinha uns com câmera desligada, mas ele tinha uma participação engajamento muito maior do que os maiores, pelo menos nessas duas escolas que eu passei. E assim, era vídeo música, imagem, jogo, e toda semana a gente pesquisava alguma coisa e jogava nos grupos os professores. Então os nossos colegas de trabalho eles contribuíram muito para que a gente conseguisse passar por isso.

**01:02:34 Paraná:** Eu posso continuar aqui?

**01:02:40 Paraná:** O desafio era muito grande, nós da nossa casa eles da casa deles é tentador para o aluno até mesmo na sala de aula, que é difícil eles se concentrarem, é algo que é comum, ainda mais quando eles estão no conforto da casa deles, então acho que isso foi uma questão. Na escola, a estrutura montada foi muito boa, a gente tinha uma comunicação de qualidade os equipamentos eram bons, assim, tivemos uma solução rápida aí para essa questão e eu acho que isso facilitou também, ficou organizado no que diz respeito a sequência das aulas, porque como matéria é apostilada a gente tem que cumprir é um módulo por aula e não fazer isso, mesmo no momento aí atípico é algo complicado porque tem prova vai ter que chegar naquele determinado módulo para toda a logística rodar e assim aula expositiva, claro de vez em quando alguma tentativa de interação, mas cai muito no que anteriormente foi falado é muito complicado você obrigar o aluno insistir essa questão na abertura da câmera, certo? Então muitas vezes a gente sentia que realmente a gente estava falando sozinho, mas eu acredito muito que também vai do perfil da sala o perfil da sala era parte da questão, salas que tinham alunos interessados, alunos bons eram participativos faziam perguntas da mesma maneira que eles eram na sala e as salas que tinham alunos pouco participativos, mas apáticos enfim, né que não interagiam tanto na sala de aula acabaram repetindo o comportamento também no online.

Foi um desafio que também fez a gente aprender muita coisa. Uma reunião online como essa que estamos fazendo era inimaginável há 3 ou 4 anos atrás, de fazermos reuniões virtuais assim de uma maneira tão familiar habitual para a gente no começo, só que era tudo um bicho de sete cabeças. Aparecia um link, clicar no link? E aí esse link faz o que? Eram coisas assim nesse sentido que nos obrigou a um letramento digital que acho que a gente demoraria mais tempo para fazer do que no momento de normalidade, a gente teve que digitalizar na prática aí todas as nossas aulas, eu lembro que escutava como gravar uma aula, remetia a alguma coisa como estúdio, meu Deus! Aquela luz era uma coisa assim muito distante e depois essa distância desapareceu, tivemos que tratar as mudanças com mais naturalidade.

E aí depois ainda veio o período que da sala de aula a gente transmitir a aula por uma parte em casa e uma outra parte na sala de aula de máscara. Então tinha que falar de frente para câmera com microfone máscara metade da sala ali metade em casa. Aí eu não sabia se dava atenção para quem estava na sala ou para quem estava em casa ali fazendo uma pergunta. Às vezes vem uma pergunta que eu pensava, como vou responder isso? Nesse contexto de dar atenção para quem tá na sala dá atenção para quem tá ali no modelo virtual. Ainda está tendo esse modelo, por exemplo no curso à noite lá na escola, a gente tem a modalidade de alunos virtuais que ainda estão assistindo de casa, muito mais por uma comodidade, enfim, outro dia lecionei uma aula sobre um determinado tema e me deparei novamente naquela situação, foi desesperador pegar o microfone, tem que falar para um público virtual e um público real. Pensei, não é possível que a gente tem que passar por tudo isso.

**01:06:54 Paulo Tarso:** Paraná nos trouxe até uma questão que vamos ver um pouco a frente, e como foi esse retorno? Quando retornamos para sala de aula, onde parte dos alunos retornaram outra parte não.

**01:07:17 Araguaia:** Gostei da fala do Paraná, ela realmente me lembrou do pior momento da pandemia que foi essa retomada onde a gente tinha que dividir as atenções com os alunos que estavam em casa com os alunos que estavam na sala e de máscara. A voz ficava abafada então, realmente foi uma questão muito ruim, mas também na fala do Paraná que diante dos tabus que foram quebrados né no âmbito da pedagogia, eu acho que a avaliação foi um tabu que assim. Eu acho que era inimaginável falar em prova online, prova a distância em prova por vídeo, certo? Eu

tive uma oportunidade onde eu fiz uma prova por vídeo com os alunos. Eu fiz três questões e eu pedi para eles responderem em vídeo, assim foi um caos foi muito conturbado o momento da correção porque eu tinha vídeos de 10 minutos por um aluno

Mas foi muito interessante também essa experiência, então diante das mazelas que a pandemia nos trouxe, eu acho que discutir avaliação neste cenário, foi algo bem positivo, inclusive hoje como eu falei, eu estou no curso de direito e hoje de manhã, eu fiz uma prova, da faculdade no formato online. Então isso é em decorrência, claro que sabemos que o EAD já vem caminhando a Passos largos no ensino superior, mas a pandemia ela contribuiu muito para essa digitalização aí da avaliação.

**01:09:09 Paulo Tarso:** Obrigado Araguaia. São Francisco pediu a palavra.

**01:09:13 São Francisco:** Em relação as aulas online tem uma questão aí de ordem material. Que eu não sei se é relevante agora, mas logo que começaram essas aulas eu tive que trocar meu computador. Mudar a minha internet colocar uma internet, mas potente em casa. Porque a internet que eu tinha, não dava conta. Não dava tempo de gravar, travava e eu tive que mudar.

Outra coisa também, aquela questão dos pais, é muito estranho mesmo, durante as aulas e a questão das avaliações que foi uma coisa das coisas mais estranhas dessa das aulas foram as avaliações. Como avaliar? Um aluno que a gente não está vendo que a gente não está acompanhando ele, observando as provas hoje, vem um cabeçalho com instruções que não pode haver comunicação entre os alunos. E naquela época tinha comunicação de WhatsApp um ligava para o outro e as provas vinham todas iguais e não tinha o que fazer. Não tinha como a gente protestar não tinha! O interessante é que Os bons alunos aparecem com seis com sete porque eles eram os que não colavam. Eu lembrei dessa questão de ordem material que afetou muito.

**01:10:49 Paulo Tarso:** Obrigado, na sequência pediram a falar a Tietê e o Tapajós, acho que é isso, certo?

**01:11:01 Tietê:** Bom eu acho que todo mundo falou bastante do que acontece e não é tão diferente o que acontece, o que também já foi falado que depende da escola também depende aí da do método que a escola utiliza e eu que trabalhava em duas escolas lá no começo um era a Y e outro X o X não tinha mesmo a estrutura, então eu tive mais dificuldade nessas aulas, por exemplo, demorou um pouco mais para começar no sistema da aula síncrona, mas quando começou também era direto e aí não tinha pausa, o Y, começou assim, foi uma semana apenas sem aula síncrona e na segunda semana já começa. Um esquema em que tinha a primeira e a última aula que eram assíncronas e as quatro aulas ali no meio que eram de seis aulas da manhã às 4 aulas eram todas síncronas nessas aulas a síncronas.

Às vezes a gente marcava para fazer esses projetos que vocês até falar comentaram aí a gente reunir os professores para fazer uma aula em conjunto. Então, tiveram algumas coisas interessantes também que foram possíveis só porque nós estávamos nesse modelo, senão não daria para fazer isso porque não daria para reunir tantos professores ali com tantos alunos ao mesmo tempo. Por exemplo número de palestras, eu cheguei a convidar muitos colegas de outros lugares para palestrarem durante as aulas. Então isso também só foi possível por conta disso. Nunca levavam pessoas diferentes até a escola. A gente pode fazer uma videoconferência aqui e levar as pessoas. Então teve isso, eu concordo com a Amazonas com relação aos estudantes menores, eu dava aula para o sexto ano no X a tarde e era a sala mais festeira, todos participavam, todos abriram as câmeras. Eles ficavam em alvoroço, já o pessoal mais velho, estavam mais desestimulado, o terceiro ano era mais participativo também, concordo. Acho que foi com São Francisco que falou isso, se não me engano, pois eles estavam preparando-se para o vestibular. Eles queriam obviamente participar mais, e hoje eu vejo um retorno dos alunos até dizendo isso, vários alunos falando a gente não fazia nada professora na aula. A gente só ficava jogando eles mesmos falando isso hoje. Ah Professor isso aí, eu não aprendi porque foi na época da pandemia.

Existe realmente um retorno negativo com relação a isso, mas o que mais me parece até desse retorno é a parte social. Acho que você vai falar algo sobre isso depois Paulo? Amazonas falou uma coisa que é importante também, a gente tinha o trabalho ele não triplicou ele quadriplicou e duplicou porque a gente tinha o período

ali de trabalho da manhã com as aulas as aulas assíncronas e passava praticamente dia noite madrugada preparando aulas para disponibilizar na vídeos para disponibilizar na plataforma atividades porque tinha que estar lá tudo, tudo prontinho. Mas a nossa aula que aí também foi falado que era uma coisa legal que eu também deixava todas as abas abertas com milhões de coisas para passar para os alunos. Às vezes dava até umas travadas de tanta coisa que eu deixava aberta.

Tudo isso que tá aqui nessa na verdade aparecendo nesse gráfico, eu acho que tudo isso daqui aumentou para gente do que a gente tinha antes, então acho que todos eles foram assim aumentando por conta da necessidade, as próprias reuniões com gestores da escola acho que cresceram e quando não tinha reunião com gestores a gente fazia umas reuniões para conseguir resolver esses problemas que todos vocês citaram então foi assim de fato um período complicado em relação à avaliações. Como eu disse no caso do X foi bem legal, porque eles não tinham um sistema de provas online, então, eles tiveram que readequar e eu tinha essa experiência do Y, porque eu trabalho muito com aplicação de prova eu sempre trabalho com sequências didáticas. E aí foi mais fácil também de fazer isso no online que era a produção dos alunos. E aí a gente acabava separando em grupinhos, tínhamos um *meet* eu criava diferentes salas para os estudantes, aí eu ia entrando em cada uma dessas salas para orientar para ver como que eles estavam fazendo, ver a produção deles, então algumas coisas que eu usava em sala de aula, eu joguei ali só que usando essas alternativas da sala. E aí é claro que tinha a sala que eu entrava e estava uma bagunça, que ninguém estava fazendo nada. Mas isso na aula presencial também é assim, alguns produzem, outros não

**01:17:12 Paulo Tarso:** Obrigado Jennifer eu vejo que o Gondim ainda está com a mão levantada, vamos falar de novo.

**01:17:18 São Francisco:** Eu lembrei de um detalhe que eu ia falar na outra vez e que eu tinha esquecido, nas primeiras aulas numa escola que eu dava aula. A instrução da direção era para que os alunos mantivessem os microfones e as câmeras fechadas porque a escola temia que o ambiente da sala virtual virasse uma bagunça e eles falam assim, todo mundo com a câmera e microfone fechado.

Tempos depois sei lá duas, três semanas depois o pessoal percebeu que era uma péssima ideia que eles tiveram, aí tentaram reverter aí todo mundo estava com a câmera estragada. A pessoa dava a desculpa que a câmera está estragada. E aí não conseguimos mais ligar, e aquele que tinha vontade de abrir da série do Ensino Médio acabava não abrindo, porque fala ninguém abriu não vai ser eu que vou abrir então, certo? Então ficavam todos fechados. Eu lembrei dessa determinação da diretoria na época era

**01:18:19 Paulo Tarso:** Boa lembrança, Tapajós, quer falar?

**01:18:24 Tapajós:** Assim eu estou aqui revivendo tudo isso, viu, gente aqui é uma experiência de relembração assim uma coisa fantástica. Estou lembrando briga de pais tentando dar aula os pais brigando no fundo, a gente foi levar esses detalhes a gente vai escrever um livro de aventuras. Agora tem um detalhe que foi falado aqui que coincidiu, a pandemia coincidiu com o avanço dessas redes, principalmente a comunicações do *WhatsApp*. Marcação mais rápidas e diretas, uma coisa que eu percebo é que houve nesse processo todo pela urgência pelo desconhecido uma intensificação do trabalho, Já citado aqui. Mas isso continua viu, a intensificação do trabalho do professor sem a devida remuneração. A gente trabalha muito mais agora, os canais de comunicação os canais de acesso ao professor que a gente tinha que entrar em contato, a gente tem que ficar verificando lá na plataformas que o aluno estava com dúvida quando tinha que postar e devolver essa avaliações devolver as leituras, devolver tudo. Passou a pandemia e a gente continua com um grupos variados com mensagens e com essa demanda ainda. Então eu não sei se é antecipando, mas toda essa esse processo, ele colocou a gente em uma carga maior e a gente não parou para reavaliar isso, certo? A gente é professor praticamente 24 horas agora porque em qualquer momento a coordenação pode mandar um recado pode solicitar alguma coisa o aluno pode perguntar, alguma coisa porque tem acesso ao *classroom*.

Então essa é uma questão muito interessante a elaboração do nosso trabalho e a coincidência não eu não sei qual a ligação, se foi só um processo. Mas houve eu sabia a intensificação das redes coincidiu com a pandemia por necessidade, né de comunicação do isolamento. Mas a gente está ainda nessa intensidade brutal das mensagens. A gente tá cada vez mais, os gatilhos, a gente tá falando, relembando.

Então temos gatilhos aqui. Ao abrir o *WhatsApp* de manhã e já termos não sei quantas mensagens profissionais. De alertas de pedir solicitações e tudo mais. Então não sei se foi uma necessidade da pandemia que incentivou as redes os seus redes já estavam nesse processo de desenvolvimento. Isso tudo refletiu no nosso bem estar na nossa saúde. Nossa prática. Então a pandemia ela não é só o isolamento, ela é o desenvolvimento técnico de massa de tecnologias como por exemplo *WhatsApp* e na hora parecia útil, não é? Na hora parecia necessário, e até agora a gente não parou para refletir sobre isso.

**01:21:46 Paulo Tarso:** Tapajós trouxe um ponto importante que iremos discutir um pouco à frente. Pessoal, nós terminamos a primeira rodada, primeira de quatro rodadas previstas. Essa questão específica tinham certo noção que ficaríamos mais tempo, porque esse quadro mexe muito né, todas essas questões que são trazidas aqui mexe muito conosco, as outras questões acredito que sejam mais breve. Mas não precisamos acelerar, tudo bem pessoal? Então seguimos para a segunda rodada, ainda falando do tempo de pandemia, ainda não estamos falando do que ficou como contributo dessas tecnologias.

## **2ª RODADA**

Como que você acredita que essas experiências vivenciadas ao ensinar no modo remoto durante a pandemia de covid-19 podem influenciar a abordagem de ensino de Geografia agora que nós retornamos ao modo presencial?

**01:23:37 Tietê:** Eu acho que sim dentro das práticas mesmo de aula coisas que a gente percebeu que assim durante as aulas do remoto como por exemplo as palestras digitais que elas podem continuar sendo realizadas, e a gente não parava para pensar que isso era possível, então você consegue às vezes fazer uma transmissão com alguém de outro país e juntar os alunos, e isso lembrando claro se a escola tiver infraestrutura para isso, tudo é pensando na lógica da infraestrutura. Se não tiver não adianta e eu acho que é isso já foi falado acho que pelo Araguaia não é só pelo Araguaia mas também pelo Paraná a questão da do da discussão da avaliação, certo? Até que ponto as avaliações que estavam sendo praticadas, antes elas eram ideais mesmo. Elas avaliavam mesmo durante a pandemia, eu acho que criou-se tipos de avaliações acho que grande parte das reuniões que ocorreram pelo

menos comigo lá nas escolas que eu trabalhava eram para discutir sobre avaliação. Como que ela poderia ser feita e eu acho que muitos professores levaram para sala de aula esses tipos de avaliação que professores que falam mesmo sabe, eles eu vejo eles falando: nossa eu nunca tinha feito isso antes hoje é uma prática que é efetiva dentro da sala de aula, né? Então eu acho que muitos professores se descobriram assim nessa com outras possibilidades de avaliar o aluno que não só a história da prova, né ali que sempre foi feito de forma tradicional então.

**01:25:34 Paulo Tarso:** Obrigado, quem pode continuar?

**01:25:45 São Francisco:** Eu percebi que a aula hoje exige um nível maior de atualização. Ficou meio inadmissível a ideia de que você vai apresentar um dado de dois anos atrás, ficou muito mais ligeira, porque o celular ele entrou na sala de aula de um jeito meio inevitável. Então assim as informações são confrontadas o tempo todo, como eram durante a atualização constante o uso da internet em sala de aula também virou uma coisa que não tinha antes da pandemia. A gente não abriu o computador para pesquisar isso daqui, raramente usava o celular. Então o uso daqueles meios permaneceu o que acaba querendo uma tensão maior também. Porque o erro ou a distração ou qualquer coisa percebida muito mais rapidamente não dá tempo para reflexão também. A coisa é muito rápida, fica sem muito tempo para reflexão. Quando comecei a lecionar havia mais esse tempo de contribuição, a pandemia e os módulos das aulas acabaram assim engessando, muito tinha que dar um módulo naquela aula naquele tempo certinho, então era necessário assim você reprimir um pouco as discussões. Agora em sala de aula a coisa se acaba se reproduzindo um pouco, ficou um ritmo parecido como o remoto, muita rapidez e muita verificação durante a aula e esse é um tratamento que observo ser constante.

**01:28:04 Tapajós:** Para complementar, eu prometo que é rápido, uma coisa que eu tenho percebido e eu intensificou muito na pandemia, esse aluno que podia tal e que tinha aí uma certa cobrança própria ou do meio da família das notas ele começa a buscar muito essas vídeo aulas, então eu percebi isso conversando com os alunos, tendo essa proximidade.

Ah Professor, eu não vi, mas eu vou assistir uma vídeo aula, então essa digitalização essa interação remota criou para os estudantes esses atalhos, e uma

oferta absurda. Não vou discutir qualidade, se as vídeo aulas são boas porque são profissionais que estão aproveitando esse essa oportunidade para monetizar, mas eu percebo bastante isso que na verdade a certa maneira essas ferramentas possibilitaram um certo esvaziamento da atenção que já é curta do ritmo que é mais acelerado e adiando. E a tal da fotografia, Ah eu vou tirar uma fotografia. Eu acho que a anotação as próprias anotações eram uma coisa muito importante do tradicional, e o celular ele tira uma fotografia e essas tecnologias ainda são muito novas. E as práticas, elas são aparentemente eficazes mas a mão de um adolescente ela parece ser mais eficaz que milhares de fotos.

Então, eu percebi isso, que essa experiência do remoto, trouxe algumas experiências que a gente precisa ver se estão eficazes ou não, e eu acredito que não. É mais uma missão cumprida. Ah, depois eu vejo uma vídeo aula... E está dentro desse contexto da evolução tecnológica, parece que é mais uma fuga do que realmente uma ferramenta de aprendizagem.

**01:30:12 Amazonas:** Eu também senti isso, só para complementar com o professor falou. Também senti isso, os estudantes querem tudo muito rápido, aí eles querem a informação rápida, eles querem correção rápida. Né? Então, eles querem sempre tirar a foto da lousa, tem uma dificuldade muito grande na escrita de acertar alguma coisa ou Ah, eu não quero escrever, depois eu escrevo pode ser só duas linhas como as duas linhas, então eles têm essa dificuldade de escrever mesmo, pegar o caderno caneta e escrever. Ah posso digitar depois no *Word* e mandar? Isso permaneceu.

Esse apego a tecnologia e aos poucos ele vai passando, não é que a tecnologia seja o nosso inimiga, pelo contrário, mas eles precisam voltar a ter um pouquinho de hábito de escrita de acertar alguma coisa de saber fazer uma resposta simples, eles perderam muito. No começo, antes de iniciarmos as questões propostas, vocês estavam falando até do *Chat GPT*. Com a descoberta disso os estudantes menores perguntam eu posso colocar para o *Chat GPT* fazer a pesquisa? Não, ele é uma ferramenta, ele pode te ajudar em outras situações não colocar a resposta, porque de novo entra nessa questão das avaliações online, eles pegavam dos amigos, eles pegavam na internet tinham esse acesso e se eles voltam a utilizar a inteligência artificial para trabalho para realizar a resposta o que que vai ser deles lá na frente?

Então eu estava até pensando nisso esses dias, eles querem essa coisa imediata a resposta na hora correção na hora tudo muito rápido. Não sei se vocês também sentiram essa questão.

**01:32:06 São Francisco:** Quero fazer um comentário rápido, eu sempre fico curioso, será que os estudantes olham essas fotografias que eles tiram dos quadros que a gente faz? Será que eles passam para o caderno? será que eles fazem alguma coisa com isso ou assim eu fotografei, está bom, pronto.

**01:32:31 Paulo Tarso:** Muito legal a reflexão, São Francisco. Obrigada Amazonas, Tietê, Tapajós. Paraná quer complementar?

**01:32:41 Paraná:** Penso como os colegas. A gente teve que Planejar mais, organizar mais, muita coisa que a gente sempre postergava, cai muito também nas informações instantâneas, agora a gente tem acesso a estatística dado a imagem, claro planejado pensado no que vai falar e isso acho que é um diferencial, principalmente porque toda a estrutura que foi montada para a aula online e se Manteve, né todas as salas com projetor computador com internet. Isso é um diferencial muito grande e aí o que começou a resolver muito a questão, eu comecei a usar muito *Pedlet*. É um painel muito legal que dá tanto para você arquivar as suas aulas, quanto são painéis Interativos em vários sentidos, eu tenho usado bastante, aí principalmente nessa proposta do aluno produzir a gente ser mais mediador. O que é excelente, certo? A gente economiza uma garganta boa aula fica mais legal tem o uso da tecnologia que tem que ser companheira. Que a gente sabe que o celular ele é um é importante aliado quando ele é usado de uma maneira inteligente. Para a gente ele é um vilão, mas a gente tem que encontrar uma forma de trazer o celular também para o nosso favor ou celular ou notebook disponível.

Enfim, são várias possibilidades, mas para mim o que mais marcou foi eu consegui ter ali online, sem precisar mais de pen drive, entrar não sei aonde e assim eu clico lá, *Pedlet*. Vou para minha conta eu tenho todas as aulas já digitalizadas organizadas a aula do ano passado eu atualizo algumas aulas você mantém ali só traz alguma questão. Tá pronto, assim, gastou-se tempo em casa para organizar para planejar para gerir, mas a sala de aula tá ganha. Tá feito não tem mais aquelas lousas homéricas, aquelas coisas que acabavam tomando muito tempo, desgastando e hoje

não faz mais sentido, eu acho que que essa mudança também falava muito na questão da cultura da escola. Acho que as escolas entenderam, os professores entenderam que não tem como mais ser só do jeito tradicional que é bom que funciona, mas agora com as possibilidades aí que a gente tem de acesso instantâneo, principalmente na nossa área, ficou legal, muita coisa que antes a gente tinha dificuldade em compartilhar ali com os alunos. Acho que essa é a principal mudança, essa possibilidade de forma instantânea online a gente ter os nossos materiais o nosso complemento, a nossa ilustração ficou mais acessível.

**01:36:01 Paulo Tarso:** Penso que conseguimos discutir bem a questão do que ficou como possibilidade após a pandemia aprofundando um pouco mais essa questão

**01:36:29 Paraná:** Paulo rapidinho daqui a pouco eu vou ter que descer para pegar minha filha aqui na portaria que ela vêm de perua. E aí eu vou fechar um pouquinho aqui a câmera e depois eu dou sequência, tudo bem??

**01:36:38 Paulo Tarso:** Tudo bem. Outra questão, pessoal, podemos finalizar às 19 horas?

- Sinalizaram através de gesto nas câmeras que poderíamos ir até as 19:00 horas

## **2ª RODADA**

Quais são as principais oportunidades e desafios para o trabalho dos professores de Geografia, considerando as aprendizagens e experiências adquiridas durante o Ensino remoto da pandemia. Como isso pode chegar aos demais professores numa forma de socialização de aprendizagens?

Já foram citados elementos em outras questões anteriores, trazendo um pouquinho dessa rede que pode ser construída, se foi formada ou não. De forma específica quais são as principais oportunidades e desafios com essas aprendizagens experiências?

**01:37:45 Tietê:** Como o Tapajós comentou sobre a carga de trabalho que foi muito grande durante a pandemia. E aí depois da pandemia essa carga continua

elevada, então esse é um desafio para nós, porque a gente deu conta de coisas que talvez foram muito excessivas durante a pandemia e essa conta continuou, então, assim a gente deu conta de muita coisa, talvez as escolas tenham percebido até isso e a qualidade não poderia baixar nesse sentido e eu vejo até hoje uma necessidade muito maior do professor integral na escola, eu acho que quando você vê uma escola que quer manter esse professor criando tudo isso que o professor criou durante a pandemia e continuar criando, porque é isso a gente está trabalhando o tempo inteiro para uma escola e quando você está em duas escolas isso vai aumentando. Então eu acho que isso é um desafio porque a gente não está ganhando para isso, por mais que você tenha um salário melhor, por mais que o salário seja bom, não dá conta do que a gente faz. Então a gente acaba trabalhando mais, falo pela minha experiência e dos meus colegas. Desde o fim da pandemia e eu diminuí muito o meu lazer, na pandemia e pela pandemia. Depois como a gente ficou nessa rotina desenfreada de continuar criando, criando e criando e criando, acaba não dando conta de tudo. Especialmente com relação que o professor São Francisco falou, “a gente está numa área da Geografia que muda praticamente todos os dias” E não tem como dar conta, não dá para você acompanhar o *google*. Tanto que os alunos às vezes perguntam algumas coisas para mim e eu falo sei lá gente, procura no Google. Aí eles falam a professora, mas é a sua área. Eu respondo Gente, pelo amor de Deus, eu sou professora, eu não sou o Google. Porque eles acham que você tem que saber todas as capitais dos países do mundo, tem que saber todos os dados específicos.

**01:40:55 São Francisco:** Qual é o PIB de Angola?

**01:40:56 Tietê:** Isso é coisa assim, Básica! Faz parte do nosso cotidiano, então assim, eu acho que o desafio é esse um para com a escola saber qual é o modelo que a escola quer que nós continuemos e o outro desafio é para com o estudante relacionado a esse imediatismo. Com eles é tudo muito imediato, então eles querem todas as respostas imediatamente porque a internet propõe isso. Então para que eu vou querer um professor que não sabe me responder isso se eu vou ali e tem uma inteligência artificial que me responde o que o que eu quero saber. Questão até que o Paraná falou da medida da mediação que é aí que a gente tá cabendo hoje, certo? A gente de fato tem que se encontrar enquanto o mediador, porque muitos alunos eu

vejo assim com habilidades completamente diferente dentro da mesma turma e isso ficou mais nítido depois da pandemia porque eles não estiveram na sala de aula.

Dentro da sala de aula, a gente acompanhava melhor isso e agora de repente a gente pega eles totalmente diferentes, aí a única coisa que eu vejo como solução é você tentar mediar essas diferenças habilidades. Agora como isso pode chegar aos demais professores, que é outra pergunta como uma forma de socialização de aprendizagem. E aí tem outra questão, é interessante porque lá no Y isso se perdeu um pouco, quer dizer ao mesmo tempo que teve essa exigência da gente se manter ali naquele topo de conseguir dar conta de tudo, diminuíram as reuniões, as formas que a gente tinha de possibilidade para com os nossos colegas que eu quero dizer reuniões pagas. O que eu estou querendo dizer é aquilo que está sendo pago para que a gente faz.

Aumenta a exigência, mas aí a gente também não tá recebendo por esse momento de socialização que é essencial para que o trabalho seja efetivo. E aí vem o lance de novo da questão do professor integral. Então escolas que pagam por um professor integral que eu nem sei se tem na Baixada Santista, acho que não, eu sei que em São Paulo tem. As escolas que pagam mas aqui eu desconheço. Gente, se tiver alguma me informa que eu vou mandar meu currículo. Professor integral, porque é isso que a gente tá sendo, estamos trabalhando como professores integrais, só que a gente não é remunerado como o professor integral.

**01:44:18 Paulo Tarso:** Com toda certeza nos trouxe bastante reflexão. Alguém quer complementar?

**01:44:31 Tapajós:** Me perdoem e se eu tiver excedendo meu tempo aí me avisa por favor.

**01:44:35 Paulo Tarso:** Fica tranquilo

**01:44:36 TAPAJÓS:** Eu só estava pensando alguma coisa tentando ser muito objetivo. Como eu estava dizendo essa forma digital, e eles têm essa referências dos influenciadores, *YouTubers* do *podcast* e tudo mais. Então o nosso desafio mesmo é fazer com que eles entendam a diferença de opinião e conhecimento. Que é muito confuso para os alunos. Até uma sugestão e parece que há uma necessidade de uma

nova classificação do adolescente, pela demografia a gente vive mais. E eu estava até pesquisando esses dias a OMS e na própria ONU, existem já classificações de adolescentes que se estendem a 21, 24 anos 25 anos, certo? Então saber o perfil desse nosso público depois de 2000 é uma molecada, uma Juventude imersa nessas linguagens, nessas possibilidades de manipulação onde a notícia vem com intenções terríveis, não é? Sempre foi assim, mas agora é em massa, agora ela atinge uma grande velocidade a Informação. Então um grande desafio, já que a gente ficou muito próximo a essa vinculação digital que os não profissionais da educação realizam e a gente tá meio confundido com isso, então o grande desafio é instrumentalizar você mesmo. Eu percebo casos bastante expressivos e até assustadores, de pessoas que confundem fatos com opinião e ao contrário, opinião, eles acham que é fato. Então tem uma questão política com P maiúsculo muito interessante além das taxas etárias das características próprias. Uma questão da instrumentalização do digital, entende?

E o grande desafio é exatamente esse convencer o aluno que alguma coisa é conhecimento a busca a hipótese não é a verdade absoluta, ela tem que ter fundamentação, tem que ter Lógica tem que ter todos os processos que leva o aparecimento e outra coisa, é simplesmente o “eu acho”. Então, eu sei que é muito chato ficar nos casos particulares, mas um aluno me pergunta, se nos últimos tempos houve o aumento do desmatamento. Minha resposta foi sim, houve eu vou abrir aqui o site do INPE e a gente vê a série histórica. E aí já começaram a um processo maluco, dizendo que aquilo não era verdade, o que percebo é uma confusão é uma coisa que eu não estou expressando com opinião, eu estou mostrando uma fonte.

Realmente foi muito difícil. Então o desafio na história digital é prepará-los instrumentalizá-los para saber que o conhecimento dá trabalho o conhecimento ele é provisório até que se encontra uma nova explicação dentro das normas que a gente pode mais consciência como razão. Não é simplesmente opinião, eu acho que esse processo da pandemia no uso da digitalização no uso da do remoto nessas gerações muito novas que são cada vez mais relutantes em amadurecer. E essa facilidade de ter informações que os satisfazem é o grande desafio. Para realmente ser promovido um processo de educação.

**01:48:34 Paulo Tarso:** Discussão maravilhosa, em uma escola que eu trabalho, um professor tem o itinerário formativo que o trabalha justamente com essa instrumentalização, Opinião não é Argumento. É Bem interessante!

Alguém tem alguma discussão? Comentário? Pessoal, vejo que faltam 10 minutos para às 19 horas, eu acho que não vale nós avançarmos aí para a questão porque ela vai ficar muito diminuta, certo? Quero ver com vocês a possibilidade de nós realizarmos um segundo encontro, isso pensando ainda em primeiro semestre antes da nossas férias, para tentar dentro das minhas férias, tabular essas questões, entender um pouco melhor o que foi discutido. Vocês acham que é possível manter nessa quarta-feira, né? O dia de quarta que já vi que é o melhor para todos aqui.

**01:49:59 Paulo Tarso:** Seria possível? Tapajós falou que sim, São Francisco e Tietê indicaram que sim, Amazonas, tudo bem? Paraná está com a gente?

**01:50:15 São Francisco:** Dá para fazer

**01:50:18 Paulo Tarso:** Pelo que eu vejo aqui nós temos no dia 21 e dia 28 é melhor eu falar pessoalmente cada um. E aí Tenta ajeitar ou você já sabe se tem uma data. Preferencial.

**01:50:30 Tapajós:** As duas As duas datas para mim são perfeitos quarta-feira esse horário para mim ficar muito bom.

**01:50:35 Paulo Tarso:** Tá bom.

**01:50:37 São Francisco:** Tá tranquilo.

**01:50:39 Paulo Tarso:** Então vamos tentar fazer o seguinte que tal 28 que aí dá tempo de nós fecharmos essas notas acho que a semana que vem talvez seja mais complicada para nós ou vocês acham que é melhor essa semana do que a última do mês.

**01:50:55 São Francisco:** Dá para fazer na semana que vem

**01:50:57 Paulo Tarso:** Semana que vem tudo bem.

**01:50:60 Amazonas:** Tudo bem semana que vem.

**01:51:02 Paulo Tarso:** Então eu tento acertar com o Paraná buscando a filhinha dele, mas gente eu fico muito lisonjeado de saber que não deu tempo de interagirmos com todas questões porque estamos dentro de um grupo com pessoas que pensam bastante refletem, tentaram trazer essas memórias e que muitas vezes também traz dor, não é? Mas também traz um pouco de entendimento para os desafios que nós temos hoje, porque eles continuaram de fato aí, continuaram grandes problemas que já vinham lá de trás e ficaram intensificados. Então é isso para a próxima semana, eu vou tentar conduzir um pouquinho melhor as questões deixar elas um pouquinho mais curta para que não fique batendo tanto nas outras questões. Mas é isso gente, alguém tem alguma consideração?

**01:51:58 Paraná:** Retornei agora, para mim está excelente por hoje.

**01:52:02 Paulo Tarso:** Paraná tudo bem nos encontrarmos na semana que vem o grupo aqui já sinalizou que é possível para terminar, pode ser?

**01:52:10 Paraná:** Primeiro momento sim, qualquer coisa diferente eu te falo, mas acho que tá tranquilo.

**01:52:13 Paulo Tarso:** É isso aí então gente, é isso, muito, muito obrigado mesmo. Uma boa noite para vocês.

**01:52:18 Paraná:** Obrigado, boa noite. Prazer, gente Obrigado. Igualmente.

**01:52:28 Tietê:** Um abraço.

## APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA SEGUNDA REUNIÃO DO GRUPO FOCAL

INICIAMOS O ENCONTRO COM 11 MINUTOS DE ATRASO, ESPERANDO O GRUPO ESTAR FORMALMENTE COMPLETO

**11:16 Paulo Tarso:** Na semana passada, eu comecei com uma apresentação de como o grupo focal seria conduzido. Em seguida, foi realizada a primeira rodada com as questões A e B, e selecionaram a questão sobre a realização das aulas remotas ao vivo, número 5. Depois, avançaram para a segunda rodada.

A segunda rodada terminou com a questão B: “Quais são as principais oportunidades e desafios para os trabalhos dos professores de Geografia considerando as aprendizagens e experiências adquiridas durante o Ensino remoto na pandemia?” Como isso pode chegar aos demais professores numa forma de socialização de aprendizagens? E com isso, nós terminamos a segunda rodada. E vamos abrir a terceira rodada Será a primeira de hoje. Adianto para vocês que trouxemos muitos elementos dentro da primeira rodada, o que eu já pude classificar e tentar fazer a categorização. Acredito que vai dar muito certo, mas só depois desta rodada que eu vou dizer se conseguimos todos os dados para poder fazer o fechamento dessa triangulação.

Vamos iniciar a terceira rodada. “Quais foram as tecnologias e ferramentas mais utilizadas por você durante o Ensino remoto? Como elas ajudaram no desenvolvimento das práticas pedagógicas e o que você aprendeu com o uso delas?”

Agora estamos falando um pouco mais das TICs, na primeira rodada foi muito mais entendimento, por exemplo, a questão do sofrimento de passar do ensino presencial para o Ensino remoto e todas as tensões envolvidas. Agora estamos no momento em que estamos trabalhando com essas ferramentas, imersos nesse mundo tecnológico que nos possibilitou continuar com as aulas no formato online. O professor São Francisco está chegando aqui.... Muito boa tarde, professor São Francisco.

**13:39 São Francisco:** Boa tarde! Desculpe meu atraso, já estão na terceira rodada?

**13:44 Paulo Tarso:** É a primeira de hoje. Terminamos a segunda rodada na semana passada. E eu estava acabando de fazer essa apresentação, professor. Então fique sossegado, iniciamos nesse momento, tudo bem?

**13:56 São Francisco:** Boa tarde para todos!

**13:59 Tapajós:** Boa tarde.

**14:02 Paulo Tarso:** O professor Araguaia não poderá acompanhar hoje devido a um compromisso externo, mas isso não comprometerá o entendimento do grupo focal. Na terceira rodada, as outras 2 rodadas da semana passada abordaram as questões de maiores tensões, por isso foram colocadas logo no início na primeira rodada. Foi essa transição do ensino presencial para a modalidade remota foi uma continuidade do ano letivo e do nosso trabalho. Agora, a partir dessa terceira rodada, vamos falar sobre a imersão nesse mundo online, nas ferramentas e dessas TICs que possibilitaram a continuidade do nosso trabalho. Na quarta rodada, como previsto, vamos abordar as possibilidades e o que fica para o nosso trabalho diário como professores de Geografia.

Irei realizar a leitura novamente. Aí abrimos a chamada como foi na semana passada. Quem se sentir à vontade pode começar a falar. Então terceira rodada iniciando com a questão A:

### **3ª RODADA**

Quais foram as tecnologias e ferramentas mais utilizadas por você durante o Ensino remoto, como elas ajudaram no desenvolvimento das práticas pedagógicas e o que você aprendeu com o uso delas?

**15:37 Paraná:** Posso começar. Acredito que todos nós tivemos que investir um pouco de tempo, principalmente no letramento digital, no qual fomos meio que obrigados a nos envolver. E, sabe, acho que esse era um momento em que estávamos buscando muitas questões relacionadas à gamificação e às plataformas. Aí começaram a surgir muitos PDFs com links para determinados jogos, principalmente na Geografia. Recebi um que me assustei, em poucas semanas os criadores conseguiram fazer aquele *World Wall*, naqueles aplicativos, já estava usando o

*Karout*, mas o pessoal vinha usando bastante. No entanto, acredito que isso tenha causado uma certa saturação nessa questão. Para mim, o que mudou minha abordagem, organização e tudo mais foi o uso do *Padlet*. Com todas as salas equipadas com computadores, internet e projetor, consegui organizar tudo na plataforma do *Padlet*, inclusive pagando para ter o uso ilimitado. Além disso, já usávamos bastante o *Google Earth*, acho que já é meio básico, até mesmo batido, mas a organização e as diversas possibilidades que o *Padlet* oferece foram tranquilizadoras para mim. Ele me ajudou a me organizar e me deu outra perspectiva em relação ao planejamento e à gestão do meu tempo. Para mim, continua sendo muito importante até hoje, sem o *Padlet* eu até estranho porque está tudo organizado ali. Tenho todas as aulas digitalizadas e posso fazer intervenções.

Também posso usar o *Padlet* como recurso de colaboração para os alunos criarem painéis. São inúmeras possibilidades. Para mim, foi a ferramenta com a qual mais me identifiquei e consegui fazer uso. Percebi a diferença entre o antes e o depois. Acho que esse é o foco principal, como era antes e como ficou depois, pelo menos para mim se não fosse a pandemia, eu não tinha organizado, digitalizado dessa maneira não.

**18:03 Paulo Tarso:** Maravilha, Paraná! Muito obrigado.

**18:10 Tapajós:** Bom, olha, pensando aqui nessa transformação, estava conversando com o Paulo. Lembrei que quando entrei em sala de aula, na primeira metade dos anos 90, os instrumentos utilizados eram a televisão e o videocassete. Na sala de aula, não sei se vocês pegaram isso, acredito que pegaram como alunos. E que era uma tecnologia.

**18:39 Paraná:** Peguei! Vocês pegaram bastante do videocassete, na Escola N ainda era videocassete, não é mesmo, Até 2010, tudo era em vídeo.

**18:47 Tapajós:** As nossas VHS, que a gente tinha aquela coleçãozinha, quando vê alguma coisa já separava. Então, olha, antes da pandemia já havia a indicação do *Classroom* de se usar um pouco mais, era mais uma coisa opcional assim em termos de instrumentos. Eu acho que era isso, já tinha alguns professores, alguns utilizavam algumas plataformas também para interação, mas eventualmente

não era uma prática comum. No meu caso, por participar dessa transição do analógico para o digital, o foco principal foi a reafirmação do *Classroom*, que passou de opcional para ser o principal caminho das aulas. Além disso, o uso do *Meet* também se tornou bastante frequente para o contato virtual e as reuniões virtuais.

Eu também utilizei o *Teams* no ensino fundamental, foi a principal plataforma. O *WhatsApp* acabou fazendo parte do meu dia a dia, porque os contatos eram diretos, assim como mencionei anteriormente, a comunicação durante a aula era feita pelo *WhatsApp*, tanto com a coordenação quanto com os alunos. Mas, olha, a coordenação nem sempre respondia. Às vezes, demorava um pouco ligar para a mãe, etc. Então, não é exatamente um instrumento digital, mas ele também serviu como uma ferramenta pedagógica de comunicação. E praticamente foi isso, assim como algum outro programa eventual. Agora, eu tive uma experiência de aula a distância. Me chamaram uma vez na Universidade U para falar sobre os aspectos geográficos da obra de Euclides da Cunha e tal, e foi algo muito interessante, pois essa aula conseguiu alcançar um jovem no interior do Maranhão. Fiquei bastante impressionado com o alcance, então, o aprendizado foi a possibilidade e depois percebi isso também em consultas médicas online e outros serviços fora da educação, mas não trouxe serviços. Foi incrível perceber o potencial dessa ferramenta em alcançar alunos distantes com conteúdo educacional.

Foi uma verdadeira revelação, mesmo que a efetividade do uso da ferramenta possa variar. O grande aprendizado foi despertar a possibilidade e o potencial de levar uma aula para o interior do Sertão do Brasil, onde poucos teriam condições de comparecer presencialmente. Isso me encantou e deixou muito entusiasmado com a capacidade de propagar a educação por meio do Ensino remoto. Nem sempre as pessoas têm acesso aos dispositivos ou à tecnologia, mas o potencial está lá. Esse foi o grande aprendizado, perceber o alcance que a educação pode ter, mesmo a distância.

**22:23 Paulo Tarso:** Tapajós esta destacando a questão da aproximação que a tecnologia pode trazer, desde que tenha a tecnologia também. Muito legal.

**22:34 Paulo Tarso:** Muito bacana! Alguém pode continuar?

**22:38 Tietê:** Além das ferramentas que mencionaram aí, eu também utilizei outra ferramenta interessante que conheci durante a pandemia, o *Edpuzzle*. Essa ferramenta é utilizada para criar questionários para os alunos, junto com vídeos. Não sei se vocês conhecem essa ferramenta, mas é realmente muito útil. E aí você pega um vídeo ou cria um vídeo, fazendo uma vídeo aula, ou você utiliza um vídeo que já existe e adiciona perguntas no decorrer do vídeo. Assim, o aluno responde às perguntas para que o vídeo prossiga, e você pode fazer outras perguntas ao longo do vídeo. Essa foi uma das ferramentas que mais achei interessante para criar *quizzes*, principalmente com o uso de vídeos. Eu continuo utilizando essa ferramenta até hoje, pois é possível vinculá-la a outros recursos.

E algumas outras plataformas. Por exemplo, eu utilizava o *Schoology*, onde era possível integrar essa ferramenta. Mas também é possível fazer isso no *Google Classroom* e em outras plataformas. Ao utilizar essas plataformas, a correção é automática, principalmente para questões dissertativas. Você insere a pergunta dissertativa, corrige e a correção é muito fácil de ser realizada. É incrível!

**24:04 Paulo Tarso:** Tietê, desculpe interromper. Posso fazer um favor? Paraná mencionou uma ferramenta chamada *Edpuzzle*, mas não entendi muito bem. Você poderia escrever o nome “*Edpuzzle*” para que eu possa pesquisar um pouco mais? Obrigado!

**24:27 Tietê:** Não lembro se é com dois L ou com dois E, eu sempre esqueço. Mas é algo do gênero.

**24:35 Paulo Tarso:** Obrigado.

**24:35 Tietê:** Eu acho que é com dois L. Acho que é um z e dois L. Escrevi errado. Espera aí que eu vou olhar, não gosto de esquecer.

**24:56 Paulo Tarso:** Maravilha!

**24:57 Tietê:** E o *Padlet* também foi uma ferramenta incrível. Eu já a utilizava antes da pandemia, mas na escola muitas pessoas não a conheciam. Então, por exemplo, eu apresentei essa ferramenta para o pessoal da organização. Confesso

que agora não tenho utilizado tanto, mas durante a pandemia foi uma das ferramentas que mais utilizei.

E tivemos tantas ferramentas! Assim, eu também fiquei um pouco cansada das ferramentas digitais de tanto usá-las durante a pandemia. E esse ano, por exemplo, criei um monte de joguinhos de cartas. Pensei: 'Não aguento mais coisas digitais!' Então, comecei a fazer atividades com cartas mesmo, imprimia aqui e levava para os alunos, de tanto que cansei das coisas digitais, pois acho que ficamos tão imersos no mundo digital que acabei criando algumas práticas novas para a revisão com os alunos, sabe? Coisas diferentes mas foi importante. Isso que o Tapajós falou sobre o alcance, de fato a gente pensou muito sobre isso durante a pandemia é realmente relevante. Eu acho que já mencionei aqui que dei aula na Universidade U de 2010 a 2016, e essa experiência foi interessante porque aprendi lá. Na época, eu tinha um pouco de preconceito em relação ao Ensino a Distância (EAD), principalmente por trabalhar e pensar: 'Como assim, tenho dois mil alunos?' É algo que não conseguia imaginar.

Como que eu posso dar conta de 2000 alunos? Então era quase impossível isso, mas tem alunos que só conseguiam fazer faculdade, porque só conseguem fazer faculdade porque existe o EAD. Então não tem outra possibilidade e eu era orientadora também de TCC, e um dos temas que eu trabalhava era sobre a importância das TICs para Geografia. Era uma das coisas que o pessoal adorava era pesquisar esse tema, Então a gente montou um módulo

**27:27 São Francisco:** Desculpa interromper que é só para não perder o momento. O que são 'TICS'?

**27:39 Paulo Tarso:** Tecnologia de Informação e Comunicação. Não tem problema interromper, São Francisco.

**27:50 Tapajós:** Eu não conhecia que era Tecnologia de Informação e Comunicação. Peço desculpas.

**27:57 Tietê:** Imagina! Lembrei das TIC por causa do trabalho do Paulo. Enfim, agora existem outras ferramentas também, mas não estou conseguindo lembrar direito para ser sincero. Hoje de manhã tive uma reunião de pais e fiquei tão

sobrecarregado que não consegui me concentrar em nada. Se eu lembrar de mais alguma coisa eu te falo, ok?

**28:21 Paulo Tarso:** Muito obrigado, pessoal! Muito bacana esse trabalho que você desenvolveu também. São Francisco, vamos lá?

**28:34 São Francisco:** Uma coisa que me chamou muita atenção logo no começo foi o quanto o ensino online foi uma grande inovação para nós, não é mesmo? Começamos a explorar as diferentes ramificações e especificidades desse formato. O uso do *Google Meet*, por exemplo, foi algo que eu tentava promover há algum tempo, como aulas de revisão online ou até mesmo encontros com amigos que não moram tão perto e a pandemia acabou forçando a gente a fazer isso. Uma coisa também, uma tecnologia também que me chamou atenção nesse período foi a questão da segurança na informática, da segurança digital. Eu comecei a dar muita atenção para antivírus para artigos na internet sobre segurança tal e durante muito tempo por causa disso.

Agora vai aparecer minha paranoia que eu vou falar. Eu não usava o Zoom, porque tinha muita reportagem falando que o Zoom tinha problema de segurança e até um cursinho que eu dava aula falou assim. Ah, “vamos fazer tudo pelo Zoom”, então eu falei que não iria dar aula. Então, como professor, eu decidi não fazer isso. Eu estou isolado em casa e só tenho acesso à internet, então se alguém invadir meu computador e interferir nas minhas atividades, eu não conseguirei me comunicar com ninguém. Por isso, decidi não arriscar.

A questão da segurança online tornou-se uma preocupação importante para mim. Também despertou meu interesse por equipamentos baratos que possam melhorar o desempenho do meu computador. Também há a questão do armazenamento de dados online, pois eu sabia que nem tudo o que eu produzisse ali iria para a escola. Portanto, eu queria guardar para ver depois. Agora, o armazenamento também foi algo que me chamou muita atenção. Acho que fiz umas anotações aqui, e uma das coisas que mais gostava era a possibilidade de acessar um site de notícias para obter informações atualizadas. Pesquisar e mostrar a informação na hora era muito bom. Se você pegasse para pesquisar, a coisa era feita ao vivo e na hora, certo? Porque os questionamentos dos alunos são imprevisíveis, e

isso também é uma questão da imprensa online foi fabuloso, muito bom mesmo, esses recursos que os colegas mencionaram antes de mim, o *Edge Puzzle* e o *Padlet*, nunca tinha ouvido falar deles. Já anotei aqui para poder ver... O Kahhot eu também nunca tinha ouvido falar durante a pandemia. Eu fui descobrir Kahoot só depois. Só depois dando aula que os alunos disseram “ah, vamos fazer um Kahhot”. Quando eles falavam isso, eu não tinha noção.

**31:40 Paraná:** Professor, desculpa interromper...

**31:43 Paraná:** Se quiser, eu posso apresentar o *Padlet* para você depois, vai gostar muito. É muito legal.

**31:47 São Francisco:** Quero muito.

**31:49 Paraná:** Eu te apresento!

**31:50 São Francisco:** Ah, eu quero assim. Obrigado!

**31:55 Tapajós:** Eu já anotei aqui também. Estou anotando essas ferramentas, viu?

**31:57 São Francisco:** E quando o colégio G se associou ao Portal P

**31:59 Tapajós:** Muito bom.

**32:03 São Francisco:** Portal P, onde havia os materiais digitais e a possibilidade de fazer provas online, exercícios, roteiro de estudo e essas coisas assim. Prova objetiva, prova dissertativa e a beleza da prova dissertativa era que não havia problema em entender a letra do aluno. A prova digitada era uma maravilha, a correção era rápida para caramba. Hoje, demoro muito para entender a letra, principalmente com a idade. Às vezes, parece que as letras estão ficando menor. Acho que tenho que mudar de óculos.

**32:39 Paulo Tarso:** São Francisco, só retomando rapidinho. Quando você falou do Portal P, é de uma editora específica?

**32:46 São Francisco:** O Portal P armazena as apostilas do colégio G. Então eu acho que tem uma relação com essa empresa aí.

**32:55 Tietê:** É da S Educação.

**32:59 Tapajós:** Isso que eu ia falar, é da S Educação. Ela é uma plataforma que acompanha esse grupo. O grupo S Educação. É um pacote.

**33:06 São Francisco:** O colégio G faz parte desse grupo?

**33:07 Tapajós:** Faz parte.

**33:09 São Francisco:** Então, ali havia algumas possibilidades muito boas em relação às provas, exercícios e tarefas. Também em relação às tarefas, você podia saber a hora em que foi entregue, quando foi feito e quantas questões foram acertadas e quais erraram. Isso foi uma ajuda muito grande mesmo.

**33:30 São Francisco:** E acabei utilizando bastante a internet para aprender sobre linguagem de vídeo. Assisti muitos tutoriais sobre como falar, como enquadrar a câmera, a distância adequada entre os elementos, a cor da roupa ou o design dos slides. Eles precisam ter um bom contraste e letras grandes. Utilizei a internet principalmente para obter essas informações e assistir vídeos de outros professores que tinham muitas visualizações, para tentar imitar um pouco deles.

**34:10 São Francisco:** Usei bastante internet para isso! E é isso que anotei aqui enquanto o pessoal falava.

**34:18 Paulo Tarso:** Maravilha, São Francisco! Amazonas, pode continuar?

**34:22 Amazonas:** Assim como meus colegas, eu também utilizei bastante o Portal P no início, onde deixava as lições para os alunos fazerem pela plataforma. Porém, depois percebemos que isso duplicava o trabalho em sala de aula. Então optamos por usar o *Google Classroom*, alimentando-o com as atividades. Além disso, também utilizei bastante recursos de mapas para complementar as aulas do *Padlet*. Então, aquela opção que possui os mapas foi muito útil. Os alunos podiam inserir informações e eu utilizei bastante essa ferramenta. Quanto à questão dos slides, eu utilizei muito o Canva. Não sei se vocês já utilizaram, mas o Canva foi uma salvação na parte de design pra quem não é Designer.

Na edição dos vídeos, eu utilizei o *OBS*. No início, quando tínhamos que gravar, ele foi muito útil. E em relação ao *Google Arts*, não sei se vocês já utilizaram, mas foi ótimo para trabalhos interdisciplinares com outros colegas. O *Google Arts* oferecia exposições online que nos permitiam realizar alguns trabalhos. Com as plataformas do Google, conseguimos avançar em diversos temas. Além disso, dentro do Google Slides, era possível inserir quizzes, então, os alunos respondiam imediatamente, de forma interativa. Após a conclusão da aula, eu fazia perguntas utilizando o *quiz* do *Google Slides*.

Além disso, Paulo tinha um joguinho, parecido com o *Kahout*, e também tinha um que era um jogo em que você subia uma montanha à medida que acertava. Infelizmente, esqueci o nome, mas vou pesquisar e te enviar depois. Esse jogo não é brasileiro e os alunos adoravam, pois podiam escolher um *avatar*, geralmente um bichinho, panda, coala e colocava um nome igual o *Kahout*. E aí conforme eles iam acertando, eles subiam uma montanha... tinham as montanhas do universo e do fundo do mar e aí ele chegava no pódio depois. Mas eu te passo, eu vou procurar aqui e eu te passo depois.

**36:39 Paulo Tarso:** Maravilha. Muito obrigado, Amazonas. Penso que temos bastante elemento aqui para trabalhar.

**36:49 Tapajós:** O São Francisco me falou e a fala dos colegas também, eu não consigo entrar. Talvez seja um ganho, eu não consigo entrar na sala sem ligar o computador e deixar lá porque é uma ferramenta que nesse tempo de fake News, de opinião... eu abro o projeto ou a notícia ou então para estimular um assunto, eu já coloco uma notícia... Depois eu deixo de lado lá só para mostrar a importância. A do armazenamento em nuvem foi muito importante para mim. Antes, havia o risco de perder pendrives ou sobrecarregar o computador com arquivos. Agora, tenho todas as minhas aulas armazenadas na nuvem, então basta acessar para tê-las disponíveis. Posso até perder meu pendrive sem problemas, pois tenho esse armazenamento seguro. Isso foi algo muito interessante para mim, pois tenho acesso ao meu conjunto de aulas e conjunto de ferramentas de trabalho em qualquer lugar. Isso é muito especial para mim.

**37:47 Paulo Tarso:** É verdade, Isso vai nos acompanhar. Para onde nós formos isso vai acompanhar. Mas alguém quer continuar? Paraná, você falou de uma ferramenta, eu acho que esse *World Wall*.

**38:04 Paraná:** Acho até que foi a Amazonas que colocou no grupo. É legal usar como introdução, às vezes como uma aula preparatória, muita coisa que a gente aprendeu durante a pandemia, nós acabamos absorvendo. Vocês também falaram de plataformas, certo? Tem uma plataforma chamada Canvas que é usada aí para caramba também. E é usado lá na escola, isso também ajudou bastante. Mas assim, basicamente, ela é muito grande, muito ampla. As avaliações foram feitas através do Canvas durante a pandemia, porque tem uma equipe para as provas, então as meninas tiveram que aprender também. Para elas, foi uma coisa maluca, porque tiveram que fazer tudo o que costumavam fazer no computador e depois passar para o papel, mas agora tiveram que aprender a fazer tudo dentro da plataforma. E depois que não fazemos mais provas online, o Canvas se tornou uma plataforma de postagem e comunicação, onde os alunos podem enviar projetos e outras coisas. Isso também foi um aprendizado no dia a dia. Como os colegas falaram, existem vários exemplos, e esse outro exemplo da plataforma Canvas também é legal.

**39:28 Paulo Tarso:** Muito legal, Paraná. Muito obrigado! A partir disso, agora vamos partir para a última parte da terceira rodada que é com a seguinte questão:

### **3ª RODADA**

b) “De que forma a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) impactou o seu relacionamento com os alunos e a comunidade escolar?”

Esse foi um tema que já na semana passada veio em alguns momentos, que falamos da família não entrando de maneira correta.

**40:06 Paulo Tarso:** Isso veio num tom de impacto mais negativo, com as famílias entrando dentro das nossas rotinas escolares, mas agora buscamos entender também se há outro lado. Esse lado é como essa TIC impactou o relacionamento com os alunos e a comunidade escolar em geral.

**40:29 Paulo Tarso:** Podem pensar, e quem se sentir à vontade para falar, pode falar.

**40:32 Paraná:** Paulo, durante a pandemia ou depois?

**40:36 Paulo Tarso:** Estamos na transição, agora eu já estou fazendo a transição para o ensino presencial novamente. Então pode falar isso. Durante essa transição, como é que foi durante o período online para ensino presencial novamente.

**41:01 Paraná:** Posso falar! Eu acho que, querendo ou não, ficou uma certa distância quando nós voltamos, ainda tínhamos o elemento da máscara. Eu, por exemplo, tinha aluno que nunca tinha visto sem máscara, e tinha aluno que nunca tinha me visto sem máscara. Tem aluno que até hoje usa. Então teve uma vez que eu estava no primeiro ano, tirei a máscara e o aluno disse: professor te imaginava diferente, tipo nossa, é uma coisa de maluco, a pessoa não vê o rosto da outra, certo? Era só o olho e eu acho que isso, sei lá, acho que foi, mas rapidamente também já voltou ao normal, viu? Eu acho que foi só no comecinho ali, depois que parei de usar a máscara em poucas semanas.

Eu pelo menos nem lembrava mais de boa parte dessas limitações e eu acho que os alunos mudaram um pouco também, os alunos ficaram um pouquinho mais à vontade demais na sala de aula, muito celular. Algumas posturas que a gente esperava dos alunos, eles perderam e a gente conseguiu perceber isso. Tipo ficar tanto tempo assistindo aula de casa que agora ficar na sala de aula presencial é estranho agora para alguns alunos ainda. Eu acho é isso! É um reflexo desse excesso do digital, como a professora falou aí anteriormente, eu acho que quando os alunos voltaram a gente ficou como uma peça a mais do sistema.

**42:55 Tapajós:** É complexo, hein? Toquei sem querer aqui e apertei a mãozinha, viu? Mas deixa eu colocar também uma coisa que é uma reflexão que venho fazendo: tem a ver com saúde mental. Eu não sei se vocês perceberam, mas a quantidade de alunos afetados foi bastante expressiva essa falta desse olhar, desse contato presencial, dessa socialização deixou uma marca nessa geração, principalmente no Ensino Fundamental e Médio. Foi uma frustração, deixando uma lacuna importante. Hoje falamos bastante sobre ansiedade e essas caracterizações

que acabam afetando, colocando os jovens em uma situação bastante vulnerável. Não dá para desqualificar isso, porque é algo presente e não podemos minimizar o sofrimento de ninguém, principalmente de um jovem ou de uma criança. Mas também há um excesso, e minha percepção é que essa fragilização gerou uma nova fragilização dos enfrentamentos comuns na vida, certo?

Então vemos muitos casos em que essa intermediação pela tecnologia criou, de certa maneira, uma fragilização nas relações sociais. Essa atualização está sendo reforçada hoje, meio que com um excesso, mas com um cuidado bem delicado em algumas situações. É porque faz parte do desenvolvimento, até as contradições que se tem na vida social, ou não? Os enfrentamentos, a superação da timidez, tudo isso é conduzido de pessoa em pessoa.

Percebo que as tecnologias de informação e comunicação, de certa maneira, “adoeceram”, entre aspas, um pouco essa faixa etária mais nova do ensino fundamental. Deixou-os mais vulneráveis, certo? As interações agora estão acompanhadas também de padrões culturais que vêm se desenvolvendo, como a velocidade da informação. Ela chegou de forma absurda, tanto a informação quanto a desinformação. Quando se tem um aparelho móvel nas mãos, onde se pode acessar com um toque de dedo uma sequência de vídeos curtos ou informações curtas, isso cria uma cascata de informação que pode gerar desinformação. Simplesmente se olha, mas não se vê e não se compreende, certo? Um exemplo concreto disso é quando os alunos perguntam sobre palavras simples, como ocorreu essa semana, quando uma menina me perguntou sobre a palavra “ocorrência”, depois, outra aluna me perguntou o que significa “contraste” no Ensino Fundamental, professor. O São Francisco mencionou também sobre a escrita, essa foi outra área em que a tecnologia da informação teve impacto. Ela liberou a escrita própria, e eu não sei se um dia será superada, se não teremos mais a necessidade de ter uma boa caligrafia, se não teremos mais escrita manual, mas eu acho que é uma perda.

Essas tecnologias virtuais e automáticas aumentaram a fragilidade social dos alunos. Os alunos estão passando por momentos complicados, enfrentando dificuldades básicas. Eu percebo que eles sofrem, e o próprio ChatGPT mostra que eles têm dificuldades na escrita e na expressão própria. As letras são bastante difíceis de entender, realmente muito difíceis. E aí, uma coisa que já foi mencionada, para

concluir, é a intensificação do nosso trabalho. Essa velocidade toda gerou uma intensificação quase absurda. Temos canais de comunicação por toda parte, uma escola tem uns sete canais de comunicação, outra tem seis canais de comunicação. Isso me coloca em uma posição bastante difícil porque fico naquela dúvida: participo de tudo, participo do bom dia, participo das celebrações sociais? Se não participo constantemente, acabo sendo visto como antissocial ou pouco colaborativo. Se participo o tempo inteiro, sinto um estresse constante, uma sensação de que nunca parei de trabalhar.

Às 10 horas da noite, você recebe um recado no WhatsApp informando que no outro dia um pai quer conversar com você. Isso pode ser tanto para tirar uma dúvida quanto para obter esclarecimentos. Essa situação é algo que ocorre e não sei se todas as profissões estão lidando com essa intensidade, imagino que boa parte das profissões estejam lidando com essa intensidade, mas no nosso caso em especial, ganhamos esse presente do contato permanente. É importante observar também os comportamentos em relação ao celular, pois ele se tornou quase uma dependência psicológica e recreativa. Agora, a luta em sala de aula mudou do ambiente presencial para dar sentido ao uso do celular e do dispositivo móvel como forma de interação com o mundo. Tenho a impressão de que a tendência é que as pessoas restrinjam o uso do celular na educação. No primeiro momento, já estamos presenciando restrições nesse sentido.

A comunicação acelerou, o excesso de informação desinforma, intensifica e fragiliza, de certa maneira, uma boa parte da geração atual. Esse é um diagnóstico que venho percebendo, mas é importante ressaltar que tudo isso ainda é muito novo e requer um olhar atento e contínuo para compreender melhor os impactos e encontrar formas adequadas de lidar com essas questões.

**49:04 Paulo Tarso:** Maravilha! Obrigado pela reflexão, Muito obrigado. São Francisco, pode começar, acho que é o São Francisco. Depois, é a Amazonas, na sequência.

**49:20 São Francisco:** Eu tinha o hábito, Acho que todos nós acabamos tendo isso, que é tentar aprender o máximo possível os nomes dos alunos, o que facilitava o relacionamento e deixava tudo mais amigável. Porém, com a pandemia, acabei

parando porque não tinha como acompanhar. Tinha gente que eu não conhecia, nunca tinha visto antes. E eu entrei na escola e começou a pandemia. Então, não teve como saber o nome de ninguém, saber o rosto, nada. Então, não teve como saber o nome de ninguém, reconhecer o rosto, nada. E por causa disso, houve um distanciamento. A gente acaba conhecendo alguns estudantes apenas pela voz, mas só pela voz também, certo? Porque ninguém abriu a câmera. Então ocorreu um distanciamento muito grande, um distanciamento geracional que já atrapalhava um pouco, certo? Sempre atrapalhou. E aí, eu acho que isso ficou um pouco mais evidente.

Então, depois da volta, as coisas ficaram mais superficiais. E aí o celular entra como uma compensação, eu vejo. Porque durante a pandemia, a vida pública era online e a intimidade também era online. Então, essa questão do celular é uma forma do aluno ter acesso à vida pública, ver o que está acontecendo lá fora, e ao mesmo tempo cultivar a sua intimidade ali, sempre no online. A intimidade do relacionamento pessoal, ao vivo, não retornou muito bem na escola. Pelo menos, eu não vejo isso entre os professores e os alunos, não sei exatamente como funciona entre eles, mas eu percebo que entre os professores e os alunos a relação ficou bem prejudicada. Ainda não conseguimos nos reconhecer completamente nesse ambiente. Ah, eu esqueci de mencionar também que em relação àquela pergunta da tecnologia, foi muito útil para mim poder fazer Psicoterapia Online.

**51:39 Paulo Tarso:** Muito obrigado, então, você já termina falando que a relação ficou prejudicada, e você ainda percebe que se manteve até os dias de hoje?

**51:51 São Francisco:** Nós não recuperamos ainda, certo? A gente ainda não consegue se aproximar deles. Eles criaram outros mecanismos de aproximação entre eles, ali, por causa desse isolamento, eu acho que a gente ainda não conseguiu pegar o jeitão deles

**52:06 Paulo Tarso:** Boa. Obrigado!

**52:10 Amazonas:** Isso é o que o professor falou sobre a questão dos laudos. Eu só queria acrescentar algumas coisas: tem alunos que sabemos que precisam de laudo e não têm, certo? Eles têm uma dificuldade gigantesca de relacionamento na

sala, seja na escrita ou na fala. Então, os alunos do sexto ano, por exemplo, enfrentam bastante dificuldade nisso. Durante a pandemia, também tivemos que lidar com a questão do luto, que foi muito forte para algumas famílias. Quando eles voltaram para o presencial, sentimos isso. Tenho alunos que até hoje não conseguem fazer perguntas na sala, mas depois me mandam um recado com a pergunta, porque eles são extremamente tímidos.

Então, eles continuam mandando perguntas pelo Google Classroom, porque na frente dos outros eles não conseguem. Apresentação de trabalhos também não conseguem fazer, pois têm crises de ansiedade muito fortes. Houve um distanciamento físico muito grande, eles não conseguem se aproximar do professor nem fazer perguntas, mas online eles ainda continuam presentes, enviando perguntas. Anotei essa questão. Além disso, eles têm uma carência muito grande, uma carência de família, uma carência de atenção. Às vezes, não é nem pela disciplina, eles só querem um bom dia e perguntar como você está, se está tudo bem. Como foi o fim de semana? Só de você falar aquilo, ele já muda, ele já se aproxima um pouco e presta um pouquinho mais de atenção.

Essa questão do celular também, como eu já tinha falado anteriormente, é uma luta, pois eles querem responder muito rápido para voltar ao celular ou escrever duas ou três linhas. Eles têm essa grande dificuldade de se expressar, inclusive para falar. Eles estão bem travados nesse retorno, acho que é isso

**54:17 São Francisco:** Amazonas, não sei se você percebe isso...Do celular com os menores e alguns maiores, eu acho que esse negócio é mais complicado para os maiores.

**54:24 Amazonas:** Sim, eu tenho os oitavos anos que foram durante a pandemia sexto ano, eles não conseguem largar o celular. Para eles, é muito difícil. Você tira e daqui a pouco pega de novo. Eles não conseguem focar por muito tempo, por exemplo, até mesmo de sentar e prestar atenção, dispersa muito rápido. É por isso que eu falei no começo, certo? Eu falei que tem gente que tem laudo e tem gente que a gente sabe que precisa de laudo e não tem porque a questão familiar mesmo que não vai um pouco atrás disso.

**55:05 Paulo Tarso:** Amazonas, muito bem observado. Obrigado pela complementação Goldim. Acho que é a Tietê agora.

**55:18 Tietê:** Eu também concordo com os colegas em relação ao uso do celular. Durante o período em que estávamos online, muitas vezes percebíamos que eles estavam jogando no celular. Hoje em dia, eu percebo a criação de alguns comportamentos relacionados ao uso do celular que são comuns entre eles são os jogos de aposta. Eles estão fazendo isso em sala de aula e se comunicando com alunos de outras escolas ao mesmo tempo para fazer apostas. Eles falam sobre isso e chegam para mim no corredor para discutir o assunto, professora acabei de ganhar R\$ 200. Para eles, isso se tornou algo normalizado e faz parte da vida cotidiana deles. É complicado e difícil lidar com essa situação.

No colégio, costumávamos trabalhar com *iPads*, mas agora estamos usando um *Chromebook*, o que piorou em termos de como utilizar em sala de aula...

Por mais que certos sites sejam bloqueados em sala de aula, eles conseguem contornar as restrições e fazer o que desejam com esses dispositivos. Eles exploram todas as possibilidades. É difícil conscientizá-los sobre a importância de usar adequadamente essas tecnologias. Às vezes, eles não usam o celular, mas estão constantemente envolvidos com o *Chromebook*. Aprendi muito com eles nesse sentido, muitas coisas vieram deles. Alguém mencionou na sala de aula sobre um Karout, se não me engano, foi o São Francisco.

Sim, alguns alunos me falaram sobre aplicativos e jogos que eles utilizavam, e eu também fiz questão de pesquisar e conhecer essas ferramentas para poder interagir com eles. Foi uma forma de estabelecer um vínculo e fortalecer o relacionamento com os alunos nesse contexto tecnológico. Eu acho que aproximou um pouco essa questão da tecnologia, sabe? Eu acho que a gente acabou correndo atrás um pouco mais daquilo que eles sabiam para poder usar dentro da disciplina. Esse foi o impacto, acho que positivo, que aproximou um pouco mais o professor do aluno com relação à tecnologia. Mas falta ainda essa conscientização de como utilizar, igual à questão do próprio ChatGPT. É muito difícil porque a inteligência artificial é incrível, dá para usar para diversas coisas, mas o difícil é que, como eu estava comentando até com a coordenadora hoje, eu cheguei a pegar um grupo no qual dou

aula de aprofundamento, eu dei um artigo de opinião para eles e usei um padrão. Sabe, no artigo de opinião, na hora falei: “Meu, isso aqui é do ChatGPT”. E mandei para eles, só que eu peguei assim, não tem como comprovar, mas eu mencionei ali. Falei: “Olha, o seu texto está semelhante a de alguns colegas da sala. Acusado pelo ChatGPT”. Mas, na verdade, não acusou nada.

Fui eu que escrevi isso aí. Eles responderam: “Ai, desculpa professora, eu usei mesmo. Então, além de todas as correções, você ainda precisa descobrir se existe um padrão ali, porque antes você via se era uma cópia, era uma cópia.

Você vai descobrir rapidamente agora, não é uma cópia. Essa questão deles jogarem lá e mexerem no texto, o texto vai ser fundamentado, só que há um padrão que dá para identificar. Enfim, olha para onde estamos indo. Olha o que estamos fazendo na sala de aula.

Entre outras coisas que o pessoal mencionou, há aspectos positivos e negativos, não é? Mas isso também está relacionado à forma como a escola lida com essas questões, muitas vezes, não é mesmo? E assim seguimos adiante.

**01:00:05 Paulo Tarso:** Muito legal, Tietê nos trouxe outro ponto que estava faltando. Agora, apenas para efeito de curiosidade, se você quiser saber se algo foi escrito pelo Chat GPT ou qualquer outra Inteligência Artificial, basta entrar em uma delas e escrever o início do texto. Ela lhe dirá se foi gerado por ela ou não. Portanto, isso também envolve uma questão ética dentro da própria Inteligência Artificial, não é mesmo? Acredito que isso também pode ser útil.

**01:00:40 Tietê:** Então, eu fiz isso, mas não deu muito certo porque eu peguei o texto que eu elaborei e ele disse que sim.

**01:00:47 Amazonas:** Eu ia falar isso. Tem textos que eles estão acusando que eles fizeram, mas não foi deles.

**01:00:54 Paulo Tarso:** Espero que minha dissertação não seja acusada disso, por favor. Agora vamos seguir para a terceira rodada, com uma hora para tentar finalizar. Nas duas últimas questões da quarta e última rodada, quem quiser falar ou precisar de um tempo extra para pensar, fique à vontade. É o objetivo que tenho com

esse grupo, o desenlace. É importante focar naquilo que estamos conseguindo interagir. Está ótima a participação de todos, com cada um interagindo com as questões do outro e pegando o gancho dos demais. Era isso que eu buscava e, com certeza, já consegui aqui com vocês. Agora, na quarta e última rodada.

#### **4ª RODADA**

a) Em sua opinião, quais são as lições aprendidas e as habilidades desenvolvidas durante o Ensino remoto que podem ser aplicadas no ensino presencial?

**01:01:56 Paulo Tarso:** Acho que vocês já perceberam que desde a primeira rodada da primeira questão até a última, diversos pontos foram abordados. Isso foi pensado entre eu que sou o pesquisador e a orientadora, para tentar sinalizar e deixar um pouco mais claro para vocês o que queremos que o grupo busque durante essa discussão. O objetivo é identificar e categorizar as principais questões discutidas e aprendizados compartilhados.

**01:02:36 Tietê:** Olha, eu acho que a maioria delas está relacionada à questão emocional, que eu acredito ter sido muito importante. Tanto os alunos quanto nós, professores, tivemos que nos adaptar. Então, acho que a adaptação é algo que veio para ficar. Se alguém tinha dúvidas. Ai olha ali, que fofinho, é um bebê! Não dá para resistir. Ai meu Deus do céu, olha que coisa mais linda, tá vendo acabou com meu foco agora.

**01:03:22 Paulo Tarso:** É o seu menino, Paraná? Não poderíamos ver seu filho se não estivéssemos na chamada remota

**01:03:30 Tietê:** Isso, aliás, foi bom você ter mencionado isso, porque essa questão da humanização, inclusive do professor, durante o período remoto foi muito importante. Os alunos puderam testemunhar situações que normalmente não veriam, como pegar o cachorro, o gato, a criança que vem, mãe, pai, entre outras coisas. Aconteceram muito durante esse período remoto. Isso foi algo muito interessante, eu diria.

**01:04:01 São Francisco:** Mas o Paraná apelou para trazer bebê, aí eu vou trazer minha gata aqui, ó.

**01:04:06 Tietê:** A sua gata já tinha visto, inclusive na semana passada, já tinha chamado minha atenção.

**01:04:13 Tietê:** Você estava com alguma coisa na mesa e ela ficava passando, tirando do lugar. Eu falei: “Ah, tá, gato. Tá lá na mesa.” Enfim, então, eu acho que essa questão de se adaptar, certo, se adaptar. O que mais que a gente pode falar? Criatividade, uma habilidade aí que teve que ser muito bem desenvolvida durante esse período. Então, é relacionada aos dois, você está falando do campo do professor, habilidades pelo professor e pelo estudante, acho que é isso?

**01:04:55 Paulo Tarso:** No caso é mais com o professor, Você quanto docente? Quais foram as lições aprendidas?

**01:05:02 Tietê:** Ah, tá. É isso mesmo. A gente teve que se adaptar a muitas mudanças, como já comentamos. Foram mudanças constantes, em que, em uma semana, tínhamos que fazer uma coisa e, depois, em um mês, era outra coisa. Sempre mudando. Depois, você volta para a sala de aula, mas tem uma parte dos alunos que ainda estão em casa, certo? Então, você precisa ficar cuidando e se virar ali. Acho que foi o Paraná que comentou sobre isso, não tenho certeza na semana passada, mas enfim. Então, acho que teve essa questão, certo? Todo mundo fala sobre resiliência e coisas assim. Acho que isso foi nesse período foi fundamental, e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à tecnologia, também. Porque é isso! Foi onde ‘bateu’ e falou agora você vai ter que se engajar mais nessa coisa, eu acho que tudo isso. A paciência também. Muita paciência.

**01:06:15 Paulo Tarso:** Só tudo isso, certo, gente?

**01:06:17 Tietê:** E muito mais na verdade.

**01:06:19 Paulo Tarso:** Quem se sente à vontade, pode continuar.

**01:06:23 Amazonas:** Assim como a Tietê falou, tem a questão da empatia. Eu nem gosto tanto dessa palavra, de tanto que a gente usou, peguei um pouquinho de ranço dela. Mas a questão da empatia, então, uma das lições que eu levo para o

ensino presencial é perceber como o aluno está naquele dia. Como eu falei anteriormente, a questão da crise de ansiedade tem afetado muito eles, então é importante começar a perceber isso. Quem é que está mentindo ou falando a verdade, quem está bem ou não naquele dia, então eu comecei a ter um pouco mais de empatia após esse período. E uma habilidade importante é poder usar a tecnologia a nosso favor. Poder abrir uma notícia, uma imagem, na hora. Você tá falando alguma coisa, então você pega a imagem na hora e mostra igual teve o terremoto que teve recentemente, poder abrir ali aquele site, acho que é o Painel Global. Acho que esse, o Monitor Global também. E poder abrir ali na hora mesmo. Você está conversando, fazendo uma introdução e mostrando a imagem. Isso é muito bom para nós. Então, acho que essa questão da tecnologia no ensino presencial ajudou muito para nós acrescentarmos algo na aula, que antes, pelo menos nas escolas em que eu passei, era sempre lousa e giz. Então, essa questão de poder ter um projetor ajudou muito.

**01:07:59 Paulo Tarso:** Muito obrigado, Amazonas!, Tapajós, está sem áudio....

**01:08:15 Tapajós:** Pronto, desculpe. Uma coisa que já era uma tendência no ensino de Geografia e que fomos obrigados a tentar aplicar e elaborar foi a autonomia. Porque, enfim, no ensino presencial, nós temos essa visão, essa interação direta. E eu percebi que alguns alunos que conseguiram se adaptar melhor tiveram um desenvolvimento melhor dentre esses processos todos do Ensino remoto, e quando voltamos, esses alunos já tinham essa habilidade e acabaram desenvolvendo muito mais.

Ou seja, essa autodeterminação, essa percepção que depende deles também, certo? Porque muitos fechavam a câmera e ficavam presentes ausentes. Então, uma das coisas que eu tento realizar até hoje é reforçar essa autonomia do aluno. Claro, isso depende da série, no Ensino Fundamental, a gente pode não conseguir fazer isso o tempo inteiro, eles ainda não têm as condições de ter sempre essa autonomia. Eles não têm essa capacidade de responsabilização e autodeterminação, mas eu percebi, sim, que algumas coisas que eu coloco, os alunos rapidamente já sabem os caminhos. No colégio, rapidamente eles se movimentam e vão buscar fontes. Então, eu percebi que essa habilidade, não para todos, mas para uma parte, foi o desenvolvimento da

sua própria percepção, que depende deles. Não é uma experiência geral, mas é bem expressiva a estabilidade da autonomia.

Outra coisa também, Já que estamos no virtual, essa possibilidade de entender a complexidade, ou seja, sempre estabelecer links, sempre estabelecer relações. Eu também percebi que essa habilidade é bem interessante, o assunto não está fechado, certo? Como eles têm acesso a vários canais, a vários links, eles podem exercitar essa coisa que é muito necessária para a juventude, para nós mesmos. Não entender o assunto como algo fechado. Então entender a questão do clima com a questão econômica, a questão cultural com a questão política. Eu percebi que é uma habilidade interessante, acho que é o instrumento digital que possibilita isso, essa busca rápida, e procurar um livro, o livro está fechado em um determinado assunto, mas eles têm tudo ali, então eles podem relacionar uma música com o assunto, por exemplo. Enquanto você está falando sobre um determinado assunto, eles podem ilustrá-lo com uma música, estabelecendo assim um link entre um elemento cultural e um elemento do conhecimento.

Então acho que é nesse campo que precisaremos trabalhar, preparar essa juventude para entender não de forma compartimentada, mas sim compreender as relações que cada assunto estabelece, a complexidade da coisa.

O senso crítico era algo ideal, não é mesmo? Mas essa habilidade crítica de desenvolver a análise, já vem acompanhada de desconfiança em relação às perguntas, será que é realmente assim ou assado? Eu acredito que seja outra habilidade que surge junto com a abundância de informações, esse senso crítico.

Eu percebo que alguns alunos já desconfiam, não é mesmo? Já perceberam que nem tudo que circula na internet é real, certo? Então essas habilidades são interessantes, como a autonomia, o entendimento da complexidade e a possibilidade de desenvolver o senso crítico. É interessante observar que alguns alunos são capazes de fazer isso.

**01:12:08 Paulo Tarso:** Muito obrigado, Tapajós! São Francisco, pode ficar à vontade.

**01:12:15 São Francisco:** Em habilidades envolvidas, em termos gerais, eu acho que foi a digitalização forçada. Esse é um processo que já está acontecendo em vários setores. O poder público está impulsionando a digitalização da sociedade, e os bancos já estão adotando essa abordagem. No entanto, a escola era um pouco resistente, com muitos professores que não lidavam bem com esses instrumentos digitais e acabaram sendo obrigados a se adaptar. Lembro-me de um professor que conheci nas duas escolas em que estive na época, e ele expressou essa resistência “ah, não vou dar aula online”. Tinha um problema de saúde relacionado à audição. O aparelho dava problema com o computador e o microfone. Sei lá, ele não conseguia usar. Mas o restante, todo mundo se viu obrigado a se digitalizar rapidamente. Isso foi o que eu percebi como a habilidade mais evidente em termos de desenvolvimento, tanto em aspectos gerais quanto no pessoal.

Bom, eu entendo a importância de preparar um discurso que atenda também aos pais. Mesmo que alguns pais não estejam mais assistindo às aulas, eles ainda querem estar informados sobre o que está acontecendo na escola. Eles podem perguntar aos alunos o que o professor falou e querem saber detalhes sobre o que está ocorrendo. É essencial considerar essa necessidade e fornecer informações claras e atualizadas para manter os pais engajados e informados. Então, isso serve para eu também sempre falar pensando nisso, você pensa nisso? Porque às vezes, quando a gente dá algum exemplo, a gente às vezes exagera um pouco para estabelecer rapidamente um ponto de vista, para poder fixar aquele exemplo na cabeça dele.

E isso quando tem adulto participando, o pai participando, fica meio diferente.

**01:14:19 Paulo Tarso:** Muito legal, São Francisco. Muito legal. Por último aqui... Paraná.

**01:14:27 Paraná:** Eu estou com o bebe no colo e estou tendo que ficar de pé e ele tá meio que gemendo. Eu acho que eu vou falar basicamente o que todo mundo falou em vários aspectos. Da digitalização forçada, um pouquinho de tudo, segue aí porque não vou conseguir me concentrar.

**01:14:49 Paulo Tarso:** Maravilha Paraná, fica tranquilo. A Tietê destacou as questões emocionais, a Amazonas a empatia e o Tapajós veio trazendo a questão da autonomia e da complexidade e o São Francisco falando dessa digitalização forçada e o Paraná falou que continuaria também o raciocínio junto com os colegas.

Então vamos agora para nossa última rodada, se ninguém quiser falar mais nada aqui dentro dessa rodada quatro A.

**01:15:24 São Francisco:** Seguimos!

**01:15:26 Tapajós:** Posso falar uma coisa rápida?

**01:15:30 Paulo Tarso:** Fica tranquilo!

**01:15:33 Tapajós:** Sobre o tempo da aula, essa é uma habilidade também. Porque veio assim de um processo de transformação daquela aula mais expositiva, aquela aula em que o aluno fica um pouco mais passivo, aguardando as informações. Agora, a gente elabora uma aula com nossa voz ali e nesse processo de interação digital, a gente está sempre vendo se os alunos estão presentes ou não, então é importante estabelecer um diálogo constante. Acho que é uma habilidade muito interessante, viu? Estar sempre conversando com os alunos.

Nossa prática agora é ir lá e expor a aula, tirar alguma dúvida, fazer uma pergunta e buscar a interação. Tentar identificar pelas carinhas ali e promover um diálogo mais do que simplesmente expor informações. Então acho que foi um ganho importante, só precisamos continuar praticando.

**01:16:32 Paulo Tarso:** Maravilha! Acho que trouxe aqui um outro elemento também que estava faltando, a questão do diálogo. Muito legal, Tapajós. Então vamos agora para a última rodada.

#### **4ª RODADA**

Que tipo de ação você acredita ser necessária para integrar efetivamente as práticas bem-sucedidas, desenvolvidas durante o Ensino remoto ao ensino presencial?

Tornando aqui um pouquinho mais claro, quais foram as contribuições que nós tivemos desse período online e que a gente consegue manter aí dentro desse ensino presencial. Pegar esse momento remoto emergencial. Quais foram os contributos que podemos manter?

Mesmo esquema, quem quiser pensar um pouquinho e quem se sentir à vontade, pode ligar o microfone e começar.

**01:17:33 São Francisco:** Eu acho que uma coisa que ficou muito evidente é que a escola precisa se preparar materialmente para isso. Porque uma coisa é você desenvolver, criar o seu sistema tecnológico em casa para participar disso, o que custa uma grana. No entanto, para a escola como um todo, é necessário investir em recursos tecnológicos e infraestrutura adequada para garantir a participação de todos os alunos.

E na escola, é necessário adquirir uma escala maior para que todas as salas tenham acesso aos recursos necessários. Portanto, é preciso um investimento material por parte das escolas. Além disso, é necessário oferecer treinamento, pois alguns professores ainda precisam se familiarizar com essas novas tecnologias.

Mas é isso, é um investimento material pesado mesmo para a escola privada que tem essa condição, que tem essa possibilidade. Para mim, o primeiro pensamento que me ocorre é isso.

**01:18:44 Paulo Tarso:** Acho que foi a Tietê que queria continuar, certo?

**01:18:48 Tietê:** Eu ia bem assim na linha do São Francisco mesmo. Acho que o mais importante aí nesse momento é a questão de reuniões, por exemplo, que foram feitas em grande quantidade, inclusive reuniões pedagógicas entre os colegas para criar projetos interdisciplinares. Eu acho que isso é importante dentro das escolas, que sejam adotadas ferramentas adequadas para isso. Porque às vezes marca-se uma reunião, mas acaba sendo apenas uma conversa sem ação efetiva. No entanto, precisamos muito desses momentos para que possamos efetivar aquilo que foi feito durante a pandemia, pois conseguimos realizar muitos trabalhos durante esse período devido à nossa comunicação constante. E eu acho que falta muito isso porque

estamos sempre correndo, sem tempo para nada. Acaba não havendo esse momento, muitas vezes.

Eu acho que é importante discutir e compreender a questão da avaliação, as diferentes formas de avaliação. Durante o período da pandemia, tivemos outra discussão sobre avaliação depois, sinto muito que muitas das coisas tenham se perdido no caminho. Essa discussão que já era feita antes, não é que tenha começado com a pandemia, mas a pandemia trouxe um impacto significativo. Agora, como iremos avaliar? Isso foi comentado até semana passada.

Essas práticas de avaliação que foram bem-sucedidas, que deram certo e que fizeram todos repensarem a forma de avaliar o estudante. Isso precisa ser desenvolvido, mas é possível fazê-lo. No entanto, é necessário o apoio, pois estamos muitas vezes engessados nesse sentido e não conseguimos realizar todas as coisas que gostaríamos de fazer sozinhos. Agora, acredito que, com a infraestrutura oferecida pelas escolas, como mencionado por São Francisco, algumas escolas possuem uma infraestrutura melhor. Eu trabalho no Y, que possui uma infraestrutura legal, o que me permite trabalhar muitas das coisas com as quais trabalhei durante a pandemia foram por conta da.

No entanto, acredito que estamos passando por uma situação que vai além disso, que envolve a conscientização, como Tapajós mencionou, e o desenvolvimento do senso crítico. Tenho observado que muitos alunos estão em uma situação em que parecem estar apenas cumprindo tarefas, como formiguinhas, sem refletir sobre o que estão fazendo. Isso é algo que tenho visto com frequência.

E aí, tudo é culpa da pandemia? Ah, fui mal no período da pandemia. Não aprendi por causa da pandemia, tudo é por causa da pandemia, certo? Virou a desculpa para justificar que as coisas não funcionam. Eu acredito que teremos um trabalho muito grande nos próximos anos como professores. Precisamos garantir que não percamos as coisas que aprendemos durante esse período, mas, principalmente, precisamos buscar formas de aprimorar nosso ensino e encontrar maneiras eficazes de envolver os alunos no processo de aprendizagem. A pandemia foi desafiadora, mas não podemos permitir que ela seja uma desculpa para a estagnação.

É necessário realizar um trabalho com esses estudantes, pois eles precisam compreender que tecnologias como o ChatGPT não são apenas ruins, mas também podem ser benéficas. Não adianta simplesmente dizer a eles que algo é ruim e não pode ser usado. É preciso ensiná-los a utilizar essas ferramentas de forma adequada e mostrar para que elas servem. Não se trata apenas de entregar um texto pronto para o professor, mas sim de desenvolver habilidades de uso da tecnologia de forma criativa e eficiente. Esse trabalho pode ser desafiador, mas é importante para além da conscientização dos estudantes.

A conscientização dos pais é algo ainda mais difícil. Então, assim, percebo que estamos passando por um período muito difícil nesse sentido, pois estamos em uma sociedade tecnológica. Estamos lecionando para pessoas que têm condições de ter essa tecnologia, exceto alguns alunos bolsistas que precisamos ajudar, mas a grande maioria tem acesso à tecnologia. Só que a gente tem um monte de buracos nesses usos de como usar e os alunos estão todos muito rápidos, por conta disso, você pega lá no Instagram, no Instagram, eu não sei se eles usam do mesmo jeito que as outras pessoas mais velhas, por exemplo, que eu uso. Eu uso quando eu pego para olhar, eu olho mesmo, e quando estou lá, leio o que está escrito, eles querem coisas imediatas, não conseguem coisas muito objetivas no máximo possível. Aí perde aquilo que o Tapajós falou sobre reflexão, senso crítico, e tudo isso vai ficando de lado.

Então, aí você vai ter um ou outro aluno que tem uma preocupação maior com isso, de fato, que até te cobra isso porque percebe que os outros não estão fazendo e que a pessoa está livre, não é? Pô, caramba. Que papo besta é esse, enfim. Então, eu vejo aí que não é fácil. Essa questão dá para usar, dá para integrar, mas não adianta também você só integrar aquilo. Essas práticas são apenas para dizer que você usa, Ah, eu uso, uso, eu faço Karout porque eles gostam, gente, eu detesto. Eles amam, então eu faço porque eles amam.

Então, às vezes eu fico perguntando: para que estou usando isso? Está funcionando? Sabe de fato, eles estão ali só para ganhar do outro, nem sabem o que estão falando. Então, são coisas assim que acho que a gente falta muita reflexão a respeito disso. Acabou a pandemia, mas parece que ela não acabou. A gente não parou para refletir, sentar e falar. E agora? Não, a gente só foi julgado. Agora vai, agora segue a questão da adaptabilidade. A gente vai se adaptando, vai se

adaptando, mas não reflete e não vê aquilo que de fato está acontecendo. Bom, enfim, aí não vou repetir tudo aquilo que a gente já falou sobre a questão do trabalho. E aí, a gente sabe que faz parte de uma sociedade capitalista, exploração do trabalho. Daí, a gente não vai conseguir sair muito disso, para refletir sobre isso. Mas é isso, gente, até desabafei um pouco aqui.

**01:26:00 Tapajós:** Tá mas é muito bom.

**01:26:02 Paulo Tarso:** É um momento catártico, certo? Tapajós, quer continuar?

**01:26:09 Tapajós:** Eu concordo plenamente, falta um projeto político, não um projeto partidário, mas sim um projeto político mesmo durante a pandemia, todo mundo se virou como podia, em ritmo de emergência, desse pânico, e cada um teve que fazer seu próprio investimento, dependendo da escola, e houve um relativo sucesso. Acabamos, já passamos, mas isso dependeu mais do esforço de cada um, da comunicação de um colega, do que de um projeto mesmo. As ferramentas existem e são extraordinárias. Nunca tivemos tanta capacidade técnica para proporcionar bem-estar e felicidade. Acesso a consultas médicas do outro lado do mundo, a gente pode ter acesso, a gente pode ter na palma da mão informações simultâneas e instantâneas. São ferramentas, porém agora não temos um projeto de construção de sociedade, certo? Não há um projeto, não há um plano nas esferas Institucionais de um projeto tivemos uma reforma na educação do ensino médio, que novamente, se vira aí. Dá um jeito aí! Então essas políticas de se vira aí para ver o que que dá. Tende a sobrecarregar a gente, criam antagonismos. Não é um barco que todo mundo rema, certo? Sabendo que vai chegar num lugar, mas a gente não sabe qual, a gente vai remando. Vai tentando ali. Ver como a gente faz para chegar e não sabe onde. Então acho que é isso.

Eu concordo que falta valorização, mas a valorização não só a formação técnica do professor, eu não sei como é que está a formação dos professores agora. Mas eu imagino que deve ter uma pluralidade, enfim um certo estímulo a carreira do professor, Só aqueles que realmente seguem uma vocação quase instintiva, vamos para sala de aula. Não há uma formação técnica. Eu imagino que depende do esforço de cada um de investimento de cada um e não há um projeto de sociedade de

construção. Envolvimento em termos ambientais, em termos de posicionamento no mundo, temos de construção de passos nem nada, e a Geografia lida com isso, certo?

**Nosso material de trabalho é exatamente a análise de espaço construído, as análises do nosso papel como agente geográfico.**

E a gente fica nessa luta individual contando com os amigos intensificados na produção e depende muito do esforço individual e do intuitivo da gente. Então falta a formação política, no sentido não partidário, no sentido da sua função como cidadão e como professor da construção de gerações mais preparadas. Essas questões éticas. Que tipo de sociedade a gente quer construir? A gente não reflete, a gente acaba reproduzindo. Produzindo elementos assim como mérito, mérito individual ou esforço individual e não refletimos realmente uma construção coletiva. E falta essa formação também técnica. Acho que tem que ter em qualquer curso de pedagogia, tem que ter esses novos instrumentos, eu não sei se tem. Eu estou meio afastado desse processo de formação, mas eu duvido que tenha e se tem uma formação crítica.

E a gente vai seguindo. Como pode o nosso bom senso com a nossa formação humanística. A gente vai acolhendo e formando e tentando construir uma coisa, mas meio intuitivamente, fazemos parte de um projeto, algumas vezes a gente luta até para se adaptar ao que vem. Então falta isso. Falta um projeto institucional mesmo.

**01:30:28 Paulo Tarso:** O Tapajós agora nos trouxe uma grande reflexão

**01:30:52 Tietê:** Em cima do que o Tapajós falou, eu também não sei se tem esses instrumentos técnicos. Na verdade, eles são igual a gente, quem faz isso também precisa se capacitar e refletir também. Então ninguém consegue nem capacitar ninguém porque nós somos muito capazes de fazer isso, mas a gente precisa de um tempo para pra refletir e essa coisa da do cotidiano, da superficialidade, da imediatidade cotidiana, ela acaba com a gente. A gente não consegue refletir, a gente o que você falou, a gente continua sempre sem projeto político, sem projeto pedagógico, sem projeto social, você vai seguindo e vira uma ovelha seguindo o rebanho. Dá um pouco de medo.

**01:31:57 Tapajós:** Mas a gente está fazendo um bom trabalho, eu acho viu? A gente está conseguindo resistir e a gente tem aí um saldo ainda. Não como deveria,

mas acho que a gente consegue ainda, eu acho que pior seria se a gente não tivesse essa reflexão ou quer dizer se a gente não tivesse atuando, aí seria pior. Se acabarem, por exemplo, com a Geografia nessas reformas, com reflexão dos espaços construídos. Então eu acho que vai ficar pior. A resistência é essa, é não perder espaço. A gente só se transforma se estiver dentro, fora vai ser difícil.

**01:32:33 Paulo Tarso:** Legal, Tapajós! É isso mesmo.

**01:32:38 Paulo Tarso:** A Tietê finalizou ou quer continuar? Fica à vontade quem quiser.

**01:32:48 Amazonas:** Só para acrescentar, aqui vai um relato pessoal. A sensação que tive no retorno ao formato híbrido foi que ainda havia falta de preparação, voltamos rapidamente ao presencial sem uma conversa com os colegas sobre as reuniões online que tínhamos. Refiro-me às reuniões de verdade, não às que poderiam ser substituídas por e-mails. Portanto, não tivemos essa oportunidade, foi tudo muito rápido, Amazonas? Voltamos e seguimos em frente. Faltou muito essa conversa, essa questão da parceria entre escola e família, como a Tietê mencionou. Sinto muita falta disso, da necessidade de mais envolvimento, inclusive em relação aos laudos que mencionei em outro tópico. Parece que estamos perdendo cada vez mais esse contato com a família. Ela parece aparecer mais para reclamar de algo, como quando o professor passa muitos exercícios ou aborda questões políticas durante a aula. No entanto, quando há essa necessidade de estar presente com o filho na escola, ela desaparece.

Então, eu venho prestando muita atenção nesse contexto da presença familiar junto à escola. Isso formaria a comunidade escolar ali. Não sei se vocês também acreditam nisso.

**01:34:32 Paulo Tarso:** Quem se sentir à vontade pode continuar.

**01:34:38 Tapajós:** A família imagina que também está enfrentando todas as dificuldades e apertos da sobrevivência. Então, não sei se foi esse o modelo em que ela vive economicamente. Cada responsável segue para um lado para ganhar o que pode, buscando manter um padrão que seria minimamente de classe média. No entanto, também estão passando pelos processos de intensificação do trabalho, e

criar um filho acaba sendo algo em que se deposita esperanças de que ele seja cuidado na escola. Lá, espera-se que alguém olhe por ele, acredito que a família também não tem tempo de refletir, pois está envolvida nos processos de sobrevivência nesse modelo econômico maluco, então, compensam com os equipamentos, e também compensam com consumo.

E, assim, vai criando essa situação em que a escola acaba se sobrecarregando. Estamos falando aqui da medicalização e dos laudos. Estamos discutindo uma série de questões. E quando há um contexto político mais acirrado, a nossa análise crítica acaba sendo influenciada por essa questão política partidária. Então, é realmente um contexto complexo, além da formação técnica e de um projeto pedagógico, seria necessário também ter uma formação, digamos, “médica”, entre aspas, certo? Isso porque estamos lidando com uma sociedade em que cada vez mais os jovens são intensamente estimulados a se tornarem consumidores. Acredito que muitas vezes as crianças assumem um papel de consumidor muito cedo, isso ocorre devido à influência da sociedade. Ficou bastante famosa a figura do “poderoso chafinho”.

A sociedade espera que a criança já assuma esse papel de consumidor, mas ela ainda não possui maturidade para isso. Essa antecipação acaba substituindo uma formação integral nos tempos adequados, e isso pode levar a crises de ansiedade e outros problemas. A família muitas vezes não tem tempo para acompanhar de perto devido às suas próprias demandas, o que torna essa situação bastante complexa. Por isso, acredito que um projeto político poderia ajudar a abordar essas questões.

Não é incomum, numa visão compartilhada entre famílias e professores, ninguém deseja o mal de um jovem, certo? Nós desejamos que a família participe conosco para que possamos mostrar soluções e promover o desenvolvimento desse jovem. Então, realmente, é algo bem complexo e estamos seguindo em frente. Mas é isso, apenas queria complementar.

**01:37:20 Paraná:** Paulo, me desculpe. Vou ter que sair aqui porque vou buscar minha filha lá embaixo.

**01:37:30 Paulo Tarso:** Paraná, acho que você já não retornaria mais, é isso?

**01:37:36 Paraná:** Acho que eu não consigo porque eu vou esperar ela chegar, então quando eu subir, provavelmente, vai estar terminando.

**01:37:42 Paulo Tarso:** Tudo bem. A gente entende! São questões do cotidiano e eu que estou invadindo o espaço de vocês.

**01:38:43 Paulo Tarso:** Desse modo, quero agradecer muito a vocês por disponibilizarem grande parte do tempo que têm livre durante o dia, duas horas, sabemos que é bastante. Agradeço principalmente como pesquisador, sabendo das dificuldades que todos nós enfrentamos. Sabemos que fazer pesquisa no Brasil hoje é pouco fomentado, então agradeço imensamente.

E é isso, pessoal. Muito obrigado. Vou enviar para cada um de vocês. Agora é apenas uma questão de entendimento de formação, onde vocês se formaram e quando se formaram. É só para complementar e fazer a catalogação de cada um de vocês para a pesquisa. Assim que eu concluir meu exame de qualificação, estarei à disposição para enviar para cada um de vocês.

De todo o contexto da pesquisa, não enviei anteriormente porque também poderia complicar. Eu sei que estamos no final do semestre, mas depois enviarei para cada um de vocês, como mencionei antes. Nenhum nome de pessoa ou instituição será mencionado, vocês se transformarão em nomes de rios brasileiros muito provavelmente,

Então é isso gente, um agradecimento enorme para todos vocês. Que vocês tenham férias aí das mais maravilhosas possíveis.

**01:40:13 Tapajós:** Legal, obrigado. Parabéns pelo trabalho. São Francisco vamos entrar em contato aí viu? E parabéns Paulo, se você puder manter o grupo, é muito interessante ter um grupo de geógrafos aí para a gente trocar ideias e quem sabe...

**01:40:26 Tietê:** É verdade.

**01:40:28 Tapajós:** E quem sabe agregue a outras áreas de humanas também para a gente discutir as nossas.

**01:40:32 São Francisco:** Algumas coisas são muito necessárias discutir sim. Essas reflexões que a gente fez me ajudaram a organizar bastante coisa que aconteceu.

**01:40:43 Paulo Tarso:** Porque isso falta em nossas formações continuadas, certo? É algo muito corriqueiro, mas a questão de parar para refletir e discutir sobre o que estamos fazendo é extremamente importante. Por isso, é difícil chegarmos a uma práxis, no entanto, é uma busca constante que precisamos ter. Se vocês quiserem, posso compartilhar o contato de cada um ou até mesmo criar um grupo no WhatsApp.

**01:41:03 Tapajós:** criar um grupo...

**01:41:11 Tapajós:** Legal. Parabéns pelo trabalho Paulo.

**01:41:14 São Francisco:** Parabéns!

**01:41:15 Tapajós:** Muito legal conhecer todos e todas, tá bom?

**01:41:19 Paulo Tarso:** Muito obrigada meninas.

**01:41:22 Amazonas:** Parabéns, Paulo!

**01:41:23 Paulo Tarso:** Tchau, tchau.

**01:41:23 Tapajós:** Valeu, tchau, tchau.

**01:41:24 Amazonas:** Tchau

**01:41:24 Tietê:** Tchau!

**01:41:28 Tapajós:** Um abraço para todo mundo!

**01:41:29 São Francisco:** Até logo!

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
DE SANTOS

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa sob o título: “Práticas pedagógicas docentes mediadas pelas TICs durante a pandemia: contributos à formação continuada de professores de Geografia”

Esta pesquisa é de responsabilidade do mestrando Paulo de Tarso Azevedo, pesquisador no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação na Universidade Católica de Santos, fomentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e está sob orientação da Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida.

O objetivo central da pesquisa é investigar como os professores de Geografia da educação básica desenvolveram suas práticas pedagógicas no contexto da pandemia da Covid-19 por meio do ensino online.

Caso concorde em participar da pesquisa você receberá, por e-mail, um link da chamada de vídeo pelo aplicativo *Google Meet*, que tem por objetivo coletar dados sobre o trabalho docente através do grupo focal organizado pelo pesquisador e que será gravada por meio de captura de tela com o programa OBS. Sobre o grupo focal, cuja definição podemos encontrar em Smeha (2009), como:

Uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tema sugerido pelo pesquisador. Pode ser caracterizado também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos. (SMEHA, 2009, p. 263)

Posteriormente essa reunião será transcrita. Em sigilo, seu nome e de todos os membros do grupo focal, bem como de suas instituições serão preservados.

Salienta-se, ainda, que não haverá qualquer custo financeiro, nem prejuízo a você por participar desta pesquisa. Nem haverá pagamento de qualquer tipo de

remuneração ou benefício financeiro de qualquer espécie às pessoas que participarem da pesquisa.

Após a leitura deste termo e do recebimento de outros esclarecimentos que venham a ser solicitados e, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, este documento será assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do pesquisador responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável através do número (13) 99135-6859 ou através do e-mail pauloazevedo@unisantos.br

A qualquer momento você poderá desistir da sua participação na pesquisa, inclusive durante a entrevista, sem que haja qualquer ônus para você.

Santos, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura da participante