



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS (PPGFOPRED)

**ENSINO DE GEOGRAFIA E PANDEMIA DA COVID-19: DESAFIOS E PRÁTICAS DE
ENSINO DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
IMPERATRIZ-MA**

**IMPERATRIZ-MA
2023**

FRANCISCO DARCIO BARBOSA DA SILVA SA

**ENSINO DE GEOGRAFIA E PANDEMIA DA COVID-19: DESAFIOS E PRÁTICAS DE
ENSINO DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
IMPERATRIZ-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) do Centro de Ciências de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cância.

**IMPERATRIZ-MA
2023**

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva Sa, Francisco Darcio Barbosa da Silva
Sa .

Ensino de Geografia e pandemia da covid-19 : desafios e práticas de ensino de professores dos anos finais do Ensino Fundamental de Imperatriz-MÁ / Francisco Darcio Barbosa da Silva Sa Silva Sa. - 2023.
166 p.

Orientador(a): Raimundo Nonato de Pádua Cândia Pádua Cândia.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas/ccim, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz- MÁ, 2023.

1. Ensino de Geografia. 2. Ensino Fundamental. 3. Pandemia da Covid-19. 4. Práticas Docentes. I. Pádua Cândia, Raimundo Nonato de Pádua Cândia. II. Título.

FRANCISCO DARCIO BARBOSA DA SILVA SA

**ENSINO DE GEOGRAFIA E PANDEMIA DA COVID-19: DESAFIOS E PRÁTICAS DE
ENSINO DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
IMPERATRIZ-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) do Centro de Ciências de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio - Presidente e Orientador

Doutor em Educação
Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT

Prof. Dr. Ronaldo Santos Barbosa - Membro Titular Externo

Doutor em Geografia
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL)

Prof. Dr. Carlos André Sousa Dublante - Membro Titular Interno

Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

AGRADECIMENTOS

Neste momento tão importante, quero agradecer a Deus por me proporcionar o acesso a essa oportunidade de crescimento pessoal, profissional, e às novas experiências na produção de conhecimentos. Em especial, agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Raimundo Nonato de Pádua Câncio, por seu incentivo e participação de fundamental importância na construção e realização desta pesquisa; assim como em minha formação docente, com seu olhar crítico, autônomo e inovador, orientando para que minhas leituras dialogassem com o contexto social e a realidade educacional vigente, sempre procurando compreender os desafios e as adversidades impostas aos sujeitos inclusos nesse processo.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), na pessoa da coordenadora, Prof.^a Dr.^a Betânia Oliveira Barroso, e aos professores Dr. Antonio Sousa Alves, Dr. Carlos André Sousa Dublante, Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada, Dra. Ilma Maria de Oliveira Silva, Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, Dr. Witembergue Gomes Zapparoli, pela condução e também pelo fortalecimento de nosso Curso de Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas, do Centro de Ciências de Imperatriz – CCIM/UFMA.

A importância de todo corpo docente envolvido, comprometido e empenhado nesse projeto de formação de professores, é essencial para a construção de conhecimentos científicos inovadores e de qualidade. Com isso, é nos proporcionado a integração e produção de novas experiências pedagógicas no processo ensino-aprendizagem, tão necessárias ao desenvolvimento educacional na cidade de Imperatriz-MA, assim como à toda região Tocantina, e também aos outros estados, Pará, Tocantins e Piauí, nossos vizinhos.

Quero agradecer a todos os gestores das sete escolas da rede pública municipal de Imperatriz, que pertencem ao Polo II, Bacuri, que me acolheram gentilmente e cederam os espaços de suas unidades de ensino para que eu pudesse realizar minha pesquisa de campo de uma forma mais tranquila e eficiente. Também agradeço aos dez professores de Geografia que colaboraram e disponibilizaram seu tempo, ao concordarem em participar de forma espontânea desta pesquisa, refletindo

sobre suas práticas, especialmente durante o processo de ensino nos novos espaços de aprendizagem *on-line*, durante o período da pandemia da Covid-19.

Nesta oportunidade, que também agradecer aos colegas da turma três de nosso programa de mestrado, do Campus UFMA/Imperatriz, com os quais vivenciei momentos de aprendizagens e ensinamentos construídos e compartilhados nos momentos de nossas aulas, o que nos deu forças para superar todos os desafios enfrentados. Afinal, todos somos aprendizes e nesse percurso de crescimento. E a colaboração de cada um foi essencial para a construção e a produção de novos saberes.

Quero expressar minha gratidão à minha família. A meus pais, Francisco Lopes de Sá e Maria José Barbosa da Silva Sá; a meus filhos, Francisco Tarcio Barbosa Sá e Maria Alice Barbosa Sá; a meus irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas. Agradeço também a todos e a todas que, de forma direta ou indireta, participaram e contribuíram nesse processo de construção, tão importante para o meu crescimento profissional e como ser humano.

Muito obrigado!

RESUMO

Nome do autor: Francisco Darcio Barbosa da Silva Sa

Título do trabalho: Ensino de Geografia e pandemia da Covid-19: desafios e práticas de ensino de professores dos anos finais do ensino fundamental de imperatriz-ma

Linha de pesquisa: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação.

O objetivo do presente estudo é analisar os desafios vivenciados pelos professores de Geografia dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Imperatriz-MA, ao assumirem as atividades escolares com a mediação das plataformas digitais, durante a pandemia do novo Coronavírus. Assim foi sendo construída as seguintes questões problematizadoras, às quais tiveram o intuito de explicar a realidade das escolas e qual o perfil dos professores de Geografia dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Imperatriz-MA, durante o período de isolamento social devido à pandemia do novo Coronavírus. A caracterização das práticas pedagógicas dos professores de Geografia e quais alternativas utilizadas por esses docentes no processo ensino-aprendizagem, durante a pandemia do novo Coronavírus, e desse modo investigar os desafios que foram experienciados e outras possibilidades utilizadas por esses professores, ao assumirem as atividades escolares com a mediação das plataformas digitais, durante a pandemia. Desse modo tais questões foram importantes pois contribuíram no direcionamento dos caminhos percorridos durante a pesquisa e que melhor nos orientaram para a obtenção de respostas aos objetivos propostos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de cunho exploratório e descritiva, cuja abordagem é qualitativa, que se utiliza de entrevistas semiestruturadas e de análise documental, como instrumentos de produção de dados, aplicados a dez professores de Geografia que trabalham na rede pública municipal de Imperatriz- MA, no polo II Bacuri. Do ponto de vista do referencial teórico, dialogou-se com Alfino (2019), Pacheco (2020), Júnior (2020), Silva (2019), Santos (2020) e Alves (2020), dentre outros, que nos ajudaram a refletir sobre o Ensino de Geografia e as práticas docentes mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), suas reais condições e adversidades de aplicação no processo ensino-aprendizagem, especialmente durante a pandemia do novo Coronavírus. Os dados evidenciaram que os professores reconhecem a importância da utilização das TDICs no ensino de Geografia, nas escolas da rede pública municipal de Imperatriz, principalmente no contexto da pandemia da Covid-19. Mas reconhecem também que estão inseridos em uma realidade educacional onde há muitos desafios a serem enfrentados. Foi verificado que houve iniciativas, por parte do poder público municipal, direcionadas ao sistema de ensino, nesse período, com o intuito de garantir o melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, mas estas não surtiram o efeito desejado. Para os professores, as escolas precisam de maiores investimentos e atenção governamental na sua estrutura e em equipamentos, o que tem contribuído para fragilizar ainda mais o trabalho pedagógico dos professores de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia. TDIC. Novo Coronavírus.

ABSTRACT

Author name: Francisco Darcio Barbosa da Silva Sa

Title of work: Geography teaching and the Covid-19 pandemic: challenges and teaching practices of teachers in the final years of elementary school i empress-ma

Line of research: Languages, Pedagogical Practices and Technologies in Education.

The objective of the present study is to analyze the challenges experienced by Geography teachers in the final years of elementary school in the municipal public network of Imperatriz-MA, when they assume school activities with the mediation of digital platforms, during the pandemic of the new Coronavirus. Thus, the following problematizing questions were constructed, which were intended to explain the reality of schools and the profile of Geography teachers in the final years of elementary school in the municipal public network of Imperatriz-MA, during the period of social isolation due to the new Coronavirus pandemic. The characterization of the pedagogical practices of Geography teachers and what alternatives were used by these teachers in the teaching-learning process, during the new Coronavirus pandemic, and thus investigate the challenges that were experienced and other possibilities used by these teachers, when taking on the activities schoolchildren with the mediation of digital platforms, during the pandemic. Therefore, these questions were important as they contributed to directing the paths taken during the research and which better guided us to obtain answers to the proposed objectives. Methodologically, this is an exploratory and descriptive research, whose approach is qualitative, which uses semi-structured interviews and document analysis, as data production instruments, applied to ten Geography teachers who work in the municipal public network of Imperatriz-MA, at Pole II Bacuri. From the point of view of the theoretical framework, dialogue was held with Alfino (2019), Pacheco (2020), Júnior (2020), Silva (2019), Santos (2020) and Alves (2020), among others, who helped us to reflect on the Teaching of Geography and teaching practices mediated by Digital Information and Communication Technologies (TDIC), their real conditions and adversities of application in the teaching-learning process, especially during the pandemic of the new Coronavirus. The data showed that teachers recognize the importance of using TDICs in teaching Geography in public schools in Imperatriz, especially in the context of the Covid-19 pandemic. But they also recognize that they are inserted in an educational reality where there are many challenges to be faced. It was verified that there were initiatives, on the part of the municipal government, directed to the education system, in this period, with the intention of guaranteeing the best development of the teaching-learning process, but these did not have the desired effect. For teachers, schools need greater investment and government attention in their structure and equipment, which has contributed to further weaken the pedagogical work of Geography teachers.

KEYWORDS: Teaching of Geography. TDIC. New Coronavirus.

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1	- Mapa da localização geográfica do município de Imperatriz- MA e Bairro Bacuri	116
-----------------	---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Teses, Dissertações e artigos científicos produzidos pelos Programas de Pós- Graduação (2019 – 2021)	29
Quadro 2	- Marcos legais do sistema educacional brasileiro durante a pandemia do novo coronavírus (2020-2021)	65
Quadro 3	- Documentos criados pela SEMED/Imperatriz durante a pandemia do Novo Coronavírus.....	67
Quadro 4	- Plataformas, softwares e aplicativos utilizados no processo de ensino híbrido	77
Quadro 5	- Perfil e caracterização etária dos professores de Geografia entrevistados.....	97
Quadro 6	- Eixos e categorias analíticas.....	98
Quadro 7	- População do município de Imperatriz – MA dividida por áreas.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCHSL - Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras

CCSST - Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia

CETIC - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

CGI - Comitê Gestor da Internet

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONJUVE- Conselho Nacional de Juventude

COVID- Corona Vírus Disease

CP – Conselho Pleno

CTC - Centro Técnico-Científico

DEM – Democratas

EJA - Educação de jovens e adultos

FFCHL - Faculdade de Educação, Ciências e Letras

GEDUC - Gestão Educacional

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ITZ- Imperatriz

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEGEO - Laboratório de Ensino de Geografia

MA - Maranhão

MEC - Ministério da Educação

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PIB - Produto Interno Bruto

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGFOPRED - Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas

PROGESA - Pró-Reitora de Gestão e Sustentabilidade Acadêmica

PUC - Pontifícia Universidade Católica

RMR- Região Metropolitana do Recife

SE- Sergipe

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SEMED/ITZ - Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UDF - Universidade do Distrito Federal

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UEMASUL - Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP - Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	Relação de meu processo formativo com o objeto de estudo.....	15
1.2	Problemática e justificativa.....	18
1.3	O ensino de Geografia e pandemia da Covid-19 como questão investigada.....	22
1.4	Objetivos e opções metodológicas.....	27
1.5	Estrutura das seções.....	30
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, PRÁTICAS DE ENSINO E ATUAIS TRANSFORMAÇÕES NO ESPAÇO EDUCATIVO..	32
2.1	A Geografia e o novo paradigma na sociedade do conhecimento.....	32
2.2	Saberes e práticas docentes no ensino de Geografia.....	40
2.3	O ensino de Geografia e os novos espaços de aprendizagem.....	47
2.4	Desafios na construção dos conhecimentos geográficos mediado pelas tecnologias no período pandêmico.....	53
3	ENSINO DE GEOGRAFIA E PANDEMIA DA COVID-19.....	59
3.1	Marcos legais e ensino híbrido no Brasil durante e pós- pandemia da Covid-19.....	59
3.2	O papel dos professores de Geografia e o processo ensino-aprendizagem no período pandêmico.....	71
3.3	O ensino de Geografia e o processo ensino-aprendizagem em espaços educativos virtuais.....	82
3.4	As desigualdades educacionais pós-pandemia, as novas tecnologias digitais e os desafios do ensino híbrido.....	88
4	A REALIDADE DAS PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE GEOGRAFIA, MEDIADO PELAS TDICs, NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ-MA.....	96
4.1	Desigualdades socioeducacionais nas trajetórias formativas, no ambiente escolar e repercussões nas práticas educativas.....	97
4.2	A falta de suporte tecnológico ao ensino de Geografia como uma realidade emergente na pandemia da Covid-19.....	106
4.3	Desafios, enfrentamentos e percepções dos professores de Geografia dos anos finais do ensino fundamental das escolas Imperatriz.....	113

4.4	A importância do ensino de Geografia integrados às TDICs, para a leitura e compreensão do contexto atual dos espaços escolares pós-pandemia.....	120
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS.....	129
	APÊNDICES	158
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas.....	159
	APÊNDICE B. - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	162
	ANEXO	165
	ANEXO A-Termo de anuência da Secretaria Municipal de Educação..	166

1 INTRODUÇÃO

Nesta primeira seção procuro estabelecer uma relação entre minhas experiências profissionais e a aproximação com a temática investigada, dando destaque tanto ao processo formativo quanto à minha trajetória profissional. A seguir, apresento uma breve problematização do estudo, destaco a importância da investigação, defino o problema de pesquisa e as questões norteadoras. Na sequência, abordo os objetivos gerais e específicos e os procedimentos metodológicos que serão adotados no decorrer da pesquisa. Por fim, finalizo com a descrição das seções organizadas para esta dissertação.

1.1 Relação de meu processo formativo com o objeto de estudo

Durante o meu processo de formação acadêmica convivi com diferentes sujeitos e vivenciei múltiplas realidades sociais e educativas que me proporcionaram crescimento pessoal e intelectual, mais autonomia e maior criticidade. Tais experiências me possibilitaram visualizar com mais nitidez a complexidade e os desafios que atravessam o trabalho docente diante das novas demandas sociais e dos novos espaços de aprendizagens, principalmente no que se refere à construção dos conhecimentos no ensino de Geografia.

Destaco, inicialmente, que foram as minhas experiências acadêmicas e profissionais que me motivaram a desenvolver esta proposta de pesquisa. As inquietações começam desde a minha formação docente em Licenciatura em Geografia, iniciada no ano de 2008 na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), atual Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), na cidade de Imperatriz-MA. Foi nesta instituição, nas disciplinas “Estágio Supervisionado”, “Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental” e “Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio”, e durante as regências em sala de aula, que pude ter um contato mais próximo com os/as estudantes e com o processo ensino-aprendizagem de Geografia, e também onde criei empatia e admiração pela docência.

Minha atuação como professor de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, na rede pública municipal de ensino da cidade de Imperatriz-MA, inicia no ano de 2014, quando da minha aprovação em concurso público, por meio do Edital N.º 001/2012. Logo em seguida, no ano de 2016, também comecei atuar como professor de Geografia, nesse mesmo nível de ensino, na cidade de São Miguel do Tocantins-TO, cargo também conquistado por meio de concurso público, Edital N.º 001/2016. Assim, já se passaram nove anos, depois que iniciei a minha trajetória como educador em instituições públicas, especificamente como professor de Geografia, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Superior.

Por falar nesse último nível de ensino, entre os anos de 2017 e 2018, por meio do Processo Seletivo Simplificado N.º 002/2017, da Pró-Reitora de Gestão e Sustentabilidade Acadêmica (PROGESA/UEMASUL), atuei no Ensino Superior, na função de professor Substituto de Geografia Urbana e Regional, no Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras (CCHSL) da UEMASUL. Essa também foi uma experiência profissional muito importante para o meu crescimento como professor, pois pude perceber a importância desses espaços integrados ao meu trabalho docente, como fundamental para as minhas interações educacionais com outros sujeitos, me oportunizando acesso a novos aprendizados e práticas. Nesse sentido, Sacristán (1995, p. 66) postula que o ensino é, antes de tudo, “uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem”.

A cultura escolar¹ chamou minha atenção e comecei a entender que havia ali um caminho a percorrer, visto que já compreendia que as demandas sociais exigem mudanças que implicam novas práticas, novos conhecimentos, uma melhor formação e outras formas de intervenção. Isso significa que precisamos pensar a formação não somente na sua dimensão intelectual, acadêmica; mas sobretudo para o desenvolvimento de atores sociais com uma percepção mais crítica da realidade, com capacidade propositiva/criativa, mais autônomos e competentes no diálogo com outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, para Cavalcanti (1998), o ensino de

¹ De acordo com Forquin (1993), o conceito de cultura escolar é visto como um conjunto de saberes, conhecimentos científicos, empíricos que são organizados didaticamente e trabalhados nos espaços de ensino entre professores e alunos. Na concepção de Julia (2001), a cultura escolar é vista como uma mescla de normas e práticas que direcionam as diretrizes dos conhecimentos que serão construídos e ensinados nas escolas e que acabam influenciando hábitos, comportamentos e costumes, dos sujeitos envolvidos no processo de ensino.

Geografia não deve se pautar apenas na teoria, na memorização de dados e informações soltas e desconexas. É preciso ir além do que é visto e observável, fazer com que a/o estudante entenda sobretudo as diferenças e contradições existentes nas transformações do espaço geográfico.

Durante a minha formação acadêmica em Licenciatura em Geografia também tive importantes experiências com diferentes metodologias de ensino, aplicadas nesses espaços de aprendizagem, nos estágios supervisionados, os quais contribuíram sobremaneira para o aprimoramento de minhas práticas docentes. O desenvolvimento de técnicas de ensino e produção de recursos didáticos aumentou de forma substancial minha confiança e certeza na carreira profissional que queria seguir. Disciplinas como “Informática Aplicada ao Ensino de Geografia” e “Multimeios Aplicados à Educação”, por exemplo, fizeram com que eu me aproximasse ainda mais das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), ao mesmo tempo em que pude verificar o quanto é desafiadora esta relação aplicada ao ensino de Geografia na Educação Básica.

Um momento de fundamental importância nesse meu processo de formação foi a seleção para ingresso no Curso de Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas -PPGFOPRED, do Centro de Ciências de Imperatriz- CCIM, que pertence à Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Câmpus de Imperatriz I . Nesse processo, precisei aprofundar leituras e consultar outras que já havia lido. Alguns dos livros que se destacaram na seleção foram: *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987); *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 1992); *A Educação para além do capital* (MÉSZÁROS, 2002), os quais foram de fundamental importância, pois me proporcionaram um novo olhar e uma melhor compressão de minha prática docente nos espaços de ensino.

As obras citadas têm algumas características comuns, as quais me levaram a refletir e ver de forma mais clara o processo educativo como meio de promoção de práticas de liberdade e pensamento, emancipação humana, fortalecimento da cidadania e criticidade, podendo provocar o rompimento de um processo educacional acrítico e elitizado. Um ponto comum nessas obras é a questão da justiça social e a necessidade da formação de uma sociedade mais humana e heterogênea, como ela é, fazendo com que os sujeitos se vejam, de fato, na realidade da sociedade a qual vivenciam, de forma que possam participar efetivamente dela, interferindo em sua

mudança, principalmente com a identificação dos atores e organismos que provocam tantas desigualdades sociais e educacionais.

Nesse sentido, as leituras realizadas durante o processo seletivo para o Mestrado também me ajudam a fazer uma importante conexão com o ensino da Geografia Crítica que, segundo Vesentini (1987), proporciona uma releitura da realidade dos alunos, por meio de práticas docentes emancipadoras, ao fazer uma relação dialética entre o saber empírico desses sujeitos com os conhecimentos científicos trabalhados nos espaços de ensino. Trata-se de uma forma de confrontar o que é imposto nos sistemas de ensino, as políticas públicas educacionais e as propostas pedagógicas, que aparecem como verdades absolutas e cristalizadas, e muitas vezes não são questionadas de uma maneira mais crítica, pontual e argumentativa.

Assim, no decorrer do Mestrado tive acesso a disciplinas essenciais para a construção de minha pesquisa, e de fundamental importância porque se somaram aos conhecimentos que já vinha construindo ao longo de minha formação como professor de Geografia. Destaco, entre as disciplinas estudadas, aquelas que contribuíram significativamente para uma nova forma de pensar o meu objeto de ensino: *Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas; Educação Intercultural e Práticas Educativas Interdisciplinares; Currículo, Cultura e Práticas Interdisciplinares*.

Os conhecimentos aprofundados contribuíram de forma significativa e ampla para a minha compreensão a respeito da formação, funcionamento e estrutura do sistema do ensino das unidades educacionais, das práticas docentes, considerando suas nuances e significados. Juntamente com o meu trabalho e experiência didática no meu campo de estudo nas escolas da rede pública municipal de ensino, tanto nas cidades de Imperatriz- MA, quanto em São Miguel do Tocantins-TO, esses novos conhecimentos se somaram e contribuíram para um olhar e para práticas numa perspectiva mais crítica.

1.2 Problemática e justificativa

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou em 11 de março de 2020 emergência em saúde pública em decorrência da pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo Coronavírus (Sars-Cov-2). Em todo mundo houve a necessidade

de substituição do ensino presencial pelo remoto, durante o período pandêmico, o que afetou o processo ensino-aprendizagem nas escolas, provocando uma série de mudanças, atravessadas por desafios de diversas ordens, tais como a falta de acesso às tecnologias, tanto por parte de professores quanto por parte dos alunos; falta de infraestrutura nas escolas, inclusive no que se refere à conexão com a internet; necessidade de formação de professores para este novo cenário; dentre outras.

Diante dessa realidade, o ensino de Geografia no Brasil não estaria isento de tais mudanças e de seus impactos no processo educacional. Isso exigiu o enfrentamento com adaptações a esse novo contexto, devido a urgente necessidade de mediação da prática docente por meio da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e de plataformas virtuais, integradas ao processo de ensino. Podemos dizer, com isso, que houve certa urgência dos sistemas de ensino de inserir os professores nessa realidade desafiadora, o que exigiu que repensassem suas práticas de ensino em muitos aspectos, principalmente no que se refere à urgência de metodologias adaptadas a essa nova realidade.

Sobre o ensino de Geografia integrado às tecnologias, Calado (2012) diz que isso exige do professor criatividade, conhecimentos e habilidades no manuseio e uso das tecnologias nas aulas, de modo que possa ressignificá-las e, acima de tudo, fazer reflexões de suas próprias práticas docentes nesse novo contexto de ensino. Além disso, é necessário também que os professores tenham uma compreensão de que essa nova realidade tecnológica digital reflete em todos os espaços de aprendizagem.

Para Alves (2020), a tecnologia pode ser compreendida com recursos didáticos complementares ao ensino e às práticas docentes, pois seu uso pode tornar os espaços de aprendizagem mais flexíveis contribuindo para o acesso à informação, construção e assimilação do conhecimento de forma mais dinâmica no âmbito escolar. A mesma faz uma ressalva e afirma que a tecnologia é importante ao processo de ensino, mas diz que esta ainda não contribui de uma forma tão efetiva para a aprendizagem, pois a mesma tecnologia que aproxima o acesso ao conhecimento, pode também afastá-lo dos sujeitos pelas desigualdades sociais e digitais provocadas pela falta de letramento digital, tanto de professores quanto de estudantes.

Segundo Morais (2013), o papel do professor nesse processo de construção e desafios educacionais é de grande importância, principalmente com relação à integração do ensino de Geografia aos saberes de vivências dos alunos, de forma a contribuir para que eles entendam o mundo e a realidade a qual estão inseridos, uma

vez que os conhecimentos geográficos são essenciais para a formação intelectual, autonomia e cidadania desses sujeitos. Em um contexto, onde há o uso com mais frequência das tecnologias nas escolas, isso pode causar dúvidas e estranheza, e surgirem novos desafios aos professores no desenvolvimento de suas práticas de ensino, no sentido de ressignificar o ensino de Geografia para uma melhor compreensão e entendimento dos estudantes em seu processo ensino-aprendizagem.

Diante deste cenário tão complexo que atinge diretamente o sistema educacional, é importante e pertinente que identifiquemos os desafios vivenciados e as alternativas utilizadas pelos professores de Geografia, ao assumirem as atividades escolares com a mediação das plataformas digitais, durante esse período. É fundamental refletirmos também sobre a importância do ensino de Geografia neste novo cenário para entendermos esta realidade tão complexa, e como esse momento pandêmico atingiu e tem atingido a estrutura do sistema educacional.

Tais fatos, somados às minhas experiências profissionais, motivaram o desenvolvimento desta proposta de estudo. Como professor de Geografia da rede pública municipal de ensino da cidade de Imperatriz-MA, assim como os demais profissionais da educação, no período de pandemia também vivenciei dificuldades na execução de minhas práticas de ensino, tanto no que se refere ao ensino remoto² quanto ao modelo de ensino híbrido³, o que exigiu de mim maiores esforços para a garantia do direito à educação aos estudantes e também para a qualidade do ensino a eles e a elas na forma remota.

Esse modelo de ensino, nas diferentes disciplinas, exige também que busquemos compreender o processo educacional vigente, de modo que possamos melhorar nossas práticas e apontar práticas educacionais alternativas ao ensino de Geografia, numa perspectiva interdisciplinar, como forma de intervenção crítica e reflexiva nesse contexto.

² De acordo com Leal (2020), ensino remoto se constitui como uma estratégia educacional, que proporciona a integração entre educação e as tecnologias digitais, com o intuito de fortalecer o processo de ensino nos espaços de aprendizagem.

³ O ensino híbrido, na concepção de Júnior e Castilho (2016), diz respeito à utilização de metodologias de ensino presencial, integradas aos métodos de ensino *on-line*, empregadas diariamente nos espaços educacionais por meio de plataformas digitais. Brito (2020) ressalta que o ensino híbrido faz a inclusão de alunos e professores ao mundo digital, por meio do uso das tecnologias, proporcionando a construção dos saberes de forma significativa no processo ensino-aprendizagem.

Para tanto, os conhecimentos de Geografia são relevantes e de fundamental importância para a construção de conhecimentos, criticidade e cidadania no âmbito escolar. Entretanto, é importante utilizá-los numa perspectiva interdisciplinar no sistema educacional⁴, o que pode se dar com a mediação das plataformas digitais e a partir de novas práticas metodológicas, objetivando proporcionar aos discentes e docentes mais autonomia, uma consciência mais crítica e problematizadora, para que haja o melhor envolvimento desses sujeitos, e de forma mais contextualizada.

O ensino de Geografia como disciplina escolar tem suas especificidades, pois exige, para a compreensão dessa ciência, saberes que envolvam, dentre outros, conhecimentos socioculturais, socioambientais e socioeconômicos, de modo que a inter-relação entre esses conhecimentos pode contribuir de forma ativa para o processo ensino-aprendizagem, dentro de um contexto escolar e social complexo e em constante transformação, para a compreensão mais nítida e crítica da realidade.

Considerando a complexidade da realidade vivenciada nos sistemas de ensino, o Estado brasileiro, em seus três níveis de governo: Federal, Estadual e Municipal, publicou uma série de protocolos sanitários de combate à pandemia do novo Coronavírus que regulamentaram algumas medidas. Dentre elas, destaco o isolamento e distanciamento social (*Lockdown*), cuja ação exigiu a implementação do modelo de ensino híbrido, com objetivo de evitar a propagação e contágio da Covid-19 nos espaços de aprendizagem. Tal ação emergencial foi necessária para evitar a proliferação do vírus, provocando assim a paralisação de uma série de serviços e atividades econômicas, atingindo também o campo educacional.

Ao se depararem com grandes desafios na implementação de suas práticas de ensino, os professores tiveram de “aderir” ao modelo de ensino remoto, mediado por tecnologias, as quais exigiram também mudanças metodológicas no processo ensino-aprendizagem nos espaços em que atuam professores e alunos. Em contraposição, nem sempre essas tecnologias são disponibilizadas nas escolas como recursos pedagógicos; e quando há, muitas vezes não são suficientes para atender às necessidades dos professores.

⁴ Segundo Bordignon (2009), o termo “sistema educacional” surge pela primeira vez na Constituição da República Federativa do Brasil de 1934, em seu artigo 151. Para o autor, o sistema educacional é construído e formado por questões políticas e sociais. Já na concepção de Saviani (2008; 2010), sistema educacional é entendido como o resultado de uma educação sistematizada, que passa a ser organizada por vários dispositivos legais, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), e por um conjunto de redes de instituições de ensino.

Essa realidade, portanto, exigiu e exige que os professores aprendam novas habilidades, e reconfigura os modos como os alunos estudam e aprendem. Ao reconhecer a relevância e a urgência de estudar essas questões no contexto da educação básica, defini o seguinte problema de investigação: *como os professores dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Imperatriz-MA lidaram com o desafio de assumirem as atividades escolares com a mediação das plataformas digitais no ensino de Geografia, durante a pandemia do Coronavírus?*

Essa questão principal mobilizou a busca de respostas para as seguintes questões adjacentes:

- qual era a realidade das escolas e qual o perfil dos professores de Geografia dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Imperatriz-MA, durante o período de isolamento social devido à pandemia do novo Coronavírus?
- como se caracterizaram as práticas pedagógicas dos professores de Geografia e quais alternativas são utilizadas por eles no processo ensino-aprendizagem, durante a pandemia do novo Coronavírus?
- quais os desafios que foram vivenciados e as alternativas utilizadas por esses professores, ao assumirem as atividades escolares com a mediação das plataformas digitais, durante a pandemia?

Tais questões foram importantes porque ajudaram a direcionar os caminhos percorridos e que melhor nos orientaram para a obtenção de respostas aos objetivos propostos.

1.3 Objetivos, opções metodológicas e análise

Este estudo trouxe questionamentos que envolveram a realidade das escolas, evidenciaram o perfil dos professores de Geografia dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Imperatriz-MA, e suas práticas pedagógicas diante do cenário em questão. Nessa direção, o objetivo geral do estudo foi assim delimitado: *analisar os desafios vivenciados pelos professores de Geografia dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Imperatriz-MA, ao assumirem as atividades escolares com a mediação das plataformas digitais, durante a pandemia do novo Coronavírus.*

Para tanto, alguns passos foram seguidos, os quais aqui se desdobram em objetivos específicos:

- caracterizar a realidade das escolas e o perfil dos professores de Geografia dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Imperatriz-MA, durante e depois do período de isolamento social devido à pandemia do Coronavírus;
- revelar as práticas pedagógicas dos professores de Geografia e as alternativas utilizadas no processo ensino-aprendizagem no período pandêmico;
- identificar os desafios vivenciados e as alternativas utilizadas pelos professores de Geografia, ao assumirem as atividades escolares com a mediação das plataformas durante e pós pandemia do Coronavírus.

É importante observar que o mestrado profissional é uma modalidade de formação *stricto sensu*, regulamentada pela Portaria CAPES N.º 80/1998, que prioriza o atendimento aos profissionais de diversos setores que estejam trabalhando na Área de estudo do curso. O objetivo é promover uma melhor articulação entre Universidade e a sociedade. Uma das medidas adotadas pelos mestrados profissionais é o desenvolvimento de um produto final a ser desenvolvido como pré-requisito de conclusão de curso. Tal produto final visa integrar teoria prática, possibilitando a aproximação entre a produção científica e o desenvolvimento de tecnologia e inovação.

Como produto técnico deste estudo, e parte que o compõe, produzimos um caderno com orientações metodológicas, no formato digital, E-book, para o ensino de Geografia na rede pública municipal de Imperatriz-MA. O objetivo é que possa orientar o desenvolvimento de práticas de ensino e ações metodológicas entre os professores de Geografia, que ajudem a minimizar os impactos negativos do ensino remoto nos espaços de ensino, em decorrência dos efeitos provocados pelo distanciamento social e a aplicabilidade do ensino remoto.

No que se refere às questões metodológicas, este estudo se caracteriza como um estudo exploratório-descritivo, cuja abordagem é qualitativa. Esse tipo de pesquisa dá ênfase a fenômenos ainda pouco explorados, e esta é uma de suas características mais importantes, pois há a necessidade de se conhecer um fato ou fenômeno ainda pouco conhecido na ciência. Isso envolve a aplicação de conhecimentos entre áreas

com as quais dialogamos, como a utilização de construtos teóricos de uma determinada área do conhecimento, como a Geografia, por exemplo, para observar um fenômeno em outra área.

Para Gil (2017), há certa tendência de que as pesquisas exploratórias sejam mais flexíveis em seu planejamento, pois objetivam observar e compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado pelo pesquisador. Nos estudos descritivos, que por sua vez busca-se levantar opinião, atitudes e crenças de uma população (GIL, 2017). Assim, descrevemos as características de uma população, de um contexto ou fenômeno. Estes são usados para estabelecer relações entre as teorias utilizadas nas pesquisas quantitativas.

A abordagem qualitativa, por sua vez, é bem abrangente, dinâmica e subjetiva, pois, contempla as experiências pessoais de cada indivíduo, tem caráter subjetivo, observando o meio ao qual ele está inserido. Ela não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, e “permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (GODOY, 1995, p. 23). Além disso, valoriza a vivência, o conhecimento empírico, ou seja, as experiências dos sujeitos em seus contextos socioculturais, dando ênfase ao universo dos significados, para traduzir e expressar os acontecimentos dos espaços sociais.

No que se refere aos participantes deste estudo, os instrumentos de coleta de dados e o *lócus* de investigação, foram realizadas *entrevistas semiestruturadas* com dez professores de Geografia, em sete escolas⁵ da rede pública municipal de ensino da cidade de Imperatriz – MA, localizadas no Polo II, Bairro Bacuri, tendo como foco os anos finais do ensino fundamental. Cabe destacar que as sete escolas que foram escolhidas estão localizadas na área geográfica do Grande Bacuri, possui turmas na modalidade do ensino fundamental, anos finais; e há professores com formação em Geografia em seu quadro funcional.

Os critérios para a escolha dos participantes foram: a) professores com formação em Licenciatura de Geografia e que estivessem no quadro efetivo das escolas pesquisadas, localizadas no Polo II - Bacuri; b) professores que atuassem na área e na construção dos conhecimentos de geográficos nos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Imperatriz-MA; c) professores que exercessem a função docente na condução da disciplina de Geografia em diferentes

⁵ Os nomes das instituições serão resguardados para atender aos princípios éticos da pesquisa.

espaços de ensino, no contexto escolar municipal. Esses critérios foram adotados para que pudéssemos conhecer de forma mais específica os principais desafios dos professores de Geografia no percurso de suas práticas de ensino e, conseqüentemente, entender as mudanças na implementação do modelo de educação presencial para o ensino remoto, mediado pelas tecnologias durante o período pandêmico.

No que se refere aos instrumentos de produção de dados, Manzini (1990/1991) observa que uma das principais características da *entrevista semiestruturada*, nosso principal instrumento, é a utilização de um roteiro previamente elaborado, sem um modelo padronizado de alternativas, para que as informações do entrevistado sejam mais flexíveis e dinâmicas possíveis, proporcionando uma melhor compreensão da totalidade do objeto investigado e que atinja o seu objetivo. Para a realização das entrevistas, confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista. Tais perguntas foram guiadas pelas questões problematizadoras, previamente definidas.

Cabe destacar que as entrevistas seguiram um roteiro que contemplou três principais eixos: 1 - Trajetória formativa, caracterização da escola e a implementação das práticas docentes no processo de ensino aprendizagem no espaço escolar; 2 - Suporte tecnológico, organização pedagógica e planejamento didático, utilizados no processo de ensino aprendizagem de Geografia no âmbito escolar durante o período da pandemia; e 3 - Descrição e caracterização das práticas docentes no ensino de Geografia, mediada pelas TDICs, no espaço escolar da rede pública municipal de Imperatriz-MA, com o surgimento da pandemia do novo Coronavírus. Tais eixos envolveram perguntas, elaboradas de modo a contemplar as questões investigadas, conforme os objetivos definidos no estudo.

Outro instrumento de coleta de dados que utilizamos foi a *análise documental*, considerando a importância das informações que podemos extrair dos documentos legais, o que possibilita ampliar o entendimento do objeto e a contextualização dos fatos. No que se refere à análise documental, conforme Lüdke e André (1986, p. 38), esta “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Sobre o documento escrito, Cellard (2008) destaca:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Demos ênfase às legislações municipais que envolvem o sistema de ensino de Imperatriz, como fontes documentais, quais sejam: o Decreto N.º 36.531/2021; Decreto N.º 36.871/2021; Decreto N.º 36.936/2021; Decreto N.º 37.176/2021; Portaria N.º 080/2021; Decreto N.º 47, de 7 de julho de 2021; e Decreto N.º 58, de 5 de agosto de 2021. E a demais documentos internos que orientam o ensino nas escolas investigadas no período da pandemia.

Com relação à análise, os dados foram organizados em eixos: Trajetória formativa, caracterização da escola e das práticas docentes; Suporte tecnológico, organização pedagógica e planejamento didático no ensino de Geografia; Práticas docentes no ensino de Geografia, mediadas pelas TDICs, nas escolas da rede pública de Imperatriz-MA; e em categorias de análise: Desigualdades educacionais; Falta de suporte tecnológico e pedagógico; e Desafios, enfrentamentos e percepções dos professores de Geografia, utilizados como principais referências no processo de triangulação de dados, por sua especificidade em relação aos objetos de natureza social, cultural e humana.

A análise dos dados, realizada por meio da técnica de triangulação, segue as orientações de Triviños (1987), que propõe uma triangulação por meio de diferentes níveis de análise que compõem um mesmo fenômeno. Para o autor, a técnica de triangulação

[...] tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. (TRIVIÑOS, 1987, p. 38).

Esse procedimento é conhecido principalmente pela capacidade de combinar diferentes métodos de coleta de dados. Neste estudo, a triangulação é utilizada como “instrumento viável para a validação e confronto de dados coletados em estudos de campo, qualitativos, que carecem de confiabilidade e checagem, quando se trata de coletas que envolvem entrevistas estruturadas ou semiestruturadas” (NUNES *et al.*, 2020, p. 443).

1.4 Ensino de Geografia e pandemia da Covid-19 como questão investigada

Para que compreendêssemos melhor a temática e o que se tem produzido sobre ela no meio acadêmico, realizamos um levantamento para melhor sistematização da produção acadêmico-científica em nível de Pós-Graduação *strictu sensu*, relativa ao período de 2016 a 2022, centrado nos estudos que abordam a questão do ensino de Geografia na inter-relação com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Essa busca possibilitou que identificássemos certa ausência de trabalhos que discutem o ensino de Geografia nessas perspectivas, questão que também pode ser verificada nos dados de Corrêa (2019). Essa ausência demonstra a necessidade de mais estudos sobre o ensino de Geografia no campo da Educação, principalmente na inter-relação dessa ciência com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, no processo de aprendizagem nos espaços de ensino.

O levantamento⁶ para este estudo foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES a partir da combinação dos descritores *ensino de Geografia X ensino remoto*; *ensino de Geografia X práticas docentes*; e *ensino de Geografia X tecnologia da informação e comunicação*. Quando aplicamos esses descritores às

⁶ É importante observar que um estudo aproximado a este foi realizado por Corrêa (2019), denominado *O estado da arte do Ensino de Geografia no Brasil a partir do uso de novas tecnologias*. No levantamento dos trabalhos publicados entre os anos de 2002 e 2018, compreendendo artigos de livros, revistas científicas *on-line*, trabalho de conclusão de curso, anais de congressos, repositórios de universidades e dissertações de mestrado da plataforma CAPES, em ambiente virtual e de domínio público na área de Geografia, a autora catalogou 43 estudos, a partir do uso dos seguintes descritores: “ensino de geografia”, “tecnologias de informação e comunicação”, “novas tecnologias” e “tecnologias no ensino de Geografia”. Compreendendo os anos do levantamento realizado em nosso estudo, também abrangidos pela autora (2016-2018), ressalvada particularidade do levantamento e os critérios de buscas da autora, verificamos que Corrêa registrou a publicação de 6 dissertações em 2016; 2 dissertações em 2017; e apenas 1 em 2018. Não houve registro de publicação de teses nesse período. As demais fontes, com relação a este período, são artigos 3 científicos e 1 capítulo de livro sobre as questões investigadas.

grandes áreas de concentração *Geografia Humana, Educação e Ensino*, e aos programas de pós-graduação em Geografia e Educação, como filtros, verificamos a escassez de trabalhos sobre nossa temática.

Cabe observar que embora uma pequena parte dos 296 trabalhos acessados no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES aborde o ensino de Geografia de forma tangencial, a grande maioria não estava centrado no processo ensino-aprendizagem de Geografia no âmbito escolar. Assim, uma análise mais pormenorizada, por aproximação das questões discutidas nos trabalhos com os descritores aqui utilizados, nos levou a um total de sete produções acadêmicas.

Por se tratar de uma temática de certa forma recente, supomos que os estudos sobre o ensino de Geografia e das práticas docentes mediadas pelas TDIC nos espaços de aprendizagem, precisam avançar muito. Acreditamos também que essa quantidade de produções acadêmicas encontradas e analisadas, ainda é pequena devido ao curto período de tempo, vivenciado pelos professores no que diz respeito a adaptação de suas práticas aos processos de ensino, onde há o uso das novas tecnologias digitais e de ainda há muitas questões a serem discutidas, debatidas e estudadas a esse respeito.

No que se refere aos sete trabalhos compilados, cinco foram produzidos em programas de pós-graduação de Geografia, entre eles há duas teses e três dissertações. Há também uma tese produzida em um programa de pós-graduação em Educação e uma dissertação produzida no programa de pós-graduação em Ensino. Os programas onde a maioria dos trabalhos foi produzido estão localizados na região Nordeste.

Análises mais aprofundadas foram realizadas nos trabalhos de : Alfino (2019), Pacheco (2020), Júnior (2020), Silva (2019), Santos (2020) e Alves (2020), considerando a correlação dos descritores *ensino de Geografia X ensino remoto*; *ensino de Geografia X práticas docentes*; e *ensino de Geografia X tecnologia da informação e comunicação*. Assim quando aplicamos esses descritores às grandes áreas de concentração *Geografia Humana, Educação e Ensino*, e aos programas de pós-graduação em Geografia e Educação, como filtros com a utilização dos estudos dos referidos trabalhos citados, foi observado que ainda no atual contexto, foram realizadas poucas produções e pesquisas científicas sobre a área de estudo apresentada, desse modo para um melhor entendimento foi elaborado o seguinte quadro:

Quadro 1 – Teses, Dissertações e artigos científicos produzidos pelos Programas de Pós-Graduação em Geografia (2019- 2021).

Teses de Doutorado					
N°	Instituição	Programa de Pós-Graduação	Título	Autor	Ano
01	Universidade Federal de Pernambuco/UFPE	Programa de Pós-Graduação em Geografia	Tecnologias da informação e comunicação e o ensino de Geografia: a prática docente e suas racionalidades nas escolas da rede pública estadual técnica e de referência da RMR.	ALFINO, L. C. dos P. S.	2019
02	Universidade Federal da Paraíba/UFPB	Programa de Pós-Graduação em Geografia.	O uso de tecnologia da informação e comunicação no ensino e aprendizagem de Geografia: uma proposta de formação continuada.	PACHECO, A. P. P.	2019
03	Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC	Programa de pós-graduação em Educação.	Explorando as potencialidades das tecnologias digitais na construção dos conhecimentos geográficos.	JUNIOR, L. M.	2020
Dissertações de Mestrado					
04	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN)	Programa de Pós-Graduação em Ensino.	Representação das práticas de professores com as metodologias de ensino em Geografia em anos finais do ensino fundamental.	SILVA, M.V. da.	2019
05	Universidade Federal do Amazonas/UFAM	Programa de Pós-Graduação em Geografia.	O estado da arte do Ensino de Geografia no Brasil a partir do uso de novas tecnologias.	CORREIA, W. da S.	2019
06	Universidade Federal de Goiás/UFG	Programa de Pós-Graduação em Geografia.	Ensino de Geografia e tecnologias: o uso de aplicativos para celulares na educação de jovens e adultos em Catalão (GO).	SANTOS, A. L. dos.	2020
07	Universidade Federal de São Paulo/USP	Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana.	Mídias, cotidiano e raciocínio geográfico: uma análise de sequências didáticas em turmas de Ensino Médio.	ALVES, B. D. L. T. L.	2020
Artigos Científicos					

08	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Revista de Ensino de Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia.	Uma reflexão sobre o trabalho e a educação no Ensino de Geografia	SOUZA, A. C. de.	2019
09	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Revista de Ensino de Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia.	Ensino de Geografia em tempos de pandemia: desafios do ensino remoto e das tecnologias na prática docente	SOUTO, J. C. de S. MORAIS N.R.	2021
10	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Revista de Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia.	O professor de Geografia da educação básica no estado do Acre e os desafios de ensinar remotamente	PAULA, I. S. de. ALMEIDA, L. F. de.	2021

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Em síntese, nos trabalhos investigados, tanto nas dissertações e teses quanto nos artigos científicos, pudemos verificar que a prática de ensino de Geografia mediada pelo uso das TDIC ainda apresenta muitos entraves, e que os principais problemas estão relacionados à falta de equipamentos, de outros recursos, e de apoio com relação à formação de professores. Os estudos destacam ainda que não há, de fato, uma formação de professores de Geografia centrada nas práticas com uso das TDIC, mesmo que haja exigências legais e estejamos diante da urgência deste novo cenário socioeducacional.

Portanto, devida a escassez de produções e pesquisas científicas publicadas, que demonstrem a relação entre o Ensino de Geografia, e os desafios das práticas docentes no uso das tecnologias digitais, no período da pandemia do novo Coronavírus, este estudo torna-se importante e necessário, pois contribui para as reflexões e discussões, dentre outras, sobre os efeitos da educação remota no processo ensino-aprendizagem da disciplina Geografia.

1.5 Estrutura das seções

Para uma abordagem mais coerente e direcionada do estudo que realizamos, este foi estruturado em cinco seções: a primeira seção corresponde à Introdução, na

qual faço uma breve relação de meu processo formativo com o objeto de estudo, o que vai dar direcionamento para a apresentação da problemática e da justificativa do estudo. A seguir, apresento os objetivos, as opções metodológicas e dou ênfase ao ensino de Geografia e pandemia da Covid-19 como questão investigada, a partir do levantamento realizado, e finalizo com a apresentação da estrutura do texto de qualificação.

Na segunda seção, intitulada “Formação de professores de Geografia, práticas de ensino e atuais transformações no espaço educativo”, busco discutir a Geografia diante do novo paradigma na sociedade do conhecimento. A seguir, faço uma breve discussão sobre os saberes docentes e formação profissional do professor de Geografia, que passa, na sequência, a ser aprofundado com a questão da construção dos conhecimentos dessa disciplina no modelo híbrido.

A terceira seção tem como temática o “Ensino de Geografia e pandemia da Covid-19”. Nesta, abordo e discuto os marcos legais que direcionaram o ensino híbrido no Brasil durante e pós- pandemia da Covid-19, trazendo para discussão as diretrizes, normas e recomendações que foram utilizadas no processo ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras. Enfatizo a importância do papel dos professores de Geografia nos espaços de ensino, durante a pandemia, destacando os desafios enfrentados por esses docentes na implementação de suas práticas nos espaços educativos virtuais, no ensino de Geografia, observando as desigualdades educacionais e as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem.

Na quarta seção, intitulada “A realidade das práticas docentes no ensino de Geografia mediado pelas TDIC, s nas escolas da rede pública municipal de Imperatriz-MA”, destaco as desigualdades socioeducacionais percebidas nas trajetórias formativas dos professores de Geografia e a influência que esse processo formativo trouxe às suas práticas educacionais nas escolas. Discuto a questão da falta de recursos e suportes tecnológicos, a serem utilizados no ensino de Geografia, especialmente durante a pandemia da Covid-19, e os desafios encontrados no decorrer das aulas remotas, tanto por professores quanto por estudantes. Destaco a importância do ensino de Geografia para a uma melhor compreensão da realidade educacional, integrado às novas tecnologias, nos espaços escolares no pós-pandemia.

Nas considerações finais, encerrando o presente estudo, trago reflexões mais amplas acerca do estudo realizado, chamando atenção para a importância do ensino

de Geografia e suas reais condições. Destaco, sobretudo, a necessidade de problematizar cada vez mais as diferentes realidades, a certeza de que muito ainda precisa ser feito por parte dos agentes públicos, para que as escolas tenham melhores condições de oferecer um ensino de Geografia mais crítico e em melhores condições de desenvolvimento.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, PRÁTICAS DE ENSINO E ATUAIS TRANSFORMAÇÕES NO ESPAÇO EDUCATIVO

Nesta seção abordo a Geografia como disciplina a ser ensinada, diante do novo paradigma da sociedade do conhecimento. Procuo estabelecer um diálogo necessário com os saberes docentes e a formação profissional do professor de Geografia. Na sequência, faço uma discussão a respeito do ensino de Geografia nos novos espaços escolares e a construção dos conhecimentos dessa disciplina no modelo de ensino remoto.

2.1 A Geografia e o novo paradigma na sociedade do conhecimento

O mundo contemporâneo nos insere em transformações sociais cada vez mais urgentes, as quais estão presentes em quase todas as atividades desenvolvidas pela sociedade, sejam elas no campo econômico, dos processos produtivos, da comunicação, da educação, entre outras, tornando as relações sociais e suas produções muito mais complexas e ao mesmo tempo interligadas. Nesse processo, o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação na sociedade, que é perceptível e aplicada em vários campos, principalmente na produção de conhecimento, também exige novos hábitos e novas formas de lidar com o conhecimento.

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2000) explica que a sociedade que chamamos de moderna tem origem com a revolução científica do século XVI, substanciada nos teóricos iluministas Copérnico (leis de Kepler sobre as orbitas dos planetas) e Galileu (queda dos corpos), dentre outros, sob o comando das Ciências Naturais e depois se ampliando também para as Ciências Sociais, no século

XVIII. A racionalidade⁷ científica então dirigia o movimento iluminista, o qual buscava o conhecimento através da racionalidade, sustentando a exigência de provas e o ceticismo sobre a época sobre elas. O Iluminismo tinha como proposta retirar a humanidade do que era concebido como “imaturidade”. As teorias da época se propunham então a desmistificar o conhecimento, havia uma grande preocupação com a veracidade das provas, como forma de combate ao misticismo religioso e a todo conhecimento que era considerado obscuro, não racional.

De acordo com Santos (2018) a ciência moderna e sua epistemologia são constituídas com base numa “forma moderna de pensar” que refletirá em um dado rigor científico. Assim, leis são estabelecidas tentando compreender como funcionam as coisas, a ideia de “mundo-máquina”, do determinismo mecanicista, capazes de explicar o real. É compartilhada a ideia de que sendo possível compreender as leis da natureza, será também possível compreender as relações sociais. Assim, a Modernidade pode ser definida como “um paradigma sociocultural que se constitui a partir do século XVI e se consolida entre finais do século XVIII e meados do século XIX” (SANTOS, 2018, p. 31).

A ciência moderna tem como base a razão e esta é utilizada para conhecer a realidade e sua lógica é centrada na ideia de demonstração e prova. Um de seus fundamentos é a “distinção entre sujeito e objeto do conhecimento que permite estabelecer a ideia de objetividade, isto é de independência dos fenômenos em relação ao sujeito que conhece” (CHAUÍ, 2012, p. 292). Nicolescu (1999) complementa que nessa lógica de ciência a natureza era algo a ser dominado, conquistado e, para ser científico, o conhecimento estabelecia como critério essencial a objetividade. Logo, a única realidade digna de ser estudada era a realidade objetiva, regida por leis objetivas.

Nessa direção, Santos (2018, p. 20) diz que, sendo um modelo global, essa nova racionalidade científica passa a ser também um modelo totalitário. Ao negar o caráter de racionalidade de outras formas de conhecimentos, que não seguem as mesmas regras metodológicas e princípios epistemológicos, passa a se impor e a ser seguido como único paradigma.

⁷ Entendemos por racionalidade, conforme Martinazzo (2005), a forma como o homem percebe, interpreta, compreende e pronuncia o mundo da vida nos mais diferentes momentos e aspectos.

Santos (2018) indicou que o paradigma dominante dessa ciência se apresenta em crise, e diz que essa crise é profunda e irreversível. E essa crise da modernidade traz a reboque uma crise em sua concepção de ciência. Podemos dizer que há certo consenso na ideia de que há uma sensação de prolongamento do paradigma dominante, e o reforço desta dominância, o que pode ser lido como um sinal da sua fragilidade. Assim, os limites do paradigma dominante são discutidos por Santos (2000), através da análise de dois pilares que compõem a modernidade ocidental, que são o pilar da regulação tendo como princípios: o mercado, estado e comunidade, e o pilar da emancipação social o qual possui três racionalidades: a estético-expressiva, cognitivo-instrumental e a moral-prática.

Acerca do paradigma científico emergente, Moraes (1996, p. 62) observa que este nos traz a “percepção de mundo holística, a visão de contexto global, a compreensão sistêmica que enfatiza o todo em vez das partes”. Essa percepção começa então a fazer parte dos conhecimentos geográficos numa perspectiva crítica. Para a autora, ao falar do paradigma emergente, trata-se de uma “visão ecológica que reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza”. Assim, para a autora, com esta percepção ecológica, “podemos reconhecer a existência de uma consciência da unidade da vida, a interdependência de suas múltiplas manifestações, seus ciclos de mudanças e transformações”.

Santos (2018, p. 17) diz que “desperdiçou-se muita experiência pessoal e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo”. Para o autor, “A perda de uma autorreferência genuína não foi apenas uma perda gnoseológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores”. Acredita-se que a junção entre modernidade e capitalismo potencializou a ideia de dominância e de supremacia observados no paradigma dominante.

No entanto, como destaca Moraes (1996):

O velho modelo da ciência positivista vem influenciando a Educação, há mais de 300 anos, e decorre de uma associação de várias correntes de pensamento da cultura ocidental, dentre elas, a Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução Industrial, que estiveram presentes a partir dos séculos XVII, XVIII e XIX. As idéias iniciais que muito influenciaram a Era Moderna foram formuladas nos séculos XVI, XVII e XVIII. (MORAES, 1996, p. 59).

O positivismo surge em fins do século XVIII e princípio do século XIX, como utopia crítico-revolucionária da burguesia anti-absolutista, e tornou-se, no decorrer do século XIX, até os dias atuais, uma ideologia conservadora e identificada com a ordem industrial/burguesa. Tem sua origem na filosofia do Iluminismo, e sua utopia consiste na ideia de leis naturais da vida social (direito natural) e de uma ciência da sociedade formada segundo o modelo das ciências da natureza.

Minayo (1992, p. 83) observa que na filosofia positivista o cientista social “deve se comportar, diante de seu objeto de estudo, livre de juízo de valor, tentando neutralizar qualquer interferência que possa lesar a sua objetividade na explicação dos fenômenos”. Para a autora, a postura positivista deseja uma Ciência Social desvinculada da posição de classe, de valores morais e de posições políticas dos cientistas. Há uma obsessão pelo rigor, e essa obsessão isola e silencia sujeito.

Todavia, podemos dizer que não há sujeitos de condutas imparciais, neutras, já que toda pessoa possui uma percepção de mundo, sendo orientada por determinados conhecimentos, saberes e ideologias. Daí dizer que os sujeitos se comunicam, concordam, discordam, justificam-se, negam, (re)criam suas razões existenciais, resignificando valores de formações sociais, de acordo com seu tempo espaço e da construção de seus conhecimentos historicamente acumulados. Nessa direção, Moraes (2003) propõe que os espaços de formação docente devam ser abertos ao diálogo e reencontro interativo entre o modelo científico, as teorias de aprendizagem e a prática pedagógica que cada pessoa em formação desenvolve.

No que se refere à disciplina Geografia, diante dessas inter-relações epistemológicas, e os conhecimentos desenvolvidos nesse campo de estudo, Andrade (2008, p. 14) destaca que a Geografia pode ser definida como a ciência que “estuda as relações entre a sociedade e a natureza, ou melhor, a forma como a sociedade organiza o espaço terrestre, visando melhor explorar e dispor dos recursos da natureza [...]”, daí dizermos que é uma ciência humana e social.

Segundo Moraes (2007, p. 11), “até o final do século XVIII, não é possível falar de conhecimento geográfico, como algo padronizado, com um mínimo que seja de unidade temática, e de continuidade nas formulações”. Foi no século XIX, marcado por grandes mudanças, que ocorreu a sistematização da ciência geográfica. No entanto,

antes desse período as experiências de vida dos povos que habitavam os diversos lugares estariam baseadas também em um conhecimento

e ideias de origem geográfica. Esses povos não faziam ciência, mas, na prática diária utilizavam a Geografia, dando a perceber que as origens do pensamento geográfico remontam aos tempos passados da história humana, e foram as primeiras sementes que futuramente iriam implementar um conhecimento geográfico solidificado. (SANTOS; FERNANDES, 2018, p. 2).

Para Andrade (2006, p. 1), a Geografia se tornou uma ciência autônoma a “partir do século XIX, graças aos trabalhos dos geógrafos alemães Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter [...] Isto não quer dizer que não existisse um conhecimento [...]”. A partir da sua institucionalização como ciência, no século XIX, ela segue objetivos e métodos de determinadas correntes de pensamento. Podemos dizer que então houve um período clássico (1901-1946) baseado em uma Geografia Tradicional, corrente de pensamento que foi pautada no positivismo (SANTOS; FERNANDES, 2018, p. 3). No positivismo prevalecia o domínio da aparência dos fenômenos.

No que se refere ao período chamado de tradicional na Geografia, este se estende de aproximadamente 1870, quando a disciplina se tornou institucionalizada nas universidades europeias, até a década de 1950, quando se verificou a denominada revolução teórico-quantitativa.

Sobre a Geografia Tradicional, Botelho (1933, p.53) explica que ela era fundamentada na seguinte argumentação:

A) a Geografia das relações, considerando esse ramo do conhecimento uma ciência de síntese, que se preocupava fundamentalmente com os mecanismos das inter-relações do meio geográfico. B) a Geografia cronológica, considerada uma ciência de método, cuja preocupação era o estudo da diferenciação dos espaços terrestres. (BOTELHO, 1933, p. 53).

A Geografia dita tradicional valorizava os aspectos físicos, a dinâmica populacional e os fatores históricos não tinham muito espaço. Havia uma nítida distinção entre Geografia Humana e Geografia Física. Essa divisão foi percebida depois como negativa, pois não se pode analisar somente a natureza, desconsiderando as interferências constantes que o homem realiza e desempenha no espaço geográfico. Para Moraes (1994), isso impediu à Geografia um conhecimento mais generalizador à medida que não ultrapassou a descrição e classificação dos fenômenos de modo meramente enumerativo.

De acordo com Straforini (2001), a Geografia Tradicional se limitou basicamente ao estudo da descrição, enumeração e classificação dos fatos ocorridos no espaço geográfico, sendo que essa análise é feita de forma fragmentada, dicotômica, assim considera a realidade estática sem nenhum dinamismo, não proporciona aos estudantes, problematizar e relacionar os conteúdos que são trabalhados em sala de aula aos seus espaços de vivências, pois essas informações passam a ser transmitidas de forma cristalizada, não agregando nem fortalecendo a construção de conhecimentos em seu processo de ensino aprendizagem.

Nesse movimento de transição de um modelo para outro, a partir da década de 1960 surge, em contraposição à Geografia Tradicional, a Geografia Crítica, cujas ideias se opõe à quantitativa. É focalizada no estudo crítico da sociedade e suas relações, especialmente na análise das classes, o que reflete o interesse dos geógrafos pelas obras que seguem a corrente socialista, motivados pelos intensos debates entre geógrafos marxistas e não marxistas. Conforme Andrade (2006), os trabalhos desses geógrafos eram estimulantes e demonstravam progressos significativos.

Segundo Gebran (1990), a Geografia Crítica surge como uma alternativa ou caminho para o rompimento das ideias e pensamentos de alienação, até então predominantes na sociedade. Assim questionamentos advindos do próprio pensamento da Geografia Tradicional, começam a surgir e colocam em dúvidas como por exemplo: as análises superficiais levando em conta as aparências, a teoria dissociada da realidade, criação das verdades absolutas e incontestáveis, conceitos cristalizados e permanentes. A Geografia Tradicional e seus fundamentos teóricos já não respondem mais as transformações do atual contexto científico e histórico. De acordo com Straforini (2001), o centro das preocupações da Geografia Crítica passa a ser as relações sociais integradas à produção do espaço geográfico.

Esta perspectiva crítica da Geografia, se apresenta como “uma revolução que procura romper, de um lado, com a geografia tradicional e, de outro, com a geografia teórico-quantitativa” (CORRÊA, 2001, p. 23). Busca das respostas às profundas modificações na organização espacial, principalmente as decorrentes da intensa urbanização, industrialização e expansão do capital, que não encontravam respostas no determinismo e método regional. Santos e Fernandes (2018) destacam que:

Dentro do movimento de renovação que faz parte do período moderno, pós-segunda guerra mundial, temos a Geografia pragmática e a crítica que surgiram pautadas em direcionamentos diferentes e com concepções de novos ideais que contrariavam a Geografia tradicional praticava até meados da década 1950. Todas essas correntes pensavam e discutiam Geografia com viés distintos. (SANTOS; FERNANDES, 2018, p. 3).

Santos (1996, p. 170) destaca que a corrente quantitativa fez com que os estudos marxistas “voltassem e se tornassem uma das colunas fundamentais da chamada ‘geografia crítica’, que, aliás, não é exclusividade dos marxistas”. O autor se referia aos “geógrafos socialmente engajados”, norte-americanos, pois embora não fossem marxistas, eles também criticavam a visão anterior da Geografia Tradicional e propunham uma outra perspectiva. Os princípios que sustentaram os modelos teóricos prestigiados da Geografia moderna foram vistos com desconfiança.

Na academia, segundo Moraes (1994), os geógrafos críticos vão se opor ao empirismo exagerado proveniente da Geografia Tradicional, e também refutaram as análises pautadas no mundo das “aparências”, oriundas do positivismo. Eles também, em suas diversas orientações, conforme o mesmo autor, assumem a perspectiva popular, numa perspectiva de transformação de ordem social. Assim, buscam uma Geografia dita “mais generosa”, em um espaço mais justo, que seja organizado em função dos interesses dos homens, não somente do capital.

Assim,

A geografia crítica renovou o pensamento geográfico, principalmente por admitir o papel da divisão social e territorial do trabalho. Permitiu e vem possibilitando a exposição de lógicas, processos, agentes. Da mesma forma, politizou o debate sobre espaço, território e ambiente, assumindo temas como dominação, controle, exclusão, desigualdade socioespacial, pobreza e vulnerabilidade. Em alguns casos, aproximou-se da geografia física, como por exemplo, nos trabalhos que discutem os problemas ambientais numa ótica crítica, relacionando a crise da sociedade ao modelo de desenvolvimento dos países industrializados e à cultura do consumo, além de salientar enfoques socioambientais. (MOURA, *et al.*, 2008, p. 19).

Andrade (1987) destaca que a preocupação com os aspectos sociais já aparece nos trabalhos produzidos por Caio Prado Jr., na geografia brasileira, desde a década de 1940. Chama atenção também para os trabalhos de Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre e de Orlando Valverde, os quais já demonstravam

preocupação com os problemas sociais e aprofundam a análise das causas, das raízes dos problemas.

Nessa época, o silêncio imposto pelo regime militar brasileiro e as políticas de desenvolvimento adotadas, facilitaram a inserção da corrente da geografia crítica no país, no final dos anos 1970. Inicialmente sufocada pelo regime autoritário, assim como pela institucionalização da disciplina, essa corrente significou um momento de ruptura não só política, como epistemológica. (MOURA *et al.*, 2008, p. 7).

Moura *et al* (2008), ao citar Andrade (1987), diz que durante a Ditadura Militar houve um engajamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com a política econômica do governo, com base na abstração matemático-estatística. Tal linha de trabalho adotada pela Instituição, segundo autor, desprezou a problemática social e ambiental, chegando ao limite da destruição do Conselho Nacional de Geografia.

Nesse processo histórico, é oportuno discorrer sobre a formação dos primeiros professores no Brasil, licenciados em Geografia, para atuar no ensino básico. Rocha (2000) destaca que isso se deu a partir de 1936, com os primeiros cursos de formação de professores de Geografia, surgidos nos anos de 1930. Antes, os conhecimentos geográficos existentes não estavam consolidados. Assim, a respeito dessa formação docente em nosso país, na concepção de Souza, Chagas e Costa (2021), a construção desse processo histórico,

[...] é fruto do decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 que renovou o ensino superior brasileiro ao criar o sistema universitário. Através desse decreto cria-se a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (FFCHL), a Universidade do Distrito Federal (UDF) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que dentre seus cursos abrigava também o de Geografia e junto com o curso de História constituía numa única graduação. Ainda na década de 1930 criou-se o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que seria responsável por desenvolver conhecimentos sobre o território nacional, sendo a primeira instituição a admitir os profissionais da geografia fora dos espaços escolares, mas também contribuiu para formar professores de geografia para as escolas. Esses primeiros professores formados a partir de 1936 iria atuar no ensino secundário, revolucionando o ensino por onde ministrava, pois levavam consigo os conhecimentos da ciência geográfica, bem como da pedagogia renovada. (SOUZA; CHAGAS; COSTA, 2021, p. 5).

Souza, Chagas e Costa (2021) observam que foi a partir da década de 1950 que houve uma maior difusão dos cursos de formação de professores de Geografia, tanto com oferta nas universidades públicas quanto nas privadas. Por volta de 1930, segundo Silva (2007), funcionavam somente dois cursos de Geografia em nível superior no Brasil, um na Universidade Estadual de São Paulo e o outro na Universidade do Distrito Federal (atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro). Nos anos seguintes surgiram mais cursos de Geografia, destacando-se a criação da habilitação da Licenciatura Plena.

Silva (2007) destaca também que no início dos anos de 1990, precisamente em 1991, havia cerca de 155 cursos superiores de geografia em funcionamento no país, assim em 2007 havia 467, mantendo-se ainda criação de cursos de formação de professor em relação aos de bacharelados. E ao longo dos anos, o ensino de Geografia, com todas essas mudanças nos modelos metodológicos, segundo Calado (2012), com a integração das tecnologias digitais no processo educacional, trouxe novos desafios aos docentes em relação ao uso e domínio dessas inovações às suas práticas em sala de aula.

Nesse sentido, é preciso também preparar os professores de Geografia para uma nova concepção do ensinar-aprender nas instituições escolares, o que exige que ressignifiquem suas próprias práticas de ensino, o que requer que sejam mais reflexivos e críticos em suas atuações docentes. Para Callai (2006), a docência em Geografia, exige do professor além do domínio teórico dos conceitos, a implementação de metodologias e técnicas que superem a simples transmissão de informações e proporcionem aos estudantes, formação intelectual, autônoma e crítica com o desenvolvimento de habilidades e competências, onde esses sujeitos questionem e problematizem suas realidades.

2.2 Saberes e práticas docentes no ensino de Geografia

Vivemos hoje numa sociedade dominada pelo interesse, lucro, e ao mesmo tempo pela insegurança e medo. São tempos de incertezas em relação aos acontecimentos de nossa realidade, que acabam afetando direta e indiretamente as nossas vidas, do ponto de vista profissional e pessoal. As consequências são as tensões, desemprego, problemas de saúde física e mental nas pessoas. Já não

bastasse no Brasil o crescimento da pobreza, do desemprego e a exclusão social, aos quais boa parte dos brasileiros está assujeitada.

São comuns as críticas aos que pensam a ciência e a educação dissociadas da realidade do mundo e da vida; uma educação que não seja capaz de produzir nos estudantes novas reflexões, de modo que sejam capazes de pensar, de construir e reconstruir conhecimentos. Assim, as críticas às soluções fragmentadas e dissociadas da realidade tendem a se intensificar. Como bem evidenciou Moraes (1996), a esse respeito:

Uma ciência do passado produz uma escola morta, dissociada da realidade, do mundo e da vida. Uma educação sem vida produz seres incompetentes, incapazes de pensar, construir e reconstruir conhecimento. Uma escola morta, voltada para uma educação do passado, produz indivíduos incapazes de se autoconhecerem, como fonte criadora e gestora de sua própria vida, como autores de sua própria história. (MORAES, 1996, p. 58).

Uma das críticas à racionalidade técnica é que essa perspectiva limita as possibilidades de interação na construção do conhecimento, pois muitas vezes o foco está centrado numa relação meramente técnica e instrumental sujeito-objeto, ou seja, deixa de se estabelecer a interação, o diálogo, entre professores e estudantes. Quando o professor conduz o processo ensino-aprendizagem nesta perspectiva, ele tende a distanciar o seu trabalho de uma perspectiva crítica à realidade social (ALFINO, 2019).

Nos tempos atuais é recorrente a necessidade de uma visão mais ampla do mundo e da vida, o que requer uma relação dialética entre sujeito-objeto no processo de construção do conhecimento, que se contrapõe às relações que enfatizam a transmissão, o conhecimento acumulado, o caráter abstrato e teórico do saber (MORAES, 2003). Assim, o conhecimento passa a ser abordado numa perspectiva dinâmica, conhecimento-processo, em constante movimento e mudança.

Sabemos que o professor é considerado um profissional com inúmeros saberes⁸, os quais são adquiridos na sua vivência e com a experiência da formação

⁸ Os estudos sobre os saberes docentes, como uma das consequências do movimento pela profissionalização do ensino e da profissionalização docente, surgiram na realidade brasileira a partir da década de 1990.

inicial, nos cursos de licenciatura e no decorrer de sua carreira docente. Sobre este processo, Tardif (2010) observa que:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. [...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações, com os estudantes em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2010, p. 11).

Ao lidar com os problemas sociais que ocorrem no dia a dia, com os condicionantes e com o contexto profissional, o professor precisa lançar mão de conhecimentos que não derivam de uma única fonte, mas de várias. Eles são oriundos de “diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho” (TARDIF, 2010, p. 21). Assim, a experiência do trabalho

é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma: *refletividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (TARDIF, 2010, p. 11, grifos do autor).

Com relação aos saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano, ao utilizarem diversas nomenclaturas para designar esses saberes, os estudos sobre essa questão, segundo Campelo (2001), desejam contribuir para “confirmar a construção e o reconhecimento da identidade profissional do docente”, e de outra forma, “formar professores para desenvolverem um ensino, a cada dia, mais coerente com os fins da educação socialmente estabelecidos, apesar das diversidades que marcam a sua vida e o seu trabalho” (CAMPELO, 2001, p. 51). Todavia, ao “contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo” (GAUTHIER, 1998, p. 20).

Os estudos de Tardif (2010) têm como particularidade o reconhecimento da pluralidade e heterogeneidade do saber, com destaque para os saberes da experiência que:

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, "polidos" e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2010, p. 54).

É preciso, para o autor, a partir da ideia de uma epistemologia da prática, revelar os saberes docentes, com o objetivo de compreender como eles são integrados em suas atividades profissionais “e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho” (TARDIF, 2010, p. 256).

Tardif e Gauthier (1996, p. 11) também destacam que “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”. E para Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) a “relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. Assim, os *saberes das disciplinas, curriculares, da formação profissional* e os *saberes da experiência*, nas suas inter-relações, constitui possivelmente o que é necessário saber para ensinar (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Nesse sentido, Pimenta (1999, p. 29) comenta que os saberes necessários ao ensino estão em constante reelaboração e são reconstruídos nas trocas de experiências entre seus pares, “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. Nesses confrontos, esses professores cada vez mais têm se deparado com desafios e situações que lhes impossibilitam atender muitas demandas do seu trabalho. É exigido que esse profissional dê conta de situações, conhecimentos e saberes que emergem na sua atuação docente. Nesse sentido, Pereira (2000) chama atenção para a necessidade de se repensar o papel do professor, pois, para o autor,

[...] parece ser o papel do professor bem mais complexo do que a simples tarefa de transmitir o conhecimento já produzido. O professor, durante sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção de conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças do processo de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da

cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam. (PEREIRA, 2000, p. 47).

Assim, os conhecimentos científicos a serem transmitidos aos estudantes não são suficientes, pois outras competências e habilidades sobre como ensinar também são exigidas no cotidiano das escolas. É por isso que se diz que “o saber transmitido não possui, em si mesmo nenhum valor formador: somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor” (TARDIF, 2010, p. 44). É na atividade de transmissão dos conhecimentos que os valores são construídos dialogicamente para enfrentar as demandas dos novos cenários. Por isso que se diz que analisar e discutir o processo de formação do professor de Geografia é uma tarefa ampla e complexa, estando entre os grandes desafios a serem enfrentados para a melhoria da educação básica.

A disciplina de Geografia, ministrada na escola no ensino fundamental e médio, tem um papel a cumprir na formação de crianças e adolescentes. Para dar conta disso, é preciso que o processo formativo desses profissionais tenha um suporte teórico e prático capazes de referenciar a ação docente e também capazes de lhe ajudar a pensar a prática numa perspectiva crítica⁹. Mas essa perspectiva crítica, para Giroux (1997), deve se dar no sentido amplo e que desvele a realidade.

Em vez de aceitarem a noção de que as escolas são veículos de democracia e mobilidade social, os críticos educacionais problematizam tal suposição. Sendo assim, sua principal tarefa política e ideológica é desvelar como as escolas reproduzem a lógica do capital através das formas materiais e ideológicas de privilégio e dominação que estruturam as vidas de estudantes de diversas classes, gêneros e etnias (GIROUX, 1997, p. 7).

Há, portanto, que se chamar atenção para o processo de formação do professor de Geografia, dado que, conforme Grillo (2001, p. 79), sua “prática é resultado do saber, do fazer e principalmente de ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação”. Para desenvolverem suas atividades, segundo Gauthier (1998, p. 28), os professores necessitam de um conjunto de conhecimentos que “formam uma espécie de

⁹ Giroux (1997) entende que os profissionais críticos devem desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de tal forma que os educadores sociais sejam capazes de reconhecer que as mudanças são possíveis.

reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Isso envolve a sociedade em transformação e esta formação não pode estar omissa, pois ela também precisa colaborar “para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (PIMENTA, 2009, p. 6, grifo da autora). Nóvoa (1995, p. 18) também afirma que “Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. E, como aponta Callai (1995, p. 13), cada vez mais se tem exigido a formação de “profissionais criativos e sintonizados com as necessidades sociais e com os avanços tecnológicos atuais”.

A pesquisa e o debate sobre o ensino e a formação do professor de Geografia têm crescido consideravelmente a partir da década de 1990, quando muitos trabalhos foram produzidos. No que se refere à educação básica, Lopes (2010) aponta para a perspectiva dos saberes para ele indispensáveis ao exercício da função. Pontua que esse processo tem sido marcado por uma “tensão” entre o saber disciplinar, isto é, o conteúdo de Geografia a ser ensinado, e o saber pedagógico, ou seja, a forma como ensinar, o qual tem sido supervalorizado.

O modelo da racionalidade técnica é muito questionado e a imagem do professor como mero transmissor de conteúdos científicos também passa ser colocada em questão. Para Contreras (2002), a formação de professor nessa perspectiva é baseada na visão de que a prática profissional consiste na solução de problemas, “sendo que esta “solução” ocorre de forma instrumental, onde há aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos que foram, previamente, disponibilizados como formas de controle e diagnóstico para a prática profissional” (BRITO; SENA; ROCHA, 2011, p. 138).

Brito, Sena e Rocha (2011) apontam diferentes modelos de profissionais docentes:

Podemos distinguir diferentes modelos de profissionais docentes, como exemplos: o professor como técnico; o professor como prático-reflexivo; professor como profissional crítico e o professor-pesquisador. Porém, os cursos de formação inicial de professores, tradicionalmente, são desenvolvidos a partir de concepções teórico-práticas e, muitas vezes os professores e os estudantes-mestres são vistos apenas como aplicadores técnicos (BRITO; SENA; ROCHA, 2011, p. 136).

Nesse sentido, é preciso questionar sobretudo os cursos de formação inicial de professores, diante da necessidade de encontrar soluções para situações complexas que envolvem os sistemas de ensino, as escolas e as salas de aulas. Sobre esta questão, Leite (2006, p. 69) adverte que é preciso assegurar que a formação de professores dê condições a esse profissional de saber lidar com o processo formativo dos estudantes, em suas várias dimensões.

Para Nóvoa (1997), a formação numa perspectiva crítico-reflexiva contribui para um pensamento mais autônomo e facilita as dinâmicas de autoformação participada dos professores. Já Cavalcanti (2008), ao também se referir à formação do professor de Geografia nessa mesma perspectiva, destaca que:

A formação de professores de geografia, na concepção de profissional crítico-reflexivo, deve ser uma formação consistente, contínua, que procure desenvolver uma relação dialética ensino-pesquisa, teoria-prática. Trata-se de uma formação crítica e aberta à possibilidade da discussão sobre o papel da geografia na formação geral dos cidadãos, sobre as diferentes concepções de ciência geográfica, sobre o papel pedagógico da geografia escolar. (CAVALCANTI, 2008, p. 21).

Assim, entendemos que as implicações do novo paradigma na formação dos professores para uma sociedade do conhecimento precisam ser cuidadosamente observadas, no sentido de possibilitar um novo redimensionamento de seu papel. A esse respeito, Santos e Fernandes (2018) fazem a seguinte observação quanto aos modelos tradicionais da organização das instituições educacionais e dos currículos escolares:

A nosso ver, o redimensionamento curricular dos cursos de geografia resulta da crise paradigmática que se vivencia nos últimos anos, uma crise que traz em seus esteios as marcas dos avanços tecnológicos recentes, do novo modelo de produção e desenvolvimento, de novas exigências de qualificação educacional e profissional. Isso se reflete na crise dos modelos tradicionais da organização das instituições educacionais e dos currículos escolares, que não têm atendido às exigências do mundo moderno em suas constantes transformações socioeconômicas e tecnológicas (SILVA, 2007, p. 171).

Numa realidade constantemente transformada, o professor de Geografia possui papel fundamental nesse contexto social e educativo, contribuindo para a

construção de conhecimentos e saberes nos espaços de ensino onde atua. Cavalcanti (2013) observa que o professor faz a mediação entre o estudante e o acesso ao conhecimento, ele não faz somente a simples transmissão de informações, conteúdos em sala de aula; mas adapta o ensino de Geografia e suas metodologias docentes às realidades dos sujeitos, com o intuito de fazer a integração dos conhecimentos geográficos aos saberes empíricos dos estudantes. Com isso, atribui-se novos sentidos e percepções, proporcionando uma melhor leitura e compressão das transformações sociais às quais estamos inseridos.

Para Moreira (2014), o professor, por meio de suas práticas, nos espaços de ensino, pode romper com as ideias e concepções educacionais de estrutura fragmentada e tradicional que ainda existem, por meio de um ensino mais autônomo. Trata-se de um ensino mais direcionado, que faça sentido à realidade dos/as estudantes, para que haja, de fato, mais interesse e curiosidade no ato de aprender. No entanto, para que ocorra um processo mais efetivo de mudanças educacionais, é essencial que o professor tenha a consciência de sua importância educativa, social e política na formação dos/as estudantes.

2.3 O ensino de Geografia e os novos espaços de aprendizagem

Com o surgimento dos novos espaços de aprendizagem, por meio das plataformas digitais, os conhecimentos construídos no âmbito escolar precisaram ser adaptados a metodologias de ensino mediadas pelas tecnologias, processo que deu origem a novas formas de aprendizagem (KENSKI, 2007). No atual contexto, Kenski (2007) observa que o uso das tecnologias permite um maior enriquecimento nos espaços de aprendizagem, pois permite o desenvolvimento de um pensamento dinâmico, crítico, lógico, autônomo e criativo, tanto de professores quanto de estudantes, fortalecendo o processo de ensino, despertando a curiosidade, e ampliando as relações interpessoais na construção de conhecimentos.

Cabe observar que o ensino de Geografia tem o objetivo de desenvolver uma consciência crítica e autônoma nos estudantes, fazendo com que eles compreendam as mudanças sociais e tecnológicas que vivenciamos na atualidade, associando sempre essas informações e transformando-as em conhecimentos na sala de aula. Nessa direção, Cavalcanti (1998) afirma que o pensar geográfico possibilita ao

estudante que faça uma contextualização de sua realidade, fazendo com que ele se sinta inserido nessas transformações, tanto em escalas local, nacional, quanto global.

Selbach (2010) também comunga desse pensamento dizendo que:

Ensina-se Geografia para que os estudantes possam construir e desenvolver uma compreensão do espaço e do tempo, fazer uma leitura coerente do mundo e dos intercâmbios que o sustentam, apropriando-se de conhecimentos específicos e usando-os como verdadeira ferramenta para seu crescimento pessoal e para suas relações com os outros (SELBACH, 2010, p. 37).

Nesse processo, a escola se torna um importante espaço de construção de conhecimentos por meio das práticas docentes, visando um melhor dinamismo educacional aos estudantes. Cavalcanti (2012) reforça que os saberes geográficos proporcionam aos estudantes um melhor nível de reflexão ao problematizarem o seu próprio contexto social no seu processo de ensino. Assim, essa disciplina é essencial aos estudantes, pois provoca questionamentos desses sujeitos com relação aos novos espaços de aprendizagem, a respeito dos impactos que a grande quantidade de informações provoca em seu processo formativo e acerca das mazelas sociais.

Com relação a esse novo cenário, Moran (2000) destaca que a sociedade vive também um processo de grandes transformações tecnológicas, e que o espaço escolar recebe influências e, conseqüentemente, as mudanças provocadas por essas transformações, tanto nas suas formas metodológicas de ensino quanto na produção de conhecimentos. Assim, são criados novos espaços de aprendizagens, que fazem surgir outras concepções de educar e comunicar. Sabemos que no atual contexto educativo digital há muitos desafios, mas sabemos também que, ao mesmo tempo, há muitas possibilidades de crescimento e de domínio de novas habilidades educacionais, tanto pelos estudantes quanto pelos professores.

Assim, integrar as ferramentas digitais ao ensino de Geografia é um desafio, mas também possibilita ao professor construir uma educação que faça muito mais sentido aos estudantes, quando os primeiros buscam ressignificar seus conceitos na produção de novos conhecimentos. Nessa direção, Moran (2015) entende que o ensino híbrido possui o papel de fazer articulações entre diferentes metodologias que são desenvolvidas em sala de aula, integradas às novas tecnologias, proporcionando aos professores a implementação e aperfeiçoamento de suas próprias práticas.

Essas reflexões de Moran (2015) caminham no sentido do que é posto por Malheiros (2012):

Professores e alunos têm acesso constante às mais diversas mídias. Isto faz crer que o acesso às novas tecnologias independe de projetos executados no espaço pedagógico. Tais tecnologias fazem parte da vida daqueles que estão em sala de aula e, portanto, não tem como serem desconsideradas. Parece simples: as tecnologias que estão presentes na vida das pessoas são levadas para dentro do ambiente escolar. A realidade não é tão simples assim. A entrada destas tecnologias de informação e comunicação vem mudar o cotidiano escolar, exigindo formação docente e entendimento acerca das novas formas de aprender (MALHEIROS, 2012, p. 172).

Nessa perspectiva, Freitas e Salvi (2007) entendem que o processo de aprendizagem, para que seja significativo, precisa estabelecer uma interação entre as novas informações que estão sendo trabalhadas, com um elemento cognitivo dos estudantes. E observa que essa associação vai dar sentido ao que está sendo construído e discutido em sala de aula, desenvolvendo nesses sujeitos novas formas de pensar e agir de forma autônoma, de modo que tenham outras percepções de raciocínio e de espaço, fortalecendo seu processo intelectual no âmbito escolar.

Em meio ao surgimento de novos espaços de aprendizagem e modelos educativos mais flexíveis e complexos, temos o ensino de Geografia como ferramenta chave para o desenvolvimento de novos conhecimentos, e que podem proporcionar aos estudantes uma melhor compreensão do seu processo de ensino nesse contexto. Contudo, os professores, por meio dos conhecimentos geográficos, precisam aprimorar suas práticas, o que irá contribuir para o desenvolvimento de metodologias mais integradas às novas tecnologias digitais, proporcionando assim uma melhor condução das aulas aos estudantes.

Castellar *et al.* (2011) entende que o ensino de Geografia, com o uso dos recursos tecnológicos digitais, tem como objetivo não somente o fortalecimento, crescimento intelectual e educativo dos estudantes, mas sobretudo gerar a curiosidade em aprender, tornando o ensino mais atrativo, cheio de significados, para que ele se sinta parte de seu próprio processo de ensino.

Para Gómez (2015), a mediação entre ensino e as tecnologias nos espaços educacionais proporciona aos estudantes uma melhor socialização e compreensão do que está sendo construído em sala de aula. Mas cabe à escola e aos professores,

com a implementação em suas metodologias por meio dos recursos digitais, proporcionar aos estudantes o uso e domínio dessas ferramentas em seu processo de ensino. Todavia, cabe ressaltar que as TDIC não resolvem sozinhas os problemas educacionais no contexto atual.

Assim, um dos principais desafios que tanto professores quanto as próprias instituições de ensino enfrentam nesse modelo de educação digital é o cuidado com a qualidade dos conhecimentos que estão sendo construídos nesses novos espaços de aprendizagem. Há necessidade de se fazer um filtro na grande quantidade de informações que são disponibilizadas aos estudantes por meio das plataformas digitais educacionais, evitando, assim, aprendizagens dissociadas da realidade e fragmentadas. Entretanto, nesse cenário tão desafiador do ponto de vista didático-pedagógico, é possível que o ensino de Geografia proporcione novas formas de aprendizagens, por meio de processos de ensino mais condizentes com a realidade dos estudantes. Assim, para Callai (2011), o pensar geográfico nos faz refletir a respeito da integração de três agentes essenciais: a escola, o ensino e os conteúdos; ambos, estando bem alinhados, favorecem a construção dos conhecimentos em sala de aula, fortalecendo o processo ensino-aprendizagem.

Desta forma, podemos dizer que a Geografia é uma ferramenta intelectual que contribui para a compreensão dos sujeitos sua formação educacional, cidadã e ética em seu espaço geográfico, levando-os a pensar de forma crítica a respeito dos processos globais vigentes, das transformações sociais e tecnológicas e suas complexidades, impactando diretamente nos espaços de ensino, e que são influenciados por todas essas mudanças de modelos metodológicos educacionais.

Nesse contexto, de acordo com Mâcedo (2016), é perceptível que:

O ensino de Geografia, nas escolas do ensino básico, tem o papel primordial de educar para a cidadania, ou seja, formar cidadãos que compreendam a sua realidade, o mundo em sua complexidade – as contradições socioespaciais no decorrer da história, e desse modo, sejam capazes de participar de forma ativa na transformação dos seus espaços de vivência, respeitando as suas diversas dimensões, de forma ética e responsável (MÂCEDO, 2016, p. 153).

É importante considerar que com a implantação do modelo de ensino híbrido nos espaços escolares, houve mudanças significativas na forma de aplicação das metodologias no ensino de Geografia, pois foi preciso que houvesse ressignificações

das práticas docentes em muitos aspectos, de forma a proporcionassem aos estudantes a construção de conhecimentos geográficos, que contribuíssem ainda mais em seu processo formativo, e que esses saberes estivessem relacionados à realidade desses sujeitos e seu meio.

Esta questão reflete o que Castells (2007) diz, quando comenta que o tempo e o espaço são influenciados pela evolução das tecnologias e, conseqüentemente, atingem os processos históricos sociais vigentes. Assim, todas essas transformações tecnológicas e informacionais agem diretamente no modo de ensinar, nos espaços de aprendizagem, forçando a escola a se adaptar de forma urgente e emergencial, e muitas vezes em condições restritas, a essas novas mudanças metodológicas. Como exemplo, podemos destacar a implementação do ensino híbrido e integrado com a utilização de ferramentas digitais nas escolas, criando ambientes de ensino mais complexos, que exigem tanto dos professores quanto dos estudantes, novas habilidades e competências.

Sabemos que o desenvolvimento tecnológico é um processo constante, que está presente no cotidiano de vida das pessoas, e impacta diretamente nos modelos de ensino aplicado nas escolas. Sobre essa integração dos espaços, Moran (2015) diz que:

O que a tecnologia traz hoje é a integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais [...] (MORAN, 2015, p. 16).

Com a criação dos novos ambientes de aprendizagem, os conhecimentos geográficos se tornam ainda mais necessários no processo ensino-aprendizagem, pois, de acordo com Castellar e Vilhena (2011), a Geografia nesse novo contexto educativo faz a relação entre os conceitos teóricos científicos com os saberes empíricos, aproximando-os da realidade desses sujeitos.

A conexão dos conteúdos de Geografia com os conhecimentos de vida dos estudantes, aos quais são discutidos em sala de aula, é fundamental e tem o objetivo de fortalecer a compreensão de que as transformações do espaço geográfico

configuram um processo permanente, e estão totalmente associadas e influenciam diretamente os saberes geográficos e as práticas escolares.

Silva, Porto e Medeiros (2017) comentam que com o surgimento das tecnologias torna-se necessário a utilização de novas metodologias de ensino nos espaços de aprendizagem. Assim, o professor tem o desafio de mediar o grande volume de informações que os estudantes possuem, ao terem acesso por meio das plataformas digitais, e transformá-las em conhecimentos.

Com a implantação do ensino híbrido em muitos espaços escolares, devido ao surgimento da pandemia do novo Coronavírus, os desafios educacionais se tornaram ainda maiores, tanto a professores quanto a estudantes. Devido ao distanciamento social, foi preciso repensar as tradicionais metodologias de ensino de Geografia, e começar a fazer uso das tecnologias digitais, aplicadas às práticas docentes, de modo que as aulas se tornassem mais atrativas e tivessem significados reais aos estudantes, que provocassem a sua curiosidade e a vontade de aprender, produzindo conhecimentos, neste novo espaço.

Mas, para que haja um processo de aprendizagem mais efetivo, só isso não basta, é preciso, segundo Massey (2017), a criação de um pensamento crítico e argumentativo nos estudantes, de modo que eles também problematizem suas próprias realidades, reconhecendo informações superficiais a respeito de determinados temas, discutidos em sala, e que façam associações entre o que está sendo construído no âmbito escolar com as transformações sociais e tecnológicas, e que também ocorrem no espaço geográfico.

Para a mesma autora, a construção dos conhecimentos geográficos dos estudantes no espaço escolar e o fortalecimento em seu processo de ensino acontecem de forma efetiva quando há questionamentos a respeito das relações de poder existentes historicamente. Trata-se de questionar as relações de poder entre grupos sociais, seus dinamismos, que provocam desigualdades e segregação socioespacial. Essa compreensão também contribui para o exercício do pensamento crítico, necessário para o crescimento intelectual dos estudantes.

Desta forma, compreender o espaço e suas transformações é um fator essencial para que eles associem as suas realidades e vivências de mundo aos conhecimentos construídos no âmbito escolar, totalmente modificado com a implantação dos novos modelos de ensino. De acordo com Couto (2011), o conhecimento geográfico sai das concepções abstratas e proporciona outras leituras

do contexto educacional vigente. E de uma forma bem lógica e real faz com que os estudantes entendam a essência do espaço e não apenas sua aparência, produzindo saberes múltiplos, que de fato serão utilizados durante seu processo de ensino nos espaços de aprendizagem.

Assim, segundo Miranda (2007), o uso das tecnologias nos espaços de aprendizagem, alteraram as formas do ensinar e aprender, proporcionaram a aplicação de metodologias de ensino, que envolveram os estudantes em um novo processo de ensino, de forma efetiva e autônoma, pois contribuiu na construção de seus conhecimentos. Isso fez com que esses sujeitos, não fossem apenas meros receptores passivos de conteúdos e informações, expostas e transmitidas pelos professores como verdades absolutas, mas sejam sujeitos ativos, que reflitam, compreendam a importância da construção desses novos aprendizados e habilidades, em sua formação.

2.4 Desafios na construção dos conhecimentos geográficos mediado pelas tecnologias no período pandêmico

Os espaços de aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais exigiram mudanças nas formas de ensinar e aprender de modo urgente e repentino, envolvendo todos os sujeitos que promovem a educação: Estado, professores, estudantes, enfim, toda comunidade escolar. Nesse contexto, as práticas docentes em Geografia passaram por mudanças, exigindo a construção de conhecimentos geográficos ainda mais complexos e desafiadores.

Macêdo e Moreira (2020) discutem os desafios enfrentados no ensino de Geografia durante o período pandêmico e de isolamento social no âmbito escolar por professores e estudantes. Segundo as autoras, houve a resignificação do papel e das práticas docentes; a precarização do processo ensino-aprendizagem; a ausência de formação dos professores para uso e aplicação dos recursos tecnológicos, causando, assim, dificuldades de adaptação desses sujeitos a essas novas ferramentas; e houve também o aumento significativo de evasão escolar durante a pandemia. É perceptível, pelas dificuldades apresentadas no estudo de Macêdo e Moreira (2020), que a construção dos conhecimentos geográficos, nesse cenário, foi

prejudicada tanto no que se refere à aplicabilidade das práticas metodológicas dos professores, quanto ao processo de aprendizagem dos estudantes.

Para haver uma interação mais efetiva entre ensino e aprendizagem no âmbito escolar, é importante que se compreenda as transformações sociais, contextualizando-as ao que é discutido em sala de aula, fortalecendo, assim, as relações interpessoais e educativas entre professores e estudantes nesse novo processo. Assim, segundo Callai (2011), o ensino de Geografia tem a função de contribuir para a formação dos sujeitos em seu processo de ensino e construção de conhecimentos, pois através da análise e compreensão do espaço geográfico os docentes podem proporcionar aos estudantes uma aprendizagem mais efetiva. Um exemplo disso é a possível associação de seus saberes de mundo, conhecimentos prévios e concepções de vida, como ponto de partida para o debate e posterior mudança de conceitos e opiniões, afastando-se cada vez mais do senso comum e se aproximando do campo das ideias e reflexões científicas.

A construção de conhecimentos geográficos nos espaços de aprendizagens, integrados aos recursos tecnológicos, se tornaram um desafio no ato de desenvolver um pensar geográfico lógico e crítico mediado pelos professores, aos estudantes durante o processo educativo. Trata-se, nesse contexto, de um processo de ensino bem mais abrangente e complexo, pois, além do uso e apropriação de novas tecnologias digitais de forma urgente e emergencial, é preciso também questionar as desigualdades sociais que a pandemia expôs nas escolas. Muitos estudantes vivenciaram e ainda vivenciam as dificuldades de acesso às novas ferramentas pedagógicas utilizadas nesses espaços de ensino.

O fato de as escolas muitas vezes não possuírem nem sequer um bom sinal de internet, computadores, ou seja, a estrutura e equipamentos mínimos, nem sempre torna viável a realização e a garantia efetiva do processo ensino-aprendizagem durante a realização das aulas híbridas. Nessas reais condições sociais e educativas, fazemos a seguinte reflexão: o próprio Estado descumpra o que preceitua o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, como o princípio de que a educação é um direito fundamental, de modo que se garanta condições de acesso e permanência na escola de forma igualitária a todos os brasileiros, fortalecendo, assim, o processo ensino-aprendizagem em espaços educacionais tão diversos.

Apesar dos desafios e da problematização apresentadas em relação à estrutura das instituições educacionais e de suas mudanças nos modelos metodológicos de

ensino, do presencial ao híbrido, percebemos, durante o período de pandemia, que o processo de aprendizagem no âmbito escolar é bem mais complexo e dinâmico, pois o uso e aplicação das TDIC, mesmo aliadas às práticas docentes, em muitos casos proporcionam um ambiente favorável do ensinar-aprender de forma mais flexível e interativa. Mas cabe ressaltar que esta não é a solução para todos os problemas que surgem durante esse percurso, e que essas novas ferramentas tecnológicas podem ser vistas como alternativas viáveis para o fortalecimento e construção dos conhecimentos, integrando saberes científicos da escola com as vivências dos estudantes no processo educativo.

Para Moran (2015), o novo modelo educacional híbrido, implantado nas escolas, proporciona a integração das tecnologias digitais ao ensino por meio do uso de plataformas¹⁰ adaptativas, com intuito de fortalecer a construção dos conhecimentos dos estudantes. Segundo o autor, no entanto, somente o uso dessas novas estratégias digitais de ensino, aplicadas nas escolas por si só, de forma isolada, sem considerar a importância dos conhecimentos geográficos para uma melhor compressão e entendimento de todo esse contexto, pode não surtir efeitos no processo de aprendizagem dos estudantes. Para tanto, faz-se necessário a integração dos novos espaços de construção dos conhecimentos à estrutura do currículo, da gestão escolar, do corpo docente, de modo a estarem em sintonia com múltiplas realidades dos estudantes.

Fazendo menção à importância dos espaços de aprendizagem integrados ao uso das novas tecnologias no ensino de Geografia, Silva (2020) destaca que essas ferramentas digitais para educação, além de proporcionarem a construção de conhecimentos e habilidades durante o processo educativo dos estudantes, devem também fazer a mediação de todo esse contexto diante de uma nova concepção do ensinar-aprender. No âmbito escolar, isso deve se dar de forma direta e mais efetiva e conforme as realidades dos sujeitos, ou seja, fazendo vínculos de integração reais, envolvendo famílias, estudantes, escola, fortalecendo esse processo.

Para o mesmo autor, as TDIC que foram articuladas às metodologias de ensino nas escolas de forma urgente e emergencial durante o período pandêmico, se tornam

¹⁰ Segundo Moran (2017), as plataformas adaptativas fortalecem e potencializam estratégias no processo ensino-aprendizagem dos alunos, criando alternativas educacionais específicas e individualizadas. O intuito é contribuir com o crescimento e consequente evolução dos alunos, com o autoconhecimento, proporcionando a construção e integração dos saberes no contexto escolar.

um desafio ao processo de aprendizagem. Mas são de fundamental importância para as dinâmicas de funcionamento das instituições escolares. As ferramentas digitais utilizadas no ensino remoto, para o autor, precisam ser mantidas de forma permanente na volta do modelo de aulas presenciais, pois complementam e fortalecem os conhecimentos geográficos dos estudantes em sua formação e crescimento intelectual.

Assim, podemos dizer que, conforme Alves e Azevedo (2020),

O ensino remoto emergencial nesse momento deveria acontecer com o objetivo de a escola mostrar aos estudantes e suas famílias que está com eles, que está ali presente nessa situação difícil e que o conteúdo não é o essencial, mas sim a necessidade de se manter o vínculo do aluno com a escola, buscando uma troca de apoio entre professores e estudantes nesse momento. É a oportunidade de se fortalecer a luta pela defesa da escola pública, diversa e inclusiva, de buscar de forma coletiva meios para diminuir a desigualdade social que impacta diretamente a educação e fortalecer a busca para uma educação transformadora (ALVES e AZEVEDO, 2020, p. 230).

Ao refletir sobre a criação do modelo de ensino híbrido e suas metodologias educacionais no âmbito escolar durante a pandemia do novo Coronavírus, Ferreira e Tonini (2020) observam que o processo de isolamento social trouxe à tona grandes diferenças e desigualdades sociais e educativas de acesso a essas novas tecnologias digitais. Isso tanto por parte de estudantes como de professores, o que provocou um distanciamento educacional crescente desses sujeitos no próprio espaço de ensino-aprendizagem das escolas. Por isso, esse processo precisa ser planejado, democrático e proporcionar o direito a uma educação de qualidade e gratuita a todos e todas, sem distinção, de modo a preservar as garantias constitucionais, mesmo em condições de ensino urgentes e emergenciais.

É preciso garantir, nesse processo tão dinâmico e complexo, a construção e uso dos conhecimentos geográficos, o que é essencial para a compreensão e entendimento do próprio contexto vivenciado, o qual as instituições de ensino também estão vivenciando. Para Brito (2020), todas essas transformações provocadas pelo ensino híbrido nas escolas despertam para um processo educativo de múltiplas

possibilidades, curiosidades e a autonomia de professores e suas metodologias de ensino.

O referido autor acrescenta ainda que o modelo de ensino híbrido se apoia em três fundamentos: o primeiro deles é que dê condições para que o aluno desenvolva seu aprendizado no ambiente virtual de forma efetiva e segura; o segundo é que esse processo de conhecimento ocorra em um local que não seja a própria casa desse aluno; e o terceiro pilar é a garantia de que a construção desses saberes esteja integrada aos modelos de ensino tanto presencial quanto remoto.

Como se vê, essa nova realidade educacional, segundo Moran (2015), vem acompanhada de uma série de mudanças, o que envolve o formato das salas de aulas, os currículos e a adaptação das instituições educativas aos novos modelos metodológicos de ensino, com uso das novas tecnologias nesses espaços de construção de conhecimentos. Todavia, os novos espaços híbridos de aprendizagem no âmbito escolar, de acordo com Bacich, Neto e Trevisani (2015), ainda são vistos como propostas educacionais combinadas entre o ensino presencial e o remoto, com uso das tecnologias digitais, como novas estratégias metodológicas que proporcionam a formação, crescimento intelectual e emancipatório dos estudantes.

Assim, nesse modelo de ensino, para haver uma abordagem pedagógica eficaz e inovadora, se torna essencial a mudança de concepção educativa, o que exige que se coloque o estudante no centro do processo ensinar-aprender. No entanto, os docentes não devem também ser vistos apenas como transmissores de conhecimentos, mas sim como mediadores e facilitadores na construção dos saberes para o desenvolvimento educacional dos sujeitos.

Assim, a promoção do ensino de Geografia no atual contexto torna-se bem mais complexo e dinâmico, pois isso passa a ser produzido em meio a uma complementariedade de múltiplos saberes: científicos; tecnológicos; e empíricos. São conhecimentos que vão sendo construídos de forma integrada, tanto por professores quanto por estudantes no modelo educacional híbrido. Nesse processo, é importante considerar o tempo e o ritmo de aprendizagem dos estudantes no uso e adaptação às ferramentas digitais. Deve observar as novas rotinas escolares com o intuito de fortalecer a formação crítica e de entender os conhecimentos desenvolvidos em um espaço de ensino mais plural, didático e interativo.

Nesse período pandêmico, que exigiu novas concepções do ensinar aprender, surgem desafios educacionais que ainda não haviam sido vivenciados pela

comunidade escolar. E tudo isso aconteceu em meio as transformações de ordem social, cultural e tecnológica, fazendo com que as instituições educativas procurassem se adaptar às exigências das novas estruturas metodológicas de ensino.

Cavalcanti (2008) vê a escola como um lugar de encontro das culturas e construção de múltiplos saberes. Para a autora, ela possui a função de aproximar os estudantes cada vez mais de suas realidades, por meio das práticas docentes que proporcionem associações e sentido aos saberes escolares científicos com os empíricos desses sujeitos. Para tanto, é preciso ressignificar o espaço escolar dando um novo sentido aos seus conceitos, no sentido de atentar para a formação de cidadãos mais críticos, capazes de compreender a dinâmica das relações socioespaciais por intermédio dos conhecimentos geográficos, essenciais na formação e entendimento dos estudantes em seu processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a formação de sujeitos com um olhar crítico, problematizador, múltiplo da própria realidade e, conseqüentemente, de suas relações socioespaciais, está incluída na ciência geográfica e em seu objeto de estudo no âmbito escolar. Seguindo esse raciocínio, para Cavalcanti (2008), o ensino de Geografia deve ser visto como um processo dinâmico, complexo e plural, que envolve três elementos essenciais: o aluno, o professor e a matéria, sendo que eles estão totalmente interligados, no processo de ensino aprendizagem de forma bem abrangente.

Acreditamos que valorizando as vivências de mundo dos estudantes, e proporcionando a eles e a elas uma aprendizagem que rompa com as metodologias de ensino fragmentadas e desconexas da realidade, é possível que consigamos avançar na superação dos desafios e possamos fazer, de forma mais nítida, a distinção entre as concepções de reprodução e produção de saberes.

Nesse novo cenário educacional, fica perceptível que:

as tecnologias fazem parte da vida do aluno fora da escola [...] elas devem fazer parte também de sua vida dentro da escola. [Visto que entre os motivos que levam ao sucesso do aluno e a] [...] capacidade do professor de incorporar as experiências e conhecimentos dos estudantes, utilizando-os como ponto de partida e como referência para a sistematização de conteúdos, para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a realidade, enfim, para a superação da visão empírica trazida pelo aluno e para aquisição de uma visão mais elaborada sobre o mundo de modo geral, visando permiti-lhe uma participação social mais efetiva. (SAMPAIO; LEITE, 2008, p. 73-74).

Os conhecimentos ancorados às novas tecnologias digitais, utilizadas nos espaços híbridos escolares, possui uma série de fatores que influenciam nas dinâmicas educacionais, dentre eles destacamos as modificações estruturais e metodológicas das instituições de ensino por meio da criação desses espaços de aprendizagem; e a utilização e acesso das tecnologias tanto por professores e estudantes. Portanto, nessa perspectiva de transformações do processo do aprender em novos ambientes de ensino, os professores de Geografia possuem o desafio de mudar suas práticas de forma urgente e emergencial, assumindo novos papéis ao serem considerados mediadores do conhecimento. Trata-se de um percurso complexo que envolve muitos fatores, mas o que está em questão é o objetivo de priorizar o aprendizado dos estudantes, de ressignificar as suas concepções de mundo e a forma de olhar para este novo cenário, em que nos vemos em condição tão adversa.

3 ENSINO DE GEOGRAFIA E PANDEMIA DA COVID-19

Nesta seção, que está centrada no ensino de Geografia no contexto da pandemia da Covid-19, abordamos os marcos legais e o ensino híbrido no Brasil durante e pós-pandemia, discutimos o papel dos professores de Geografia e o processo ensino-aprendizagem no período pandêmico. Damos destaque ao ensino de Geografia e ao processo ensino-aprendizagem em espaços educativos virtuais, e abordamos as desigualdades educacionais pós-pandemia, chamando atenção para as novas tecnologias digitais e os desafios do ensino híbrido.

3.1 Marcos legais e ensino híbrido no Brasil durante e pós-pandemia da Covid-19

Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia. Segundo a OMS, há sete coronavírus humanos, quais sejam: HCoV-229E; HCoV-OC43; HCoV-NL63; HCoV-HKU1; SARS-COV, que causa síndrome respiratória aguda grave; o MERS-COV, agente da síndrome respiratória do Oriente Médio; e o novo coronavírus, SARS-CoV-2, que é

responsável por causar a doença infecciosa Covid-19, identificada pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China.

Já houve outras pandemias no passado, as quais deixaram profundas marcas e repercutiram em muitas transformações nas sociedades. Podemos citar, por exemplo, no século XIV, Idade Média, a peste negra, ou praga bubônica, considerada a pandemia mais mortal já registrada. Em 1918 houve a gripe espanhola, que provocou uma mudança na história da saúde; e depois a varíola, que castigou a população mundial por mais de três mil anos, deixando os programas de imunização como legado (MUNIZ, 2011).

A realidade é que, como destacou o microbiologista Átila Iamarino¹¹ em entrevista à BBC Brasil, “O mundo mudou e, aquele mundo de antes do coronavírus não existe mais”. Iamarino alerta que “A nossa vida vai mudar muito daqui para a frente e, alguém que tenta manter o *status quo* de 2019 é alguém que ainda não aceitou essa nova realidade”, e a Covid-19 requer que revejamos nossos valores e mudemos muitos hábitos da sociedade. O microbiologista também destaca que mudanças que levariam décadas para passar, “a gente levaria muito tempo para implementar voluntariamente, a gente está tendo que implementar no susto, em questão de meses”.

Com relação às mudanças, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), uma agência da ONU que é responsável por acompanhar e apoiar a educação, comunicação e cultura no mundo, a pandemia da Covid-19 já impactou os estudos de mais de 1,5 bilhão de estudantes em 188 países, o que representa cerca de 91% do total de estudantes no planeta (UNESCO, 2020). No que se refere aos desafios que envolvem o atual cenário educacional no mundo, devido a Covid-19, Alves (2020, p. 351) destaca que em março de 2020 a Unesco divulgou que mais de 1.5 bilhões de crianças, adolescentes e universitários de 165 países estavam sem aulas.

Na América Latina e Caribe, de acordo com a Unicef, 154 milhões também estavam sem aulas. Nesse período, dos 195 países, 128 ainda não tinham planos de abertura das escolas. Assim, a lógica imposta por tais circunstâncias exigiu que os Estados e governos fizessem investimentos emergenciais e mudanças de perspectiva

¹¹ O doutor em microbiologia pela Universidade de São Paulo e pós-doutor pela Universidade de Yale. Entrevista disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52061804>

nas políticas educacionais adotadas nos últimos anos. Para Santos (2020), a crise que estamos vivenciando em decorrência do coronavírus só veio agravar o que temos vivido nos últimos quarenta anos, que é a lógica das políticas que vêm sendo adotadas com a premissa de Estado Mínimo.

Com relação ao direito à educação, a Constituição da República Federativa de 1988, no seu artigo 6º, define a Educação como um direito social fundamental, ou seja, esse direito é inerente à proteção ao princípio da dignidade humana. Os artigos 205 e 208 da carta magna são bem claros ao citarem o dever do Estado em ofertar uma educação de qualidade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, como um direito à dignidade e cidadania.

Por sua vez, a Lei N.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, estabeleceu normas educacionais excepcionais, adotadas durante o estado de calamidade pública, provocado pela pandemia em todo Brasil. De acordo com as normas jurídicas da Resolução N.º 2, de 10 de dezembro de 2020, do Conselho Nacional de Educação, e da Resolução N.º 2, de 5 de agosto de 2021, foram estabelecidas diretrizes/orientações a respeito de normas de segurança para a volta gradual às aulas. E preconiza atividades pedagógicas não presenciais, visando garantir o direito do processo educativo escolar não presencial por meio das tecnologias, contribuindo com as práticas docentes e para o fortalecimento do processo ensino-aprendizagem.

O Governo brasileiro, embora em constante crise com a comunidade científica, devido sua única preocupação com a economia do país, em detrimento da vida das pessoas, foi obrigado a reconhecer o estado de calamidade pública em decorrência da pandemia do novo Coronavírus, o que se dá pela publicação de marcos legais, dentre eles a Portaria N.º 544/2020; o Decreto N.º 10.211/2020; a N.º Lei 13.979/2020; e o Decreto N.º 10.659/2021, para o enfrentamento e controle da doença no país, e para as normas em relação à substituição/flexibilização das aulas presenciais ao ensino remoto. Em um contexto mais regional, acompanhando essa tendência para fins de proteger a população dessa situação tão grave de saúde pública e ao funcionamento das escolas, o governo do Maranhão faz a publicação das seguintes legislações: Decreto N.º 36.531/2021; N.º 36.871/2021; N.º 36.936/2021; N.º 37.176/2021; e Portaria N.º 080/2021.

A Prefeitura Municipal de Imperatriz -MA, por exemplo, publicou os Decretos N.º 47, de 7 de julho de 2021, e o de N.º 58, de 5 de agosto de 2021, definindo as normas de funcionamento das escolas privadas do município, na modalidade híbrida,

nos ensinos infantil e fundamental. Mas somente no dia 17/09/2021 é que foi publicada uma lista de protocolos de segurança para retorno às aulas nos formatos híbrido e presencial, nas escolas públicas municipais, que teve as seguintes recomendações: o retorno às aulas dia 20 de setembro de 2021; retorno de todas as etapas de ensino (Educação infantil; Ensino Fundamental e EJA) – zona urbana e rural; e que as turmas funcionarão com capacidade de 50% de atendimento e por revezamento (MARANHÃO, 2021).

Assim, os impactos da pandemia têm mobilizado muitos estudos e reflexões acerca da vulnerabilidade das populações, devido as implicações, consequências e transformações ocasionadas ao sistema de ensino. Mas também tem chamado atenção para as solicitações de autorização para pesquisa de campo, as formas de condução nos âmbitos federais, estaduais e municipais, para os quais os marcos legais que circulavam e circulam têm muito a contribuir, porque neles é possível verificar a forma como as medidas foram conduzidas em todo país e as relações de poder que há por detrás delas.

Durante a última pandemia, o processo de ensino nas instituições escolares precisou se adaptar à implementação do modelo de ensino híbrido, pois com a criação de novos espaços de aprendizagem, que foram normatizados por leis, decretos, portarias e protocolos sanitários, nos três entes federativos, com o objetivo de viabilizar o acesso à educação como um direito social, acreditava-se ser possível, independentemente da progressão da pandemia, o retorno às aulas, momento em que se passou a descobrir as vulnerabilidades que o regime de trabalho impôs.

Dentre os marcos legais que regulamentam o ensino híbrido no Brasil, podemos citar a Lei N.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu normas educativas excepcionais durante o estado de calamidade pública provocada pelo surgimento da pandemia, como por exemplo: a flexibilização do calendário escolar do ano letivo de 2020, fazendo sua reorganização e adaptando-o a esse novo contexto de ensino; a autorização do desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, por meio do uso das novas tecnologias nas instituições educativas em suas modalidades de ensino, desde a educação básica até a superior.

Logo em seguida, são homologadas pelo Ministério da Educação (MEC) as Resoluções N.º 2, de 10 de dezembro de 2020, e a de N.º 2, de 5 de agosto de 2021, ambas do Conselho Nacional de Educação (CNE), as quais estabelecem diretrizes a respeito de normas e protocolos sanitários estabelecidos pelos órgãos de saúde

federais, estaduais e municipais, com o intuito de estabelecer a segurança para a volta gradual às aulas presenciais nas instituições de ensino. Essas medidas visaram reorganizar as atividades educacionais e, conseqüentemente, minimizar os impactos que o isolamento social causou ao processo ensino-aprendizagem.

O MEC, com a homologação das Resoluções, demonstrava preocupação, mas deixava claro que a Resolução N.º 2, de 10 de dezembro de 2020, deveria ser utilizada em caráter excepcional para integralização da carga horária e para o cumprimento das medidas para enfrentamento, como evidenciado a seguir:

No âmbito dos sistemas de ensino federal, estadual, distrital e municipal, bem como nas secretarias de educação e nas instituições escolares públicas, privadas, comunitárias e confessionais, as atividades pedagógicas não presenciais de que trata esta Resolução poderão ser utilizadas em caráter excepcional, para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, no cumprimento das medidas para enfrentamento da pandemia da COVID-19 estabelecidas em protocolos de biossegurança [...] (BRASIL, 2020, p. 13).

Em meio à crise sanitária, em uma discussão entre o Governo Federal e a comunidade científica, o Estado precisou reconhecer a gravidade da pandemia e os impactos que provocou na economia, na saúde e principalmente na educação no território nacional. No entanto, a impressão que temos é que sempre prevaleceu uma preocupação maior com a economia do país. Nesse cenário tão complexo, cercado de muitas dúvidas, o poder público teve que tomar providências e medidas direcionadas ao novo contexto de ensino. E isso se deu também com a publicação dos seguintes marcos legais: Portaria N.º 544/2020; Portaria N.º 343/2020; Decreto N.º 10.211/2020; a Lei N.º 13.979/2020; e o Decreto N.º 10.659/2021, cujos conteúdos serão descritos no quadro a seguir.

Seguindo o destaque das legislações educacionais criadas nesse contexto, temos a criação do Parecer CNE/CP N.º 5/2020, (MEC, 2020), que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, devido à pandemia. Assim, foram aprovadas as diretrizes para reorganização do calendário escolar das instituições de ensino da educação básica e ensino superior. Nesse contexto, podemos citar, por exemplo, a possibilidade de contagem da carga horária mínima anual realizada nos espaços escolares por meio de atividades pedagógicas

não presenciais, mediadas ou não pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Tratou-se de uma forma de minimizar os efeitos provocados pelo distanciamento social, que também se deu com a possibilidade de oferta de ensino inclusivo pelas escolas, considerando as desigualdades sociais e de acesso às novas ferramentas digitais. A ideia era que os estudantes não tivessem nenhum tipo de prejuízo ou déficit de aprendizagem em sua formação, e que possibilitasse a eles que mantivessem as suas rotinas de estudos nesses novos espaços de ensino.

Essas legislações, de competência do Governo Federal Brasileiro, foram criadas e publicadas com o objetivo de fazer o enfrentamento mais eficaz da crise sanitária, no campo educativo de todo o país, criando assim normas e diretrizes que proporcionassem uma melhor estrutura de funcionalidade aos sistemas e instituições de ensino. Em tais legislações, os sistemas são vistos sempre integrados às secretarias estaduais e municipais de educação.

No que se refere às medidas adotadas, fica evidente a urgência em se adotar a utilização do ensino híbrido nos espaços escolares, o que gerou uma situação mista de ensino remoto com o presencial, como forma de reduzir os prejuízos no processo de ensino- aprendizagem dos estudantes durante o período pandêmico.

Diante dessa situação, a Portaria N.º 343/2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia, expedida pelo Governo Federal, regulamentou as aulas remotas, garantindo, assim, o direito constitucional à uma educação que promova cidadania e igualdade de oportunidades, recomendando a

Substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017; Suspensão das atividades acadêmicas presenciais, desde que cumpram os dias letivos e horas/aula estabelecidos na legislação em vigor; Alteração do calendário de férias, desde que cumpram os dias letivos e horas-aula estabelecidos na legislação em vigor (BRASIL, 2020, p. 01).

A seguir, trago uma síntese dos principais documentos que compõem os marcos legais do sistema educacional brasileiro durante a pandemia, publicados no período de 2020-2021:

Quadro 2: Marcos legais do sistema educacional brasileiro durante a pandemia do novo Coronavírus (2020 -2021)

ANO DE CRIAÇÃO	LEIS, DECRETOS, PORTARIAS, PARECERES RESOLUÇÕES	DIRETRIZES E FUNÇÕES QUE REGULAMENTAM
2020	Lei Nº 14.040 , de 18 de agosto de 2020.	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei N.º 11.947, de 16 de junho de 2009.
2020	Resolução CNE/CP N.º 2 , de 10 de dezembro de 2020.	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei N.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo N.º 6, de 20 de março de 2020.
2020	Portaria N.º 544 , de 16 de junho de 2020.	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC N.º 343, de 17 de março de 2020, N.º 345, de 19 de março de 2020, e N.º 473, de 12 de maio de 2020.
2020	Portaria N.º 343 , de 17 de março de 2020.	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19
2020	Lei N.º 13.979 , de 6 de fevereiro de 2020.	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus responsável pelo surto de 2019.
2020	Parecer CNE/CP N.º 5 , aprovado em 28 de abril de 2020.	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19.
2021	Resolução CNE/CP N.º 2 , de 5 de agosto de 2021	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Os respectivos marcos legais, ora apresentados, foram criados entre os anos de 2020 e 2021, e demonstram a complexa realidade, vivenciada pelos sistemas educacionais do Brasil, tanto da União, Estados, Municípios e Distrito Federal, com o surgimento da pandemia do novo Coronavírus, reconhecido o estado de calamidade pública pelo Decreto Legislativo N.º 6, de 20 de março de 2020.

Assim, foram estabelecidas normas de caráter excepcional de ensino na educação básica¹², implementadas pela Lei N.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, como por exemplo, a reorganização do calendário escolar, desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais por meio do uso das tecnologias da informação e comunicação, de modo a garantir aos estudantes as especificidades/particularidades de sua faixa etária à sua modalidade de ensino; autonomia pedagógica das escolas, assegurando tanto a estudantes e professores o acesso aos meios e recursos necessários para a realização e desenvolvimento a contento do processo ensino-aprendizagem .

Por meio da publicação da Portaria N.º 343, de 17 de março de 2020, que autorizou em caráter excepcional, nas instituições de Educação Superior, a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizassem os meios e tecnologias de informação e comunicação, necessários para a implementação da forma de ensino remoto, dando as essas instituições de ensino a responsabilidade em dispor aos estudantes os recursos e ferramentas necessárias ao acompanhamento dos conteúdos ofertados. Abordou também a forma e critérios de avaliações durante o período da pandemia, assim como autorizou a suspensão de suas atividades escolares com as devidas reposições dos dias letivos.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação N.º 02, publicada em 10 de dezembro de 2020, implementou diretrizes a todas às redes e instituições nacionais de ensino, durante o período pandêmico, visando garantir aos estudantes a continuidade das aulas, mesmo com a reorganização do calendário escolar e da aplicação de atividades pedagógicas não presenciais, minimizando os impactos que as medidas de isolamento social provocaram em seu processo ensino-aprendizagem. O Parecer CNE/CP N.º 5/2020 especificou que as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais com a aplicação de conteúdos

¹² A Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 21, inciso I, define que a educação básica é formada especificamente pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

organizados em plataformas virtuais, com intuito de fortalecer o ensino, aplicação de materiais didáticos impressos, orientação de leituras e através de projetos de pesquisas.

Observando o cenário pandêmico, foram estabelecidas normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino de todo Brasil, com medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública, dentre outras que orientam a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais, e depois as orientações para o retorno à presencialidade das atividades de ensino. São diretrizes que, na realidade das escolas, vão encontrar muitos obstáculos para que sejam efetivadas.

No dia 16 de dezembro de 2022, por meio Ofício no 022/2022–PPGFOPRED/CCSST/UFMA, a Secretaria de Educação de Imperatriz (SEMED), através do termo de anuência, me forneceu os seguintes documentos para análise:

Quadro 3: Documentos criados pela SEMED – Imperatriz-MA durante a pandemia do Novo Coronavírus

Portaria N.º 211, de 21 de julho de 2020.	<i>Aprova orientações e recomendações gerais aos professores e alunos das Escolas que compõem a Rede Pública Municipal de Ensino de Imperatriz -MA, no contexto de aulas on-line, em decorrência do novo Coronavírus, Covid-19.</i>
Portaria N.º 040, de 02 de junho de 2020.	<i>Dispõe sobre o retorno das atividades presenciais nas instituições que compõem a rede municipal de ensino de Imperatriz.</i>
Relação de escolas e creches zona urbana e rural- 2020.	<i>Documento que consta todas as escolas e creches, tanto da zona urbana quanto rural, que compõem a rede municipal de Educação.</i>
Estrutura pedagógica da SEMED - 2020	<i>Este documento objetivou esclarecer dúvidas, facilitar a comunicação e promover a interação entre professores, gestores, coordenadores, equipe gestora e SEMED, à respeito da operacionalização da plataforma GEDUC, como também dos aspectos pedagógicos.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ao fazermos as análises dos documentos fornecidos pela SEMED, que foram criados no período pandêmico, observamos, por exemplo, que a Portaria N.º 211/2020 seguiu recomendações dos órgãos e autoridades sanitárias do Município, Estado,

União, e da própria Organização Mundial da Saúde, com ações voltadas para prevenção e controle dos casos do novo Coronavírus nas escolas de toda Rede Pública Municipal de Imperatriz. O objetivo era garantir a segurança de professores e estudantes, dando continuidade às aulas, por meio da plataforma Geduc, de forma integrada à secretaria de educação, para que fosse dada continuidade ao processo ensino-aprendizagem, por meio de aulas remotas.

Já a Portaria N.º 040, de 02 de junho de 2020, passa a ser um indicador de início das aulas nas escolas municipais, pois determinou, a partir do dia 3 de junho de 2020, o retorno das atividades presenciais dos profissionais que exercem funções administrativas nas escolas da Rede Pública Municipal de Imperatriz, exceto professores, pois estes ainda permaneceram exercendo suas atividades docentes de forma remota, através da plataforma Geduc. Assim, observamos a complexidade pedagógica de retorno imediato das aulas presenciais por meio da relação de escolas e creches zona urbana e rural, fornecida pela SEMED. Nessa relação, vimos a dimensão estrutural da Rede Pública Municipal, que possui 132 escolas, sendo 102 na zona urbana e 30 na zona rural, com um quadro de 2.859 professores, os quais atendem um total de 45.051 alunos, de acordo com o Censo 2022.

No dia 17 de setembro de 2021, o município de Imperatriz, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), seguindo as legislações federais, estaduais e municipais sanitárias, e de enfrentamento do novo Coronavírus, assim como os boletins epidemiológicos da Covid-19, publicou uma lista de protocolos sanitários que visavam a segurança para retorno às aulas nos formatos remoto e presencial, nas escolas públicas municipais. Nesses protocolos havia as seguintes recomendações: o retorno às aulas no dia 20 de setembro de 2021, ou seja, a retomada de todas as atividades escolares das etapas de Educação infantil; Ensino Fundamental e EJA, tanto da zona urbana quanto rural; e que as turmas funcionassem com capacidade de 50% de atendimento, e por meio de revezamento.

Devido a essas mudanças no processo de ensino, ocorridas nos espaços escolares de todo território nacional, o que atingiu diretamente os estudantes e suas famílias, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por ser um órgão colegiado e integrante do Ministério da Educação (MEC), sendo responsável por formular as diretrizes e políticas públicas direcionadas ao melhoramento e qualidade do ensino brasileiro, de acordo com as suas competências, segundo Dunder (2020), fez recomendações às escolas para que implantassem o modelo remoto em suas

metodologias de ensino. O objetivo dessa medida foi a aproximação dos estudantes e da família à escola, para que não houvesse nenhum tipo de prejuízo ou déficit de aprendizagem durante esse período.

No que se refere à implantação do modelo remoto e suas metodologias de ensino, Santos (2019) destaca:

A educação online não é simplesmente sinônimo de educação a distância. A educação online é uma modalidade de educação que pode ser vivenciada e exercitada tanto para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais; a distância, caso os sujeitos do processo não possam ou não queiram se encontrar face a face; ou híbridos, quando os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados por tecnologias telemáticas. (SANTOS, 2019, p. 61-62).

Observada essa relação, na transição do ensino presencial para o remoto (*on-line*), de acordo com Santos (2019), ocorre um “distanciamento geográfico”, entre os sujeitos: estudante-estudante e estudante-professor; mas, mesmo assim, para o autor, nessas condições adversas de ensino, ocorre interatividades no processo de ensino no modelo híbrido.

Seguindo nesse mesmo entendimento, Santos, Carvalho e Pimentel (2016) destacam que a educação *on-line* visa proporcionar um ensino voltado para o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia do estudante, fortalecendo sua formação intelectual, de modo que este possa interagir diretamente com a mediação dos professores, por meio das práticas docentes, durante o processo ensino-aprendizagem.

Conforme Carneiro (2018), as mudanças nas formas de ensinar e aprender nos espaços de ensino se tornaram essenciais, quando efetivadas, pois as transformações tecnológicas ocorridas nas escolas muito contribuíram para a otimização do tempo e aprendizagem dos estudantes, criando alternativas inovadoras para o desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos, durante o processo formativo desses sujeitos.

Para o mesmo autor, a aprendizagem não é um processo isolado e desconexo do cotidiano, ou seja, o processo de ensino não pode ficar apenas do lado de dentro dos muros da escola. Ao contrário, ele precisa transpor essa barreira física e ter

características que possibilitem o desenvolvimento emancipatório dos estudantes, para além da sala de aula, de uma maneira mais ampla e útil.

Nesse processo, as escolas, em meio ao surgimento das legislações que passaram a regulamentar o processo educacional brasileiro, precisaram seguir as diretrizes legais, se adequando às novas medidas, de acordo com suas condições e estruturas viáveis, por meios da criação de novos espaços de ensino, com uso das novas tecnologias. Quando executadas, certamente são ferramentas pedagógicas eficientes, pois podem tornar as aulas muito mais atrativas, e além disso contribuem para despertar a curiosidade dos estudantes, favorecendo a compreensão das transformações sociais e uma melhor problematização da realidade.

Com o término do estado de urgência e emergência provocado pela crise, a Comissão de Educação do Senado Federal aprovou o Projeto de Lei N.º 3520/2021, de autoria da Senadora Maria do Carmo Alves (DEM/SE), o qual instituiu o Plano Nacional de Enfrentamento dos Efeitos da Pandemia de Covid-19 na Educação, por meio de ações conjuntas entre a União, Estados e Municípios, cujo objetivo foi amenizar os efeitos adversos causados pela pandemia como: o distanciamento dos estudantes do ambiente escolar, provocado pelas medidas de distanciamento social; dificuldade de acesso; e uso e adaptação às novas tecnologias durante o processo de ensino-aprendizagem. Este projeto de lei veio também como uma maneira de proporcionar um acolhimento socioemocional de estudantes e professores no retorno aos espaços escolares, pós-pandemia.

Ainda no que se refere às legislações nacionais, foi publicado o Decreto N.º 11079/2022, de 23 de maio de 2022, que institui a política nacional para recuperação das aprendizagens na Educação Básica. Tal política nacional veio implementar os princípios, estratégias, diretrizes e ações a serem seguidas pelas instituições de ensino de todo país, no que diz respeito à recuperação das aprendizagens; o enfrentamento da evasão e do abandono escolar; e o fortalecendo as políticas públicas entre os entes federativos durante o processo de retorno ao ensino presencial. O nosso ordenamento jurídico, desde a Constituição de 1988 às leis, decretos, portarias, nos dão esse direito e garantia a uma educação de qualidade, eficiente e gratuita, que forme cidadãos conscientes de seus direitos e proporcione a construção de um processo de ensino mais autônomo. Mas a efetivação desses dispositivos legais precisa ser estudada mais profundamente.

Ainda com relação ao Decreto N.º 11079/2022, no seu art. 3º, são criados oito princípios que dão direcionamento à Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica do Brasil, dentre eles podemos citar: a igualdade de condições de acesso e permanência dos estudantes nas escolas; a garantia da aprendizagem em especial dos discentes em vulnerabilidade social; ações e estratégias colaborativas entre os entes federativos; e o fortalecimento das gestões escolares e das formações dos profissionais da educação.

Com relação a esses princípios que dão direcionamento à essa política, citamos a eficiência na gestão dos recursos destinados à sua efetivação; o fomento ao desenvolvimento e a disseminação de tecnologias educacionais digitais; o aprimoramento do processo de formação inicial e continuada dos professores da educação básica na aplicação e uso das novas tecnologias às suas práticas docentes. Isso é importante para fortalecer o processo educacional e recuperar as aprendizagens, quais foram comprometidas devido às medidas de distanciamento social.

3.2 O papel dos professores de Geografia e o processo ensino-aprendizagem no período pandêmico

Nesta subseção passamos a dialogar a partir das falas dos professores entrevistados¹³, sendo cinco mulheres e cinco homens. É importante reafirmar que o estudo foi realizado em sete escolas municipais, que pertencem ao Polo II – Bacuri. Por conta dos cuidados éticos que envolvem o estudo, os nomes dessas instituições foram resguardados, assim como dos participantes que contribuem com a pesquisa.

Como já observado, as entrevistas seguiram três principais eixos: 1- Trajetória formativa, caracterização da escola e a implementação das práticas docentes no processo de ensino aprendizagem no espaço escolar; 2- Suporte tecnológico, organização pedagógica e planejamento didático, utilizados durante o processo de ensino aprendizagem de Geografia no âmbito escolar; 3- Descrição e caracterização das práticas docentes no ensino de Geografia, mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs, no espaço escolar na rede pública municipal de

¹³ Na seção 4, página 101, Quadro 4, para melhor compreensão do contexto de estudo, trago o perfil e caracterização etária dos professores de Geografia das escolas pesquisadas.

Imperatriz-MA. No entanto, ainda que estejam nesse enquadramento, o processo de entrevista abriu espaço para o direcionamento de novas perguntas e respostas.

Com relação ao papel dos professores de Geografia e o processo ensino-aprendizagem no período pandêmico, este torna-se fundamental no que se refere à efetivação de suas práticas pedagógicas mais integradas à realidade do contexto vivenciado. Essa integração é importante porque, para Morais (2013), o professor nesse processo torna-se um facilitador na construção dos conhecimentos geográficos. Para tanto, ele precisa ir além das concepções conteudistas de ensino, relacionando teoria e prática, de modo a dar mais significado ao ensino.

Nesse percurso, a prática de ensino em meio a tantas transformações educacionais, no entendimento de Franco (2016),

[...] são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2016, p. 542).

Na complexidade desse processo, os conhecimentos de Geografia, em conjunto com as práticas pedagógicas e as tecnologias digitais, se usados de forma integrada nesse novo espaço *on-line* emergencial de construção do conhecimento, podem tornar as aulas mais significativas e envolventes. Segundo Mórán (2017), as mudanças metodológicas dos modelos educacionais, ou seja, a implementação do ensino híbrido, tem como objetivo tornar os espaços educativos muito mais flexíveis e dinâmicos, potencializando o processo de aprendizagem. Mas será que isso já se tornou possível com a utilização das TDICs no processo de ensino aprendizagem?

Para responder à questão 1, perguntei aos professores das escolas investigadas se em relação ao acesso às TDICs, a Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz tem contribuído com incentivos para que os professores adquiram equipamento tecnológico de uso individual. As respostas a essa questão chamaram bastante atenção, como a do Professor A:

Em se tratando disso, falta muito ainda a ser feito. Ainda há pouco incentivo por parte da Secretaria de Educação aos professores (PROFESSOR A, ENTREVISTA: 14/12/2022).

Para que ocorra mudanças metodológicas e os modelos educacionais vigentes, é preciso que os professores tenham incentivos que lhes proporcionem condições mínimas de trabalho, principalmente quando falamos de um período desafiador, que exigiu que houvesse esses equipamentos. Em vista disso, o Professor A deixa claro que ainda precisa ser feito muita coisa, pois ainda há pouco incentivo da Secretaria de Educação na escola onde trabalha. O Professor A relata também que faltou muito a ser feito por parte da Secretaria de Educação no período da pandemia, em relação a incentivos e fornecimento de recursos tecnológicos, que proporcionassem melhores condições de trabalho no desenvolvimento de suas práticas em sala de aula.

Já o Professor C chama atenção para o foco nos aspectos mais estruturas da escola:

Nas escolas, reformas e ampliação dos espaços de aprendizagem, a SEMED tem proporcionado essa mudança. E com certeza as melhorias iram acontecer no âmbito escolar. (PROFESSORA C, ENTREVISTA: 24/01/2023).

O Professor C disse que a SEMED está trabalhando em reformas e ampliação dos espaços de aprendizagem, mas ainda espera por melhorias na escola que leciona. Talvez ela não tenha desejado revelar que a prioridade da SEMED tem se dado mais com os aspectos estruturais da escola, deixando de lado ações mais direcionadas, como formações continuadas, *workshops*, que pudessem contribuir com as práticas pedagógicas dos professores no período da pandemia.

A Professora E também chama atenção para as prioridades, e explica que

Ainda esse ano a Prefeitura fez repasse para os professores adquirirem e comprassem computadores, celulares se não tivessem. O repasse foi em dinheiro. Essa ação da Prefeitura foi muito importante, pois pudemos adquirir equipamentos que vieram a nos ajudar muito em sala de aula. Poderia ainda a Prefeitura adquirir tablets, para os estudantes utilizarem em sala de aula (PROFESSORA E, ENTREVISTA: 15/02/2023).

A Professora E disse que a Prefeitura fez um repasse financeiro para que os professores comprassem recursos tecnológicos como: notebooks, celulares no período da pandemia, caso não tivessem. Ela considerou esse repasse muito importante, pois com ele puderam adquirir esses equipamentos que auxiliaram muito suas práticas em sala de aula. E sugere que a Prefeitura adquira também *tablets* aos

estudantes, para que possam utilizar nas aulas. Com isso, podemos dizer que as respostas sinalizam para uma maioria de docentes sem os equipamentos tecnológicos adequados para o devido suporte em suas práticas de ensino, e a falta de atenção dos órgãos competentes com as questões que envolvem o ensino de Geografia.

Os dados de uma pesquisa¹⁴ divulgada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), entidade ligada ao Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI), aponta que no Brasil ao menos 8 de 10 escolas enfrentaram problemas com falta de dispositivos para o ensino remoto. Esses dispositivos são necessários para dar prosseguimento ao ensino remoto emergencial durante a pandemia do coronavírus. O dado da pesquisa TIC¹⁵ referente à educação de 2020, realizada com 3,6 mil escolas públicas e particulares, entre setembro de 2020 e junho de 2021, revelou que enquanto apenas 58% das escolas privadas enfrentaram esse problema, 93% dos colégios municipais ainda lidam com essas dificuldades. A região Norte foi a mais afetada (90%), assim como as áreas rurais (92%). Além da falta de infraestrutura, como internet, computador e espaço adequado, 93% das escolas se depararam com as dificuldades de pais e responsáveis em apoiar os estudantes nas atividades escolares.

A substituição do ensino presencial pelo híbrido, para a criação de espaços mais flexíveis e dinâmicos de aprendizagem, com o uso das TDIC, demonstra um desafio e uma nova realidade educacional. Isso exige que as escolas adaptem as suas estruturas e deem condições para que os professores adquiram os equipamentos, conheçam e trabalhem nessa perspectiva. Mas essa ainda não parece ser uma realidade para muitas escolas. O que normalmente ocorre é que os professores têm utilizado os seus próprios equipamentos para que ministrem as suas aulas.

Além do aparato tecnológico que passa a ser utilizado nos espaços escolares, o que implica a necessidade de também saber manuseá-los, é importante destacar que por si só eles não são suficientes para dar conta de todo processo ensino-aprendizagem. É preciso considerar sobretudo o conhecimento dos conteúdos a serem trabalhados, levando em consideração os conhecimentos de mundo e a

¹⁴Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pesquisa-93-das-escolas-publicas-sofreram-com-falta-de-tecnologia-na-pandemia/>

¹⁵Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/falta-de-equipamentos-atrapalhou-os-estudantes-da-maior-parte-das-escolas-do-pais/>

experiências dos sujeitos envolvidos em todo processo educacional. Assim, o diálogo entre os conhecimentos não pode deixar se dar mediante o uso da TDIC, uma vez que para Freire (1981), é preciso existir a interação dos conhecimentos científicos da escola com as experiências dos estudantes para que haja uma construção e consequente valorização dos saberes.

Kenski (2007) lembra que tecnologia e educação são conceitos inseparáveis nos novos espaços do processo de aprendizagem. Pois, no ambiente de ensino híbrido também pode ocorrer a integração: escola, estudante, professor, tecnologias, proporcionando o fortalecimento e construção dos conhecimentos científicos e empíricos, de forma bem mais versátil e objetiva possível. Desta forma,

Tecnologia e educação são conceitos indissociáveis. Educação diz respeito ao “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social”. Para que ocorra essa integração, é preciso que conhecimentos, valores, hábitos, atitudes e comportamentos do grupo sejam ensinados e aprendidos, ou seja, que se utilize a educação para ensinar sobre as tecnologias que estão na base da identidade e da ação do grupo e que se faça uso delas para ensinar as bases da educação. (KENSKI, 2007, p. 43).

Callai (2013) destaca que a educação geográfica dá ênfase e considera importantes os conhecimentos de mundo dos sujeitos que, de uma forma organizada, lógica e racional, ajuda a elevar o pensar crítico e reflexivo de maneira contextualizada e problematizadora. Assim, os conhecimentos geográficos e suas metodologias de ensino críticas, se aplicadas no espaço escola, têm papel fundamental para a formação cidadã dos estudantes e implica no crescimento analítico, mas este conhecimento deve ser sempre reatualizado, reelaborado em função da realidade do aluno.

Com relação a essa questão, Vesentini (1987) destaca:

Um ensino crítico de Geografia não consiste pura e simplesmente em reproduzir num outro nível o conteúdo da(s) Geografia(s) crítica(s), acadêmica(s); pelo contrário, o conhecimento acadêmico (ou científico) deve ser reatualizado, reelaborado em função da realidade do aluno e do seu meio [...] não se trata nem de partir do nada e nem simplesmente aplicar no ensino o saber científico, deve haver uma relação dialética entre esse saber e a realidade do aluno-daí o professor não ser um mero reproduzidor, mas um criador (VESENTINI, 1987, p. 78).

Para uma compreensão mais crítica e analítica, os estudantes precisam dispor de professores criativos, que consigam estabelecer uma relação mais dialética entre esse conhecimentos desenvolvidos na disciplina e a realidade dos alunos e alunas. Para tanto, é necessário desenvolver uma forma de diálogo que seja mais próxima possível, mesmo que isso tenha que se dar em meio aos novos espaços híbridos de construção dos conhecimento no âmbito escolar. Mas como fazer isso se não houve um planejamento para conduzir o ensino de forma remota, devido à pandemia, e por crerem que as aulas não seriam interrompidas por muito tempo?

Nesse sentido, Rodrigues e Goulart (2020) assinalam que

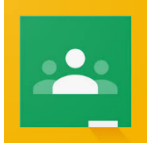


É também uma expectativa que o trabalho home office não é e nem deve ser solitário, desarticulado, desintegrado e desvinculado tanto do planejamento quanto da execução das atividades desenvolvidas em sala de aula e no ambiente escolar como todo, sob a regência do projeto pedagógico. Por essa razão, é racional, mas não necessariamente real, a integração entre pedagogos, corpo docente, estudantes e gestão, pois o trabalho conjunto, planejado e articulado destes potencializará oportunidades e situações de aprendizagem diversas, inclusive aquelas relacionadas à formação de leitores (RODRIGUES; GOULART, 2020, p. 18).

O planejamento articulado sem dúvidas potencializa oportunidades e situações de aprendizagem diversas com os estudantes. Mas é preciso considerar também que não são todos que têm acesso às ferramentas necessárias no ensino remoto.

Dentre essas ferramentas necessárias, elencamos algumas mais recorrentes que também passaram a fazer parte da rotina das aulas de professores e estudantes, principalmente após a criação da Portaria N.º 343, de 17 de março de 2020, que autorizou a substituição das aulas presenciais por remotas.

Quadro 4: Plataformas, softwares e aplicativos utilizados no processo de ensino híbrido

ANO DE CRIAÇÃO	PLATAFORMAS E APLICATIVOS	USOS E FINALIDADES
2001	<i>Moodle</i> 	<p>O <i>Moodle</i> é uma das ferramentas de apoio ao ensino remoto mais utilizadas no mundo. Nele, é possível criar salas de aula online e disponibilizar materiais, oferecendo aos estudantes um modelo flexível de aprendizado.</p>
2003	<i>Skype</i> 	<p>É um <i>software</i> de mensagens e videoconferência permite que se faça chamadas a longa distância, além de proporcionar o bate-papo em tempo real e ao ser utilizado ao cotidiano dos estudantes, esse recurso tecnológico, também pode ser usado em sala de aula como uma forma de atrair o interesse dos estudantes, aumentando sua interação e presença na aula.</p>
2004	<i>Facebook</i> 	<p>Esse ambiente virtual é usado como uma ferramenta de comunicação educacional entre: escola, estudantes e pais, como meio de troca de informações, discussão e interação entre esses sujeitos, proporcionando também um dinamismo às aulas em aproximar mais a escola à realidade do aluno.</p>
2005	<i>Youtube</i> 	<p>O <i>YouTube</i> é uma plataforma que possibilita aos professores, por meio de recursos de aprendizado na forma de vídeos educacionais, proporcionar aulas muito mais dinâmicas e interativas para os estudantes.</p>
2009	<i>WhatsApp</i> 	<p>É um aplicativo de mensagens, que possui muitas outras funções como: gravar sons, imagens, fotografar, tirar dúvidas em tempo real e seu uso em sala, é uma ferramenta que pode contribuir com trabalho docente.</p>
2011	<i>Zoom</i> 	<p>O <i>Zoom</i> é um aplicativo, com diversas funcionalidades que permite, por exemplo, a realização de reuniões e criação de salas de aulas virtuais seguras e eficazes, para o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando assim uma boa interação entre estudantes e professores.</p>

2014	<i>Google Classroom</i> 	Essa plataforma de ensino virtual é utilizada como recurso de apoio e suporte no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, criando possibilidades e alternativas de novos espaços educativos mais flexíveis, a qual o professor pode fazer feedbacks de mediações metodológicas na forma híbrida, com os sujeitos envolvidos, otimizando tempo em sala de aula.
2017	<i>Microsoft Teams</i> 	O <i>Microsoft Teams</i> é uma plataforma a qual possibilita o processo de aprendizagem de forma remota, por meio do compartilhamento de informações e conteúdos direcionados, possibilitando a construção do conhecimento entre professores e estudantes.
2017	<i>Google Meet</i> 	É uma plataforma de comunicação por videoconferência, que passa a ser utilizada como alternativa de ensino na transmissão de aulas online, recriando assim novos espaços de aprendizagem, ao proporcionar uma melhor interatividade entre professores e estudantes durante o processo educativo em um ambiente virtual.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O conhecimento das plataformas e dos aplicativos é necessário para que os professores possam realmente ajudar e fazer com que os estudantes criem uma rotina de estudos e um ambiente favorável para a realização de suas atividades. Mas é preciso planejar e construir estratégias de ensino.

Diante disso, o que se vê é uma carga cada vez mais excessiva de trabalho imposta pelo ensino remoto ao professor, o que tem afetado a sua saúde mental. E tem influenciado, sobretudo, na qualidade de vida destes profissionais, dentre outros impactos recorrentes (GOHN, 2020). Mesmo assim, embora estejamos em meio a essas circunstâncias, “o ensino a distância não faz parte da rotina de boa parte dos professores, deixando evidente a importância deste recurso em situações de emergência ou necessidade” (FAUSTINO; SILVA, 2020, p. 10).

Na utilização das plataformas e aplicativos, como *Google Meet*, *Google Classroom*, *Youtube*, *Zoom*, *Facebook*, *WhatsApp*, *Moodle*, o *Microsoft Teams*, *Skype*, dentre outros, são também evenciados muitos desafios, pois muitos professores que passaram a utilizá-los em seu cotidiano, de forma urgente e emergencial, se sentiram inseguros, não dando o suporte necessário às suas práticas em sala de aula.

Segundo Azevedo (2020), grande parte dos professores, até o aparecimento da pandemia, não recorria às tecnologias digitais e muito menos tinham acesso a esses recursos em suas práticas na sala de aula. Assim, eles tiveram pela frente o desafio de se adaptarem de forma urgente e emergencial a essas novas ferramentas pedagógicas. Suas aplicações em um novo ambiente híbrido de ensino, que modificou o processo didático e metodológico educacional das escolas, também requereram mudanças estruturais, para que as aprendizagens fossem ainda mais produtivas.

Mas Libâneo (2011) adverte aos riscos da tecnologização educacional, ou seja, fala sobre a falsa impressão de que o uso e aplicação das TDICs podem ser entendidos como recursos autossuficientes, podendo substituir de forma efetiva e direta as relações pedagógicas presenciais em sala de aula. Para Garcia, Ortega e Zednik (2017),

A integração das TIC na educação requer a consideração de várias questões. Nunca deve ser proposta como um exercício de ensino por meio da tecnologia sem, antes, uma abordagem do contexto educacional em que se pretende integrar, do ponto de vista educacional, as características específicas dos estudantes. Assim, as TIC devem estar direcionadas na formação dos educandos, levando-se em consideração, ainda, o modo como esta ferramenta digital irá influenciar a sua aprendizagem (GARCIA; ORTEGA; ZEDNIK, 2017, p. 54).

Seguindo nessa nova concepção, Levy (1993) afirma que as tecnologias de comunicação não substituem a figura do professor no âmbito escolar, em meio ao processo de construção do conhecimento; mas, ao contrário, essas novas ferramentas pedagógicas mudam a função docente, pois eles deixam de ser apenas meros transmissores de conteúdos curriculares e passam, nesse contexto desafiado, a ser estimuladores da curiosidade e criatividade dos estudantes, mediando a interação dos conhecimentos científicos apresentados na escola com os saberes de mundo desses sujeitos.

No que se refere às novas relações entre professor e aluno, o processo educacional integrado as novas tecnologias terão mais efetividade com o fortalecimento das relações interpessoais entre professor-estudante. Nessa direção,

Essas novas tecnologias trouxeram grande impacto sobre a Educação, criando novas formas de aprendizado, disseminação do

conhecimento e especialmente, novas relações entre professor e aluno. Existe hoje grande preocupação com a melhoria da escola, expressa, sobretudo, nos resultados de aprendizagem dos seus estudantes. Estar informado é um dos fatores primordiais nesse contexto. Assim sendo, as escolas não podem permanecer alheias ao processo de desenvolvimento tecnológico ou à pena de perder-se em meio a todo este processo de reestruturação educacional (FERREIRA, 2014, p. 15).

Os professores de Geografia que atuaram no modelo de ensino híbrido, durante o período pandêmico, tiveram que enfrentar desafios no intuito de criar condições que promovessem a construção de um olhar mais reflexivo e crítico nos estudantes, valorizando nos espaços de aprendizagem suas vivências, ou seja, a inclusão de seus contextos sociais. Assim, a escola, sendo um lugar que assegura a construção de novos saberes, sem permanecer alheia ao processo de desenvolvimento tecnológico, deixará de produzir informações e conteúdos desconexos, sem conhecimentos significativos.

Nessa direção, formulamos a questão 2, com o intuito de saber quais os suportes tecnológicos disponibilizados pela escola durante a pandemia da Covid-19, à qual obtivemos as seguintes respostas:

Datashow, internet, som. (PROFESSOR A, ENTREVISTA: 14/12/2022).

Internet fraca e recursos como: televisão, data show são disponíveis. (PROFESSOR B, ENTREVISTA: 19/12/2022).

Data Show; TV e internet. (PROFESSORA E, ENTREVISTA: 15/02/2023).

De modo geral, as respostas mostram que há elementos bem comuns como recursos tecnológicos, tais como a televisão, o data show, e a internet, esta última citada por todos. É interessante que o Professor B faz questão de destacar que a internet é fraca, ou seja, que embora houvesse mais recursos que dependessem do sinal de internet, ainda assim não seria possível utilizá-los com desenvoltura e eficiência, pois os professores estariam condicionados durante o desenvolvimento de suas atividades em sala a um bom funcionamento dessa tecnologia.

Entretanto, cabe observar que a falta de internet em casa, de computadores e celulares, também foi e é um problema que dificultou ensino remoto para estudantes

de 86% das escolas do país, segundo levantamento¹⁶ divulgado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, em 2021. E segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), 4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem internet. Esses dados ainda mostram que 18% das escolas públicas urbanas não têm acesso à internet. Na zona rural, a taxa chega a 48%. E a velocidade da internet escolar é também, como evidenciou o Professor B, outro problema. Apenas 22% das escolas estaduais têm conexão acima de 51Mbps. Ou seja, um alcance baixo. Mas, nas escolas municipais, a situação é pior: apenas 11% contam com internet de alta velocidade.

Com relação a essa questão, o Professor C destaca:

O próprio quadro, o pincel, o data show, os livros didáticos, um bom e amplo pátio escolar, e por último o professor que é capaz de superar qualquer tecnologia em sala aula. (PROFESSOR C, ENTREVISTA: 24/01/2023).

O Professor C fez questão de destacar que o próprio quadro, o pincel, o data show, os livros didáticos, entre outros, e o próprio professor, “são capazes de superar qualquer tecnologia em sala aula”. A fala do Professor C demonstra que a figura do docente é essencial para a mediação e implementação das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem dos estudantes em sala de aula. E uma questão que se evidencia é que as novas tecnologias só ajudam no aprendizado se o professor realmente se apropria desse conhecimento.

Paiva (2008) diz que na educação “quando surge uma nova tecnologia, a primeira atitude é de desconfiança e de rejeição”. Já Libâneo (2011, p. 67) observa “que os professores e especialistas de educação [...] tendem a resistir à inovação tecnológica, [...]. Há razões culturais, políticas, sociais para essa resistência, que geram atitudes difusas e ambivalentes”.

Sabemos que essas mudanças, conforme Penteado (2009, p. 23), “afetam a zona de conforto da prática do professor e criam uma zona de risco, caracterizada por baixo índice de certeza e controle da situação de ensino”. Sobre essa questão, Imbernón (2009) observa:

¹⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/31/pesquisa-cetic-ensino-pandemia.ghtml>.

[...] a educação e a formação do professorado devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de um modo linear, sem permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais”, para que, desta forma, os professores possam pensar em uma formação adequada às novas demandas da “sociedade do conhecimento”. (IMBERNÓN, 2009, p. 14).

Uma pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), em 2016, mostrou que 54% dos professores não cursaram na graduação disciplina específica sobre como usar computador e internet em atividades com os estudantes. Talvez este fato ajude a justificar, pela fala do Professor C, que mesmo com a implementação dos recursos tecnológicos nos espaços de aprendizagem, o professor, mesmo sem nenhuma formação específica em tecnologia, pode sim superar e se adaptar aos novos conhecimentos e habilidades, aplicando às suas práticas em sala de aula. Esse estudo também mostrou que 70% dos professores não realizaram formação continuada sobre o tema no ano anterior ao levantamento.

Considerando essa relação, Bettega (2004, p. 16) diz que “a tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte dos estudantes e professores”. Para Barros (2018), a utilização das tecnologias como ferramentas pedagógicas no processo ensino aprendizagem possibilita uma melhor interação entre professores e estudantes na construção dos conhecimentos. Assim, o papel docente não mais como o detentor exclusivo dos saberes, mas passa a ser um mediador que incentiva os estudantes ao crescimento de suas capacidades produtivas, críticas e reflexivas, estimulando esses sujeitos a compreenderem suas concepções de mundo de forma mais efetiva, ampla e não fragmentada.

3.3 O ensino de Geografia e o processo ensino-aprendizagem em espaços educativos virtuais

Diante da nova realidade de ensino nas escolas, com o surgimento da pandemia, em um cenário mais regional, o Governo do estado do Maranhão também estabeleceu ações para esse enfrentamento, criando legislações específicas ao controle da pandemia, entre as quais destacamos os Decretos N.º 36.531/2021; N.º

36.871/2021; N.º 36.936/2021; N.º 37.176/2021; e a Portaria N.º 080/2021. De modo geral, os documentos, que ainda serão analisados de forma mais detalhada, visavam a implantação de protocolos sanitários, baseados nos indicadores epistemológicos, expedidos pelas autoridades de saúde, tendo em vista a segurança e a prevenção da saúde da população. Isso se deu por meio da formulação de regras e diretrizes de funcionamento de atividades híbridas em todas as instituições de ensino do Estado, tanto das redes estadual, municipais e particulares.

Nessa parceria entre os órgãos de saúde e educação do estado do Maranhão, juntamente com os municípios, citamos uma realidade mais local, o município de Imperatriz, localizado na Região Metropolitana do Sudoeste Maranhense, para o qual o Prefeito publicou os Decretos N.º 47, de 7 de julho de 2021, e o Decreto N.º 58, de 5 de agosto de 2021. O primeiro e o segundo dispõem sobre o funcionamento da Administração Pública e de atividades econômicas organizadas e afins, neste período específico, sem prejuízo das medidas adotadas para o enfrentamento da pandemia. São estas legislações que definiram as normas de funcionamento das escolas privadas do município, na modalidade híbrida, de imediato, nos ensinos infantil e fundamental.

Considerando a realidade local e os documentos que regulamentam o funcionamento das escolas do município, na modalidade híbrida, sabemos que o conhecimento é dinâmico, assim como a realidade das transformações sociais que acontecem a todo instante. Nesse sentido, o professor de Geografia, em meio as múltiplas formas metodológicas de ensino, que podem ser utilizadas no espaço escolar em um contexto virtual, têm o desafio de fazer a mediação dos saberes para a (re)construção desses conhecimentos, associando-os aos contextos sociais desses sujeitos. O objetivo é fortalecer a relação interpessoal entre professor e aluno, uma mudança de ensino, que atraia a atenção e o interesse do estudante por meio da curiosidade, instigando sua vontade em aprender o desconhecido através do debate e da problematização dos fatos.

Os novos espaços virtuais de aprendizagem com uso e aplicação das tecnologias digitais vêm se destacando nas instituições educativas como ferramentas pedagógicas eficazes, tanto no processo ensino e aprendizagem quanto na integração entre: estudantes, professores e a construção dos conhecimentos no espaço escolar. Segundo Moran (2000),

Vivemos em uma sociedade da informação, onde todos estão (re) aprendendo a conhecer este leque de possibilidades que nos apresenta as novas tecnologias e sua evolução. Estamos aprendendo a nos comunicar e a reformular as formas como aprendemos e ensinamos. Hoje há integração entre o sujeito moderno e a tecnologia. Logo, a ação do educador se estende expressivamente, passa de informador, que dita conteúdo, se transforma em orientador de aprendizagem, podendo gerenciar pesquisa e comunicação, dentro e fora da sala de aula. (MORAN, 2000, p. 3).

A interação entre o ensino de Geografia e as tecnologias digitais por intermédio das práticas docentes são essenciais, pois, de acordo com Pauli (2012), esse processo educativo não pode ser feito de forma aleatória, desconexa do ensino. Assim, é preciso um planejamento educacional bem definido, que potencialize e fortaleça a relação professor-estudante.

Ao continuarmos nossa investigação fizemos a pergunta 3, que questionava se havia uma interação entre as novas tecnologias digitais e o ensino de Geografia durante as aulas no modelo híbrido, nas escolas. Assim, obtivemos as seguintes respostas:

Infelizmente percebeu-se, que muitos professores não possuem relação de conhecimento com as TDIC, s em suas práticas, nas escolas e onde muitos estudantes não tinha acesso as ferramentas de aprendizagem, nessa nova modalidade de ensino. (PROFESSOR C, ENTREVISTA: 24/01/2023).

A escola não dispõe desses recursos na forma que necessitamos. (PROFESSORA F, ENTREVISTA: 01/03/2023).

As respostas à pergunta sobre a interação entre as novas tecnologias digitais e o ensino de Geografia durante as aulas, no modelo híbrido, nas escolas investigadas, mostram que essa relação está muito aquém e não ocorre como deveria. O Professor C relatou que não há essa interação, entre ensino e tecnologia, pois, para ele, muitos estudantes não tinham acesso as TDICs no período pandêmico. Já a Professora F afirma que a escola na qual trabalha não dispõe dos recursos tecnológicos que necessita para essa mediação em suas práticas pedagógicas.

Essas respostas acabam por nos mostra uma certa dimensão dos desafios, pois em um contexto escolar tão desafiador para os sujeitos que fazem educação, por conta da construção e complexidade dos novos espaços de aprendizagem, o ensino

de Geografia deveria ter grande relevância, e já deveria ser relacionado aos novos ambientes virtuais.

Com relação a essa questão, Pontuschka (2002) destaca que as transformações do ensino de Geografia na sala de aula estão ocorrendo muito lentamente, devido às precárias condições ofertadas pelo poder público às escolas, a escassez de recursos tecnológicos disponibilizados aos professores e estudantes, sendo que estes não estão familiarizados com o uso dessas ferramentas em seu cotidiano, no processo ensino-aprendizagem.

Com isso, fica claro o que Santos (2009) diz, quando destaca que o espaço geográfico é um conjunto indissociável cheio de contrastes e, ao mesmo tempo, simétricos, que formam um sistema complexo de múltiplas interpretações e espacialidades sociais, que interagem de forma direta no âmbito escolar na produção dos conhecimentos.

É importante que haja mudanças metodológicas de ensino por meio das práticas docentes, mas isso não se efetivará somente pelas atitudes dos professores. Todos estão condicionados a agentes maiores, cujas ausências de políticas públicas à educação acabam por agravar os problemas, e o processo de construção de conhecimentos no espaço escolar logo é afetado. Ainda que haja estratégias utilizadas nas instituições educacionais para que o aprendizado dos estudantes possa acontecer, esse processo é sempre implicado por outros desafios. Isso fica claro na fala da Professora E:

As aulas de Geografia no formato híbrido são diferenciadas, porém, nem todos os estudantes conseguem ter acesso às aulas on-line, pois não possuem instrumentos para acessar as aulas. (PROFESSORA E, ENTREVISTA: 15/02/2023).

A Professora E afirma que as aulas de Geografia no formato híbrido são realmente diferenciadas, devido a metodologia de ensino, pois proporciona aos estudantes processos de aprendizagens dentro e fora dos espaços das escolares, por meio do uso das tecnologias digitais. Mas na escola onde trabalha não existe essa interação com as tecnologias, segundo a professora, pois nem todos os estudantes conseguiam assistir às aulas *on-line*, devido não possuírem e nem terem acesso aos recursos tecnológicos adequados para o desenvolvimento de suas atividades escolares.

Ainda com relação à falta de acesso dos estudantes aos recursos tecnológicos, citado pela Professora E em sua fala, isso expõe o que chamamos de desigualdade digital, que é provocada pela falta de políticas públicas educacionais que proporcionem um processo ensino-aprendizagem mais justo e eficiente nos espaços escolares a esses sujeitos. Jardim e Cecílio (2022) explicam que as tecnologias promovem aos estudantes um processo de ensino aprendizagem atraente, se utilizados recursos tecnológicos que facilitem uma melhor compreensão e desenvolvimento dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Mas esta ainda não é a realidade vivenciada pela Professora E em sua fala com seus alunos e alunas.

Quando perguntamos aos participantes do estudo se eles recebiam no momento alguma formação continuada para o trabalho nesse novo contexto, as respostas foram as seguintes:

Fiz uma formação em tecnologia da informação para trabalhar nos anos finais do ensino fundamental; formação no ensino do EJA com uso das tecnologias digitais. (PROFESSOR C, ENTREVISTA: 24/01/2023).

No momento não estou participando de nenhuma formação continuada, mas sinto a necessidade de fazer devido as mudanças que ocorrem constantemente em minhas práticas em sala de aula. (PROFESSORA I, ENTREVISTA: 04/04/2023).

Não estou fazendo formação, a meu ver a Secretaria de Educação precisa investir mais no processo formativo docente. Pois sem dúvidas o processo de formação continuada é de fundamental importância para o crescimento profissional e proporciona a nós professores novas habilidades que auxiliem na construção de conhecimentos. (PROFESSOR J, ENTREVISTA: 19/04/2023).

Entre os professores entrevistados, apenas o Professor C afirmou ter formação continuada na área das tecnologias digitais. Já os Professores I e J disseram que não fizeram essas formações, admitem e reconhecem a importância desses processos formativos para o seu crescimento profissional, pois proporcionam novas habilidades às suas práticas, que passaram a serem mediadas pelas TDICs, e que auxiliam na construção de conhecimentos em sala, durante o processo de ensino dos estudantes. Inclusive o Professor J acrescenta que falta muito a ser feito por parte da Secretaria de Educação, no que diz respeito à implementação de políticas públicas que fortaleçam as formações continuadas dos professores da rede municipal de ensino.

Na concepção de Behrens (2000), o papel do professor nesse contexto é fazer a relação entre as tecnologias e as metodologias pedagógicas de ensino no decorrer do processo de aprendizagem, contribuindo com as mudanças e ressignificação das práticas metodológicas dos professores. Mas é necessário que isso sempre seja reavaliado constantemente, para que seja possível verificar o uso e apropriação dos recursos tecnológicos, se é possível fazer a distinção entre as concepções de mudanças, deixar em desuso a reprodução dos saberes e valorizar as metodologias de produção dos conhecimentos em sala de aula.

A realidade é tão complexa e dinâmica, devido a esse novo cenário educativo totalmente transformado, por influência das novas tecnologias digitais que, segundo Levy (1999), está relacionado e é formado pela cibercultura¹⁷, ou seja, a virtualização das relações sociais no espaço geográfico, o que, de forma direta, altera os modelos metodológicos de ensino no âmbito escolar como, por exemplo, a implantação educacional híbrida, criando uma cultura digital no processo de construção dos conhecimentos, tornando esses espaços de ensino e construção de conhecimentos mais flexíveis e “democráticos”.

Nessa relação entre as metodologias de ensino dos professores de Geografia, novas tecnologias digitais e os conteúdos dessa ciência, as quais são debatidas nesses novos espaços virtuais de aprendizagem, fica claro a necessidade de mediar esses saberes de uma forma mais didática. Assim, nesse contexto do ensinar-aprender geografia,

Existe um número quase infinito de temas, tópicos, conteúdos e técnicas que podem ser objeto de abordagem. No entanto, importa distinguir no seio destes os que realmente são fundamentais à educação geográfica, isto é, aqueles que, com maior eficácia, sejam capazes de desenvolver nos estudantes a competência de “saber pensar o espaço” para de forma consciente poderem agir no meio em que vivem.” (CACHINHO, 2002, p. 75).

Segundo Costa (2007), para haver necessidade da construção do conhecimento de uma forma consistente e eficaz no âmbito educativo, é necessário

¹⁷ Na concepção de Levy (1999), a cibercultura é um conjunto de técnicas que modifica as relações sociais e metodológicas de ensino no âmbito escolar, alterando as formas de pensamentos e valores. Altera também as ideias e as aprendizagens na construção dos saberes, tornando-os mais contextualizados às transformações sociais, fortalecendo, assim, uma mais comunicação interativa e dinâmica nos espaços virtuais de produção dos conhecimentos, uma transição nos modelos do ensino presencial para o híbrido.

substituir a superficialidade educativa por um maior aprofundamento didático-pedagógico, envolvendo discussões dos conteúdos e temas sugeridos em sala de aula. É preciso também fazer associações e mediar a produção dos conhecimentos científicos e empíricos por intermédio dos professores e de suas metodologias de ensino, além de conduzir os estudantes a se apropriarem desses saberes e habilidades, proporcionando a eles mudanças para que sejam mais autônomos e críticos durante e depois de sua formação escolar.

Refletir sobre os desafios do ensino de Geografia integrado às TDICs nos novos espaços educativos virtuais torna-se importante para percebermos a influência e importância na aplicação dessas ferramentas pedagógicas digitais e dos conhecimentos geográficos no processo ensinar-aprender dos estudantes. Nesse sentido, para Santos (2007), o ensino de Geografia tem o objetivo de contribuir para que os estudantes compreendam que ele é partícipe desse processo de transformações do espaço geográfico. E Martins (2010) entende que o ensino de Geografia, ao fazer uma integração das TDICs em sala de aula, com estudantes e professores, por meio de suas práticas de ensino, contribui para a transformação da escola em um espaço de múltiplos saberes, sempre conectado às rápidas mudanças tecnológicas.

3.4 As desigualdades educacionais pós-pandemia, as novas tecnologias digitais e os desafios do ensino híbrido

Com as experiências vivenciadas por estudantes e professores nos novos espaços de aprendizagem nas instituições educacionais brasileiras, durante e depois da pandemia do novo Coronavírus, criou-se novas relações educacionais entre esses sujeitos. Com isso, também surgiram vários desafios e mudanças no modo de ensinar e aprender Geografia. E este novo cenário adverso nos leva a refletir a respeito da criação de novas legislações que proporcionem a execução de políticas públicas educacionais, direcionadas ao novo modelo híbrido vigente.

Durante a pandemia, o uso de recursos tecnológicos se tornou muito mais comuns, pelo menos em algumas realidades, como por exemplo nas escolas da rede privada, que mesmo com o retorno das aulas presenciais essas ferramentas, em algumas situações, continuaram fazendo parte do cotidiano das práticas pedagógicas

dessas instituições de ensino. Mas essas mudanças metodológicas de ensino, provocadas pela implementação do ensino híbrido nas instituições, para que o Brasil continue desenvolvendo esse novo formato de ensino, de acordo com Guimarães de Castro (2021), Presidente do Conselho Nacional de Educação, é preciso que haja investimentos na infraestrutura das tecnologias nos espaços de aprendizagem. A autora destaca que todos os níveis de governo precisam estar articulados com o mesmo empenho, em um grande plano nacional que proporcione impulsionar a conectividade, uso e aplicação dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem.

Mas a falta de investimentos fez com que, com a chegada da pandemia, a desigualdade educacional no Brasil se agravasse, atingindo principalmente estudantes pretos, pobres e de regiões mais afastadas. E podemos dizer também que o abandono escolar foi influenciado principalmente pela implementação do ensino remoto e das diferenças de materiais ofertados para o ensino. Com isso, a pandemia só piorou um problema que já existia nas diferentes realidades deste país.

A Meta 20 do Plano Nacional de Educação (PNE), que trata da ampliação do investimento público em educação pública, de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país, e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio, prevista no PNE, certamente não será cumprida devido aos cortes que têm se acentuado anualmente.

Desta forma, dizemos que as políticas educacionais precisam ser executadas em conjunto com as políticas sociais, atentando para as desigualdades e o cenário atual. Conforme Ribeiro (2018), uma criança urbana, que vive em situação de pobreza, em bairros pobres da periferia, é essencialmente diferente da criança que vive nas áreas ricas e em boas condições. De acordo com os dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)¹⁸, as crianças e adolescente foram os mais

¹⁸ Os dados do Unicef mostram que a pobreza monetária e a pobreza monetária extrema impactam, proporcionalmente, o dobro de crianças e adolescentes, em comparação com os adultos. Até o início de 2020, 40% das crianças e dos adolescentes brasileiros viviam em pobreza monetária, versus cerca de 20% dos adultos. Para a pobreza monetária extrema, eram cerca de 12% e 6%, respectivamente. Durante o 3º trimestre de 2020, segundo o levantamento, quando o Auxílio de R\$ 600,00 estava sendo distribuído, a pobreza monetária infantil caiu de cerca de 40% para 35%. Nos três meses seguintes, com a redução do benefício, o índice de pobreza infantil aumentou novamente para 39% – voltando a patamares semelhantes ao momento pré-pandemia. Em relação à pobreza monetária infantil extrema, o percentual caiu de 12% para 6%, voltando a 10% nos mesmos períodos. Dados disponíveis em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-e-adolescentes-foram-os-mais-afetados-pela-pobreza-monetaria-no-brasil-na->

afetados diretamente pela pobreza na pandemia. Apesar de recursos, como o auxílio Brasil, terem contribuído temporariamente, pois logo houve momentos de suspensão e alterações nos valores transferidos à população.

No Brasil, era bastante recorrente o discurso de que a Covid-19 alcançaria qualquer indivíduo, sem distinção social, tanto nas grandes metrópoles como nas pequenas cidades. Mas não foi isso que vimos no Brasil, pois os dados mostraram os altos índices de óbitos entre os mais pobres, com pouca escolarização, e não-brancos. Um dado interessante, registrado no dia 18 de maio de 2020, mostra que dos 30 mil óbitos registrados no período, 55% era de pretos e pardos; pessoas brancas somavam 38% (CTC/PUC-RIO, 2020). Então, se associarmos à raça e ao nível de escolaridade, os índices ganharam outras dimensões:

Na combinação de raças e escolaridade, as realidades desiguais ficaram ainda mais evidentes, com uma maior percentagem de óbitos de pretos e pardos, em todos os níveis de escolaridade. Os sem escolaridade mostraram uma proporção quatro vezes maior de morte do que brancos com nível superior (80,35% contra 19,65%). Além disso, pretos e pardos também apresentaram proporção de óbitos, em média, 37% maior do que brancos na mesma faixa de escolaridade, com a maior diferença sendo no nível superior (50%). (CTC/PUC-RIO, 2020).

Sobre essa questão, Arroyo (2015) pontua que é preciso que se alcance o direito a uma vida digna, para que o direito à educação realmente se efetive. Uma pesquisa realizada pelo *Imperial College*, no Reino Unido, sobre o impacto da Covid-19 nos segmentos mais pobres da população, mostrou os efeitos práticos da Covid-19 nas camadas mais pobres da sociedade mundial em números. A Revista *Veja* abordou com mais detalhes esse estudo:

A pesquisa, publicada na terça-feira 12 [de maio de 2020], estima que a taxa de mortalidade para quem não tem acesso a recursos como uma pia e sabão para lavar as mãos e acesso a hospitais é 32% mais alta. A pesquisa cita trabalhos recentes que calculam que 2 bilhões de pessoas no mundo estão em condições de pobreza e não têm acesso a instalações para lavagem das mãos. Nos países mais pobres, ter água e sabão em casa está correlacionado com a riqueza e as famílias

mais pobres não tem as condições adequadas para poder se proteger do vírus. (VEJA, 2020).

Conforme Arroyo (2014, p. 237), “a maioria das crianças e adolescentes jovens e adultos que a escola rotula como problemas de aprendizagem ou como anormais, são aqueles que a sociedade também rotula como anormais, fracassados sociais”. O autor lembra ainda que as questões de desigualdades educacionais são muito debatidas na sociedade, mas pouco refletidas sobre um real enfrentamento destas, de modo efetivo (ARROYO, 2010), e que

Nas últimas décadas avançamos em mostrar essas estreitas relações entre desigualdades. Um avanço de extrema relevância. Entretanto, essas análises não conseguiram sensibilizar órgãos gestores, de planejamento, formulação de políticas e de avaliações. O foco continua fechado na exposição das desigualdades escolares e na denúncia dos fatores intraescolares como responsáveis pela sua persistência. (ARROYO, 2010, p. 1383).

São dados e críticas que se arrastam por décadas, mas pouco sensibilizam aqueles que legislam e executam as leis. Assim, muitas famílias não tiveram escolha, não puderam auxiliar os seus filhos nas tarefas escolares. E a integração entre o conhecimento e as tecnologias nos espaços escolares ficou inviável. Dubet (2003, p. 35) destaca que essas desigualdades tendem aumentar dentro do próprio sistema escolar, visto que “dentro da própria instituição, as desigualdades são amplificadas, visto a heterogeneidade dos sujeitos frente à padronização escolar”.

Assim, podemos dizer que a “implantação” do modelo híbrido no âmbito escolar provocou não somente uma série de mudanças, mas também vários questionamentos. Sobre essa questão, Oliveira (2021) assim comenta:

[...] as práticas escolares experimentadas por sujeitos estudantes de distintas realidades sociais promoveram o aumento do abismo já existente: enquanto uns aprendiam Geografia, em suas casas, com internet de qualidade, a partir de aplicativos como o Google Earth, por exemplo, outros sequer estavam tendo acesso ao estudo no período pandêmico (OLIVEIRA, 2021, p. 6).

Na busca de compreender essa questão na realidade de Imperatriz, nas escolas estudadas, procuraremos saber entre os professores quais os principais

desafios vivenciados em suas práticas docentes na sala de aula no ensino de Geografia na pandemia. As respostas foram as seguintes:

Apoio dos familiares e dos alunos. (PROFESSOR A, ENTREVISTA: 14/12/2022).

Os métodos ainda são arcaicos. (PROFESSOR B, ENTREVISTA: 19/12/2022).

A princípio as desigualdades educacionais, a falta de resposta do ensino por parte dos alunos, a burocracia escolar, o atendimento aos profissionais da educação por pessoas sem nenhum conhecimento na área. (PROFESSOR C, ENTREVISTA: 24/01/2023).

Falta de material didático. (PROFESSORA D, ENTREVISTA: 08/02/2023).

A falta de recursos materiais, digitais para a realização e implementação concreta do planejamento. (PROFESSORA E, ENTREVISTA: 15/02/2023).

A falta de apoio dos familiares foi uma questão abordada pelo Professor A. Mesmo sabendo que as aulas nesse novo formato são desafiadoras para os próprios professores, estes ainda demonstram precisar desse suporte cada vez mais, visto que lidam com as dificuldades dos estudantes e outras demandas que decorrem das urgências das novas práticas.

Quando o Professor B disse que os métodos são ainda muito arcaicos, talvez ele queira dizer que o que é oferecido como suporte na escola ainda está aquém do que seria necessário para que fossem possibilitadas aulas mais dinâmicas, considerando que esse professor trabalha em uma escola que possui o sinal de internet muito fraco.

Chama atenção a resposta do Professor C, quando perguntado sobre os principais desafios encontrados em suas práticas docentes no ensino de Geografia durante o período da pandemia. Ele toca na questão das desigualdades educacionais, dizendo que isso acarreta na falta de resposta do ensino por parte dos alunos. Além disso, destaca também a burocracia escolar e o atendimento aos profissionais da educação por pessoas sem nenhum conhecimento na área. As respostas das Professoras D e E focam na falta de recursos e de material didático como principais desafios encontrados em suas práticas docentes.

Sem esses recursos necessários, certamente os professores são obrigados a retomarem a suas práticas tradicionais, o que também é desafiador neste momento adverso, visto que a Geografia:

É uma ciência que se relaciona com as demais, que está nas pequenas coisas e nos grandes acontecimentos. Por isso, ensinar geografia em sala de aula requer abrir mão do quadro e do livro didático e se aventurar para outros limiares, o da literatura, das práticas, do trabalho de campo, da exposição do aluno, das atividades lúdicas. Mas, como ensinar de forma atrativa e diversa em tempos onde os estudantes não podem sair de casa? Como fazer os educandos perceber a sua experiência cotidiana no lugar geográfico? (MANFIO, 2020, p. 134).

Oliviera (2021) destaca que os conhecimentos geográficos trabalhados nas escolas, em um período tão atípico quanto o vivenciado durante a pandemia da Covid-19, foram sendo formados por meio de debates e discussões, os quais contribuíram para o desenvolvimento e avanço do ensino de Geografia, tanto por professores quanto por estudantes, nos espaços escolares, mesmo que de forma adaptada.

Nesse sentido, Martins (2019) observa que a socialização das tecnologias digitais, tanto na sociedade de uma forma geral quanto nos espaços escolares, não ocorre de maneira uniforme, pois há uma desigualdade digital e de ensino entre o uso desses recursos tecnológicos, tanto nas instituições particulares quanto nas públicas. Cria-se, portanto, com isso, dois grupos bem definidos: os incluídos e excluídos nesse processo do ensino digital, ou seja, entre o grupo que tem acesso e os que não tem, produzindo cada vez mais um abismo social, educativo e de acesso à tecnologia entre esses grupos.

É importante notar que a Lei N.º 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, com uma vigência de 10 anos, compreendendo o período de 2014-2024, embora preveja nas suas diretrizes, no artigo 2º, incisos III e VII, a superação das desigualdades educacionais e a erradicação de todas as formas de discriminações e promoção de ações culturais e tecnológicas do país, nos espaços escolares de ensino, isto realmente não está sendo observado nestas escolas. Acerca desse processo, Rezende (2016) diz que o uso e acesso à internet e equipamentos digitais no Brasil é desigual e que nem todos, neste atual contexto, têm acesso de forma homogênea a essas novas tecnologias e, conseqüentemente, a uma educação

efetiva, transformadora e de qualidade. Essa disparidade no âmbito escolar aumenta ainda mais as desigualdades digitais e, conseqüentemente, de ensino.

Assim, Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020) dizem que a pandemia do novo Coronavírus mostrou de forma direta as desigualdades sociais, no que diz respeito ao acesso e ao uso das tecnologias pelos estudantes, afetando diretamente e comprometendo a construção dos conhecimentos desses sujeitos, nos novos espaços educacionais criados com ou uso do ensino híbrido.

Sameer, Khatib e Chizzotti (2020) observaram que, mesmo com a implementação do ensino híbrido nas escolas durante a pandemia, houve a dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos, tanto por estudantes e professores, devido às desigualdades sociais e digitais existentes entre esses sujeitos em seu manuseio durante as aulas, após o fechamento das escolas.

Para os autores, os conteúdos e informações compartilhados, mesmo com todo esse aparato tecnológico digital, são repassados de forma tradicional e mecanizada, sem levar em conta o aprendizado e crescimento intelectual dos estudantes, e seu próprio contexto social durante seu processo de ensino.

Gonçalves e Guimarães (2020) destacam também que

O fechamento das escolas públicas limita a realização das funções de educar, mas também as funções de proteção social assumidas pelo Estado, gerando aprofundamento de desigualdades sociais. Pensar a continuidade do funcionamento da escola na modalidade a distância apresenta enormes desafios para a regulação do trabalho docente, a desempenhar-se em condições novas, gerando incertezas e ampliando cargas de trabalho e riscos para a saúde mental desses trabalhadores, com conseqüências para a socialização e instrução dos estudantes. (GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020, p. 774).

Nessa direção, Saviani e Galvão (2021) entendem que o ensino remoto não possui a mesma qualidade e inclusão que o modelo educativo presencial, aplicado durante o processo ensino-aprendizagem dos estudantes, pois, para os autores, essa modalidade de ensino dificulta a realização de um trabalho pedagógico mais consistente, de certa forma limitando as estratégias pedagógicas de ensino utilizadas pelos professores nesses novos espaços de aprendizagem. São espaços criados de forma urgente e emergencial no período pandêmico, comprometendo o aprofundamento dos conteúdos, e conseqüentemente a construção dos conhecimentos.

Assim, o processo de ensino no contexto da pandemia, de acordo com Oliveira e Junior (2020), mostrou a vulnerabilidade no aprendizado dos estudantes, mesmo os mais empenhados e dedicados nas aulas, pelo fato de não terem acesso ao uso dos recursos tecnológicos no seu cotidiano escolar e nem na própria casa. Esses sujeitos não possuem muitas vezes espaços apropriados para um maior aproveitamento dos conteúdos trabalhados no modelo remoto. Há problemas estruturais, como a falta de conexão com a internet e principalmente a carência de mediação e proximidade dos professores durante todo esse processo, mostrando assim uma série de pontos negativos de desigualdade social e digital.

Nesse novo contexto educacional e tecnológico e complexo, o ensino de Geografia torna-se um grande desafio, pois é também desafiador para professores e estudantes assimilarem todas essas transformações. É por esse olhar que Martins (2010) afirma que a Geografia é importante ao processo ensino-aprendizagem e se torna essencial para a formação dos estudantes, porque leva eles a problematizarem as suas próprias realidades e desigualdades.

Assim, para Santos (2020), o surgimento da pandemia do novo Coronavírus, assim como no período pós-pandemia, veio agravar ainda mais a situação de desigualdade vivenciada pela população, atingindo tanto aos sistemas econômicos, de saúde e educacionais. Neste, em particular, os sujeitos passam a ter perdas e atrasos em seus processos formativos, principalmente pela implementação do ensino remoto, sem que os sistemas ofereçam as reais condições necessárias e adequadas para a aplicação das metodologias pedagógicas por meio do acesso às tecnologias digitais.

Nesse sentido, é sempre transferida aos professores a necessidade de se reinventarem e inovarem suas práticas, mesmo que não tenham recebido formação para isso. O sistema pede que eles dominem novas habilidades e técnicas, com a aplicação e acesso aos novos recursos tecnológicos, para que mudem suas metodologias de ensino, como uma forma de diminuir os impactos negativos. Mas como fazer isso em um sistema que sequer oferece condições mínimas?

Para Gengnagel, Granville e Sobrinho (2019), nesse novo formato de ensino,

[...] as tecnologias, como as redes sociais na internet e os aplicativos dos celulares, podem ser grandes facilitadoras do processo de ensino. Entretanto, ainda há um grande caminho a ser percorrido para a averiguação destas potencialidades, dos seus reais objetivos e dos

resultados efetivos e visíveis dentro de uma sala de aula. Os desafios são presentes e fáceis de identificação, o papel do professor e das instituições de ensino é não os negligenciar e inseri-los cada vez mais na sua proposta educativa (GENGNAGEL; GRANVILLE; SOBRINHO, 2019, p. 18).

Já Silva (2011) advertem que não basta as escolas estarem bem estruturadas, tendo acesso a todo aparato tecnológico, proporcionado pelo uso das TDIC, durante o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, se não houver também uma análise crítica dos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula. É preciso que os conteúdos estejam alinhados com o que foi devidamente planejado e aplicado pelo professor por meio de suas práticas metodológicas de ensino. De acordo com os autores, a escola nesse novo contexto tecnológico não deve ser vista como um momento de entretenimento, mais sim de aprofundamento e construção de conhecimentos, formação de qualidade e desenvolvimento crítico e autônomo dos estudantes.

4 A REALIDADE DAS PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE GEOGRAFIA MEDIADO PELAS TDICs NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ-MA

Nesta seção descrevo e discuto os dados gerados a partir das entrevistas semiestruturadas com os participantes do estudo. Para tanto, os dados foram organizados em três eixos temáticos, quais sejam: Trajetória formativa, caracterização da escola e das práticas docentes; Suporte tecnológico, organização pedagógica e planejamento didático no ensino de Geografia; e Práticas docentes no ensino de Geografia, mediadas pelas TDICs, nas escolas da rede pública de Imperatriz-MA; que, por sua vez, foram organizados em categorias de análise. Os eixos temáticos também dão nome às subseções desta quarta seção, que traz, de forma mais concentrada, a análise e a discussão dos dados.

4.1 Desigualdades socioeducacionais nas trajetórias formativas, no ambiente escolar e repercussões nas práticas educativas

Os pobres são a síntese das históricas injustiças sociais. São injustiçados e não vulneráveis. A relação entre justiça, pobreza e educação não é foco nem das políticas, nem do pensamento educacional. Os pobres se sabem injustiçados. A luta por escola é uma luta por territórios de justiça. (ARROYO, 2017).

No que se refere ao domínio das tecnologias pelos professores de Geografia, foi identificado durante a pesquisa, pelo perfil dos entrevistados, que grande parte deles estão entre a faixa etária de 38 à 60 anos, sendo a média de idade de 48,1 anos. De acordo com Prensky (2001), esses sujeitos são considerados imigrantes digitais, ou seja, não nasceram imersos às tecnologias do mundo digital e, nesse sentido, precisam se adaptar a essa nova realidade, daí é observado dificuldades no uso, acesso e desenvolvimento de habilidades com os novos recursos tecnológicos nas suas práticas de ensino em sala de aula.

Considerada essa observação, trago, no Quadro 4, o perfil e a caracterização etária dos professores de Geografia que atuavam nas escolas da Rede Pública Municipal de Imperatriz-MA, durante a pandemia da Covid-19, os quais pertencem ao Polo II – Bacuri, e que foram entrevistados para este estudo.

Quadro 5 - Perfil e caracterização etária dos professores de Geografia entrevistados nas escolas da Rede Pública Municipal de Imperatriz-MA

PROFESSOR	GÊNERO	FAIXA ETÁRIA	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO
A	Homem	43 anos de idade	6 ANOS
B	Homem	50 anos de idade	22 ANOS
C	Homem	60 anos de idade	30 ANOS
D	Mulher	44 anos de idade	13 ANOS
E	Mulher	47 anos de idade	20 ANOS
F	Mulher	52 anos de idade	27 ANOS
G	Mulher	59 anos de idade	25 ANOS
H	Homem	38 anos de idade	16 ANOS
I	Mulher	43 anos de idade	19 ANOS

<i>J</i>	<i>Homem</i>	<i>45 anos de idade</i>	<i>23 ANOS</i>
----------	--------------	-------------------------	----------------

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

O Quadro 4 traz informações importantes a qual podemos observar a quantidade total de dez professores de Geografia sendo cinco homens e cinco mulheres, nesse caso há um equilíbrio no fator gênero, uma outra curiosidade observada é que o professor mais velho tem 60 anos de idade e o mais jovem 38 anos. De acordo com o IBGE (2019), no que diz respeito ao fator etário, temos aqui dois grupos, o de adultos (de 20 a 59 anos) e o de idosos (a partir de 60 anos). Em relação ao tempo de atuação no magistério desses profissionais, observamos que o docente que possui o maior tempo de trabalho na docência, possui de 30 anos de docência; e o professor com menor tempo de atuação tem apenas 6 anos de atuação sala de aula.

É importante destacar também, como já observado, que para que fosse possível uma melhor organização, análise e leitura dos dados coletados durante as entrevistas dos professores de Geografia, estes foram organizados em eixos temáticos e em categorias específicas e correspondentes, para uma melhor visualização, interpretação e compreensão do diálogo com os dados. No Quadro 6, a seguir, apresentamos esta organização:

Quadro 6 – Eixos e categorias analíticas

N.º	EIXOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE
1	Trajatória formativa, caracterização da escola e das práticas docentes.	Desigualdades educacionais.
2	Suporte tecnológico, organização pedagógica e planejamento didático no ensino de Geografia.	Falta de suporte tecnológico e pedagógico.
3	Práticas docentes no ensino de Geografia, mediadas pelas TDICs, nas escolas da rede pública de Imperatriz-MA.	Desafios, enfrentamentos e percepções dos professores de Geografia.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

As desigualdades socioeducacionais aparecem no primeiro eixo como uma categoria central que articula tanto as trajetórias formativas dos participantes, as

relações que se estabelecem no ambiente escolar, quanto as suas repercussões nas práticas educativas dos professores de Geografia.

Com relação às trajetórias formativas, a fala do Professor C evidencia muito bem a necessidade de busca pela formação em Nível Superior e a opção pelo curso de Geografia:

Eu era policial militar, e necessitava de uma graduação para crescimento pessoal, e a formação escolhida foi a geografia por que tinha as dificuldades e que naquele momento necessitava. (PROFESSOR C, ENTREVISTA: 24/01/2023).

Vemos no relato do Professor C que ele optou por ter o nível superior para o seu crescimento pessoal e como forma de ascensão profissional. Nessa fala, observamos que a necessidade de sobrevivência, sustento, veio antes mesmo da certeza ou vocação de seguir na carreira docente, ou seja, o participante viu a possibilidade de ter uma outra profissão de uma forma mais rápida e, conseqüentemente, para o aumento e complemento de sua renda. A cidade de Imperatriz-MA, por ter instituições que oferecem quase todos os níveis e modalidades de ensino, possibilita aos profissionais que possuem formação em cursos de licenciaturas o ingresso ao mercado de trabalho.

Muhlstedt e Hagemayer (2015) apontaram as principais razões para a escolha da profissão de docente, que são: os sujeitos se identificam com a docência desde a infância; devido à memória de professores que tiveram durante o seu processo formativo escolar; por interesse pessoal; por falta de oferta em outro curso que tenha interesse; por possibilidades de melhorar as suas condições de vida; por facilidade para conseguir ingressar no mercado de trabalho; e por influência familiar.

No que se refere às desigualdades socioeducacionais, emergentes no período da pandemia, como categoria de análise, no contexto das escolas da Rede Pública Municipal de Imperatriz-MA, trago a fala da Professora F, em que ela relata que já atuava profissionalmente na docência, mesmo antes de sua decisão em ter uma formação acadêmica:

Já atuava na docência quando decidi por uma formação acadêmica. Não escolhi ser professora. O acaso me levou a essa profissão. (PROFESSORA F, ENTREVISTA: 01/03/2023).

O relato da Professora F nos dá a dimensão dos desafios e complexidades no que diz respeito à falta de um processo de formação de professores consistente, pois essa ausência de acessibilidade acadêmica acaba propiciando uma precarização nas práticas docentes, no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes nas escolas, e, conseqüentemente, aumentando as desigualdades socioeducacionais, fragilizando ainda mais o trabalho pedagógico dos professores.

Segundo Piovezan (2017), a precarização do trabalho docente se intensifica após os anos de 1970, por meio de uma conjuntura neoliberal, a qual estimulou a flexibilização do trabalho docente e suas formas de contratação, a redução de gastos e investimentos educacionais, incluindo o não direcionamento de recursos para formação de professores, o que provocou um processo de desprofissionalização docente. De acordo com Oliveira (2010), esse processo é compreendido como a perda de sua própria identidade profissional. Assim,

Nessa perspectiva, os trabalhadores da educação estariam sofrendo processos de desprofissionalização por diversos fatores que variam desde a padronização dos meios de trabalho e introdução de tecnologias educativas em larga escala nas escolas até a deslegitimação dos seus saberes específicos resultante dos efeitos produzidos pelas avaliações externas que dão publicidade aos resultados vinculando o baixo rendimento dos alunos com o desempenho profissional dos docentes (OLIVEIRA, 2010, p. 26).

Diante da trajetória formativa dos entrevistados, verificamos, pela fala do Professor H, um processo dinâmico e complexo no que diz respeito ao acesso de múltiplos conhecimentos, no contexto de sua escolha profissional específica a ser seguida, na carreira docente. Esse professor já demonstrou dúvidas e incertezas ao longo de seu processo formativo:

Na realidade meu curso acadêmico é História, comecei trabalhar na educação como assistente em secretaria de escola, por questões financeiras, posteriormente comecei a gostar do que fazia, sair da secretaria e fui para a sala de aula. Fiz o curso de contabilidade, magistério com adicional (História e Geografia), vários cursos de formação na área e licenciatura em História. (PROFESSOR H, ENTREVISTA: 22/03/2023).

Conforme Giroto e Mormul (2019), no Brasil, o processo de ensino e aprendizagem se encontra totalmente desarticulado, pois um professor que leciona,

por exemplo, uma disciplina à qual tem uma formação específica e direcionada, encontra dificuldades, mas que podem ser corrigidas, pois esse docente possui habilidades e competências oriundas da área ou campo de estudo, pesquisa a qual o mesmo desenvolveu no decorrer de seu processo de formação acadêmica.

Mas quando um professor formado em Geografia passa a lecionar outra disciplina, na qual ele não tem domínio teórico e prático, isso provoca um impacto negativo e há a precarização tanto do processo ensino-aprendizagem quanto do trabalho docente.

Ao ser questionado sobre os desafios encontrados na implementação de suas práticas docentes na sala de aula, no ensino de Geografia, o Professor C deixa bem evidente a questão das desigualdades socioeducacionais ao relatar que:

A princípio as desigualdades educacionais, a falta de resposta do ensino por parte dos alunos, a burocracia escolar, o atendimento aos profissionais da educação por pessoas sem nem um conhecimento na área. (PROFESSOR C, ENTREVISTA: 24/01/2023).

A fala do Professor C, vai de encontro ao pensamento de Haddad (2007), ao afirmar que o processo de democratização na educação pública no Brasil, proporcionada pelo Estado, por meio da oferta de escolaridade aos brasileiros, não alterou ou diminuiu as desigualdades na educação. A falta de um ensino público de qualidade agravou ainda mais o problema de reprovação e da evasão escolar. Com isso, ocorreu o baixo nível de escolaridade. De fato, o governo promoveu e proporcionou aos estudantes o acesso ao processo educacional, mas, por outro lado, não deu condições necessárias, mínimas, para que houvesse a garantia de igualdade de direitos e oportunidades a esses sujeitos nos espaços de ensino.

Ainda com relação a essas condições necessárias para que haja a garantia de igualdade de direitos e oportunidades nos espaços de ensino, no que se refere ao ensino de Geografia e os principais desafios enfrentados em sala de aula, a fala do Professor J evidencia bem essa questão:

Os principais desafios enfrentados em sala de aula são: falta de material didático específico para o ensino de Geografia por não ter habitualidade com uso das tecnologias, mediada às práticas docentes; desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos aplicados em sala, provocado principalmente pela desconexão com suas realidades e vivências. (PROFESSOR J, ENTREVISTA :19/04/2023)

A fala do Professor J expõe a falta de material didático específico para o ensino de Geografia. E, por ele também não possuir habilidades com o uso das tecnologias em suas práticas, esse implicadores acabam influenciando na dinâmica das aulas e na construção dos conhecimentos geográficos, o que corrobora com o pensamento de Stürmer (2011), que afirma que a carência de recursos pedagógicos direcionados a essa ciência e, conseqüentemente, pela falta de investimentos em tecnologias e capacitação profissional, formação continuada, por exemplo, influencia diretamente no processo ensino-aprendizagem dos estudantes, e no aumento das dificuldades na prática dos professores de Geografia.

Stürmer (2011) elenca os desafios do ensino de Geografia a partir do uso das tecnologias em sala de aula, dentre os quais destaca a construção de conhecimentos que proporcionem a compreensão do processo de globalização e suas transformações, que passam a influenciar o cotidiano por meio da interpretação do espaço geográfico; a incorporação das tecnologias ao cotidiano das aulas, pois através dessas ferramentas os professores têm acesso a uma grande quantidade de recursos bibliográficos, que podem proporcionar a otimização do processo ensino-aprendizagem e a formação de habilidades, assim como de pensamento mais abrangente e complexo, que acompanhem as transformações educacionais nas escolas e contemplem as práticas dos professores e a aprendizagem dos estudantes.

Com a implementação do ensino remoto, no período de pandemia, houve a mudança na forma de ensino e na aprendizagem presencial nas escolas. Com isso, passa ser apresentada uma nova realidade educacional, com a criação de novos espaços de aprendizagem à toda comunidade escolar. Nesse contexto, segundo Barros e Vieira (2021) e Peres (2020), houve uma série de desafios e mudanças para os professores, pois o ensino remoto mobilizou uma nova tentativa de construção dos conhecimentos em relação à aplicabilidade de suas práticas metodológicas.

Nesse sentido, Peres (2020) afirma que os docentes, durante seus processos formativos nos cursos de licenciatura, não tiveram um preparo adequado para trabalharem nos novos espaços de aprendizagens virtuais. Barros e Vieira (2021) também destacam uma pesquisa realizada por Araújo *et al.* (2020), onde foi constatado que 68,2% dos professores entrevistados confirmaram que não tiveram uma formação acadêmica que contemplasse competências e habilidades com as metodologias pedagógicas, mediadas com uso de recursos tecnológicos, aplicados ao processo de ensino. Segundo o autor, quase 60% dos docentes entrevistados não

conheciam as principais plataformas e aplicativos como: *Google Classroom*, *Google Meet*, *Zoom*, *Google Forms*, *Jamboard*, *Kahoot*, *Microsoft Teams*, entre outras tecnologias que foram utilizadas como ferramentas pedagógicas, tanto por professores quanto por alunos, durante o processo de ensino nas aulas remotas.

Acerca dessa questão, Cani *et al.* (2020) afirma que:

Diante da nova realidade imposta pela Covid-19, cabe questionarmos não somente acerca do acesso às tecnologias, mas, sobretudo, da possibilidade de serem ofertadas a professores e alunos condições para uso pleno dos recursos tecnológicos, de modo a favorecer uma aprendizagem interativa e colaborativa. Sabemos que são muitos os desafios e os fatores implicados desde a falta de estrutura tecnológica das escolas, formação dos próprios professores e alunos para um uso crítico das tecnologias (CANI *et al.*, 2020, p. 24).

A pandemia da Covid-19 cria uma nova realidade educacional, onde o ensino de Geografia assim como outras áreas do conhecimento, passaram a ser mediadas pelas tecnologias digitais, com o surgimento dos novos espaços de ensino aprendizagem. Isso exigiu, portanto, novas habilidades e competências dos professores para o manuseio de plataformas digitais educacionais.

Nascimento (2021) também observa que com a implantação do ensino remoto nas escolas ficou evidente o surgimento de uma série de desafios enfrentados pelos professores de Geografia. A falta de recursos e equipamentos tecnológicos (computadores, salas de mídias) nas escolas é um deles, pois não há formação continuada dos professores específica e adequada para o uso das tecnologias digitais. A autora ressalta ainda que não basta somente a utilização dos recursos digitais no processo de ensino, é preciso que haja integração das práticas docentes, juntamente com os conteúdos aplicados em sala, que possibilitem aos alunos uma formação mais crítica e reflexiva na construção de seus conhecimentos geográficos.

Nessa mesma direção, Prates *et al.*, (2015), afirma que a Geografia passa por um momento que demanda a identificação de seus principais desafios, diante das transformações de seu ensino, com a inserção das tecnologias. O autor reconhece que é preciso inovações nas metodologias de ensino dessa disciplina, e que o uso do aparato tecnológico veio para contribuir no melhoramento da qualidade do ensino. O uso didático do aparato tecnológico pode contribuir para o melhoramento do ambiente educacional e para a construção dos conhecimentos na interação entre escola, alunos

e professores. Mas destaca que a simples presença dessas ferramentas digitais não garante as mudanças necessárias nas formas de ensinar e aprender, nesse novo contexto educacional remoto.

Para Cavalcanti (2016), mesmo com os avanços tecnológicos na educação, como por exemplo o uso da internet mediada por outras ferramentas digitais, que passaram a fazer parte do processo de ensino nas escolas, há ainda uma forte tradição na educação brasileira, no que se refere às práticas dos professores, pelo uso do livro didático de várias áreas de conhecimento, incluindo o de Geografia, o qual ainda é utilizado como base na produção dos conhecimentos, e também no próprio planejamento escolar dos docentes. Essa prática está ainda muito presente na rotina das salas de aula e nas avaliações dos alunos, pois, para a autora, mesmo com o ensino remoto, o livro didático ainda permanece na centralidade do processo de ensino, demonstrando os desafios de adaptação e dificuldade de inovação das práticas docentes.

Em um contexto educacional em que os docentes tiveram que incluir em suas práticas novas habilidades e competências em sala de aula, mediadas pelas TDICs, de forma urgente e emergencial, foi criado um desafio a mais para esses profissionais, pois muitas vezes eles não tiveram nenhum tipo de formação continuada específica, ou seja, direcionada ao uso das tecnologias no processo ensino-aprendizagem. Trata-se de um implicador que compromete a garantia de um ensino eficiente, assim como na construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, Santana Filho (2020) faz a seguinte observação:

Na prática, fere a docência na figura do professor e da professora que, não dominando devidamente aparatos de tecnologia, são conduzidos a trabalhar mais horas improvisando apresentações de slides para plataformas virtuais abertas; a expor sua prática e suas atividades em um ambiente totalmente novo, suas fragilidades documentadas, suas potencialidades negadas e interdidas por decisões de gabinete. Também é arremedo porque a prática educacional à distância, mesmo para seus defensores, exige que se repense a concepção de aprendizagem, da ação pedagógica, do currículo e dos próprios sujeitos do processo e não se constrói assim, de improviso. Há desigualdades explícitas também nesse aspecto (SANTANA FILHO, 2020, p. 4).

Moreira, Henriques e Barros (2020) destacam que no ensino remoto a utilização das tecnologias digitais tem o intuito de proporcionar o fortalecimento de um processo

de ensino-aprendizagem mais significativo, que desenvolva uma formação crítica e que problematize a realidade dos alunos nos espaços de ensino. Mas, para os autores, na realidade, o aparato tecnológico utilizado nas escolas muitas vezes tem produzido fatores negativos. Quando há esses aparatos, dado que em muitas realidades, como a das escolas da rede pública de Imperatriz, onde são notórias as dissimetrias de poder, trazidas nas falas dos professores acerca de suas experiências educativas no ensino de geografia.

As experiências educativas dos professores, nesse contexto, têm conduzido, portanto, não só a produção e o encontro com os conhecimentos geográficos, mas também às desigualdades de poder e às desigualdades de conhecimentos e saberes, dadas as exigências e a necessidade de manuseio dos novos recursos tecnológicos. Desta forma, é compreensível, embora inaceitável, que não se promova o desenvolvimento e a construção autônoma dos estudantes, nem que as aulas sejam tão atrativas. E que a mediação dessas tecnologias com as práticas dos professores siga a lógica da mera transmissão de conteúdos, sem nenhuma contextualização com a realidade.

Além das dificuldades encontradas pelos professores na aplicabilidade de suas práticas, nesses contextos de desigualdades, em que foi necessário se adaptar ao ensino remoto, muitos espaços de aprendizagem não possuem estrutura adequada e suficiente para a implementação do ensino virtual, principalmente pela dificuldade dos docentes de acesso e uso das tecnologias, aumentando, assim, a desigualdade educacional e exclusão digital durante o processo.

Além disso, Senhoras (2020) chama atenção para o fato de que o processo de ensino nas escolas, durante o período de pandemia, foi impactado por problemas educacionais, que produziram efeitos negativos de diversas ordens, como a evasão escolar, provocando o afastamento dos sujeitos dos espaços de aprendizagem, provocando também fortes desigualdades educacionais, comprometendo o processo ensino-aprendizagem.

Como se vê, e de acordo com Rodini, Pedro e Duarte (2020), a implementação das TDICs nos espaços de aprendizagens ainda estão muito aquém da verdadeira necessidade das instituições educacionais. Para os autores, o acesso a essas tecnologias ainda é considerado um entrave na realidade do processo de ensino brasileiro. E isso tem chamado atenção para os problemas estruturais das escolas, para a formação deficitária dos professores, sendo que sem esses fatores,

desenvolvidos de forma satisfatória, há uma interferência direta nas práticas docentes, quando da utilização dessas tecnologias dos espaços de ensino.

Assim, de acordo com Martins (2016), a instituição escolar nesse contexto, ainda representa um espaço de desigualdade educacional, marginalização e vulnerabilidade no processo de ensino aprendizagem de estudantes e professores. Com isso, podemos dizer que

A instituição escolar está inserida na estrutura social brasileira no contexto histórico de marginalização das necessidades da grande maioria da população. Nas escolas públicas se encontra uma parcela da sociedade que ainda está à margem do acesso e da efetivação de seus direitos, tanto entre os alunos, vindos de famílias em situações de vulnerabilidade em relação à estrutura política e econômica, quanto entre os funcionários e professores que passam por dificuldades desde o estabelecimento de relações entre si, até a desvalorização da sua profissão (MARTINS, 2016, p. 17-18).

Como se sabe, o ato de educar implica uma série de cuidados, mas o que se viu na pandemia da Covid-19 foi manifestação mais acentuada das desigualdades na educação. As situações de vulnerabilidade evidenciadas estão relacionadas à organização e gestão da educação nacional, estadual e municipal, à estrutura política e econômica do país, o que requer pontual e necessária atenção aos estudantes em seus diferentes contextos sociais. Nesse processo, essas desigualdades já se expressaram nas próprias formas arquitetônicas, nas estruturas das escolas e no aparato material de que essas instituições dispõem, e que o ato educativo também exige.

4.2 A falta de suporte tecnológico ao ensino de Geografia como uma realidade emergente na pandemia da Covid-19

Em de março de 2020, com o decreto da OMS, que registrou o surgimento da pandemia do novo Coronavírus, o Governo Federal brasileiro ainda permaneceu muito aquém, no que se refere à implementação das medidas de combate e controle dos casos da doença, pois, como se tratava de um vírus ainda pouco estudado, de fácil contágio e letal, foi preciso a realização de ações governamentais mais eficazes. Assim, houve a necessidade de imunizar toda população, de forma rápida, o que se

deu por meio de campanhas de vacinação, organizadas em todo território nacional. Foi preciso também ter acesso aos canais onde continham as informações para que se pudesse conhecer os protocolos sanitários padrões, como medidas de prevenção contra o acelerado avanço da Covid-19.

Em meio a esse momento de crise, foram adotadas medidas de isolamento social, passando-se a restringir a circulação de pessoas e a suspender atividades comerciais. Tais medidas afetaram diretamente a economia e, conseqüentemente, o sistema educacional brasileiro. Com relação às escolas, houve o fechamento de instituições, as quais tiveram que adotar uma série protocolos sanitários e a implantar, conforme as recomendações legais, o ensino remoto. Foi necessário também a reorganização do calendário escolar e o replanejamento curricular, dentre outras estratégias aplicadas em caráter emergencial pelo Ministério da Educação. Segundo Gatti (2020), tais medidas e orientações foram implementadas tanto pelo MEC quanto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), como forma de sugestões aos sistemas de ensino da educação básica dos estados e municípios brasileiros, dada a autonomia educacional de cada ente federado.

Durante o período de pandemia, o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve, 2020), realizou um levantamento a respeito das dificuldades enfrentadas pelos estudantes. As principais causas apontadas foram a falta de tempo para se dedicar aos estudos; os recursos tecnológicos disponíveis inadequados para a realização das atividades escolares; dificuldades dos docentes nas práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias, nos novos ambientes de aprendizagem; ausência de um ambiente adequado na própria casa dos estudantes; e a complexidade de se tirar as dúvidas que vão surgindo no processo de ensino remoto, provocada pela falta de interação presencial entre professores e estudantes, problemática acentuada com a ausência desse suporte tecnológico nas escolas.

Segundo Moreira e Kramer (2007), é importante que se faça reflexões a respeito das relações entre escola e tecnologia, considerando a própria realidade dos estudantes que estão inseridos na educação básica, observando a interação desses sujeitos com os avanços tecnológicos na sociedade e nos espaços de ensino. Além disso, é importante refletir sobre as desigualdades de acesso a esses recursos no processo de aprendizagem.

Martins (2019) considera que a socialização das tecnologias e seus benefícios não são distribuídos de forma equitativa aos sujeitos da sociedade. Para o autor, isso

deixa claro que existe uma grande diferença entre a disponibilização das tecnologias entre as instituições educativas privadas e públicas. E, devido a má distribuição dessas ferramentas, cria-se grupos de incluídos e excluídos digitais, aumentando a desequilíbrio no processo de ensino.

Essas questões foram observadas de forma mais pontual, quando se verificou a questão das desigualdades no acesso às tecnologias nas escolas investigadas, tanto por parte dos professores quanto por parte dos estudantes. A fala do Professor J nos dá subsídios para essa categoria, relacionada à falta de suporte tecnológico e pedagógico, ao afirmar que os recursos tecnológicos são poucos, não atendendo a demanda dos estudantes durante a realização de atividades em sala de aula. Destaca ainda que os equipamentos que o mesmo utiliza foram adquiridos por conta própria. Para esse Professor, ainda falta mais investimentos por parte da Secretaria Municipal de Educação, principalmente com relação à aquisição de recursos tecnológicos educacionais, sendo necessário disponibilizá-los nas escolas, como forma de complemento ao processo ensino-aprendizagem no ensino de Geografia.

E assim enfatiza:

Na verdade, a escola a qual trabalho possui apenas um data show, mas raramente utilizo, pois geralmente não fica disponível, assim no caso os equipamentos tecnológicos que eu tenho são: (notebook, smartphone) e que faço uso em sala de aula foram adquiridos por conta própria. A meu ver a secretaria de educação, deveria investir de forma mais intensa na aquisição dessas tecnologias, aumentando assim a disponibilidade desses recursos nas escolas, contribuindo no processo ensino aprendizagem. (PROFESSOR J, ENTREVISTA: 19/04/2023).

Castro e Queiroz (2020) chama atenção para o agravamento dessa situação, o que se deu com a urgência desse ensino que já existia nos sistemas educacionais. Essa situação foi agravada pelo surgimento da pandemia da Covid-19, ficando nítida a falta de familiarização dos professores com o manuseio dos recursos tecnológicos na sala de aula. Para os autores, isso dificultou ainda mais a disponibilização de acesso a materiais didáticos, por meio das ferramentas digitais. Não houve tempo suficiente para desenvolver uma formação específica aos professores, no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais, o que veio a ocasionar problemas de falta de

habilidades suficientes desses sujeitos para a utilização das ferramentas tecnológicas em suas práticas de ensino.

Essa questão foi evidenciada no relato do Professor H:

A escola disponibiliza como suportes tecnológicos: Biblioteca; tv; computadores, mas ainda são insuficientes para atender a demanda ao processo de ensino aprendizagem dos estudantes. Pois além de nós professores não termos habilidades nem formação específica para o manuseio com as tecnologias, também existe o desafio em fazer a mediação desses recursos tecnológicos às nossas práticas de uma forma bem didática e adequada ao ensino de Geografia. (PROFESSOR H, ENTREVISTA: 23/03/2023).

A percepção de Castro e Queiroz (2020), sobre essa questão, também dialoga com o relato do Professor H, ao afirmar que os suportes tecnológicos ofertados pela escola, na qual trabalha, ainda são insuficientes para atender os estudantes em seu processo de aprendizagem. Para ele, não ter habilidades com as tecnologias, por falta de uma formação específica para o manuseio e uso dessas ferramentas em suas práticas de ensino, mostra a necessidade de investimentos em aquisição de recursos tecnológicos pelo poder público, e na formação de professores. Desta forma, entendemos que esse processo precisa ser contínuo e permanente, para dar o devido suporte ao processo de ensino às escolas e, conseqüentemente, fazer diminuir as desigualdades digitais, por meio do aumento, disponibilização e acesso de materiais didáticos complementares ao ensino de Geografia.

Vilela, Ferraz, Araújo (2021) enfatizam que os recursos tecnológicos se mostraram úteis e necessários durante o período da pandemia da Covid-19, pois essas ferramentas foram utilizadas no ensino e na interação digital entre professores e estudantes, também repercutindo no modo de ensinar e aprender desses sujeitos. O objetivo de superar dificuldades impostas ao processo de ensino, provocado pela implementação de medidas de distanciamento social, trouxe esses desafios aos docentes, principalmente com relação às habilidades de manuseio, de forma urgente e emergencial, quando havia esses equipamentos, pois, precisavam se apropriar dessas tecnologias.

Com relação a essa questão, a Professora I afirma que:

Os suportes tecnológicos disponibilizados pela escola na qual trabalho são apenas: data show e um notebook. Esses recursos são utilizados poucas vezes em sala de aula, pois ainda não tenho muita prática em seu manuseio e pelo fato de serem muitas turmas. A pequena quantidade desses equipamentos limita a utilização de práticas pedagógicas, assim não atende a contento aos professores e conseqüentemente os estudantes no momento das aulas, mas sua utilização como recurso complementar de ensino, sem dúvidas é essencial no processo formativo do aluno. (PROFESSORA I, ENTREVISTA: 04/04/2023).

A fala da Professora I revela uma série de fatores pontuais e relevantes, que nos proporcionaram uma análise bem mais específica e direcionada à categoria que diz respeito à falta de suporte tecnológico e pedagógico nas escolas. Como já observado, trata-se da escassez dos recursos tecnológicos, que não são disponibilizados pela escola ao processo ensino-aprendizagem, pois, quando em quantidades insuficientes, não atendem a contento às necessidades pedagógicas dos professores em suas atividades, e nem das turmas no momento das aulas, que passam a ser percebidos como recursos meramente complementares de ensino.

A esse respeito, para Sahb (2016),

A falta de recursos, de infraestrutura, o despreparo dos professores e da equipe pedagógica, os materiais que chegam à escola por imposição e não por escolha dos professores, a quantidade de material inadequada ao porte do colégio, estão entre os principais. Tais fatores interferem consideravelmente na disposição dos educadores para a utilização das inovações, como se fosse possível ficar indiferente à influência que elas exercem sobre as pessoas. (SAHB, 2016, p. 6).

A Professora I diz não ter habilidades para o manuseio dos equipamentos, não se mostrando segura o suficiente para a utilização dos recursos tecnológicos e dessas ferramentas na mediação às suas práticas. Fica claro, portanto, a falta de uma formação adequada e direcionada para os professores, uma vez que, para Almeida (2007), esse processo de formação específica tem o objetivo de proporcionar uma melhor apropriação e desenvolvimento de habilidades desses docentes no manuseio e domínio das tecnologias, fazendo a integração aos seus conhecimentos teóricos no processo de ensino. Nessa mesma direção, Rondini, Pedro e Duarte (2020) também

pontuam que os professores durante o período da pandemia, precisaram adaptar suas práticas às TDIC, com muita superficialidade, de forma emergencial e sem nenhum tipo de preparação.

A Professora I admite que a utilização das tecnologias como recursos complementares de ensino de Geografia nas escolas, durante a pandemia, fez com que elas se tornassem ferramentas importantes e essenciais, por proporcionarem uma maior quantidade e disponibilidade ao acesso de informações e recursos didáticos, durante o processo educacional e formativo dos estudantes. Mas, devido ao não acesso desses recursos, tanto por professores quanto por estudantes, e a falta de estrutura das escolas, essa melhoria educacional se tornou inviável no período pandêmico.

Sobre essa questão, Almeida (2007) diz que a utilização das tecnologias no processo ensino-aprendizagem proporciona novos ambientes e formas nos modos de ensinar e aprender, mudando a metodologia dos espaços de ensino tradicionais. Mas ressalta que as contribuições efetivas das tecnologias na educação só ocorrem, de fato, quando esses recursos são utilizados como mediadores para a formação e construção do conhecimento nas escolas.

Segundo Silva e Silva (2021), nas escolas públicas o acesso às tecnologias ainda é escasso, situação que é provocada principalmente pelo pouco investimento feito em educação pelo poder público, acarretando a falta de infraestrutura e o acesso aos recursos tecnológicos. A fala da Professora G também vai nessa direção, ao evidenciar a falta de suporte tecnológico nas escolas, pois, sendo limitado, não atende a demanda dos estudantes e nem dos professores. Isso os levou a custearem seus próprios equipamentos tecnológicos.

As escolas sofrem com a falta de suporte tecnológico, mas às vezes é possível utilizar data show, TV, caixa de som e notebook das escolas. Eu optei por adquirir meu próprio equipamento como notebook, data show e caixa de som. (PROFESSORA G, ENTREVISTA: 15/03/2023).

De modo geral, a análise das entrevistas, como na fala da Professora G, mostrou que a falta de suporte tecnológico nas escolas reflete o pouco investimento do poder público no período da pandemia. E essa ausência na destinação de recursos para a aquisição das ferramentas tecnológicas está relacionada à falta de políticas públicas direcionadas e mais eficazes, e o despreparo diante do contexto. O acesso

e maior disponibilidade desses recursos tecnológicos e melhores condições aos professores, no que diz respeito à formação e melhor desenvolvimento de suas práticas em sala de aula, certamente reduziriam os impactos vivenciados.

No período de pandemia, o município de Imperatriz também deu início à políticas públicas com o intuito de proporcionar melhores condições ao processo de ensino nas escolas e ao acesso aos recursos tecnológicos. Com isso, houve o surgimento de novos espaços de aprendizagens em toda rede de ensino municipal. Por meio de medidas, como a criação de protocolos sanitários, decretos, como a Portaria N.º 211, de 21 de julho de 2020, a SEMED aprovou diretrizes gerais a respeito do uso da plataforma digital GEDUC aos professores e estudantes das escolas que compõem a rede pública municipal de ensino, no contexto de aulas *on-line*. Foram seguidas recomendações específicas com o intuito de prevenir o contágio e a propagação do novo Coronavírus.

Nessa direção, também houve a criação da Lei Ordinária N.º 1.884/2021, a qual autorizou o Poder Executivo municipal a conceder abono excepcional no valor de R\$ 6.000,00, que foi pago em quatro parcelas de R\$1.500,00, entre os meses de outubro de 2021 à janeiro de 2022, aos servidores em efetivo exercício na rede municipal de ensino básico de Imperatriz. Tal medida foi adotada como forma de incentivo e valorização dos professores, com o objetivo de fortalecer o processo ensino-aprendizagem e proporcionar um suporte às práticas pedagógicas nas escolas, por meio da aquisição de recursos tecnológicos, como notebooks, tablets, celulares.

O intuito foi também fortalecer e aprimorar as práticas docentes no desenvolvimento das aulas remotas, durante a pandemia. Assim, de acordo com as falas dos professores com relação à falta de suporte tecnológico e pedagógico nas escolas, observamos que mesmo com as ações do poder público municipal, por meio de decretos e portarias que regulamentaram os protocolos sanitários, o uso da plataforma digital GEDUC, a criação da Lei Ordinária N.º 1.884/2021, dentre outros, ainda foi lançada uma programação de ensino de caráter institucional em TV aberta, canal 7. 2 denominada TV Educaltz. O objetivo foi também melhorias de acesso às informações, mas essas medidas, segundo os relatos dos professores entrevistados, não acompanharam de fato as transformações e demandas ocorridas nas escolas e, conseqüentemente, em suas práticas de ensino.

Habowski e Conte (2020) observam que de fato as tecnologias foram inseridas nas escolas, no contexto pandêmico, mas de forma muito lenta para que

possibilitassem o acesso tanto de professores como de estudantes a esses recursos. Para os autores, a relação entre educação e tecnologia é complexa, pois para que haja sua adequação nas escolas é preciso romper a barreira entre o convencional e o contemporâneo, e que ocorra a inclusão da cultura digital no processo de ensino tradicional, e haja também uma reestruturação das práticas docentes nesses espaços.

Para Silva e Sousa (2020), a pandemia aumentou ainda mais a necessidade de investimentos, e mudanças significativas nos sistemas de ensino e nas políticas educacionais, visando o acesso ao conhecimento, com intuito em reduzir as desigualdades de ensino de nosso país. Nesse sentido, Grisotti (2020) afirma que é de fundamental importância priorizar na agenda política brasileira, de uma forma geral, a construção de políticas públicas educacionais efetivas, que tenham o objetivo de fortalecer e estruturar a educação básica de nosso país. Segundo o autor, essas ações desenvolvidas pelo estado e por seus representantes legais precisam visar e garantir a democratização de acesso às novas tecnologias digitais, no intuito de ressignificar e preparar o nosso processo de ensino, prevenindo-o contra o surgimento de possíveis novas ondas de pandemias, com outros vírus semelhantes à Covid-19, ou resultantes de variações genéticas.

4.3 Desafios, enfrentamentos e percepções dos professores de Geografia dos anos finais do ensino fundamental de Imperatriz-MA no *lócus* da pesquisa

Quando as condições socioeconômicas atrapalham, o novo também se torna resistência (PROFESSOR A).

Para evidenciar os desafios, enfrentamentos e percepções dos professores de Geografia dos anos finais do ensino fundamental de Imperatriz-MA, é preciso compreender o *lócus* onde o estudo foi realizado. Assim, cabe destacar que o município de Imperatriz está localizado na Região Metropolitana Sudoeste Maranhense, possui uma população urbana de 94,74%, estimada em 259.980 habitantes (IBGE, 2021), e uma área territorial de 1.369.039 Km², território esse atravessado pela Rodovia Belém-Brasília (BR-010).

É um município banhado pelo rio Tocantins e faz divisa com os seguintes municípios: ao Norte, com as cidades de Cidelândia e São Francisco do Brejão; ao Sul, com a cidade de Governador Edison Lobão; a Leste, com João Lisboa, Senador

La Rocque, Davinópolis; e a Oeste com São Miguel do Tocantins, Praia Norte, Augustinópolis e Sampaio, sendo esses quatro últimos municípios pertencentes ao Estado do Tocantins, ao qual também faz divisa em seu lado Oeste.

Em relação ao ensino da rede municipal, segundo o IBGE (2010), a cidade de Imperatriz possui uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, representada por 98,4%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2021) das escolas públicas municipais, dos anos iniciais, é 5,0, tendo como meta a ser atingida 5,9; e dos anos finais é de 4,3, tendo como meta 5,3. No que diz respeito à estrutura da rede pública municipal de ensino, coordenada pela SEMED, esta é constituída por um total de 132 escolas, dentre elas 102 localizadas na zona urbana e 30 na zona rural, divididas em 6 grandes polos.

A rede municipal de ensino possui atualmente 2 laboratórios de informática; 30 laboratórios de Ciências e Matemática; 35 salas de recursos multifuncionais - Atendimento Educacional Especializado (AEE); 100 laboratórios de robótica educacional, visando a melhoria do seu processo de ensino e aprendizagem em suas unidades educacionais.

Devido ao município vivenciar um intenso crescimento urbano e não haver uma lei específica para delimitação dos bairros, o IBGE/Imperatriz, em estudo feito no ano de 2011, baseado no último censo demográfico de 2010, no intuito de facilitar os estudos estatísticos a respeito do crescimento econômico, planejamento urbano e ocupação territorial, resolveu dividir o município de Imperatriz em nove grandes áreas: Grande Bacuri, Grande Santa Rita, Grande Vila Nova, Grande Centro, Grande Nova Imperatriz, Grande Conjunto Vitória, Grande Vila Lobão, Grande Vila Cafeteira, e Zona Rural (RIBEIRO, 2015), sendo o bairro Bacuri o mais populoso do município.

Segundo o IBGE (2010), o bairro Bacuri possui uma população estimada em 47.607 habitantes e está localizado ao Sul do perímetro urbano territorial do município, tendo em seu entorno os seguintes bairros: Parque Anhanguera; Parque do Buriti; Beira Rio; São Salvador; São José do Egito; União; Leandra; e Caema. O Quadro 7, a seguir, traz a população de Imperatriz, dividido por grandes áreas demográficas, com o quantitativo de habitantes. O intuito é mostrar não somente o ranqueamento dos bairros do referido município, mas também a sua dimensão e crescimento populacional, de forma mais específica.

Quadro 7 - População do município de Imperatriz–MA, dividida por áreas.

ÁREAS	POPULAÇÃO
Grande Bacuri	47.607
Grande Santa Rita	44.817
Grande Vila Nova	30.591
Bairro Centro	27.847
Grande Nova Imperatriz	21.954
Grande Vila Vitória	21.180
Grande Vila Lobão	20.820
Grande Vila Cafeteira	17.828
Zona Rural	15.841
População total	247.505

Fonte: IBGE (2010).

Ao se fazer a análise do quadro acima, vemos que a cidade de Imperatriz, para ter uma melhor organização de sua demografia, foi dividida em nove grandes áreas, sendo a maior denominada de Grande Bacuri, mostrando assim a importância desse bairro, não só no que diz respeito ao seu quantitativo populacional, mas também pelo fato desse setor, e bairros entorno, possuírem treze escolas, que pertencem à rede municipal de ensino, integrando o Polo II - Bacuri.

As unidades educacionais do bairro Bacuri ofertam à comunidade escolar educação infantil em 6 escolas; o ensino fundamental, anos iniciais (1º ao 5º), é ofertado pelas 13 escolas do polo; o ensino fundamental, anos finais (6º ao 9º), é ofertado em 9 escolas; assim como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que também atende em 4 escolas do polo, proporcionando inserção, inclusão, oportunidades e acesso, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

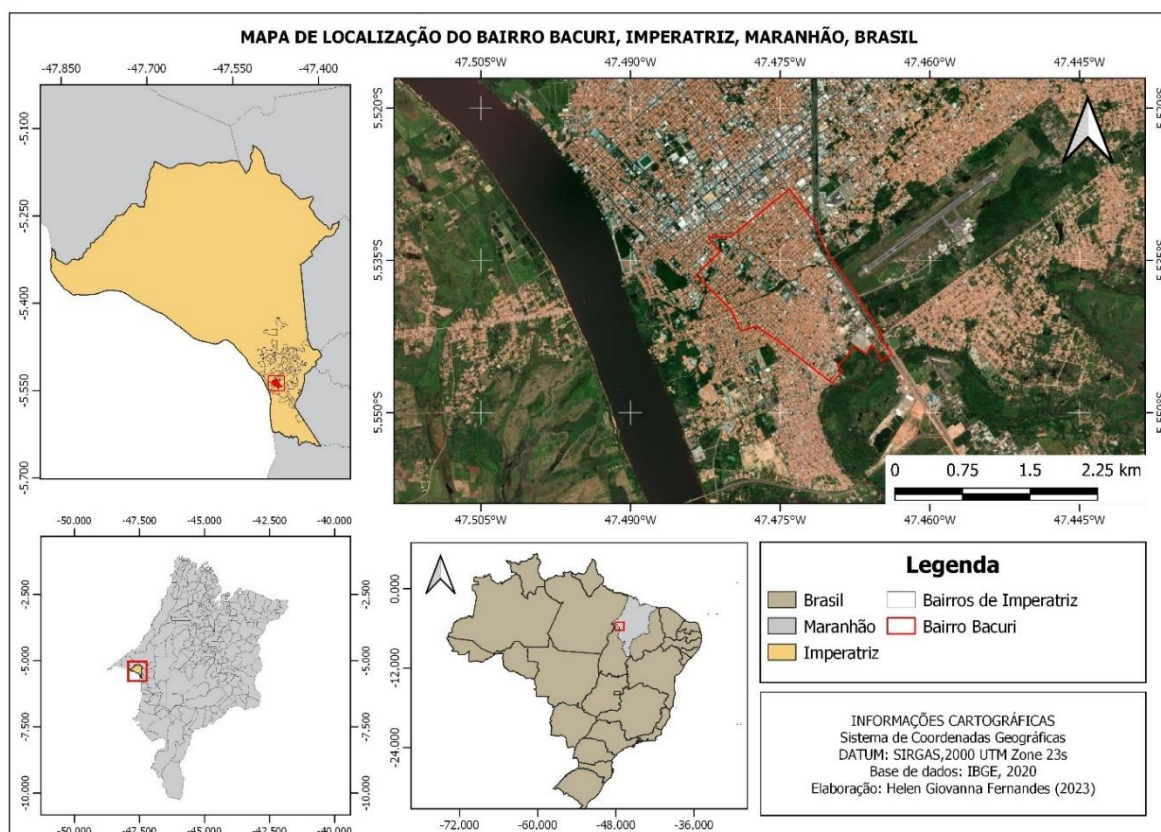
Assim, a cidade de Imperatriz, pela dimensão territorial e complexidade de sua rede municipal de ensino, na qual é ofertada várias modalidades de ensino, como estabelece a LDBN vigente, em seus art. 21, 28, 37, 58 e 60-A, segue também as diretrizes da Lei Ordinária N.º 1582/2015, a qual instituiu o seu Plano Municipal de Educação (PME) para o decênio 2014 -2023.

Pela sua especificidade e diferença, observamos a importância do Polo II - Bacuri e a dimensão dos desafios da estrutura educacional das escolas dessa localidade geográfica, no sentido de atender a contento o processo ensino-

aprendizagem, proporcionando criação de oportunidades, de modo a potencializar a capacidade e crescimento intelectual dos sujeitos na construção de conhecimentos.

Na Figura 1, a seguir, trazemos a localização geográfica do município de Imperatriz-MA e do Bairro Bacuri:

Figura 1 - Mapa da localização geográfica do município de Imperatriz -MA e Bairro Bacuri



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Com a pandemia da Covid-19, as escolas da rede pública municipal de ensino de Imperatriz fizeram uso do ensino remoto, surgindo, assim, uma série de desafios e enfrentamentos às práticas dos professores de Geografia, pois eles precisaram lidar com uma nova realidade educacional nas escolas, para que dessem continuidade ao seu trabalho. O objetivo, junto aos demais professores de outras áreas, era que também desenvolvessem o processo ensino-aprendizagem dos estudantes, de forma urgente e emergencial, o que será abordado nesta subseção.

De acordo com Moreira, Henrique e Bastos (2020), dentro do processo remoto, os professores passaram a ter desafios de produzir seus próprios materiais didáticos pedagógicos, por meios das tecnologias, adaptando-as às suas práticas em sala, pois

os mesmos tiveram que utilizar metodologias e recursos os quais não estavam acostumados. Passaram também a ter preocupações em dinamizar as aulas e torná-las mais interessantes e atrativas para os estudantes, durante o período pandêmico.

A Professora I explica como se deu esse processo e fala da realidade da escola onde vivenciou esse processo:

Com o surgimento da pandemia do novo Coronavírus, as escolas fizeram o uso do ensino híbrido e, por ser uma metodologia que mescla aulas remotas e presencias, ainda pouco utilizada em larga escala pelos sistemas educacionais, tanto professores de Geografia, quanto os alunos, tiveram dificuldades em assimilar e a se adaptar à essa forma de ensino, surgindo desafios como: a falta de acesso aos recursos tecnológicos, o aumento das desigualdades educacionais [...] Enfim, como garantir o processo de ensino aprendizagem nesse contexto? Pois os professores, para o desenvolvimento de suas aulas, precisaram desenvolver novas habilidades, ressignificar suas práticas, aprender novas metodologias de ensino de forma urgente e emergencial. Em relação aos temas sugeridos nas aulas de Geografia, estes ainda estão dissociados da realidade dos estudantes, precisando de adaptação para atingir esse objetivo, e assim fortalecer a construção dos conhecimentos geográficos nos espaços de ensino. (PROFESSOR I, ENTREVISTA: 04/04/2023).

A fala da Professor I retrata bem os desafios enfrentados no processo de ensino nas escolas da rede pública municipal de Imperatriz, com o surgimento da pandemia da Covid-19. Ela elenca, como principais dificuldades desse período, a falta de acesso aos recursos tecnológicos, os desafios da mediação de suas práticas com as tecnologias. Isso fez com que os professores tivessem que ressignificar suas metodologias de ensino às aulas de Geografia, adaptando-as ao ensino híbrido. Sem terem uma formação específica, eles precisaram desenvolver novas habilidades, tudo de forma aligeirada, somando mais um complicador para que se pudesse garantir o processo ensino-aprendizagem aos estudantes.

De acordo com Silva (2020), por ocasião da pandemia da Covid-19, os métodos e as mediações pedagógicas dos professores de Geografia mudaram nas escolas, pois houve também mudanças na forma de aprendizado de muitos estudantes. Durante o uso do ensino remoto, na medida que o processo educacional passou a ser mediado pelas TDICs, foram estabelecidas novas formas e relações na construção dos conhecimentos entre esses sujeitos. E todas essas mudanças no ensino, durante o período de aulas *on-line*, influenciaram nas metodologias aplicadas aos estudantes que tiveram acesso aos recursos tecnológicos, e excluiu os que não

utilizaram esses recursos em seu processo de ensino. Fica claro, com isso, que foram acentuadas as desigualdades de outras ordens, já observadas, como as ordens econômicas e sociais, que já existiam no contexto do ensino das escolas brasileiras, e que se agravaram ainda mais no período pandêmico.

Nas entrevistas com os professores ficou muito claro que a maioria não possui familiaridade, tanto por professores quanto por estudantes, com o uso das tecnologias digitais. Fica perceptível que a falta de material didático específico levou os professores a fazerem adaptações. Assim, a escassez de acesso tecnológico é provocada principalmente pela desigualdade social, que afirma o não desenvolvimento de habilidades para o manuseio desses recursos no processo ensino-aprendizagem e na mediação das práticas desses sujeitos. Com isso, aumentam os desafios metodológicos dos professores de Geografia, criando um processo de ensino cada vez mais desigual nas escolas.

O relato do Professor H é bem direto ao afirmar que não há familiaridade:

A falta de experiência com as tecnologias tanto pelos professores, quanto por alunos. Alguns alunos não têm acesso às tecnologias por questões financeiras. Como já mencionei, os livros não estão direcionados à nossa realidade, isso nos leva a pesquisar e adaptá-los ao nosso contexto. (PROFESSOR H, ENTREVISTA: 22/03/2023).

De acordo com Oliveira (2021), no período da pandemia, o implemento das práticas escolares no ensino de estudantes foi marcado por desigualdades educacionais entre esses sujeitos, onde foram observadas diferenças no ensino de Geografia, pois enquanto uns aprendiam essa ciência em suas casas, com a utilização de bons recursos tecnológicos, outros sequer tiveram a acesso ao ensino durante esse período. Isso mostra que há um abismo social e também no ensino, sendo ocasionado um maior agravamento no processo ensino-aprendizagem na pandemia.

Para Ferreira e Frade (2010), as tecnologias digitais têm grande importância na educação, pois proporcionam processos de ensino e aprendizagem mais interativos e plurais, de forma articulada às realidades dos estudantes, principalmente pela disponibilidade de acesso a uma grande quantidade de recursos que podem ser utilizados em sala de aula, por meio dessas ferramentas. Mas, de acordo com as autoras, para que as tecnologias se transformem e proporcionem o desenvolvimento do conhecimento, é preciso, antes, desenvolver habilidades, domínio técnico e pedagógico.

Para Calado (2012), o professor de Geografia, frente ao uso das tecnologias, precisa inovar suas práticas aplicadas no processo educacional vigente, mudar com a forma de ensino tradicional. Sobre essa inovação, embora os obstáculos evidenciados, o Professor A demonstra compreender a necessidade de mudanças e se mostra receptivo, visto que percebe o horizonte das novas possibilidades:

Em se tratando do ponto de vista do ensino pela plataforma é realmente incrível, há situações que a sala de aula não atinge tais objetivos que o ensino pela internet alcança, dificuldades de acessibilidade de todos. O livro didático pouco vivencia a realidade local e regional, pois o conhecimento do mesmo não é muito explorado. (PROFESSOR A, ENTREVISTA: 14/12/2022).

Mas, diante dos desafios, são ainda somados os outros que pudemos evidenciar na realidade das escolas de Imperatriz. Os professores enfrentaram novos desafios em suas práticas com o ensino remoto. Segundo Valente *et al.* (2020), boa parte desses profissionais tiveram dificuldades em preparar suas aulas e apresentá-las com o auxílio de ferramentas, até antes nunca utilizadas por eles, sem que possuíssem algum tipo de formação ou preparo para lidarem com esses recursos. Além disso, eles enfrentaram a falta de acesso às tecnologias pela falta de um bom sinal de internet, e também por terem um tempo reduzido para orientar estudantes durante as aulas.

Essa questão foi abordada pelo Professor J:

Os principais desafios enfrentados pelos professores durante as aulas de Geografia no ensino remoto, foram principalmente a adaptação desses sujeitos ao uso das tecnologias digitais e a mediação de suas práticas no processo de ensino, durante no período pandêmico, por falta de formação específica. Quanto aos alunos, percebi dificuldades de ensino, pela falta de acesso dos mesmos aos recursos tecnológicos como por exemplo: internet, tablets, smartphones, computadores, por questões financeiras para aquisição dessas ferramentas digitais, esse fator limita esses estudantes o acesso à conteúdos importantes e ao desenvolvimento e construção de seus conhecimentos geográficos. Quanto aos temas de Geografia que são discutidos em sala de aula, os mesmos são pertinentes e direcionados à realidade e ao cotidiano dos alunos, sempre com o objetivo de proporcionar a esses sujeitos o acesso a temas atuais e que propiciem a compreensão crítica das relações sociais entre o homem com o surgimento das novas tecnologias, mas muitos desses alunos passaram a ter dificuldades nesse processo de construção de conhecimento por falta de acesso às tecnologias. (PROFESSOR J, ENTREVISTA: 19/04/2023).

Diante de toda complexidade educacional vivenciada pelos professores nas escolas da rede de ensino municipal de Imperatriz, no que diz respeito à mediação das tecnologias em suas práticas, durante a pandemia da Covid-19. O Professor J, em sua entrevista, afirma que os professores de Geografia enfrentaram os desafios da adaptação ao uso das TDICs, a falta de formação específica ao manuseio das tecnologias, e que houve dificuldade de aprendizado dos estudantes pela falta de acesso às ferramentas tecnológicas, que, com toda dificuldade, foram utilizadas como recursos complementares no processo de ensino de Geografia.

4.4 A importância do ensino de Geografia para a leitura e compreensão do contexto atual dos espaços escolares integrados às TDICs pós-pandemia

A partir da realidade investigada, torna-se essencial que reflitamos sobre a importância do ensino de Geografia, mediado pelas TDIC, nos espaços escolares, no pós-pandemia, de modo a compreender melhor o desenvolvimento de práticas de ensino, para que possam contribuir para uma nova leitura e ressignificação dos desafios e possibilidades de ensino. Após essa experiência na pandemia, uma pergunta que fica é o que aprendemos nesse processo de adequação das práticas metodológicas no ensino de Geografia, que tiveram que se adequar ao contexto educacional *on-line*?

No cenário de retomada das aulas no pós-pandemia, conforme Cunha *et al.* (2020), os sistemas educacionais estão enfrentando um grande problema, no que diz respeito a reparação de perdas e defasagem no processo ensino-aprendizagem dos alunos, pois, de acordo com o autor, será preciso a execução de políticas públicas que tenham o objetivo de eliminar as desigualdades educacionais, e que proporcionem a esses sujeitos mais oportunidades de inclusão.

Trata-se de processos de aprendizagens que contemplem o desenvolvimento intelectual, crítico e a formação cidadã. Com isso, é preciso que os sistemas de ensino também criem medidas que proporcionem uma melhor infraestrutura nas escolas, uma forma de preparo mais adequado desses espaços de ensino, e que haja, sobretudo, ações mais direcionadas ao processo de formação continuada de professores na construção de habilidades com o uso das novas tecnologias.

De acordo com Prado e Rocha (2018), o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, mediadas pelas TDICs, é uma tarefa complexa, pois exige mudanças e reconstrução de saberes, sendo necessário ressignificar o processo ensino-aprendizagem, pois,

Considerando a velocidade com que o conhecimento está mudando e a velocidade com que novas habilidades e as competências são necessárias para dar conta dos avanços sociais, tecnológicos e científicos, a educação deverá ser cada vez mais importante para todos. Isso significa, primeiro, que mais pessoas deverão ter acesso ao processo de ensino e de aprendizagem. Segundo que deve aumentar a demanda por profissionais melhor qualificados (VALENTE, 2018, p. 36).

Em um contexto educacional cada vez mais influenciado pelas tecnologias digitais, e onde elas já deveriam estar mais presentes, estas já deveriam estar fazendo parte do processo de ensino dos estudantes. Assim, sem essa possibilidade em uma situação como essa, as relações de aprendizagem se tornam cada vez mais complexas, pois precisam se adequar a uma nova realidade de ensino, mediada pelas mudanças tecnológicas.

Nesse cenário, a Geografia, trabalhada nas escolas, de acordo com Manfio (2020), possui importância fundamental para a formação dos estudantes, pois proporciona a esses sujeitos a compreensão e análise da realidade e das relações sociais que passam a ser influenciadas pela evolução científica e tecnológica no campo do ensino. Os estudantes passam a fazer uma leitura dessas transformações tecnológicas globais, de uma forma mais nítida, e eles também podem se sentir mais incluídos nesse processo de inserção das tecnologias no ensino.

Todavia, a relação entre ensino e tecnologia ainda não está totalmente interligada, de forma que contemple adequadamente os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes nas salas de aula, pois, para Gonçalves e Peluso (2019), a educação formal ainda não tem acompanhado a evolução técnico-científica da contemporaneidade.

Esse fator, segundo os autores, se deve à própria estrutura histórica do ensino formal brasileiro, que tem características excludentes, elitistas e desiguais, não contribuindo, assim, para sua ressignificação e reestrutura, mesmo com a necessidade de adequações tecnológicas, necessárias ao formato de ensino vigente. O ato de reconhecermos essas contradições e defasagens educacionais que foram

criadas em nosso país, é de fundamental importância para reflexão e direcionamento, no sentido de reduzir as distorções do nosso sistema de ensino local.

Gengnagel, Granville e Sobrinho (2019) advertem que a inserção das tecnologias no ensino são importantes e podem sim contribuir ao processo de aprendizagem nos espaços escolares. Mas ainda há um longo percurso a ser percorrido até que se comprove efetivamente as potencialidades tecnológicas, e que seus resultados sejam sentidos na construção dos conhecimentos em sala de aula. Assim, fica claro que há grandes desafios educacionais, urgentes, e que estes precisam ser enfrentados de forma planejada e eficiente nos diferentes sistemas educacionais, com políticas públicas efetivas e voltadas ao fortalecimento do processo ensino-aprendizagem. A ideia é que se favoreça a formação de professores direcionadas às TDICs, tendo em vista o melhor desenvolvimento de suas práticas nestes novos cenários emergenciais. Para tanto, é preciso que nas instituições de ensino sejam inseridos os aparatos tecnológicos no cotidiano, como elementos importantes às propostas educativas.

Nesse sentido Rondini, Pedro e Duarte (2020) destacam que

As mudanças no sistema educacional tiveram que ser realizadas rapidamente, de sorte que, de um dia para o outro, os professores precisaram transpor conteúdo e adaptar suas aulas presenciais para plataformas on-line com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial. Cabe destacar que a incorporação das TDIC nas instituições escolares ainda é um entrave na realidade nacional; problemas de infraestrutura e de formação docente deficitária são variáveis importantes que interferem diretamente em uma utilização crítica, intencional e produtiva das tecnologias. (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 19).

Santos, Alves e Porto (2018) comentam que durante décadas as aulas eram ministradas tendo como suporte apenas livros e o quadro de giz, e que na contemporaneidade os recursos tecnológicos começam a contribuir aos espaços educacionais. Nessa direção, para Klein *et al.* (2020), a escola passa a ter o papel de proporcionar a integração das tecnologias ao processo de ensino dos alunos, visando o fortalecimento de suas aprendizagens, a otimização do tempo em sala, com o intuito de tornar esse momento mais produtivo, e também despertar o interesse e curiosidade dos estudantes na produção conhecimentos por meio dessas novas ferramentas digitais de ensino.

Para Souto e Moraes (2021), nesse momento de mudanças educacionais, o ensino de Geografia se torna necessário na educação básica, quando mediado por práticas docentes que valorizem e correlacionem os saberes dos estudantes com os conteúdos, trabalhados e discutidos em sala às suas realidades, com o objetivo de despertar a curiosidade e o interesse desses sujeitos no entendimento dos conhecimentos geográficos. Para Guerra (2020), cabe à Geografia, como disciplina escolar, proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades que facilitem sua compreensão crítica da atual realidade, para que possam também fazer uma leitura mais nítida do seu processo de formação educacional nesse novo contexto.

Nessa perspectiva, Oliveira (2021) enfatiza três características essenciais da importância do ensino de Geografia no fortalecimento dos processos de aprendizagens nos espaços de ensino. A primeira delas diz respeito à alfabetização espacial dos sujeitos, que tem o intuito da compreensão e clareza dos seus espaços de vivência e da consequente resolução de problemas do cotidiano. A segunda característica apontada está relacionada à formação cidadã dos estudantes, pois isso possibilita a construção ativa desses sujeitos, tornando-os mais participativos e atuantes em suas relações e vida sociais.

A terceira característica essencial ao ensino de Geografia diz respeito à utilização das múltiplas linguagens no ensino, que tem a oferecer aos estudantes uma variedade de tecnologias, tais como mapas, globos, aplicativos, vídeos, imagens, textos, sendo elementos que passam a fazer parte do cotidiano escolar dos estudantes de forma integrada, de modo a proporcionarem a reflexão de suas próprias realidades educacionais e de seus espaços geográficos.

No entanto, para Ferrete (2010),

Cabe a instituição de ensino, propor mudanças para proporcionar a integração das tecnologias, tanto como ferramentas pedagógicas motivacionais, como objetos de estudo e de reflexão, bem como a necessidade dos professores proporem novas formas de aprender e de saber, apropriando-se criticamente das TIC, buscando os benefícios que essa incorporação digital poderá trazer para facilitar a aprendizagem (FERRETE, 2010, p. 33).

Essa nova rotina na escola causou estranheza aos sujeitos e exigiu das instituições a tomada de uma série de medidas específicas, como a formação de um planejamento estratégico que contemple ações que serão realizadas, por meio de

práticas docentes mediadas por recursos tecnológicos, para se alcançar melhores adaptações ao ensino remoto. O objetivo era recuperar as perdas de aprendizagens dos estudantes, pois, devido às desigualdades digitais, muitos deles não tiveram acesso aos recursos pedagógicos e matérias didáticos necessários que pudessem favorecer o processo de aprendizagem de forma adequada durante o ensino remoto.

No entanto, devido ao cenário de poucos investimentos, como o de Imperatriz, o trabalho docente se tornou muito mais complexo e desafiador, pois a implementação do ensino remoto nas escolas passou a exigir dos professores um esforço muito maior em suas práticas. Nesse processo, foram pensadas novas estratégias de ensino, que proporcionassem aos alunos atividades atrativas e que agregassem conhecimento e segurança no processo ensino-aprendizagem. Todavia, o Professor A se deparou com outros problemas que já vinham se acentuando nos anos anteriores, como o caso do “Déficit de aprendizagens anteriores, culturas e práticas da escola” (PROFESSOR A, ENTREVISTA: 14/12/2022). O que se observa é que na realidade de Imperatriz outras questões já careciam de atenção, o que fez com que essas demandas se agravassem e se somassem junto as do ensino na pandemia.

Assim, as desigualdades educacionais se intensificaram ainda mais no cenário da realidade das escolas de Imperatriz investigadas, pois colocou em questão a evasão escolar, a qualidade educacional ofertada, a igualdade de acesso às novas tecnologias e a equidade de permanência nas escolas. Devido a isso, a mudança do ensino presencial para o remoto acabou gerando inúmeros problemas de adaptação dos professores e de suas práticas no processo de ensino Geografia aos estudantes.

Dito isto, concordamos com Ferrete e Ferrete (2016), ao dizerem que

Faz-se necessário que o Estado tome consciência da necessidade de investir urgentemente na Educação, de acordo com as novas exigências tecnológicas, pois isto se torna fator decisivo para formação qualificada dos futuros profissionais, e que permita a igualdade de acesso a essas ferramentas em todas as escolas, públicas e privadas (FERRETE; FERRETE, 2016, p. 40).

Assim, de acordo com Barros (2021) e Junior e Sousa (2021), no pós-pandemia os docentes serão desafiados em suas práticas a lidarem com o uso do ensino virtual mediado às tecnologias. Eles serão cobrados a terem habilidades e domínio na aplicação das ferramentas virtuais durante suas aulas e em todo processo de aprendizagem. Só que essa demanda será desproporcional, devido ao de esses

professores não terem formação específica e adequada para desempenharem essas competências tão importantes, de forma eficiente e segura. Na realidade, o que é exigido dos professores é que ressignifiquem suas estratégias de ensino, que mudem sua forma de ensinar para que possam dar prosseguimento ao processo ensino-aprendizagem, que agora se torna mais complexo para eles.

Ghidin e Mormul (2022) alertam que a pandemia trouxe muitos desafios para os professores, dentre eles a falta de contato com os estudantes, depois da execução de medidas de distanciamento social, e com o fechamento das escolas. Essas ações contribuíram bastante para diminuir a interação entre esses sujeitos no processo ensino-aprendizagem, pois com a utilização do ensino remoto muitos estudantes não possuíam os recursos mínimos para terem acesso e acompanharem às aulas, de forma adequada e segura. Assim, ao falarem sobre os desafios que surgiram no período pandêmico entre professores e estudantes, as autoras ressaltam que ao mesmo tempo que surgiram as complexidades no ensino de Geografia nas escolas, houve também o começo de possibilidades na aplicação de novas formas de ensinar e aprender a ciência geográfica, ou seja, a possibilidade do uso de outras metodologias educacionais, que antes da pandemia não eram percebidas.

Almeida *et al.*, (2020) também ressalta que no período pandêmico houve mudanças na metodologia das escolas, pois antes muitos professores e estudantes realizavam suas atividades por meio de aulas presenciais, mas, de forma repentina e emergencial, essas aulas passaram a ser feitas virtualmente, gerando outras demandas educacionais e mostrando à sociedade contemporânea que é preciso e necessário ressignificar os métodos e as práticas pedagógica, criar e desenvolver novas habilidades, fazendo uso das TDICs, que passam a surgir e ser utilizadas como recursos complementares, mas essenciais no processo ensino-aprendizagem.

Contudo, não podemos perder de vista que no contexto pandêmico foram expostos problemas educacionais que sempre existiram nas escolas brasileiras, que mostraram ainda mais as reais condições adversas de ensino. Com relação a essa questão, Martins (2020, p. 251) explica que a pandemia gerou também reflexões e questionamentos sobre “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]”. Com tudo isso, tornam-se importantes essas problematizações, para que haja um

direcionamento de novas metodologias e práticas de ensino que serão utilizadas no período pós-pandemia.

Fica perceptível, portanto, neste estudo, que há muitos desafios a serem enfrentados por professores e estudantes nas escolas no pós-pandemia. Permanecem os mesmos que já ocorriam antes e durante o período pandêmico, como a falta de estrutura das escolas, devido à escassez de recursos tecnológicos; a carência de programas de formação continuada para professores, que proporcionassem novas habilidades no manuseio e mediação das TDICs; dentre outros. E passam a ser vivenciados outros, somados à incerteza constantemente vivenciada pela mutação dos vírus e de outras urgências e possibilidades que envolvem estudantes e professores nos sistemas de ensino. Fica a preocupação e a incerteza de que os entes federados realmente entendam a importância de melhorar o ambiente e as condições deducionais, o que exige uma agenda investimentos e reformas. Exige também que se repense a educação como prioridade, o que não foi observado, pois o que se viu foi uma intensa preocupação com o mercado e com o lucro, mesmo numa situação tensão e fatalidade. A pandemia revelou, portanto, a vulnerabilidade do processo educativo não só em Imperatriz, mas também nas diferentes regiões do país.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo que o objetivo de analisar os desafios vivenciados pelos professores de Geografia dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Imperatriz-MA, ao assumirem as atividades escolares com a mediação das plataformas digitais, durante a pandemia do novo Coronavírus, contribui para aclarar as questões levantadas inicialmente na pesquisa.

O diálogo estabelecido com os autores possibilitou uma maior aproximação com a temática, ajudando a compreender melhor as desigualdades emergentes no processo ensino-aprendizagem, as dificuldades nas práticas pedagógicas dos professores no ensino de Geografia e a inter-relação com os recursos tecnológicos. Foram observadas questões comuns aos sistemas de ensino, como a dificuldade de

acesso às novas ferramentas digitais e o uso no momento das aulas, tanto por professores quanto por estudantes.

Na realidade de Imperatriz, constatamos que houve um programa periódico de formação de professores, mas este se mostrou de forma insuficiente aos professores de Geografia, pois não acompanhou todo o período o qual as escolas estiveram utilizando exclusivamente o ensino remoto. Este não abrangeu todos os professores de Geografia que estavam atuando em sala de aula naquele momento. Esses implicadores contribuíram de forma direta para a difícil adaptação dos professores na condução de suas metodologias de ensino, mediadas pelos recursos tecnológicos, nos espaços de aprendizagem. Isso afetou diretamente o desenvolvimento do processo educativo e intelectual dos estudantes, a aprendizagem dos conteúdos e adaptação ao contexto da educação *on-line*.

Verificamos que no período da pandemia emergiram desigualdades no processo ensino-aprendizagem nas escolas pesquisadas. No que se refere aos professores de Geografia, verificamos que a necessidade de sobrevivência e de sustento veio antes mesmo da certeza ou vocação de seguir na carreira docente. Somando a essa questão, que envolve a possibilidade de ter uma outra profissão de uma forma mais rápida, a necessidade de formação em serviço acaba prejudicando o melhor desenvolvimento das práticas dos professores, contribuindo para aumentando das desigualdades socioeducacionais, e fragilizando ainda mais o trabalho pedagógico dos professores.

No que se refere ao período da pandemia da Covid-19, sem essa formação específica, eles precisaram desenvolver novas habilidades, de forma aligeirada, somando mais um complicador para que se pudesse garantir o processo ensino-aprendizagem aos estudantes. As principais dificuldades nesse período foram a falta de acesso aos recursos tecnológicos, e o desafio da mediação de suas práticas com as tecnologias. Isso fez com que os professores tivessem que ressignificar suas metodologias de ensino às aulas de Geografia, adaptando-as ao ensino híbrido.

Com relação contexto investigado, por sua especificidade e diferença, observamos a importância do Polo II - Bacuri e a dimensão dos desafios da estrutura educacional das escolas dessa localidade geográfica, no sentido de atender a contento o processo ensino-aprendizagem, proporcionando criação de oportunidades, de modo a potencializar a capacidade e crescimento intelectual dos sujeitos na construção de conhecimentos.

Foi observado também que durante as aulas na forma remota, as escolas desse contexto permaneceram fechadas por um período de treze meses, sendo do mês de agosto de 2020 à setembro de 2021. Verificou-se que as unidades de ensino seguiram as diretrizes dos protocolos sanitários, portarias e decretos publicados tanto pelo Governo Federal quanto pelo estadual e municipal.

Foi constatado que SEMED tomou iniciativas direcionadas ao processo ensino-aprendizagem nas escolas, com o intuito de proporcionar a estudantes e professores melhores condições educacionais. Foi utilizada a plataforma digital GEDUC nas aulas remotas, houve o lançamento da programação da TV aberta Educaltz, como forma de complementar o processo de ensino aos estudantes e visando fortalecer as práticas. Contudo, essas iniciativas, direcionadas ao sistema de ensino no período de pandemia, para os professores de Geografia entrevistados, não surtiram o efeito desejado que se esperava. Eles entendem que o processo ensino-aprendizagem nos espaços investigados precisa ainda de muito mais investimentos educacionais e atenção governamental.

Assim, é perceptível nas falas dos professores a dificuldade de inclusão e acesso às tecnologias em suas práticas. É revelado também o desafio de proporcionarem aos estudantes um ensino de Geografia em que haja uma melhor interação entre os seus saberes de vivência, no intuito de fortalecer a construção dos conhecimentos geográficos e melhor compreensão de suas realidades.

Um ponto importante constatado nas falas dos professores foi em relação aos investimentos estruturais feitos pela SEMED nas escolas da rede municipal, no sentido de construções, reformas, ampliações e melhorias da parte física das unidades de ensino. Isso, de fato, ocorreu no período pandêmico, aproveitando-se do fechamento das escolas por conta do isolamento social. Mas, com a realização dessas ações, acreditava-se que as escolas estariam prontas, adequadamente, para a reabertura e posterior recebimento dos estudantes e professores, dando continuidade ao processo ensino-aprendizagem dos alunos pós pandemia.

Mas o que verificamos durante a pesquisa foi que o poder público municipal investiu na infraestrutura das escolas, de forma parcial, deixando a desejar na aquisição de recursos tecnológicos, como computadores, data show, laboratórios de mídias digitais, entre outros, os quais seriam utilizados no momento das aulas, dando suporte às práticas docentes.

De forma geral, os dados evidenciaram que os professores reconhecem a importância da utilização das TDICs no ensino de Geografia, nas escolas da rede pública municipal de Imperatriz, principalmente no contexto da pandemia da Covid-19. Mas reconhecem também que estão inseridos em uma realidade educacional onde há muitos desafios a serem enfrentados. Houve iniciativas direcionadas ao sistema de ensino, nesse período, com o intuito de garantir o melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, mas estas não surtiram o efeito desejado. Para os professores, as escolas precisam de maiores investimentos e atenção governamental na sua estrutura e em equipamentos, o que tem contribuído para fragilizar ainda mais o trabalho pedagógico dos professores de Geografia.

REFERÊNCIAS

ALFINO, L. C. dos P. S. **Tecnologias da informação e comunicação e o ensino de geografia**: a prática docente e suas racionalidades nas escolas da rede pública estadual técnica e de referência da RMR. Tese de doutorado - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-graduação em Geografia, Recife, 2019.

ALMEIDA, E. G. de; LEIDE, K. L. de F; FERREIRA, L. de. S; FARIAS, M. S. de. Ensino remoto e tecnologia: uma nova postura docente na educação pós-pandemia. **Conedu VII Congresso Nacional de Educação**. Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimento. Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso. Maceió-AL, 15, 16 e 17 de outubro de 2020. ISSN 2358-8829, *versão online*. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/download/68528>. Acesso em: 13 maio. 2023.

ALMEIDA, M. E. B. de. Tecnologias digitais na educação: o futuro é hoje. **Universidade Estácio de Sá**, São Paulo, outubro de 2007. Disponível em: <https://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/pucspmariaelizabeth.pdf>. Acesso em: 13 maio. 2023.

ALVES, B. D. L. T. L. **Mídias, cotidiano e raciocínio geográfico**: uma análise de sequências didáticas em turmas de Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. *versão online*, doi:10.11606/D.8.2020.tde-03082020-123634. Acesso em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-03082020-123634/pt-br.php>. Acesso em: 13 maio. 2023.

ALVES, F. D; AZEVEDO, S. de. C. de. **Análises geográficas sobre o território brasileiro: dilemas estruturais à Covid-19.** 1ª. ed, Alfenas: UNIFAL, 2020. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/ppgeo/wp-content/uploads/sites/79/2020/12/Analises-geograficas-sobre-o-territorio-brasileiro_Alves-e-Azevedo.pdf. Acesso em: 05 ago.2021.

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas.** Aracaju, V.8, N.3, p. 348 – 365, 2020. ISSN: 2316-3828. Disponível: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ALVES, M. do C. **Projeto de Lei nº 3520/2021.** Institui o Plano Nacional de Enfrentamento dos Efeitos da Pandemia da Covid-19 na Educação. Brasília: Senado Federal, 13 abr.2022. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/15024>. Acesso em: 02 out.2022.

ANDRADE, M. C. de. **Geografia, ciência da sociedade:** uma introdução à análise do pensamento geográfico. 2. ed. Recife: Editora da UFPE, 2008. ISBN: 852240285X.

ANDRADE, M. C. de. **Geografia Ciência e Sociedade.** São Paulo: Ed. Atlas. 1987.

ANDRADE, M. C. Trajetória e compromissos da geografia brasileira. In.: CARLOS, A. F. A. (Org.) **A Geografia na sala de aula.** 8ª Ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9 – 13.

ARAÚJO, F. J. O. *et al.* Impact of Sars-Cov-2 and its Reverberation in Global Higher Education and Mental Health. **Psychiatry Research,** Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos da América. v. 288, p. 112977, 2020. DOI 112977. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165178120307009>. Acesso em: 18 mar. 2023.

ARCHELA, R. S; GOMES, S. Metodologias Freinetianas e as tecnologias do século XXI no ensino de geografia. In: TORRES, Eloiza Cristina...[et.al]. (org). **Múltiplas Geografias: Ensino – pesquisa – reflexão,** v.6. Londrina: Midiograf, 2010. p. 69 – 98.

ARRABAL, M.C. B. **Repensar sobre o Trabalho do Professor de Geografia.** 2009. Artigo Científico – PDE – Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1966-8.pdf>. Acesso em: 03 maio. 2013.

ARROYO, M. G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista,** Belo Horizonte, MG, v.31.n.03, p.15-47. julho-setembro 2015. DOI 4698150390 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TvhHNQd9r5s6nwV9ghM9t9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, Outras pedagogias**. 2. ed. Petópolis, RJ: Vozes, 2014. ISBN: 8532644481.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de significados. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n.113, p.1381-1416, out.-dez. 2010. DOI 73302010000400017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJPmFsj5pSxPx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ARROYO, M.G. Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v.30, n. 99, p. 147-158, 2017. DOI 21766673. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3205>. Acesso em: 10 jul.2020.

BACICH, L. Ensino Híbrido: Proposta de formação de professores para o uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. In: **Anais do XXII Workshop de Informática na Escola (WIE)**, 2016. DOI 2016.679. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/16465/16306>. Acesso em :10 abr.2023.

BACICH, L.; MORAN, J. M. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. 2015. **Revista Pátio**, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>. Acesso em :10 abr.2023.

BACICH, L; N, A. T; TREVISANI, F. de M. (Org.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARRETO, R.G. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

BARROS, A. F. **O uso das tecnologias na educação como ferramenta de aprendizado**. Semana Acadêmica, 2018. ISSN 2236-6717. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/o-uso-das-tecnologias-na-educacao-como-ferramentas-de-aprendizado>. Acesso em: 07 set .2022.

BARROS, E. **Imperatriz: Memória e Registro**. Imperatriz, Ética,1996.

BARROS, F. C.; VIEIRA, D. A. P. Os desafios da educação no período da pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1, p.826-849 jan. 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n1-056. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22591>. Acesso em 18 mar. 2023.

BARROS, R. Ensinar e aprender em tempos pandêmicos: (re)inventando práticas pedagógicas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v.7, n.9, set. 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i9.2273. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2273>. Acesso em: 14 maio .2022.

BEHERENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In.: MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, Campinas: Papirus, 2000. ISBN: 8530809963.

BETTEGA, M. H. S. **A educação continuada na era digital**. São Paulo, SP: Cortez, 2004. ISBN: 8524916362.

BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. 5ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. ISBN: 8542300149.

BORDIGNON, G. A natureza dos Conselhos Municipais de Educação. In: Universidade Federal de Santa Catarina. **Concepção, estrutura e Funcionamento**: caderno 1- o contexto de atuação, natureza e organização dos Conselhos Municipais de Educação. Brasília: MEC, 72 p. 2009.

BOTELHO, C. L. **A filosofia e o processo evolutivo da Geografia**. Rio de Janeiro: Biblioteca do exército, 1933. ISBN: 8570111746.

BRASIL, **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em :12 nov. 2022.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 28 abr. 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid. Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 11.079, de 23 de maio 2022**. Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Diário Oficial da União.24 maio.2022. Disponível em : <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1510285975/decreto-11079-22>. Acesso em 03 out. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar 2020**. Brasília: INEP, 2020a. Disponível em: Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 22 nov.2022.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. **Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública** reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Decreto nº 10.211, de 30 de janeiro de 2020**. Dispõe sobre o Grupo Executivo Interministerial de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional e Internacional - GEI-ESPIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10211.htm. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Decreto nº 10.659, de 25 de março de 2021**. Institui o Comitê de Coordenação Nacional para Enfrentamento da Pandemia da Covid-19. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/d10659.htm. Acesso em: 06 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/13979.htm. Acesso em: 02 dez. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: geografia / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1998. 156 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/geografia.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>. Acesso em 21 set. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de dezembro de 2021**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do

calendário escolar. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801>. Acesso em 21 set. 2022.

BRASIL; MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000087.pdf> . Acesso em: 20 abr.2023.

BRASIL; MEC. **Plano Nacional de Educação –Brasília**. Senado Federal. UNESCO, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> . Acesso em: 20 abr.2023.

BRITO, J. M. DA S. A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido. **EaD em Foco**, v. 10, n. 1, 23 jun. 2020. DOI: 10.18264/eadf.v10i1.948 Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/948>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRITO, M. S.de S; SENA, T. M; ROCHA, G. O. R. A formação do professor de geografia: uma breve revisão bibliográfica sobre as concepções teóricas. **OBSERVATORIUM**: Revista Eletrônica de Geografia, v.3, n.7, p.134-150, out. 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Observatorium/article/view/45137/24057>. Acesso em: 02 jan.2023.

CACHINHO, H. A. P. Geografia escolar: orientações teóricas e práxis didactica. **Inforgéo**, Lisboa, n. 15, p. 69-90, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Herculano-Cachinho/publication/260593351_GEOGRAFIA_ESCOLAR_ORIENTACAO_Teorica_E_PRAXIS_DIDACTICA/links/53cfd26f0cf2f7e53cf8356a/GEOGRAFIA-ESCOLAR-ORIENTACAO-TEORICA-E-PRAXIS-DIDACTICA.pdf?origin=publication_detail. Acesso em: 22 fev.2023.

CAETANO, L. M. D. Tecnologia e Educação: Quais os desafios?. **Educação**, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 295–309, 2015. DOI: 10.5902/1984644417446. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/17446>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CALADO, F. M. O ensino de Geografia e o uso dos recursos didáticos e tecnológicos. Geosaberes: **Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 3, n. 5, p.12-20, 2012. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/159>. Acesso em: 22 fev.2023.

CALLAI, H. C. A formação do professor de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 20, p. 39-41, dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38032>. Acesso em: 22 fev.2023.

CALLAI, H. C. **A Formação do profissional da Geografia- o professor**. ed. Ijuí: Editora UNIJUI, 2013. ISBN 9786586074864.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional em Geografia**. Ijuí: ed. Ijuí, 2006.

- CALLAI, H. C. O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. **Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL**, 2011- Costa Rica II Semestre, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2598>. Acesso em: 10 ago.2022.
- CAMPELO, M. E. C. H. **Alfabetizar crianças: um ofício, múltiplos saberes**. Tese (Doutorado em Educação) Natal, 2001, 257 p. Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2001.
- CANI, J. B. *et al.* Educação e covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. **Revista Ifes Ciência**, v. 6, n. 1, p. 23-39, 2020. DOI: 10.36524/ric.v6i1.713. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/713>. Acesso em: 10 ago.2022.
- CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista com Censo**, v. 7, n. 3, p. 38–46, 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929>. Acesso em: 13 nov. 2022.
- CARNEIRO, M. A . **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo / Moaci Alves Carneiro. 24. ed. Revista, atualizada e ampliada. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2018 .
- CASTELLAR, S. M. V. Educação Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. In: Educação Geográfica e as Teorias de aprendizagens. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, maio/agosto, 2005.
- CASTELLAR, S. M. V. V, J. **Ensino de Geografia**. 4ª reimpr. da 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2019.
- CASTELLAR, S. M. V.; SACRAMENTO, A. C. R.; MUNHOZ, G. B. Recursos multimídia na educação geográfica: perspectivas e possibilidades. **Ciência Geográfica**, v. xv, p. 114- 123, 2011. Disponível em: https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXV_1/AGB_dez2011_artigos_ve rsao_internet/AGB_dez2011_16.pdf. Acesso em: 01 nov.2021.
- CASTELLAR, S.; VILHENA, J. O uso das diferentes linguagens em sala de aula. In: CARVALHO, A. M. P de. **Ensino de Geografia**. São Paulo: CENGAGE Learning. 2011, p. 65 – 98. ISBN: 978852210670. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1498591&forceview=1>. Acesso em: 10 nov.2022.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.
- CASTRO, E. A; QUEIROZ, E. R. de. Educação a distância e ensino remoto: distinções necessárias. **Revista Nova Paideia - Revista interdisciplinar em educação e pesquisa**. Brasília, v. 2, n. 3, p. 3-17, 2020. DOI: 10.36732/riep.v2i3.59

Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/40>. Acesso em 11 maio. 2023.

CAVALCANTI, L. de S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2008.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

CAVALCANTI, L. de S. Livro didático em Geografia: recurso/suporte ao trabalho docente autônomo do professor ou apêndice da política educacional oficial? In.: SPOSITO, E. S. *et al.* (Org.). **A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação**. Consequência - RJ, 2016, p. 337.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de Geografia na Escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

CAVALCANTI, L. de S. Ensino de Geografia e diversidade construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In.: CASTELLA, S. (Orgs). **Educação geográfica e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2007. P. 66-78.

CELLARD, A. A análise documental. In.: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAUI, M. **Iniciação à filosofia**. São Paulo: Ática, 2012.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Traduzido para o Português por Fundação Lemann e Instituto Península. 2013. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf. Acesso em: 17 jul. 2022.

CONSELHO NACIONAL DA JUVENTUDE. **Juventudes e a pandemia do coronavírus**. Relatório de resultados. Brasília, DF: Conjuve, 2020. Disponível em: https://cmdcario.com.br/files/downloads/16009576556Juventudes_e_a_Pandemia_do_Coronavirus.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

CONTRERÁS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA, M. G. G; FERNANDES, R. R; PAINI, Leonor Dias. Os avanços tecnológicos na educação: o uso das geotecnologias no ensino de geografia, os desafios e a realidade escolar. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v.

32, n. 1, p. 91-96, 2010. ISSN:1679-7361. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/3073/307325337011.pdf>. Acesso em: 07 set. 2022

CORRÊA, R. L. **Trajetórias Geográficas**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CORRÊA, W. da S. **O estado do arte do ensino de Geografia no Brasil a partir do uso de novas tecnologias**. 140 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas, 2019. Disponível em:
<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7565>. Acesso em: 07 set. 2022

COSTA, F. A. Tecnologias em Educação – um século à procura de uma identidade. In: COSTA, F. A. *et al.* (Org.) **As TIC na Educação em Portugal: concepções e Práticas**. Editora: Porto, Portugal, 2007. ISBN: 978-972-0-34080-1.

COUTO, M. A. C. Método dialético na didática da geografia. In.: CAVALCANTI, L. de S; BUENO, M. A; SOUZA, V. C. de. (Orgs.). **Produção de conhecimento e pesquisa no ensino de geografia**. –Goiânia. Ed. da PUC Goiás, 2011, p. 27-44.

CRUZ, D. M. da. A descrição geográfica na educação básica: uma experiência na formação continuada com professores. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 9, n. 16, p. 70-91, jan./jun. 2018. ISSN 2179-4510. Disponível em:
<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N16/Art5-v9-n16-Revista-ensino-geografia-Cruz.pdf>. Acesso em: 03 maio.2023.

CTC/PUC-Rio. **Diferenças sociais: pretos e pardos morrem mais de COVID-19 do que brancos**. Rio de Janeiro, 27 maio 2020. Disponível em:
<https://www.ctc.pucRio.br/diferencas-sociais-confirmam-que-pretos-e-pardos-morrem-mais-de-covid-19-doque-brancos-segundo-nt11-do-nois/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7 (3), p. 27-37, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40014>. Acesso em: 19 fev.2022.

CUNHA, L. F. F da; SILVA, A. de S; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo- Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, nº 3, p.27-37, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 12 abr.2023.

CYSNEIROS, P. G. **Novas Tecnologias na Sala de Aula: Melhoria do Ensino ou Inovação Conservadora? IX ENDIPE**. Águas de Lindóia, São Paulo, maio de 1998.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**, n.119, p. 29/45, julho 2003. ISSN 0100-1574. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/JBTWwBmFCfZBxm9QKbxSN9C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2020.

DUNDER, K. Conselho define hoje calendário escolar durante pandemia. **Caderno Educação do R7 com Agência Brasil**. Disponível em: Acesso em: <https://noticias.r7.com/educacao/conselho-define-hoje-calendario-escolar-durante-pandemia-2906202>. Acesso em: 24 set. 2022.

FAUSTINO, L. S. S; SILVA, T. R. F. S. Educadores frente à pandemia: Dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. In: **Revista Boletim de Conjuntura**, no II, vol. 3, n. 7, Boa Vista, 2020. doi.org/10.5281/zenodo.3907086. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/citationstylelanguage/get/apa?submissionId=99&publicationId=99>. Acesso em: 02 ago.2022.

FERREIRA, C. R. G; MICHEL, C. B; NOGUEIRA, G. M. O “novo normal” no cotidiano das escolas: desafios para alfabetização na perspectiva de duas professoras. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 112 - 139, 2022. DOI: 10.5965/1984723823512022112. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22025>. Acesso em: 03 abr. 2023.

FERREIRA, D. S; TONINI, I. M. Há uma escola como lugar em período de pandemia? **Revista Ensaios de Geografia**, Niterói, vol. 5, nº 10, p.27-32, julho de 2020. doi.org/10.22409/eg.v5i10.42582. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ensaios_posgeo/article/view/42582. Acesso em: 04 dez.2022.

FERREIRA, M. J. M. A. **Novas tecnologias na sala de aula**. Monografia do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, Departamento da PROEAD, Sousa, PB, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/10263>. Acesso em: 6 set. 2022.

FERREIRA, M. H. M; FRADE, I. C. A. S. Alfabetização e letramento em contextos digitais: pressupostos de avaliação aplicados ao software HagáQuê. In.: RIBEIRO, A. E. et al. (Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

FERRETE, A. A. S. S; FERRETE, R. B. **Reflexões sobre a tecnologia computacional na educação**: a experiência do IFS. 1 ed. Aracaju: IFS, 2016. ISBN: 9788568801321. Disponível em: https://www.ifs.edu.br/images/EDIFS/ebooks/2017/E-Book_Reflexo_sobre_a_tecnologia.pdf. Acesso em: Acesso em 15 mar 2023.

FERRETE, A. A; FRANÇA, L. C. M.; GOUY, G. B. **Educação a distância**: ambientes virtuais, TIC e universidades abertas. Aracaju: Criação, 2010.
FISCHER, G. Co-evolution of learning, new media, and new learning organisations. In: **IADIA International Conference e-Learning 2012**, 17-20 july, 2012, Lisboa. Proceedings... Lisboa: IADIS, 2012.

FLORENZANO, T. G; MORAIS, S. C. Uso escolar de sensoriamento remoto no estudo do meio ambiente: Curso de capacitação de professores do ensino fundamental e médio. **Anais XII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto**, Goiânia, Brasil, INPE, p. 1321- 1327, 2005. ISSN: 1321-1327. Disponível em: <http://mar.te.sid.inpe.br/col/ltid.inpe.br/sbsr/2004/11.19.17.36.52/doc/1321.pdf>. Acesso em: 6 set. 2022.

FORQUIN, J.C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: 288236353. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdr7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set.2022.

FRANKLIN, A. **Apontamentos e fontes para a história econômica de Imperatriz**. Imperatriz, MA: Ética, 2008.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. - 52ª ed- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREITAS, E. S; SALVI, R. F. **A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de Geografia**. Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2007.

FREITAS, M. T. M. *et al.* O Desafio de ser Professor de Matemática Hoje no Brasil. In: FIORENTINI, D.; NARACATO, A. M. (Orgs.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**. Campinas, SP: Editora Gráfica FE/UNICAMP, 2005.

FRÓES, J. R. M. A relação homem-máquina e a questão da cognição. In MEC/SEED (Org.), **Salto para o futuro**: TV e informática na educação. Brasília: MEC, 1998.

GARCÍA, C. L; ORTEGA, C. A. C; ZEDNIK, H. Realidade Virtual e Aumentada: Estratégias de Metodologias Ativas nas Aulas sobre Meio Ambiente. **Informática na educação**: teoria & prática, v. 20, n. 1 jan/abr, 2017.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós pandemia. **Estud. av.**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, Dez. 2020. DOI: 34100.003 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 mar 2023.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GEBRAN, R. A. **O ensino da Geografia nas séries iniciais do 1º grau**. 1990. UNICAMP, CAMPINAS.

GENGNAGEL, C. L.; GRANVILLE, N. C.; SOBRINHO, H. C. A utilização de aplicativos de celulares no processo de ensino e aprendizagem em Geografia. In: **Revista Querubim** – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 15, n. 38 – coletânea seção especial – 2019. Disponível em: http://www.revistaquerubim.uff.br/images/arquivos/zzquerubim_coletnea_hugo_sec_esp.pdf. Acesso: 20. nov.2022.

GHIDINI, R; MORMUL, N. M. O mundo está mudando, e agora? Desafios para ensinar e aprender Geografia em tempos de pandemia. **Geografia Ensino Pesquisa**, Santa Maria, v. 26, e1, 2022. DOI: 2236499463425. ISSN 2236-4994 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/63425/49051>. Acesso em: 18 maio 2023.

GIL, C. A. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6ª edição. São Paulo, Atlas, 2017.

GIROTTTO, E. D; MORMUL, N. M. O perfil do professor de Geografia no Brasil: entre o profissionalismo e a precarização. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia-MG v. 20, n. 7, 1 set./2019, DOI: 207145988, ISSN:1678-6343, p. 420-438. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/45988/26783>. Acesso em: 07 maio 2023.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. ISBN: 979-8573073019.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas – ERA**. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29v.35 n.3 16 Mai./Jun.1995 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 03 dez de 2022.

GOHN, M. G. “Educação não formal: Direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos do coronavírus”. **Humanidades & Inovação**, vol. 7, n. 7, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3259/1555>. Acesso em: 20 abr. 2022.

GOMES, H. **Como o Google quer fazer você esquecer do Zoom para videoconferências**. Publicado em 29/04/2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/04/29/como-o-google-quer-fazer-voce-esquecer-do-zoom-para-fazer-videoconferencias.htm>. Acesso em: 20 abr. 2022.

GOMES, P. C.da C. **Quadros geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro. 2017. ISBN: 8528622452.

GÓMEZ, Á. L. P. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

GONÇALVES, D. G.; PELUSO, M. L. Educação e sociedade no século XXI: questionamentos iniciais. In: **Revista Querubim** – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 15, n. 38 – coletânea seção especial – 2019. Disponível em: http://www.revistaquerubim.uff.br/images/arquivos/zzquerubim_coletnea_hugo_sec%20_esp.pdf. Acesso: 30 mar.2023.

GONÇALVES, G. B. B; GUIMARÃES, J. M. de M. Aulas remotas, escolas e a carga de trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 772-787, set./ dez. 2020. DOI: de.v14i30.1203. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1203/pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 73-89.

GRISOTTI, M. Pandemia de Covid-19: agenda de pesquisas em contextos de incertezas e contribuições das ciências sociais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, n. 2, 2020, p. 1-7, 2020. DOI: S0103-73312020300202. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/gXqWRN4wMcLYpVgC7SnMqyL/>. Acesso em 19 mar.2023.

GUERRA, Fábio Soares. Geografia escolar e o papel do professor no contexto contemporâneo. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://revistastestes.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4530>. Acesso em 01 abr. 2023.

GUIMARÃES DE CASTRO, M. H. 'Nosso grande erro foi a demora em retomar as aulas'. [entrevista cedida a] Isabelle Barone. **Gazeta do Povo**. Paraná 3 fev. 2021. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/nosso-grande-errofoi-a-demora-em-retomar-as-aulas-diz-presidente-do-cne/>. Acesso em: 05 out. 2022.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. Interações crítico-dialéticas com as tecnologias na educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 266–288, 2020. DOI: 10.21723/riaee. v14i4.11993. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11993>. Acesso em: 14 maio. 2023.

HADDAD, S. **Educação e exclusão no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

IBGE -Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico, conhecendo o Brasil de 2020**. Rio de Janeiro. IBGE, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019**. Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal, 2019. Brasil: IBGE, 2019.

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

IMPERATRIZ. **Decreto Municipal N.º 47 de 7 de julho de 2021**. Dispõe sobre o funcionamento da Administração Pública e de atividades econômicas organizadas e afins, neste ente, no período que especifica, sem prejuízo das medidas adotadas por este Município para o enfrentamento da pandemia do Covid-19, e dá outras providências. Disponível em: <http://novo.imperatriz.ma.gov.br/media/site/uploads/2021/07/07/decreto47.pdf>. Acesso em 22 set. 2022.

IMPERATRIZ. **Decreto Municipal nº 58 de 5 de agosto de 2021**. Dispõe sobre o funcionamento da Administração Pública e de atividades econômicas organizadas e afins, neste ente, no período que especifica, sem prejuízo das medidas adotadas por este Município para o enfrentamento da pandemia do Covid-19, e dá outras providências. Disponível em: <http://novo.imperatriz.ma.gov.br/media/site/uploads/2021/08/05/decreto-no-058-de-05-de-agosto-de-2021.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

IMPERATRIZ. Lei Ordinária n.º 1.582/2015. Imperatriz, MA: **PME**, [2014-2023]. Disponível em: http://www.camaraimperatriz.ma.gov.br/images/leis/Lei_n%C2%BA_1268-08.pdf. Acesso em: 27 nov. 2022.

IMPERATRIZ. Lei Ordinária n.º 1.884/2021. Imperatriz, MA: **PODER EXECUTIVO MUNICIPAL** [2021-2023]. Disponível em: <https://novo.imperatriz.ma.gov.br/media/site/uploads/2021/10/28/lei-1884.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2022.

JARDIM, L. A.; CECÍLIO, V. A. G. Tecnologias educacionais: aspectos positivos e negativos em sala de aula. In: **XI Congresso Nacional de Educação**. Curitiba. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7646_6015.pdf. Acesso em: 21 maio.2023.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

JÚNIOR, E. R.; CASTILHO, N. M. de C. **Uma experiência pedagógica em ação**: aprofundando o conceito e inovando a prática pedagógica através do ensino híbrido. SIED: EnPED - Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de 11

Pesquisadores em Educação a Distância, 2016. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1295/54>. Acesso em: 09 mar. 2023.

JÚNIOR, I. D. C; SOUSA, J. T. de. Os desafios da Educação em tempos remotos: os atores envolvidos. **Open Minds International Journal**, São Paulo, v.2, n.2, p.60- 69, 2021.

JUNIOR, L. M. **Explorando as potencialidades das tecnologias digitais na construção dos conhecimentos geográficos**. Tese de doutorado, Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e o ensino presencial e a distância**. 9 ed. Papiros, 2007.

KENSKI. **Educação e tecnologias**. 2º ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

KLEIN, D. R.; CANEVESI, F. C. S.; FEIX, A. R.; GRESELE, J. F. P.; WILHELM, E. M. de S. Tecnologia na educação: evolução histórica e aplicação nos diferentes níveis de ensino. **EDUCERE - Revista da Educação**, Umuarama, v. 20, n. 2, p. 279-299, jul./dez. 2020.

LEAL, P. C. S. A Educação Diante De Um Novo Paradigma: Ensino A Distância (Ead) Veio Para Ficar! **Gestão & Tecnologia**, Goiânia, v. 1, n. 30, p. 41-43, jul. 2020. ISSN 2176-2449.

LEÃO, V. P. **Ensino da geografia e mídia: linguagens e práticas pedagógicas**. (Org.) Vicente de Paula Leão; Inês Aparecida de Carvalho Leão. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

LEITE, S. A. da S. **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006. ISSN:1413-389X, p. 15-95. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acesso em 10 fev de 2023.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por A inteligência coletiva uma antropologia do ciberespaço**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998

LÉVY, P. **As tecnologias das inteligências: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro, 1993.

LÉVY, P. **Cibercultura**, Trad. Carlos Irineu da Costa, 1ª edição, 1ª Reimpressão, São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **A Democracia da Escola Pública**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, A. E. F.; SILVA, D. R. da; ARAÚJO, E. F. de. Metodologias ativas em geografia: experiências docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). **Revista GeoSaberes**, Fortaleza, v. 9, n. 18, p. 1-13, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/55497>. Acesso em: 15 nov. 2022.

LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade.** 2010. 258 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde30042010-151609/pt-br.php>. Acesso em: 09 fev. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACÊDO, H. C. Refletindo sobre o espaço vivido: o lugar na construção dos conhecimentos geográficos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 5, n. 10, p. 152-165, 2016.

MACÊDO, R. C; MOREIRA, K. da S. Ensino de Geografia em tempos de pandemia: vivências na escola municipal professor américo barreira, Fortaleza–CE. **Revista Verde Grande: Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 2, n. 02, p.70-89, 2020.

MALHEIROS, B. T. **Didática Geral.** Rio de Janeiro. LTC, 2012.

MANFIO, V. O Ensino de Geografia na Pandemia Covid-19: Uma Análise da Perspectiva do Lugar através de Histórias em Quadrinhos pelos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof^a. Cândida Zasso de Nova Palma-RS. **Disciplinarum Scientia**, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 133-144. 2020. ISSN: 2179-6890. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/3424>. Acesso em: 06 out. 2022.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 080, de 01 de fevereiro de 2021.** Dispõe sobre as diretrizes educacionais excepcionais a serem adotadas para realização de atividades presenciais e não presenciais durante o estado de calamidade, decorrente da Covid 19, nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Maranhão. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/Portaria-n%C2%BA-080-2021-ENSINO-H%C3%84BRIDO.pdf>. Acesso em: 18 jun.2021.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Saúde. **Decreto Nº 36.531, de 03 de março de 2021.** (Revogado pelo Decreto nº 36.871, de 20 de julho de 2021). Suspende a

autorização para realização de reuniões e eventos em geral, para aulas presenciais em instituições de ensino, dispõe sobre o funcionamento de atividades comerciais na Ilha de São Luís, sobre o funcionamento do Poder Executivo Estadual, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.saude.ma.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/DECRETO-No-36.531-DE-03-DE-MARCO-DE-2021..pdf>. Acesso em: 05 ago.2021.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Saúde. **Decreto Nº 36.871, de 20 de julho de 2021**. Reitera o estado de calamidade pública em todo o Estado do Maranhão para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, consolida as normas estaduais destinadas à contenção do Coronavírus (SARS-CoV-2), e dá outras providências. Disponível em: <https://www.saude.ma.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/DECRETO-No-36.871-DE-20-DE-JULHO-DE-2021..pdf>. Acesso em: 24 nov.2021.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Saúde. **Decreto Nº 36.936, de 10 de agosto de 2021**. Altera o Decreto nº 36.871, de 20 de julho de 2021, que reitera o estado de calamidade pública em todo o Estado do Maranhão para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, consolida as normas estaduais destinadas à contenção 17 do Coronavírus (SARS-CoV-2), e dá providências. Disponível em: <https://www.saude.ma.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/DECRETO-No-36.936-DE-10-DE-AGOSTO-DE-2021..pdf>. Acesso em: 15 set.2021.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Saúde. **Decreto Nº 37.176, de 10 de novembro de 2021**. Atualiza e consolida as normas estaduais destinadas à contenção do Coronavírus (SARS-CoV-2), e dá outras providências. Disponível em: <https://www.saude.ma.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/DECRETO-No-37.176-DE-10-DE-NOVEMBRO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 18 dez.2021.

MARTINAZZO, C. J. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

MARTINS, C. B. **Educação e desigualdade: implicações no contexto escolar**. 2016. Monografia. Curso de Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/156968/001016978.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 maio. 2022.

MARTINS, M. R. Educação e tecnologia: a crise da inteligência. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, RS. v. 44, p. 1- 14, ago. 2019. ISSN:1984-6444.

MARTINS, P. F. **O Livro Didático de Geografia: seus limites e perspectivas como instrumento de mediação do processo de ensino-aprendizagem**. 2019. 166f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, SP, 2019.

MARTINS, R. E. M. W. **Os desafios do processo formativo do professor de Geografia**. 2010.188f. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-

Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, 2010.

MARTINS, R. E. M. W. Um olhar sobre o ensino da geografia no ensino médio. **Anais do Colóquio "Ensino médio, história e cidadania"**, v. 1, n. 01, 2011.

Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/2336>. Acesso em: 05 set. 2022.

MARTINS, R. A COVID-19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. ISSN 2359-6082. Disponível em: https://www.bioinfo.ufpr.br/moodle/pluginfile.php/3746/mod_resource/content/2/A%20covid19%20e%20o%20fim%20da%20ead%20-%20um%20ensaio.pdf. Acesso em: 05 set. 2022.

MASSEY, D. A mente geográfica. **GEOgraphia**. Niterói, Vol.19, No 40, 2017, p. 36-40. ISSN 15177793. Versão em português realizada por Ana Angelita da Rocha e Maria Lucia de Oliveira. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/geographia/article/download/13798/8998/53164>. Acesso em: 05 set. 2022.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo, Editora da UNICAMP/BOITEMPO Editorial, maio de 2002. ISBN: 8575591452

MINAYO, M. C. de S. Fase de trabalho de campo. In: **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa e saúde**. São Paulo; Rio de Janeiro: HUCITEC, 1992.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 15 fev. 2023.

MIRANDA, G. L.; Limites e possibilidades das TIC na educação. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**. v.03, p. 41-50; 2007. ISSN: 1649-4990.

MORAES, A. C. R. **Meio ambiente e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MORAES, M.C. **Informática educativa**: Dimensão e propriedade pedagógica. Maceió/Al mimeo.1993.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003. DOI: S1516-73132003000200004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 set. 2022.

MORAES, A. C. R. **Geografia**: pequena história crítica. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MORAES, M. C. **O Paradigma educacional emergente**: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. 16. ed. Revista Em Aberto, Brasília, ano 16. n.70, abr./jun. 1996.

MORAIS, I. R. D. Diferentes linguagens no ensino de Geografia: novas possibilidades. In: ALBUQUERQUE, M. A. M.; FERREIRA, J. A. S. (Orgs.). **Formação, pesquisa e práticas docentes**: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Editora Mídia, 2013.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito chave para a educação. In: BACICH, T.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na Educação. Porto Alegre: PENSO, p. 27-45, 2015.

MORAN, J. M. *et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MORAN, J. **Novas Tecnologias Digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. [Online]. Curitiba, 2017.

MORAN, J.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORÁN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação In. YAEGASHI, S. *et al.* **Novas Tecnologias Digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, p.23-35, 2017. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

MOREIRA, A. F. B; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1037-1057, out. 2007.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um Ensino Remoto Emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, n. 34, 351-364, 2020. DOI: 10.5585/dialogia. n. 34.17123. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123/0>. Acesso em: 15 maio. 2023.

MOREIRA, R. **O discurso do Averso**: para a crítica da Geografia que se ensina. São Paulo: Contexto, 2014.

MOREIRA, S. A.G.; ULHÔA, L. M. Ensino em geografia: Desafios à prática docente na atualidade. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 69-80, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/30355899-Ensino-em-geografia-desafios-a-pratica-docente-na-atualidade.html>. Acesso em: 04.nov.2013.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 3ªed., 2007.

MOTTA, V. C. Politizando a sociedade do conhecimento sob a ótica do pensamento de Gramsci. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 32, p. 19-29, 2006.

MOURA, R. *et al.* Geografia Crítica: legado histórico ou abordagem recorrente. **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. 786, 2008. ISSN: 1138-9796. Disponível em: <https://www.ub.edu/geocrit/b3w-786.htm>. Acesso em: 09 fev. 2023.

MUHLSTEDT, A; HAGEMAYER, R. C. de C. Escolha da profissão e trajetórias de vida do professor. **Cadernos de Pedagogia**. São Carlos, ano 8 v.8 n.16, p. 28-39, jan-jun 2015. ISSN: 1982-4440. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/747/274>. Acesso em: 09 fev. 2023.

MUNIZ, É. S. Memórias da erradicação da varíola. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 16, n. 2, p. 699-701, 2011. DOI: 81232011000200034. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/wV7mSC4vgYPHBBMxcjzkr7v/>. Acesso: em 15 jun. 2023.

NASCIMENTO, L. D. R. do. **O ensino de geografia em tempos de pandemia: o uso das TDICS, o papel da escola e os desafios da prática docente**. Maceió, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br>. Acesso em: 19 mar. 2023.

NEVES, V. N. S. N; FIALHO, L. M; MACHADO, C. C. J. Trabalho Docente no Brasil durante a Pandemia da COVID-19. **Educação Unisinos**, p.1-18, 2021.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa Dom Quixote, 1997.

NUNES, A. K. F. *et al.* O Recurso da triangulação como ferramenta para validação de dados nas pesquisas qualitativas em educação. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science** v.9, n.3, set. -dez.2020, p.441-456. DOI: 2238-8869. 2020v9i3.p441-456. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348071044_O_Recurso_da_Triangulacao_como_Ferramenta_para_Validacao_de_Dados_nas_Pesquisas_Qualitativas_em_Educacao. Acesso em: 15 nov.2022.

NUNES, C. X.; RIVAS, C. L. F. R. **Novas linguagens e práticas interativas no ensino de Geografia**. FTC EAD, 2013.

NUNES, K. A. **As Geotecnologias no Ensino de Geografia: O uso do Google Earth nos processos de ensino-aprendizagem sobre a cidade**. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2019.

NUNES, A. K. *et al.* O Recurso da Triangulação como Ferramenta para Validação de Dados nas Pesquisas Qualitativas em Educação. **Fronteiras**, v.9, n.3, set.-dez. 2020, p. 441-456. DOI 2238-8869.2020v9i3.p441-456. Disponível em: <http://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/4356>. Acesso em: Acesso: 04 fev. 2023.

OLIVEIRA, D. A. Os Trabalhadores da Educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, N. Especial 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, D. A; JUNIOR, E. A.P. 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. DOI: rde.v14i30.1212 Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acesso em: 15 nov. 2022.

OLIVEIRA, V. H. N. Como fica o ensino de Geografia em tempos de pandemia da Covid-19? **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2021.

ONU NEWS. **Organização Mundial da Saúde declara novo Coronavírus uma pandemia**. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>. Acesso em: 10 out. 2022.

PACHECO, A. P.P. **O Uso de Tecnologia da Informação e Comunicação no Ensino e Aprendizagem de Geografia**: uma proposta de formação continuada. Tese de doutorado - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

PAIVA, V. L. M. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeira**: breve retrospectiva histórica. 2008. ISSN 1981 6677. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso: 04 fev. 2023.

PAULA, I. S. de; ALMEIDA, L. F. de. O professor de geografia da educação básica no estado do Acre e os desafios de ensinar remotamente. **Revista de Geografia** (Recife), v. 38, N. 3, 2021. DOI: 2238-6211.2021.249516. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/356452710_O_professor_de_geografia_da_educacao_basica_no_estado_do_Acre_e_os_desafios_de_ensinar_remotamente/fulltext/619c91bf3068c54fa512fa5c/O-professor-de-geografia-da-educacao-basica-no-estado-do-Acre-e-os-desafios-de-ensinar-remotamente.pdf?origin=publication_detail. Acesso: 22 de abr. de 2022.

PAULI, W. M. **O ensino de geografia e as novas possibilidades pedagógicas construídas a partir da utilização de ambientes virtuais de aprendizagem**. Florianópolis: COEB / UFSC, 2012. Disponível em: http://www.leg.uefs.br/arquivos/File/materiais/ARTIGOS_blogs_sites/Willian_Marques_Pauli_2012_O_ensino_de_geografia_e_as_novas_possibilidades_pedagogicas_construidas_a_partir_da_utilizacao_de_ambientes_virtuais_de_aprendizagem.pdf. Acesso: 22 de abr. de 2022.

PENTEADO, T. C. Z. **Projeto político-pedagógico**: reflexões sobre dificuldades, limites e possibilidades. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica

de Campinas, SP, 2009. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15801>. Acesso em: 10 fev. 2023.

PEREIRA, J. E. D. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 111, p. 182-201, dez. 2000. DOI: S0100-15742000000300010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/wKgyMYQBs3HkyRrkzs7dJJh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PERES, M. R. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista Administração Educacional da UFPE**, Recife-PE, v.11 n. 1 p. 20-31, jan./jun. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_COMPLETO_E_V174_MD1_ID8581_TB1294_28112022231121.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In.: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PIOVEZAN, P. R. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 111- 139.

PRADO, M. E. B. B.; ROCHA, A. K. O. Formação continuada do professor no contexto da programação computacional. In: VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. (Orgs.). **Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2018. p. 149-163.

PRATES, M. C. F.; PEREIRA, M. D.; ÁVILA, M.; BRESSAN, N. P. C.; SANTOS, J. Proinfo: Uma crítica ao uso das tecnologias no Ensino da Geografia. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais**, vol. 6, núm. 11. Fortaleza, 2015, p.15-16.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. **On the horizon, NCB University Press**, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.

REZENDE, M. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. Texto livre: **Linguagem e Tecnologia**, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016. DOI: 10.17851/1983-3652.9.1.94-107. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16716>. Acesso em: 20 fev. 2023.

RIBEIRO. D. **Educação como prioridade**. 1ª edição digital. São Paulo, global digital 2018.

- RICHTER, D. **O mapa mental do ensino de geografia**: concepções e propostas para o trabalho docente. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, ISBN: 9788579832277. 270 p. Disponível: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109202/ISBN9788579832277.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- ROCHA, G. O. R. da. Uma breve história da formação do professor de Geografia no Brasil. In: **Terra Livre**, n.15, São Paulo, 2000, p.129-144.
- RODRIGUES, C. G.; GOULART, M. M. Ensino Fundamental: as alternativas da escola para educar em tempo de isolamento social. **Repositório Institucional RIUNI**, 2020. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/10007>. Acesso em 09 fev. 2023.
- RONDINI, C. A; Pedro, K. M; Duarte, C. dos S. Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Revista Educação**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 41–57. 2020. 2316-3828.2020v10n1p41-57. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 31 mar. 2023.
- ROSA, R. T. N. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus COVID-19!. **Rev. Cient. Schola Colégio Militar de Santa Maria Santa Maria**, Rio Grande do Sul, Brasil Volume VI, Número 1, Julho de 2020. ISSN 2594-7672. Disponível em: [https://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20%2020%20\(Rosane%20Rosa\).pdf](https://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20%2020%20(Rosane%20Rosa).pdf). Acesso em: 31 mar. 2023.
- SACRISTÁN, G. J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In.: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.
- SAHB, W. F. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e o processo de expansão e integração da educação superior no MERCOSUL**. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/9879>. Acesso em: 22 ago. 2023.
- SAMEER EL KHATIB, A.; CHIZZOTTI, A. Aulas por videoconferência: uma solução para o distanciamento social provocado pela Covid-19 ou um grande problema? **Revista EDaPECI**, v. 20, n. 3, p. 26–45, 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/14031>. Acesso em: 13 nov. 2022.
- SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 6ª. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2008. ISBN: 8532622682.
- FILHO, M. M. de. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia Covid-19. **Revista Tamoios**, Especial COVID-19. São Gonçalo-RJ, 2020, p.4. n.1. DOI: 2020.50449. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341362621_EDUCACAO_GEOGRAFICA_

DOCENCIA_E_O_CONTEXTO_DA_PANDEMIA_COVID-19. Acesso em: 10 fev. 2023.

SANTOS N. C. de L.; FERNANDES M. J. Costa. A trajetória do ensino de Geografia no Brasil. **Anais CONADIS- Congresso Nacional da Diversidade do Semiárido**. Campina Grande, PB: Editora Realize, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/50491>. Acesso em: 09 de fev.2023.

SANTOS, A. L. **Ensino de Geografia e tecnologias**: o uso de aplicativos para celulares na educação de jovens e adultos em Catalão (GO). Dissertação de mestrado - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufcat.edu.br/tede/handle/tede/10670>. Acesso em: 09 de fev.2023.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018. ISBN 978-85-249-0952-8.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente** – Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000. ISBN 852490738X.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020. ISBN 9788575597767.

SANTOS, E. O.; CARVALHO, F. S. P.; PIMENTEL, M. Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura. Campinas, SP, **Educação Temática Digital**, v. 18, n. 2, p. 23-42, 2016. DOI etd.v18i1.8640749. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640749>. Acesso em: 09 de fev.2023.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. e-book, ISBN: 978-85-509-0541-9. Disponível em: http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf. Acesso em: 31 mar .2023.

SANTOS, F. M. F.; ALVES, A. L.; PORTO, C. de, M. Educação e Tecnologias: 46 Potencialidades e implicações contemporâneas na aprendizagem. **Revista científica da FASETE**, Rio de Janeiro, RJ. 2018, p. 44-61. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2018/17/educacao_e_tecnologias.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. ISBN 8531407133.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. São Paulo: Record, 2006. ISBN 8501058785.

SAVIANI, D; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, 2021, p. 36-49, ANDES – SN.

SAVIANI, D. POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: LIMITES E PERSPECTIVAS **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. ISSN 2318-0870. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 28 abr. 2023.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP. v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. DOI S1413-24782010000200013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2022.

SELBACH, S. **Geografia e Didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. ISSN 2318-2695.

SENHORAS, E. M. “Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020. ISSN 2675-1488. Disponível em: https://wiki.sj.ifsc.edu.br/index.php/Coronav%C3%ADrus_e_educac%C3%A7%C3%A3o:_an%C3%A1lise_dos_impactos_assim%C3%A9tricos. Acesso em: 28 abr. 2023.

SILVA, C. C. R. da; PORTO, M. D; MEDEIROS, W. de A. A teoria vygotskyana e a utilização das novas tecnologias no ensino aprendizagem: uma reflexão sobre o uso do celular. **Revista online de Magistro de Filosofia, Anápolis**, ano X, n. 21, p. 84-98, 1º sem. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319986811_A_TEORIA_VYGOTSKYANA_E_A_UTILIZACAO_DAS_NOVAS_TECNOLOGIAS_NO_ENSINO_APRENDIZAGEM_UMA_REFLEXAO_SOBRE_O_USO_DO_CELULAR. Acesso em: 15 set. 2022.

SILVA, D. S.V.; SOUSA, F. C. Direito a educação igualitária em tempos de pandemia: Desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil. **RJLB**, Lisboa, Portugal. v. 6, n. 4, 2020. Disponível em: https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2020/4/2020_04_0961_0979.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

SILVA, K. A. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? de Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Armando Valente. São Paulo: Paulus, 2011. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 38, p. 263-268, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/download/804/675/1840>. Acesso em: 10 mar. 2023.

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

SILVA, M. A. da. Dimensões da política do Banco Mundial para a educação básica pública. In: SILVA, M. Abádia da CUNHA, Celso da (Org.). **Educação básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, M. J. S; SILVA, R. M. da. **Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e desencontros**. E-book VII CONEDU (Conedu em Casa) - Vol 03... Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 827-841. ISBN: 978-65-86901-29-0. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74287>. Acesso em: 13 maio. 2023

SILVA, M.V. da. **Representação das práticas de professores com as metodologias de ensino em geografia em anos finais no ensino fundamental**. Dissertação de mestrado - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós Graduação em Geografia. Pau dos Ferros, RN,2019

SILVA, N. M. da; ARAGÃO, R. F. A Observação como Prática Pedagógica no Ensino de Geografia. **GEOSABERES**, Fortaleza, v. 3, n. 6, 2012. ISSN 2178-0463. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5528/552856434006.pdf>. Acessado em: 14 jul. 2022.

SILVA, P. C.da; FRICK, E. de C. de L. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Secretaria de Educação do Governo do Paraná 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/%20producoes_pde/2013/2013_ufpr_geo_artigo_paulo_cesar_da_silva.pdf. Acesso em: 06 out. 2022.

SILVA, P. H. B. A Inserção de Metodologias Ativas e Utilização das TDICS como Promoção de Autonomia Discente nas Aulas de Geografia. **Brazilian Journals**, Vol 6, Nº 3, 2020. ISBN 978-85-85369-24-8 Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3141>. Acesso em: 14 jul. 2022.

SILVA, V. P. A formação do professor de Geografia na era da informação. **Geosul**, Florianópolis, v. 22, n. 43, p 167-198, jan. /jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/12665/11828>. Acesso em: 14 jul. 2022.

SOARES, L. N., CESÁRIO, P. M. Educação híbrida na educação superior: um estudo sobre as estratégias mais desenvolvidas. **EducVale** – Revista de Educação do Vale do Jequitinhonha, v. 1, n. 2, p.72-96, dez. 2019. SOUSA, E. S. de. Educação híbrida: uma possibilidade de inovação na educação básica. - Cajazeiras, 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/storage/112/199664976/1694565477/mOmtGLItq7osVQRkB EiQDQ/199664976.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SOMMA, M. L. Alguns Problemas Metodológicos no Ensino de Geografia. In: CASTROGIOVANNI, A.C. (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4.ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS /Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003.

SOUSA, E. S. de. **Educação híbrida: uma possibilidade de inovação na educação básica**. - Cajazeiras, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/6324>.

SOUSA, I. B. de; NOVAES, A. R. Futuros Caminhos Da Cartografia Escolar: O Uso De Novas Tecnologias Digitais No Ensino De Geografia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). In.: **VIII COLÓQUIO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES**. Rio Claro, 2013.

SOUTO, J. C. de S; MORAIS, N. R. Ensino de Geografia em tempos de pandemia: desafios do ensino remoto e das tecnologias na prática docente. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 12, n. 22, p. 102-118, jan./jun. 2021. ISSN 2179-4510. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N22/Art6-v12-n22-Revista-EnsinoGeografia-Souto-Morais.pdf>. Acesso em: 22 de abr. de 2022

SOUZA, A. C. de. Uma reflexão sobre o trabalho e a educação no ensino de Geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 10, n. 19, p. 97-110 jul./dez. 2019. ISSN 2179-4510. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N19/Art7-v10-n19-Revista-EnsinoGeografia-Souza.pdf>. Acesso em: 22 de abr. de 2022.

SOUZA, E.V. et al. Uma trajetória da formação de professores de Geografia na História da Educação Brasileira. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. **GEOPAUTA**, vol. 5, núm. 3, e8609, 2021.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2001. 155 f. Tese (Mestrado em Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: SP, 2001. DOI UNICAMP.2001.222405. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=501910>. Acesso em: 22 de abr. de 2022.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004. 188 p. ISBN 857419404-2.

STRIEDER, R. **Educação e humanização**: por uma vivência criativa. Florianópolis, SC.: Habitus, 2002.

STÜRMER, A. B. As tic's nas escolas e os desafios no ensino de geografia na educação básica. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 3-12, ago. / dez. 2011. ISSN 2178-0463. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/92>. Acesso em: 09 maio. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010. ISBN 8532626688.

TARDIF, M; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais** Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TONINI, I. M. Os Meios de Comunicação, Tecnologias Digitais e Práticas Escolares de Geografia. In: **Revista da Faculdade Santo Agostinho**, Teresina, v. 11, n. 2, abr./jun. p. 186-210, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. **INTRODUÇÃO À PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**. 1987. Editora Atlas, São Paulo – SP. ISBN: 852240273-6.

RIBEIRO, R. **Veja como está distribuída a população de Imperatriz**. imirante.com. 2015. Disponível em: <https://imirante.com/noticias/imperatriz/2015/07/16/veja-como-esta-distribuida-a-populacao-de-imperatriz>. Acesso em: 07 fev.2023.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 4 jun. 2022.

VALENTE, G. S. C. et al. (2020). O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v.9, n.9. DOI 10.33448/rsd-v9i9.8153. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/8153/7109/114111> Acesso em: 12, maio de 2023.

VALENTE, J. A. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. (Orgs.). **Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2018. p. 17-41

VALENTE, J.A.; A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.); **Metodologias ativas para a educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

VEJA. **Covid-19: uma doença de classe baixa**. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/covid-19-uma-doenca-de-classe-baixa>. Acesso em: 10 fev.2023.

VESENTINI, J. W. **Geografia e ensino: textos críticos**. Campinas-SP, Papirus, 1989.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino da geografia: instrumento de dominação e/ou de libertação. In.: CARLOS, A. F. A. **A geografia na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

VESENTINI, J.W. **O método e a práxis** (notas polêmicas sobre geografia tradicional e geografia crítica). São Paulo: Terra Livre, 1987.

VILELA, J. L. L; FERRAZ, A. C; ARAÚJO, M. S. T. de. Utilização de recursos tecnológicos nas aulas de física como forma de superar as dificuldades impostas pela pandemia da covid-19. **REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**. Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil. vol. 9, núm.

2, e21047, 2021. DOI reamec.v9i2.11470. Disponível em:
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/437/4372405005/index.html>. Acesso em: 12,
maio de 2023.

APÊNDICES

**APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES
PARTICIPANTES DA PESQUISA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO



**DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS**

PROJETO: ENTRE A ILUSÃO E A REALIDADE: DESAFIOS DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ-MA, DURANTE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

LINHA DE PESQUISA: (1) LINGUAGENS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

MESTRANDO: FRANCISCO DARCIO BARBOSA DA SILVA SÁ

ORIENTADOR: PROF. DR. RAIMUNDO NONATO DE PÁDUA CÂNCIO.

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

- 1- Trajetória formativa, caracterização da escola e a implementação das práticas docentes no processo de ensino aprendizagem no espaço escolar.
- 2- Suporte tecnológico, organização pedagógica e planejamento didático, utilizados durante o processo de ensino aprendizagem de Geografia no âmbito escolar.
- 3- Descrição e caracterização das práticas docentes no ensino de Geografia, mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs, no espaço escolar na rede pública municipal de Imperatriz-MA.

CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Nome completo:	
Celular:	
E-mail:	
Idade:	
Sexo:	
Renda:	
Estado civil:	
Possui filhos em idade escolar? Quantidade.	
Cidade onde mora:	
Formação Acadêmica:	

Tempo de atuação no magistério:	
Curso de pós-graduação:	
Escola onde trabalha:	
Turma com a qual trabalha no Ensino Fundamental anos finais:	
Disciplinas com as quais trabalha além da Geografia:	

ROTEIRO DE PERGUNTAS

1- Trajetória formativa, caracterização da escola e a implementação das práticas docentes no processo de ensino aprendizagem no espaço escolar.

1.1- Descreva sobre seu processo de formação acadêmica? E porque escolheu e se tornou professor?

1.2- No momento você participa de alguma Formação Continuada? Qual ou quais são?

1.3- Quais os principais desafios encontrados na implementação de suas práticas docentes na sala de aula no ensino de Geografia?

1.4- Na sua concepção, como o ensino de Geografia pode contribuir no processo de ensino aprendizagem dos alunos no espaço escolar e no fortalecimento de sua formação cidadã e senso crítico?

1.5- Como você trabalha o ensino de Geografia em sala de aula? Há dinâmicas que incentivem uma maior participação dos alunos em debates, troca de experiências a respeito dos temas propostos? A Gestão Escolar participa desse processo pedagógico dando o suporte necessário aos professores? Essas atividades e estratégias desenvolvidas na sala de aula proporcionam um melhor desempenho escolar aos alunos?

2- Suporte tecnológico, organização pedagógica e planejamento didático, utilizados durante o processo de ensino aprendizagem de Geografia no âmbito escolar.

2.1- Quais os suportes tecnológicos disponibilizados pela escola no momento? Cite-os?

2.2- Explique como é organizado e realizado o planejamento da disciplina de Geografia na escola onde trabalha?

2.3- O planejamento do ensino de Geografia está em consonância com o processo ensino aprendizagem dos alunos e suas realidades no atual contexto? Quais são as principais dificuldades de sua implementação na sala de aula?

2.4- Há uma interação entre as novas tecnologias digitais e o ensino de Geografia durante as aulas no modelo híbrido em sua escola? Como ocorre esse processo?

2.5- Nas turmas as quais você trabalha quais dificuldades tem percebido no processo de ensino de Geografia na aprendizagem dos alunos durante as aulas? Quais seriam as sugestões didáticas implantadas que venham a contribuir na solução dos problemas de ensino apontados?

3- Descrição e caracterização das práticas docentes no ensino de Geografia, mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs, no espaço escolar na rede pública municipal de Imperatriz-MA.

3.1- Quais os principais equipamentos tecnológicos que você utiliza em sua prática docente? Tem domínio na aplicação dessas ferramentas digitais em sala de aula?

3.2- Em relação ao acesso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, a Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz -MA, tem contribuído com incentivos para que os professores adquiram equipamento tecnológico de uso individual? Explique como essa ação pode vir a fortalecer suas práticas dentro do processo de ensino aprendizagem em Geografia no espaço escolar? Dê sugestões de melhoria?

3.3- No que diz respeito ao ensino de Geografia com a utilização das tecnologias digitais, quais as principais dificuldades encontradas pelos professores durante a implementação de suas práticas em sala de aula?

3.4- Que tipos de materiais, atividades, dinâmicas e estratégias são mais utilizadas durante as aulas de Geografia? A escola proporciona condições para a realização desses processos de ensino?

3.5- Durante a pandemia do novo coronavírus, com a implantação do ensino híbrido na escola em que trabalha, quais os principais desafios enfrentados pelos professores e alunos durante as aulas de Geografia em seu processo de ensino aprendizagem com uso das tecnologias digitais? Os temas de Geografia sugeridos em sala de aula estão associados às realidades e vivências de mundo desses alunos?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS



APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título da Pesquisa: Entre a ilusão e a realidade: desafios das práticas de ensino de professores de Geografia dos anos finais do ensino fundamental na rede pública municipal de Imperatriz-MA, durante a pandemia do coronavírus.

Pesquisador Principal: Francisco Darcio Barbosa da Silva Sá

1. **Natureza da pesquisa:** o(a) senhor(a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo analisar os desafios vivenciados pelos professores de Geografia dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Imperatriz-MA, ao assumirem as atividades escolares com a mediação das plataformas digitais, durante a pandemia do Coronavírus.
2. **Participantes da pesquisa:** 10 (dez) professores de Geografia dos anos finais do ensino fundamental, que tenham vínculo efetivo, em 07 (sete) escolas da rede pública municipal de Imperatriz-MA, do polo Bacuri.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o(a) senhor(a) permitirá que o pesquisador Francisco Darcio Barbosa da Silva Sá, lhe faça as perguntas que forem necessárias para investigar o objeto de estudo deste trabalho. O(a) senhor(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) senhor (a). Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. **Sobre as entrevistas:** serão realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 (dez), professores de Geografia de 07 (cinco) escolas da rede pública municipal

de ensino da cidade de Imperatriz – MA, localizadas no Bairro Bacuri, tendo como foco os anos finais do ensino fundamental para verificar os desafios vivenciados e as alternativas utilizadas pelos professores de Geografia, ao assumirem as atividades escolares com a mediação das plataformas digitais, durante a pandemia do Coronavírus.

Desta forma, as entrevistas serão direcionadas para identificar se e como o professor utiliza as tecnologias digitais no planejamento e desenvolvimento de suas aulas para a construção e fortalecimento do processo ensino-aprendizagem.

5-Riscos e desconforto: De acordo com a Resolução CNS nº 466 de 2012, a referida pesquisa apresenta potenciais riscos e desconfortos de dimensões: psíquica, moral, intelectual, social e cultural aos participantes, tais como a quebra de sigilo, violação da confidencialidade e constrangimento. Assim para evitar os possíveis riscos citados será disponibilizado aos participantes de acordo com o item II.3.2 referida resolução - assistência integral para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa, item II.7 uma indenização e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa, item II.21 –ressarcimento, compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação.

6-Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e o(a) orientador(a) terão conhecimento dos dados.

7-Benefícios: ao participar desta pesquisa o(a) sr(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, este estudo trará como produto final da pesquisa, a produção de um caderno com orientações metodológicas, no formato digital ebook, para professores de Geografia da rede pública municipal de Imperatriz-MA, de forma a contribuir para a construção de novas práticas de ensino, objetivando o fortalecimento e a inovação no processo ensino-aprendizagem nessa disciplina.

8-Pagamento: o(a) senhor(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar

desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa ea divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Francisco Darcio Barbosa da Silva Sá

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cândia

Pesquisador Principal: Francisco Darcio Barbosa da Silva Sá

E-mail: francisco.darcio@discente.ufma.br

Orientador: Raimundo Nonato de Pádua Cândia

E-mail: nonato.cancio@mail.uft.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMA: rua Urbano Santos, s/nº - Centro - Universidade Federal do Maranhão (CCSST- Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia) Imperatriz - MA, telefone: (99) 3221-7601..

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO****TERMO DE ANUÊNCIA**

Autorizo que o pesquisador **FRANCISCO DARCIO BARBOSA DA SILVA SÁ**, aluno devidamente matriculado, sob o n.º 2021112479, no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Formação Docente em Práticas Educativas-PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz- MA, sob a orientação do professor Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio, para a realização da pesquisa intitulada **“ENTRE A ILUSÃO E A REALIDADE: DESAFIOS DAS PRATICAS DE ENSINO DE PROFESSORES DE GEOGRAFA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUDAMENTAL NA REDE PUBLICA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ-MA, DURANTE A PANDEIA DO CORONAVIRUS”**, e tem como objetivo geral caracterizar a realidade das escolas e o perfil dos professores de geografia dos anos finais do ensino fundamental durante o período de isolamento social devido a pandemia do Corona vírus.

Ciente dos objetivos da pesquisa, o pesquisador está autorizado a ter acesso e buscar o fornecimento de todos os subsídios para desenvolvimento de sua pesquisa, desde que seja assegurado os direitos garantidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata sobre as pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais o que se segue abaixo:

- 1) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 2) Não haverá nenhuma despesa para esta Instituição que seja decorrente da participação na pesquisa;
- 3) A garantia de que a Instituição, os professores e estudantes não serão identificados durante a divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, há a liberação de retirada a minha anuência a qualquer momento da pesquisa, sem penalização;
- 5) Os envolvidos poderão desistir de participar da realização da pesquisa

Domingos de A. Gonçalves
Sec. Adjunto de Educação
Port. 971 Mat. 38.219-1