

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

KELLY CRISTINA ONOFRI

**CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS
E O USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

FLORIANÓPOLIS

2021

KELLY CRISTINA ONOFRI

**CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS
E O USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc.
Orientadora: Prof.^a Dra. Roselaine Ripa

FLORIANÓPOLIS

2021

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Onofri, Kelly Cristina

Concepções docentes sobre metodologias ativas e o uso de tecnologias no ensino de Geografia / Kelly Cristina Onofri. -- 2021. 143 p.

Orientadora: Roselaine Ripa

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

I. Metodologias Ativas. 2. Tecnologias. 3. Atividades escolares não presenciais. 4. Ensino de Geografia. 5. Pandemia da COVID-19. I. Ripa, Roselaine. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

KELLY CRISTINA ONOFRI

**CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS
E O USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc.

Orientadora: Prof.^a Dra. Roselaine Ripa

BANCA EXAMINADORA

Presidente:

Profa. Dra. Roselaine Ripa

Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc

Membros:

Profa. Dra. Renata Peres Barbosa

Universidade Federal do Paraná – UFPR

Profa. Dra. Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc

Florianópolis, 16 de julho de 2021.

AGRADECIMENTOS

Aqui agradeço de coração aos envolvidos que colaboraram em minha caminhada:

À Professora Roselaine, tanto por ter me aceitado no programa como orientanda, quanto por sua dedicação e confiança que sempre transmitiu; ainda mais, agradeço o incentivo nos momentos de desespero [– Sim, você não viu, mas sei que sabia...], principalmente os da reta final, em que, apesar de ter já tudo adiantado, eu me sentia em atraso.

Ao grupo de pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul, que no primeiro ano como acadêmica de mestrado fui “filha única” e felizmente o grupo aumentou e hoje atua junto ao Laboratório de Cultura Digital (L@bCult), me sinto honrada em participar.

Aos membros da Banca de Qualificação e Defesa Final: à Professora Renata, por suas contribuições filosóficas, provocativas e instigantes; à Professora Rosa, que, além das valiosas contribuições que nos trouxe na qualificação, me acolheu no LEPEGEO; e ao Professor Lidnei, pelos registros e atenção dedicados ao texto no decorrer da qualificação.

Às instituições, bem como as pessoas a elas vinculadas, que oportunizaram o desenvolvimento desta pesquisa: à Udesc, em especial às Professoras ministrantes das disciplinas das quais participei: Professoras Alba, Maria Cristina, Regina, Luciane e Rosa; equipe técnica administrativa, em especial à Scharlene; à Secretaria Estadual de Educação/SC, na pessoa da Sra. Rita de Cássia, que prontamente me atendeu na Coordenadoria de Itajaí; à CAPES, que apoiou financeiramente o desenvolvimento desta pesquisa; e aos professores de Geografia que responderam ao questionário.

À Professora Ana Paula, minha tutora na Licenciatura em Geografia, que me guiou no início de minha caminhada rumo à Educação, acreditou e confiou em meu trabalho; e à Professora Ana Claudia, minha orientadora na Especialização em Educação, que me inseriu no mundo da pesquisa.

Aos colegas do PPGE, pela parceria e colaboração durante as aulas, e pelos momentos de descontração [que foram poucos, pois logo veio a pandemia...], de modo especial: João, pela aula de edição de vídeos; Vanessa, que colaborou nos ajustes finais do questionário; Luiz pelo apoio, incentivo e parceria; e principalmente à Carina, companheira de publicações, amiga do mestrado para a vida! Às minhas amigas do coração, que acompanharam minha jornada e estão sempre torcendo por mim: Aline, Mariana, Priscilla, Claudia e Viviane.

Minha família: à Kamila [minha irmã] e D. Lena Maris [minha sogra], que são com certeza as que mais rezam por mim; aos meus pais, Lauro e Helena, que sempre lutaram para que nós estudássemos desde sempre, sem nunca nos deixarem faltar nada [tampouco o amor!]; e ao meu filho Igor, que sempre me entende e me surpreende!

E agradeço ao André, meu amor e companheiro de vida!

“O espaço da escola é mágico. Nele se realiza o milagre permanente do aprender e do abrir-se para o mundo.” (KENSKI, 2013, posição 715)

RESUMO

A presente pesquisa é resultado da dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED/Udesc e objetivou analisar as concepções docentes sobre metodologias ativas e suas relações com Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de Geografia durante a implantação das atividades escolares não presenciais no período de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19 nas escolas que ofertam o Ensino Fundamental – Anos Finais na região do Vale do Itajaí no estado de Santa Catarina. Para isso, este estudo foi dividido em duas etapas, se caracteriza como descritivo, exploratório e de abordagem qualitativa. No primeiro momento, as relações entre TDICs e metodologias ativas presentes nos documentos oficiais foram identificadas; em seguida, destacou-se as normas e os procedimentos referentes à implantação das atividades escolares não presenciais em Santa Catarina no período de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19. A segunda etapa envolveu a pesquisa de campo em que se coletaram dados por meio de questionário submetido aos professores de Geografia com o intuito de identificar as concepções, bem como as práticas utilizadas nas aulas remotas durante o período pandêmico. Para a análise dos dados empíricos, empregou-se a análise textual discursiva para explorar as TDICs mencionadas pelos professores, considerando os usos no ensino de Geografia e suas características associadas às concepções docentes sobre metodologias ativas à luz dos estudos teóricos críticos. Como resultado, esta pesquisa possibilitou uma reflexão acerca do uso das TDICs utilizadas emergencialmente no Ensino Fundamental – Anos Finais e das metodologias associadas às práticas docentes durante o período escolar ofertado de forma remota. Destacaram-se o papel do professor de Geografia enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem e as discussões em torno das competências mencionadas nos documentos que regulam a Educação Básica brasileira. Assim, a partir dos estudos realizados, espera-se que as discussões sobre as possibilidades e alternativas de práticas pedagógicas para os professores de Geografia possam ser aprofundadas, contribuindo ainda, para a reflexão crítica a respeito do processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Tecnologias. Atividades escolares não presenciais. Ensino de Geografia. Pandemia da COVID-19.

ABSTRACT

Our research was oriented to the master's thesis of the Graduate Program in Education of FAED/UDESC, and aimed to analyze the educational conceptions about active methodologies and their relationships with Digital Information and Communication Technologies (DICTs) in geography teaching during the implementation of non-face-to-face school activities in the period of social isolation caused by the COVID-19 pandemic. We examined schools that offer elementary classes in their final years in the region of Vale do Itajaí, State of Santa Catarina. Thus, we divided this study into two parts and intended to turn it descriptive, exploratory and of qualitative approach. At first, we identified the relationship between the DICTs and the active methodologies present in the official documents; then we highlighted the norms and procedures related to the implementation of non-face-to-face school activities in Santa Catarina in the period of social isolation caused by the COVID-19 pandemic. The second stage involved field research and we collected data through a questionnaire applied to geography teachers, in order to identify the conceptions, as well as the practices used in remote classes during the pandemic period. In the process, we used discursive textual analysis and we classified, analyzed and discussed the DICTs mentioned by the teachers considering the use of those DICTs in classes of Geography and their characteristics associated with the teaching conceptions about active methodologies in the light of critical theoretical studies. As a result, this research provided an overview about DICTs used in the event of sudden need in the final years of elementary school and about the methodologies associated with teaching practices offered remotely during the period studied. We highlight the role of Geography teachers as mediators of the teaching-learning process and their significance in view of the competencies mentioned in the documents that regulate Brazilian Basic Education. Then, from the studies carried out, we hope that discussions about potential alternative pedagogical practices for geography teachers can be deepened, which will bring contributions to critical reflection on the teaching-learning process in Basic Education.

Keywords: Active methodologies. Technologies. Non-face-to-face school activities. Geography teaching. COVID-19 pandemic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Etapas da Pesquisa conforme objetivos específicos.....	24
Figura 2 – Mapa da Região Geográfica Intermediária de Blumenau (Vale do Itajaí).....	25
Figura 3 – Número de Escolas.....	27
Figura 4 – Porte das Escolas (Número de Matrículas)	27
Figura 5 – Número de Escolas que ofertam o EF-AF e outras Etapas e Modalidade de Ensino	28
Figura 6 – Processo para construção do questionário	32
Figura 7 – Focos de organização dos argumentos da ATD.....	34
Figura 8 – Etapas da Revisão Sistemática da Literatura.	35
Figura 9 – Metodologia Pedagogia Histórico-Crítica	59
Figura 10 – Teoria de Decroly.....	64
Figura 11 – Pressupostos filosóficos de Dewey	66
Figura 12 – Princípios da Educação propostos por Freinet.....	67
Figura 13 – Fases do desenvolvimento Moral de Piaget.....	69
Figura 14 – Estágios do desenvolvimento cognitivo de Piaget.....	69
Figura 15 – Síntese dos Princípios do Método Montessori.....	70
Figura 16 – Conhecimento sobre metodologias ativas e TDICs	97
Figura 17 – Aprendizagem sobre metodologias ativas e TDIC:	
a) período que aprenderam a utilizar, b) como aprenderam a utilizar	97
Figura 18 – Respostas sobre o “papel do professor” nas metodologias ativas:	
a) etapa 1, b) etapa 2	99
Figura 19 – Papel exercido pelo estudante nas metodologias ativas: a) etapa 1, b) etapa 2 ..	101
Figura 20 – Ensino-aprendizagem mediados pelas metodologias ativas:	
a) etapa 1, b) etapa 2	102
Figura 21 – Ensino-aprendizagem mediados pelas metodologias ativas “Etapa 1”	103
Figura 22 – Processo de ensino-aprendizagem mediados pelas TDICs	104
Figura 23 – Práticas desenvolvidas durante as atividades escolares não presenciais.....	107
Figura 24 – Categorias emergentes: a) etapa 1, b) etapa 2	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aspectos do Estudante e do Professor nas Tendências Pedagógicas Brasileiras ..	58
Quadro 2 – Quadro comparativo das Pedagogias Histórico-Crítica, Tradicional e Nova.....	60
Quadro 3 – Papéis do Estudante e do Professor nos Modelos de Abordagens Pedagógicas entendidas pelas Metodologias Ativas.....	60
Quadro 4 – Lista dos teóricos que se aproximam das Metodologias Ativas.....	63
Quadro 5 – Serviços constantes no Decreto N.º 515/2020 do Estado de Santa Catarina.....	91
Quadro 6 – Perfil detalhado dos Professores de Geografia	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Escolas no Vale do Itajaí	26
Tabela 2 – Descrição dos Critérios da Pesquisa	37
Tabela 3 – Mapeamento das palavras-chave, sinônimos e possíveis termos de busca	37
Tabela 4 – Termos de busca adaptados para as bases de dados	38
Tabela 5 – Total de resultados por bases de dados	39
Tabela 6 – Total de resultados pelos critérios de inclusão e exclusão.....	39
Tabela 7 – Perguntas de pesquisa relacionadas com os critérios de qualidade	40
Tabela 8 – Sequência com os resultados totalizados pelos critérios de qualidade	40
Tabela 9 – Lista com os resultados detalhados após as seleções pelos critérios de inclusão, exclusão e qualidade	41
Tabela 10 – Categorização das palavras-chave obtidas.....	42
Tabela 11 – Sujeitos encontrados nos textos selecionados na BDTD.....	43
Tabela 12 – Aspectos metodológicos presentes nos textos selecionados na BDTD.....	43
Tabela 13 – Documentos norteadores da Educação Básica no Brasil e em Santa Catarina.....	76
Tabela 14 – Documentos de abrangência nacional que abarcaram a pandemia da Covid-19..	84
Tabela 15 – Marcos históricos da Educação Básica na pandemia da Covid-19.....	85
Tabela 16 – Documentos de abrangência nacional que abarcaram a Educação Básica no contexto da pandemia da Covid-19	86
Tabela 17 – Documentos de abrangência do Estado de Santa Catarina sob o contexto da pandemia da Covid-19.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPSH	Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CP	Conselho Pleno
CTD	Catálogo de Teses e Dissertações
EB	Educação Básica
ECT	Educação, Comunicação e Tecnologia
EF	Ensino Fundamental
EF–AF	Ensino Fundamental – Anos Finais
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
GIS	Geographic Information System
GPS	Global Positioning System
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCSC	Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Procon	Programa de Proteção e Defesa do Consumidor
RIL	Revisão Integrativa da Literatura
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SEB	Secretaria da Educação Básica
SED/SC	Secretaria da Educação de Santa Catarina
SIG	Sistema de Informação Geográfica
Sisgesc	Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TMSF	Tecnologias Móveis Sem Fio
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	14
1	INTRODUÇÃO	17
1.1	PROBLEMA, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA	18
1.2	ESTRUTURA DA PESQUISA	22
2	CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS.....	23
2.1	CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA	24
2.2	COLETA DOS DADOS	28
2.2.1	Documentos orientadores da Educação durante a implantação das atividades escolares não presenciais.....	29
2.2.2	Questionários.....	31
2.3	MÉTODO DE ANÁLISE	32
3	REVISÃO DA LITERATURA	35
3.1	ESTÁGIO I – PLANEJANDO A REVISÃO	36
3.2	ESTÁGIO II – CONDUZINDO A PRÁTICA DA REVISÃO	37
3.3	ESTÁGIO III – COMUNICAÇÃO E DIVULGAÇÃO.....	44
4	SOCIEDADE DO ESPETÁCULO E O ENSINO DE GEOGRAFIA: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E AS METODOLOGIAS ATIVAS.....	48
4.1	AS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS INCORPORADAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	49
4.1.1	As metodologias ativas e a ilusão da inovação	49
4.1.2	O consumo das tecnologias educacionais e o ensino da Geografia	52
4.2	AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E AS METODOLOGIAS ATIVAS	57
4.2.1	Jean-Ovide Decroly	64
4.2.2	John Dewey	65
4.2.3	Cèlestin Freinet.....	67
4.2.4	Jean Piaget.....	68
4.2.5	Maria Montessori	70
4.2.6	Contextualização das concepções	71

5	AS METODOLOGIAS ATIVAS E AS TDICs: LEITURA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	75
5.1	O ENSINO DE GEOGRAFIA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	75
5.2	OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE ORIENTARAM AS AÇÕES EM DECORRÊNCIA DA PANDEMIA.....	83
6	AS RELAÇÕES DAS TDICs COM AS METODOLOGIAS ATIVAS NAS PRÁTICAS DOCENTES EM GEOGRAFIA	94
6.1	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	94
6.1.1	A prática das metodologias ativas com o uso das TDICs nas aulas de Geografia	96
6.1.2	Os sujeitos e seus papéis	98
6.1.3	A implantação das “atividades escolares não presenciais”	105
6.1.4	Categorias emergentes.....	111
6.2	PROSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO APÓS A PANDEMIA	116
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICE A – DADOS CADASTRADOS NO START	134
	APÊNDICE B – BUSCA REALIZADA NAS BASES DE DADOS (RIL).....	135
	APÊNDICE C – MUNICÍPIOS PERTENCENTES À REGIÃO GEOGRÁFICA INTERMEDIÁRIA DE BLUMENAU E MICRORREGIÕES	136
	APÊNDICE D – DADOS DO MUNICÍPIOS DA REGIÃO GEOGRÁFICA INTERMEDIÁRIA DE BLUMENAU	136
	APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	138
	APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO	139
	ANEXO A – INSTRUMENTO DE DECISÃO DA OMS	143

APRESENTAÇÃO

Meu percurso acadêmico iniciou-se no Curso de Licenciatura em Geografia, em 2009, sem nunca ter atuado em sala de aula como professora até o momento de ingresso nessa graduação. Através de estágios curriculares supervisionados e de alguns contratos temporários durante o curso, iniciei-me no exercício da docência em escolas públicas da rede municipal de ensino de Itajaí/SC.

Anteriormente, minha trajetória profissional transcorria no ramo da alimentação, no qual permaneci por dez anos e passei por vários cargos, entre estes, as atividades de treinamentos, coordenação e gerência. Foi no decorrer da graduação em Geografia, no entanto, enquanto ainda trabalhava no comércio, que senti maior inspiração para a área da Educação e o desejo de a ela me dedicar de modo exclusivo.

Segundo Moore e Kearley (2007), a função da professora tutora é assegurar o cumprimento dos objetivos propostos pela instituição, humanizando o processo educativo. Assim, já no primeiro ano do curso, foi minha professora tutora – que me orientaria durante todo o percurso da Licenciatura – quem oportunizou-me a chance de trabalhar efetivamente com a Educação: a partir do Ensino Superior, atuei como estagiária, auxiliar de secretaria, secretária acadêmica, professora tutora presencial em cursos de graduação e pós-graduação EaD e como professora de Geografia do Ensino Fundamental na Educação Básica de redes públicas e privadas.

Combinar a graduação com o trabalho no âmbito da Educação a Distância (EaD) me fez refletir sobre algumas questões pedagógicas, já que na EaD nem sempre é necessário que o estudante esteja presencialmente na instituição de ensino, logo, resulta que grande parte das pessoas mantêm ainda uma visão distorcida ou equivocada da modalidade, e acreditam ser mais fácil concluir um curso a distância. Contudo, para concluir com êxito um curso em EaD, além da necessidade a instituição oferecer suporte para que os estudantes possam atingir os objetivos da formação, cabe ao próprio estudante reconhecer que algumas atitudes são fundamentais, dentre elas, a regularidade e a organização de sua rotina de estudos. Além do mais, em EaD existe a possibilidade de os estudantes escolherem, por exemplo, seus próprios horários para as leituras, assistir às videoaulas, participar das atividades on-line e ainda se habituar às tecnologias existentes. Assim, os estudos envolvendo a EaD destacam que o estudante dessa modalidade precisa ser ativo ao protagonizar sua aprendizagem, tal como destaca Valente (1999), um dos autores que foram lidos nesse momento de atuação profissional.

Conseqüentemente, os fatos de lecionar a disciplina de Geografia na Educação Básica e de ter estudado diferentes métodos de ensino nas formações e especializações continuadas oferecidas pelas instituições em que trabalhei me instigaram a refletir sobre a atuação do docente frente às metodologias ativas em sala de aula, pois, além de realizar um planejamento voltado para a realidade e de buscar pensamento crítico de parte do estudante, era também necessário diversificar as abordagens das práticas pedagógicas para conseguir despertar o interesse dos estudantes pelo aprendizado.

Desta forma, foi no trabalho com Educação Básica e com Ensino Superior, bem como nos estudos realizados com Especializações e com formações continuadas voltadas para a educação que me motivaram a apresentar um projeto de pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FAED/Udesc, já prevendo a investigação dos contextos que vivenciei em sala de aula. Ao ingressar como acadêmica no ano de 2019 e desenvolver desde então a pesquisa proposta, percebo a oportunidade que a Instituição possibilitou para minha trajetória na Educação, principalmente por poder ampliar meus conhecimentos acerca das práticas docentes e, assim, conseguir colaborar de alguma forma com a profissionalidade docente em Geografia da região pesquisada.

A permanência e a continuidade no curso de mestrado resistiram sob diversos contextos de muitas transformações ocasionadas pela pandemia da Covid-19. Com o isolamento social determinado pelo governo vieram as seguintes mudanças: tive que terminar as disciplinas apenas de forma remota, oferecidas elas então via plataformas digitais; a mudança trouxe o redirecionamento da proposta de pesquisa, uma vez que se priorizaram as tecnologias digitais e a proposição de continuidade do calendário letivo via ensino remoto; algumas viagens para apresentações em congressos foram canceladas, e outros eventos foram convertidos para serem oferecidos por plataformas virtuais. Resultou que, mesmo em tal contingência, pudemos apresentar e publicar o desenvolvimento dessa pesquisa no formato de artigo¹ em anais de eventos e de um capítulo de livro². E mais dois trabalhos resultaram das disciplinas cursadas: Pensamento Educacional Contemporâneo³ e Seminários de Pesquisa em Educação na Linha

¹ ONOFRI, Kelly Cristina; RIPA, Roselaine. Concepções de metodologia ativa relacionadas às tecnologias presentes na Educação Básica brasileira. In: *Anais do CIET: EnPED: 2020 - Congresso Internacional de Educação e Tecnologias/ Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância 2020*.

² ONOFRI, Kelly Cristina; RIPA, Roselaine. Concepções de metodologias ativas na Educação Básica brasileira: reflexões críticas sobre o 'aprender a aprender'. In: *Educação e experiências formativas: ensaios, relatos e vivências educativas 2020*.

³ ONOFRI, Kelly Cristina; MUSA, Carina Carla Pamplona. Educação Globalizada: as tecnologias aliadas às práticas pedagógicas contemporâneas. In: *Anais no XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE-Rio. 2020*.

ECT⁴; por fim, participamos de diversos eventos interessantes on-line, com exposições, debates, webinários, lives etc.

O contexto inicial em que surgiu a proposta de pesquisa apontava para um estudo de caso sobre as concepções docentes de metodologias ativas relacionadas com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) do Ensino Fundamental – Anos Finais em aulas de Geografia de escolas localizadas na Região do Vale do Itajaí/SC. Entretanto, com as alterações e as mudanças em decorrência da pandemia, o projeto teve que se direcionar, de acordo com o novo contexto, para a implantação das atividades escolares não presenciais, e sabíamos, então, que poderíamos ter dificuldade com a coleta dos dados. Afinal, as TDICs foram propostas e ofertadas como ferramentas de apoio no processo de ensino-aprendizagem remoto, e os estudantes foram convocados pelas redes de ensino para participar ativamente de tal processo com o apoio das suas famílias, mas, mantiveram-se os professores como propositores das atividades.

Diversas preocupações têm envolvido a efetiva implantação da modalidade. Entre elas, a forma de garantir a estrutura técnica e a formação dos professores; o acesso das famílias aos recursos tecnológicos necessários para o desenvolvimento das atividades e, mais recentemente, a imposição de um retorno ao modo presencial mesmo com o aumento de casos da Covid-19. Tais instâncias revelaram a realidade das famílias, as quais dependem, grande maioria delas, dos serviços oferecidos pelos órgãos públicos, muitas vezes propositalmente administrados de forma defasada, o que contribui e ressalta ainda mais as desigualdades acentuadas na sociedade capitalista.

Neste caso, a implantação de atividades escolares não presenciais no Ensino Fundamental – Anos Finais e os processos de ensino-aprendizagem alicerçados pelo uso das TDICs originaram a intenção de pesquisar acerca de concepções dos professores a respeito das metodologias ativas e suas relações com as TDICs. Assim, o fato de poder desenvolver meu objeto de estudo junto ao Grupo de Pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul, me faz pensar com teor crítico no que concerne à formação e a prática docente frente às tecnologias e cultura digitais.

⁴ ONOFRI, Kelly Cristina; MUSA, Carina Carla Pamplona; SANTOS, Luciane Mulazani. Concepções docentes sobre inovação nas práticas pedagógicas contemporâneas. 3º Congresso Internacional da Rede de Cooperação Interinstitucional de EaD - RCI-EaD. São Paulo, agosto/2020.

1 INTRODUÇÃO

A implantação de práticas pedagógicas alicerçadas no uso de tecnologias digitais em tempo algum foi tão evidenciada quanto agora frente ao atual contexto emergencial causado pela pandemia da Covid-19. No âmbito da Educação, suas consequências se manifestaram sob a forma da implantação do ensino remoto em todos os graus de ensino, e isso se fez com a adoção de métodos de ensino-aprendizagem sustentados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

O histórico da implantação das TDICs informa que elas estão presentes na educação brasileira desde o início da década de 1980. No entanto, a utilização efetiva em práticas pedagógicas ancoradas por programas apoiados pelo Ministério da Educação (MEC) se deu no final da década de 1990, instituída pelo Programa Nacional de Informática na Educação, de acordo com Valente (1999). O fato é que as TDICs têm um histórico de serem pouco empregadas ou de não serem exploradas por completo nas instituições de ensino, devendo-se isto a alguns fatores: serem incapazes de englobar a totalidade dos sujeitos envolvidos; serem consideradas alternativas menos eficazes; possuírem pequeno número de usuários, principalmente alunos, com conhecimentos sobre o uso dos recursos; demandarem tempo dos docentes para se capacitarem; não possibilitam equivalência de carga horária para planejamento e execução do plano de aula, são alguns exemplos entre outros.

Em consequência disso, e ao longo das últimas décadas, as TDICs ainda eram consideradas somente como mais uma opção para as práticas pedagógicas recorrentes. Valente (2019) registra que o uso das Tecnologias Móveis Sem Fio (TMSFs) se intensificou a partir do ano 2000. Acessórios como os *tablets* e *smartphones* tornaram-se cada vez mais comuns, e as pessoas cada vez mais conectadas pelas redes da Internet. O mesmo autor, escreve que as TMSFs desencadearam o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem ancoradas no suporte de TDICs, mas estas ainda não haviam alcançado status de uso efetivo nas práticas pedagógicas na Educação Básica brasileira (VALENTE, 2019). Sendo assim, frente ao atual contexto emergencial da pandemia da Covid-19, as práticas amparadas pelas TDICs tiveram que ser implementadas de modo acelerado.

Em muitos casos, o termo ‘tecnologia’ surge diretamente associado de forma reducionista com objetos modernos contemporâneos, como é o caso de computadores, televisores, telefones celulares, eletrodomésticos e outros com inúmeras funções e utilidades. Mas, há diversos estudos que defendem que o termo ‘tecnologia’ deve ser desassociado de apenas nocional de ‘aparatos modernos’. É o que destaca Pinto (2005), que distingue que

‘tecnologia’ está correlacionada com a técnica, e que esta, por sua vez, pode ser conceituada como estudo, sinônimo, conjunto ou ideologias da ‘técnica’. Marcuse (1999) igualmente aponta que a ‘técnica’ se relaciona com o aparato concreto e que a ‘tecnologia’ se combina com as conjunturas sociais presentes no dia a dia na forma como os aparatos são manipulados.

À vista disso, as tecnologias são instrumentos que proporcionam relações humanas cada vez mais diversificadas. Esses fenômenos, de acordo com Veiga-Neto (2012), são característicos dos tempos atuais e passam a ser identificados como algo natural, negando que foram construídos historicamente. O autor reforça que tais fenômenos estão presentes na sociedade e inevitavelmente afetam a educação:

Temos como exemplos desses fenômenos: a proclamada necessidade de uma educação permanente; os imperativos contemporâneos da flexibilização (principalmente curricular) e da inclusão; a celebração da diferença; o esmaecimento do disciplinamento e das tecnologias disciplinares – com a simétrica ampliação das práticas de controle –; as candentes discussões sobre o papel das novas tecnologias na educação (seus usos, efeitos, vantagens, perigos etc.); as novas configurações e usos do tempo e do espaço; os destaques dados à *performatividade*, ao *consumo*, à *concorrência* e ao *empresariamento de si mesmo*. (VEIGA-NETO, 2012, p. 268, grifo do autor).

Com o princípio de utilizar atividades cotidianas recorrentes no processo de ensino-aprendizagem dos conceitos presentes nos conteúdos previstos para o componente curricular de Geografia é que as metodologias ativas têm sido destacadas como possibilidades de efetivação dessas práticas. Para Berbel e Gamboa (2011, p. 28-29), as metodologias ativas se fundamentam no

[...] potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. [bem como nas] [...] formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

Portanto, durante o processo de praticar e de exercitar é que o estudante adquire a capacidade de associar a teoria com o cotidiano para, em seguida, compreenderem os estudantes o que lhes foi ensinado.

1.1 PROBLEMA, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

No âmbito da Educação, as práticas de ensino-aprendizagem se ressaltam pelas informações que se obtêm no tempo presente, porém, as circunstâncias historicamente

construídas ficam no passado. Tais circunstâncias caem no esquecimento pelo fato de estarem inertes, ainda que memorizadas e guardadas. Segundo Zuin; Zuin (2018), a fraqueza da memória e o significado da semiformação⁵ ressaltam-se também na sociedade atual amplamente conectada com base na informação.

Assim é que as TDICs possibilitam facilidades no cotidiano dos sujeitos e favorecem múltiplos processos otimizando-lhes o tempo e o rendimento. No entanto, o livre acesso ocasiona uma certa decadência das informações, tanto para o sujeito que as oferta, quanto para o sujeito que as recebe. Ainda de acordo com os autores citados, essa sensação de liberdade que a Internet proporciona é falsa, uma vez que por trás dela os sujeitos recebem informações direcionadas e reguladas por grandes empresas que coletam algoritmos individuais e direcionam as informações aos receptores conforme o interesse do mercado (ZUIN; ZUIN, 2018).

Essa é a razão por que ao associar as metodologias ativas com as TDICs no contexto da implantação das atividades pedagógicas não presenciais e diante da necessidade de cumprir a carga horária conforme o calendário escolar do ano de 2020, tornou-se relevante e necessário investigar as práticas docentes utilizadas nesse período do isolamento social causado pela pandemia da Covid-19. Por isso, esta dissertação analisa as concepções dos professores de Geografia a respeito do uso de metodologias ativas relacionadas com as TDICs durante a implantação das atividades escolares não presenciais no contexto da pandemia da Covid-19 nas escolas que ofertam o Ensino Fundamental – Anos Finais na região do Vale do Itajaí/SC.

Desse modo, a **pergunta de pesquisa** neste trabalho responde a seguinte questão: Quais relações podem ser evidenciadas entre as concepções de metodologias ativas e as práticas pedagógicas mediadas pelas TDICs utilizadas durante a implantação das atividades escolares não presenciais a partir da perspectiva dos professores de Geografia que atuam no Ensino Fundamental – Anos Finais nas escolas localizadas na região do Vale do Itajaí-SC no contexto da pandemia da Covid-19?

Na busca de resultados, a pesquisa analisou de forma crítica as práticas pedagógicas alicerçadas pelo uso das TDICs, bem como o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelos professores que lecionam a disciplina de Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais e verificou as concepções docentes em torno dessas atividades.

Dessa forma, especificou-se como **objetivo geral**: analisar as relações entre as práticas pedagógicas mediadas pelas TDICs e as concepções de metodologias ativas dos professores de

⁵ A “teoria da semiformação” elaborada por Adorno (2010).

Geografia durante a implantação das atividades escolares não presenciais devida à pandemia da Covid-19, nas escolas que ofertam o Ensino Fundamental – Anos Finais na região do Vale do Itajaí/SC.

As ações compreendidas e voltadas para o andamento do estudo foram delineadas com base nos seguintes **objetivos específicos**:

- identificar as normativas legais, em âmbitos nacional e estadual (SC), que tratam do uso das tecnologias na Educação Básica e da implantação das atividades escolares não presenciais no contexto da pandemia da Covid-19 e suas relações com as metodologias ativas;
- identificar as práticas pedagógicas que utilizaram as TDICs e/ou as metodologias ativas nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental – Anos Finais, nas escolas localizadas na região do Vale do Itajaí, no período de implantação das atividades escolares não presenciais durante a pandemia da Covid-19; e
- analisar as relações entre as concepções de metodologias ativas manifestadas pelos professores de Geografia que atuam no Ensino Fundamental – Anos Finais nas escolas localizadas na região do Vale do Itajaí/SC e as práticas pedagógicas propostas para as aulas no período da pandemia comparadas com as perspectivas quanto ao retorno das atividades presenciais.

Para a execução dos objetivos propostos foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: revisão integrativa da literatura (FERENHOF; FERNANDES, 2017; TRANFIELD; DENYER; SMART, 2003) e uma pesquisa documental para identificar as ações que impactaram diretamente o cotidiano das escolas participantes no campo do estudo, além da análise crítica destas unidades. Posteriormente, encaminhou-se a realização da coleta de dados, através de pesquisa de campo, com a aplicação de questionários; e por fim, aplicou-se o método de análise sob uma abordagem dialética (BATISTA, 2018; GALIAZZI; SOUSA, 2019; MORAES; GALIAZZI, 2011).

É importante destacar que a bibliografia sobre metodologias ativas e sobre as tecnologias na Educação é ampla e, em sua maioria, está presente nas áreas da saúde, nas engenharias e nas licenciaturas. Na Educação Básica, as pesquisas existentes sobre esses temas versam sobre métodos específicos tais como: aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida e gamificação, entre outros. Então, é possível considerar que as metodologias que envolvem aprendizagens ativas podem ser capazes de desenvolver práticas reflexivas, como explicam Moraes e Castellar (2018, p. 424): “[...] algo que seja parte do próprio processo de aprendizagem ativa (refletir acerca da própria aprendizagem).” Essa compreensão é uma das

justificativas para se abordar esse tema na Educação Básica, mais especificamente no componente curricular⁶ Geografia do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Neste sentido, Cavalcanti (2011) enfatiza a necessidade de pesquisas teóricas voltadas para a didática do ensino de Geografia e focadas no processo do conhecimento mais voltadas para a realidade – cotidianamente e partindo do local para o global – com a finalidade de que esse conhecimento resulte em reflexões críticas acerca do conteúdo estudado. A autora também aponta que as pesquisas existentes estão direcionadas com mais ênfase para o trabalho com os métodos e abordagens dos conteúdos, sugerindo a aplicação de discussões epistemológicas:

Muitas pesquisas sobre o ensino de Geografia têm a preocupação mais pragmática de encontrar soluções para a sala de aula, para a abordagem dos conteúdos, para os caminhos (metodologia) e para se trabalhar bem com os conteúdos. Mas reforço a necessidade de uma discussão mais teórica sobre o próprio processo de conhecimento, uma discussão epistemológica mais consistente. Um argumento a favor dessa demanda é o fato de que toda discussão sobre ensino deve ter como base a discussão epistemológica, porque o ato didático é um ato epistemológico. Quando se negligencia essa discussão, corre-se o risco de trabalhar com o superficial, com os desdobramentos aparentes dos fenômenos, com as decorrências e sem compreender os nexos internos e externos da realidade que se estuda. (CAVALCANTI, 2011, p. 197).

Deste modo, para a compreensão das concepções dos docentes acerca das metodologias ativas relacionadas com as TDICs no ensino de Geografia, a discussão deste estudo se baseia nos referenciais resultantes das seguintes inter-relações: as metodologias ativas e as tendências do mercado – por meio de estudos dos textos relativos à sociedade do espetáculo, a lógica da indústria cultural e as críticas às pedagogias da competência, com auxílio de Debord (1997); Lipovetsky (2005; 2008; 2009; 2015); Duarte (2001; 2008) e Saviani (2012; 2013; 2018; 2020). Para a inter-relação entre as tecnologias educacionais e a cultura digital, incluiu-se os referenciais dos autores: Pinto (2005), Marcuse (1966; 1999) e Zuin (1995; 2001; 2010; 2013; 2015; 2016); quanto a relação entre o ensino de Geografia e as práticas docentes, pesquisou-se em: Callai (2018) e Cavalcanti (2005; 2010; 2012); e para compreender a análise dos documentos docentes, considerou-se os critérios para orientar a leitura crítica de propostas pedagógicas e curriculares sugeridos por Kramer (1997).

Na abordagem de tais relações, a reflexão sobre as percepções sobre as práticas docentes articuladas com as predisposições mercadológicas é realizada de forma dialética, recuperando ainda, as discussões estendidas associadas ao objeto de pesquisa sobre a sociedade administrada, a indústria cultural, a semiformação, a personalização e a individualização.

⁶ A atual BNCC denomina as disciplinas com a expressão “componentes curriculares”. Desta forma, a partir de agora e no decorrer deste trabalho, utilizaremos essa terminologia ao designar a Geografia.

1.2 ESTRUTURA DA PESQUISA

Em síntese, na organização do texto da pesquisa, sua estrutura foi dividida em sete seções, de tal forma que a primeira e a segunda tratam das questões de ordenações básicas de uma pesquisa: na seção inicial, a introdução ao problema com que se vai lidar, os objetivos e a justificativa; na seção seguinte, questões que são de natureza metodológica, como o encaminhamento dos procedimentos e os fundamentos do método de análise escolhido.

A revisão da literatura se desenvolve na terceira seção e traz o levantamento bibliográfico sobre o tema resultante de uma busca sistemática e com destaque nos trabalhos que tiveram como objeto as metodologias ativas e as TDICs no Ensino de Geografia.

A quarta seção, intitulada “Sociedade do espetáculo e o ensino de Geografia: concepções de Educação e as metodologias ativas”, faz uma reflexão fundamentada nos referenciais teóricos para justificar e explicar as ‘lentes’ da análise e finaliza, então, com uma discussão sobre as metodologias ativas ao longo da história, evidenciadas nas concepções dos pensadores clássicos da educação.

As seções restantes presentes na estrutura deste trabalho se ancoram nos respectivos objetivos específicos nelas descritos. A quinta seção aborda “As metodologias ativas e as TDICs presentes nos documentos oficiais” e concretiza o primeiro objetivo; abarca as metodologias ativas e as TDICs constantes dos documentos que regem a educação, bem como, dos documentos que conduziram as ações referentes às atividades escolares não presenciais no Brasil e em Santa Catarina.

A sexta seção, correspondente ao segundo e terceiro objetivos específicos, apresenta a implantação das atividades escolares não presenciais com os registros da coleta de dados referente à pesquisa de campo realizada nas escolas que ofertam o Ensino Fundamental – Anos Finais na região do Vale do Itajaí/SC. Ainda na sexta seção, as considerações a respeito da análise e discussão dos resultados obtidos foram apontadas conforme o terceiro objetivo específico, expondo “As relações das TDICs com as metodologias ativas nas práticas docentes de Geografia.”

E, por fim, as considerações finais estão expostas na sétima seção.

2 CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS

Este estudo de caso descreve um período atípico na história da educação brasileira em que as atividades escolares não presenciais tiveram que ser implantadas de modo emergencial, em razão da pandemia da Covid-19. Assim, ao escolher o método “estudo de caso”, levaram-se em conta as possibilidades de pesquisar em diversas fontes de dados, o qual Yin (2001, p. 27) destaca que “[...] o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de se utilizar de uma ampla variedade de evidências[...]”.

Como frisamos, o foco desta pesquisa abrange as concepções sobre metodologias ativas relacionadas com as TDICs que expressaram professores de Geografia do Ensino Fundamental – Anos Finais das escolas localizadas na região do Vale do Itajaí - SC.

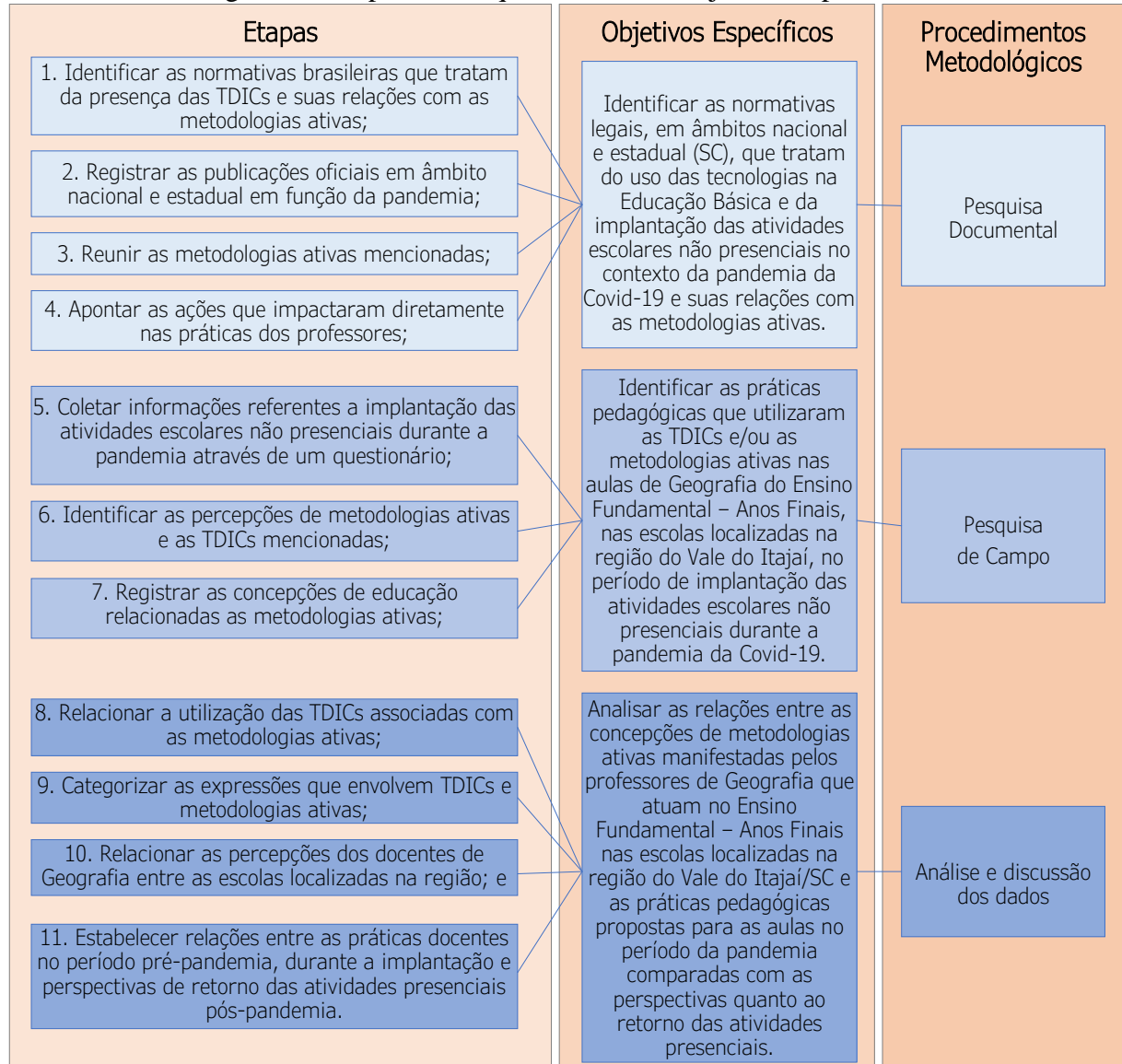
Quanto aos objetivos, esta pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva. Exploratória ao envolver o levantamento bibliográfico dos estudos relacionados com as metodologias ativas no ensino de Geografia entre os anos de 2010 e 2020 e também porque expõe sobre a aplicação de questionários aos professores de Geografia atuantes nas escolas que ofertam o Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano). Descritiva porque relata as concepções sobre metodologias ativas relacionadas com as TDICs utilizadas pelos docentes e também estabelece relações existentes no contexto estudado.

Do ponto de vista da aproximação do problema, esta pesquisa adotou a abordagem qualitativa, pois apresenta uma interpretação dos fenômenos observados e atribui significados a eles, uma noção extraída de Gil (2008). Além disso, ao investigar o problema tomando por base teorias e resultados anteriores, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) a própria investigação funciona como um cenário que fornece pistas para direcionar o estudo, permitindo considerar os novos resultados de acordo o contexto analisado.

Já a análise e a discussão dos dados tomaram por base os estudos da Teoria Crítica da Sociedade. Marconi e Lakatos (2003, p. 105) discorrem sobre a análise com a perspectiva crítica que busca a inovação na contradição e “[...] não basta constatar o caráter interno da contradição. É necessário, ainda, frisar que essa contradição é a luta entre o velho e o novo, entre o que morre e o que nasce, entre o que perece e o que se desenvolve.” Dessa forma, o estudo versa sobre as concepções dos professores de Geografia do Ensino Fundamental – Anos Finais, bem como faz uma análise das relações que eles mantêm com as TDICs desde a implantação das atividades escolares não presenciais nas escolas localizadas na região do Vale do Itajaí/SC, e ainda observa criticamente tais concepções contrastando-as com a realidade.

Os procedimentos metodológicos foram elaborados e postos em prática com base nos objetivos específicos, com as etapas descritas na primeira coluna da Figura 1.

Figura 1 – Etapas da Pesquisa conforme objetivos específicos



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

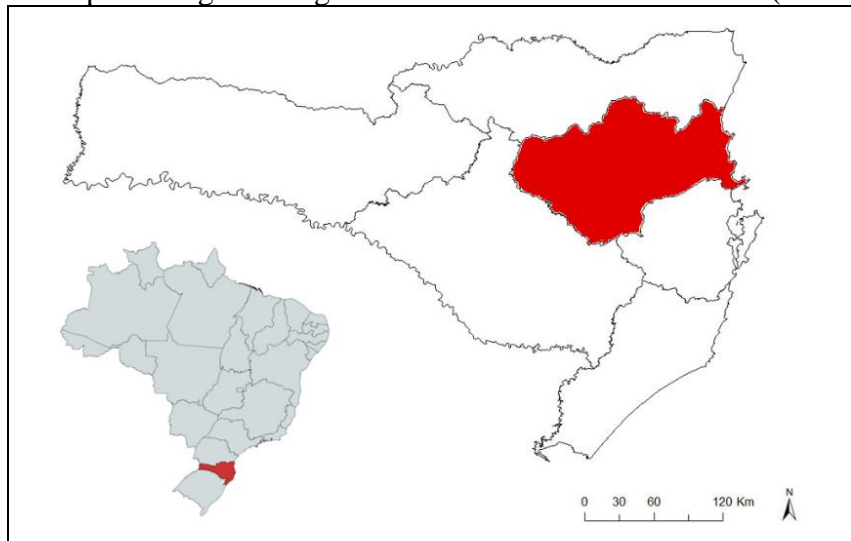
2.1 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

A razão da escolha das escolas dos municípios da região do Vale do Itajaí/SC para o campo de pesquisa se deu pela justificativa de que a região marca uma representatividade considerável no Estado de Santa Catarina, segundo os dados sobre economia e educação obtidos pelo último censo. Outro motivo foi a identificação de que da região veio a maioria das respostas obtida na coleta de dados, que a princípio envolveu todo o Estado de Santa Catarina. Além disso, a maioria das pesquisas desenvolvidas em cursos de mestrado e de doutorado em

Educação é voltada para as capitais e regiões metropolitanas, em que grande parte das universidades públicas está localizada.

O Vale do Rio Itajaí-Açu está situado no litoral norte do Estado de Santa Catarina e forma a Região Geográfica Intermediária de Blumenau, mais conhecida como “Vale do Itajaí” (Figura 2), abrangendo 54 municípios que se dividem em cinco microrregiões: Rio do Sul, Blumenau, Itajaí, Ituporanga e Ibirama - Presidente Getúlio (Apêndice C).

Figura 1 – Mapa da Região Geográfica Intermediária de Blumenau (Vale do Itajaí)



Fonte: Adaptado do IBGE (2021).

Segundo os registros do último censo, a área territorial da região do Vale do Itajaí é de 13.088,959 km², a população estimada para 2020 era de 1.865.061 habitantes e a taxa média de escolarização entre 6 e 14 anos é de 97,9%. O IDH médio da região é de 0,745, sendo que o município de Itajaí obteve resultado de 0,795, maior do que a média catarinense que é de 0,774 (IBGE, 2010). As informações do último PIB foram registradas pelo IBGE em 2018, assim, a região totaliza R\$1.983.632,73, conforme informações constantes no Apêndice D.

De acordo com o Catálogo de Escolas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a região do Vale do Itajaí possui em sua totalidade 461 escolas que ofertam o Ensino Fundamental – Anos Finais, sendo 390 escolas públicas e 71 particulares (Ver Tabela 1).

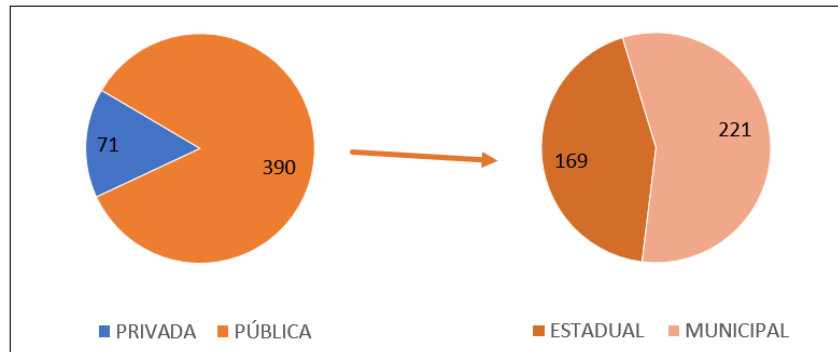
Tabela 1 – Número de Escolas no Vale do Itajaí

Localidade da Escola	Total Geral	Público			Privada	Localidade da Escola	Total Geral	Público			Privada
		Federal	Estadual	Municipal				Federal	Estadual	Municipal	
SC	2.035	1	903	827	304	Ituporanga	11		6	3	2
Agrolândia	3		2	1		José Boiteux	5		3	2	
Agronômica	1		1			Laurentino	1		1		
Apiúna	5		1	4		Lontras	2		2		
Ascurra	3		2		1	Luiz Alves	4		3	1	
Atalanta	1		1			Mirim Doce	2		1	1	
Aurora	2		1	1		Navegantes	22		5	13	4
Balneário Camboriú	26		3	14	9	Penha	8		4	3	1
Balneário Piçarras	9		2	5	2	Petrolândia	2		2		
Barra Velha	6		2	2	2	Pomerode	10			8	2
Benedito Novo	3		3			Porto Belo	5		1	2	2
Blumenau	73		27	37	9	Pouso Redondo	7		3	4	
Bombinhas	3		2	1		Presidente Getúlio	5		4	1	
Botuverá	1		1			Presidente Nereu	1		1		
Braço do Trombudo	2		1	1		Rio do Campo	4		3	1	
Brusque	30		9	17	4	Rio do Oeste	2		1	1	
Camboriú	17		5	8	4	Rio do Sul	24		9	8	7
Chapadão do Lageado	1		1			Rio dos Cedros	2		1	1	
Dona Emma	2		2			Rodeio	3		2	1	
Doutor Pedrinho	1		1			Salete	3		2	1	
Gaspar	13		5	6	2	São João do Itaperiú	1		1		
Guabiruba	5			5		Taió	7		4	2	1
Ibirama	5		2	2	1	Timbó	13		6	6	1
Ilhota	5		2	3		Trombudo Central	2		1	1	
Imbuia	1		1			Vidal Ramos	3		3		
Indaial	22		7	13	2	Vitor Meireles	2		2		
Itajaí	54		11	32	11	Witmarsum	1		1		
Itapema	15		2	9	4	TOTAL DA REGIÃO	461	0	169	221	71

Fonte: Adaptado do Catálogo de Escolas do Inep (2021).

Ainda conforme os dados veiculados pelo Inep, das 390 escolas públicas da região do Vale do Itajaí, 169 unidades são da rede estadual, e 221 pertencem as redes municipais (Figura 3).

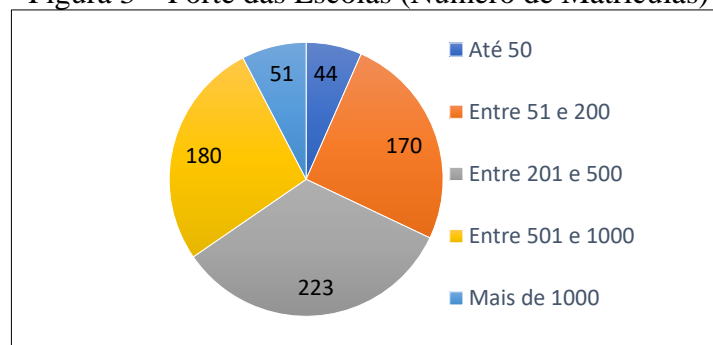
Figura 2 – Número de Escolas



Fonte: Adaptado do Catálogo de Escolas do Inep (2021).

O porte das escolas⁷ retratado na Figura 4 apresenta os dados relativos ao número de estudantes matriculados nessas instituições. Essas matrículas mostram o número total de estudantes ativos em todas as etapas e modalidades de ensino nas escolas. Contudo, o critério para realizar nossa seleção condicionou-se ao fato de a escola oferecer a etapa Ensino Fundamental – Anos Finais, enquanto o número registrado de matrículas considera todas as etapas que a escola oferece, uma vez que o sistema não permite realizar o filtro dos dados para ter somente as matrículas por etapa.

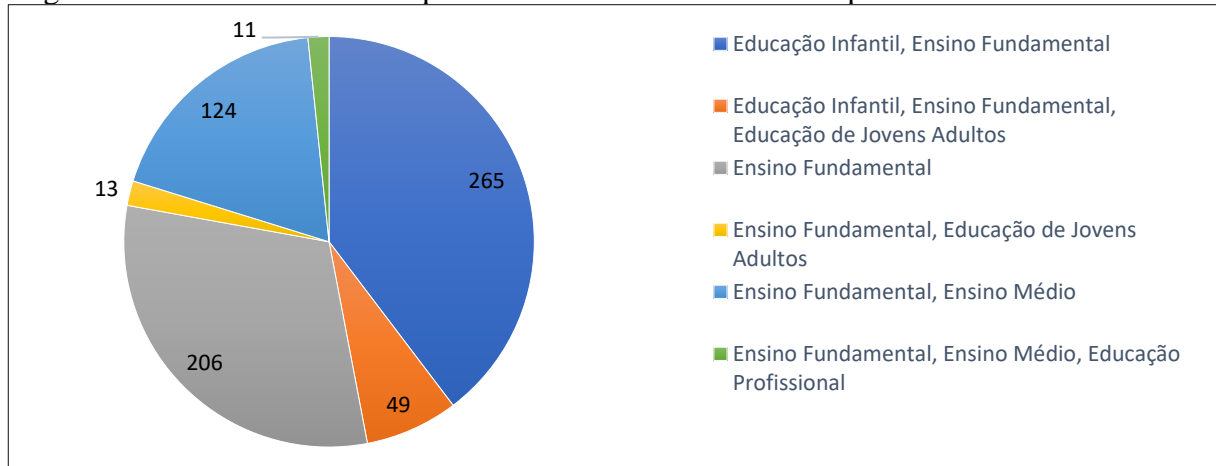
Figura 3 – Porte das Escolas (Número de Matrículas)



Fonte: Adaptado do Catálogo de Escolas do Inep (2021).

⁷ De acordo com o relatório gerado pelo Catálogo de Escolas pelo Inep no dia 25 de maio de 2021.

Figura 4 – Número de Escolas que ofertam o EF-AF e outras Etapas e Modalidade de Ensino



Fonte: Adaptado do Catálogo de Escolas do Inep (2021).

As escolas que ofertam o Ensino Fundamental – Anos Finais em Santa Catarina são administradas, orientadas e supervisionadas pela Secretaria de Estado da Educação (SED), que é a entidade principal do estado no manejo da Educação. A SED e o Conselho Estadual de Educação (CEE) são responsáveis pela “[...] formulação, controle e avaliação das políticas educacionais, bem como pela coordenação das atividades, ações, programas e projetos da Educação Básica, profissional e superior em Santa Catarina” (SANTA CATARINA, [s.d.]).

O contato inicial com o campo da pesquisa foi realizado com a Gerência do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina em fevereiro de 2021. Solicitamos a eles os documentos referentes à apreciação e aprovação do CEPESH da Udesc. Em seguida, ativamos o encaminhamento pela Coordenadoria Regional de Itajaí, uma vez que o projeto inicialmente compreendia somente as escolas da Rede Estadual de Itajaí que ali ofertam o Ensino Fundamental – Anos Finais⁸. Sendo assim, os sujeitos participantes da pesquisa foram os Professores de Geografia atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental nas escolas do Vale do Itajaí – SC que enviaram suas respostas ao questionário da pesquisa.

2.2 COLETA DOS DADOS

A coleta dos dados foi realizada com base no contexto anunciado no objetivo deste estudo, levando em conta a “implantação das atividades escolares não presenciais”. Assim, de acordo com os procedimentos metodológicos previstos, foi necessário analisar o conteúdo sobre

⁸ No entanto, em razão das adversidades causadas pela pandemia da Covid-19, houve uma baixa adesão de participantes e, assim, tornou-se essencial reconfigurar o recorte do campo de pesquisa. Os procedimentos realizados em decorrência da organização estão detalhados na seção 6, em que os resultados são apresentados e discutidos.

a situação, presente nos documentos oficiais que regulamentaram os procedimentos no âmbito educacional; o passo a seguir foi a aplicação dos questionários preparados para serem respondidos por professores de Geografia atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental, na região do Vale do Itajaí/SC.

2.2.1 Documentos orientadores da Educação durante a implantação das atividades escolares não presenciais

O acesso aos documentos que norteiam a Educação nos âmbitos nacional e estadual se fez pelos sites do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria Estadual de Educação (SED/SC). Os documentos de âmbito nacional consultados foram os seguintes:

- Constituição da República Federativa do Brasil de 5 out. 1988;
- Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei N.º 8.069 de 13 jul. 1990);
- Lei de Diretrizes e Bases (Lei N.º 9.394 de 20 dez. 1996);
- Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer CNE/CEB N.º 7/2010 de 9 jul. 2010);
- Plano Nacional de Educação (Lei N.º 13.005 de 26 jun. 2014);
- Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental (Resolução CNE/CP N.º 2 de 22 dez. 2017);
- Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014; e
- Currículo Base do Território Catarinense – EF (Resolução CEE/SC N.º 070, de 17 jun. 2019).

Os documentos que orientaram a Educação no Estado de Santa Catarina durante a pandemia da Covid-19 também foram acessados em sites disponibilizados pelos governos federal e estadual; os respectivos governos criaram, regulamentaram e publicaram via Diários Oficiais da União e do Estado. As informações foram obtidas através de *links* exclusivos cujos endereços eletrônicos apontam para o acesso a estes documentos:

- DECRETO N.º 10.212 de 30 jan. 2020;
- LEI N.º 13.979 de 06 fev. 2020;
- MEDIDA PROVISÓRIA N.º 934 de 1 abr. 2020;
- PARECER CNE/CP N.º 5/2020 de 28 abr. 2020;;
- PARECER CNE/CP N.º 9 de 08 jun. 2020
- PARECER CNE/CP N.º 11 de 07 jul. 2020;
- DECRETO N.º 507 de 16 mar. 2020;

- DECRETO N.º 509 de 17 mar. 2020;
- DECRETO N.º 515 de 17 mar. 2020;
- PARECER CEE/SC N.º 146 de 19 mar. 2020;
- RESOLUÇÃO CEE/SC N.º 009 de 19 mar. 2020;
- DECRETO N.º 525 23 mar. 2020;
- DECRETO N.º 535 30 mar. 2020;
- PARECER CEE/SC N.º 165 de 31 mar. 2020;
- DECRETO N.º 547 de 2 abr. 2020;
- PORTARIA SES N.º 233 de 8 abr. 2020;
- DECRETO N.º 554 de 11 abr. 2020;
- PARECER CEE/SC N.º 179 de 14 abr. 2020;;
- PARECER CEE/SC N.º 180 de 14 abr. 2020;
- DECRETO N.º 562 de 17 abr. 2020
- PORTARIA N.º 924 de 23 abr. 2020;
- DECRETO N.º 587 de 30 abr. 2020;
- DECRETO N.º 630 de 1º jun. 2020;
- RESOLUÇÃO CEE/SC N.º 49 de 22 jun. 2020;
- PORTARIA SES N.º 447 de 30 jun. 2020;
- DECRETO N.º 724 de 17 jul. 2020;
- PORTARIA SES N.º 592 de 17 ago. 2020;
- PORTARIA SED N.º 1613 de 18 ago. 2020;
- PORTARIA SES/SED N.º 612 de 19 ago. 2020;
- PORTARIA SES/SED N.º 750 de 25 set. 2020;
- PORTARIA SES N.º 769 de 1 out. 2020;
- PORTARIA CONJUNTA SES/SED N.º 778 de 6 out. 2020;
- PORTARIA N.º 853 de 6 nov. 2020;
- PORTARIA N.º 854 de 6 nov. 2020;
- PORTARIA N.º 855 de 6 nov. 2020;
- DECRETO N.º 1.003 de 14 dez. 2020;
- PORTARIA CONJUNTA SES/SED/DCSC N.º 983 de 15 dez. 2020;
- PORTARIA N.º 168 de 17 fev. 2021; e
- PORTARIA CONJUNTA SES/SED/DCSC N.º 476 de 06 mai. 2021.

O levantamento desses documentos amparou o entendimento histórico acerca dos contextos educacionais estudados. De acordo com Gil (2008, p. 153), “[...] os dados documentais, por terem sido elaborados no período que se pretende estudar, [são] capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade.” Ainda de acordo com o autor, os dados documentais permitem a análise dos processos de mudança social e cultural, neste caso, com prática das metodologias ativas e o uso das TDICs no contexto das atividades realizadas de forma remota.

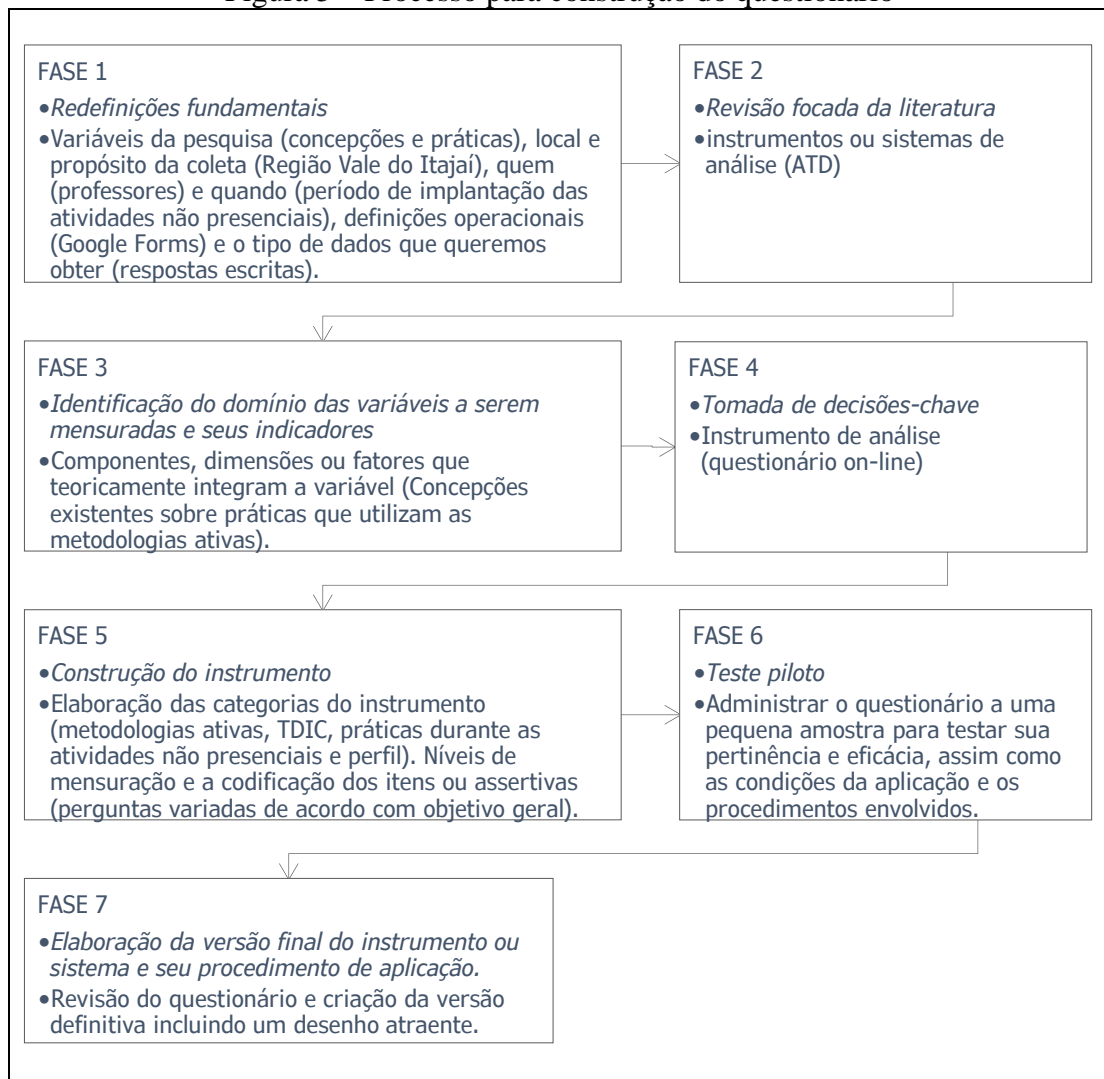
2.2.2 Questionários

Os dados referentes às concepções dos entrevistados foram coletados no mês de maio de 2021 através da aplicação de questionários para os professores de Geografia que lecionam nos Anos Finais do Ensino Fundamental nas escolas localizadas na região do Vale do Itajaí em Santa Catarina. Os professores foram contatados via endereço eletrônico das escolas, que constam do cadastro no Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (Sisgesc); enviaram-se o total de dois mil cento e sessenta e seis e-mails para as escolas localizadas no Estado de Santa Catarina. Por meio dessa comunicação com as escolas, solicitou-se a elas que encaminhassem nossa mensagem com o *link* para acesso ao questionário pelo(s) professor(es) de Geografia de cada escola. O retorno com os questionários preenchidos em sua totalidade, foram 69 respostas, e entre os recortes das regiões estaduais, o que apresentou o maior número de adesão foi o do Vale do Itajaí, com 17 respostas já na primeira etapa do questionário, o que o justifica como a escolha para campo de pesquisa.

A coleta de dados abarcada por questionários compreende um conjunto de perguntas relacionadas com as variáveis que se pretende analisar (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2015). Desse modo, no instrumento constaram questões relacionadas às práticas pedagógicas que utilizam metodologias ativas e as tecnologias a elas incorporadas; com tais questões respondidas, pudemos realizar a análise do entendimento de cada um dos docentes participantes, tanto antes da pandemia quanto no período da implantação das atividades escolares não presenciais.

O questionário (Apêndice F) foi elaborado conforme o “Processo para construir um instrumento de mensuração” ilustrado por Sampieri, Collado e Lucio (2015, p. 228), e abarca parcialmente as fases de 1 a 7, adaptando-as para análise qualitativa, que é o foco desta pesquisa (ver Figura 6). A ferramenta de coleta de dados abarcou duas etapas.

Figura 5 – Processo para construção do questionário



Fonte: Adaptado de Sampieri, Collado e Lucio (2015).

Ao realizar a presente pesquisa diretamente com os docentes de Geografia, foi necessária a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEPSH/Udesc). O Comitê um órgão credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), comissão que regulamenta as diretrizes para esses tipos de pesquisas. O documento referente à aprovação está registrado e protocolado na Plataforma Brasil sob o Parecer N.º 4.658.452.

2.3 MÉTODO DE ANÁLISE

Os dados coletados nos questionários foram estruturados utilizando-se o método da Análise Textual Discursiva (ATD) proposto por Moraes e Galiazzi (2011). Esse método é utilizado na análise de conteúdo embasada por Bardin (2011), uma vez que na observação dos

fenômenos estudados há uma relação individualizada do ‘sujeito’ – professor de Geografia – com o ‘objeto’ do estudo – as metodologias ativas relacionadas com as TDICs – além disso, o fato de os fenômenos considerarem as influências interativas com o modo de produção. A ATD, segundo Santos e Dalto (2012), também está presente na análise narrativa, cujo método manifesta singularidades com relação aos dados produzidos.

Ao analisar usando o método da ATD, Galiuzzi e Sousa (2019, p. 12) explicam que “[...] o conjunto de categorias resultante pode ser compreendido como o arcabouço teórico que ajuda a compreender o fenômeno investigado.” Sendo assim, ao ajustarmos a investigação sob as diretrizes da ATD, consideramos o fato de ser ela um método que consegue efetivar os objetivos propostos, tanto ao organizar, como ao ordenar e agrupar unidades de análise sob uma abordagem dialética. Os autores acima citados declaram:

Pode-se exercitar um movimento dialético entre o todo e as partes de modo que se consiga aumentar a compreensão do todo, inclusive das interações que o constituem, focalizando-o temporariamente nas partes e em suas interconexões. Podem-se olhar partes de um sistema complexo sem necessariamente dividi-lo. Isto, evidentemente, não significa que não haja pesquisas, mesmo qualitativas, em que a fragmentação seja uma característica. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 153).

O método permite, ainda, realizar a análise de maneira crítica. Segundo os mesmos autores, a ATD consegue “[...] expressar novas compreensões dos fenômenos investigados” (2011, p. 74). Consequentemente, deve-se a textos descritivos e interpretativos (*corpus* da pesquisa) a possibilidade de compreensão do fenômeno, que, segundo Batista (2018), direciona o sujeito para a emancipação na sociedade.

Ainda que fundamentada em referenciais e teorias existentes, a presente pesquisa não buscou testar, comprovar ou negar as hipóteses. Sua finalidade foi identificar e também compreender as relações entre as TDICs e as metodologias ativas nas práticas adotadas pelos professores de Geografia. Desta forma, as etapas desta análise estão compreendidas em quatro focos de organização dos argumentos, estes que se baseiam na ATD, conforme apresentados na Figura 7, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2011).

Figura 6 – Focos de organização dos argumentos da ATD



Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base em Moraes e Galiuzzi (2011).

Contextualizando o processo final dos focos da ATD, cujo quarto ponto se baseia nas idas e vindas dos três primeiros focos, o método consegue dar liberdade para levantarmos outros argumentos, podendo reorganizar as categorias se for necessário. Nesse sentido, segundo os autores, “[...] a teorização pode ser conduzida a partir de dois processos diferentes, ainda que eventualmente complementares” (GALIAZZI; SOUZA, 2019, p. 13).

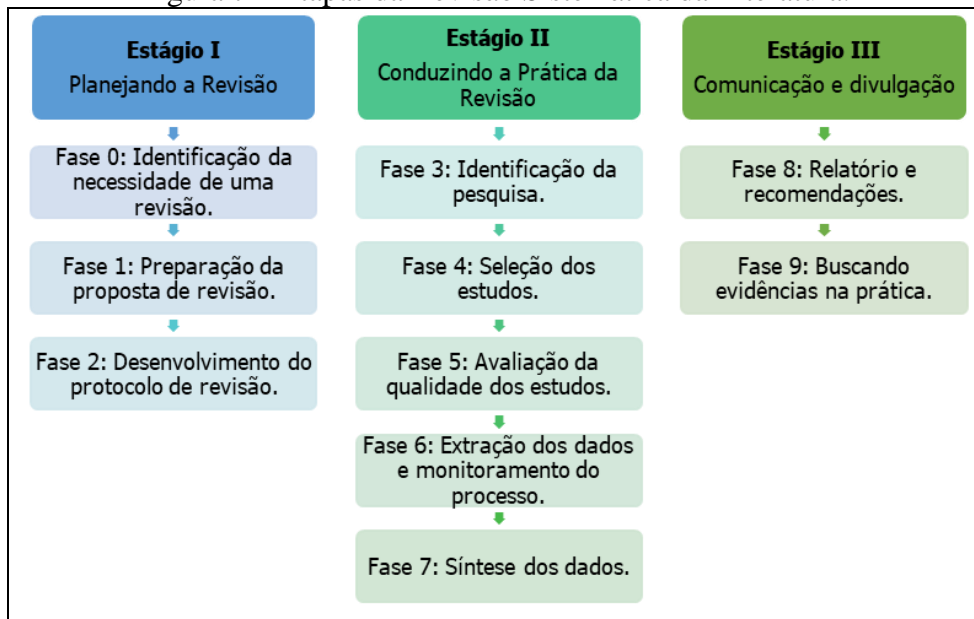
Deste modo, o processo de compreender e teorizar sobre os fenômenos investigados é resultado da discussão anterior acerca das categorias existentes atreladas às categorias emergentes, estas que nesta pesquisa surgirão ao longo da análise.

3 REVISÃO DA LITERATURA⁹

A avaliação, o estado do conhecimento sobre as interações de metodologias ativas com tecnologias no ensino de Geografia, foi proporcionada pela revisão da literatura, o que envolveu a procura por publicações que abrangessem mais especificamente o panorama da docência praticada na Educação Básica. Para este contexto, o método mais apropriado identificado foi a Revisão Integrativa da Literatura (RIL). O processo da RIL, segundo Ferenhof e Fernandes (2016), envolve uma busca sistemática das publicações existentes, significando que é um método científico aplicado proveniente das Revisões Sistemáticas de Literatura (RSL). O que difere esses procedimentos é o fato de que a produção da RSL deve ser efetuada obrigatoriamente por uma equipe com dois ou mais pesquisadores, enquanto a RIL pode ser desenvolvida por apenas um pesquisador, que, nessa situação, deve investigar e detalhar o fato. Neste sentido, esta foi a razão da presente revisão de literatura ser caracterizada como integrativa.

A busca sistemática de pesquisas desenvolvidas e publicadas sobre o assunto compreendida na RIL, se embasou pelo método de Tranfield, Denyer e Smart (2003), em que os autores descrevem três estágios distribuídos por nove fases. Sua estrutura básica foi elencada e esboçada na Figura 8 e discutidas em tópicos subsequentes a este.

Figura 7 – Etapas da Revisão Sistemática da Literatura.



Fonte: Elaborada pela autora (2021), com base nos Estágios da RSL (TRANFIELD; DENYER; SMART, 2003).

⁹ Esta seção resultou em um artigo que está em processo de avaliação para publicação em e-book.

3.1 ESTÁGIO I – PLANEJANDO A REVISÃO

Fase 0 - Identificação da necessidade de uma revisão: tendo em vista o contexto analisado neste estudo, identificou-se a necessidade de uma revisão de literatura voltada para a prática de metodologias ativas com o uso de tecnologias aplicadas no ensino de Geografia que se prestou para levantar e documentar se já houvera pesquisas sobre tal combinação docente no âmbito Educação Básica.

Os resultados das primeiras buscas na literatura expuseram, em sua maioria, um cenário em que havia as pesquisas sobre Ensino Superior nas áreas de saúde, nas engenharias e nas licenciaturas e que, de modo geral, destacavam-se pesquisas nos ensinos técnico e tecnológico. Além do mais, as pesquisas encontradas e voltadas para a Educação Básica tinham como foco principal tecnologias educacionais e a aplicação delas realizava-se através de aparatos, programas e aplicativos específicos de acordo com os componentes curriculares (disciplinas) em questão.

Observou-se que nas pesquisas que envolviam metodologias ativas direcionavam-se mais para aplicação de determinados métodos. Em vista disso, estreitaram-se as buscas, voltadas então para o ensino da Geografia que usassem as TDICs e as metodologias ativas, e com isso definiu-se exatamente a questão proposta para a RIL: Como as metodologias ativas relacionadas com as tecnologias já foram pesquisadas no ensino de Geografia na Educação Básica?

Fase 1 - Preparação da proposta de revisão: definição dos protocolos para revisão bibliográfica contendo o objetivo e, em seguida, a questão norteadora da análise da RIL:

- Objetivo: identificar na literatura a existência de estudos primários que contenham as concepções de metodologias ativas relacionadas com o uso das TDICs no Ensino de Geografia relativos à Educação Básica; e
- Questão para a busca das pesquisas: o que já foi proposto com relação às metodologias ativas relacionadas com as tecnologias no ensino de Geografia na Educação Básica?

Fase 2 - Desenvolvimento do protocolo de revisão: o protocolo foi realizado com intuito de planejar o desenvolvimento da RIL. Depois dos objetivos definidos, realizou-se a escolha dos termos de busca e os critérios que constariam da seleção. O protocolo auxilia e atua como norteador na trajetória da revisão (Apêndice A).

A pergunta de pesquisa desta RIL efetivada na Fase 1 deriva-se da definição dos elementos apresentados na Tabela 2:

Tabela 2 – Descrição dos Critérios da Pesquisa

CRITÉRIOS	DESCRIÇÃO
População	Ensino de Geografia (Professores e Estudantes);
Intervenção	Metodologias ativas relacionadas com as tecnologias;
Resultado	Mapeamento dos conceitos, aplicações e métodos de análise; e
Contexto de Aplicação	Pesquisas aplicadas na Educação Básica, mais especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A utilização dos critérios de pesquisa permitiu a definição dos termos a serem procurados como palavras-chave. As principais bases de dados de âmbito internacional utilizam as línguas inglesa e espanhola e, assim, incluiu-se, com a coluna em português na Tabela 3, os termos nos respectivos idiomas, todos relacionados com a ideia do objeto de estudo da dissertação.

Tabela 3 – Mapeamento das palavras-chave, sinônimos e possíveis termos de busca

PALAVRAS-CHAVE, SINÔNIMOS E TERMOS		
Português	Inglês	Espanhol
Metodologias Ativas	Active Methodologies	Metodologías activas
Métodos Ativos	Active Methods	Métodos activos
Aprendizagem Ativa	Active Learning	Aprendizaje activo
Tecnologias	Technology	Tecnología
Tecnologias Digitais de Rede	Digital Network Technologies	Tecnologías de redes digitales
Tecnologias Educacionais	Educational Technologies	Tecnologías educativas
TICs	ICTs	TICs
TDICs	TDICs	TDICs
Geografia	Geography	Geografía
Ensino de Geografia	Geography Teaching	Enseñanza de la geografía
Concepções	Conceptions	Concepciones
Educação Básica	Basic education	Educación básica
Ensino Fundamental	Elementary School K-12 Middle School	Enseñanza fundamental

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

3.2 ESTÁGIO II – CONDUZINDO A PRÁTICA DA REVISÃO

Fase 3 - Identificação da pesquisa: escolha das bases de dados. A seleção inicial se deu via portal de periódicos da Capes, que fornece acesso à Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) para os acadêmicos da Udesc. Utilizaram-se as principais base de dados que abrangem os periódicos em nível mundial e no âmbito da Educação e Ensino: ERIC, Scopus e WoS. Essas

bases possibilitam também a exportação de dados em formatos Bibtex, o que permite a análise e o controle do processo com o *software* StArt¹⁰.

As buscas também foram realizadas em duas bases de dados que armazenam as teses e dissertações no Brasil e são mantidas pelo Governo Federal: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do IBICT¹¹, e o Catálogo de Teses e Dissertações (CTD), da Capes¹². No entanto, para essas bases utilizou-se o Excel¹³ para o registro dos dados, pelo motivo que o StArt não suporta o tipo de arquivo para exportação.

Para a construção das *strings* foi necessário incluir operadores booleanos e caracteres coringas com a finalidade de otimizar a busca. Aliás, as *strings* de busca com os termos adaptados para cada base de dados pesquisada estão apresentadas na Tabela 4:

Tabela 4 – Termos de busca adaptados para as Bases de Dados

BASE DE DADOS	STRING ADAPTADA
ERIC	("active methodolog*" OR "active method*" OR "active learning") AND (technolog* OR ict OR "Educational technolog*" OR "Digital Network Technolog*") AND Education AND geography
Scopus	TITLE-ABS-KEY (("active methodolog*" OR "active method*" OR "active learning") AND (technolog* OR ict OR "Educational technolog*" OR "Digital Network Technolog*") AND geography)
WoS	("active methodolog*" OR "active method*" OR "active learning") AND TÓPICO: (technolog* OR ict OR "Educational technolog*" OR "Digital Network Technolog*") AND TÓPICO: (Education OR "basic education") AND TÓPICO: (geography)
BDTD	(Tecnologia* OR “Tecnologias Digitais de Rede” OR “Tecnologias Educacionais” OR “TIC” OR “TDIC”) AND (“Educação Básica” OR “Ensino Fundamental”) AND geografia
CTD	(Tecnologia* OR “Tecnologias Digitais de Rede” OR “Tecnologias Educacionais” OR “TIC” OR “TDIC”) AND geografia

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

As bases de dados demonstram alguns aspectos particulares na inserção e refinamento dos textos, deste modo, as *strings* de busca baseiam-se nos termos presentes nas palavras-chave. Durante as buscas, foi necessário utilizar combinações com o intuito de acessar publicações relevantes. O propósito deste procedimento foi testar a amostragem para alcançar a literatura prévia a respeito do objeto da presente pesquisa (Tabela 5) a seguir:

¹⁰ State of the Art through Systematic Review - É uma ferramenta para auxiliar a realização da revisão sistemática desenvolvida pelo Laboratório de Pesquisa em Engenharia de Software (LaPES) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

¹¹ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. <<https://bdtb.ibict.br/>>.

¹² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/>>

¹³ Editor de planilhas produzido pela Microsoft.

Tabela 5 – Total de resultados por base de dados

BASE DE DADOS	RESULTADOS
ERIC	7
Scopus	16
WoS	10
BDTD	91
CTD	5

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Depois da realização das buscas nas bases de dados com suas respectivas *strings* de busca, os resultados refinados e detalhados foram especificados no Apêndice B.

Fase 4 - Seleção dos estudos: após buscar e refinar os resultados nas bases de dados, as informações foram importadas pelos softwares StArt (Eric, Scopus e WoS) e Mendeley¹⁴ (BDTD e CTD). Nessa etapa, executou-se o processo de seleção dos estudos primários.

Ferenhof e Fernandes (2016) defendem que para conseguir alcançar as publicações relevantes referentes à área investigada, a busca sistemática precisa estabelecer critérios de inclusão e de exclusão. E a seleção inicial compreendida nesta etapa baseou-se nesses critérios enquanto sua análise ocorreu a partir da leitura dos títulos, das palavras-chave e dos resumos. As publicações selecionadas de acordo com esses critérios estão destacados em rosa na Tabela 6, que os expõe assim:

- Critério de inclusão: presença dos termos relacionados com as práticas de “metodologia(s) ativa(s)” e “tecnologias”; e
- Critério de exclusão: pesquisas realizadas fora da Educação Básica que não estejam disponíveis de forma gratuita.

Tabela 6 – Total de resultados pelos critérios de inclusão e exclusão

BASE DE DADOS	RESULTADOS DAS BUSCAS	SELEÇÃO DOS ESTUDOS PELOS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO
ERIC	6	4
Scopus	16	2
WoS	7	1
BDTD	91	14
CTD	5	5

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Fase 5 - Avaliação da qualidade dos estudos: nesta etapa, os textos selecionados foram lidos e avaliados de acordo com os critérios de qualidade, do que resultou serem considerados

¹⁴ Gerenciador de referências bibliográficas.

válidos ou inválidos para os objetivos desta RIL. Posteriormente, a lista dos trabalhos foi submetida para a etapa de extração, que se fez em obediência às perguntas de pesquisa relacionadas com os critérios de qualidade (Tabela 7).

Tabela 7 – Perguntas de pesquisa relacionadas aos critérios de qualidade

DESCRIÇÃO DA PERGUNTA
Quais são as técnicas, os cenários e as aplicações utilizadas?
Quais as relações existentes entre metodologias ativas e tecnologias?

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Fase 6 - Extração dos dados e monitoramento do processo: baseou-se na realização de leitura e avaliação dos estudos atendendo-se aos critérios de qualidade; os dados que caracterizam os estudos, bem como as especificidades relacionadas às perguntas de pesquisa, foram extraídos e estão destacados em rosa na Tabela 8. A linha em verde salienta a soma dos textos selecionados nas fases 4, 5 e 6. Na fase 4, o resultado foi um total de 120 trabalhos; a somatória da fase 5 diminuiu consideravelmente após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, totalizando 21, pelo motivo de que a maioria não era desenvolvido na Educação Básica. Já, na presente etapa (fase 6), com a seleção dos estudos pelos critérios de qualidade retratados na Fase 5, os textos considerados aptos e relevantes para a RIL totalizaram 14.

Tabela 8 – Sequência com os resultados totalizados pelos critérios de qualidade

BASE DE DADOS	RESULTADOS DAS BUSCAS	SELEÇÃO DOS ESTUDOS PELOS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	SELEÇÃO DOS ESTUDOS PELOS CRITÉRIOS DE QUALIDADE
ERIC	6	4	2
Scopus	16	2	1
WoS	7	1	1
BDTD	91	14	10
CTD	5	5	4
Total	120	21	14

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Nesta etapa, o registro e extração, tanto da BDTD quanto do CTD, foi realizado com o editor de planilhas Excel; já os artigos das bases ERIC, Scopus e WoS continuaram a ser analisados e extraídos com o StArt. Os textos analisados estão listados na Tabela 9, apresentando os títulos originais, autores e o ano de publicação.

Tabela 9 – Lista com os resultados detalhados após as seleções pelos critérios de inclusão, exclusão e qualidade

BASE DE DADOS	TÍTULO	AUTOR(A/ES) (ANO)
ERIC	Integrating On-line GIS into the K-12 Curricula: Lessons from the Development of a Collaborative GIS in Michigan ¹⁵	Henry, Paul; Semple, Hugh (2012)
Scopus	The impact of a Geographic technologies professional development institute on Middle Eastern and North African teachers ¹⁶	Benimmas, Aïcha; Kerski, Joseph; Solisc, Patricia (2011)
WoS	Metodologias Ativas em Geografia: experiências docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)	Lima, Anna Erika Ferreira; Silva, Danielle Rodrigues; Araújo, Enos Feitosa (2018)
BDTD	Possibilidades no ensino de Geografia: o uso de tecnologias educacionais digitais	Knuth, Liliane Redu (2016)
	Estudantes-cartógrafos: mapas colaborativos, celulares e tecnologias de informação e comunicação na escola.	Coelho, Patrícia Silva Leal (2016)
	Geotecnologia como recurso didático para professores de Geografia no Ensino Fundamental da rede estadual de Mato Grosso do Sul	Ferreira, Ercília Mendes (2017)
	A produção de curtas-metragens nas aulas de Geografia	Freitas, Daniel Assis (2017)
	O uso das tecnologias da informação e comunicação pelo professor de Geografia na cidade de Campina Grande – PB	Alencar, Alisson Clauber Mendes (2017)
	A produção videográfica como metodologia para o ensino de Geografia: abordando o conceito de lugar	Reis, Luciano da Silva (2017)
	A construção da educação geográfica na cultura digital	Vale, Thiago Souza (2018)
	O ensino de Geografia e História na pós-modernidade: os desafios e as possibilidades das multimodalidades e das tecnologias	Russini, Augusto (2018)
	As tecnologias de informação e comunicação: desafios para professores de Geografia do Ensino Fundamental de escolas públicas de Ribeirão Preto-SP	Gomes, Daniela Lima Nardi (2019)
CTD	Objetos digitais para o ensino de Geografia: contribuições para o desenvolvimento da consciência socioambiental	Sakamoto, Susana Marilu Mainini (2020)
	TDIC nas aulas de Geografia em uma escola pública de Minas Gerais	Fernandes, Leticia Carvalho Belchior Emerick (2016)
	O Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK) Aplicado ao Ensino de Geografia	Rocha, Marcelo Augusto (2015)
	Entre a Geografia que se ensina e a Geografia que se Aprende: A Experiência de Metodologias Ativas Aplicadas ao Processo de Ensino Aprendizagem de Geografia	Paula, Tiago Garrido (2018)
	A construção da educação geográfica na cultura digital	Vale, Thiago Souza (2018)

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Fase 7 - Síntese dos dados: a sistematização por intermédio das ferramentas StArt e Excel possibilitou o registro com a identificação e a análise das metodologias ativas e de suas relações com as tecnologias educacionais. Por fim, todas as informações registradas foram organizadas em uma pasta do Excel e os dados considerados relevantes para a análise foram dispostos em colunas, enquanto os textos foram analisados em linhas.

Segundo Silva (2011), a relevância do tema se dá pela identificação das palavras-chave e seus cruzamentos nas bases de dados. Por este motivo é que o registro presente na Tabela 10 com a categorização das palavras-chave ocorre com a seguinte estrutura: os termos que indicaram o uso de recursos tecnológicos digitais resultaram em “Tecnologia”; as menções de

¹⁵ Integrando o GIS on-line aos currículos K-12: Lições de desenvolvimento colaborativo de um GIS em Michigan.

¹⁶ O impacto de um instituto de desenvolvimento profissional de tecnologias geográficas para professores do Oriente Médio e do Norte da África.

metodologias e de suas diversas práticas e aplicações foram nomeadas “Metodologias Ativas” e, apesar de discutidas de forma abrangente, as expressões que envolviam docência, ensino-aprendizagem e os conteúdos pertencentes a Geografia se classificaram como “Educação, docência e Geografia”. Desta forma, os textos escolhidos trouxeram palavras-chave pertinentes ao objeto deste estudo.

Tabela 10 – Categorização das palavras-chave obtidas

PALAVRAS-CHAVE	RESULTADOS	CATEGORIZAÇÃO	TOTAL
TIC/TDIC	7	Tecnologias	21
Tecnologias Educacionais	2		
Novas Tecnologias	1		
Software de SIG	3		
Avaliação de Softwares	1		
Curtas-metragens	1		
Cultura Digital	1		
ProInfo	1		
Produção Videográfica	1		
Webcurrículo	1		
TPACK	1		
Tecnologias Geográficas	1		
Simuladores	1		
Metodologias Ativas	2	Metodologias Ativas	12
Sala de Aula Invertida	1		
Metodologia	2		
Texto	1		
Imagem	1		
Aprendizagem baseada em investigação	1		
Recurso didático	2		
Produção Videográfica	1		
Mapeamento Colaborativo	1		
Ensino de Geografia	4	Educação, Docência e Geografia	26
Ensino-aprendizagem	2		
Geografia	5		
Ensino	1		
Formação de Professores/Continuada	2		
Professores de Geografia	2		
Cartografia	2		
Lugar	1		
Sociedade Sustentável	1		
Educação Ambiental	1		
Educação	2		
Raciocínio geográfico	1		
Interdisciplinaridade	2		
Ensino Fundamental	1		
Ensino Médio	1		

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

O aspecto referente à aplicação da amostra está registrado na Tabela 11 e se remeteu ao sujeito e ao objeto da pesquisa, e estes, segundo Markoni e Lakatos (2002), devem ser delimitados e distinguidos. Neste caso, a procura por pesquisas que envolvem o ensino de Geografia conseguiu estreitar as buscas ao mesmo tempo em que produziu discussões relevantes para a área.

Com base nas amostras consultadas, as pesquisas em sua maioria trouxeram como foco os estudantes como sujeito. Os objetos de estudo abordados foram classificados em três categorias determinadas por suas respectivas funções: tecnologia, tecnologia com práticas pedagógicas, e metodologias ativas.

Tabela 11 – Sujeitos encontrados nos textos selecionados na BDTD

SUJEITO(S)	TOTAL	OBJETO(S)	TOTAL
Professores	6	Tecnologia	9
Estudantes	8	Tecnologia e práticas pedagógicas	6
Ambos	3	Metodologias Ativas	2

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Os dados da análise referentes aos aspectos metodológicos, a abordagem da pesquisa, a metodologia e o método de análise, assim como a coleta de dados foram quantificados e registrados na Tabela 12. O delineamento das características metodológicas referentes à metodologia de pesquisa e ao método de análise em alguns textos estavam registrados de forma ambígua, motivo pelo qual os dados estão listados de forma heterogênea.

Tabela 12 – Aspectos metodológicos presentes nos textos selecionados na BDTD

Método de coleta de dados	Resultados	Metodologia e métodos de análise mencionados	Resultados	Abordagem	Resultados
Questionário	9	ATD	2	Qualitativa	15
Roda de Conversa	1	Cartográfico	1	Quantitativa	-
Oficina	1	Hermenêutica	1	Ambas	2
Grupo focal	1	Discurso do Sujeito Coletivo	1		
Entrevista	5				
Observação Participante	4	Análise de Conteúdo	2		
Diário de campo	2	Pesquisa-ação	4		
Observação de aula	2	Pesquisa de Campo	1		
		Estudo de Caso	1		

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Nas demais colunas, registraram-se as informações referentes a outros focos da observação realizada, como: objetivos, relações das tecnologias com as metodologias ativas, resultados, objeto da pesquisa, comentários e apontamentos, como foram os objetos abordados, tamanho da amostra, aplicação da amostra na Educação Básica e foco da pesquisa. Esses itens foram listados e depois comparados com as intenções da presente pesquisa no estágio seguinte.

3.3 ESTÁGIO III – COMUNICAÇÃO E DIVULGAÇÃO

Fase 8 - Relatório e recomendações: após os registros realizados de forma sistemática na planilha, explicaram-se os dados obtidos e as comparações estabelecidas através dos apontamentos previstos na RIL; as fundamentações teóricas nos referenciais verificados apontavam para temáticas em comum e se identificou o registro dessas informações de acordo com os estudos, resultando a seguinte categorização: tecnologias na educação, geografia e práticas docentes, metodologias ativas, e características contemporâneas.

A caracterização das tecnologias na educação considerou o uso de plataformas para aprendizagem em ambientes virtuais como um auxílio para o ensino de Geografia, discorrendo, em sua maior parte, sobre a sociedade em rede e sobre a teoria da complexidade dos contextos de ciberespaço e de cibercultura. O referencial das TDICs, enquanto objetos de aprendizagem, fundamentou-se principalmente nos estudos da Professora Vani Kenski¹⁷ e conseguiu abranger a utilização das diferentes tecnologias usadas em sala de aula, envolvendo o uso das geotecnologias com o uso do GPS, assim como programas para exibição e edição de vídeos.

Para a temática da Geografia e das Práticas Docentes consultaram-se, principalmente, referências conceituais dos geógrafos Milton Santos e Yves Lacoste; em seguida, as ideias de pesquisadoras que se dedicam ao ensino de Geografia, tais como as Professoras Lana Cavalcanti, Helena Callai e Nídia Pontuschka se fizeram presentes nas referências examinadas. A atenção prestada ao trabalho de Ruy Moreira¹⁸ levantou os aspectos da aprendizagem significativa crítica que a Geografia envolve, inclusive os das características do raciocínio geográfico, além da relação homem-meio, o qual Paula (2018) defende que o estudo dos conceitos de meio ambiente, de demografia e de economia deveriam ser considerados heterogêneos por estarem relacionados entre si.

Para discorrer acerca das diversas tecnologias integradas ao ensino de Geografia na Educação Básica, as pesquisas envolveram em seus referenciais teóricos os termos sobre as características contemporâneas resultantes da evolução histórica e contemplaram os seguintes temas: modernidade, pós-modernidade e hipermodernidade e seus respectivos sujeitos, sendo que, em um dos trabalhos, Knuth (2016) ressalta principalmente os valores da sociedade modelados pelo individualismo e pelo consumismo. Os referenciais adotados estão sob as concepções de: Almeida (2014); Almeida e Valente (2012); Alonso (2002); Azevedo (2009);

¹⁷ Doutora em Educação, graduada em Pedagogia e Geografia. Dentre suas pesquisas, as principais envolvem a Educação, tecnologias e EaD.

¹⁸ Doutor, mestre e graduado em Geografia. Suas pesquisas envolvem questões de ontologia e epistemologia da Geografia baseadas na pluralidade, estrutura e significado no âmbito brasileiro.

Baker e White (2003); Baker, Palmer e Kerski (2009); Bednarz e Van Der Schee (2006); Campos (1996); Castells (1999, 2003); Chauí (1999); Harvey (2007); Moram (2003); Fantin (2006); Fitz (2008); Gabriel (2013); Gamez (1988); Siemens (2010); Hill e Solem, 1999; Kenski (1996, 1998, 1999, 2003, 2008, 2012); Lévy (1993, 1999, 2011); Longley (2013); Masetto (2000); Mceachren (1995); Serres (2013); Santos (1996, 1997); Miranda (2005, 2001); Moreira (2011); Nascimento (2007); Sibilia (2012); Peña e Allegretti (2012); Pilkington (1999); Prensky (2001); Richardson (2005); Oliveira (2001); Souza (2015); Tarouco (2012); Valente (1999); Valentini e Soares (2010); Veraszto et al. (2008); e Wiegand (2002).

O tema sobre os referenciais das "características contemporâneas" envolveu pesquisas abordando a atualidade com o mapeamento de assuntos sobre a produção histórica e cultural, a cultura jovem e as concepções da escola ao longo da história. Destacam-se aqui as menções que compreendem a educação do futuro apoiadas nos desafios pedagógicos e sob a liderança das gerações X, Y e Z. Também foram importantes aqui os referenciais que tratavam do "nativo" e "imigrante digital". Esses temas estão integrados às novas formas de pensar sobre o mundo a partir dos seguintes referenciais: Bauman (2001); Giddens (1991); Hall (2006); Harvey (1992); Morin (2003); Massey (2009); Martins (2014); Sibilia (2012); Silva (1992); Tonini (2014); Mosé (2013); Kehl (2009); Morin (2000); Neto e Franco (2010); Lipovetsky (2011); Fernandes e Freire (2010); Harvey (1993); Hall (2005); Giddens (1992); Gomes (1996); Prensky (2010); Sánchez (2015); Santos (2009); e Young (2007).

Quanto aos objetivos, as pesquisas em sua maioria voltavam-se para o uso das tecnologias no ensino de Geografia e se concentraram na compreensão do uso e da aplicação das TDICs no ensino de Geografia. O termo 'Sistema de Informação Geográfica' (SIG) constituiu-se como dos mais citados sobre tecnologia nos artigos publicados (BENIMMAS; KERSKI; SOLÍS, 2011; FERREIRA, 2017; HENRY; SEMPLE, 2012; KNUTH, 2016). Apenas dois textos, uma dissertação e um artigo, contemplavam exclusivamente em seus objetivos gerais as metodologias ativas ou a prática delas (LIMA; SILVA; ARAÚJO, 2018; PAULA, 2018).

Nos trabalhos voltados para as tecnologias no Ensino de Geografia, as aprendizagens ativas foram reveladas no decorrer de seus desenvolvimentos, recorrendo-se às práticas ou tendo-as como subsídios na utilização das tecnologias. Em sua maior parte, as principais práticas mencionadas foram: trabalho em grupo, atividades e exercícios feitos na prática, mapas mentais, uso de diferentes aplicativos, investigações e problematizações individuais e colaborativas, e a do ensino híbrido em que, em uma parte dele, o foco foi a preparação de curtas-metragens (FREITAS, 2017; REIS, 2017).

Fase 9 - Buscando evidências na prática: nesta etapa, foram apresentados os resultados do objetivo da RIL: as relações entre TDICs e as metodologias ativas encontradas nas discussões.

As pesquisas demonstram que os recursos educacionais digitais auxiliam o processo de ensino-aprendizagem atuando como suporte ao trabalho docente, complementando a aprendizagem presencial com possibilidades de construção dos saberes geográficos, socioambientais, éticos, políticos, entre outros. Para isto, apesar da variedade de recursos e das novas possibilidades que potencializam a produção de conhecimento por meios não tradicionais, existe uma demanda para novos estudos que criem estratégias tecnológicas mais direcionadas para a construção de conceitos geográficos (COELHO, 2016; KNUTH, 2016). A importância do processo avaliativo é apontada por Ferreira (2017), que destaca o potencial das TDICs ao serem implementadas, como ferramentas que ajudam na construção do conhecimento.

Destacam-se aqui os estudos que evidenciam as inovações e as tecnologias no campo da Educação e as criticam por alinharem-se elas à lógica mercadológica. Alencar (2017) aponta que deve haver um equilíbrio entre os aspectos positivos das práticas ditas tradicionais e os das práticas consideradas inovadoras, bem como há que haver uma mudança de postura frente a essas novas demandas da sociedade que hoje estão presentes e influenciam no espaço escolar. Nas palavras do autor:

Recursos tecnológicos são importantes; fiquemos cientes, porém, que nem todas as práticas pedagógicas de duas ou três décadas atrás eram de todo mau. É imprescindível encontrarmos um equilíbrio entre as facetas de cunho tradicional (os aspectos positivos apenas) e as facetas de caráter inovador e mantermos sempre como foco as melhorias e os benefícios no processo de ensino-aprendizagem da ciência geográfica (ALENCAR, 2017, p. 126).

Quanto às características presentes na sociedade contemporânea, algumas pesquisas apontam as diferenças sociais existentes nas escolas e destacam que falta acesso, formação continuada, e recursos para os professores conseguirem implementar práticas com auxílio das TDICs. Além disso, o modelo de educação existente de disciplinas fragmentadas desfavorece a aprendizagem ativa em seu confronto com a realidade (VAN DER SCHEE, 2011; HENRY; HUGH, 2014; ROCHA, 2015; GOMES, 2019; RUSSINI, 2018). Assim, além dos condicionantes sociais existentes, é preciso considerar as abordagens de ensino-aprendizagem voltadas para a vivência e para contextos reais (VALE, 2018; RUSSINI, 2018).

Nesta vivência inovadora, o uso de métodos ativos é necessário (REIS, 2017). Contemplaram-se metodologias ativas registradas e elas envolvem os seguintes procedimentos: sala de aula invertida, ensino híbrido, e rotação por estações (KNUTH, 2016, FERREIRA, 2017; FREITAS, 2019; PAULA, 2018). As atividades práticas envolveram as seguintes abordagens: trabalhos em grupos, atividades práticas, construção dos conhecimentos, acesso de informações pelas TDICs, uso de diferentes aplicativos, produções de vídeos, resolução de problemas, pesquisas, mapa conceitual, uso de simuladores, e ambientes de aprendizagem (VAN DER SCHEE, 2011; HENRY; HUGH, 2014; COELHO, 2016; KNUTH, 2016; FERREIRA, 2017; REIS, 2017; RUSSINI, 2018; FREITAS, 2019; GOMES, 2019; SAKAMOTO, 2020).

As evidências encontradas demonstram que, em sua maioria, as TDICs se apoiam nas práticas de metodologias ativas de aprendizagem. No entanto, os estudos mostraram que tais práticas estão afeitas aos condicionantes sociais e à falta de acesso impregnados na realidade das escolas. Embora similares, esses resultados indicam que se sabe pouco ainda sobre as concepções atuais a respeito de metodologias ativas por parte do entendimento que delas têm os professores de Geografia. Entretanto, a literatura existente no campo do ensino de Geografia aponta a necessidade de aplicar as concepções desses docentes na prática de metodologias ativas de ensino e aprendizagem aliadas com as tecnologias atuais como objeto de estudo em futuras pesquisas.

4 SOCIEDADE DO ESPETÁCULO E O ENSINO DE GEOGRAFIA: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E AS METODOLOGIAS ATIVAS

Diante do surgimento de tecnologias educacionais compatíveis com as práticas pedagógicas atuais, diversas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem que também surgiram em meio à pandemia foram valorizadas. Assim, buscando explicar os alicerces desta investigação, estes parâmetros ditos inovadores serão discutidos e articulados com a ideia geral da pesquisa.

A investigação dos temas presentes nesta seção se subdivide em duas subseções:

Com o item “4.1 *As tendências educacionais incorporadas no ensino de Geografia*”, percebe-se a compreensão das concepções acerca das metodologias ativas relacionadas com as TDICs no ensino de Geografia com base em orientações presentes nas seguintes respectivas teorizações: metodologias ativas (ALMEIDA, 2018; BACICH, 2020; FREIRE, 1996; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2014; MORAN, 2015) e as tendências do mercado (DEBORD, 1997; LIPOVETSKY, 2005; 2008; 2009; 2015; VALENTE, 1999); as tecnologias educacionais (FONTANA; CORDENONSI, 2015; MARCUSE, 1999; ZUIN, 1995; 2001; 2010; 2013; 2015; 2016; ZUIN; ZUIN, 2013) e cultura digital (PINTO, 2005; ZUIN; ZUIN, 2013; ZUIN, GOMES, 2017); ensino de Geografia (CALLAI, 2018; CAVALCANTI, 2005; 2010; 2011) e práticas docentes (GADOTTI, 2010). Abordaram-se e analisaram-se essas relações de forma dialética (BATISTA, 2018; GALIAZZI; SOUSA, 2019) procurando perceber as práticas docentes articuladas às predisposições mercadológicas, recuperando, assim, discussões sobre a sociedade administrada e a indústria cultural (ZUIN, 2010), a crítica à pedagogia das competências (DUARTE, 2001; 2008; SAVIANI, 2012; 2013; 2018; 2020), a semiformação (ZUIN, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001) e a personalização e individualização (LIPOVETSKY, 2009; VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017).

E a subseção “4.2 *As concepções de educação que alimentam as metodologias ativas*” traz uma síntese sobre as “tendências pedagógicas brasileiras” (LIBÂNIO, 1990), os modelos de abordagens pedagógicas (MIZUKAMI, 1986) e as concepções dos pensadores clássicos da educação e suas teorias, que atualmente convergem para e sustentam a prática das metodologias ativas: Decroly (1871-1932), Dewey (1859-1952), Freinet (1896-1966), Piaget (1896-1980) e Montessori (1870-1952).

4.1 AS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS INCORPORADAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

O uso de TDICs na educação tem provocado dúvidas e reflexões, uma vez que essas tecnologias tendem a serem utilizadas como catalisadoras para a mudança na cultura educacional. Ao tornar o estudante o centro do processo, desprezam o processo de ensino-aprendizagem na sua totalidade, uma vez que atuam como um novo modelo para o qual a prioridade é a aprendizagem e não o ensino em sua relação com a aprendizagem (ensino-aprendizagem).

Explica-se a escolha de metodologias ativas acompanhadas do uso das TDICs pela relação que mantêm com o estudo da cultura digital na educação. As ideias de Zuin (2017) apontam que essa relação deve ser vista com um olhar crítico, de modo a perceber os produtos da indústria cultural presentes sob novas formas de subjetividade atualizadas e massificadas de modo personalizado. Atualmente, as plataformas digitais, por exemplo, apresentam esse modelo de personalização de forma mecanizada (coletando informações do usuário e retornando em forma de propagandas direcionadas conforme os cliques).

Sendo assim, a análise dos documentos referentes à pandemia da Covid-19 auxiliará a compreensão quanto às ações tomadas e suas relações com a prática no contexto da implantação das atividades escolares não presenciais nas escolas que oferecem o Ensino Fundamental – Anos Finais na região do Vale do Itajaí. Essas relações serão abordadas posteriormente neste trabalho, na seção 6 sobre a coleta dos dados.

4.1.1 As metodologias ativas e a ilusão da inovação

A aplicação das metodologias ativas consiste em abordagens pedagógicas em que o estudante é colocado como protagonista do desenvolvimento de seu próprio conhecimento. Assim, por intermédio de atividades estimuladas pelo docente na busca das informações para construção das ideias e reflexões, o estudante se torna o responsável pelo seu aprendizado. Essa dinâmica é explicada por Berbel (1998) e Moran (2015) tendo como foco o ato de aprender com auxílio das TDICs e tornando o ensino mais híbrido, cuja finalidade é conhecer pela resolução de problemas com base em processos interativos individuais ou coletivos.

Almeida (2018) reforça o desenvolvimento dos métodos ativos centrados em atividades realizadas pelos estudantes, além de que para ele a aprendizagem viabiliza-se com as interações positivas entre educação, cultura, sociedade, política e escola.

Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), a prática das ditas novas metodologias de ensino, aclamadas como metodologias ativas, se alicerça na teoria da autodeterminação, que registra que o desenvolvimento se efetiva, a partir do sujeito, no decorrer da motivação e da vontade autônoma. Para Berbel (2011, p. 37), o docente precisa buscar várias alternativas para que sua proposta consiga atingir todos os indivíduos, pelo estímulo do “[...] desenvolvimento de diferentes habilidades de pensamento dos alunos [...], possibilitando [...] ao professor atuar naquelas situações que promovem a autonomia [...].” Mais especificamente para o ensino-aprendizagem de Geografia, Moraes e Castellar (2018) enfatizam que, além da forma com que se utiliza métodos ativos, é necessário um aprofundamento teórico e pedagógico sobre os conceitos utilizados na Educação Básica. Já os argumentos de Moraes e Castellar são que,

Pela experiência obtida, acreditamos que as práticas e reflexões devem estar relacionadas não apenas ao conteúdo, mas à própria forma de se trabalhar com o ensino e aprendizagem, ou seja, que há a necessidade de aprofundamento teórico e pedagógico a respeito dos conceitos geográficos escolares. Esse caminho é essencial para pensarmos sobre o encaminhamento metodológico a ser empregado, principalmente no que se chama ‘metodologia ativa’. (MORAES; CASTELLAR, 2018, p. 434).

Além do aprofundamento teórico e metodológico sobre a ensino de Geografia, Castellar (2015) exemplifica abordagens associadas com a postura do docente quando se refere às práticas exercidas no ensino de Geografia. O autor conclui que tal postura tem a ver com a formação e revela que as escolhas que faz têm influência da própria concepção sobre o método educativo de que se apropria o docente formando. A autora menciona:

Desenvolver um trabalho em sala de aula pressupõe que o professor tenha uma postura de mediador, de atuar propondo problemas para que o aluno, a partir do seu conhecimento prévio, possa, no grupo, criar situações-problema e desafios, transformando o conhecimento de senso comum em conhecimento científico. Uma atuação que não leve em conta essas questões, está fadada a criar no aluno a desmotivação, porque não permite que ele aprenda. Porém, essas questões estão relacionadas com postura – a postura do professor diante do seu conhecimento e o do aluno – e essa postura tem a ver com a apropriação que se faz da concepção de Educação e de Geografia. (CASTELLAR, 2015, p. 56).

Há autores que defendem a personalização da educação com a prática de novas metodologias e, como consequência, as transformam em um ‘produto’ que promete revolucionar e satisfazer os envolvidos em termos da aprendizagem de conteúdos. Como resultado, os profissionais da área são influenciados pela propaganda das mídias para adotarem tais e quais práticas como uma solução imediata para os problemas em sala de aula.

No entanto, a questão é como ter capacidade de refletir e fazer uma análise crítica da imposição dessas metodologias, e, ainda mais, se essas metodologias são capazes de dar conta do processo de ensino-aprendizagem no século XXI. Tendo em vista a divulgação das novas práticas, Kramer (1999, p. 20) problematiza que a modernidade traz a ideia de que as inovações sempre superam o passado, muitas vezes citado como ‘tradicional’, e ao sugerir uma proposta pedagógica, questiona que os “[...] programas de intervenção educacional e as políticas de formação de profissionais da educação são carregados de expectativas [...]”. E continua a autora:

Na modernidade, o conceito de melhor é análogo ao de novo. Em educação, costumamos chamar de tradicional tudo o que nos desagradar. Corre-se atrás do melhor como se corre atrás do novo: o novo assunto, o novo método, a nova proposta, o novo currículo. Mas de que é feito esse novo que tanto seduz? Da negação do já existente que se passa a chamar de velho. Esta também tem sido a lógica que vem orientando as propostas pedagógicas: lógica de atualização, que nega a experiência acumulada em troca daquilo que se chama de moderno. (KRAMER, 1997, p. 20).

Assim, o fato de combinar a educação com a ideia de personalização de um produto causa preocupação acerca da divulgação de produtos educacionais por estabelecimentos de ensino e empresas que compõem um mercado educacional vendendo mídias e anunciando a implantação de metodologias propagadas como inovadoras e atreladas às tecnologias educacionais, não se importando [porém] com questões operacionais¹⁹ (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017).

Entre os motivos que provocam questionamentos críticos, sobressai-se o fato de que esses produtos educacionais visam apenas à prática que se predispõe atualmente, isso quando se os analisem a partir das ideias de Debord (1997) e Lipovetsky (2009). Esses autores contribuem para o reconhecimento de que tal prática não é natural, pois é notável que se trata de algo que foi construído justamente para dominação do mercado e da sociedade, que, para tanto, associa os novos modos de ensinar aos modismos tecnológicos e pedagógicos e os vincula como ‘produtos’ à função das mídias na sociedade do espetáculo, que é o de delimitar e ditar necessidades.

Batista (2018, p. 88) defende que as reflexões histórica e sociológica das contradições sociais existentes entre o sujeito (indivíduo) e objeto (cultura e sociedade) se estabelecem no seio da atual formação do indivíduo e não são senão “[...] a materialização das tendências históricas à integração dos sujeitos sociais ao todo, incrementadas com o desenvolvimento do

¹⁹ Como, por exemplo, a oferta de formação continuada para a equipe e estrutura adequada.

liberalismo, do capitalismo concorrencial e do processo de formação cultural do indivíduo burguês.”

Segundo Ramos-de-Oliveira (2001, p. 20), a determinação dessas relações, como que por consequência, “Exerce um encanto e uma sedução que tudo invadem”, resultando na influência na sociedade administrada, visto que “O capital, puro ou como mercadoria em mercado, tem moldado, constituído e integrado o ensino, às vezes com estardalhaço e outras vezes, em ocasiões talvez mais perigosas, subterraneamente, imperceptivelmente.”

A ilusão desse apelo à consciência explica a expansão da personalização e do individualismo, elucidada por Lipovetsky (2005, p. 13) e que afirma que elas atualmente vêm “[...] diversificando as possibilidades de escolha, liquefazendo os marcos de referência, minando os sentidos únicos e os valores supremos da modernidade, [tudo o que] modela uma cultura personalizada ou por medida [...].” Assim, se antes o processo de individualização era ilimitado, nos dias atuais ele se limita pelos novos ditames da sociedade administrada.

Saviani (2013, p. 236) elaborou a crítica dessas metodologias ditas inovadoras na Pedagogia Histórico-Crítica e destaca a importância na democratização da escola, e sua função não deve ser “[...] senão aquela de pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção.” Deste modo, de acordo com o autor, a partir do momento em que a educação está a serviço da sociedade, os interesses populares tornam-se dominantes no campo da Educação.

Diante de tal abordagem, remete-se à obra “Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?” de Duarte (2008, p. 15), a qual esclarece que muitas concepções idealistas se apoiam na ilusão do “apelo à consciência dos indivíduos.” O autor comenta também que se pode superar grandes problemas humanitários com palavras ou com bons exemplos dados individualmente por pessoas ou por grupos delas. Por se caracterizar como uma ilusão, tal situação seria também pura imaginação.

4.1.2 O consumo das tecnologias educacionais e o ensino da Geografia

O termo Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) diz respeito aos meios tecnológicos digitais, ou seja, às tecnologias que possuem acesso a uma diversidade de informações em bancos de dados através da *Internet* (FONTANA; CORDENONSI, 2015). Na utilização da rede de Internet, existem infindáveis possibilidades para o conhecimento e o acesso às informações, e tal arranjo faz com que a sociedade atual ainda não consiga administrar corretamente os conteúdos disponibilizados, faz com que se desperdicem tempo e energias, por

exemplo com fatos supérfluos ou que não interessem à sociedade como um todo. Pinto (2005, p. 457) comenta que o resultado é “[...] prejuízo econômico e existencial que se inflige ao homem, à sociedade, às massas trabalhadoras.”

As TDICs são determinadas como um “processo social”, pois a tecnologia, de acordo com Marcuse (1999), intervém no modo de sua aplicação em conformidade com determinados grupos sociais. Ainda de acordo com o autor, a forma como a tecnologia é utilizada tem capacidade de intervir controlando e dominando padrões de relacionamentos do sujeito na sociedade. Nas considerações do autor:

A tecnologia, como modo de produção, como a totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e de perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação. (MARCUSE, 1999, p. 73).

Assim, o sujeito tende a limitar suas relações sociais vinculando-as aos momentos em que está conectado em redes sociais e, conseqüentemente, considera ser esse o papel social a ser exercido. Neste contexto, o número de pessoas que aderiu à utilização das tecnologias digitais aumentou consideravelmente e, com essa ampliação, concomitantemente, vem a expansão do interesse que as organizações têm de propagar a divulgação dos seus produtos. É neste contexto que surge os termos ‘ciberespaço’ e ‘cibercultura’.

A compreensão desse contexto histórico em que os termos ‘cibercultura’ e ‘tecnologias digitais’ passam a fazer parte também das discussões em Educação, é bastante comum a associação com as reflexões propostas por Lévy (1999), ao retratar a organização do sistema educacional e o papel do professor. Sobre o que pensa das proposições acerca da nova relação que o “homem” estabelece com o saber, que atualmente está imerso na cibercultura, o autor considera que ambos devem levar em conta o crescimento do ciberespaço bem como o avanço da cibercultura. Mais especificamente o autor define:

O ciberespaço (que também chamarei de ‘rede’) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 17).

O mesmo Levy (1999) defende, ainda, que o ciberespaço se torna um recurso que pode atuar de modo a favorecer ou prejudicar as formas de amplificar, exteriorizar e modificar

funções cognitivas humanas, tais como as de raciocínio, de memória e de imaginação. Portanto, o que é preciso aprender, com base na realidade daquele que aprende, não pode mais ser precisamente definido com antecedência, e o professor exerce um papel imprescindível quanto ao manejo e a utilização das metodologias ativas amparadas por estruturas e formações adequadas nesse contexto. Em suas próprias palavras, o autor diz que:

Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em ‘níveis’, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes ‘superiores’, a partir de agora devemos preferir a imagem em espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou com os contextos, nos quais cada um ocupa posição singular e evolutiva. (LÉVY, 1999, p. 158).

Desse modo, na adaptação da educação e dos processos de ensino-aprendizagem às exigências que a ‘cibercultura’ impõe e como uma consequência do processo evolutivo aos quais os indivíduos são convidados a aderir, adota-se uma tendência a inferências na adaptação e do desenvolvimento dos currículos, no caso do professor, tende a inferir que ele se apoie nela.

Em consequência, no caso específico do componente curricular da Geografia, tem-se a possibilidade de retratar diferentes linguagens nas abordagens de conteúdos, o que demonstra a importância do processo de ensino-aprendizagem relacionado aos espaços e às vivências individuais, proporcionando, então, a inserção de diferentes aparatos tecnológicos nas práticas docentes (CALLAI, 2018; CASTROGIOVANNI, 1996; CAVALCANTI, 2011; VESENTINI, 2008).

Com base nas concepções de Vygotsky, Cavalcanti (2005) entende que a aprendizagem dos conceitos geográficos não são ensinados, mas sim apresentados com as “definições de conceitos”, ou seja, para a autora, “[...] são os próprios alunos que formam seus conceitos sobre as coisas, e o professor é um mediador nesse processo ao trabalhar com a linguagem geográfica e ao propiciar a negociação/apropriação de significados.”

Para Callai (2018), um dos principais conceitos suportados pela Geografia é o de lugar, pela razão de o ‘lugar’ considerar as perspectivas global e local nos contextos da atualidade e ser capaz de projetar e produzir lugares a partir do significado que os relacione. Mas, Cavalcanti (2010, p. 3) explana mais concretamente sobre o ensino de Geografia:

Para despertar o interesse cognitivo dos alunos, o professor deve atuar na mediação didática, o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla. Nesse sentido, o papel diretivo do professor na condução do ensino está relacionado com as suas decisões sobre o que ensinar, o que é prioritário ensinar em Geografia, e sobre as bases fundamentais do conhecimento geográfico a ser aprendido pelas crianças e jovens, reconhecendo esses alunos como sujeitos, que têm uma história e uma cognição a serem consideradas.

Desse modo, as maiores preocupações do docente em Geografia são reveladas nos questionamentos da mesma autora: “do que”, “para que” e “para quem ensinar” (CAVALCANTI, 2010, p. 4). Para tanto, ela aborda também a motivação que tem o estudante para aprender, os modos de ensinar os conteúdos estabelecidos no componente curricular de Geografia, bem como o modo de fazer com que o estudante compreenda as informações que, geralmente, estão imersas em seu cotidiano, considerando ainda a “produção de conhecimentos mais abertos” e articulados com a realidade do sujeito no contexto local.

Portanto, o ensino da Geografia deve auxiliar o pensamento crítico do sujeito com relação à sua realidade, sendo que a aprendizagem não é um processo de transferência de conhecimento, mas, sim, a construção desse conhecimento pelo estudante engajado intelectualmente nesse processo (BERBEL, 2011; CAVALCANTI, 2010; GADOTTI, 2010).

Bacich (2020, não paginado) explica que entre os modos de personalização do ensino está o do ensino híbrido, no qual se utilizam recursos digitais como auxílio em “[...] seu ritmo e tempo, que possa ter um papel protagonista e que, portanto, esteja no centro do processo.” Então, de acordo com a autora, a partir das atividades direcionadas individualmente e realizadas por meio das tecnologias digitais, o professor potencializa a aprendizagem da turma presencialmente.

A aplicação de novas práticas de ensino-aprendizagem em Geografia vincula-se tanto à introdução e estruturação dessas metodologias quanto ao uso de TDICs. A crítica à sociedade do consumo é pensada justamente nesse contexto, visto que a inclusão de novas metodologias de ensino e de tecnologias para auxílio em práticas pedagógicas deve ser pensada sob vários aspectos, pois o ideal de personalização está atrelado à padronização, cuja intenção é a massificação de produtos culturais visando a lógica do mercado (LIPOVETSKY, 2008; ZUIN; GOMES, 2017).

Tais argumentos convergem para a sociedade do espetáculo, com a abordagem de temas a sustentar que a sociedade atual se encontra esvaziada de conteúdos que realmente sejam significativos da realidade. A expressão retratada por Debord (1997, p. 16), de que “[...] o espetáculo é a principal produção da sociedade atual” vem tomando o espaço na

contemporaneidade e é modificada no decorrer dos tempos com as tecnologias, o que torna uma mercadoria (algo real) atrelada à vida social e às relações de atração descritas por Lipovetsky (2005, p. 6): “Toda a vida das sociedades contemporâneas é doravante governada por uma nova estratégia que destrona o primado das relações de produção em proveito de uma apoteose das relações de sedução.”

É no movimento do encanto e da sedução, explicado por Ramos-de-Oliveira (2001), que a implantação de metodologias de ensino arrojadas e a propagação de tecnologias mais atualizadas são vistas como soluções para os problemas da Educação Básica estabelecida nas redes de educação, aliás, através de anúncios de requisitos ditos inovadores nos quais o uso das TDICs são considerados primordiais e aderem aos convênios com sistemas elaborados e organizados sistematicamente para atender a lógica mercadológica, que não se atém às necessidades locais. Sendo assim, Zuin (2010) argumenta que é indispensável pensar sobre o modo como as tecnologias são incorporadas na escola e sobre a forma como são implantadas e utilizadas.

Ainda de acordo com Ramos-de-Oliveira (2001, p. 26), a semiformação é uma consequência da indústria cultural, fato que nada auxilia no caso da educação; o autor conclui que: “Assim, a escola não pode continuar indiferente a esse mecanismo monstruoso que vai, pedaço a pedaço, conquistando as almas.” Zuin (2010, p. 971) acrescenta que a semiformação é oferecida por meio da “Adesão ao imediato em detrimento do historicamente mediado e ocorreria pelo consumo contínuo das informações fragmentadas convergidas em estímulos audiovisuais.” Deste modo, ao utilizar tecnologias em seus métodos pedagógicos, o professor deveria adotar práticas que “desacelerem o ritmo” do estudante e minimizar o “[...] processo aparentemente inócuo de distração, de tal modo que tenham o tempo e o esforço necessários para pensar criticamente sobre aquilo que aprendem.” (ZUIN; ZUIN, 2013, p. 226).

De acordo com Adorno (2010), necessidades que se submetem ao imediatismo predisposto pela mídia em relação às TDICs são consequências características da semiformação que é percebida e reforçada com algumas práticas pedagógicas – o uso das TDICs e das metodologias ativas por exemplo – mas se tornam, porém, indispensáveis nos dias atuais. O autor comenta que:

No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição. (ADORNO, 2010, p. 19).

Assim, os processos educativos ganham novos artefatos e metodologias ditos inovadores. Tais processos são apontados por Duarte (2008) como forma de preparar os indivíduos (sujeitos) para acompanhar a sociedade (objeto), uma vez que esse processo é histórico e se desenrola a cada instante. Diante do exposto, o autor afirma que as práticas de ensino que preparam o sujeito para a sociedade democrática podem até estar presentes nas escolas, mas o sujeito que deveria estar incluído em tal sociedade não está. E acrescenta que,

Enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a educação nova (ou construtivista) deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tomam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. (DUARTE, 2001, p. 64).

É justamente nos tempos atuais, de cultura digital, que o esclarecimento emancipatório se torna necessário. Adorno e Horkheimer (1985), ao comentarem e explicarem a dialética do esclarecimento, elucidam que a educação deverá ter como tendência à emancipação intelectual, no sentido de dar liberdade para o sujeito, de torná-lo livre para cogitar e pesar suas decisões quanto às opções e direções de pensamento.

4.2 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E AS METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas, segundo Valente, Almeida e Geraldini (2017, p. 463), são explicadas como uma “[...] aplicação de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles são protagonistas da sua aprendizagem.” Nas concepções sobre educação relatadas adiante, as percepções das metodologias estão sob a perspectiva centralizada na totalidade do sujeito e em seu meio, assim, as concepções dos autores ao longo da história da Educação apontam para a evidência de que o aprendizado não deve ser algo imposto, mas, sim, compreendido de acordo com a realidade do sujeito.

Com a coerência de tal perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem, além de abordar as informações especificadas em conteúdos e componentes curriculares, deve também ressaltar a educação em sua totalidade, que nesta é que os assuntos devem se relacionar com o cotidiano do aprendiz, o agente que atua como protagonista de seu aprendizado tornando-se capacitado para atuar na sociedade em que está inserido. Braghini (2018, p. 319) se refere ao documentário “A educação proibida” e comenta que ele “[...] nos faz lembrar a necessidade de saber criticar lemas e *slogans* salvadores, principalmente aqueles que são lançados sobre a

educação.” Desta forma, tanto as práticas que se referem à pedagogia nova quanto as práticas da pedagogia dita tradicional apontam para o fato de que, com planejamento adequado, é possível atingir os objetivos propostos pela educação: a aprendizagem por parte do sujeito.

O ponto mais importante que Guimarães e Boruchovitch (2004) destacam para as práticas da aprendizagem ativa é a importância do processo de aprendizagem, pois que o aprendizado tem que ser verdadeiro, sem fragmentos e significativo. Nesse caso, o papel do professor na interação com os estudantes é algo mais do que conduzir, mediar e guiar o estudante por intermédio dos conteúdos. Para os autores, não se deve descartar práticas que recentemente eram efetivas, mas, sim, agregá-las ao contexto atual, amparando-as com estudos especializados na temática.

A síntese acerca das tendências pedagógicas brasileiras relata que as práticas centradas nos estudantes como o ato de fazer com que se sintam motivados em realizar suas práticas se aproximam e demonstram as metodologias que estão presentes nas concepções das tendências pedagógicas, que se dividem, basicamente, em liberais e progressistas. Seus aspectos estão ressaltadas no Quadro 1 conforme Libâneo (1990).

Quadro 1 – Aspectos do Estudante e do Professor nas Tendências Pedagógicas Brasileiras

TENDÊNCIAS		ESTUDANTE	PROFESSOR
Liberal	Renovadora Progressista	Desenvolve-se livremente, a partir de suas <i>experiências vividas</i> , com <i>pesquisa e experiências</i> em situações problematizadoras.	<i>Atende as necessidades</i> do estudante e atua no estímulo como <i>auxiliador, motivador</i> .
	Renovadora Não diretiva (Escola Nova)	<i>É o centro</i> , as atitudes se formam baseadas na <i>busca pelo conhecimento</i> .	<i>Facilita a aprendizagem</i> , fazendo perceber a realidade.
Progressista	Libertadora	Aprende realizando <i>análise de situação-problema</i> baseada na realidade; é <i>estimulado pela compreensão, reflexão e crítica</i> .	Relaciona-se de forma horizontal; <i>codifica a situação-problema; sistematiza as informações e intervém o mínimo possível</i> .
	Libertária	Livre para <i>gerir seu conhecimento</i> ; atividades realizadas em grupos.	Coloca os conteúdos e <i>orienta</i> .
	Crítico Social (Histórico-crítica)	Participa de <i>experimentos</i> confrontados com a <i>realidade social</i> .	<i>Difunde e media</i> os conteúdos, enfocados na estrutura cognitiva.

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base em Libâneo (1990, grifo nosso).

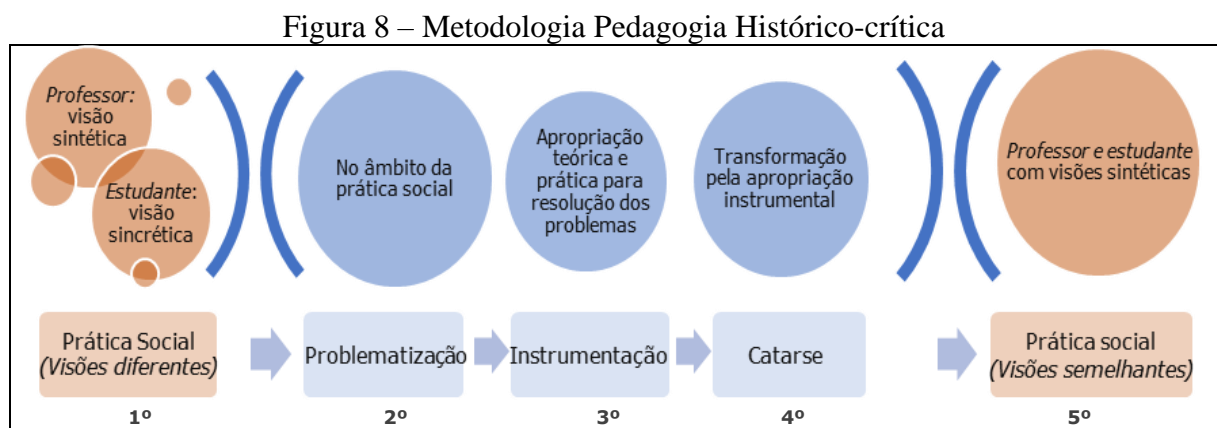
Descrevendo as características das metodologias, os estudos acerca dessas tendências mencionadas no Quadro 1 deixam claro que o foco é o estudante, mas, que o professor tem papel fundamental ao propor as atividades com os propósitos de incentivar, mediar, tutorar e

acompanhar os alunos por meio de planejamentos didático-pedagógicos baseados em teorias que alavancam as práticas pedagógicas.

Libâneo (1990) compara os posicionamentos do docentes e afirma que as tendências liberais em suas distintas formas – conservadora ou renovada – têm estado presente tanto nas práticas quanto nos ideais dos professores, ainda que estes nem sempre percebam essas influências, pois que elas escondem a realidade e a diferença social da cultura. Já as tendências progressistas são antiautoritárias e se fazem presentes nas práticas dos docentes que valorizam uma prática social concreta com a valorização da experiência vivida. O autor esclarece ainda que com essas tendências obtém-se o saber a partir do individual e do social, o que faz com que o estudante pense criticamente sobre a realidade em que está inserido.

No caso específico da contextualização sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e sua composição teórica que relaciona a teoria com a prática educacional, de tal modo que, de acordo com Saviani (2020, posição 1816), “Nessa nova formulação, a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa.”

Deste modo, o autor esquematiza a estrutura da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica em cinco passos como mostra a Figura 9 (SAVIANI, 2012).



Fonte: Elaborada pela autora (2021), com base em Saviani (2012; 2020).

Duarte (2008), ao considerar a prática social em sua totalidade como essencial em suas críticas, ressalta algumas tendências influenciadas pelo ideário pós-moderno, uma delas pretende negar a compreensão em sua totalidade. Deste modo, o autor recorre à Pedagogia Histórico-Crítica, de Saviani, amparando-a teoricamente na psicologia de Vygotski, tal pedagogia defende sobretudo as ideias de que o saber objetivo deve refletir a realidade existente estabelecida na emancipação pessoal, e é com base em tal saber que ocorre o desenvolvimento do sujeito.

No Quadro 2, as etapas da metodologia histórico-crítica são comparadas com os métodos presentes na pedagogia tradicional e na pedagogia nova. Saviani (2020, posição 1870) relaciona cada uma das práticas dessas tendências atuais confrontadas de modo a recuperar “[...] a unidade da atividade educativa no interior da prática social articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação.”

Quadro 2 – Quadro comparativo das Pedagogias Histórico-Crítica, Tradicional e Nova

	Pedagogia Histórico-crítica	Pedagogia Tradicional	Pedagogia Nova
1º	Prática social visões diferentes	A iniciativa é do professor	A atividade é uma iniciativa dos alunos
2º	Problematização	Apresentação de novos conhecimentos	O problema é apresentado como um obstáculo
3º	Instrumentação	Assimilação e comparação dos conteúdos transmitidos pelo professor	Coleta de dados para resolução do problema
4º	Catarse	Generalização do conteúdo assimilado	Hipóteses prévias
5º	Prática social visões semelhantes	Aplicação dos conhecimentos assimilados	Experimentação como teste da hipótese

Fonte: Elaborada pela autora (2021), com base em Saviani (2012; 2021).

Ao recorrer aos entendimentos das concepções pedagógicas que permeiam tanto as práticas docentes quanto as práticas discentes frente às metodologias ativas, buscou-se a reflexão sobre as ações que esses atores são capazes de desenvolver durante os atos de aprender e de ensinar. A partir das concepções representadas e explicitadas no Quadro 3, as ações que os sujeitos costumam desenvolver relativas aos seus papéis estão apontadas com base nos modelos determinados por Mizukami (1986):

Quadro 3 – Papéis do Estudante e do Professor nos Modelos de Abordagens Pedagógicas entendidas pelas Metodologias Ativas

MODELOS	ESTUDANTE	PROFESSOR
Comportamentalista	Utilizar conhecimentos prévios	Planejar e incentivar a busca e entendimento
Humanista	Ressignificar experiências pessoais	Facilitar os processos de aprendizagem
Cognitivista	Considerar conhecimentos constituídos ao longo da história, a cultura, personalidade, afetividade, momento histórico e o meio social que o aluno está inserido	Estimular as percepções e a personalidade individualmente
Sociocultural	Perceber em contextos históricos e geográficos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais	Questionar, instigar, incentivar o pensamento crítico

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base em Mizukami (1986).

Segundo o estudo, as metodologias ativas se adaptam às concepções do *Modelo Comportamentalista*, porque nessa concepção o professor é o foco tanto da aprendizagem quanto do ensino. Ao trabalhar com estratégias de aprendizagens baseadas no comportamento, as metodologias ativas estão presentes nesse modelo de concepção, assim, tem-se que o conhecimento é uma parte externa ao indivíduo, e que compete a este descobrir como se desenvolvem as formas de chegar onde pré-determina seu mediador – o professor – na medida que amplia suas habilidades e competências mediante os processos educacionais. Deste modo, ao realizar os planejamentos de modo a individualizar e incentivar a busca pelo conhecimento, o entendimento sobre a concepção da aprendizagem ativa estará presente (MIZUKAMI, 1986).

A concepção do *Modelo Humanista* consegue retratar o enfoque nas experiências subjetivas do estudante e, através das experiências, estabelecer a exploração e a valorização do conjunto dessas características evidenciadas (MIZUKAMI, 1986). De acordo com a autora, o professor atua diretamente no estímulo às percepções, que são individuais. Sendo assim, o currículo escolar é adaptado com base na realidade do sujeito e da maneira em que se encontra o processo de aprendizagem. Ao focalizar a centralidade do processo no estudante com práticas individualizadas e planejadas pelo professor, pode-se associar que as metodologias ativas também podem estar relacionadas com o modelo humanista.

Com a ideia de que o indivíduo está constantemente em desenvolvimento, a autora entende que em cada fase de seu desenvolvimento há aspectos para serem explorados. Então, a concepção do *Modelo Cognitivista* de educação entende que toda pessoa é capaz de assimilar conhecimentos em todas as fases, e ainda assim percebe-se que a assimilação é própria e individual (MIZUKAMI, 1986). Desse modo, o professor se compromete em planejar as suas práticas e mostrar os conteúdos com desafios que problematizem e relacionem seu contexto com a realidade, gerando, assim, criatividade e consciência crítica. Segundo a autora, as metodologias ativas estão incorporadas nessas práticas, uma vez que a apropriação do conhecimento pelo estudante é explorada individualmente com aprendizagens inspiradas em problemas reais, tendo o professor como um tutor que orienta e atua na mediação dessas ações.

Ainda de acordo com Mizukami (1986), as práticas pedagógicas nas concepções do *Modelo Sociocultural* são complexas e problematizam os fatores enfrentados pela sociedade em sua totalidade, trabalhando os processos mediados culturalmente e posicionando o estudante na realidade sociocultural em que vive. Este modelo de concepção considera as perspectivas do local em que o sujeito se encontra e considera os aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos, entre outros. Com a perspectiva de instigar o pensamento crítico é que uma

metodologia ativa pode se fazer presente, pois é com ela que o professor atua paralelamente no intermédio entre ensino e aprendizagem.

Considerando essas definições propostas por Mizukami (1986), é possível afirmar que a sociedade atual impõe um perfil de estudante adequando-o aos aparatos tecnológicos de vários tipos. Para tanto, que esteja conectado em rede, que saiba manusear as TDICs e que seja capaz de verificar os fatos da atualidade pelas publicações que a Internet oferece ou até mesmo que possa produzi-las e divulgá-las. Moran (2015) defende que não basta aplicar as metodologias ativas para que os alunos demonstrem a capacidade de resolver os problemas propostos; as atividades escolares devem ser planejadas e mediadas de acordo com os objetivos propostos antecipadamente:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. (MORAN, 2015, p. 17).

Deste modo, segundo Lévy (1999), a educação é diretamente impactada frente a esse novo cenário, enquanto alguns estudos apontam ser imensamente beneficiada pela tecnologia, dando saltos de qualidade, promovendo avanços em equidade na contemporaneidade, no acesso aos estudos, na aprendizagem e em melhorias nos processos de gestão. Há ressalvas, e o apelo que se faz pela necessidade de saber se adaptar às mudanças é criticado por Duarte (2001), que sugere que há uma certa obrigação em participar e estar em sintonia com as tendências. Contudo, esses passos só acontecem quando há o acesso democrático dos sujeitos que participam dos atos tanto de ensinar como de aprender. Duarte (2001, p. 198) esclarece:

Não é casual que o ‘aprender a aprender’ venha sempre acompanhado de um discurso que alerta para a existência de uma aceleração vertiginosa das mudanças na tecnologia, nas relações de trabalho, nos valores culturais, nas atividades cotidianas, nas relações econômicas e políticas internacionais. Mudança é a palavra da moda. O aluno deve ser preparado para viver numa sociedade em permanente e cada vez mais rápida mudança. O professor deve aprender a conviver com mudanças constantes em seu trabalho e a participar ativamente dessas mudanças. Os pesquisadores devem estar sempre dispostos a abandonar seus paradigmas e abraçar os paradigmas da moda.

Nesse sentido, os conceitos que se articulam com as metodologias ativas estão atrelados às várias concepções ao longo do percurso da educação, sendo que já se previa o estudante – no lugar de sujeito – como foco do processo. As abordagens baseadas nos métodos ativos partem do princípio de utilizar atividades práticas na ação de fazer com que o estudante exercite e compreenda o conteúdo que está sendo ensinado. Sendo assim, há o destaque para a

experiência na apreensão do conteúdo, “[...] uma vez que ela é promotora de experiência, da qual resulta a aprendizagem” (ARAÚJO, 2015, p. 6).

Portanto, de acordo com essa retomada do pensamento educacional, identificou-se que as propostas que abordavam metodologias que traziam o sujeito ‘ativo’ serviram de origens para atender inúmeras práticas. Entretanto, somente nas últimas décadas é que essas abordagens foram designadas com o termo ‘metodologias ativas’, quando se utilizaram estratégias pedagógicas nas quais o foco da aprendizagem se concentra no estudante.

Dentre os teóricos pensadores das teorias educacionais que utilizaram o conceito de aprendizagem a partir da prática e de descobertas com o foco em quem aprende, identificam-se alguns deles no Quadro 4 a seguir, na primeira coluna com: nome, local, período vivido e formação; em seguida, destacam-se em rosa as teorias que podem ser relacionadas às metodologias ativas; na terceira coluna, as respectivas críticas que cada um deles fez aos sistemas e/ou métodos de ensino e aprendizagem e como puderam contribuir com suas próprias teorias; e na última coluna, apresentam-se as críticas que as abordagens desses teóricos receberam ou ainda recebem da comunidade especializada da área educacional.

A semelhança entre os teóricos é demonstrada na maneira em que as suas teorias foram sendo elaboradas e influenciaram as práticas pedagógicas, sendo que a maioria das suas particularidades (registradas) foram esboçadas em decorrência das críticas observadas (ver Quadro 4).

Quadro 4 – Lista dos teóricos que se aproximam das Metodologias Ativas

Teórico(a)	Teoria	Pensamento crítico	Crítica à teoria
Jean-Ovide Decroly Bélgica (1871–1932) Medicina, Neurologia	Vivência em sociedade, educação focada no interesse do estudante. As expressões são significadas por várias ações.	Uso da linguagem verbal como única forma de se expressar.	Fala em educação para a vida, porém, ao explicar torna tal termo ambíguo.
John Dewey Estados Unidos (1859–1952) Artes e Filosofia	A teoria faz sentido através da prática.	A democracia não atua na escola. A escola tradicional focada no professor. Educação como preparação.	Ensino a favor da educação para o trabalho.
Célestin Freinet França (1896–1966) Escola Normal	Trabalho realizado com atividades envolvendo a cooperação, comunicação, documentação e a afetividade.	Aulas tradicionais e manuais escolares.	Na época chegou a ser exonerado, pois, a comunidade não concordava com a prática de ideias progressistas.
Jean Piaget Suíça (1896–1980) Biologia	Fases do desenvolvimento moral, intermediadas por jogos.	Ensino tradicional focado no professor, imposição de restrições ao estudante.	Subestima e desvaloriza a competência da criança ao estabelecer normas de acordo com a idade.
Maria Montessori Itália (1870–1952) Medicina, Pedagogia, Antropologia e Psicologia	A educação é para vida, só tem sentido quando há o incentivo para a aprendizagem, dado pela liberdade.	O menosprezo e as punições.	Materiais em excesso, enfoque no individualismo.

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base em Dubreucq (2010), Angotti (2007), Araújo e Araújo (2007), Elias e Sanches (2007), Pinazza (2007), Vieira e Lino (2007).

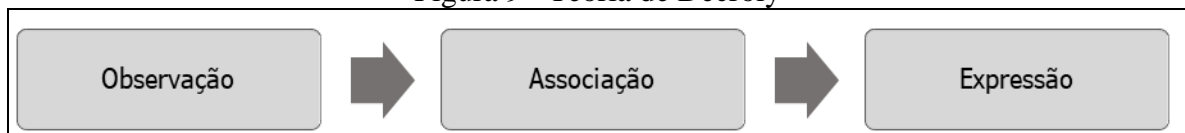
A seguir, para fins de apontar os pensamentos dos teóricos com relação à prática educacional relacionadas com as práticas pedagógicas vivenciadas nas escolas, os comentários serão comparados aos da sintetização das observações realizadas no Quadro 4 e esquematizadas mais detalhadamente no decorrer desta seção.

4.2.1 Jean-Ovide Decroly

A concepção de métodos ativos de Jean-Ovide Decroly relatada por Dubreucq (2010), baseia-se na ideia de que as expressões humanas concretas não são prioritariamente significantes, mas, sim, pelo ato de vincularem os conteúdos aprendidos pela verbalização, ou seja, o estudante consegue exteriorizar o que foi compreendido pela oralidade, que são dadas pelo discurso e pelo diálogo.

A autora descreve Decroly como um médico neurologista que defendia a separação das classes escolares por faixas de idade, esta que define biologicamente as fases do ser humano, e também pela evolução social e psicológica. Para Decroly, os métodos centrados no estudante e sua prática desenvolviam-se a partir de seus centros de interesse embasados na vida em sociedade, o que gerava liberdade para a escolha dos conteúdos trabalhando a interdisciplinaridade ao lado de trabalhos realizados em grupos e que facilitavam o ato de “aprender a aprender” (DUBREUCQ, 2010).

Figura 9 – Teoria de Decroly



Fonte: Elaborada pela autora (2021), com base em Dubreucq (2010).

Na prática, a teoria de aprendizagem ativa concebida por Decroly fundamenta-se em três etapas básicas que constam da Figura 10: a “observação” é feita continuamente, e, ao observar uma ação, o estudante compreende o conteúdo da teoria, o qual imediatamente resulta na “associação”, que tem como objetivo imaginar e relacionar as ações observadas com atitudes do imaginário para, finalmente, realizar a “expressão”, que visa a compartilhar pela verbalização explicando como tal ação foi compreendida.

4.2.2 John Dewey

O pensamento filosófico de John Dewey, relatado por Pinazza (2007, p. 68), defende a aprendizagem com a prática na realização das interpretações dos acontecimentos cotidianos, na circunstância em que o estudante tenha a capacidade de “[...] interpretar fatos, coisas e acontecimentos traçando as suas conseqüências práticas, ou seja, [de] interpretar noções e definir os significados das coisas.” O filósofo defende simultaneamente que o docente em seu planejamento deve saber da “[...] qualidade intencional de uma linha de ação e da qualidade da atividade que é orientada por um objetivo”, atuando então na orientação como um mediador dos conhecimentos (DEWEY, 1979, p. 112).

Sucupira (1960, p. 92) explica a relevância do pensamento de Dewey nas metodologias ativas da atualidade quando o filósofo teoriza o “aprender fazendo”, “[...] daí o significado de seu pragmatismo, que se caracteriza por sua referência ao futuro, ou seja, o conhecimento vale pelas suas conseqüências no curso da experiência.”

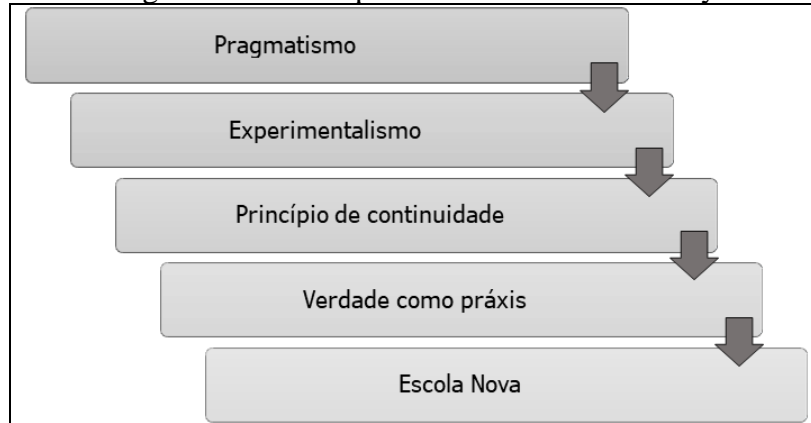
As teorias das propostas são denominadas a partir dos pressupostos filosóficos apresentados na Figura 11. Inicia-se pelo *Pragmatismo*, que representa o objeto pela ação a ser realizada em relação a este, no sentido de que a vida rodeia-se de agentes já existentes de várias naturezas e que estão esperando para serem pensados; segue-se a proposta do *Experimentalismo*, que visa conceber a experiência em todos os sentidos; já o princípio da *Continuidade* corrobora e abrange as relações opostas em sua totalidade e relativas às divergências e disparidades; posteriormente, a *Verdade como Práxis* é fundamentada na utilidade dos pressupostos anteriores como genuínos, no uso dos conteúdos que foram apreendidos pela inteligência como um instrumento de mudança; e finalmente, surge o pensamento relativo à *Escola Nova*, cujas mudanças são necessárias para uma sociedade adequada em que a educação é democrática e enviesada por intermédio do pensamento crítico, com a finalidade da preparação para a vida. O filósofo acrescenta:

Não basta ocorrer que a educação não seja usada ativamente como instrumento para facilitar a exploração de uma classe por outra. [É dever] assegurarem-se as facilidades escolares com tal amplitude e eficácia que, de fato, e não em nome somente, diminuam os efeitos das desigualdades econômicas e se outorgue a todos os cidadãos a igualdade de preparo para suas futuras carreiras. (DEWEY, 1979, p. 105).

Dewey (1979) acreditava ainda na função social da educação e relacionava esta em sua crítica quanto ao acesso à escola pública. Alegou que os cargos de gestão nas escolas eram

meramente políticos e, por isso, por indicação; portanto, a comunidade não tinha soberania popular; e além de tudo, indicou que o autoritarismo não contribuiu para a educação do povo.

Figura 10 – Pressupostos filosóficos de Dewey



Fonte: Elaborada pela autora (2021), com base em Westbrook (2010).

Dewey atuou como reformador da Educação, e seus pressupostos filosóficos na estrutura da escola experimental são, segundo Westbrook (2010, p. 15), alicerçados na experiência que compreende a teoria e a prática, ou seja, na resolução de problemas assegurada pelo conhecimento teórico: “O pensamento constitui, para todos, instrumento destinado a resolver os problemas da experiência e o conhecimento é a acumulação de sabedoria que gera a resolução desses problemas.” A reiteração de Cunha (2001, p. 98) é que:

O progresso tecnológico e as imposições da lucratividade determinam que todos estejam disponíveis para adequar-se às novidades, o que certamente responde pela difusão do tema da transformação constante, levando-o a ocupar posição de centralidade no discurso pedagógico, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos de John Dewey.

O pensamento de Dewey é relatado ainda por Cunha (2001), que destaca o surgimento da *Escola Nova* relacionando-a com a urgência que teve a sociedade em aceitar as alterações com essa nova concepção que se alinhava com o período. O autor combina a teoria da época (1920) com a educação em tempos atuais e explica que o princípio da experiência é o quesito mais aceito pelos professores de hoje. No entanto, para o autor, uma das principais qualidades de Dewey é que ele recomenda em seus pressupostos filosóficos a proposição de que a realidade está sempre em movimento, ou seja, as teorias elencadas não são definitivas e se renovam a todo momento.

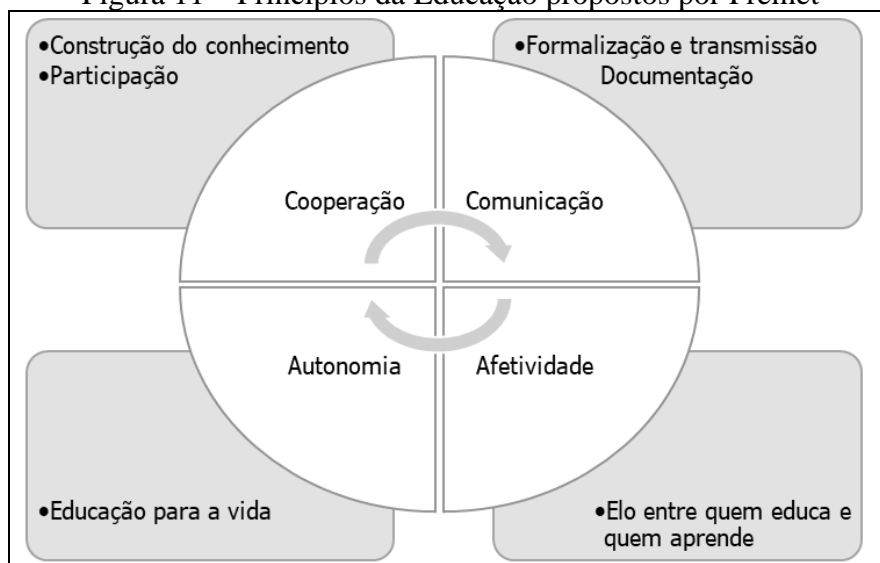
4.2.3 Cèlestin Freinet

Na concepção teórica de Cèlestin Freinet, o papel do estudante ativo é dado por meio do trabalho e, sendo assim, o teórico defende que a aprendizagem do indivíduo é estimulada pelo recurso do “trabalho-jogo”:

Freinet refere-se ao trabalho em sentido amplo denominando-o trabalho-jogo. Diferencia-o da brincadeira e afirma que por envolver o prazer de criar, construir e de dominar a natureza, ele é natural, respondendo diretamente à necessidade humana de criar, diferentemente do jogo, uma simulação da ação de trabalhar. (ELIAS; SANCHES, 2007, p. 160).

Freinet acreditava que a educação se dá por uma sociedade democrática, com base nos princípios pelos quais o indivíduo possa ser participativo e compreendido, conforme mostra a Figura 12. Segundo o teórico, a educação só tem sentido desde que seja voltada para a vida e intermediada pela prática dela (a vida), com a seguinte expressão: “A vida prepara-se pela vida” (FREINET, 2004, p. 23).

Figura 11 – Princípios da Educação propostos por Freinet



Fonte: Elaborada pela autora (2021), com base em Freinet (2004).

A organização da escola está resumida no primeiro capítulo do livro “A pedagogia do bom senso” de Freinet (2004). Os textos dessa obra fazem menção a uma nova maneira de ensinar as novas práticas que compreendem a relação com o princípio da cooperação, pois, é por tal ação que o estudante tem a capacidade de participar e de construir seu conhecimento com a liberdade de se expressar, situação que caminha acompanhada do surgimento da autonomia e da afetividade. É do autor mais esta consideração sobre quem aprende:

Precisam [como pessoas] sentir que encontraram, em você e na sua escola, a ressonância de falar com alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e de belo que é a expressão de tudo o que trazem nelas de generoso e de superior. (FREINET, 2004, p. 81).

Ainda de Freinet (2004, p. 71) é a afirmação de que o professor, ao praticar o princípio da comunicação, seja pela demonstração seja pela documentação, pela realização da atividade “Livro da vida”, pela imprensa na escola, entre outras ações, “[...] se puder consegui-las, será um educador exemplar, porque esse verbo é sempre ação”, e mais: assim contribuirá para o exercício do ensino que faz e tem sentido, que se inicia pela vida e que continua a se preparar pela mesma. Ainda nas palavras do autor:

Eu sei que se deve aprovar o que há de bom e não apenas demolir. Na Escola deve-se conservar ordem, disciplina, autoridade e dignidade, mas a ordem que resulta de uma melhor organização do trabalho, a disciplina que se torna solução natural de uma cooperação ativa no seio da nossa sociedade escolar, a autoridade moral primeiro, técnica e humana depois, que não se consegue com ameaças ou castigos, mas por um domínio que leva ao respeito; à dignidade da nossa função comum de professores e de alunos, à dignidade do educador que não se pode conceber sem o respeito total pela dignidade das crianças que ele quer preparar para a função de homens. (FREINET, 2004, p. 72).

Os elementos presentes nas concepções da “Pedagogia do Bom Senso” relacionam-se com o papel do professor nas práticas de metodologias ativas identificadas nos princípios “freinetianos”, ressaltando-se inclusive as características da escola tradicional, que são repensadas e apontadas para procedimentos mais adequados, tanto para a escola quanto para os professores atuantes dos tempos contemporâneos.

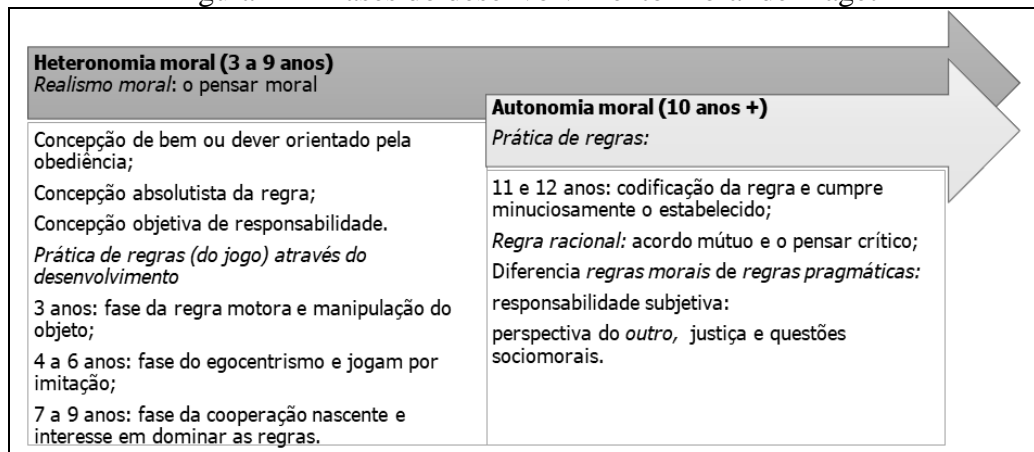
4.2.4 Jean Piaget

A teoria de Piaget realizou-se através de experimentos e baseia-se em princípios das fases do desenvolvimento moral e cognitivo, os quais caminham paralelamente. O autor defende que os alicerces para uma aprendizagem ativa são concebidos pelas práticas educativas realizadas por experimentos. Piaget conclui que o percurso em que o estudante desenvolve sua aprendizagem desde a infância até a adolescência abrange o principal período intelectual e nele o indivíduo se encontra em processo de compreensão e adaptação na sociedade como um todo, entendendo como a vida funciona pela prática da cidadania e pelo ato de acatar regras (VIEIRA; LINO, 2007).

Conforme os autores citados imediatamente acima, é possível demonstrar a aplicabilidade da teoria das fases do desenvolvimento moral na prática do planejamento

pedagógico, pois, por meio de brincadeiras e jogos desenvolvem-se as noções dos princípios da moralidade, da razão e da ética. Esse progresso desencadeia-se com o encaminhamento da interação, por parte do indivíduo, com os princípios da prática de regras (do jogo) apresentadas na Figura 13 a seguir.

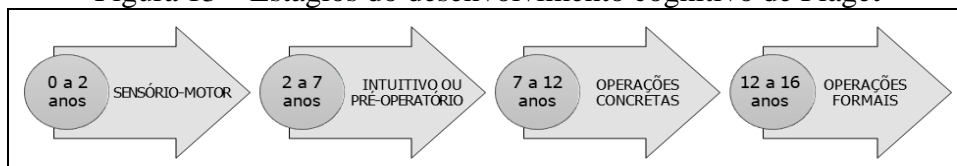
Figura 12 – Fases do desenvolvimento Moral de Piaget



Fonte: Elaborada pela autora (2021), com base em Vieira e Lino (2007).

Os estágios do desenvolvimento cognitivo (Figura 14) indicam as características que, segundo Piaget, são invariantes e universais. Afinal, cada estágio possui suas particularidades quanto à organização dos pensamentos e atividades caracterizadas por uma estrutura cognitiva padronizada. O pensamento é marcado pela transformação e avanço em relação aos estágios anteriores. Sendo assim, define-se uma sequência que fixa e norteia o planejamento e a aplicabilidade dos métodos de aprendizagem ativa “[...] que recorrem ao trabalho ao mesmo tempo espontâneo e orientado por perguntas planejadas, pelos quais o aluno redescobre ou reconstrói as verdades em lugar de recebê-las já feitas” (PIAGET, 1952 apud MUNARI, 2010, p. 43).

Figura 13 – Estágios do desenvolvimento cognitivo de Piaget



Fonte: Elaborada pela autora (2021), com base em Vieira e Lino (2007).

Piaget (2010, p. 91) considera as dificuldades de planejar e de utilizar as aulas com as metodologias ativas e comenta que “[...] a prática delas não fez grandes progressos porque métodos ativos são muito mais difíceis de serem empregados do que os métodos receptivos correntes.” Portanto, nesse contexto é fundamental que se ofereça ao professor uma preparação

adequada pela qual possa ele conhecer os métodos e as metodologias de ensino e passe a fazer o seu planejamento consciente das práticas a serem agregadas.

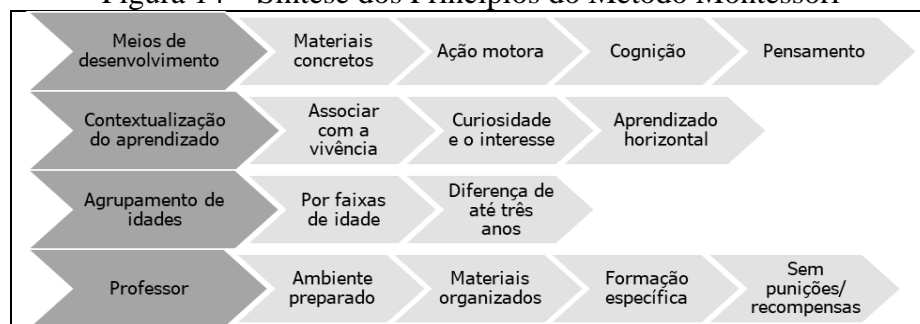
4.2.5 Maria Montessori

A motivação de Montessori para a defesa de que a criança deve ter liberdade para descobertas se originou no trabalho com crianças especiais, e levou-a a adaptações do método proposto: classes com estudantes de várias idades em que o professor deve guiar o estudante na sua aprendizagem. Araújo e Araújo (2007, p. 123), em resumo, dizem que: “O educador não é um ‘mestre’ em sentido estrito, é mais um diretor das experiências de aprendizagem.”

Montessori (1965) ao defender a proposta da educação especial, teve como inspiração e a inseriu em seu método por acreditar que a escola tradicional não estimulava nem empolgava o estudante. A idealizadora supôs ainda, que por incluir essas práticas possivelmente “[...] o milagre espalhar-se-ia por todo o mundo e o abismo entre mentalidade dos deficientes e dos normais desapareceria totalmente” (MONTESSORI, 1965, p. 33).

Os princípios fundamentais da prática do método montessoriano se caracterizam principalmente pelo desenvolvimento livre do pensamento. Os demais itens mencionados direcionam as respectivas práticas, que encadeiam e atrelam as marcas do método (Figura 15). A contextualização do aprendizado é dada pela escolha e manipulação de objetos concretos realizados pelo estudante, sendo que essa prática resulta na curiosidade e motiva o interesse, e a reflexão associando os conteúdos com a vivência.

Figura 14 – Síntese dos Princípios do Método Montessori



Fonte: Elaborada pela autora (2021), com base em Angotti (2007).

Angotti (2007) igualmente valoriza o papel fundamental do professor na preparação dos ambientes escolares para a aprendizagem:

Na pedagogia montessoriana, a mestra tem por elaboração uma maior estruturação e o preparo do ambiente, a apresentação dos materiais e o dever de guiar o aluno para que não desperdice tempo e energia no que pode ser supérfluo para a sua formação. (ANGOTTI, 2007, p. 109).

Em síntese, cabe ao professor conduzir o aprendizado pela organização do espaço e pela escolha dos materiais conforme o conteúdo do planejamento, sendo que a opção pela utilização de cada material dá-se em concordância com o sujeito que aprende. Assim, o docente deverá atuar como mediador e fazer orientações individuais.

Segundo Röhrs (2010, p. 70), a prática das metodologias ativas atendidas pelo método de Montessori se ampara na função de que o professor deve nortear o estudante para que adquira uma “[...] disciplina ativa [que] é a noção do bem e do mal.” E que o professor transmita uma compreensão significativa, além de instruir o aluno impedindo que “[...] confunda bondade com imobilidade, [e] maldade com atividade.” Ou seja, ser bom não é ser passivo e ser mal não significa ser autônomo.

Convém destacar que é necessário ter uma formação específica para atuar em escolas dedicadas ao método Montessori. Este fato inviabiliza o acesso tanto dos profissionais quanto dos estudantes, por motivos econômicos e sociais, visto que as escolas e os cursos de formação estão localizados em grandes centros urbanos, dificultando o alcance da população em geral, desse modo, se a escola não tem o professor especializado, não há como admitir os alunos (ARAÚJO; ARAÚJO, 2007).

Apesar de ser muito criticada por professores que defendem que a criança deve aprender a partir de sua realidade sociocultural e ponderam eles com motivos de rigidez na inserção e composição dos materiais de trabalho, Angotti (2007) relata os fatos que limitam tais práticas e dificultam a adaptação: trabalhar conteúdos que não fazem sentido e fugir da realidade do sujeito – aluno – e, principalmente, por ser uma escola de alto custo voltada apenas para a elite.

4.2.6 Contextualização das concepções

É possível salientar, nos pensamentos críticos dos teóricos relacionados no Quadro 4 (p. 63), que os principais ideais baseados nas práticas das metodologias ativas acerca da escola se alicerçam tendo o professor como protagonista da aprendizagem. Somando-se a isso, ao analisar as diferentes concepções de educação que aproximam-se das bases teóricas de metodologias ativas, observa-se a descrição de algumas práticas: o professor como protagonista no encaminhamento do processo de aprendizagem, que ignora a espontaneidade e a vontade, as

experiências e vivências já vividas pelos educandos; ainda nesse molde, a prática do professor inclui avaliações restritivas e punitivas, entre outros fatores peculiares.

As considerações acerca das concepções dos modelos de tendências em educação centradas no estudante destacam e dão ênfase ao estímulo para o aprendizado que leva ao conhecimento. Faz-se isso por meio de metodologias e modelos que utilizam recursos para suporte ao aluno, tal como são as atividades elaboradas com jogos, músicas, brincadeiras etc. Constata-se, então, que os estudantes recebem cada vez mais e a todo instante diversos estímulos para aquisição de conhecimentos, não só a partir dos profissionais da educação, mas também com as TDICs, que se disseminam em praticamente todos os lugares, inclusive no contexto escolar. Com isso, associa-se com a consideração de Debord a seguir:

A luta entre a tradição e a inovação, que é o princípio do desenvolvimento interno da cultura das sociedades históricas, não pode ter andamento senão através da vitória permanente da inovação. *A inovação na cultura, porém, não vem senão trazida pelo movimento histórico* total que, ao tomar consciência da sua totalidade, tende à superação dos seus próprios pressupostos culturais e caminha para a supressão de toda a separação. (DEBORD, 1997, p. 117, grifo nosso).

Deste modo, as novidades que invadem a educação produzem impacto por meio de processos metodológicos que se apresentam como inovadores e suportam o emprego de métodos eficazes para a gerações modernas e contemporâneas. Exigem, contudo, uma certa ‘propaganda’, de facilitadores enfim, o que, por sua vez, requer a utilização de recursos tecnológicos que ajudem na compreensão dos conteúdos ou, ainda mais, no desenvolvimento de habilidades e competências que fazem parte do cotidiano.

Assim, é possível destacar que a ideia de inovação trazida pelas chamadas metodologias ativas na atualidade propagam-se como práticas modernas do tempo atual. No entanto, essas práticas já estavam presentes em estratégias de ensino-aprendizagem ao longo da história da Educação, trazidas principalmente das concepções dos teóricos clássicos apresentados nesta seção.

Também se pode perceber, na reflexão sobre os respectivos estudos dos teóricos clássicos da educação, que suas concepções de educação mencionam a necessidade de se desenvolver a autonomia do estudante durante o ato de apreender conteúdos. Ao utilizar as metodologias ativas, o docente coloca-se, em suas práticas pedagógicas, como um facilitador ou orientador, devendo mediar em situações ‘ativas’ que desafiem o sujeito – aluno – a se posicionar de maneira a agir e construir-se intelectualmente.

Contemporaneamente, de acordo com Moran (2015, p. 24), “O papel do professor é mais o de curador e de orientador.” O autor explica o termo ‘curador’ relacionando-o ao propósito de escolher e direcionar as informações relevantes diante da variedade de materiais disponíveis, atuando também como ‘cuidador’, no sentido de cuidar, apoiar, acolher, estimular, valorizar, orientar e inspirar. Em consequência disso, ainda de acordo com Moran (2015, p. 24), o professor tem que ser “[...] competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente”, atuando, igualmente, na gestão de múltiplas aprendizagens.

Quanto aos procedimentos que circundam as metodologias ativas, estão, geralmente, atrelados inadequadamente aos “sistemas de ensino”²⁰, visto que, como comenta Saviani (2018), “sistema” é um produto da ação humana e, em termos de educação, deve possuir as seguintes características: intencionalidade; unidade; variedade; e coerência interna e externa. Em vista disso, o conceito de “Sistema” define-se como uma “[...] unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante” (SAVIANI, 2018, posição 206).

Esses pacotes englobando didáticas e metodologias que estão inseridas nos “Sistemas de ensino” são vendidos, normalmente, para redes de escolas públicas e particulares (SAVIANI, 2018). De certo modo, as propagandas realizadas por esses sistemas reportam, enfatizam e se apropriam de metodologias e didáticas específicas, que não correspondem exatamente aos sistemas que as designam, mas, sim, são uma forma de apropriação das terminologias correspondentes voltadas para a intenção de beneficiar organizações privadas e de conseguir envolver o mercado da educação.

Assim, ao observar a maneira como as metodologias ativas têm sido propagadas e implantadas nas diversas redes de ensino, percebe-se que, de fato, há o acesso de diferentes camadas da população aos ‘produtos culturais’. No entanto, na prática essa inclusão torna-se uma ilusão, visto que o sujeito é convertido em objeto ao consumir tais produtos (ZUIN, 1995). O mesmo autor resume que:

²⁰ Ora, em educação também é frequente usar o termo “sistema” para designar determinados procedimentos metodológicos ou didáticos. Daí aparecer, no nível da teoria pedagógica, expressões como “Sistema Decroly”, “Sistema Montessori”, “Sistema (ou Plano) Dalton”, “Sistema Winnetka”, trasladando-se para a forma de funcionamento do ensino em determinadas empresas educacionais que a convertem em pacotes para aplicação reiterativa. Nessa condição, esses pacotes são vendidos inclusive para redes de escolas públicas sob o nome de “sistema”. Daí as denominações “Sistema COC de Ensino”, “Sistema Anglo”, “Sistema Positivo”, “Sistema Objetivo”, “Sistema Oficina”, “Sistema Etapa”, “Sistema Uno” etc. Evidentemente, quando estamos considerando a questão do Sistema Nacional de Educação, nos colocamos num plano muito mais abrangente do que esses usos da palavra “sistema” sugerem. (SAVIANI, 2018, posição 221).

Esta talvez seja a principal característica psicossocial do processo dissimulador da semiformação. O auspício inicial da formação burguesa – de que a sociedade democrática seria principalmente constituída por um indivíduo consciente das contradições entre os seus desejos e o desenvolvimento da cultura e, portanto, do limite de suas ações e de sua intervenção social, a ponto de poder confirmar a concretização de sua atividade racional livre na universalização dos seus direitos e deveres de cidadão – foi transformado no principal componente ideológico da formação que aparenta ser o que de fato não é. (ZUIN, 2001, p. 12).

No sentido da apropriação das concepções educacionais e da efetivação ou não de práticas pedagógicas, Zuin (2001) aponta a necessidade da realização de autocrítica que passe por reflexões no que se refere à colaboração individual ou de outrém. Assim, ainda de acordo com o autor, é necessário que essas práticas realizadas não sejam com intuito de fazer regredir as capacidades humanas. Deste modo, a análise dos teóricos indica que as metodologias ativas não são (inovações) novas, mas, sim, métodos de teorias tradicionais recicladas e ostentadas como novidades. Sendo assim, adaptam-se as metodologias ativas às necessidades predefinidas pelos interesses mercadológicos e ideológicos presentes, que de fato, são maquiadas, apenas reorganizadas e adequadas às exigências das conjunturas atuais.

5 AS METODOLOGIAS ATIVAS E AS TDICs: LEITURA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Considerando o objetivo principal, tal qual propõe a análise das relações entre as práticas pedagógicas mediadas pelas TDICs e as concepções de metodologias ativas dos professores de Geografia, esta seção compõe-se da investigação dos documentos referentes à educação no Brasil e em Santa Catarina. A pesquisa envolveu a análise das TDICs relacionadas com as metodologias ativas e os argumentos que fundamentaram as medidas oficiais durante o período da pandemia.

A verificação dos documentos oficiais partiu da abrangência geral nos âmbitos nacional e estadual e percorreu as ações durante o período do isolamento social, destacando as portarias e pareceres instituídos. A compreensão dos pareceres e dos regulamentos foi essencial para a reflexão, pois, possibilitou elencar detalhadamente e reconhecer nos termos oficiais as medidas que justificaram as determinações durante a implantação das atividades escolares não presenciais para, em seguida, relacioná-las com as práticas docentes.

O reconhecimento das metodologias ativas e das TDICs presentes nos documentos oficiais que regem e regulam a educação brasileira e catarinense, bem como nos documentos oficiais que regulamentaram as ações durante o período do isolamento social, remete-se ao primeiro objetivo específico desta pesquisa. Sendo assim, a análise dos documentos oficiais contribuiu para a compreensão acerca da implantação das atividades escolares não presenciais, nesta que foi a primeira vez na história da educação brasileira em que foi necessário realizar um isolamento social.

5.1 O ENSINO DE GEOGRAFIA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em âmbito nacional, a Secretaria de Educação Básica (SEB), acompanhada dos sistemas de ensino e de participação social são responsáveis pelo planejamento, orientação e coordenação da aplicação das políticas educacionais. De acordo com a SEB, as informações norteadoras da Educação Básica estão presentes nos seguintes documentos relacionados na Tabela 13: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), Plano Nacional de Educação (PNE), Constituição da República Federativa do Brasil, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental (EF), sendo que o foco desta pesquisa são os Anos Finais (AF) desta etapa do EF.

Os documentos norteadores das escolas no Estado de Santa Catarina são: a Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral da Educação Básica (PCSC), de 2014, e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC), de 2019. Os documentos catarinenses também são fundamentados nos documentos nacionais (TABELA 13).

Tabela 13 – Documentos norteadores da Educação Básica no Brasil e em Santa Catarina

DOCUMENTO	DEFINIÇÃO OFICIAL
CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL 5 out. 1988	Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil. (BRASIL, 1988).
ECA LEI N.º 8.069 de 13 jul. 1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. (BRASIL, 1990).
LDB LEI N.º 9.394 de 20 dez. 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2013).
DCN PARECER CNE/CEB N.º 7/2010 de 9 jul. 2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. (BRASIL, 2010).
PNE LEI N.º 13.005 de 26 jun. 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. (BRASIL, 2014).
BNCC – EF RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 2 de 22 dez. 2017	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. (BRASIL, 2018).
PCSC - 2014	Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral da Educação Básica. (PCSC, 2014)
CBTC – EF RESOLUÇÃO CEE/SC N.º 070, de 17 jun. 2019	Institui e orienta a implantação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e normatiza a adequação à Base Nacional Comum Curricular dos currículos e propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. (SANTA CATARINA, 2019).

Fonte: Elaborada pela autora (2021), com base nos documentos mencionados.

A BNCC do EF atua como o documento norteador dos currículos oficiais dos sistemas de educação e aponta a necessidade de trabalhar o ensino contextualizado e integrado com o meio, o que significa dizer, em um ambiente atual globalizado e tecnológico. Para isso, o documento contextualiza e apresenta sua organização a partir de competências e tem um caráter normativo, com o propósito de “[...] definir o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens*

essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”²¹ (BRASIL, 2018, p. 7, grifo no original).

O desenvolvimento de competências tem sido o foco da educação brasileira desde as décadas finais do século XX, sempre seguindo as diretrizes também presentes em documentos de organismos internacionais que interferem na política educacional de países como o Brasil. Estabelecidas as finalidades da LDB, já é possível inferir a perspectiva do que é adotado na Educação Básica desde o Ensino Fundamental.

Contudo, escreve Kramer (1997, p. 21-22), elaborar engessadamente uma proposta com essas finalidades específicas sugere um modo de pensamento com “[...] um conceito uniformizador de criança, de jovem, de adulto, de professor, de educação e de sociedade, um conceito que, por generalizar, desrespeita as diferenças – seja de etnia, sexo, classe social ou cultura”. Além do mais, segundo Aguiar (2018), para realizar uma proposta pedagógica ou curricular, é necessário considerar a totalidade do contexto educacional, bem como entender que a BNCC não pode impor fronteiras limitantes que impeçam o desenvolvimento integral do sujeito. Nas palavras da autora:

Assim, à BNCC não cabe fixar mínimos curriculares nacionais ou engessar a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante que limitam o direito a educação e, ao mesmo tempo, a aprendizagem. É importante considerar, como eixo fundamental de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a garantia dos princípios constitucionais de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (AGUIAR, 2018, p. 19).

A BNCC da EB (2018, p. 7-8) atual evidencia *dez competências gerais* que atuam como norteadoras das competências específicas e descrevem as maneiras pelas quais os saberes se conectam, “[...] inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático [...] articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores.” Logo, no âmbito estadual, a abordagem das competências, presente no CBTC proporciona a “[...] ressignificação do planejamento e da prática docente quanto ao desenvolvimento de competências e de habilidades do estudante, *instigando-o ao protagonismo e à transformação social.*” (CBTC, 2019, p. 10, grifo nosso).

²¹ Apesar de ordenar um conjunto orgânico das aprendizagens essenciais, de acordo com o previsto nos textos da BNCC e PCSC, o docente tem autonomia na elaboração de seus planejamentos, bem como em suas práticas docentes (BRASIL, 2018; SANTA CATARINA, 2014).

O termo ‘competência’ associado aos componentes curriculares nesses documentos transmite uma ideia de que o objetivo principal da escola não é o ensino de conteúdos relativos às disciplinas, mas, sim, o desenvolvimento de competências pessoais.

Na abordagem de metodologias ativas de aprendizagem, Berbel (2011, p. 26) argumenta que, com a variedade de elementos e conteúdos que devem ser adquiridos, “[...] podemos compreender, pelos textos da Lei, que a escola tem a incumbência de atuar para promover o desenvolvimento humano, a conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações.” No entanto, Aguiar (2018, p. 17) percebe que os documentos não consideram a educação em sua totalidade e afirma que “É preciso refundar saberes, ampliando, verdadeiramente, o conhecimento da realidade [...]”. As DCNs mencionam as *competências e habilidades* com relação à Educação Básica da seguinte forma:

Na BNCC, *competência* é definida como a *mobilização de conhecimentos* (conceitos e procedimentos), *habilidades* (práticas, cognitivas e socioemocionais), *atitudes e valores* para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8, grifo nosso).

Assim, quanto aos conteúdos, as competências gerais descritas na BNCC, mais especificamente os das competências 1, 2, 4, 5 e 10, compõem-se de tópicos que permeiam diretamente com as metodologias ativas, bem como com as TDICs presentes na Educação Básica atual, e no decorrer dessa análise forma-se a ideia a respeito da intenção e do compromisso presumidos com que devem ser aplicadas na prática:

1. *Valorizar e utilizar* os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para *entender e explicar a realidade*, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. *Exercitar a curiosidade* intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
4. *Utilizar diferentes linguagens* – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. *Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais* de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, *produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria* na vida pessoal e coletiva.
10. *Agir pessoal e coletivamente com autonomia*, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, *tomando decisões* com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 8 e 9, grifo nosso).

As competências 1 e 10 indicam que o conhecimento histórico é essencial para o entendimento da realidade, sustentando ainda, que as decisões devem ser tomadas e alicerçadas em elementos que contribuam integralmente para a sociedade e as beneficiem, como é o caso da ética, da inclusão, da democracia e da sustentabilidade.

Já as competências 2 e 4 tratam das ações que habilitam em maior parte o exercício das metodologias ativas representadas pelas práticas que exercitem a curiosidade e instiguem a investigação por diferentes atividades, mencionando, aliás, a tecnologia como um meio para resolução de problemas identificados em diversas áreas do conhecimento.

As competências 4 e 5 indicam e são enfatizadas pela utilização das TDICs, já que uma das atribuições da escola é instruir o estudante para vivenciar a atual sociedade tecnológica intermediada pela presença das TDICs. O estudante deve saber que caminhamos para um mundo em que o sujeito deve exercer múltiplas atribuições, tanto em atividades de âmbito profissional como em atividades da vida no cotidiano em geral. Desta forma, atribui-se à escola a necessária função de preparar os indivíduos de modo a que percebam e assimilem as transformações aceleradas dos últimos tempos.

Em essência, das dez competências gerais presentes na BNCC, seis delas estão diretamente conectadas com as novas maneiras de assimilar as informações, tal como expressam objetivos que impactam tanto a realidade individual como a coletiva. A atuação da escola deve promover o desenvolvimento humano por meio das competências e, através desse desenvolvimento, ter capacidade para compreender os motivos da sua aplicação, e da mesma forma, relacioná-la com a realidade local (BERBEL, 2011; COSTELLA, 2012).

O lema pelo qual a aprendizagem deve ser estimulada desde a vida escolar até a vida profissional é justificado ao considerar que “O ritmo acelerado das inovações tecnológicas requer uma educação capaz de estimular o interesse pela aprendizagem nos estudantes, e que esse interesse diante de novos conhecimentos e técnicas seja mantido ao longo de sua vida profissional” (GEBRAN, 2009, p. 17). Nota-se que certas finalidades das políticas educacionais que exigem a incorporação das tecnologias digitais nas escolas se arquitetaram justamente para exercer a dominação sobre aspectos da indústria cultural, desde o mercado até a sociedade (ZUIN; GOMES, 2017). Essa noção justifica os discursos atuais sugerindo a adaptação do profissional como uma habilidade, o qual deverá estar sempre atualizado para acompanhar as novas relações de trabalho.

Dentre as competências presentes na área das Ciências Humanas, de acordo com os documentos da BNCC (2018) e da PCSC (2014), está o componente curricular da Geografia, o qual se fundamenta na ideia do “raciocínio espaço-temporal”, em que o ser humano interfere

diretamente no espaço e dele se apropria historicamente. Assim, cabe às Ciências Humanas a compreensão, a interpretação e a avaliação desses significados, cabendo-lhes a incumbência do controle e do saber produzido nesse espaço. O que diz a BNCC:

A área de Ciências Humanas, [...] define aprendizagens centradas no desenvolvimento das competências de identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Essas competências permitirão aos estudantes elaborar hipóteses, construir argumentos e atuar no mundo, recorrendo aos conceitos e fundamentos dos componentes da área. (BRASIL, 2018, p. 353).

As competências específicas da Geografia para o Ensino Fundamental – Anos Finais envolvem o raciocínio geográfico, que se contextualiza respectivamente com os principais conceitos geográficos descritos na BNCC (2018): território, lugar, região, natureza e paisagem.

Estes conceitos são divididos em unidades temáticas em todas as fases do EF–AF, o processo de aprendizado das unidades temáticas se aprimora individualmente exposto aos objetos do conhecimento e culmina na obtenção das habilidades desenvolvidas ao longo da vida escolar. Ainda nesse documento da BNCC, as unidades temáticas estão subdivididas em: “o sujeito e seu lugar no mundo”, “conexões e escalas”, “mundo do trabalho”, “formas de representação e pensamento espacial” e “natureza, ambientes e qualidade de vida” (BRASIL, 2018, p. 361-364). Pode-se verificar ainda neste documento, que:

Esse processo de aprendizado abre caminhos para práticas de estudo provocadoras e desafiadoras, em situações que estimulem a curiosidade, a reflexão e o protagonismo. Pautadas na observação, nas experiências diretas, no desenvolvimento de variadas formas de expressão, registro e problematização, essas práticas envolvem, especialmente, o trabalho de campo. (BRASIL, 2018, p. 369, grifo nosso)

A abordagem pelas competências, segundo Perrenoud (1999), se junta às exigências do foco no aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos. As unidades temáticas abarcadas pelas competências gerais e específicas são construídas no exercício e em situações complexas. O termo ‘aprender a aprender’ é um aprender fazendo, em que a escola propicia uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento destas competências exige uma “revolução cultural”.

Apesar disso, as competências vão identificar-se com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo piagetiano de assimilação e acomodação. Sendo assim, para Duarte (2008), a pedagogia das competências é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea chamada pedagogia do “aprender a aprender”, expressão que estabelece uma hierarquia valorativa na qual o ato de aprender sozinho situa-se

em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém.

Esta atuação é amparada pelos textos presentes na LDB e que abrangem o Ensino Fundamental abarcando tanto a formação básica do cidadão quanto o seu desenvolvimento, sua compreensão e sua vivência de vida social, apresentados nos seguintes itens do Art. 32:

- I – o desenvolvimento da *capacidade de aprender*, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a *compreensão* do *ambiente* natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos *valores em que se fundamenta a sociedade*;
- III – o desenvolvimento da *capacidade de aprendizagem*, tendo em vista a aquisição de *conhecimentos e habilidades* e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de *tolerância recíproca* em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2018, p. 22-23, grifo nosso).

Uma das funções da escola é a de possibilitar o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados. O problema é o caráter mecânico dessa transmissão, isto é, o modo como a transmissão é feita: desligada das razões que a justifiquem e sem que os professores disponham de critérios para discernir entre aqueles conhecimentos que precisam ser transmitidos e aqueles que não precisam. Segundo Saviani (2012), esses aspectos abrem espaço para sobrecarregar os currículos com conteúdos irrelevantes em si ou com outros cuja relevância não é alcançada pelos professores, o que os impede de motivar os alunos a se empenhar na sua aprendizagem.

Dentre os objetivos da formação básica do cidadão, do Art. 32, descritos acima, as funções da escola atual compreendem principalmente o texto grifado no inciso II. Como comenta Saviani (2012), essas funções passam a buscar a formação de indivíduos eficientes para o aumento da produtividade e da representatividade social, associando-se diretamente ao rendimento e capacidade de produção capitalistas, cujas funções se descrevem também no PCSC e se abordam pelas Ciências Humanas, integradas ao componente curricular de Geografia. Dessa forma, o autor ainda afirma em seu livro “Escola e democracia”, ao descrever as teorias crítico reprodutivistas, que não se deve “[...] compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais.” (SAVIANI, 2012, p. 15).

Quanto aos documentos catarinenses, na consulta às proposições da PCSC, constata-se que sua estrutura se caracteriza pelo processo dos movimentos curriculares integradores que valorizam a mobilização dos saberes, das experiências significativas e do trabalho coletivo. Um trecho deste documento é apresentado da seguinte maneira:

Torna-se significativo, na abordagem realizada pelas Ciências Humanas, enfatizar, no percurso formativo, as experiências que os sujeitos da aprendizagem têm com o trabalho, aquele que eles exercem, o trabalho da família e até aquele que desempenham dentro da lógica estabelecida pela sociedade capitalista, haja vista que a produção e a manutenção da vida perpassam por ele. (SANTA CATARINA, 2014, p. 140).

Essas práticas sugerem, então, a inclusão de metodologias que instiguem o conhecimento de acordo com a realidade do sujeito, por intermédio da sentença: “Compreender o percurso formativo como um continuum que se dá ao longo da vida escolar, tanto quanto ao longo de toda a vida, significa considerar a singularidade dos tempos e dos modos de aprender dos diferentes sujeitos.” (SANTA CATARINA, 2014, p. 31). Os principais movimentos curriculares integradores revelam que as metodologias ativas estão presentes no documento contextualizados pelos seguintes itens:

[...] Escolhas teórico-metodológicas, de conhecimentos e de experiências significativas para compor o percurso formativo e que mobilizem os sujeitos para a aprendizagem; [...] exploração das interfaces entre os saberes, dos entrelugares, das redes, das coletividades como lócus geradores de conhecimento; democratização da gestão dos processos educativos pela valorização e fortalecimento do trabalho coletivo. (SANTA CATARINA, 2014, p. 27).

Os movimentos curriculares são apontados no CBTC (2019, p. 12) e determinam que a educação “[...] é o meio pelo qual se busca promover qualidade de vida, racionalidade, desenvolvimento da sensibilidade, desenvolvimento econômico e sustentabilidade ambiental, bem como a compreensão entre os seres humanos e a sociabilidade, em suma, o bem-estar social.” A expressão citada pode estar relacionada, ainda, com as competências gerais 1 e 10 presentes na BNCC, pela mobilização do conhecimento que é mediada por diversos meios, com responsabilidade e autonomia para a compreensão e tomada de decisões de acordo com a realidade.

Desta forma, segundo Libâneo (1992), essa mobilização dos conhecimentos faz parte da tendência liberal tecnicista, em que a escola atua com o aperfeiçoamento da ordem social e com intuito de formar sujeitos competentes para o sistema a que pertençam. Nesse sentido, Zuin (2010) enfatiza a importância das reflexões críticas acerca de como a educação incorpora as TDICs. O autor declara que essas práticas estão presentes nas atuais políticas educacionais, em que a mobilização dos conhecimentos intermediada pela prática de metodologias – ditas inovadoras e alicerçadas nas tecnologias – “[...] pode enveredar tanto para o recrudescimento do poder e controle social, quanto para o reforço de práticas democráticas.” (ZUIN, 2010, p. 963).

Diante desses fatos, convém a reflexão com relação aos propósitos das metodologias ativas sob a perspectiva de preparar o indivíduo para a sociedade como está: empenhado na adaptação para o mercado de trabalho, estabelecendo de certa forma, um modismo para que a educação seja vista como inovadora, muitas vezes esvaziando os conteúdos essenciais, bem como seus objetivos de transformação para a sociedade atual. Duarte (2001) critica o lema do “aprender a aprender” no âmbito educacional e sustenta os objetivos propostos pela sociedade contemporânea: a adaptação. Em suas palavras:

Do ponto de vista educacional, o lema ‘aprender a aprender’ visa a operar algo semelhante, na medida em que, em vez de a educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado. (DUARTE, 2001, p. 197).

As relações existentes entre professores e estudantes em tempos atuais, segundo Zuin (2015), são decorrentes da distância acarretada pela tecnologia e são oportunizadas por meio de relações dialógicas e tecnologicamente constituídas. Conseqüentemente, e mais precisamente em tempos de pandemia, essas relações foram realçadas pelas práticas do ensino remoto no contexto emergencial descritas a seguir.

5.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE ORIENTARAM AS AÇÕES EM DECORRÊNCIA DA PANDEMIA

A pandemia da Covid-19 trouxe impactos não só na área da saúde, mas praticamente em todos os domínios da sociedade, interferindo nas formas de se relacionar e de convivência dos diversos tipos, como em obrigações profissionais, na educação, no lazer etc. As novas regras impostas exigiram (e ainda exigem) novos comportamentos: uso da máscara de proteção, distanciamento de um metro e meio entre as pessoas, horário de funcionamento dos estabelecimentos e redução da capacidade de atendimento, limitação do acesso aos locais públicos, tais como a praias e a parques, entre outros.

Os documentos normativos de âmbito máximo que compreenderam as intervenções no contexto da pandemia da Covid-19 foram: o Decreto N.º 10.212 e a Lei N.º 13.979 que apontaram as primeiras orientações, sendo os primeiros que regularam os procedimentos referentes a pandemia no Brasil e que envolveram questões de complexidade geral, não só para a saúde pública, mas para todos os domínios da esfera nacional (Tabela 14).

Tabela 14 – Documentos de abrangência Nacional que abarcaram a Pandemia da Covid-19

DATA	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
30 jan. 2020	DECRETO N.º 10.212	Promulga o texto revisado do Regulamento Sanitário Internacional, acordado na 58ª Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde, em 23 de maio de 2005. (BRASIL, 2020a)
06 fev. 2020	LEI N.º 13.979	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus responsável pelo surto de 2019. (BRASIL, 2020e)

Fonte: Elaborada pela autora (2021), com base dos documentos consultados.

O *Decreto N.º 10.212* de 30 de janeiro de 2020 (2020a, p. 1), “Promulga o texto revisado do Regulamento Sanitário Internacional, acordado na 58ª Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde em 23 de maio de 2005.” O Regulamento Sanitário Internacional inicia sua primeira parte com a definição dos termos referentes à saúde para fins de determinação das regulamentações. As seções seguintes compõem-se de informações e explicações referentes à saúde pública e compreendem a comunicação, os procedimentos e as normativas das informações referentes a eventos inesperados ou incomuns, bem como às recomendações “[...] acerca de medidas de saúde apropriadas [...] para aplicação periódica ou de rotina” (BRASIL, 2020a, p. 4-5). O gráfico registrado como “Instrumento de decisão para avaliação e notificação dos eventos que possam constituir emergências de *Saúde Pública de importância internacional*”²² (BRASIL, 2020a, p. 11, grifo nosso), no ANEXO A, é um componente de decisão que indica os procedimentos que orientam as decisões que devem ser tomadas.

Conforme as datas constantes na Tabela 14, vê-se que a lei que tratou mais especificamente da pandemia da Covid-19 no Brasil foi a Lei N.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que “Dispõe sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto pandêmico de 2019” (BRASIL, 2020e, p. 1). As cláusulas presentes no documento regulamentaram as primeiras medidas de isolamento²³ e de quarentena²⁴ no Brasil, entre outros assuntos que abordam, como o direito de tratamento, uso de verbas públicas etc.

Os marcos históricos da pandemia da Covid-19 que influenciaram as medidas no âmbito da Educação no Brasil são apresentados em ordem cronológica na Tabela 15 e se descrevem de

²² “*Emergência de saúde pública de importância internacional* significa um evento extraordinário que, nos termos do presente Regulamento, é determinado como: (i) constituindo um risco para a saúde pública para outros Estados, devido à propagação internacional de doença e (ii) potencialmente exigindo uma resposta internacional coordenada” (BRASIL, 2020a, p. 18, grifo nosso).

²³ “Separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus” (BRASIL, 2020a, p. 3).

²⁴ “Restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus” (BRASIL, 2020a, p. 3).

acordo com o *Parecer CNE/CP N.º 5/2020* publicado em 28 de abril de 2020 (2020i); tais marcos, ao estabelecerem as diretrizes iniciais no enfrentamento da pandemia, consideraram o histórico da Covid-19 no contexto mundial relatado pela OMS.

Tabela 15 – Marcos históricos da Educação Básica na Pandemia da Covid-19

DATA	EVENTO
31 dez. 2019	Uma pneumonia de causas desconhecidas foi reportada pela primeira vez pela OMS na cidade de Wuhan na China;
30 jan. 2020	O surto foi declarado como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional;
11 mar. 2020	A OMS declarou que a Covid-19 estava presente em todos os Continentes sendo caracterizada como pandemia. A recomendação três ações básicas para contê-la são: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social;
3 fev. 2020	O Ministério da Saúde declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional através da edição da Portaria N.º 188;
17 mar. 2020	O MEC autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia, através da Portaria N.º 343;
18 mar. 2020	O CNE considerou a necessidade de reorganizar as atividades escolares por conta de ações preventivas à propagação da Covid-19. Com este cenário, os Conselhos Estaduais de Educação e Municipais de Educação orientaram as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais;
20 mar. 2020	O Congresso Nacional reconhece o estado de calamidade pública no país através do Decreto Legislativo N.º 6;
1º abr. 2020	O Governo Federal estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo da Educação Básica através da edição da Medida Provisória N.º 934, orientados pela Lei N.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

Fonte: Elaborada pela autora (2021), com base no *Parecer CNE/CP N.º 5/2020* (2020i, p. 1-2).

Os documentos listados na Tabela 16 são do âmbito da Educação, foram deliberados pelo Conselho Pleno (CP) sob competência do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a publicação deles deu-se subsequentemente ao *Decreto N.º 10.212* e a *Lei N.º 13.979*, estes de abrangência nacional e norteadores das ações tomadas. Os demais documentos oficiais existentes nas esferas da Educação e nas de outras áreas remetem-se ao período da pandemia da Covid-19 em que foram instituídos no país e implementaram-se no decorrer do período do isolamento social para fins de regulação e oficialização das ações praticadas.

Tabela 16 – Documentos de abrangência Nacional que abarcaram a Educação Básica no contexto da Pandemia da Covid-19

DATA	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
1 abr. 2020	MEDIDA PROVISÓRIA N.º 934	Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei N.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020g).
28 abr. 2020	PARECER CNE/CP N.º 5/2020	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 (BRASIL, 2020c).
08 jun. 2020	PARECER CNE/CP N.º 9/2020	Reexame do Parecer CNE/CP N.º 5/2020, que tratou da 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 (BRASIL, 2020f).
07 jul. 2020	PARECER CNE/CP N.º 11/2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia (BRASIL, 2020h).

Fonte: Elaborada pela autora (2021), com base dos documentos descritos.

O Parecer do CNE N.º 5, de 28 de abril de 2020, foi elaborado de acordo com a *Medida Provisória N.º 934*, de 1º de abril de 2020, para orientar quanto à (re)organização do calendário escolar, que, em decorrência do isolamento social provocado pela pandemia, afetou de maneira drástica a continuidade das atividades escolares em todas as escolas brasileiras. Consta no primeiro artigo desse Parecer:

Art. 1º O estabelecimento de ensino de Educação Básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar [...], desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 2020c, p. 1).

Em razão das desigualdades presentes e diante das previsões de que aumentarão, o *Parecer CNE/CP N.º 5/2020*, publicado em 28 de abril de 2020 relatou ações para a contenção que os impactos que a pandemia poderia ocasionar. De acordo com o documento, as principais ações se constituíram em:

- Criação do Comitê Operativo de Emergência (COE);
- Implantação de sistema de monitoramento de casos de Coronavírus nas instituições de ensino;
- Destinação dos alimentos da merenda escolar diretamente aos pais ou responsáveis dos estudantes;
- Disponibilização de cursos formação de professores e profissionais da educação por meio da plataforma AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação;
- Disponibilização de curso on-line para alfabetizadores dentro do programa Tempo de Aprender;
- Reforço em materiais de higiene nas escolas por meio de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para as escolas públicas a serem utilizados na volta às aulas;

- Concessão de bolsas da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para estudos de prevenção e combate a pandemias, como o Coronavírus;
- Ampliação de recursos tecnológicos para EaD em universidades e institutos federais;
- Ampliação das vagas em cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade EaD pelo programa Novos Caminhos; e
- Autorização para que defesas de teses e dissertações de Mestrado e Doutorado sejam realizadas por meio virtual. (BRASIL, 2020i, p. 2).

Ainda no mesmo documento, analisaram-se os parâmetros explicitados na Seção 2 do Parecer CNE/CP N.º 5/2020 (BRASIL, 2020i), com a finalidade de direcionar e atribuir competências a serem tomadas referentes ao Ensino Fundamental – Anos Finais ao longo dos seguintes subitens: (2.1) Dos direitos e objetivos de aprendizagem; (2.2) Do calendário escolar e carga horária mínima a ser cumprida; (2.3) Da competência para gestão do calendário escolar; (2.4) Da reorganização do calendário escolar; (2.5) Da reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência; (2.6) Do cômputo de carga horária realizada por meio de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) de modo a minimizar a necessidade de reposição de forma presencial; (2.9) Sobre o Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio; (2.16) Sobre avaliações e exames no contexto da situação de pandemia; e (2.17) Diretrizes para reorganização dos calendários escolares.

O Calendário Escolar regula-se atualmente de acordo com o inciso I do Artigo 24 da LDB N.º 9.394 de 1996, o qual determina o mínimo da carga horária anual em 800 horas e 200 dias letivos. Ainda conforme o Parágrafo 2º do Artigo 23 desta mesma Lei, o Calendário Escolar “[...] deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (LDB N.º 9.394 de 1996, p. 17).

Sendo assim, a definição e a implantação das atividades escolares não presenciais em Santa Catarina se justificam pelo Parágrafo 4º do Artigo 32 da III Seção da LDB (BRASIL, 1996, p. 23) e destacam que a etapa do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) constante na Educação Básica será ofertada de forma presencial; menciona, igualmente, que a Educação a Distância deverá ser empregada de forma complementar ou em situações emergenciais. Desse modo, a decisão de readequar o Calendário Escolar da Educação Básica deliberado pelos pareceres do CNE fundamentou-se com a contagem das atividades escolares não presenciais conforme o Parecer N.º 5/2020.

Os documentos abrangentes do Estado de Santa Catarina estão listados em ordem cronológica na Tabela 17, e se referem ao campo deste estudo: as escolas que ofertam a Educação Básica em Santa Catarina.

Tabela 17 – Documentos de abrangência do Estado de Santa Catarina sob o contexto da Pandemia da Covid-19

(continua)

DATA	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
16 mar. 2020	DECRETO N.º 507	Dispõe sobre medidas de prevenção e combate ao contágio pelo Coronavírus (Covid-19) nos órgãos e nas entidades da Administração Pública Estadual Direta e Indireta e estabelece outras providências.
17 mar. 2020	DECRETO N.º 509	Dá continuidade à adoção progressiva de medidas de prevenção e combate ao contágio pelo Coronavírus (Covid-19) nos órgãos e nas entidades da Administração Pública Estadual Direta e Indireta.
17 mar. 2020	DECRETO N.º 515	Declara situação de emergência em todo o território catarinense.
19 mar. 2020	PARECER CEE/SC N.º 146	Medidas orientativas às Instituições de Ensino, pertencentes ao Sistema Estadual de Educação, no período do regime especial do combate ao contágio pelo Coronavírus (Covid-19), com base no Decreto N.º 515/2020.
19 mar. 2020	RESOLUÇÃO CEE/SC N.º 9	Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (Covid-19).
23 mar. 2020	DECRETO N.º 525	Dispõe sobre medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus (Covid-19).
30 mar. 2020	DECRETO N.º 535	Altera o Decreto N.º 525/2020, para estabelecer novas regras de enfrentamento da epidemia do Coronavírus (Covid-19).
31 mar. 2020	PARECER CEE/SC N.º 165	Realização de estudo sobre o Decreto Estadual N.º 507/2020, Decreto Estadual N.º 509/2020, Decreto Estadual N.º 515/2020.
2 abr. 2020	DECRETO N.º 547	Altera o Decreto N.º 525/2020, a fim de dispor sobre o regime de trabalho remoto para os agentes públicos que atuam nos serviços considerados não essenciais.
8 abr. 2020	PORTARIA SES N.º 233	Dispõe sobre as medidas de prevenção da infecção humana pelo novo Coronavírus (Covid-19) dirigidas à comunidade escolar.
11 abr. 2020	DECRETO N.º 554	Altera o Decreto N.º 525/2020, que dispõe sobre novas medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus (Covid-19).
14 abr. 2020	PARECER CEE/SC N.º 179	Orientações para o cumprimento da carga horária mínima anual, prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei N.º 13.979/2020, devendo estar em consonância com o que dispõe o regime especial de atividades não presenciais no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e a Resolução CEE/SC N.º 009/2020.
14 abr. 2020	Parecer CEE/SC N.º 180	Solicitação de estudos em relação à Medida Provisória N.º 934/2020, que “Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei N.º 13.979/2020.”
17 abr. 2020	Decreto N.º 562	Declara estado de calamidade pública em todo o território catarinense.
23 abr. 2020	Portaria N.º 924	Resolve sobre calendário escolar 2020, faltas, avaliação, deveres do corpo docente e outras para a Rede de Ensino Pública Estadual durante o período de pandemia.
30 abr. 2020	Decreto N.º 587	Altera o Decreto N.º 562/2020, que declara estado de calamidade pública em todo o território catarinense.

Tabela 17 – Documentos de abrangência do Estado de Santa Catarina sob o contexto da Pandemia da Covid-19

(continuação)

DATA	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
1º jun. 2020	Decreto N.º 630	Altera o Decreto N.º 562/2020, que declara estado de calamidade pública em todo o território catarinense.
22 jun. 2020	Resolução CEE/SC N.º 49	Dá nova redação ao art. 2º e revoga o § 4º do art. 3º da Resolução CEE/SC N.º 009/2020 e aplica ao Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina o disposto no Parecer CNE/CP N.º 5/2020.
30 jun. 2020	Portaria SES N.º 447	Ficam autorizadas no território catarinense a realização de atividades de ensino presencial em estabelecimentos acadêmicos públicos e privados nas seguintes modalidades: I. Ensino em nível superior; II. Ensino em nível de Pós-graduação;
17 jul. 2020	Decreto N.º 724	Altera o Decreto N.º 562/ 2020 até 7/9/20, as aulas presenciais nas unidades das redes pública e privada de ensino, municipal, estadual e federal.
17 ago. 2020	Portaria SES N.º 592	Ficam estabelecidos os critérios de funcionamento das atividades de interesse regional e local, bem como as medidas de enfrentamento da Covid-19, de acordo com os níveis de risco da Avaliação do Risco Potencial Regional das regiões de saúde, classificados por cores. ²⁵
18 ago. 2020	Portaria SED N.º 1613	Estabelece critérios para que o Sistema de Cadastro do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU) calcule o Índice de Carência (IC), para seleção dos alunos cadastrados.
19 ago. 2020	Portaria SES/SED N.º 612	Prorrogar até 12/10/20, a suspensão das aulas presenciais nas unidades das redes pública e privada de ensino, municipal, estadual e federal, relacionadas a EI, EF, EM, EJA e ensino profissional, em todos os níveis e modalidades, em todo o território catarinense.
25 set. 2020	Portaria SES/SED N.º 750	Considerando a necessidade de nortear os estabelecimentos de ensino do Estado de Santa Catarina, de forma a prevenir e mitigar a disseminação da Covid-19 no retorno de suas atividades presenciais.
1 out. 2020	Portaria SES N.º 769	Altera os artigos 4º a 7º do Decreto N.º 592/2020.
6 out. 2020	Portaria Conjunta SES/SED N.º 778	Autoriza e estabelece critérios para o retorno das atividades educacionais presenciais para as etapas da Educação Básica e Profissional, nas regiões de Saúde Risco Potencial ALTO na Avaliação de Risco Potencial para Covid-19 em SC, a partir da publicação desta Portaria.
6 nov. 2020	Portaria N.º 853	Todas as escolas das regiões em laranja podem retomar o apoio pedagógico presencial.
6 nov. 2020	Portaria N.º 854	O Governo libera a forma de atuação das escolas para atividades de apoio pedagógico presencial. A rede estadual manterá o ensino remoto e o apoio pedagógico presencial até final do ano letivo.
6 nov. 2020	Portaria N.º 855	Por cumprimento de ação judicial, o governo publicou portaria indicando que escolas particulares podem retornar, seguindo as regras sanitárias das portarias 778 e 792, mas sem a necessidade de escalonamento de alunos e com limitação de 10% de alunos por turma em regiões em nível gravíssimo.
14 dez. 2020	Decreto N.º 1.003	Regulamenta a Lei N.º 18.032, de 2020, que dispõe sobre as atividades essenciais no Estado de Santa Catarina, e estabelece outras providências.
15 dez. 2020	Portaria Conjunta SES/SED/DCSC N.º 983	Estabelecer protocolos de segurança sanitária para o retorno de atividades escolares/educacionais (curriculares e extracurriculares) presenciais para as etapas da Educação Básica, Educação Profissional, Ensino Superior e afins no Estado de Santa Catarina.

²⁵ A partir desta portaria, os dados da Avaliação de Risco Potencial para COVID19 foram sendo atualizados semanalmente e ficavam disponíveis para consulta no site: <http://www.coronavirus.sc.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

Tabela 17 – Documentos de abrangência do Estado de Santa Catarina sob o contexto da Pandemia da Covid-19

DATA	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
17 fev. 2021	Portaria N.º 168	Os responsáveis legais pelo estudante podem optar pela continuidade no regime de atividades não presenciais/remotas, quando a instituição/rede oferecer, mediante a assinatura de termo de responsabilidade, junto à instituição de ensino na qual o estudante está matriculado.
06 mai. 2021	Portaria Conjunta SES/SED/DCSC N.º 476	Estabelecer protocolos de segurança sanitária para o retorno de atividades escolares/educacionais (curriculares e extracurriculares) presenciais para as etapas da Educação Básica, Educação Profissional, Ensino Superior e afins no Estado de Santa Catarina.

(conclusão)

Fonte: Elaborada pela autora (2021), com base nos documentos citados na tabela.

As primeiras ações de âmbito geral a serem tomadas dentro do território catarinense foram instituídas com o *Decreto N.º 507* (2020f), de 16 de março de 2020, e através dos tópicos presentes nos Artigos 1º e 2º direcionados para os agentes públicos orientavam para: aplicação da quarentena e o exercício da função em domicílio nos casos de retornos de viagens, de convívio com infectados ou de sintomas da doença, ou, ainda, em que pertencessem aos grupos de risco²⁶. Em seguida, o Artigo 3º direcionou-se para o público em geral e suspendeu a entrega presencial de atestado médico para diagnosticados ou com suspeita da Covid-19. O Artigo 4º suspendeu eventos, treinamentos, visitas e atendimento público que possam ser realizados remotamente. Os demais Artigos foram direcionados para diferentes órgãos da administração pública e se destinaram a ações e orientações a serem tomadas no combate e prevenção da Covid-19, com campanhas de conscientização e direcionamento da regulação de situações mais específicas, além de acionar monitoramento por parte do Procon²⁷ referente aos valores dos produtos à venda nos estabelecimentos comerciais.

Em 19 de março, decretou-se situação de emergência em todo o território catarinense e se instituiu o regime de quarentena por 7 dias pelo *Decreto N.º 515*, que suspendeu por 30 dias “[...] eventos e reuniões de qualquer natureza, de caráter público ou privado, incluídas excursões, cursos presenciais, missas e cultos religiosos” (SANTA CATARINA, 2020g, p. 1), e também todas as atividades consideradas não essenciais (Quadro 5).

²⁶ Pessoas acima de 60 anos se enquadram no grupo de risco, mesmo que não tenham nenhum problema de saúde associado. Além disso, pessoas de qualquer idade que tenham comorbidades, como cardiopatia, diabetes, pneumopatia, doença neurológica ou renal, imunodepressão, obesidade, asma e puérperas, entre outras, também precisam redobrar os cuidados nas medidas de prevenção ao coronavírus (BRASIL, 2020c).

²⁷ Programa de Proteção e Defesa do Consumidor.

Quadro 5 – Serviços constantes no Decreto N.º 515/2020 do Estado de Santa Catarina

Serviços considerados Não essenciais	Serviços privados considerados essenciais	Serviços públicos considerados essenciais
<p>I - A circulação de veículos de transporte coletivo urbano municipal, intermunicipal e interestadual de passageiros;</p> <p>II - As atividades e os serviços privados não essenciais, a exemplo de academias, shopping centers, restaurantes e comércio em geral;</p> <p>III - As atividades e os serviços públicos não essenciais, no âmbito municipal, estadual e federal, que não puderem ser realizados por meio digital ou mediante trabalho remoto; e</p> <p>IV - A entrada de novos hóspedes no setor hoteleiro.</p>	<p>I - Tratamento e abastecimento de água;</p> <p>II - Geração, transmissão e distribuição de energia elétrica, gás e combustíveis;</p> <p>III - assistência médica e hospitalar;</p> <p>IV - Distribuição e comercialização de medicamentos e gêneros alimentícios, tais como farmácias, supermercados e mercados;</p> <p>V - Funerários;</p> <p>VI - Captação e tratamento de esgoto e lixo;</p> <p>VII - Telecomunicações;</p> <p>VIII - processamento de dados ligados a serviços essenciais;</p> <p>IX - Segurança privada; e</p> <p>X - Imprensa.</p>	<p>I - Secretaria de Estado da Segurança Pública (SSP);</p> <p>II - Secretaria de Estado da Saúde (SES);</p> <p>III - Defesa Civil (DC); e</p> <p>IV - Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa (SAP).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base no Decreto N.º 515 (SANTA CATARINA, 2020g, p. 1).

A *Resolução CEE/SC N.º 9*, publicada em 19 de março de 2020, se refere à implantação do “Regime especial de *atividades escolares não presenciais*” quanto à duração e ao planejamento (alterados posteriormente pela *Resolução CEE/SC N.º 49*, de 22 de junho de 2020). A Resolução trata também da implantação de atividades escolares não presenciais em todas as instituições de ensino públicas e privadas do Estado de Santa Catarina, constando do *Parecer CEE/SC N.º 146*, publicado na mesma data, as diretrizes orientadoras e indicativas do cumprimento dos planejamentos, dos materiais didáticos, das avaliações e dos registros de frequência (SANTA CATARINA, 2020a, 2020e, grifo nosso).

O documento seguinte, *Parecer CEE/SC N.º 165* (SANTA CATARINA, 2020b), estudou, expôs, e estabeleceu o trabalho remoto e as sessões virtuais para todos os membros pertencentes às comissões e aos conselhos, pois, a maioria de seus membros tinha idade superior a 60 anos, faixa etária que, conforme o Ministério da Saúde, faz parte do grupo de risco.

O *Parecer CEE/SC N.º 179* (SANTA CATARINA, 2020c), de 14 de abril de 2020, definiu os elementos dos planos de aula sob o regime especial das atividades escolares não presenciais em função da resolução de dúvidas e de interpretação constantes na Resolução CEE/SC N.º 9/2020, sendo eles: 1. Objetivos de aprendizagem a serem buscados; 2. *Metodologias, práticas pedagógicas ou ferramentas não presenciais a serem utilizadas*; 3.

Carga horária; 4. Data ou período de realização das atividades; 5. Forma de registro da frequência do aluno; e 6. Formas de avaliação.

O *Parecer CEE/SC N.º 179* menciona que “[...] a realização de atividades não presenciais não se resume à mera transposição das atividades que seriam realizadas de forma presencial” (SANTA CATARINA, 2020c, p. 3), pois leva em conta também a acessibilidade e as condições de cada família nas atividades intermediadas com auxílio das TDICs. Dentre os elementos que devem constar no plano de aula, esse documento inclui o segundo item grifado no parágrafo anterior, com componentes que são objetos de estudo da presente pesquisa, e também discorre sobre as práticas pedagógicas a serem realizadas pelos docentes.

As metodologias, práticas pedagógicas ou ferramentas não presenciais a serem utilizadas constituem-se na forma como o professor pretende realizar as atividades, a fim de que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados. Devem estar alinhadas ao disposto no art. 3º, inciso III da Resolução CEE/SC N.º 009/2020, que indica, entre outras formas de trabalho: videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, outros meios digitais ou que viabilizem a realização das atividades por parte dos estudantes, contendo, inclusive, indicação de sites e links para pesquisa. Podem ser considerados aqui materiais didáticos e/ou orientações na forma impressa para dirigir a aprendizagem de estudantes que porventura não possuam acesso a plataformas digitais. (SANTA CATARINA, 2020, p. 2).

Nesse contexto, no dia 9 de setembro de 2020, o governo publicou cadernos com diretrizes especiais e entre eles está o “Tutorial de Metodologias Ativas para Contextos Extremos”, publicado pela Defesa Civil (SILVA, 2020). O documento foi desenvolvido pelo grupo de trabalho em metodologias ativas auxiliado por uma equipe técnica composta por profissionais atuantes das principais instituições de ensino superior do Estado. Destinado especialmente e levando em conta o contexto do distanciamento e do isolamento social, o Tutorial voltou-se para professores e também para os demais profissionais das diversas áreas do conhecimento.

O texto sugere plataformas educacionais para EaD, recursos didáticos digitais e métodos de aprendizagem baseada em problemas. Para a implementação e a prática, o documento considera os cinco domínios das habilidades socioemocionais, denominados “Big Five”, e os associa às dez competências gerais da BNCC. Esta associação se realiza para estabelecer práticas mediadas por recursos tecnológicos, que, por sua vez, precisam de uma avaliação antes da sua utilização (SILVA, 2020). O documento considera que, na atual sociedade da informação, o ensino-aprendizagem está cada vez mais se tornando um desafio distinto, principalmente no que diz respeito às capacidades que têm os sujeitos de apreender os conteúdos ministrados em espaços formais educacionais.

Com o isolamento social decretado pelo governo estadual, esses espaços de ensino-aprendizagem se modificaram de forma abrupta. Que a partir do período da pandemia, eles envolvem agora professores, os estudantes e as famílias destes em uma diversidade de situações precipitadas. Os sujeitos envolvidos – professores, estudantes e famílias – tiveram, por outro lado, que conhecer, adaptar e praticar novas ações, além de experimentarem novas metodologias e ferramentas para ensinar e aprender os conteúdos escolares.

Essa adaptação tem mobilizado experiências que serão agregadas ao cotidiano da profissão docente, indicando-se como necessário o desenvolvimento de diferentes metodologias de mediação de ensino-aprendizagem no cotidiano das práticas docentes. Na faixa etária que abrange o Ensino Fundamental – Anos Finais, há a necessidade da interação entre o estudante e o docente. O professor, tanto ao transmitir como ao mediar situações de aprendizagem, estimula e organiza os conhecimentos de acordo com a realidade. A ausência ou limitação dessa interação é um fato preocupante, pois como consequência, leva à permanência da escola como reprodutora das contradições e das desigualdades sociais que, por sinal, se acentuaram no período da pandemia.

Assim, neste contexto pandêmico, o uso das TDICs apoiadas pelas práticas das metodologias ativas se intensificou. É inegável que as questões metodológicas entre as abordagens e práticas são respostas aos modelos impostos pelo cenário global, assim como foi o olhar centrado no construtivismo no Brasil, que trouxe apontamentos influenciados pelas organizações internacionais e muitas vezes ditados por grandes empresas e corporações.

Sendo assim, a análise dos documentos referentes a pandemia da Covid-19 auxilia na compreensão das ações didático-pedagógicas tomadas nesse período e possibilita relacioná-los com a prática dos professores no contexto da implantação das atividades escolares não presenciais de escolas que oferecem o Ensino Fundamental – Anos Finais. Outros apontamentos serão abordados posteriormente neste trabalho, articulados à discussão da sexta seção, em que se relacionam os parâmetros abordados nos documentos com os dados obtidos na pesquisa de campo.

6 AS RELAÇÕES DAS TDICs COM AS METODOLOGIAS ATIVAS NAS PRÁTICAS DOCENTES EM GEOGRAFIA

As discussões nesta seção abordam os registros sobre a análise das metodologias ativas e das tecnologias digitais a partir da coleta de dados. Os resultados serão apresentados e analisados para se estabelecerem as relações no uso das TDICs com metodologias ativas nas práticas docentes em Geografia de professores que atuam no Ensino Fundamental – Anos Finais em escolas localizadas na região do Vale do Itajaí em Santa Catarina no período da implantação das atividades escolares não presenciais. Além disso, pretende-se também discorrer aqui sobre alguns apontamentos com relação às possíveis consequências da pandemia da Covid-19 para a Educação.

6.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Esta subseção se compõe dos resultados da pesquisa de campo e análise dos dados. Os levantamentos foram intermediados pela aplicação de questionários acerca dos métodos e abordagens utilizados pelos docentes de Geografia. Assim, as percepções e abordagens frente às metodologias ativas foram manifestadas e ilustradas com aproximações apontadas nos questionamentos no decorrer desta etapa da pesquisa.

Na etapa inicial, a primeira parte do questionário foi encaminhada para 2.166 escolas do Estado de Santa Catarina que ofertam o Ensino Fundamental – Anos Finais. Obtivemos respostas de 69 professores em todo o Estado, sendo que a Região com maior adesão foi a do Vale do Itajaí, com respostas de 17 professores. Para ajudar na divulgação, publicamos igualmente no Facebook, em páginas e grupos de WhatsApp voltados para professores de Geografia ou com interesses em metodologias ativas, assim como nos perfis das redes sociais do Laboratório de Cultura Digital (L@bCult), composto pelos pesquisadores do grupo de pesquisa Nexos-Sul.

O estudo tem como objetivo prático as respostas dos professores que estavam lecionando o componente curricular de Geografia nas escolas que ofertam o Ensino Fundamental – Anos Finais na região do Vale do Itajaí/SC. O Quadro 6 apresenta o perfil dos 17 professores de Geografia que responderam à primeira parte do questionário. De acordo com as respostas obtidas, todos os professores possuem graduação completa em Geografia, dentre eles, doze cursaram especialização, mas apenas um desses professores possui pós-graduação em nível *strictu-sensu* (mestrado e doutorado).

Quadro 6 – Perfil detalhado dos Professores de Geografia

PERFIL									
Idade		Formação	Completa	Cursando	Não possui	Experiência		Tempo	
29	1	Graduação	17			Aulas particulares	4	1 a 3 anos	1
30	1	Especialização	12	1	4	Educação Infantil	1	4 a 6 anos	1
33	1	Mestrado	1		16	Ensino Médio/Técnico	12	7 a 10 anos	4
34	1	Doutorado	1		16	Escolas Privadas	9	11 a 14 anos	2
37	1					Escolas Públicas	14	15 a 19 anos	2
40	1	Conclusão da graduação				Fundamental 1	5	20 a 25 anos	3
41	1	1987	1			Fundamental 2	15	26 a 30 anos	4
44	1	1992	1			Graduação	3		
49	1	1994	2			Pós-Graduação	2		
51	1	2002	1			Jovem Aprendiz	1		
56	2	2006	1			Cursos profissionalizantes	1		
57	1	2008	2						
59	1	2009	1						
60	2	2010	3			Cidade			
67	1	2011	1			Gaspar	1		
Média	47,2	2012	1			Blumenau	2		
Sexo									
Feminino		11							
Masculino		6							
Legenda		Respostas							
		Questões							
						TOTAL	17		

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Nesta primeira etapa do questionário, verificaram-se os perfis dos pesquisados e foi possível analisar e tabular as respostas de 17 professores da região do Vale do Itajaí, cumprindo-se o que fora previsto como início no projeto de pesquisa. Porém, para atender aos objetivos subsequentes da pesquisa, constatou-se a necessidade de encaminhar a segunda etapa do questionário, contendo, então, uma ampliação das questões dissertativas voltadas para os discernimentos de cada professor a respeito das práticas pedagógicas. Incentivamos com um apelo sobre o que teriam para contribuir com complementos à primeira etapa do questionário. Obtivemos a devolutiva de apenas 7 respondentes.

No decorrer da apresentação dos resultados, as respostas estão codificadas da seguinte forma: na primeira etapa, como “Docente + número (1 ao 17)” e na segunda etapa como “Docente + letra (A à G)”.

A primeira parte do questionário foi dividida em cinco segmentos: introdução, metodologias ativas, TDICs, práticas durante as atividades escolares não presenciais, e perfil. A segunda parte compôs-se por dez questões direcionadas para as práticas associadas às percepções (Apêndice F).

Dessa forma, trabalhamos inicialmente com os dados dos 17 respondentes na primeira parte do questionário a respeito de seus perfis e de suas concepções prévias sobre metodologias

ativas e uso das TDICs referentes às práticas que sendo utilizadas durante o período das atividades escolares não presenciais. Dos 17 respondentes, como já vimos, 7 voltaram a se posicionar na segunda parte, esta que complementou informações sobre o modo como as metodologias ativas e as TDICs foram utilizadas, incluindo, além do mais, as opiniões dos professores respondentes a respeito dessas práticas.

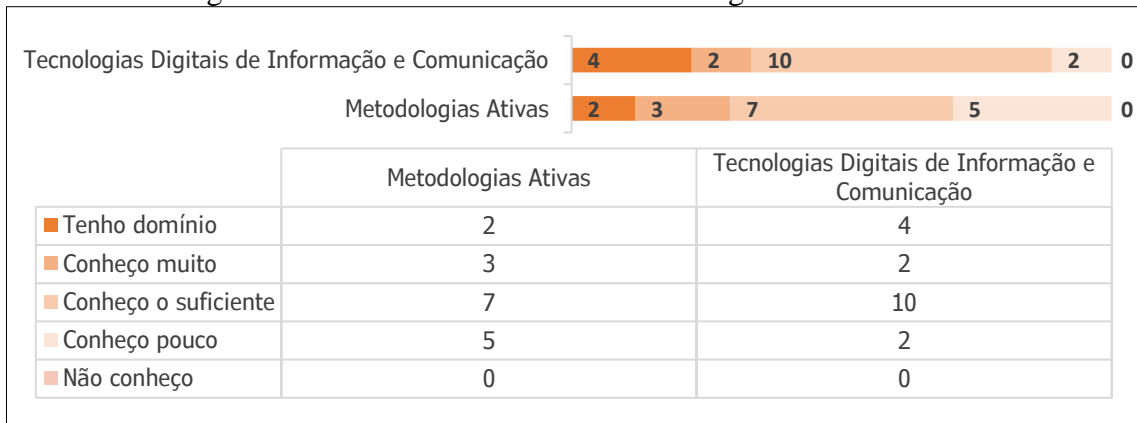
Obtiveram-se as significações a partir da investigação modelada nas fases exigidas pelo método em consonância com a ATD e explicitadas de acordo com a metodologia. Portanto, tratou-se da codificação desta fase na etapa de leitura dos dados, para, então, compreender os sentidos presentes nas falas dos participantes.

6.1.1 A prática das metodologias ativas com o uso das TDICs nas aulas de Geografia

A contextualização sobre o conceito de metodologias ativas implica um conjunto de práticas pedagógicas em que o estudante é colocado como centro do processo. Nessas práticas, é preciso que, na sequência da teorização, o estudante exercite os conteúdos abordados de modo a alcançar deles uma compreensão significativa (BERBEL; GAMBOA, 2011; MORAN, 2015). Durante a aplicação dessas práticas, as TDICs podem atuar como instrumentos de auxílio à mediação entre professores e estudantes em torno dos conhecimentos transmitidos. Em contextos atuais, torna-se necessário investigar sobre as concepções pelas quais essas interações vêm sendo mediadas, principalmente quando sob as práticas pedagógicas exercidas em tempos de atividades remotas em decorrência da pandemia da Covid-19.

Dos resultados preliminares dos questionários com base na questão “Como você considera seu conhecimento sobre metodologias ativas e TDICs?” (ver Apêndice F), constatou-se que 94% dos docentes consideram seu entendimento sobre TDICs entre suficiente e com um bom domínio, sendo que 66% desses mesmos docentes julgaram que possuem domínio suficiente sobre a prática das metodologias ativas, tal como se observa na Figura 16.

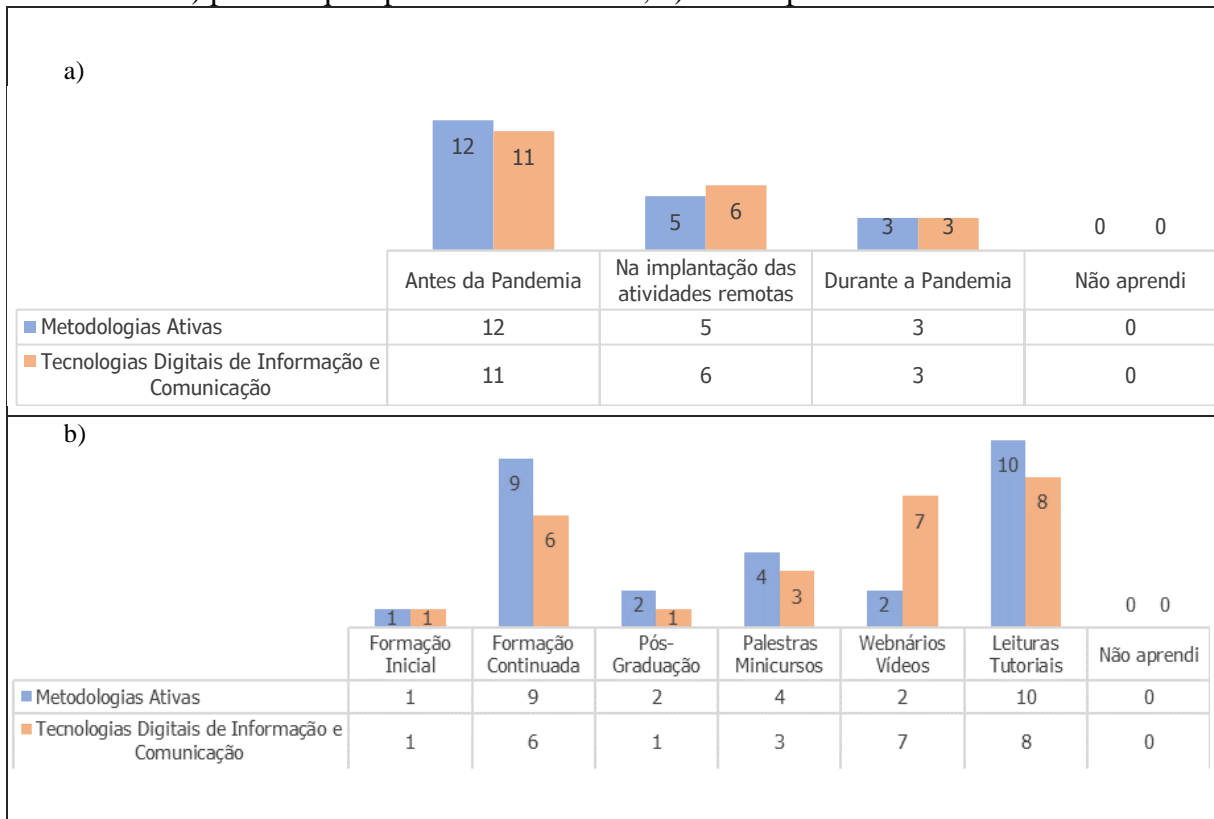
Figura 15 – Conhecimento sobre metodologias ativas e TDIC



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Na sequência, para realizar os questionamentos sobre as concepções e suas práticas, perguntamos sobre a maneira e em qual período os conhecimentos sobre metodologias ativas e TDICs foram adquiridos. Os resultados, conforme Figura 17, mostram que metade dos docentes afirmaram ter adquirido esses conhecimentos durante a pandemia, ou seja, na implantação ou no decorrer do período das atividades escolares não presenciais.

Figura 16 – Aprendizagem sobre metodologias ativas e TDIC:
a) período que aprenderam a utilizar, b) como aprenderam a utilizar



Fonte: elaborada pela autora (2021).

Questionados sobre o modo pelo qual aprenderam essas práticas, os participantes, em sua maioria, destacaram que obtiveram os conhecimentos sobre metodologias ativas e TDICs nas formações continuadas ou que buscaram informações por conta própria, o que nos faz inferir, então, que tais conhecimentos foram obtidos quando necessários durante a implantação das atividades escolares não presenciais. Observa-se, igualmente, que esses conhecimentos não foram temas presentes na formação inicial, já que apenas um respondente afirmou que o assunto fizera parte da sua graduação, o que nos leva a reconhecer a importância das formações continuadas na trajetória profissional da docência.

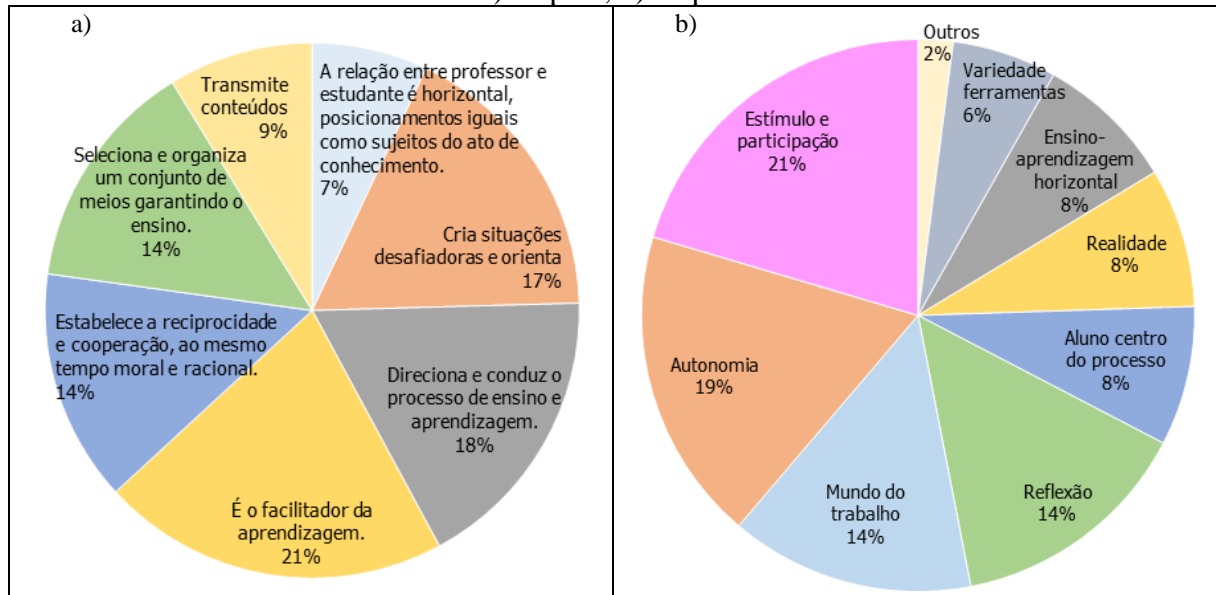
As práticas exercidas no decurso de trajetórias profissionais confirmam a necessidade de aprofundamento teórico e metodológico para que elas se realizem. Então, a formação continuada concede momentos indispensáveis para a profissão docente, uma vez que essas ocasiões oportunizam a aprendizagem e o conhecimento para a aplicação de conceitos, incluindo os que abordam métodos e práticas pedagógicas despontados de forma inédita. E as formações continuadas sempre se constituem em momento de atualização a acrescentar estratégias para experiências recorrentes.

6.1.2 Os sujeitos e seus papéis

As opiniões dos docentes se revelaram, primeiramente, por respostas às questões com itens predefinidos e com liberdade para os participantes marcarem quantas opções fossem adequadas. Essas alternativas representaram diferentes percepções sobre metodologias ativas e, assim, foi possível articular as diversas noções existentes nas abordagens de ensino que consideram os dois papéis: do estudante como um sujeito ativo e do professor como um mediador do conhecimento. De acordo com Mizukami (1986), tais realidades superam características mais simplistas a respeito das diferentes abordagens.

Os aspectos com referência à atuação dos sujeitos envolvidos na abordagem das metodologias ativas estão presentes nas tendências pedagógicas brasileiras consideradas por Libâneo (1990) e nos modelos de abordagens pedagógicas propostos por Mizukami (1986). Evidencia-se que os papéis exercidos pelos sujeitos ocorrem de acordo com suas demandas em sala de aula.

Figura 17 – Respostas sobre o “papel do professor” nas metodologias ativas:
a) etapa 1, b) etapa 2



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Os resultados apresentados acima, expressam a atuação do professor que empreende metodologias ativas no entendimento dos respondentes da pesquisa. Nesse sentido, as respostas referentes à Etapa 1 do questionário (Figura 18, imagem [a]) apontam que o docente atua como um facilitador, direcionando e conduzindo o processo de aprendizagem; as respostas da Etapa 2 (Figura 18, imagem [b]) complementam as da etapa 1; evidenciando que o professor deve também estimular a participação e garantir a autonomia do estudante (Ver Figura 18).

A consequência é que o papel do professor, ao desempenhar suas práticas de modo a *facilitar a aprendizagem orientando e direcionando* os conhecimentos, tem, deduzidos das respostas obtidas, elementos de diferentes modelos de abordagem pedagógica, de acordo com as noções a respeito deles feitas por MIZUKAMI (1986). Afinal, o ato de *estimular* o estudante e de propiciar a ele a motivação em sua prática de aprendizado traz elementos das diversas concepções e tendências pedagógicas da prática escolar (LIBÂNEO, 1990). Assim, no que diz respeito às características do professor, espera-se que este atue como um incentivador, trazendo o conhecimento para o cotidiano do estudante (Figura 18, imagem [b]). Outro aspecto presumido é o de que o docente tenha a realidade como alicerce e esteja empenhado em aprender e a conhecer novos recursos e novas metodologias de ensino.

Estes atributos são destacados entre as competências da Base Nacional Comum para a formação Inicial e Continuada de professores da Educação Básica (2019, p. 16): “1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento que se articulem com os contextos socioculturais dos estudantes para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das

competências gerais.” Os educadores, no entanto, além de conhecerem a realidade social da escola, bem como quais tipos de competências são requeridas para sua atuação docente, precisam reconhecer que há algumas particularidades que se anunciam de acordo com a individualidade de cada estudante somada e influenciada igualmente pelo contexto sociocultural (DUARTE, 2008).

As atuações expressas nos diferentes papéis conseguiram reunir os aspectos abordados anteriormente quanto aos referenciais teóricos e agregaram uma variedade de perspectivas de acordo com a atividade docente desenvolvida no espaço escolar. Assim, na percepção dos docentes, a atuação deles volta-se para a resolução de problemas, sendo esta uma das atividades mais reconhecidas, a “aprendizagem baseada em problemas”. Cabe ao professor, portanto, fazer com que os estudantes resolvam as situações de problemas, e que direcionem e conduzam o aluno para encontrarem soluções, atuando como facilitador da aprendizagem (Figura 18, imagem [a]).

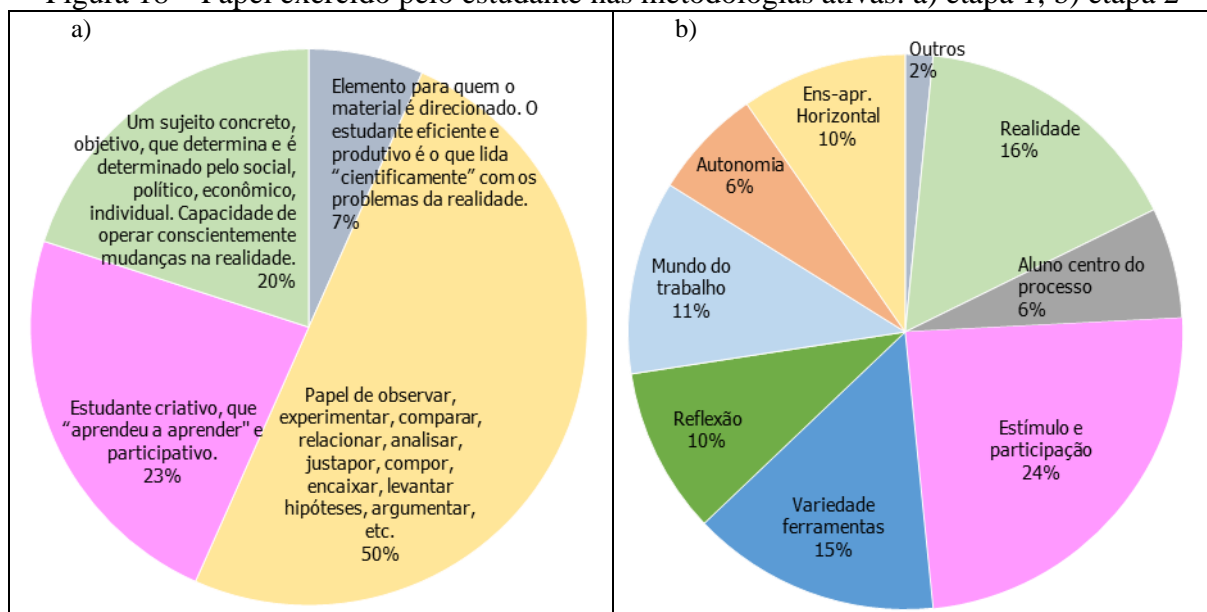
As atividades propostas baseadas na resolução de problemas do cotidiano, direcionadas e conduzidas pelos docentes são, por sua vez, metodologias baseadas em aprendizagens ativas, e a execução dessas dinâmicas são anunciadas como capazes de contribuir para o desenvolvimento crítico do sujeito com relação à vivência e ao cotidiano. Essa relação entre os papéis do professor e do estudante se evidencia na fala de um dos docentes:

A análise de situações problema no cotidiano e o ato do aluno compartilhar os problemas de seu bairro/rua, faz com que o aluno apure seu senso crítico e se sinta atuante não somente em sala de aula, como também um agente transformador da realidade em que vive. O aluno conduzido por metodologias ativas é capaz de aplicar os conceitos vistos em sala e inserir o conhecimento adquirido em seu dia a dia compartilhando o mesmo com amigos e família. (Docente 5).

Desta forma, o papel exercido pelo estudante nas metodologias ativas é idealizado pelos participantes na Figura 19: como um sujeito participativo, aquele que observa, experimenta, compara, relaciona, analisa, levanta hipóteses, argumenta etc. Essas características, de acordo com as respostas, facilitam o papel do “aprender a aprender”, e aprimora as características do sujeito crítico.

Duarte (2001, p. 37) critica esse papel pela justificativa de que o lema do “aprender a aprender” enfatiza o “[...] método de conhecimento em detrimento do conhecimento, [ou seja], como produto [...]”, deste modo, não pertencendo a uma educação democrática pela razão de ser relativista.

Figura 18 – Papel exercido pelo estudante nas metodologias ativas: a) etapa 1, b) etapa 2

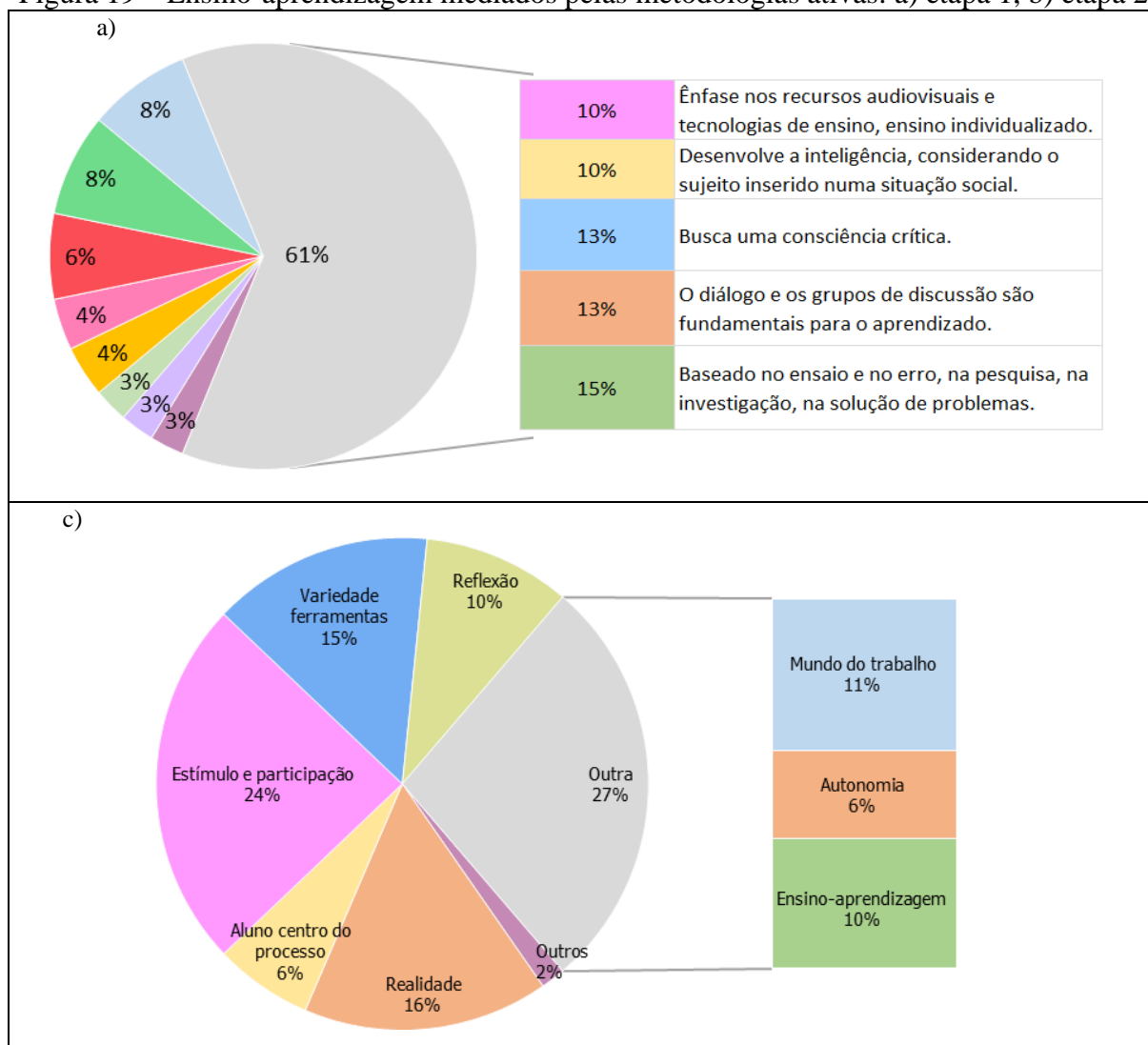


Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Os dados obtidos pela análise dos depoimentos da Etapa 2 (Figura 19, imagem [b]) confirmam as respostas da Etapa 1 (Figura 19, imagem [a]) no que se refere à apropriação da *reflexão*, a qual deve ser consequência da aplicação de metodologias ativas. Ainda com relação aos dados sobre a percepção do papel do estudante, os resultados obtidos na Etapa 1 apresentam diferenças consideráveis entre as concepções; já na Etapa 2, observa-se uma semelhança entre as cinco mais numerosas unidades na análise desses depoimentos (Ver Figura 19).

Assim, mencionam-se os termos presentes nas questões da Etapa 1 (observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, compor, encaixar, levantar hipóteses e argumentar) como formas de exercitar e mobilizar o sujeito para a reflexão. Essas práticas indicam os papéis refletindo o modo pelo qual esses docentes compreendem o processo de ensino-aprendizagem permeado pelos modelos de abordagens e tendências descritas anteriormente.

Figura 19 – Ensino-aprendizagem mediados pelas metodologias ativas: a) etapa 1, b) etapa 2



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

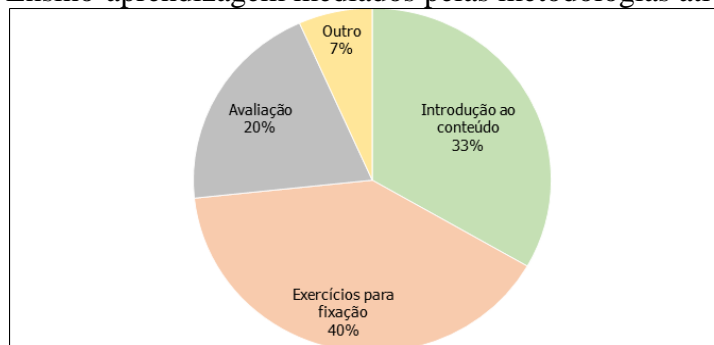
Os resultados mostraram que o professor no papel de atuar como mediador do processo de ensino-aprendizagem, mesmo em situações ditas ‘tradicionais’ em que os conteúdos são expostos por ele, o estudante consegue agir ativamente, pois, segundo Valente, Almeida e Geraldini (2017), para toda forma de compreender os conteúdos, considera-se que o sujeito está agindo de maneira ativa. Citamos um trecho dos autores:

Independentemente de como se entende a aprendizagem, ela acontece em função da ação do sujeito, em interação com o meio. Quer ela se restrinja à memorização de informação, quer seja mais complexa, envolvendo a construção de conhecimento, o aprendiz tem que ser ativo, realizando atividades mentais, para que essa aprendizagem aconteça. (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 464).

No contexto a seguir, os participantes da pesquisa destacam que, ao planejar as aulas (Figura 21), um dos momentos propícios para a utilização de metodologias ativas ocorre na

introdução do conteúdo e ao realizar sua sondagem, que contribuem para a exploração dos conhecimentos prévios dos estudantes. E uma outra ocasião surge durante os exercícios, em que o conteúdo aprendido é colocado em prática.

Figura 20 – Ensino-aprendizagem mediados pelas metodologias ativas “Etapa 1”



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

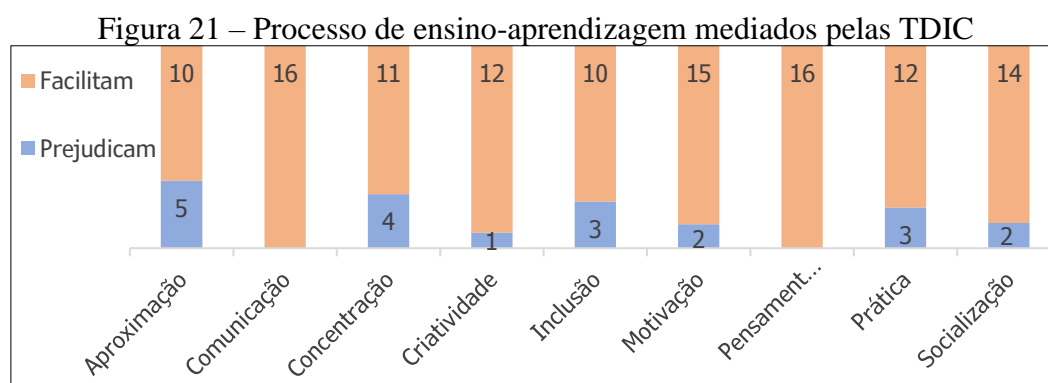
Essas interpretações percebidas podem ser reunidas com as práticas docentes que utilizam as atuais TDICs, pois, as respostas indicam que o professor agrega essas ferramentas digitais em suas aulas com o propósito de exercitar a compreensão dos conteúdos e solucionar problemas do cotidiano. No entanto, ainda há questionamentos por parte de quem medeia os conteúdos – os professores – sobre o uso de tecnologias aplicadas na Educação. Uma certa relutância deve-se ao fato de as escolas não possuírem infraestrutura e à falta de verbas, bem como pelo fato de que os docentes não sentem estar preparados para empregar as TDICs em suas aulas, uma vez que em suas formações iniciais não foram instruídos suficientemente, e mesmo quando há tal instrução, não vale se não for contínua e sob uma perspectiva não instrumental, pelo motivo que, a cada dia, as tecnologias digitais se desenvolvem cada vez mais rapidamente.

Assim, há um desdobramento dos conhecimentos que ocorrem naturalmente nas relações entre professores e estudantes mediadas pelos aparatos digitais. Zuin (2016) explica a troca de conhecimentos entre os sujeitos – professor e estudante – de modo horizontal, em que o professor também aprende com as experiências vivenciadas no cotidiano. Em suas próprias palavras:

Mais do que nunca, o professor precisa assumir seu papel de mediador de relações conceituais, de tal forma que auxilie os alunos a relacionarem as incomensuráveis informações obtidas de modo online para que haja o salto qualitativo para que essas mesmas informações se convertam em conceitos. Ao proceder como mediador de tais relações, o professor também aprende com os alunos, os quais contribuem para que o próprio educador possa rever seus pré-conceitos, inclusive os que tinha em relação à capacidade dos alunos de pensar em algo que ele mesmo desconhecesse. (ZUIN, 2016, p. 338).

A incorporação das TDICs como recurso didático e pedagógico nas escolas tem sido discutida por estudiosos de todas as áreas, e nas discussões surgem muitas indagações a respeito da capacidade de dominar os recursos tecnológicos e de compreender quais tipos desses recursos realmente beneficiam a aprendizagem dos estudantes quando associados às metodologias ativas.

É possível perceber na Figura 22 que, em sua maioria, as TDICs são capazes de configurar um modelo de educação sugestionado por características existentes nas metodologias ativas. As tecnologias podem efetivamente ajudar na mediação dos conteúdos; no entanto, se o “pensamento crítico” é, de fato, facilitado por elas, torna-se relevante pensar a questão do acesso à escola pelo sujeito, bem como pensar se essas escolas estão estruturadas para intermediar esse acesso.



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

As características mencionadas acima fizeram incidir positivamente os efeitos atribuídos pelas TDICs como um meio capaz de qualificar as práticas pedagógicas. Assim, é natural que os professores esperem que os estudantes se sintam motivados para incluírem as TDICs em suas sequências didáticas, tornando a aula ‘atrativa’, mas, devem os próprios professores realmente entender os movimentos que influenciam diretamente a cognição do sujeito que aprende. No ensino de Geografia, essa ocorrência é confirmada por Cavalcanti (2010, p. 13):

Tomando como base alguns indícios da prática, percebe-se que muitos professores têm procurado ser inovadores, variando métodos, procedimentos e linguagens, desenvolvendo aulas em espaços não convencionais, praticando a interdisciplinaridade, utilizando diferentes recursos de forma mais contextualizada com o mundo do aluno, superando o formalismo e a abordagem excessivamente teórica. As inovações se manifestam também na prática de avaliações mais qualitativas e formativas e na busca de um relacionamento mais negociado e dialógico com os alunos, bem como na busca de formação continuada e de melhores condições de trabalho. [...] Pode-se dizer, portanto, que houve avanços no entendimento e no encaminhamento dos processos de ensino da disciplina.

Deste modo, considera-se a utilização de TDICs associadas a metodologias ativas uma panaceia didática para o sistema educacional. Contudo, o que aparenta ser solução para tudo, de certa forma, inviabiliza a compreensão real dos mecanismos que seguem o mesmo padrão de consumo e aproximam-se da estrutura da racionalidade tecnológica, ao assegurar a “[...] eficiência, a eficácia e a coerência desse sistema” (MARCUSE, 1999, p. 84).

A reprodução da vida social por intermédio de TDICs presentes no ciberespaço e representadas pela cultura de mídia sustenta uma falsa democratização da Internet no que se refere a obsolescência dos meios de reprodução de mídias, como, por exemplo, as de subsequentes redes sociais; o que “[...] essas novas mídias estão indicando, em primeiro lugar, é que elas se proliferam através do reaproveitamento das mídias já existentes” (SANTAELLA, 1992, p. 29). Enquanto o sujeito pode concretamente estar inserido nesse universo digital com acesso a tudo e a todos, esse reaproveitamento das mídias desvirtua a verdadeira extensão do uso e provoca uma falsa ideia de acesso universal, do qual, muitos estão excluídos.

Sendo assim, nas palavras de Zuin (2010, p. 978), “[...] faz-se ainda mais necessária a crítica que pressente a utilização fetichizada da tecnologia”, nesse caso, a crítica é direcionada para a reflexão sobre o papel do indivíduo na condição de sujeito e não como um objeto. Ao pensarmos sobre o que acontece atualmente com aspectos educacionais, é notável que não é natural, é algo que se constrói justamente para a dominação do mercado e a manutenção dos ditames da sociedade atual.

6.1.3 A implantação das “atividades escolares não presenciais”

As primeiras notícias sobre casos de coronavírus registradas no Estado de Santa Catarina foram veiculadas entre os meses de fevereiro e março de 2020. A linha do tempo que registra as intervenções realizadas no país, apresentada na Tabela 15 (p. 85), revela a rapidez com que o vírus se espalhou, afetando a vida de todos.

Os professores tiveram que se ambientar à nova forma de trabalhar: utilizar redes sociais e novos aplicativos para interagir com a equipe docente e com a gestão das escolas, bem como com os estudantes. Também precisaram aprender a usar os programas educacionais para ensinar os estudantes, além de planejarem suas práticas de modo a alcançarem suas metas em atenção às diretrizes de cada sistema/rede de ensino.

No caso dos professores participantes da pesquisa, para concretizar esses objetivos presentes nos planejamentos, a interação durante as atividades remotas foram realizadas por

plataformas educacionais contratadas pelas redes de ensino ou por redes sociais mais populares apresentadas na Figura 23, imagem [a].

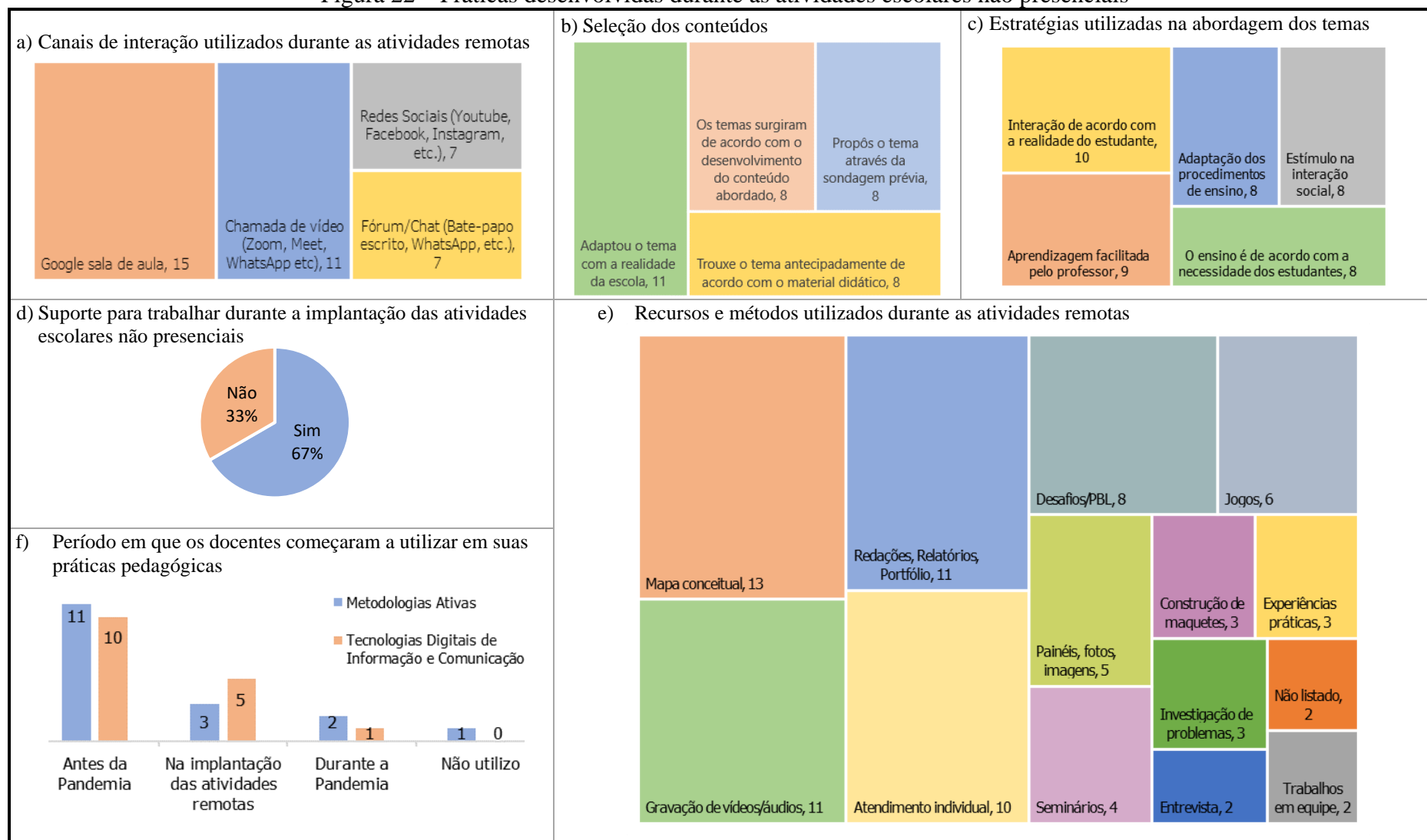
Observou-se nos depoimentos dos participantes que a prática das metodologias ativas e das TDICs já estavam presentes antes da pandemia sob contextos diferentes. Ao comparar os resultados presentes na Figura 17 (p. 97) sobre o conhecimento de TDICs e de metodologias ativas com os resultados de seu uso (Figura 23, imagem [f]), o maior domínio por parte dos professores ocorre sobre o uso de TDICs, que mesmo antes do período da pandemia já eram mais utilizadas nas escolas quando comparadas com o uso de metodologias ativas.

Deste modo, a média avaliada das respostas dos docentes demonstra, conforme os gráficos apresentados, que a sua maioria já utilizava esses recursos metodológicos antes do período da pandemia da Covid-19, apesar de a maior parte dos respondentes ter quantificado seu conhecimento apenas como “suficiente”. Aliás, esta mesma expressão pode ser uma das justificativas para uma parcela dos respondentes alegarem que não receberam suporte suficiente para implantar as atividades escolares não presenciais (Figura 23, imagem [d]).

Assim, Cavalcanti (2010) também apontou em seus estudos essa questão destacada pelos respondentes; segundo a autora, em sua maioria declaram que se esforçam para lecionar as temáticas presentes na Geografia sob a prática de várias metodologias, diversificando as abordagens e recorrendo a recursos que procuram facilitar o aprendizado.

Segundo os resultados, usar as TDICs como recursos metodológicos pode contribuir para o interesse e motivação do estudante. Dentre os recursos mais utilizados durante as atividades remotas, os docentes disseram ter realizado estudo dirigido e atendimentos individualizados conforme registra a Figura 23, imagem [e]. Quanto às tecnologias que os docentes utilizaram ou recomendaram, praticamente todas as respostas envolveram o uso de *smartphones* e aplicativos relacionados a eles. Os métodos para empregar as atividades e exercitar os conteúdos foram: gravação de vídeos/áudios, mapa conceitual, redações, relatórios, e portfólio.

Figura 22 – Práticas desenvolvidas durante as atividades escolares não presenciais



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Com relação às práticas desenvolvidas no período das atividades escolares não presenciais, os professores puderam discorrer com suas opiniões através de questões dissertativas que descrevem suas atuações e percepções dos fatores que afetaram suas aulas. Também se identificaram alguns anseios desdobrados de seus relatos pessoais e profissionais. Alguns elementos presentes nas narrativas analisadas reforçaram a desigualdade que já se observava como fragilidade na Educação brasileira, evidenciando alguns privilégios distintos entre escolas de diferentes redes e localidades.

Ficou evidenciado, nas respostas dos participantes (Docentes 4, 9, 11, 12 e 14), que utilizar as TDICs reunidas com a prática de metodologias ativas têm capacidade de viabilizar uma aprendizagem significativa. Os professores, ao se verem obrigados a trabalhar mediando os conteúdos com aparatos tecnológicos durante o período das atividades escolares não presenciais, tiveram que alterar suas práticas didático-pedagógicas. Algumas transcrições:

Ferramenta de trabalho que facilita o nosso trabalho sem deixar de interagir com os alunos, mesmo no modo remoto. (Docente 4).

O aluno deveria aprender a partir de suas aptidões, construindo seu saber de forma parceira, tentando buscar soluções para desafios encontrados em seus lugares de vivência, e o professor ser companheiro e mediador da aprendizagem desse aluno. (Docente 9).

É fundamental principalmente agora que estamos numa situação muito difícil na educação. (Docente 11).

Muito importante para utilizar em período de atividades semipresenciais. (Docente 12).

“Importante usar a tecnologia para ampliar o interesse do aluno propiciando a autonomia” (Docente 14).

Compreende-se, assim, que as afirmações revelam a inserção de metodologias ativas no ensino de Geografia. No entanto, ainda conforme as respostas dos participantes (Figura 23, imagens [b] e [c]), é preciso que os encaminhamentos metodológicos realizados por meio dos planejamentos pedagógicos estejam direcionados para o sujeito, além de que se devem incluir metodologias ou recursos que envolvam a aproximação com o real, incluindo os contextos sociais dos sujeitos envolvidos: os estudantes.

Nesse sentido, os conceitos que se articulam com as metodologias ativas estão atrelados às várias concepções ao longo do percurso da educação, além de já terem previsto o estudante – o sujeito – como foco do processo de ensino-aprendizagem. Assim, pela justificativa de que as metodologias ativas podem ser aplicadas em diferentes modelos, é preciso refletir em quais projetos de educação essas práticas foram construtivas e estão ajudando a construir.

Apenas aplicar as TDICs na Educação tem mostrado que, sozinhas, não atingem resultados efetivos, pois no processo de ensino-aprendizagem há uma diferença entre fazer e

compreender (VALENTE, 2017). Desse modo, o sujeito pode concretizar um exercício que foi proposto em termos práticos e, no entanto, pode não ter compreendido os conceitos envolvidos na atividade realizada.

Nesse cenário da utilização de TDICs distante das salas de aula, ressaltaram-se situações presentes no cotidiano dos estudantes e de suas famílias durante a execução das atividades realizadas remotamente a partir de suas moradias. Decorrente das diferenças que existem na sociedade atual, a falta de acesso às tecnologias foi ainda mais escancarada no período da pandemia. Dessa forma, é preciso que as escolas estejam preparadas para adequarem-se e reflitam criticamente sobre os processos pedagógicos envolvendo as TDICs em sala de aula e além da escola, com o fim de superar também obstáculos não previstos.

Ao experienciar o período do isolamento social, os professores, sob a carência na oferta de equipamentos oferecidos pelas escolas, tiveram que se adaptar às suas próprias disponibilidades, tendo, geralmente, que adquirir e utilizar seus próprios dispositivos. Na análise dos dados, foi notável o desconforto em três pontos principais: a estrutura física de algumas escolas, as condições de trabalho, e a exclusão de muitos estudantes. Vejamos um caso:

Já faz muito tempo que se fala em tecnologia digital, principalmente em sala de aula. Infelizmente, a maioria das escolas públicas estão muito atrasadas em oferecer tecnologia de qualidade. Os alunos também não dispõem de recursos tecnológicos que são exigidos pelas plataformas. (Docente 11).

Além da questão da falta de tecnologia, o posicionamento sobre a fragmentação do currículo em áreas e os privilégios (mais aulas) de determinadas disciplinas, vejamos outro depoimento: “Pouco tempo, falta de tecnologia eficiente nas escolas, e espaço físico. Poderia haver um número maior de aulas de Geografia” (Docente 2). Esta resposta relembra as circunstâncias recentes em torno da distribuição dos componentes curriculares presentes na atual BNCC, a qual marginaliza a Geografia no Ensino Fundamental e, conseqüentemente, a exclui no Ensino Médio. Este fato demonstra a necessidade de se defender a liberdade e o significado das Ciências Humanas e Sociais.

Assim, o planejamento feito em torno das políticas atuais resulta na manifestação de descontentamento com a falta de organização e pela distribuição das aulas relatados pelo Docente 2. Tal demanda se dá, principalmente, pela forma como se instala a gestão nessas instituições, que acaba gerando desperdício de tempo e dificuldades para realizar o fundamental: o planejamento e desenvolvimento das aulas. O mesmo docente indica que:

Recomendaria à maioria (mas, não temos acesso, tempo disponível para aprender a fazer); o ensino exige do professor outras prerrogativas que mantêm o docente preso a preencher folhas, a digitar notas, ou seja, a atribuições que não estão ligadas ao pedagógico e sim são burocráticas. Há que diminuir o tempo de preparo, estudo e aprendizagem, e faltam recursos financeiros, porque se trabalha exaustivamente para comer, além do cansaço mental. (Docente 2).

Assim, o planejamento realizado de acordo com as competências presentes na BNCC, juntamente de questões de diferentes cargas horárias dos componentes curriculares e a necessidade de utilização das TDICs, reforçam o caráter adaptativo (dos professores e estudantes) evidentes na sociedade atual, relatados por Duarte (2008). Essa adaptação ocorre sob a justificativa de que o indivíduo deve acompanhar as mudanças e aceitar essas novas imposições colocadas como algo benéfico, que o ajudará a se estabelecer no mundo do trabalho. Vejamos a ponderação do Docente 5:

A análise de situações problema do cotidiano e o ato do aluno compartilhar os problemas de seu bairro/rua, faz com que o aluno apure seu senso crítico e se sinta atuante não somente em sala de aula, como também um agente transformador da realidade em que vive. O aluno conduzido por metodologias ativas é capaz de aplicar os conceitos vistos em sala e inserir o conhecimento adquirido em seu dia a dia compartilhando o mesmo com amigos e família. (Docente 5).

Segundo a fala anterior, de um lado está a formação do sujeito crítico, que requer aprender a pensar e transformar a sociedade. Entretanto, do outro lado, há uma insatisfação com relação aos materiais disponibilizados na escola e com o perfil dos estudantes atuais, tal como relatado pelo Docente A, materiais que reforçam a ideia de preparação para o mercado de trabalho e estudantes que esperam tudo já pronto.

No aluno, identifico a falta de base (educação para vida); não são criados para enfrentar adversidades. Gostam de receber tudo pronto, não pensam, sem reflexão, sem ambição. Não investem em si mesmo. Já na escola não há espaço físico adequado, a tecnologia é obsoleta, sucateada e o material, simples, precário. (Docente A).

A indicação de que a organização do sistema educacional está desatualizada se comparada ao momento atual geralmente é associada ao fato dos estudantes estarem acomodados e “gostar de receber tudo pronto” presente na fala do Docente A. Essa é uma consequência da contemporaneidade, resultante de políticas educacionais que não valorizam a educação em sua totalidade. Esse perfil de estudante é alusivo ao quarto posicionamento valorativo exemplificado por Duarte (2008), fazendo a crítica sobre o modo como a Educação salienta a preparação do sujeito para o “mundo do trabalho.”

O quarto posicionamento valorativo é o de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, [...] a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tomam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos. [...] O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. [...] Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2008, p. 10-12).

Em vista disso, as informações disseminadas pelas redes de Internet sem nenhum tipo de filtro impactam negativamente a educação. De acordo com Rego e Costella (2019, p. 8), a “[...] pesquisa escolar, em vez de significar cópia de conteúdos a respeito de um tema, passa a significar busca por respostas para perguntas feitas também pelos alunos, respostas que podem não estar prontas por serem copiadas de livros ou da internet.”

Assim, o sujeito, ao acessar esses conteúdos de todos os tipos e a qualquer momento, passa uma falsa sensação de uma consciência crítica, muitas vezes, porém, ignorando saberes e vivências adquiridas, o que ocasiona sua semiformação. Como efeito, a promoção da concorrência entre as pessoas é legitimada através de sistemas obsoletos diante da atualidade, no caso da educação, uma prática que impõe conteúdos e currículos e que se torna um sistema que exclui através de mecanismos como: graus, conceitos, notas, horários, portões fechados, entre outros.

Deste modo, o sujeito é visto apenas como um número e através de estatísticas fragmentadas e formadas para atender o sistema. Em vista disso, este modelo tende a não estimular o pensamento crítico e a sua autonomia não é respeitada porque não insere ações em seu cotidiano.

6.1.4 Categorias emergentes

As etapas descritas na ATD enquanto método de análise têm como alicerce a elaboração de significados (MORAES; GALIAZZI, 2006). Deste modo, as percepções docentes que contemplam os sentidos obtidos estão detalhadas na estrutura das ‘unidades de análise’, ‘categorias’ e nas ‘categorias emergentes’. O tratamento e organização final desses dados estão apresentados na Figura 24.

Figura 23 – Categorias emergentes: a) etapa 1, b) etapa 2

a)	Unidades de Análise	Categorias	Categorias Emergentes
	Estímulo e participação Realidade Recurso Metodológico Aparato App Autonomia Estudante Acesso Aparato físico Variedade ferramentas Reflexão Escola Marca Domínio Falta de recursos Dificuldade em usar Ensino-aprendizagem Mundo do trabalho Aluno centro do processo Interação Prática [presenciais] Prática [aulas remotas] Aperfeiçoamento pessoal	Professor Mediador Aluno centro do processo Escola	Realidade TDIC Promoção de estímulo e participação Práticas
b)	Unidades de Análise	Categorias	Categorias Emergentes
	Realidade Autonomia Reflexão Variedade ferramentas Acesso Domínio Falta de recursos Ensino-aprendizagem Horizontal Mundo do trabalho Aluno centro do processo Dificuldade para usar Novas ferramentas	Professores Estudantes Escola	Realidade TDIC Promoção de estímulo e participação

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Dentre as questões presentes nas duas etapas do questionário, as percepções apontadas reforçaram a importância de se pensar além da aplicação e utilização das metodologias ativas e TDICs no contexto das atividades escolares não presenciais. Para concretizar a investigação, foi necessário realizar um filtro das respostas primeiramente *retirando seus desvios*; as *unidades de análise* foram percebidas no decorrer das leituras e então categorizadas.

Na organização das *categorias* determinadas durante a análise, definiram-se os parâmetros pertencentes ao processo educativo, sendo eles: professor, estudante e escola. Posteriormente à categorização, distinguiram-se e conceberam-se as ‘categorias emergentes’, que reforçaram

principalmente as características presentes nas respostas em sua maioria. Esse processo de ordenação e reordenação das informações pode ser compreendido a partir da Figura 24.

Os principais pontos enfatizados de acordo com as respostas obtidas foram estímulo e participação, que são possibilitados pela escola e pelos professores, além da variedade de ferramentas de TDICs que é proporcionada pela escola. O termo ‘realidade’ surgiu no âmbito das três categorias (professor, estudante e escola) e a reflexão caminhou em paralelo com todas as unidades de análise. A análise de cada categoria emergente está apresentada a seguir.

A *promoção de estímulo e participação* obteve ao todo oitenta e nove menções com o sentido positivo dos termos quando associadas de modo a beneficiar as práticas pedagógicas. Os termos foram citados de modos desfavoráveis em cento e quinze alusões, que remetem a fragilidades, por exemplo, no sentido de não haver incentivo ou mesmo as ferramentas requeridas durante a pandemia, o que prejudicou, assim, o interesse do estudante em participar e frequentar as atividades escolares não presenciais.

É possível dimensionar a fragilidade dessa falta de estímulo ao estudante em decorrência da categoria emergente *realidade do sujeito*, visto que o acesso à escola é criticado fortemente sob peculiaridades diversas, como relatado na fala do Docente E.

Fragilidades... falta ou a inexistência de redes de computadores no ambiente das Unidades escolares, se falamos dos celulares alguns estudantes não possuem, ou o mesmo não tem acesso a ‘net’. Preconceito quanto a eficiência e eficácia das tecnologias digitais como potencial ferramenta metodológica no processo ensino-aprendizagem da Geografia. (Docente E).

Desse modo, o total de fragilidades descritas na categoria *realidade do sujeito* totalizou duzentos termos, e esteve sob as concepções presentes nos aspectos de todas as categorias: professores, estudantes e escolas. Assim, quando não decorrentes das categorias, os termos constantes diretamente mencionados nas unidades de análise resultaram em trinta e três.

Com relação à *realidade do sujeito*, no entanto, indicaram-se como possibilidade as práticas pedagógicas quando acompanhados de metodologias que coloquem o estudante como centro do processo. Tem por objetivo *incentivar* a sua participação e exercer o papel de um *sujeito crítico*, associando a teoria com a sua *realidade*. O termo foi ressaltado por contabilizar positivamente as práticas conforme os resultados analisados.

O conhecimento obtido na escola é um conteúdo em constante construção, sendo viabilizada pela interações metodológicas entre estudantes e professores. Assim, com a utilização das TDICs, não se pode continuar reproduzindo um processo educativo em que as pessoas sejam incapazes de pensar ou de desenvolver seu conhecimento. Esse desenvolvimento

foi ainda mais colocado em evidência devido às atividades realizadas remotamente durante a pandemia da Covid-19.

Assim, as relações e resultados observados revelaram ainda mais as desigualdades presentes na sociedade; elas se sobressaem pelas discrepâncias nas respostas dos participantes. Pode-se dizer que as fragilidades que emergiram durante as atividades remotas foram as das realidades socioculturais na vida dos estudantes e professores e as do cotidiano da escola, ressaltando-se, por exemplo, o acesso dificultado, uma consequência também da realidade social do sujeito.

Para desenvolver o conhecimento e refletir sobre o mesmo, a disponibilidade dos recursos físicos e humanos são imprescindíveis. Considerando assim, a observação ressaltou o vínculo entre metodologias ativas advindas do planejamento docente (recursos humanos) e TDICs disponibilizadas pelas escolas (aparatos físicos). A relação que se estabeleceu durante a pandemia evidenciou a conexão na utilização de tais recursos.

As TDICs por meio de equipamentos eletrônicos compostos por aplicativos e programas atuam como auxiliares em práticas pedagógicas, sobretudo no ensino de Geografia. Estiveram presentes nas respostas dos participantes diversas formas de utilização das TDICs como auxiliares no ensino-aprendizagem de Geografia.

Conforme relatado na revisão integrativa da literatura (Seção 3), o principal recurso desse componente curricular é o GPS. Nesta pesquisa, além de aplicativos relacionados com mapas, foi possível destacar outras formas de abordagem digital em Geografia, como vídeos, jogos, análises críticas e formulários. De fato, a Geografia é uma ciência que permite uma variedade de possibilidades e com ela as tecnologias são passíveis de teorizações e de se ampliarem.

Neste sentido, há uma diversidade de concepções, métodos e metodologias existentes, porém, é preciso ponderar no planejamento se as estratégias são mesmo compatíveis com práticas aplicáveis para estudantes da Educação Básica em seus níveis e modalidades de ensino disponibilizados, sejam estes ofertados no contexto emergencial ou não.

As metodologias ativas possuem grande importância na aplicação do cotidiano escola; contudo, oficinas e práticas precisam ser realizadas com os docentes. Acredito, também, que outras abordagens devem ser complementares às abordagens e metodologias ativas. (Docente 13).

A associação das metodologias ativas com as “novas abordagens de ensino” feitas comumente pelo mercado da educação têm sido apresentada como uma fórmula de sucesso para revolucionar processos educativos, prometendo caminhos mais fáceis para atingirem os

objetivos pretendidos. Assim, de acordo com Saviani (2020) os *slogans* educacionais resultam de “espíritos partidários e políticos”, dos quais se apropriam as grandes empresas, que anunciam abordagens e metodologias de ensino associadas a recursos tecnológicos e a diferentes modalidades de educação como um chamariz para que se consumam as negociações perante o mercado (PAULA, 2018).

As TDICs vinculadas às modalidades de educação deu maior visibilidade à educação a distância (EaD), modalidade que, na Educação Básica, conforme o Art. 30 do Decreto N.º 5.622 (2005) que regulamenta a EaD em âmbito nacional, somente poderá ser ofertada para complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais, que é a condição presente neste estudo de caso.

Diante do contexto emergencial, como indicado no Decreto N.º 5.622 anteriormente, tal documento não foi considerado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), que autorizou a exceção sob as normas presentes na Resolução CEE/SC N.º 9 (2020d) denominando as atividades a distância realizadas na etapa da Educação Básica como “regime especial de atividades escolares não presenciais”. Neste caso, as atividades realizadas de forma remota na Educação Básica não são consideradas modalidade EaD.

A abrangência e cobertura das atividades escolares não presenciais estão entre as razões que intitulam o termo escolhido como um regime especial para a Educação Básica, pelo motivo de que a regulamentação da EaD, ainda pelo Decreto N.º 5.622/2005, caracteriza que a interação entre os sujeitos envolvidos na EaD e seus processos de ensino-aprendizagem, sejam mediados pelas TIC.

Desse modo, a falta de acesso a essas tecnologias obrigou que também fossem preparados e disponibilizados materiais impressos com as instruções para realização das atividades escolares, que deveriam ser retiradas diretamente nas escolas pelas famílias dos estudantes. Dessa forma, foram encontradas diversas “soluções” para dar prosseguimento e concluir o ano letivo de 2020, o que ocorreu de forma aligeirada, não considerando a totalidade dos processos didáticos-pedagógicos exigidos nas práticas docentes abarcadas pelo Ensino Fundamental – Anos Finais. Malaggi (2020, p. 68) considera que:

A Escola é (ou deveria ser) um espaço de formação cidadã que envolve dimensões estéticas, afetivo-emocionais, ético-políticas e culturais, tornadas conscientes e objeto de formação dos educandos por uma série de mediações que envolvem interações humanas qualificadas e diversidade de espaços e tempos de ensinar-aprender.

Consequentemente, a reflexão sobre as escolhas de metodologias para as modalidades de ensino na Educação Básica e sobre sua efetividade é apresentada no posicionamento do

Docente 13, entendendo ele que uma metodologia, por si, não é capaz de conseguir sucesso. Por isso, as percepções docentes em torno da análise e discussão sobre as metodologias ativas se ancora nas tendências pedagógicas e suas concepções de sociedade, educação, ensino etc. Percebemos na ideia do Docente 13 que:

De modo algum, em nenhum momento da história da pedagogia, uma metodologia isoladamente atingiu sucesso. As metodologias ativas são fundamentais para serem complementares à abordagem humana, sócio cultural, interacionista, entre outras. (Docente 13).

Como se reflete na fala anterior, torna-se, aqui, relevante a reflexão em torno dos modismos predispostos na Educação, pelos quais as metodologias ativas são cooptadas e se tornam a forma de efetivação da *Pedagogia das Competências*, ou seja, são capturadas pela concepção que impera na sociedade do espetáculo, o que contribui para atender aos interesses de adaptação e não de emancipação.

Assim, a combinação de diferentes metodologias é que contribui com a promoção e a efetividade de práticas pedagógicas. E tal argumento confirma que as TDICs só por se associarem às metodologias ativas não são capazes de contribuir com o ensino-aprendizagem na forma remota e tampouco no formato presencial.

6.2 PROSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO APÓS A PANDEMIA

A implantação das atividades escolares não presenciais efetivadas na Educação Básica ocorreu em razão do contexto emergencial da pandemia da Covid-19 e, como consequência, sua execução foi realizada de modo acelerado e sem o devido planejamento técnico e pedagógico. Esta foi a realidade que presenciamos em todas as instituições de ensino, pois, enquanto a população tinha que obedecer ao decreto do isolamento social e preservar a saúde, era preciso, igualmente, achar um caminho para o andamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, sem desconsiderar a situação econômica e social dos estudantes, que, de um dia para o outro, se viram diante de uma situação inusitada.

Os professores também se depararam com uma realidade onde a única saída era o uso das ferramentas digitais para ter acesso aos estudantes, mas não tiveram tempo hábil para testá-las ou para receber formação/capacitação para utilizá-las corretamente. Também era preciso enfrentar a realidade dos estudantes que não tinham acesso aos dispositivos tecnológicos e nem acesso a internet.

O cenário era contraditório [e continua] e simultâneo ao medo de contrair a doença, uma vez que a exposição ao vírus tem sido inevitável, em razão de o indivíduo precisar trabalhar para garantir o sustento individual ou familiar (com trabalho formal ou informal). Além disso, os proprietários de pequenas empresas dependem da abertura de suas portas para conseguir arcar com as despesas e encargos diversos e, enquanto isso, grandes empresas se aproveitam da situação para continuar lucrando a todo custo. Consideremos o que comenta a autora:

Todas as pessoas estão presenciando, sofrendo e vivendo os impactos provocados pela pandemia e a implantação de uma educação danificada, de forma remota, sob os discursos de cunho mercadológico da urgência de voltar à normalidade, ao custo de colocar pessoas em risco, de fragmentar ainda mais o processo de ensino-aprendizagem, de excluir quem se encontra em situação de vulnerabilidade social, de se afastar das possibilidades de viver e desenvolver a autorreflexão crítica. (RIPA, 2020, p. 25).

Ao produzirem o contexto do imediatismo e do “acesso a tudo e a todos” no cenário do isolamento social, é notável o modo como essas novas práticas foram sendo modificadas e adaptadas na implantação de diversos métodos, trâmites e processos que antes da pandemia eram impossíveis de serem feitos, como, por exemplo, o acesso digital aos documentos pessoais, bem como às emissões destes. Como inferência, no âmbito da Educação, as escolas se obrigaram a ofertar aulas remotas no ensino básico.

É nítido que a vivência na sociedade está esvaziada e a personalização se molda na cultura que está pautada no individualismo. Ao se ter acesso e poder consumir produtos apresentados por meio das mídias, pelas empresas globalizadas e afins, surge a existência de uma cidadania que não tem significado nenhum, ou seja, a cidadania no sentido de exercer o papel democrático. Assim, a presença das TDICs no cotidiano do sujeito e o fato de ele utilizá-las a todo instante faz com que uma variedade de informações seja recebida de forma cada vez mais rápida e em maior quantidade. Isto ocorre em benefício de uma nova barbárie causando uma dispersão em torno da velocidade e da superatividade em detrimento da atenção; isto é, muito conteúdo [improdutivo] em pouco tempo (LIPOVETSKY; SERROY, 2015).

As percepções sobre como a velocidade com que as informações são disseminadas podem ser consideradas mediante a questão da cultura digital que induz e compõe a semiformação do indivíduo. Contudo, ainda que a cibercultura não seja uma verdade universal, o caminho que a Internet nos sugere é sem volta, portanto, precisa ser compreendido adequadamente. Assim, a partir da propagação de informações que são oferecidas a todo instante, torna-se necessário refletir sobre os aspectos que se evidenciam pelas tecnologias a partir das metodologias ativas.

À sombra da possibilidade de ofertar uma diversidade de conhecimentos a respeito de temáticas e assuntos, o atual *comércio da educação*²⁸ instiga a vontade de consumir, por meio dos cursos oferecidos em instituições de ensino particulares com a oferta de otimização do currículo; por meio de editoras que vendem apostilas e livros propagados como inovadores, de *softwares* que prometem dinamizar a rotina da gestão e dos estudos, tudo como se, por um milagre, fosse possível fazer com que o indivíduo aprenda em menor tempo e de forma mais eficaz.

Com isso, as diversas redes têm aderido à metodologias, recursos e até pacotes de formação continuada com a expectativa de conseguir formar um indivíduo crítico e contemporâneo. Nesse sentido, Duarte (2008) menciona que, por intermédio de posicionamentos valorativos, esse movimento não deve ser confundido com a capacidade de mudar-lhe a realidade social, pela razão de que as reais competências buscam adaptá-lo a sociedade atual.

Ainda na concepção do autor, o modo como o “aprender a aprender” se promove não tem fundamento, porque não gera autonomia e de modo algum produz um sujeito crítico, mas, sim, adapta-o para as transformações decorrentes da sociedade (DUARTE, 2008). Deste modo, a disponibilidade de conteúdos decorre do progresso técnico que prepara o indivíduo para servir aos meios de reprodução associados às tecnologias existentes.

A *reprodução de conteúdos* se associa à aprendizagem no modo prevalente no interior da cultura digital. Kenski (2013) afirma que os principais meios da propagação desses conteúdos são por imagens e sons resultantes da atual sociedade oral, que envolvem o sujeito com questões ligadas à cognição e as usam como recursos intencionando atrair a atenção do público com o propósito de atender a lógica do mercado. Em decorrência disso, segundo Zuin e Zuin (2018, p. 1149), acontece um “[...] direcionamento impositivo de informações que podem ser já identificadas como verdades sem que sejam minimamente confrontadas entre si.”

A *personalização da educação* é um mecanismo resultante dessa forma de controle, de tal modo que, apesar da falta de acesso pleno a elas, houve uma supervalorização das TDICs evidenciada nos dados obtidos, sendo que suas características voltam-se, neste caso, para a preparação do sujeito para o mercado do trabalho.

Essas informações confirmam a *personificação da razão* derivada do controle tecnológico e explicada por Marcuse (1966, p. 30), que afirma que “[...] no período contemporâneo, os controles tecnológicos parecem serem a própria personificação da razão

²⁸ Compra e venda de produtos educacionais na perspectiva de ensinar e aprender, por exemplo: escolas, cursos, universidades, sistemas de gestão educacional etc.

para o bem de todos os grupos e interesses sociais – a tal ponto que toda contradição parece irracional e toda ação contrária parece impossível.” O autor ainda comenta que:

Em face das particularidades totalitárias dessa sociedade, a noção tradicional de ‘neutralidade’ da tecnologia não mais pode ser sustentada. A tecnologia não pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito e na elaboração das técnicas. (MARCUSE, 1966, p. 19)

Deste modo, o *uso social dos meios* se atrelam às concepções docentes sobre metodologias ativas e sua intencionalidade deve ser repensada quanto à apropriação dessas práticas, por englobarem, ainda mais, a contextualização dos conteúdos nas abordagens de ensino-aprendizagem nas escolas, o que atualmente passa uma falsa ideia de inclusão diante do evidente [neo]tecnicismo.

Neste caso, o desenvolvimento de *competências* e as habilidades do estudante são vistos como um impasse frente ao ensino-aprendizagem dos conteúdos trazidos pelo currículo no uso com TDICs e metodologias ativas na Educação Básica. Assim, a Geografia e seus conteúdos se impactam pelo menosprezo com relação aos seus conteúdos, tal como já se exemplificou no caso da BNCC do Ensino Médio. O qual deveria ser ampliado para a continuidade do Ensino Fundamental – Anos Finais se reduz também a um conjunto de aprendizagens denominado de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”.

Deste modo, as políticas impostas no âmbito da BNCC com relação aos conteúdos curriculares da Geografia na Educação Básica, bem como nas intervenções determinadas pelos governos federal e estadual durante a implantação das atividades remotas, deixam transparecer que a educação escolar é negligenciada pelo poder público, justamente por fornecer ela a verdadeira construção do conhecimento pautada nas características essenciais humanas do sujeito reflexivo.

Assim, as consequências que a pandemia da Covid-19 causou, conforme Morgado, Sousa e Pacheco (2020, p. 4), refletem as “[...] mudanças que o mundo experienciou nos últimos meses, por causa da pandemia, do confinamento social e da alteração de rotinas, geraram consequências futuras ainda imprevisíveis.” Permanecem, por certo, as previsões de como será o cenário do pós-pandemia nas escolas quando tudo “voltar ao normal”; dentre as prospectivas atuais, a principal delas é de como será o “novo normal”, uma vez que sua principal característica “eram” a desigualdade e a exclusão.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas consistem em uma dinâmica na qual o estudante desenvolve a compreensão dos conteúdos através de um conjunto didático planejado de acordo com a intencionalidade. Tal prática pode ser desenvolvida sob diferentes métodos de aplicação e podem ser moldadas e direcionadas para as atividades mediadas remotamente, como aconteceu no período das atividades escolares não presenciais implantadas de forma emergencial na pandemia da Covid-19.

O recorte das concepções delimitou-se com professores atuantes na região do Vale do Itajaí/SC no período da implantação das atividades escolares não presenciais. Assim, esta pesquisa analisou as concepções docentes sobre metodologias ativas e suas práticas pedagógicas associadas ao uso das TDICs utilizadas no período do isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19 no Ensino Fundamental – Anos Finais.

O papel do docente tem sido discutido sob perspectivas não muito positivas com relação ao futuro, na medida em que sua atuação está sofrendo com os rumos que o “mercado da educação” adota ao situar o professor atualmente. Deste modo, esta pesquisa realizou uma análise segundo a perspectiva crítica para compreender como esses docentes percebem as diferentes práticas de ensino-aprendizagem que se baseiam em metodologias ativas com o uso das TDICs, mais especificamente no ensino de Geografia.

Todos sofreram sob circunstâncias diversas, no entanto, por mais de um ano, boa parte dos estudantes, que no caso do Ensino Fundamental – Anos Finais são pré-adolescentes e adolescentes, foram excluídos de suas rotinas educativas. Com isso, o decorrer das atividades escolares foram afetadas drasticamente e pouco se sabe de suas consequências futuras.

Com relação às práticas pedagógicas, a pandemia da Covid-19 será marcada como uma fronteira temporal entre o antes e depois de sua ocorrência, mas, ainda não se conhecem todas as repercussões que decorrerão desse período. Afinal, a situação permanece e pode perdurar além do momento de defesa desta pesquisa. O fato é que, durante a ocasião precipitada, os professores tiveram que se adaptar a novas maneiras de ensinar e aprender estando distantes fisicamente. Assim, o modo como as metodologias ativas com o uso de TDICs foram apropriadas pelos docentes durante o contexto pandêmico está evidenciado na análise da investigação. Além disso, pesquisou-se se essas metodologias estão presentes nas instituições por uma escolha intencional a partir das suas possibilidades pedagógicas ou se apenas o termo foi consumido para propagar uma prática inovadora como uma tendência do momento.

A análise possibilitou considerar que a mediação das práticas pedagógicas por intermédio das TDICs se compreende na forma de competências, as quais estão incorporadas nos documentos oficiais que normatizam a Educação brasileira por intermédio da BNCC e servem como base para a elaboração dos documentos regionais. Considerando a presença dessas competências nos documentos, é necessário avaliar a abordagem dos conteúdos relativos aos componentes curriculares que estão cada vez mais desvalorizados, como é o caso do ensino de Geografia. Esse menosprezo pelos conteúdos curriculares privilegia a preparação do sujeito exclusivamente para o mercado de trabalho por meio de uma série de competências gerais e específicas, dos tipos das que se estendem ainda no âmbito da profissão docente e das formações inicial e continuada de professores.

Considerando as concepções de educação em que os teóricos clássicos valorizam os termos de autonomia do estudante, o docente é colocado como um orientador mediando situações e desafiando o sujeito a pensar criticamente. Percebe-se que a educação vem sendo impactada por processos metodológicos nos tempos presentes, processos que exigem uma certa “propaganda” e que se mostram alardeando o emprego de métodos inovadores e eficazes para a geração moderna que faz uso de recursos tecnológicos para facilitar a compreensão dos conteúdos. Assim, é possível salientar o modo como a etapa da Educação Básica forma o sujeito, visando prioritariamente sua preparação técnica para adequá-lo à sociedade [desigual] atual.

Evidência disso é que, enquanto o estudo das práticas alicerçadas pelos teóricos clássicos da Educação apresentam diferentes processos que tornam o estudante o centro do processo de ensino-aprendizagem, por outro lado, conforme os referenciais utilizados, a ilusão da inovação é detectada, no sentido de que alguns procedimentos não são novas práticas, são métodos de teorias recicladas se dizendo modernizadas, apenas reorganizadas e adequadas para o contexto atual.

Neste cenário, então, o número de pessoas que aderiu à utilização das tecnologias digitais aumentou consideravelmente e, com essa ampliação e concomitantemente a ela, vem a expansão do interesse das organizações em propagar os seus produtos focalizados na personalização do indivíduo que consome tais mercadorias: o estudante. Contudo, tal personalização é inexistente sendo vista como uma ilusão ao ser revertida em uma padronização do ensino-aprendizagem.

A “educação personalizada” provém de mecanismos que funcionam como uma forma de controle e que passam uma falsa ideia de inclusão e de emancipação. A personalização da aprendizagem legítima manifesta-se no sentido de exibir pensamento com visões críticas e

através do qual é possível participar e não somente consumir, uma alternativa de assumir papéis na sociedade e não somente representar.

Consequentemente, a pandemia ressaltou ainda mais as características da semiformação que é expressa pela indústria cultural e por meio de uma sociedade que se ancora na tecnologia. Esse fato é confirmado paralelamente ao [neo]tecnicismo que conduz à preparação do sujeito para o mundo do trabalho, isto está evidente nos dados. Assim, a tecnologia, é usada para mascarar ou até mesmo incutir a maneira pela qual a globalização e o progresso tecnológico afetam as transformações sociais e trazem provocações para a sociedade em contextos contemporâneos.

Deste modo, torna-se significativo registrar como a Geografia é abrangente e simultânea com diferentes áreas do conhecimento. Por esse motivo, é evidente que o envolvimento do professor de Geografia, ao acompanhar todo o desenvolvimento desse componente curricular, representa o quão ela se torna essencial a todas as áreas do conhecimento. Coerentemente, com a diversidade de conteúdos observou-se a diversidade de aplicações. A maneira que o cotidiano é trabalhado nas aulas de Geografia – presencial ou remota – através das metodologias ativas, segundo os resultados, indica que ele precisa ser dinâmico, atraente e, ao mesmo tempo, desenvolver um sujeito crítico.

Por isso, a didática da Geografia precisa ser repensada nos currículos de formações inicial e continuada, com o objetivo de preparar para o ensino-aprendizagem aproximando a academia da Educação Básica e não se submetendo à reprodução de novas metodologias, mas, sim, ao preparo do futuro docente para repensar as novas metodologias. A realidade com base no acesso democrático aponta, cada vez mais, para a distância existente entre o estudante e o conhecimento que lhe é transmitido nas instituições educacionais. O fato é que esse olhar dialético precisa ser estruturado nas condições existentes entre “estudante e conhecimento” quando relacionados estes com “professor e TDICs” e intermediados por “escola e gestão”.

Portanto, a educação geográfica presente em diferentes espaços físicos e virtuais refletem a presença da cibercultura nas TDICs pelas mídias, que, por sua vez, conduzem a vivência sob diferentes processos: o espaço, o tempo, as relações sociais, a representação das identidades, os conhecimentos, o poder, as fronteiras, a legitimidade, a cidadania e a pesquisa, o que permite um novo meio de inserção na realidade social, política, econômica e cultural na sociedade.

À vista disso, o professor não deve apenas aprender a utilizar diferentes metodologias na dimensão instrumental com manuais ou guias, mas, sim, repensá-las e aprimorá-las refletindo-as e direcionando-as para o desenvolvimento do pensamento geográfico. As formas

de aprendizagens ativas têm possibilidades de serem expandidas, o que resulta, além disso, na produção de novas técnicas de ensino-aprendizagem capazes de tornar o sujeito crítico, ou seja, resistente às alienações dos interesses midiáticos que provocam uma satisfação imediata.

Por fim, as metodologias ativas podem ser entendidas como habilidades em trazer o estudante como protagonista da ação docente, visto que não existem perfis padronizados, e que cada turma, assim como cada sujeito, são únicos e diferem entre si. O docente não é uma máquina de ensinar. É preciso humanizar o processo pedagógico e desenvolver práticas conformes as necessidades percebidas nos aspectos temporais, cognitivos, locais, e instrumentais, entre outros.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. *In*: PUCCI, B.; ZUIN, A.; LASTÓRIA (org.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 7-40.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.
- ALENCAR, Alisson Clauber Mendes. **O uso das tecnologias da informação e comunicação pelo professor de Geografia na cidade de Campina Grande – PB**. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geociências, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini De. Apresentação. *In*: **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. ix-xiii.
- ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. *In*: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 95-114.
- ARAÚJO, Joaqui Machado; ARAÚJO, Alberto Filipe. Maria Montessori: infância, educação e p. *In*: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 115-144.
- ARAUJO, José Carlos Souza. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis, p. 1-15, 2015.
- BACICH, Lilian. **Ensino híbrido: esclarecendo o conceito**. 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/09/13/ensino-hibrido-esclarecendo-o-conceito/>. Acesso em: 8 jan. 2021.
- BATISTA, Maria Isabel Formoso Cardoso e Silva. Teoria crítica e formação do indivíduo: considerações sobre a análise crítico-dialética da relação entre subjetividade e objetividade na contemporaneidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n. 29, p. 85-101, 2018.
- BENIMMAS, Aïcha; KERSKI, Joseph; SOLÍS, Patricia. The impact of a geographic technologies professional development institute on Middle Eastern and North African teachers. **International Research in Geographical and Environmental Education**, London, v. 20, n. 1, p. 21-45, 2011.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Londrina, p. 139-154, 1998.

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

BERBEL, Neusi Aparecida Navas; GAMBOA, Sílvia Ancízar. A metodologia da problematização com o Arco de Magueres: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 264-287, 2011.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994. v. 1

BRAGHINI, Katya Zuquin. A educação Proibida. **Rebeca**, São Paulo, p. 314-319, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Brasília, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei N.º: 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1 – Edição Extra, 26 jun. 2014, p. 1.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB N.º: 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1, 9 jul 2010, p. 10.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CP N.º: 9 de 8 de junho de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP N.º 5 de 8 de junho de 2020, que tratou da 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1, 9 jul. 2020a. p. 129.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP N.º: 2 de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1, 15 abr. 2020b. p. 46-49.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP N.º: 2/2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1, 22 dez. 2017. p. 41-44.

BRASIL, Ministério da Saúde. Coronavírus: 43.079 casos e 2.741 mortes. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/coronavirus-43-079-casos-e-2-741-mortes>. Acesso em: 17 set. 2020c.

BRASIL, Presidência da República. Decreto N.º: 5.622, de 19 de Dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei N.º: 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1, 20 dez. 2005. p. 1-4.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação, Brasília, 2018.

BRASIL. Decreto N.º 10.212 de 30 de janeiro de 2020. Promulga o texto revisado do Regulamento Sanitário Internacional, acordado na 58ª Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde. Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1, 30 jan. 2020d. p. 1-20.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. 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. 27. ed. Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1, 7 fev. 2020e. p. 1.

BRASIL. Lei N.º 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 N.º 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei N.º 11.947, de 16 de junho de 2009. 159. Ed. Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1, 19 ago. 2020f. p. 4.

BRASIL. Lei N.º: 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Medida Provisória N.º 934 de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei N.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1 – Edição Extra. 1º abr 2020g. Extra, p. 1.

BRASIL. Parecer CNE/CP N.º: 11 de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1. 3 out. 2020h. p. 57.

BRASIL. Parecer CNE/CP N.º: 5 de 1º de junho 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1. 1º jun 2020i. Pág. 32.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, Santiago, v. 70, n. 2018, p. 9-30, 2018.

CASTELLAR, Sonia Maria Vazellla. A formação de professores e o ensino de Geografia. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 51-59, 2015.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. E agora, como fica o ensino da Geografia com a globalização? **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 21, p. 95-97, 1996.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, p. 185-207, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar Geografia para a Autonomia do Pensamento: O desafio de superar dualismos pelo pensamento Teórico Crítico. **Revista da ANPEGE**, Goiânia, v. 7, n. 01, p. 193-203, 2011.

CAVALCANTI, Lana De Souza. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, p. 1-13, 2010.

COELHO, Patricia Silva Leal. **Estudantes-cartógrafos: mapas colaborativos, celulares e tecnologias de informação e comunicação na escola**. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Humanas e Naturais - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

COSTELLA, Roselane Zordan. Escola: espaço de responsabilidade social. **Revista Trajetória Multicursos**. Osório. v. 3, n. 7, p. 77-90, 2012.

CUNHA, Marcus Vinicius Da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, Araraquara, n. 17, p. 86-99, 2001.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender” Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós- Modernas da Teoria Vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly**. Recife: Massangana, 2010.

ELIAS, Marisa Del Cioppo; SANCHES, Emília Cipriano. Freinet e a pedagogia - uma velha ideia muito atual. In: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 145-170.

FERENHOF, Helio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: Método SSF. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 550-563, 2016.

FERNANDES, Leticia Carvalho Belchior Emerick. **TDIC nas aulas de Geografia em uma escola pública de Minas Gerais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FERREIRA, Ercilia Mendes. **Geotecnologia como recurso didático para professores de Geografia no ensino fundamental da rede estadual de Mato Grosso do Sul**. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2017.

FONTANA, Fabiana Fagundes; CORDENONSI, André Zanki. TDIC como mediadora do processo de Ensino-Aprendizagem da Arquivologia. **Ágora**, Florianópolis, v. 25, n. 51, p. 101-131, 2015.

FREINET, Celestin. **A pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREITAS, Daniel Assis. **A produção de curtas-metragens nas aulas de Geografia**. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GALIAZZI, Maria Do Carmo; DE SOUSA, Robson Simplicio; SOUSA, Robson Simplicio De. A dialética na categorização da análise textual discursiva: o movimento recursivo entre palavra e conceito. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 01, 2019. DOI: 10.33361/rpq.2019.v.7.n.13.227.

GEBRAN, Mauricio Pessoa. **Tecnologias Educacionais**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Daniela Lima Nardi. **As Tecnologias de Informação e Comunicação: desafios para professores de Geografia do Ensino Fundamental de Escolas Públicas de Ribeirão Preto-SP**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Informação e Comunicação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22466.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2020.

HENRY, Paul; SEMPLE, Hugh. Integrating Online GIS into the K-12 Curricula: Lessons from the Development of a Collaborative GIS in Michigan. **Journal of Geography**, California, v. 111, n. 1, p. 3-14, 2012.

IBGE. **Itajaí-SC**. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/itajai.html>. Acesso em: 1 nov. 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papyrus Editora, 2013. Kindle.

KNUTH, Liliane Redu. **Possibilidades no ensino de Geografia: o uso de tecnologias educacionais digitais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 15-35, 1997.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Coleção Tr ed. São Paulo: 34, 1999.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- LIBÂNEO, José Carlos. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA ESCOLAR. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE**, v. 3, p. 11-19, 1983. São Paulo, 1992.
- LIMA, Anna Erika Ferreira; SILVA, Danielle Rodrigues Da; ARAÚJO, Enos Feitosa De. Metodologias ativas em geografia: experiências docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). **Geosaberes**, Fortaleza, v. 9, n. 18, p. 1-13, 2018.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A Era do Vazio**. Barueri: Manole, 2005.
- LIPOVETSKY, Gilles. Sedução, publicidade e pós-modernidade. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 7, p. 7-13, 2008.
- LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- MALAGGI, Vitor. Tecnologia em tempos de pandemia: a Educação a Distância enquanto panaceia tecnológica na Educação Básica. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, p. 51-79, 2020.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo, 2002.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.
- MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. *In: Tecnologia, Guerra e Facismo*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo.
- MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.
- MOORE, Michael; KEARLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão Integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.
- MORAES, Jerusa; CASTELLAR, Sonia Maria Vazellla. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias**, Vigo, v. 17, n. 2, p. 422-436, 2018.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Baurú, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG, 2015. v. II.p. 15-33.

MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Augusto. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-10, 2020.

PAULA, Tiago Garrido De. **Entre a geografia que se ensina e a geografia que se aprende: a experiência de metodologias ativas aplicadas ao processo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Formação de Professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências Desde a Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PINAZZA, Mônica Appezzato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. *In*: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 65-94.

PINTO, Álvaro Vieira. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Do ato de ensinar numa sociedade administrada. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 54, p. 19-27, 2001.

REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Zordan. Educação geográfica e ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, p. 3-15, 2019.

REIS, Luciano Silva. **A produção videográfica como metodologia para o ensino de Geografia: abordando o conceito de lugar**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

RIPA, Roselaine. Reflexões interdisciplinares sobre a Pandemia da Covid-19: um relato de experiência do ciclo de palestras online. *In*: **Criar Educação**. Criciúma. v. 9p. 6-28.

ROCHA, Marcelo Augusto. **O conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (TPACK) aplicado ao ensino de Geografia**. 2015. Tese (Doutorado no Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina., Londrina, 2015.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Recife: Massangana, 2010.

RUSSINI, Augusto. **O ensino de Geografia e História na pós-modernidade: os desafios e as possibilidades das multimodalidades e das tecnologias**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.

SAKAMOTO, Susana Marilu Manini. **Objetos digitais para o Ensino de Geografia:** contribuições para o desenvolvimento da consciência socioambiental. 2020. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa.** São Paulo: Penso, 2015.

SANTA CATARINA, Parecer CEE/SC N.º 146 de 19 de março de 2020. Medidas orientativas às Instituições de Ensino, pertencentes ao Sistema Estadual de Educação, no período do regime especial do combate ao contágio pelo coronavírus (Covid - 19), com base no Decreto N.º 515/2020 que declara situação de emergência no território catarinense. Florianópolis, SC: Conselho Estadual de Educação. 19 mar. 2020a. p. 5-10.

SANTA CATARINA, Parecer CEE/SC N.º 165 de 31 de março de 2020. Realização de estudo sobre o Decreto Estadual N.º 507, de 16/3/2020, Decreto Estadual N.º 509, de 17 de março de 2020, Decreto Estadual N.º 515, de 17 de março de 2020. Florianópolis, SC: Conselho Estadual de Educação. 31 mar. 2020b. p. 1-4.

SANTA CATARINA, Parecer CEE/SC N.º 179 de 14 de abril de 2020. Orientações para o cumprimento da carga horária mínima anual, prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei N.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, devendo estar em consonância com o que dispõe o regime especial de atividades não presenciais no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e a Resolução CEE/SC N.º 9, de 19 de março de 2020. Florianópolis, SC: Conselho Estadual de Educação. 14 abr. 2020c. p. 1-4.

SANTA CATARINA, Resolução CEE/SC N.º: 9 de 19 de março de 2020. Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (COVID-19). Florianópolis, SC: Conselho Estadual de Educação, 19 mar. 2020d. p. 1-7.

SANTA CATARINA, Resolução CEE/SC N.º: 49 de 22 de junho de 2020. Dá nova redação ao art. 2º e revoga o § 4º do art. 3º da Resolução CEE/SC N.º 9/2020 e aplica ao Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina o disposto no Parecer CNE/CP N.º: 5/2020. Florianópolis, SC: Conselho Estadual de Educação. 22 jun. 2020e. p. 21.

SANTA CATARINA. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. 2019.

SANTA CATARINA. Decreto N.º: 507 de 16 de março de 2020. Dispõe sobre medidas de prevenção e combate ao contágio pelo coronavírus (COVID-19) nos órgãos e nas entidades da Administração Pública Estadual Direta e Indireta e estabelece outras providências. Florianópolis, SC: Diário Oficial de Santa Catarina. 16 mar. 2020f. Nº. 21.222-A.

SANTA CATARINA. Decreto N.º: 515 de 17 de março de 2020. Declara situação de emergência em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE N.º 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências. Florianópolis, SC: Diário Oficial de Santa Catarina. 16 mar. 2020g. p. 38-40.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral da Educação Básica. 2014.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Histórico** [s.d.]. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/historico#:~:text=A%20Secretaria%20de%20Estado%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20o%20%C3%B3rg%C3%A3o%20central,e%20superior%20em%20Santa%20Catarina>. Acesso em: 25 set. 2020.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura das mídias**. São Paulo: Razão Social, 1992.

SANTOS, João Ricardo Viola; DALTO, Jader Otavio. Sobre análise de conteúdo, análise textual discursiva e análise narrativa: investigando produções escritas em Matemática. V **Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Petrópolis, v. 34, n. 1, p. 125-140, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara.” **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, p. 227-239, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2018. Kindle.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2020. Kindle.

SILVA, Harrysson Luiz da (coord.). **Tutorial de Metodologias Ativas para Contextos Extremos**. Florianópolis: Defesa Civil Santa Catarina, 2020.

SILVA, José Daniel. **Uma estrutura cognitiva para o processo de pesquisa. Introdução à pesquisa em Engenharia Ambiental**. Programa de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental. Março-Junho de 2010. 25 f. Notas de aula. Florianópolis, 2011.

SUCUPIRA, Newton. John Dewey: uma filosofia da experiência. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Recife, p. 78-95, 1960.

TRANFIELD, David; DENYER, David; SMART, Palminder. Towards a Methodology for Developing Evidence-Informed Management Knowledge by Means of Systematic Review. **British Journal of Management**, Cranfield, v. 14, p. 207-222, 2003.

VALE, Thiago Souza. **A construção da educação geográfica na cultura digital**. 2018. Tese (em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica., São Paulo, 2018.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

VALENTE, José Armando. **Em palestra para o II E-TIC**, 2017.

VALENTE, José Armando. Tecnologias E Educação a Distância No Ensino Superior: Uso De Metodologias Ativas Na Graduação. **Trabalho & Educação**, v. 28, n. 1, p. 97-113, 2019. DOI: 10.35699/2238-037X.2019.9871.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA; Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo. v. 17, n. 50, p. 267-492, 2012.

VESENTINI, José William. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Editora do Autor, 2008.

VIEIRA, Fátima; LINO, Dalila. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. *In*: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 197-218.

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. Recife: Massangana, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZUIN, Antônio Álvaro de Souza. A Pedagogia do Oprimido em Tempos de Industrialização da Cultura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, p. 171-199, 1995.

ZUIN, Antônio Álvaro de Souza. Sobre a atualidade do conceito de Indústria Cultural. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, p. 9-18, 2001.

ZUIN, Antônio Álvaro de Souza. O plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação. **Educacao e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, 2010.

ZUIN, Antônio Álvaro de Souza. Copiar, colar e deletar: a Internet e a atualidade da semiformação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 139-159, 2013.

ZUIN, Antônio Álvaro de Souza. A autoridade pedagógica em tempos de cultura digital. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. 58, p. 745-769, 2015.

ZUIN, Antônio Álvaro de Souza. A Cultura Digital, o Professor-Criança e o Aluno. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, p. 329-339, 2016.

ZUIN, Antônio Álvaro de Souza; GOMES, Luiz Roberto. **A Teoria Crítica e a sociedade da cultura digital**. 2017.

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro de Souza. A indústria cultural algorítmica na era da Internet das Coisas. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1131-1156, 2018.

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro de Souza. Professores, tecnologias digitais e a distração concentrada. **Educar em Revista**, Uberlândia, v. 24, n. 3, p. 213-228, 2013.

APÊNDICE A – DADOS CADASTRADOS NO START

<i>Systematic Review Information</i>								
<i>Title</i>	RIS – Metodologias Ativas e Tecnologias na Educação							
<i>Research</i>	Kelly Cristina Onofri							
<i>Description</i>	Revisão da Literatura sobre Metodologias Ativas relacionadas com as tecnologias no Ensino de Geografia							
<i>Protocol (Planning)</i>								
<i>Objective</i>	Identificar na literatura a existência de estudos primários que contenham as concepções de metodologias ativas relacionadas com o uso das TDIC no Ensino de Geografia relativos a Educação Básica.							
<i>Main question</i>	O que já foi proposto com relação às metodologias ativas relacionadas com as tecnologias no ensino de Geografia na Educação Básica?							
<i>Sec. question</i>	Quais são as técnicas, cenários e aplicações utilizadas? Quais relações existentes entre Metodologias Ativas e Tecnologias?							
<i>Keyword and synonyms</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Metodologias Ativas, Métodos Ativos, Aprendizagem Ativa; ➤ Tecnologias, Tecnologias Digitais de Rede, Tecnologias Educacionais, TIC, TDIC; ➤ Geografia, Ensino de Geografia ➤ Concepções, Ideias, Perspectivas, Opiniões; ➤ Educação Básica, Ensino Fundamental; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Active Methodologies, Active Methods, Active Learning; ➤ Technologies, Digital Network Technology, Educational Technologies ICT; ➤ Geography, Geography Learning; ➤ Conceptions, Ideas, Perspectives, Opinions, Concepts; ➤ Basic Education, Middle school; 						
	<i>Sources selection criteria definition</i>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;"><i>Criterion</i></td> <td>Principais bases de dados reconhecidas na área.</td> </tr> <tr> <td><i>Studies Languages</i></td> <td>Português, inglês e espanhol</td> </tr> <tr> <td><i>Source Search Methods</i></td> <td>1- Executar busca nas bases de dados através das strings com base nas palavras-chave definidas previamente; 2- Exportar os dados para os aplicativos StArt, Excel e Mendeley; 3- Importar os arquivos para o aplicativo.</td> </tr> </table>	<i>Criterion</i>	Principais bases de dados reconhecidas na área.	<i>Studies Languages</i>	Português, inglês e espanhol	<i>Source Search Methods</i>	1- Executar busca nas bases de dados através das strings com base nas palavras-chave definidas previamente; 2- Exportar os dados para os aplicativos StArt, Excel e Mendeley; 3- Importar os arquivos para o aplicativo.
	<i>Criterion</i>	Principais bases de dados reconhecidas na área.						
	<i>Studies Languages</i>	Português, inglês e espanhol						
<i>Source Search Methods</i>	1- Executar busca nas bases de dados através das strings com base nas palavras-chave definidas previamente; 2- Exportar os dados para os aplicativos StArt, Excel e Mendeley; 3- Importar os arquivos para o aplicativo.							
<i>Source List</i>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;"><i>Source</i></td> <td>ERIC Scopus Web of Science</td> <td>BDTD CTD</td> </tr> </table>	<i>Source</i>	ERIC Scopus Web of Science	BDTD CTD				
<i>Source</i>	ERIC Scopus Web of Science	BDTD CTD						
<i>Studies selection criteria (inclusion and exclusion)</i>	<i>Criterion</i>	(I) Presença dos termos relacionados com as práticas de “metodologia(s) ativa(s)” e “tecnologias” no título ou nas palavras-chave; (E) Trabalhos realizados fora da Educação Básica; (E) Não está disponível gratuitamente						
	<i>Study types definition</i>	Estudos que abordaram as Metodologias Ativas atrelados com as tecnologias.						
	<i>Studies initial selection</i>	Seleção primária através dos Títulos, Palavras-chave e Resumos: -Se envolver pelo menos 1 critério de exclusão o texto é recusado						
	<i>Studies Quality Evaluation</i>	Pesquisas realizadas na Educação Básica Pesquisas realizadas no Ensino da Geografia						
<i>Quality Form Fields</i>	Pesquisas realizadas na disciplina de Geografia (S, N) Nível da Educação Básica (AI, AF, EM)							
<i>Data Extraction Form Fields</i>	Técnicas, cenários e aplicações utilizadas; Relações existentes entre Metodologias Ativas e Tecnologias; Obras ou autores podem ser considerados expoentes do campo.							
<i>Results summarization</i>	Realizado no Excel							

APÊNDICE B – BUSCA REALIZADA NAS BASES DE DADOS (RIL)

Educational Resources Information Center – ERIC (ProQuest)	
Data da extração: 09/10/2020:	
Total:	57
Refinado por ano (a partir de 2010):	42
Refinado por nível de escolaridade (exclusão de documentos não relacionados à Educação Básica):	7
("active methodolog*" OR "active method*" OR "active learning ") AND (technolog* OR ict OR "Educational technolog*" OR "Digital Network Technolog*") AND Education AND geography	
Scopus (Elsevier)	
Data da extração: 09/10/2020	
Total:	22
Refinado por ano (a partir de 2010):	18
Refinado por área de estudo (Social Sciences):	16
TITLE-ABS-KEY (("active methodolog*" OR "active method*" OR "active learning") AND (technolog* OR ict OR "Educational technolog*" OR "Digital Network Technolog*") AND geography)	

Web of Science – Coleção Principal (Clarivate Analytics)	
Data da extração: 09/10/2020	
Total:	14
Refinado por ano (a partir de 2010):	10
("active methodolog*" OR "active method*" OR "active learning") AND TÓPICO: (technolog* OR ict OR "Educational technolog*" OR "Digital Network Technolog*") AND TÓPICO: (Education OR "basic education") AND TÓPICO: (geography)	

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD	
Data da extração: 11/11/2020	
Total:	190
Refinado por ano (a partir de 2010):	163
Refinado por ano (últimos 5 anos):	91
(Tecnologia* OR “Tecnologias Digitais de Rede” OR “Tecnologias Educacionais” OR “TIC” OR “TDIC”) AND (“Educação Básica” OR “Ensino Fundamental”) AND geografia	

Catálogo de Teses e Dissertações – CTD	
Data da extração: 11/11/2020	
Total:	5
(Tecnologia* OR “Tecnologias Digitais de Rede” OR “Tecnologias Educacionais” OR “TIC” OR “TDIC”) AND geografia	

**APÊNDICE C – MUNICÍPIOS PERTENCENTES À REGIÃO GEOGRÁFICA INTERMEDIÁRIA DE BLUMENAU E
MICRORREGIÕES**

MICRORREGIÃO	MUNICÍPIOS
Rio do Sul	Agronômica
	Aurora
	Braço do Trombudo
	Laurentino
	Lontras
	Mirim Doce
	Pouso Redondo
	Presidente Nereu
	Rio do Campo
	Rio do Oeste
	Rio do Sul
	Salete
	Taió
	Trombudo Central
Blumenau	Apiúna
	Ascurra
	Benedito Novo
	Blumenau
	Botuverá
	Brusque
	Doutor Pedrinho
	Gaspar
	Guabiruba
	Indaial
	Luiz Alves
	Pomerode
	Rio dos Cedros
	Rodeio

MICRORREGIÃO	MUNICÍPIOS
Itajaí	Timbó
	Balneário Camboriú
	Balneário Piçarras
	Barra Velha
	Bombinhas
	Camboriú
	Ilhota
	Itajaí
	Itapema
	Navegantes
	Penha
	Porto Belo
	São João do Itaperiú
	Ituporanga
Atalanta	
Chapadão do Lageado	
Imbuia	
Ituporanga	
Petrolândia	
Vidal Ramos	
Ibirama - Presidente Getúlio	Dona Emma
	Ibirama
	José Boiteux
	Presidente Getúlio
	Vitor Meireles
	Witmarsum

APÊNDICE D – DADOS DO MUNICÍPIOS DA REGIÃO GEOGRÁFICA INTERMEDIÁRIA DE BLUMENAU

Município	Área territorial 1 km ² [2020]	População estimada pessoas [2020]	Densidade demográfica hab./km ² [2010]	Escolarização 6 a 14 anos [2010]	IDHM [2010]	PIB per capita R\$ [2018]
Agrolândia	206,815	11013	44,92	97	0,725	23224,16
Agronômica	129,774	5509	37,57	94,4	0,741	29394,91
Apiúna	493,49	10848	19,46	97,8	0,708	39068,46
Ascurra	112,884	7978	66,83	98	0,742	24968,67
Atalanta	94,383	3195	35,03	98,9	0,733	30763,79
Aurora	207,045	5683	26,86	99,3	0,733	37057,5
Balneário Camboriú	45,214	145796	2337,67	98,3	0,845	40002,3
Balneário Piçarras	99,355	23772	171,79	95,5	0,756	41741,3
Barra Velha	138,947	29860	159,78	96,8	0,738	48950,39
Benedito Novo	388,291	11775	26,58	98,2	0,74	26235,82
Blumenau	518,619	361855	595,97	97	0,806	48115,48
Bombinhas	35,143	20335	397,99	99	0,781	34165,56
Botuverá	296,256	5322	15,09	99	0,724	62153,04
Braço do Trombudo	89,411	3769	38,28	99	0,78	41870,16
Brusque	284,675	137689	372,51	98	0,795	48408,17
Camboriú	210,568	85105	293,68	96,6	0,726	18570,55
Chapadão do Lageado	124,866	3006	22,14	99,4	0,704	28031,04
Dona Emma	178,157	4186	20,54	98,1	0,742	27871,79
Doutor Pedrinho	374,205	4115	9,62	98,4	0,716	28437,93
Gaspar	386,616	70793	149,91	97,3	0,765	43487,46
Guabiruba	172,173	24382	105,51	97,6	0,754	41994,87
Ibirama	247,102	19096	70,06	98,8	0,737	23619,6
Ilhota	253,024	14359	48,86	97	0,738	50605,82
Imbuia	119,113	6241	46,38	99,7	0,713	29003,55
Indaial	430,799	70900	127,33	98,1	0,777	38127,84
Itajaí	289,215	223112	636,11	97,9	0,795	117712
Itapema	58,21	67338	792,29	98	0,796	29597,1
Ituporanga	336,588	25355	66,04	98	0,748	37632,2

Município	Área territorial 1 km ² [2020]	População estimada pessoas [2020]	Densidade demográfica hab./km ² [2010]	Escolarização 6 a 14 anos [2010]	IDHM [2010]	PIB per capita R\$ [2018]	
José Boiteux	405,552	5007	11,65	98,3	0,694	20508,4	
Laurentino	79,333	7063	75,44	97,6	0,749	38934,69	
Lontras	197,586	12315	51,97	98,5	0,704	26977,89	
Luiz Alves	260,106	13107	40,16	96,7	0,737	46083,39	
Mirim Doce	337,991	2283	7,49	96,7	0,708	22672,28	
Navegantes	111,377	83626	540,56	97,4	0,736	48187,98	
Penha	57,752	33284	427,87	97,6	0,743	23419,45	
Petrolândia	306,76	5905	20,04	99,3	0,716	29089,34	
Pomerode	214,299	34010	129,28	98,7	0,78	61648	
Porto Belo	93,673	21932	171,77	97,4	0,76	56537,87	
Pouso Redondo	356,539	17712	41,21	98,6	0,72	28157,09	
Presidente Getúlio	297,16	17726	50,59	98	0,759	41362,31	
Presidente Nereu	224,748	2283	10,12	99,4	0,737	23049,94	
Rio do Campo	502,095	5902	12,23	99,3	0,729	24848,43	
Rio do Oeste	245,057	7520	28,61	97,6	0,754	24874,63	
Rio do Sul	260,817	72006	235,05	96,5	0,802	38796,66	
Rio dos Cedros	555,473	11808	18,56	96,4	0,729	28748,91	
Rodeio	129,001	11600	84,06	96,5	0,754	24814,2	
Salete	177,887	7659	41,09	98,7	0,744	25910,8	
São João do Itaperiú	151,885	3759	22,69	98,6	0,738	45959,96	
Taió	693,847	18486	24,91	97,4	0,761	32781,05	
Timbó	128,313	44977	288,64	98,2	0,784	42748,35	
Trombudo Central	109,648	7434	60,33	99,7	0,775	34907,81	
Vidal Ramos	346,932	6329	18,34	99,3	0,7	45291,06	
Vitor Meireles	370,414	4943	14,05	96,9	0,673	23643,9	
Witmarsum	153,776	3998	23,69	98,1	0,71	32866,88	
TOTAL/MÉDIA	13088,9	59	1865061	170,10	97,9	0,745	36733,94

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



GABINETE DO REITOR

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS E O USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA”, que fará a aplicação de questionário com os Professores de Geografia que atuam no Ensino Fundamental — Anos Finais. Como objetivo, esta pesquisa propõe analisar as relações entre as práticas pedagógicas mediadas pelas TDIC e as concepções de metodologias ativas dos professores de Geografia durante a implantação das atividades escolares não presenciais devido à pandemia da Covid-19 nas escolas ofertam o Ensino Fundamental — Anos Finais. Deste modo, a pergunta de pesquisa neste trabalho busca responder a seguinte questão: Quais relações podem ser evidenciadas entre as concepções de metodologias ativas e as práticas pedagógicas medidas pelas TDIC utilizadas durante a implantação das atividades escolares não presenciais, a partir da perspectiva dos professores de Geografia que atuam no Ensino Fundamental — Anos Finais, no contexto da pandemia causada pela Covid-19?

Sendo assim, o(a) senhor(a) ao aceitar participar da pesquisa deverá:

- (1) Aceitar participar da pesquisa (clcando em “próxima”), o que corresponderá à assinatura;
- (2) Responder o questionário online no Google Forms;
- (3) Ao finalizar e enviar as respostas, a cópia deste TCLE será automaticamente enviada para seu endereço eletrônico informado, e poderá ser impresso se assim o desejar.

O questionário será online, portanto, respondido no momento, local e dispositivo de sua preferência no período de coleta das respostas. Não é obrigatório responder a todas as perguntas se assim você o desejar.

O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos considerados são mínimos, por apresentar as limitações das tecnologias em ambientes virtuais, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, assim, ao concluir a coleta dos dados, será realizado a transferência dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local o qual ficará armazenado em um período mínimo de 5 anos, serão apagados todo e qualquer registro em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem” referente aos questionários, conforme orientações da Carta Circular n.º 1/2021-CONEP/SECNS/MS. Ao envolver o questionário online, pode tomar um pouco de seu tempo, pensando nisto, as perguntas foram otimizadas com o intuito de que o tempo gasto para seu preenchimento seja mínimo, em torno de 5 minutos. Os benefícios e vantagens em participar do estudo são indiretos, pois contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

A estudante de mestrado Kelly Onofri que é responsável pelo desenvolvimento da pesquisa, acompanhará os procedimentos remotamente sob a orientação da Profa. Dra. Roselaine Ripa.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer constrangimento.

A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome. Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados coletados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua identidade será integralmente preservada, pois, cada indivíduo será identificado por um código.

Sua participação é de fundamental importância para a pesquisa, que ao ser concluída você terá acesso a todos os resultados.

Ciente e conforme o que foi anteriormente exposto, eu concordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento ao clicar em “próxima”.

Agradecemos a vossa participação e colaboração!

<p>PESQUISADORA RESPONSÁVEL PARA CONTATO Kelly Cristina Onofri Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/FAED/UDESC Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi Florianópolis/SC – CEP: 88035-901 Fone: (47) 999 837 024 E-mail: kelly.onofri@edu.udesc.br</p> <p>Projeto aprovado pelo CEP/UDESC Número do Parecer: 4.658.452</p>	<p>Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos CEPESH/UDESC Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi Florianópolis/SC – CEP: 88035-901 Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SRTV 701, Via W 5 Norte, Iote D - Edifício PO 700, 3º andar Asa Norte – Brasília/DF – CEP: 70719-040 Fone: (61) 3315-5878/ 5879 - E-mail: conep@saude.gov.br</p>
--	---

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO

(continua)

ETAPA 1		
INTRODUÇÃO		
Como você considera SEU CONHECIMENTO sobre:	Metodologias Ativas	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
Tenho domínio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conheço muito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conheço o suficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conheço pouco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não conheço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COMO aprendeu a utilizar as...	Metodologias Ativas	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
Formação Inicial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formação Continuada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pós-Graduação(ões)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Palestra(s) e/ou Minicurso(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Webnário(s)/Vídeo(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leituras/Tutoriais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não aprendi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
QUANDO você aprendeu a utilizar...	Metodologias Ativas	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
Antes da Pandemia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na implantação das atividades remotas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante a Pandemia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não aprendi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
QUANDO você COMEÇOU a utilizar em suas práticas pedagógicas?	Metodologias Ativas	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
Antes da Pandemia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na implantação das atividades remotas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante a Pandemia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não utilizo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

METODOLOGIAS ATIVAS	
1- Dentre a atuação do PROFESSOR ao utilizar as Metodologias Ativas, marque a(s) alternativa(s) com a(s) qual(is) você concorda.	
A relação entre professor e estudante é horizontal, posicionamentos iguais como sujeitos do ato de conhecimento.	<input type="checkbox"/>
Cria situações desafiadoras e orienta (aprendizagem baseada em problemas).	<input type="checkbox"/>
Direciona e conduz o processo de ensino e aprendizagem.	<input type="checkbox"/>
É o facilitador da aprendizagem.	<input type="checkbox"/>
Estabelece a reciprocidade e cooperação, ao mesmo tempo moral e racional.	<input type="checkbox"/>
Seleciona, organiza e aplica um conjunto de meios que garantem a eficiência e eficácia do ensino.	<input type="checkbox"/>
Transmite os conteúdos.	<input type="checkbox"/>
Outro:	<input type="checkbox"/>
2- Qual é o papel exercido pelo ESTUDANTE diante das Metodologias Ativas?	
Deve dominar o conteúdo cultural universal transmitido pela escola.	<input type="checkbox"/>
Elemento para quem o material é direcionado. O estudante eficiente e produtivo é o que lida “cientificamente” com os problemas da realidade.	<input type="checkbox"/>
Papel de observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, compor, encaixar, levantar hipóteses, argumentar etc.	<input type="checkbox"/>
Estudante criativo, que “aprendeu a aprender”. Na maioria das vezes é participativo.	<input type="checkbox"/>
Um sujeito concreto, objetivo, que determina e é determinado pelo social, político, econômico, individual (pela sua história). Deve ser capaz de operar conscientemente mudanças na realidade.	<input type="checkbox"/>
Outro:	<input type="checkbox"/>
3- Como ocorre o ENSINO-APRENDIZAGEM mediados pelas Metodologias Ativas?	

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO

(continuação)

Os objetivos são operacionalizados e categorizados a partir de classificações: gerais (educacionais) e específicas (instrucionais).	<input type="checkbox"/>
Ênfase nos meios: recursos audiovisuais, instrução programada, tecnologias de ensino, ensino individualizado e instrucional, computadores, hardwares, softwares.	<input type="checkbox"/>
Os comportamentos desejados serão instalados e mantidos nos alunos por condicionantes e reforçadores.	<input type="checkbox"/>
Os objetivos educacionais obedecem ao desenvolvimento psicológico do aluno.	<input type="checkbox"/>
Os conteúdos programáticos são selecionados a partir dos interesses dos alunos. “Não diretividade”.	<input type="checkbox"/>
A avaliação valoriza aspectos afetivos (atitudes) com ênfase na autoavaliação.	<input type="checkbox"/>
Desenvolve a inteligência, considerando o sujeito inserido numa situação social.	<input type="checkbox"/>
A inteligência constrói-se a partir da troca do organismo com o meio, pelas ações do indivíduo.	<input type="checkbox"/>
Baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas, facilitando o “aprender a pensar”.	<input type="checkbox"/>
Ênfase nos trabalhos em equipe e jogos.	<input type="checkbox"/>
Os objetivos educacionais são definidos a partir das necessidades concretas do contexto histórico-social no qual se encontram os sujeitos.	<input type="checkbox"/>
Busca uma consciência crítica.	<input type="checkbox"/>
O diálogo e os grupos de discussão são fundamentais para o aprendizado.	<input type="checkbox"/>
Os “temas geradores” para o ensino devem ser extraídos da prática de vida dos educandos.	<input type="checkbox"/>
Outro:	<input type="checkbox"/>
4- Em qual MOMENTO DA AULA você considera utilizar as Metodologias Ativas?	
Introdução ao conteúdo	<input type="checkbox"/>
Exercícios para fixação	<input type="checkbox"/>
Avaliação	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>
Comentários e/ou considerações adicionais sobre Metodologias Ativas.	

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO		
5- No processo de ensino-aprendizagem, as tecnologias digitais prejudicam ou facilitam:	Prejudicar	Facilitar
Aproximação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concentração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Criatividade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inclusão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensamento Crítico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Socialização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- Avalie e comente sobre como as tecnologias digitais podem AJUDAR ou PREJUDICAR:		
7- Quais tecnologias digitais você usa e/ou recomenda utilizar em SALA DE AULA?		
8- Quais tecnologias digitais você considera utilizar FORA da SALA DE AULA?		
Comentários e/ou considerações adicionais sobre as TDIC.		

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO

(continuação)

PRÁTICAS DURANTE AS ATIVIDADES ESCOLARES NÃO PRESENCIAIS		
9- Etapas que lecionou em:	2020	2021
6º ano		
7º ano		
8º ano		
9º ano		
10- Número de escolas em que atuou:		
11- Número de turmas que tinha:		
12- Quantidade estimada de alunos:		
13- Quantidade de alunos que realizaram atividades de forma virtual:		
14- Quantidade de alunos que fizeram atividades de forma impressa:		
15- Marque os RECURSOS E MÉTODOS que você utilizou/utiliza DURANTE as atividades remotas.		
Aprendizagem baseada em problemas ou desafios		<input type="checkbox"/>
Entrevista		<input type="checkbox"/>
Estudo dirigido e/ou atendimento individualizado		<input type="checkbox"/>
Experiências práticas. Quais? DESCREVA na opção "OUTRO"		<input type="checkbox"/>
Gravação de vídeos/áudios		<input type="checkbox"/>
Investigação de problemas		<input type="checkbox"/>
Jogos. Quais? DESCREVA na opção "Outros"		<input type="checkbox"/>
Construção de maquetes		<input type="checkbox"/>
Mapa conceitual		<input type="checkbox"/>
Painéis, fotos, imagens		<input type="checkbox"/>
Redações, Relatórios, Portfólio		<input type="checkbox"/>
Seminários		<input type="checkbox"/>
Trabalhos em equipe		<input type="checkbox"/>
Não listado. Quais? DESCREVA na opção "OUTRO"		<input type="checkbox"/>
16- Você utilizou metodologia(s) que conheceu no período da implantação das "atividades escolares não presenciais"? Qual(is)?		
17- Neste período de atividades remotas, como você seleciona os CONTEÚDOS abordados?		
Adaptou o tema com a realidade da escola		<input type="checkbox"/>
Os temas surgiram de acordo com o desenvolvimento do conteúdo abordado		<input type="checkbox"/>
Propôs o tema através da sondagem prévia		<input type="checkbox"/>
Trouxe o tema antecipadamente de acordo com o material didático		<input type="checkbox"/>
18- Quais CANAIS DE INTERAÇÃO você utiliza ou utilizou para interagir com os estudantes durante as atividades remotas?		
Chamada de vídeo (Zoom, Meet, WhatsApp etc.)		<input type="checkbox"/>
Google sala de aula		<input type="checkbox"/>
Redes Sociais (Youtube, Facebook, Instagram etc.)		<input type="checkbox"/>
Fórum/Chat (Bate-papo escrito, WhatsApp etc.)		<input type="checkbox"/>
20- Quais ESTRATÉGIAS você utiliza para abordar os temas?		
Adaptação dos procedimentos de ensino		<input type="checkbox"/>
Aprendizagem facilitada pelo professor		<input type="checkbox"/>
Estímulo na interação social		<input type="checkbox"/>
Interação de acordo com a realidade do estudante		<input type="checkbox"/>
O ensino é de acordo com a necessidade dos estudantes		<input type="checkbox"/>
21- Você utiliza as competências presentes na atual BNCC em seu planejamento?		
Sim		<input type="checkbox"/>
Às vezes		<input type="checkbox"/>
Não		<input type="checkbox"/>
Outro:		<input type="checkbox"/>
23- Em qual âmbito escolar lecionou Geografia?	2020	2021
Municipal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estadual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Particular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24- Você recebeu algum tipo de suporte para trabalhar durante a implantação das atividades remotas?		
Sim		<input type="checkbox"/>
Não		<input type="checkbox"/>
Comentários e/ou considerações sobre suas práticas no ENSINO DE GEOGRAFIA.		

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO

(conclusão)

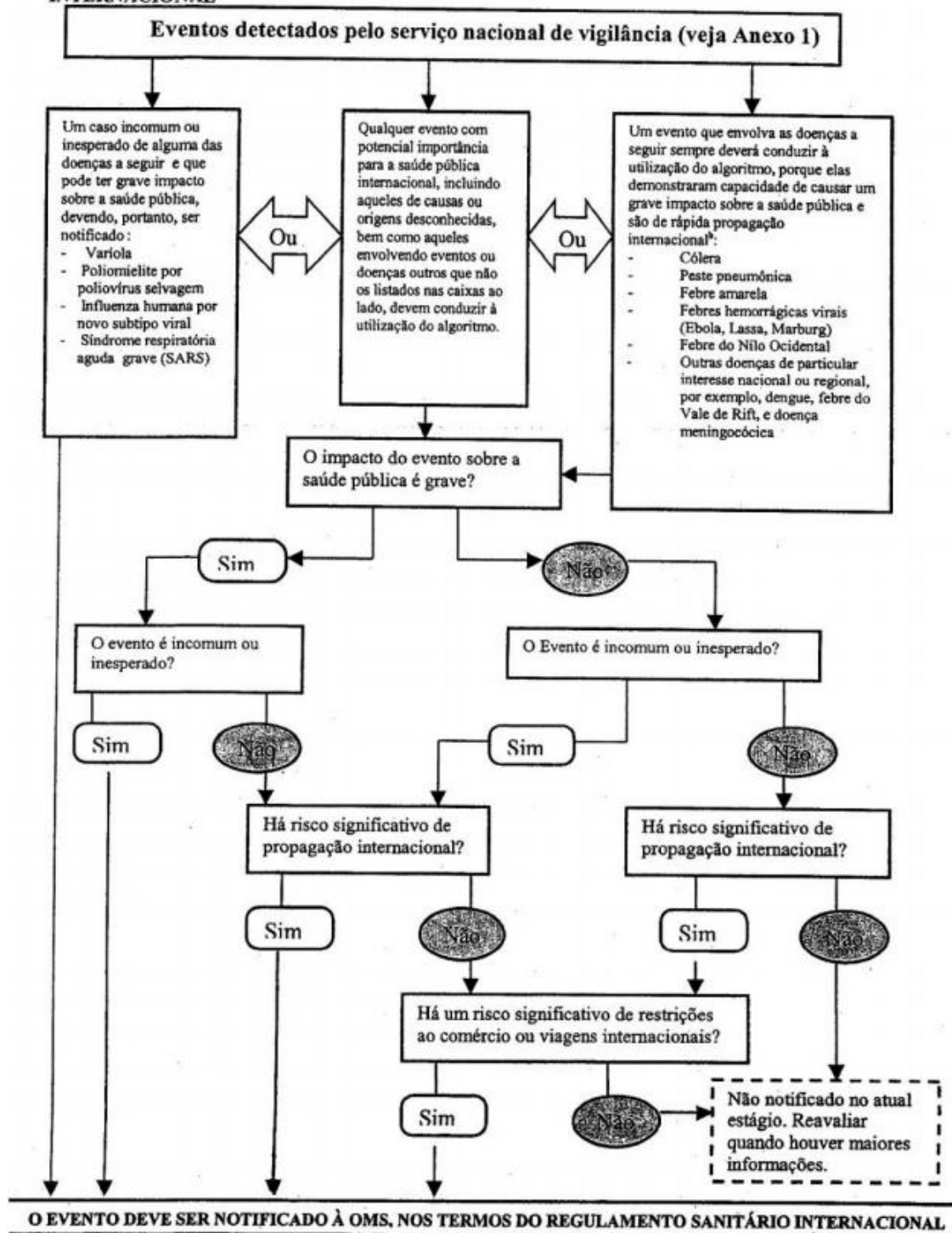
PERFIL					
Idade:					
Sexo:	Masculino				<input type="checkbox"/>
	Feminino				<input type="checkbox"/>
Cidade *					
Formação	Completa	Cursando	Interrompida	Trancada	Não possui
Graduação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Especialização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doutorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ano de conclusão da graduação:					
Tempo de experiência como docente:					
1 a 3 anos					<input type="checkbox"/>
4 a 6 anos					<input type="checkbox"/>
7 a 10 anos					<input type="checkbox"/>
11 a 14 anos					<input type="checkbox"/>
15 a 19 anos					<input type="checkbox"/>
20 a 25 anos					<input type="checkbox"/>
26 a 30 anos					<input type="checkbox"/>
Possui experiência:					
Aulas particulares					<input type="checkbox"/>
Educação Infantil					<input type="checkbox"/>
Ensino Médio/Técnico					<input type="checkbox"/>
Escolas Privadas					<input type="checkbox"/>
Escolas Públicas					<input type="checkbox"/>
Fundamental 1					<input type="checkbox"/>
Fundamental 2					<input type="checkbox"/>
Graduação					<input type="checkbox"/>
Pós-Graduação					<input type="checkbox"/>
Há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar com relação aos assuntos abordados durante este questionário?					

ETAPA 2

- 1- Em sua opinião, quais são as POSSIBILIDADES proporcionadas pelas METODOLOGIAS ATIVAS para o ensino-aprendizagem da GEOGRAFIA?
- 2- Quais FRAGILIDADES você destacaria para o ensino-aprendizagem da GEOGRAFIA ao utilizar as METODOLOGIAS ATIVAS?
- 3- Avalie e comente o PAPEL DO PROFESSOR diante das Metodologias Ativas:
- 4- Avalie e comente sobre o PAPEL DO ESTUDANTE durante a prática das Metodologias Ativas:
- 5- Quais POSSIBILIDADES proporcionadas pelas tecnologias digitais para o Ensino e Aprendizagem da GEOGRAFIA?
- 6- Quais FRAGILIDADES você destacaria para o Ensino e Aprendizagem da GEOGRAFIA ao utilizar as tecnologias digitais?
- 7- Como as tecnologias digitais podem FACILITAR AS PRÁTICAS DOCENTES no dia a dia?
- 8- Aponte as DIFICULDADES que você considerou nas suas atividades DURANTE AS ATIVIDADES REMOTAS:
- 9- Aponte as POTENCIALIDADES que você considerou em suas práticas DURANTE AS ATIVIDADES REMOTAS:
- 10- Gostaria de adicionar mais alguma informação relacionada com as suas práticas?

ANEXO A – INSTRUMENTO DE DECISÃO DA OMS

INSTRUMENTO DE DECISÃO PARA A AVALIAÇÃO E NOTIFICAÇÃO DOS EVENTOS QUE POSSAM CONSTITUIR EMERGÊNCIAS DE SAÚDE PÚBLICA DE IMPORTÂNCIA INTERNACIONAL



a) De acordo com a definição de casos da OMS.

b) A lista de doenças deve ser utilizada somente para os propósitos deste Regulamento.

Fonte: Regulamento Sanitário Internacional (OMS, 2005)