

Concepções docentes sobre metodologias ativas aliadas ao uso das tecnologias no ensino de Geografia

Teaching conceptions about active methodologies allied to the use of technologies in the teaching of Geography

Concepciones docentes sobre metodologías activas aliadas al uso de tecnologías en la enseñanza de Geografía

Kelly Cristina Onofri¹

<https://orcid.org/0000-0001-8298-5314>

Roselaine Ripa²

<https://orcid.org/0000-0003-3954-2125>

Rosa Elisabete Militz Wypoczynski Martins³

<https://orcid.org/0000-0002-2875-2883>

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina – Brasil. E-mail: kellyonofri@gmail.com.

² Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina – Brasil. E-mail: roselaineripa@gmail.com.

³ Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina – Brasil. E-mail: rosamilitzgeo@gmail.com.

Resumo

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada entre os anos de 2019 e 2021 que resultou na dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/Udesc), que analisou as concepções docentes sobre metodologias ativas e suas relações com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ensino de Geografia no contexto da implantação das atividades escolares não presenciais no período de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19. Para isso, utilizaram-se as abordagens qualitativas descritiva e exploratória e a análise textual discursiva como método de análise. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário enviado aos professores de Geografia da Educação Básica, cujas concepções destacadas revelaram a necessidade de adequação às novas práticas pedagógicas aliadas ao uso de TDIC. Assim, observamos que essas práticas tendem a ser utilizadas para atender aos modismos pedagógicos e tornam-se apenas remontagens de metodologias já existentes.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. TDIC. Atividades Escolares não Presenciais. Pandemia da Covid-19. Geografia.



Abstract

This article presents the results of a survey carried out between 2019 and 2021 that resulted in the master's dissertation presented in Postgraduate Program in Education at the State University of Santa Catarina (PPGE/Udesc). An analysis was carried out on teaching conceptions about active methodologies and their relationships with digital information and communication technologies (DICTs) in the teaching of Geography, in the context of the implementation of non-face-to-face school activities in the period of social isolation caused by the Covid-19 pandemic. For this, this research used the qualitative approach of the descriptive and exploratory types and the discursive textual analysis as a method of analysis. Data collection was carried out through a questionnaire sent to Geography teachers in Basic Education. The highlighted conceptions revealed the need to adapt to new pedagogical practices combined with the use of TDIC. Thus, we observe that these practices tend to be used to meet the pedagogical fads and become only reassembly of existing methodologies.

Keywords: Active Learning. Educational Technology. Non-face-to-face School Activities. Covid-19 Pandemic. Geography.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una encuesta realizada entre 2019 y 2021 que resultó en la disertación de maestría presentada en Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Santa Catarina (PPGE/Udesc), que hizo un análisis de las concepciones docentes sobre las metodologías activas y sus relaciones con las tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC) en la enseñanza de Geografía en el contexto de la implementación de las actividades escolares no presenciales en el período de aislamiento provocado por la pandemia del Covid-19. Para ello, se utilizaron abordajes cualitativos descriptivo y exploratorio y el análisis textual discursivo como método de análisis. La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario enviado a los profesores de Geografía en Educación Primaria, cuyas concepciones destacadas revelaron la necesidad de adaptarse a las nuevas prácticas pedagógicas combinadas con el uso de las TDIC. Así, observamos que estas prácticas tienden a ser utilizadas para cumplir con las modas pedagógicas y se convierten sólo en reensamblajes de metodologías existentes.

Palabras clave: Metodologías Activas. TDIC. Actividades Escolares no Presenciales. Pandemia de Covid-19. Geografía.

1 Introdução

As metodologias ativas integram um conjunto de práticas pedagógicas previamente planejadas e com a intenção de envolver ativamente os estudantes para compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula, com o auxílio de técnicas pautadas na experiência e no desenvolvimento de atividades interativas. Nos tempos atuais, muitas vezes, essas metodologias ativas são subsidiadas com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

O uso das TDIC, de modo geral, foi ampliado a partir do ano 2000. Para o contexto educacional, no entanto, foram difundidas morosamente, tendo como justificativa a falta de acesso, que foi conseqüentemente provocada pela falta de recursos e ausência de uma formação – inicial e continuada – específica e direcionada para os professores. Deste modo, as TDIC eram geralmente usadas como mais uma opção de recursos para as práticas pedagógicas recorrentes.

Gradativamente, o uso das Tecnologias Móveis Sem Fio (TMSF) se intensificou e os acessórios, como os *tablets* e *smartphones*, tornaram-se cada vez mais comuns, enquanto as pessoas foram mais e mais se conectando pelas redes da Internet. À vista disso, as TMSF suscitaram na elaboração e práticas de estratégias pedagógicas aportadas pelas TDIC. Estas práticas, no entanto, ainda não haviam se efetivado como uma prática presente na realidade da Educação Básica brasileira (Valente, 2019).

As pesquisas existentes sobre metodologias ativas e TDIC na Educação Básica abordam métodos específicos voltados para prática mais pontuais, como, por exemplo, aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida e gamificação. Nesse contexto, Cavalcanti (2011) preconiza a necessidade de debates sob a perspectiva epistemológica da didática no ensino da Geografia, uma vez que sua premissa tem como base a realidade do sujeito.

O uso das TDIC e das metodologias ativas nas atividades concretas e presentes no cotidiano dos estudantes utilizadas durante os processos de ensino e aprendizagem têm sido fortemente promovidos. De tal modo, esses processos têm sido destacados como uma das possibilidades de efetivação de procedimentos que despertem a curiosidade e a motivação dos estudantes para a resolução de problemas existentes no dia a dia, de modo a associar a teoria com as práticas para compreender o conteúdo ensinado.

Como consequência do contexto emergencial causado pela pandemia da Covid-19 no ano de 2020, as práticas amparadas pelas TDIC foram evidenciadas, e, atreladas a essas tecnologias, a utilização das metodologias ativas (Onofri, 2021). Frente à implementação das atividades remotas, houve a necessidade de os professores recorrerem às tecnologias e, com isso, buscarem alternativas para conhecer e aprender a utilizá-las de forma a efetivar as atividades pedagógicas nos diferentes níveis de ensino. Valente (2019), em suas pesquisas, verificou que as TDIC, quando disponíveis, eram pouco empregadas nas práticas educativas, logo, pouco exploradas nas instituições de ensino.

Este cenário foi modificado com a pandemia, que transformou as tecnologias em um caminho essencial para dar continuidade às atividades pedagógicas tanto nas escolas de educação básica quanto nas universidades. No entanto, essa nova realidade trouxe à tona desafios significativos, colocando em xeque a capacidade das TDIC envolverem a totalidade dos estudantes. Isso ocorre devido à falta de infraestrutura em suas casas e à escassez de tempo para a capacitação dos professores, impedindo que adquiram o domínio pedagógico e técnico necessário para lidar de forma eficaz com as tecnologias em seus planejamentos.

À vista disso, realizamos um estudo (Onofri, 2021) com os professores de Geografia que atuavam em 2020, durante a implantação das atividades remotas nas escolas que ofertavam os anos finais do ensino fundamental na região do Vale do Itajaí, no Estado de Santa Catarina, com o propósito de analisar as concepções docentes sobre metodologias ativas e suas relações com as TDIC no ensino de Geografia.

Para atingir este objetivo, enviamos, em maio de 2021, um questionário on-line para os professores de Geografia com questões abertas e fechadas. As falas presentes nas respostas constituíram o *corpus* da pesquisa e seguiram com os procedimentos dos quatro focos presentes na análise textual discursiva (ATD): a) desmontagem das falas, visando a desconstrução e unitarização relacionadas com o referencial escolhido; b) as relações foram estabelecidas e categorizadas; c) por meio da compreensão da pesquisa, categorias emergentes foram captadas para subsidiar a análise; e d) princípio da auto-organização, em que os três focos anteriores são aplicados novamente.

Na abordagem das relações compreendidas, refletiu-se sobre as percepções e as práticas dos docentes articuladas com as predisposições mercadológicas. Para isso, as discussões foram realizadas dialeticamente, de forma a tecer discussões sobre a sociedade administrada, a indústria cultural, a semiformação, a personalização e a individualização com o objeto desta pesquisa. Em síntese, foram analisadas as concepções docentes sobre metodologias ativas e suas relações com as TDIC no ensino de Geografia, no contexto da implantação das atividades escolares não presenciais no período de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19.

A estrutura do texto a seguir, é composta pelas explanações dos aspectos metodológicos e apresentação da teoria abordada a partir de seus autores e pesquisadores, seguida da revisão bibliográfica que percorre os caminhos da temática em questão. Após isso, foram reunidos os resultados e discussões e, por fim, apresentadas as considerações e

proposições, expondo as relações das TDIC com as metodologias ativas nas práticas docentes de Geografia durante a implantação das atividades remotas decorrente do período pandêmico em 2021.

2 Práticas pedagógicas baseadas nas metodologias ativas e nos recursos tecnológicos

As metodologias ativas são entendidas por Berbel (2011) como formas que visam o desenvolvimento da aprendizagem por meio de exercícios práticos ou resoluções de problemas presentes na realidade, ou de forma simulada. Essas práticas, ao serem realizadas nos componentes curriculares da Educação Básica, geralmente partem do contexto educacional para a experiência em contextos reais durante a prática social.

Durante a aplicação das metodologias ativas, o professor tem o papel de intermediar e estimular os estudantes por meio de atividades que incitem a busca por informações, as quais são previamente planejadas e orientadas para a construção das ideias e reflexões, de tal modo que o aprendizado se torna uma ação do próprio aprendiz. De acordo com Almeida (2018), o desenvolvimento dessas atividades é baseado em métodos ativos, nas quais os estudantes, ao executarem as atividades, tornam-se o foco do processo a partir da realidade observada, com interações sob os aspectos educacionais, culturais, políticos etc.

A motivação dos estudantes para realizar as atividades propostas, de acordo com Berbel (2011, p. 37), também pode contribuir com a aprendizagem dos conteúdos escolares, pois a elas estão associadas o “[...] processamento profundo das informações, criatividade, persistência, preferência por desafios, entre outros resultados positivos”. Nessa perspectiva, a autora evidencia o papel do professor na proposta das metodologias ativas, uma vez que a variedade das práticas possibilita autonomia e o alcance de maior número de estudantes e em diferentes níveis de aprendizagem:

Uma só forma de trabalho pode não atingir a todos os alunos na conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações, como desejados, ao mesmo tempo, e em curto tempo. Essa é a razão da necessidade de se buscar diferentes alternativas que contenham, em sua proposta, as condições de provocar atividades que estimulem o desenvolvimento de diferentes habilidades de pensamento dos alunos e possibilitem ao professor atuar naquelas situações que promovem a autonomia, substituindo, sempre que possível, as situações evidentemente controladoras (Berbel, 2011, p. 37).

No século XXI, as metodologias ativas vêm acompanhadas ao uso das TDIC e, por conseguinte, no âmbito educacional, possuem uma relação direta com os aspectos da cultura digital –, consequentemente, junto a elas, a semiformação. Por essa razão, Zuin (2017) aponta que essa relação deve ser vista sob um olhar crítico, de modo a perceber os produtos presentes na indústria cultural, sob novas formas de subjetividade atualizadas e massificadas de modo personalizado. A semiformação, nas concepções ainda de Zuin (2010, p. 971), é explicada como a “Adesão ao imediato [...] e ocorre pelo consumo contínuo das informações fragmentadas convergidas em estímulos audiovisuais”.

Por esse motivo, as plataformas digitais atuais apresentam propostas de personalização que atuam de forma mecanizada e, muitas vezes, conseguem coletar informações dos usuários e as retornam no formato de anúncios direcionados, conforme os interesses registrados pelos cliques, dígitos e visualizações. Assim, a alusão a essa “personalização” na educação vem acompanhada de novas práticas que prometem inovar e diferenciar o ensino e a aprendizagem (Zuin, 2017).

Em consequência, as metodologias ativas são trazidas na forma de um “produto” inovador, garantindo revolucionar e solucionar os problemas de aprendizagem nas salas de aula. Neste sentido, os profissionais que atuam na educação, tanto os gestores como os docentes, são influenciados pelas propagandas divulgadas pelas diferentes mídias, a aderirem a essas práticas que prometem resolver os problemas didático-pedagógicos.

O argumento que adensamos a esta discussão é acerca da maneira que os professores escolhem e aplicam tais metodologias e recursos nas suas práticas pedagógicas, e o quanto essas metodologias são capazes de dar conta do processo de ensino e aprendizagem em tempos atuais e da realidade das escolas de educação básica. Sendo assim, é necessário questionar o modo como algumas metodologias têm sido impostas, seja por meio de formações docentes direcionadas para implantar determinadas marcas/produtos ou pela oferta

de empresas que as vendem com prescrições de procedimentos padronizados de “como ensinar” pelo mercado atual.

E, assim, como consequência, a crítica que destacamos é motivada pelas predisposições mercadológicas a partir das concepções teóricas da sociedade do espetáculo de Debord (1997) e Lipovetsky (2009). Compreendemos que essas práticas foram remodeladas e fabricadas com o objetivo de sugerir certa tendência, com o intuito de solucionar os problemas de aprendizagem de hoje, e, obviamente, têm a função de atender aos interesses capitalistas que dominam a sociedade.

As perspectivas educacionais fazem com que novas propostas sejam consideradas e/ou nomeadas como tradicionais e inovadoras, mas, ao explicar os modelos de educação e suas concepções, podemos destacar que o chamado “novo modelo” tende a ser apenas releituras de concepções e práticas que já foram desenvolvidas em diferentes momentos na história da educação. Neste sentido, o processo de aprendizagem evidenciado durante as práticas propostas pelas metodologias ativas, enfatizados por Guimarães e Boruchovitch (2004), resultam da junção de práticas pedagógicas em diferentes contextos e se efetivam durante o processo destas práticas.

Os estudos realizados por diferentes pesquisadores e profissionais da Educação ao longo da história, têm contribuído para a proposição de práticas que evidenciam releituras e novos significados para o que é trabalhado em sala de aula como mediação das TDIC. Assim, Alencar (2017) aponta ser possível equilibrar e combinar os pontos favoráveis vindos das práticas tradicionais e, também, das práticas recentes. O autor também compreende que o espaço escolar é influenciado por esses processos mais atuais presentes na sociedade e a postura do docente precisa acompanhar esses processos. Ainda conforme os apontamentos de Alencar (2017), o ensino e aprendizagem da ciência geográfica está acompanhado especialmente da combinação dos aspectos positivos decorrentes de diversas abordagens pedagógicas praticadas ao longo da história da educação.

As TDIC auxiliam no processo de ensino e aprendizagem e apoiam o trabalho do docente, atuando como um complemento da aprendizagem na modalidade presencial do ensino da Geografia. Coelho (2016) e Knuth (2016) indicam a relevância de novas pesquisas que ofereçam mais possibilidades para a construção dos saberes geográficos, socioambientais, éticos, políticos, entre outros. Ainda com referência à Geografia, as TDIC são percebidas por

Ferreira (2017) como uma potencialidade no processo avaliativo que complementam a construção do conhecimento.

Dessa forma, as práticas e abordagens dos professores durante o ensino do componente curricular da Geografia, de modo específico, podem ser influenciadas pelas concepções estabelecidas no decorrer da formação, conforme destaca Castellar:

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 considere 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).

A autora também entende, nesse contexto, a postura do professor de Geografia ao atuar como um mediador da aprendizagem a partir dos conhecimentos prévios do estudante e, assim, com base no senso comum do sujeito, elaborar atividades que transformem estes saberes em conhecimentos científicos. Por isso, o ensino de Geografia atua como um componente curricular fundamental na Educação Básica ao contribuir na compreensão e análise das relações entre o espaço geográfico e as sociedades que o habitam. Ao longo dos anos, diversas concepções sobre o ensino de Geografia têm emergido, refletindo as mudanças sociais, culturais e epistemológicas que afetam tanto a disciplina quanto a prática pedagógica dos docentes.

A compreensão contemporânea do ensino de Geografia tem evoluído para abordagens mais integradas e críticas. Menezes e Kaercher (2016, p. 298) constatam que “[...] foi o movimento da Geografia Crítica aliado a outros fatores que contribuíram para provocar uma renovação no ensino da disciplina”. Nesse caso, uma concepção mais atualizada enfatiza a construção de conhecimento a partir da análise e interpretação dos espaços, considerando os aspectos físicos, sociais, econômicos e ambientais. Essa abordagem encoraja os estudantes a compreenderem as dinâmicas espaciais e as interações entre os lugares, promovendo a reflexão sobre as questões geográficas do mundo real.

Neste contexto, as TDIC desempenham um papel substancial no ensino da Geografia atual, e o acesso a esses recursos proporcionam aos estudantes a oportunidade de explorar o

espaço de maneira dinâmica e interativa. A utilização dos recursos, portanto, associados às TDIC durante a mediação da aprendizagem de modo individual precisa ser analisada em suas múltiplas dimensões, sobretudo porque envolvem aspectos decorrentes da cultura digital, e a particularização de certas informações pode levar a uma falsa impressão de personalização. Zuin (2017) aponta que essas informações disseminadas e disponibilizadas de forma ampla configuram uma maneira de massificação resultante das peculiaridades da indústria cultural atual.

Em decorrência da pandemia da Covid-19 e do isolamento social no ano de 2020, as atividades escolares precisaram ser realizadas de forma remota, e, como efeito disto, notabilizaram-se as práticas pedagógicas acompanhadas das TDIC. De modo particular, as tecnologias digitais atuaram como um caminho para efetivar a interação entre professores e estudantes e serviram para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

As TDIC, em sua maioria, favorecem as práticas alicerçadas nas metodologias ativas. Alguns estudos atuais, contudo, mostraram que tais práticas estão propensas aos condicionantes sociais, tanto pela realidade das escolas e das famílias (falta de acesso), como pelas dificuldades apresentadas pelos professores com relação ao domínio em manipular as TDIC (Vale, 2018; Russini, 2018). Embora similares, esses resultados indicam que ainda se sabe pouco sobre as concepções atuais a respeito de metodologias ativas, considerando-se o entendimento que delas têm os professores de Geografia. À vista disso, com base na literatura existente no campo do ensino de Geografia, aponta-se a necessidade de compreender as concepções desses docentes durante a prática de metodologias ativas de ensino e aprendizagem aliadas com as tecnologias atuais.

Neste sentido, é importante fomentar a discussão e a comparação entre as metodologias de ensino e as aprendizagens existentes. Concordamos com Kramer (1999, p. 20) no sentido de que “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”. Torna-se necessário, portanto, compreender estas relações atuais que são marcadas pelo uso de TDIC durante a prática das metodologias ativas.

Nesta perspectiva, a situação de isolamento social foi uma justificativa para a divulgação de novos produtos educacionais aliados às TDIC, e, com elas, algumas práticas foram trazidas e aclamadas como uma novidade. Valente, Almeida e Geraldini (2017), em pesquisa realizada antes do advento da pandemia, já relatavam que essas práticas vêm

acompanhadas de soluções e não se importam com as questões funcionais do exercício de ensinar e aprender.

Foi observado, por meio desta pesquisa, que os recursos digitais utilizados no processo de ensino e aprendizagem antes da pandemia atuavam como um suporte para as práticas docentes. A partir da implantação das atividades remotas, as tecnologias digitais tornaram-se possibilidades efetivas, uma vez que contribuíram com a mediação da aprendizagem entre professores e estudantes e, conseqüentemente, foram apropriadas pelo campo educacional e trazidas tanto como um suporte quanto como um recurso básico e essencial para o planejamento e as práticas pedagógicas.

Com o propósito de compreender as concepções docentes sobre metodologias ativas e suas relações com as TDIC no ensino de Geografia, no contexto da implantação das atividades escolares não presenciais no período de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19, foi realizada uma pesquisa a partir da qual, neste artigo, destacaram-se alguns pontos.

No campo das ciências humanas, especialmente no âmbito da educação, a palavra “concepção” assume um papel multifacetado, abarcando diversas dimensões do processo de pensamento humano e da construção do conhecimento. No dicionário *Michaelis* (2015), o significado de concepção denota a “operação mental para a elaboração de ideias e conceitos”. Nesse sentido, “concepção” é a atividade cognitiva pela qual indivíduos organizam e estruturam suas percepções sensoriais e experiências, dando forma a pensamentos e abstrações que sustentam a compreensão do mundo que os rodeia. Essa concepção é central na análise dos processos de aprendizagem e ensino, uma vez que se relaciona diretamente como os estudantes internalizam e interpretam as informações.

Sendo assim, a aplicação do conceito “concepção” na educação deve-se a sua conexão com o trabalho de “criação, o projeto e o plano” (Michaelis, 2015), ou seja, a sua relação direta com a habilidade dos professores de idealizar e planejar os currículos, programas educacionais e estratégias de ensino e aprendizagem, de acordo com suas escolhas teóricas. A concepção como processo de criação e planejamento implica uma cuidadosa deliberação sobre objetivos, recursos, sequenciamento de conteúdo e métodos de avaliação, todos eles elementos cruciais para alcançar os propósitos traçados e almejados nos planos e projetos estabelecidos.

Ainda com base no dicionário *Michaelis* (2015), em um contexto mais amplo, a palavra “concepção” também remete ao ponto de vista e à interpretação única que cada indivíduo constrói a partir de sua experiência, conhecimento e valores. No contexto educacional, a compreensão dessa faceta da concepção é essencial para entender como os professores modelam suas abordagens pedagógicas e como os estudantes constroem suas compreensões individuais dos conteúdos abordados, conforme as concepções teóricas que dão sustentação ao trabalho desenvolvido.

Portanto, a utilização da palavra “concepção” em vez de “percepção” ou de “perspectiva” é justificada pela sua capacidade de abranger todos esses aspectos intrincados e interconectados no contexto educacional. A concepção não se limita à mera observação ou entendimento superficial; ela reflete o processo profundo e complexo pelo qual os professores moldam sua filosofia, suas ideias e sua interpretação sobre o mundo (Cury, 1999), a partir das quais constroem estratégias pedagógicas que impactam diretamente a formação dos estudantes. Dessa forma, entendemos o termo “concepção docente” como a captura da riqueza e da abrangência da atividade intelectual e criativa que ocorre no campo da educação.

No que toca mais especificamente no campo do ensino de Geografia, a palavra “concepção” ganha uma relevância ainda mais profunda e específica, uma vez que revela a capacidade de ultrapassar os limites do pensamento e se estabelecer como um entendimento essencial na formação de indivíduos aptos a compreender, analisar e transformar o espaço geográfico.

3 Percurso metodológico

Esta pesquisa adotou o “estudo de caso” como procedimento metodológico e se caracterizou como exploratória ao envolver o levantamento das informações com professores de Geografia¹ atuantes nas escolas que ofertam o Ensino Fundamental – Anos Finais, por meio da aplicação de questionários como fonte de coleta de dados. Estes questionários são diretamente relacionados com os tópicos deste estudo de caso e seus significados são perceptíveis. Este estudo também é descritivo, ao relatar as concepções docentes sobre metodologias ativas relacionadas com as TDIC durante o período pandêmico. Deste modo, do ponto de vista da aproximação do problema, adotamos a abordagem qualitativa, pois atribuímos significados por meio da observação e interpretação dos fenômenos (Gil, 2008).

Para concretização dos objetivos propostos, considerou-se a proposta de “estudo de caso”, uma vez que o método tem como um de seus princípios, conforme Yin (2015), a possibilidade de pesquisar em diversas fontes de dados – neste caso, o questionário. Ainda conforme o autor, “[...] qualquer achado ou conclusão do estudo de caso é, provavelmente, mais convincente e acurado se for baseado em diversas fontes diferentes de informação, seguindo uma convergência semelhante” (Yin, 2015, p. 124).

Como campo de pesquisa, foram escolhidas as escolas estaduais que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental nos municípios do Vale do Itajaí/SC, por terem obtido o maior número de respostas entre as Regiões Geográficas Intermediárias do Estado. Além disso, a região tem uma representatividade considerável no Estado de Santa Catarina, segundo os dados sobre economia e educação obtidos pelo Censo de 2010.

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”. Abrange 54 municípios que se dividem em cinco microrregiões: Rio do Sul, Blumenau, Itajaí, Ituporanga, Ibirama e Presidente Getúlio. De acordo com os dados presentes em 2021 no Catálogo de Escolas do INEP, a região possui, em sua totalidade, 461 escolas que ofertam o Ensino Fundamental – Anos Finais, sendo 390 públicas e 71 particulares.

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 às redes municipais. As

¹ Os documentos referentes registrados e protocolados na Plataforma Brasil/Comitê de Ética em Pesquisas envolvendo Seres Humanos estão sob o Parecer de Aprovação do Projeto nº 4.658.452, e a apresentação do relatório final, sob o Parecer de Aprovação nº 5.241.694.

escolas que ofertam o Ensino Fundamental – Anos Finais em Santa Catarina são administradas, orientadas e supervisionadas pela Secretaria de Estado da Educação (SED), a entidade principal do estado no manejo da Educação junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE).

Assim, no âmbito do campo desta pesquisa, os sujeitos participantes foram os Professores de Geografia atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais presentes na região do Vale do Itajaí – SC, que enviaram suas respostas ao questionário da pesquisa. Os dados referentes às concepções desses professores foram coletados no mês de maio de 2021 por meio da aplicação de questionários. O contato foi realizado via endereço eletrônico das escolas que constam do cadastro no SISGESC com solicitação de encaminhamento da mensagem com o *link* de acesso ao questionário ao(s) professor(es) de Geografia de cada escola.

A coleta de dados obtida por meio de questionários compreende um conjunto de perguntas relacionadas com as variáveis que se pretende analisar (Sampieri; Collado; Lucio, 2015). Deste modo, a coleta dos dados ocorreu em duas etapas, a partir de questionários direcionados aos sujeitos desta pesquisa: os professores de Geografia atuantes no Ensino Fundamental – Anos Finais.

Na primeira etapa, obtivemos o total de 17 respostas e, na segunda etapa, aprimoramos o questionário com novas questões e enviamos novamente a estes profissionais com o propósito de analisar, de forma mais direcionada, relatos das práticas individuais de cada professor durante o período pandêmico. Nestes questionários, constaram questões relacionadas às práticas pedagógicas que utilizam metodologias ativas e as TDIC incorporadas a elas. Com as respostas obtidas, realizamos a análise sobre o entendimento individual de cada professor participante no período que envolveu a implantação das atividades escolares não presenciais.

O perfil dos 17 professores que responderam ao questionário se caracteriza da seguinte forma: idades entre 29 e 60 anos; 11 indivíduos do sexo feminino e 6 do masculino; e residências fixadas nas cidades de Balneário Camboriú, Balneário Piçarras, Blumenau, Camboriú, Gaspar, Itajaí e Ituporanga.

Quanto ao perfil profissional, constatamos que todos os professores possuíam graduação em Geografia concluídas entre os anos de 1987 e 2012; um docente apresentou

dois títulos ao nível *stricto sensu* (mestrado e doutorado), 12 concluíram curso de especialização *lato sensu* e um estava em andamento. Com referência à experiência como docente, seis professores possuíam até 10 anos, quatro professores tinham entre 11 e 20 anos, e sete professores estavam há mais de 20 anos na área.

As respostas coletadas foram estruturadas utilizando-se o método da Análise Textual Discursiva (ATD) proposto por Moraes e Galiazzi (2011). A ATD é embasada pelas análises de conteúdo e narrativa. A análise de conteúdo, baseada em Bardin (2011), considera 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 TDIC – e ainda são consideradas as influências interativas com o modo de produção. A análise narrativa, segundo Santos e Dalto (2012), também está presente neste método porque manifesta singularidades com relação aos dados produzidos.

O método que utiliza a ATD, segundo Galiazzi e Sousa (2019), tem como arcabouço teórico a compreensão do fenômeno investigado por meio de um conjunto de categorias resultantes das informações coletadas e organizadas. A ATD permite realizar a análise de maneira crítica, uma vez que as narrativas dos participantes são consideradas textos descritivos e interpretativos (*corpus* da pesquisa), possibilitando a compreensão do fenômeno (Moraes; Galiazzi, 2011).

Contextualizando o processo da ATD, o método consegue dar liberdade para levantarmos os argumentos e suas possibilidades, podendo reorganizar as categorias durante a investigação, caso seja necessário. Assim, a finalidade deste estudo foi analisar as concepções docentes sobre metodologias ativas e suas relações com as TDIC no ensino de Geografia, no contexto da implantação das atividades escolares não presenciais, ocasionada pela pandemia da Covid-19. A partir desse processo, os fenômenos investigados são resultantes da discussão acerca das categorias encontradas.

As categorias que emergiram durante o processo de análise são voltadas para a compreensão das concepções docentes sobre metodologias ativas e tecnologias digitais. O processo de construção das categorias emergentes auxiliou no delineamento de tais concepções no contexto pandêmico. Inicialmente, as respostas coletadas passaram por um procedimento de filtragem, que teve como propósito a exclusão de desvios e a garantia da consistência dos dados a serem analisados. Com os dados refinados, a análise revelou a

existência de “unidades de análise” ao longo das respostas, as quais, por sua vez, foram agrupadas em categorias distintas.

Na sequência das “unidades de análise”, organizamos as categorias orientadas pelos parâmetros fundamentais do processo educativo: o papel do professor, o envolvimento do estudante e o contexto da escola. Conseqüentemente, as categorias que emergiram em seguida forneceram um arcabouço explícito para entender as variantes presentes nas concepções dos docentes em relação ao uso de metodologias ativas e tecnologias digitais no contexto das atividades escolares não presenciais.

Um aspecto eminente foi a identificação de pontos de convergência nas respostas dos professores. Entre as similaridades destacaram-se dois elementos importantes: o estímulo à participação ativa dos estudantes e a participação ativa dos professores. Esses fatores, muitas vezes mediados pela estrutura e apoio oferecidos pela escola, emergiram como aspectos que permeiam as três categorias principais: professor, estudante e escola.

Esse processo de categorização, além de capturar as complexidades inerentes à concepção dos professores, também proporcionou um entendimento mais aprofundado das interconexões entre professor, estudante e escola, bem como demonstrou a importância da realidade concreta em que essas interações ocorrem. Os resultados e a discussão desse processo serão apresentados na próxima seção.

A presente pesquisa realizada diretamente com os professores de Geografia atendeu ao requisito de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEPSH/Udesc), órgão que atua credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que regulamenta as diretrizes para pesquisas que envolvem seres humanos.

4 As concepções docentes

A seguir, apresentamos os resultados com base nos registros realizados a partir do levantamento dos dados. Ressaltamos também que as práticas docentes foram realizadas e relatadas ainda no período que compreendeu as atividades remotas realizadas de modo emergencial, uma adaptação derivada da pandemia da Covid-19.

Na primeira etapa, procuramos entender como as metodologias ativas e TDIC estavam inseridas no cotidiano dos participantes, com questões direcionadas aos entendimentos iniciais de cada um, vindas tanto dos percursos formativos, de práticas ou de pesquisas nas redes para suas compreensões. Também nesta etapa, perguntamos sobre sua fluência e conhecimentos, bem como se a apropriação aconteceu antes ou depois do período pandêmico de caráter emergencial.

Constatou-se nos resultados (Figura 1a), a partir das respostas dos docentes, que a maioria considera seus entendimentos sobre TDIC entre “suficiente” e com um “bom domínio”. Ainda na Figura 1a, com referência às metodologias ativas, a maior parte das respostas expressou que os professores possuem domínio “suficiente” sobre a prática docente envolvendo as metodologias ativas. Sobre a forma como aprenderam a utilizá-las (Figura 1c), a maioria dos docentes informou que conheceu a prática das metodologias ativas e TDIC em suas formações continuadas e por meio da busca pelas informações sobre as temáticas. Esse resultado nos permitiu reconhecer que, para alguns professores, esses conhecimentos foram obtidos durante a implantação das atividades remotas em caráter emergencial, considerando as necessidades que surgiram durante o período da pandemia (Figura 1b).

Figura 1 – Perguntas e respostas aos entendimentos iniciais.

a) Como você considera SEU CONHECIMENTO sobre metodologias ativas e TDIC?

	Metodologias Ativas	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
■ Tenho domínio	2	4
■ Conheço muito	3	2
■ Conheço o suficiente	7	10
■ Conheço pouco	5	2
■ Não conheço	0	0

b) QUANDO você aprendeu a utilizar as metodologias ativas e TDIC?

	Antes da Pandemia	Na implantação das atividades remotas	Durante a Pandemia	Não aprendi
Metodologias Ativas	12	5	3	0
Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação	11	6	3	0

c) COMO aprendeu a utilizar as metodologias ativas e TDIC?

	Formação Inicial	Formação Continuada	Pós-Graduação	Palestras Minicursos	Webnários Vídeos	Leituras Tutoriais	Não aprendi
Metodologias Ativas	1	9	2	4	2	10	0
Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação	1	6	1	3	7	8	0

Fonte: Adaptado de Onofri (2021).

Sobre a forma como acessaram os conhecimentos sobre metodologias ativas e/ou TDIC, é possível observar (Figura 1c) que as TDIC não estavam presentes durante a formação inicial de cada participante, visto que apenas um professor respondeu que conheceu as temáticas durante sua graduação. Nesse caso, esse fato nos leva a confirmar a importância das formações inicial e continuada na trajetória profissional dos docentes. Essa constatação nos leva a compreender, também, que o professor carece de uma formação integral, que não seja fragmentada e vinda de uma necessidade pontual, a exemplo dos processos de semiformação mencionados anteriormente, conforme Zuin (2010).

Com referência ao entendimento da relação entre professor e estudante, bem como os papéis desempenhados pelos sujeitos participantes – os professores – durante o exercício das metodologias ativas, as repostas demonstraram que, em sua maior parte, eles compreendem que a atuação do professor inclui mediar, direcionar e conduzir o processo de aprendizagem com o propósito de estimular a autonomia dos estudantes consoante a realidade e seu cotidiano. Conseqüentemente, segundo as respostas obtidas, o estudante é o foco do processo

e deve ser estimulado ao exercício de refletir sobre os conteúdos trabalhados. As menções destacadas nos questionários estavam presentes nas seguintes ações: observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, compor, encaixar, levantar hipóteses e argumentar.

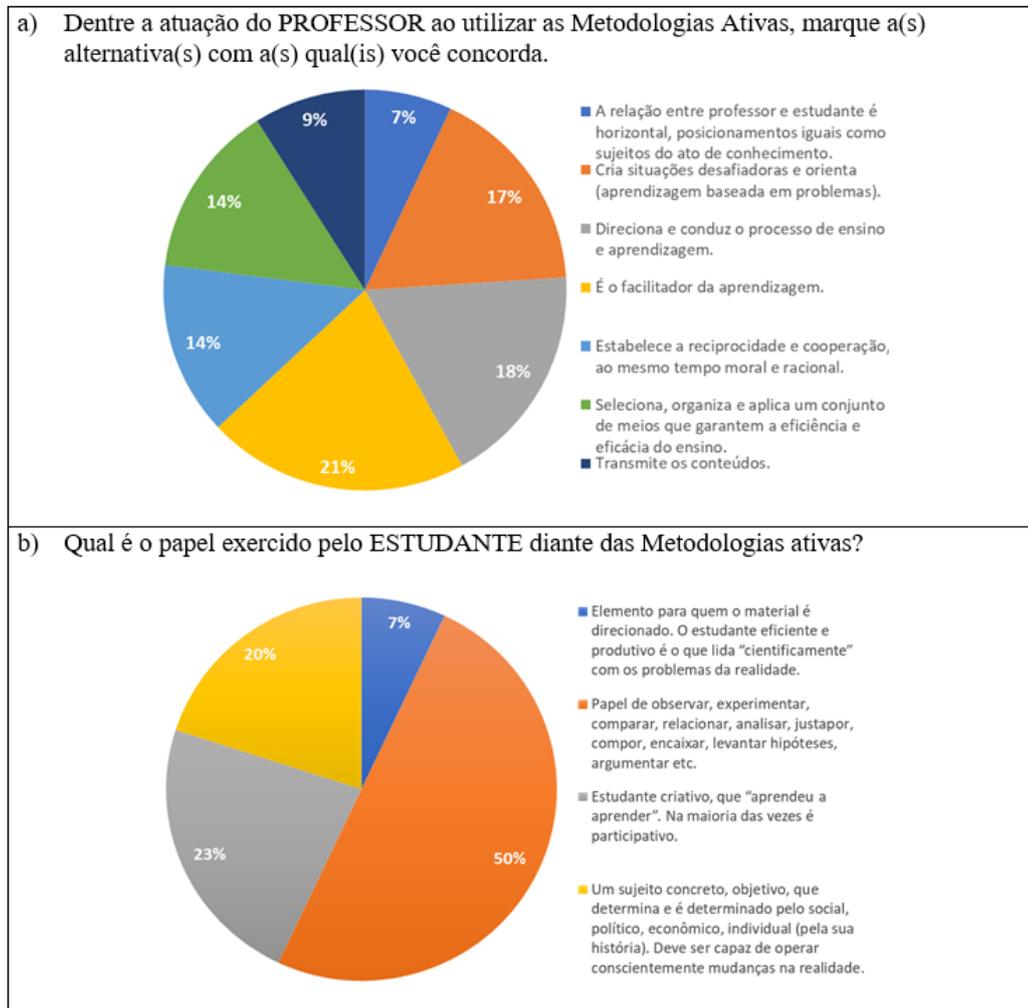
No exercício dessas ações, observamos que as respostas se complementam entre si, uma vez que essas práticas são subsidiadas pelas TDIC. Os sujeitos percebem que, ao agregar as TDIC em suas práticas, estas podem auxiliar na interação com os estudantes e favorecer a compreensão dos conteúdos abordados. No entanto, ainda notamos a resistência em utilizá-las, por diversas razões, tal como destacado nos questionários: falta de infraestrutura das escolas e falta de preparo/formação para utilizá-las de forma adequada.

Mesmo assim, de acordo com os resultados, os professores destacam que as TDIC podem contribuir positivamente para a mediação da aprendizagem durante o emprego das metodologias ativas. Entre as características mencionadas que qualificam o processo, percebemos as seguintes: aproximação, comunicação, concentração, criatividade, inclusão, motivação, pensamento crítico, prática e socialização. Ainda assim, esses termos podem tornar a sequência didática mais atrativa aos olhos dos aprendizes. Ressalta-se, no entanto, que, antes de tudo, na visão dos professores, é preciso ter o acesso a estes aparatos tecnológicos, bem como uma formação específica.

No caso do componente curricular da Geografia, é possível utilizar diferentes linguagens na abordagem dos conteúdos, os quais são diversificados e podem ser trabalhados de modo interdisciplinar. Por meio da Geografia, ainda, tem-se a viabilidade de associar os conteúdos com diversos fenômenos presentes no cotidiano da escola e do sujeito.

Observamos na compreensão dos professores que responderam os questionários, que os papéis exercidos pelos sujeitos ocorrem de acordo com as demandas vindas em sala de aula. Ao recorrer às metodologias ativas em sala de aula, no entendimento dos participantes da pesquisa, o docente deve atuar como um facilitador, de modo a conduzir e orientar o processo de aprendizagem, garantindo a autonomia dos estudantes, que se concretiza por meio de atividades que estimulem a participação (Figura 1a). Para isto, espera-se que o professor traga os conhecimentos geográficos para o cotidiano alicerçados na realidade. Portanto, segundo os relatos dos participantes, é preciso que o professor esteja empenhado em aprender e em conhecer novos recursos e metodologias de ensino.

Figura 2 – Respostas sobre os papéis dos sujeitos (professor e estudante).



Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Os dados apresentados sugerem uma relação entre a aplicação de metodologias ativas, a apropriação da reflexão pelos estudantes e as diferentes concepções sobre o papel do estudante. Também destacamos a importância das práticas mencionadas nas questões da primeira etapa (Figura 1) e como essas práticas refletem a compreensão dos docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados da primeira etapa indicaram diferenças consideráveis nas concepções dos professores sobre o papel do estudante. As respostas observadas sugerem que diferentes participantes podem ter entendimentos variados sobre como os estudantes devem se envolver no processo de aprendizado.

A Base Nacional Comum (BNC) para a formação Inicial e Continuada de professores da Educação Básica (2019) destaca esta característica do “empenho em aprender”, trazida

pelos professores, como uma competência docente direcionada a desenvolver as competências gerais trazidas na formação do estudante (Brasil, 2018). No entanto, conforme destaca Duarte (2008), é necessário analisar criticamente a concepção de “competências”, visto que as particularidades do estudante são influenciadas diretamente pelo contexto sociocultural.

Assim, essas influências trazidas pela realidade podem ser traduzidas como situações problemas a serem pensadas, sobre as quais o docente irá atuar como facilitador da aprendizagem. Neste sentido, as atividades baseadas na resolução de problemas do cotidiano, direcionadas e conduzidas pelos docentes são, no que lhe concerne, metodologias ativas, e a execução dessas dinâmicas, anunciadas pelos participantes, são capazes de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, facilitando o ato de “aprender a aprender” do sujeito, por meio da participação, observação. Seria possível ao estudante, dessa forma, experimentar, comparar, analisar e relacionar fatos, levantar hipóteses e argumentar. O papel pautado no lema do “aprender a aprender” é criticado por Duarte (2001, p. 37) porque enfatiza o “[...] método de conhecimento em detrimento do conhecimento, [ou seja], como produto [...]”, desse modo não pertencendo a uma educação democrática pela razão de ser relativista.

Acredita-se que a apropriação da reflexão, por parte do estudante, é uma consequência da aplicação de metodologias ativas, conforme destacado nos questionários, sendo uma maneira de exercitar e mobilizar o sujeito. Com relação ao papel do estudante, os professores mencionaram os seguintes termos: observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, compor, encaixar, levantar hipóteses e argumentar.

Já em situações em que, durante as práticas, os conteúdos são expostos pelo docente, considera-se que, nessas ocasiões, o estudante também pode atuar ativamente, uma vez que os conteúdos transmitidos foram por ele compreendidos, como apontam Valente, Almeida e Geraldini:

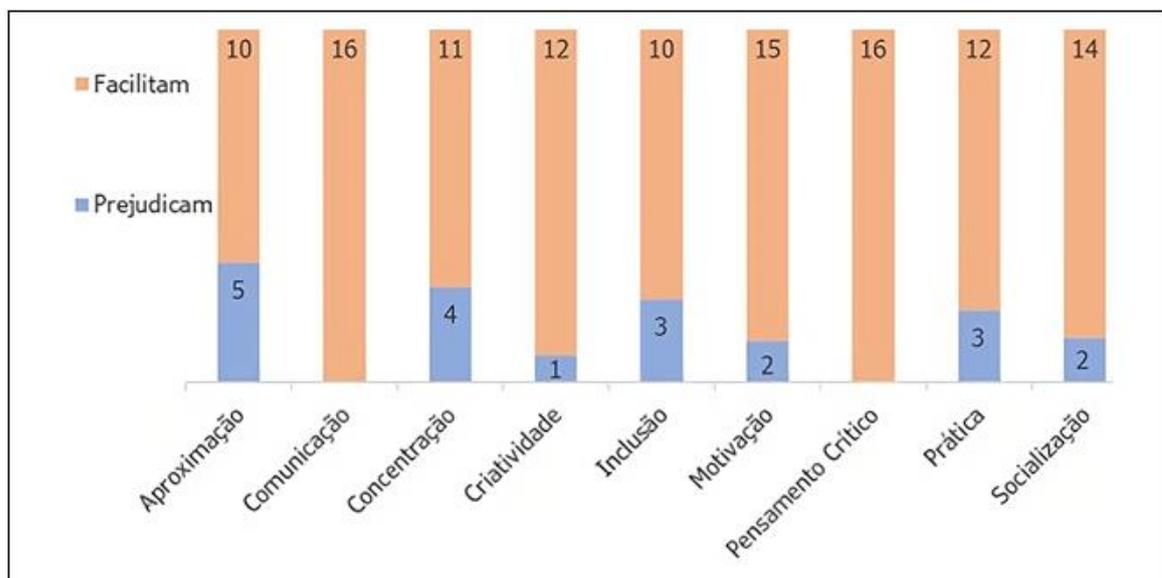
Independentemente de como se entende a aprendizagem, ela acontece em função da ação do sujeito em interação com o meio. Quer ela se restrinja à memorização de informação, quer seja mais complexa, envolvendo a construção de conhecimento, o aprendiz tem que ser ativo, realizando atividades mentais, para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

Nestas aulas ditas “tradicionais”, com metodologia mais expositiva, as respostas indicaram que as ferramentas digitais inseridas têm como propósito exercitar a compreensão

dos conteúdos e, ao mesmo tempo, buscar caminhos para os problemas da prática social do sujeito, ou seja, auxiliar os estudantes a atuarem ativamente. É observado, contudo, conforme já mencionado, que o uso de TDIC em sala de aula foi questionado pelos professores devido à falta de formação apropriada e aos problemas de acesso e estrutura das escolas. Dessa maneira, a adesão ao uso das TDIC aliadas às metodologias ativas está atrelada ao questionamento dos benefícios para a aprendizagem dos estudantes, uma vez que é preciso conhecer os recursos sobre os quais os professores têm domínio para incorporá-los à sua prática pedagógica.

Durante o processo do ensino de Geografia, os relatos indicam que os professores se esforçaram para planejar suas aulas de modo a motivar e engajar os estudantes, com diferentes métodos, procedimentos, linguagens e recursos de forma contextualizada com a realidade. Essas ações, de acordo com os professores, facilitam o processo de aprendizagem. Com relação às características que configuram as metodologias ativas encontradas nas respostas dos participantes, buscamos relacioná-las com as práticas que utilizam as TDIC, sendo que é possível reconhecer nas respostas que a combinação entre TDIC e metodologia ativa contribui para melhorar a mediação dos conteúdos, como ilustrado na Figura 3.

Figura 3 – Processo de ensino e aprendizagem mediados pelas metodologias ativas e TDIC.



Fonte: Onofri (2021, p. 104).

A Figura 3 destaca como os professores identificaram a influência da TDIC nos processos de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo em que há, em menor número, indicações de que as TDIC prejudicam a aproximação, concentração, inclusão, prática, socialização, motivação e criatividade, todos reconheceram seu potencial para facilitar a comunicação e pensamento crítico. Assim, convém refletir que as TDIC podem atuar como facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem se conseguirmos superar os limites de acesso e estrutura física, além da carência de uma formação que ultrapasse as questões de manejo e operação desses recursos, avançando para as questões didático-pedagógicas.

Nesse sentido, as categorias emergentes sobre as concepções docentes acerca de metodologias ativas e tecnologias digitais, apresentadas na Figura 4, são derivadas das categorias que revelam uma interligação complexa e multidimensional entre os professores, os estudantes e as instituições de ensino. Os resultados obtidos enfatizam a importância do estímulo e da participação dos estudantes como pilares fundamentais na promoção das práticas pedagógicas. A escola e os professores surgem como os agentes propulsores desses elementos, proporcionando um ambiente que deve ser propício ao engajamento dos estudantes e à sua participação ativa.

Figura 4 – Categorias emergentes.



Fonte: Onofri (2021, p. 112).

Dentro dessas categorias, a variedade de recursos tecnológicos disponíveis (representada na Figura 4 como “TDIC”) se destaca como uma chave para promover a participação dos estudantes. No entanto, as respostas obtidas também expõem fragilidades significativas, mencionando a falta de estímulo, a insuficiência de recursos durante situações de emergência (como a pandemia) e as limitações de acesso a dispositivos e à internet.

A “realidade” emerge como um termo central e transversal, permeando todas as categorias (professor, estudante e escola). A reflexão sobre essa realidade é fundamental para entender as barreiras e oportunidades que moldam as concepções dos professores sobre o uso de metodologias ativas e tecnologias digitais. As dificuldades de acesso a tecnologias, como computadores e celulares, bem como o acesso limitado à internet, são consideradas parte dessa realidade, influenciando diretamente o envolvimento dos estudantes nas atividades escolares não presenciais.

A abordagem do estudante como centro do processo educacional emerge também como uma possibilidade dentro da categoria realidade. Isso destaca a importância de incorporar metodologias que empoderem os estudantes, os incentivem a participar de forma crítica e relacionem o conteúdo com suas experiências e contextos pessoais.

A análise também aponta para a necessidade de recursos físicos e humanos disponíveis para promover as práticas pedagógicas de modo eficaz. A conexão entre metodologias ativas planejadas pelos professores e as TDIC fornecidas pelas escolas é ressaltada, demonstrando que a combinação desses fatores desempenha um papel substancial no processo de ensino e aprendizagem.

No contexto das Ciências Humanas, mais especificamente no ensino de Geografia, as TDIC são reconhecidas como recursos auxiliares significantes. Diversas abordagens digitais, como mapas, vídeos, jogos e análises críticas, são destacadas como formas de enriquecer a experiência de aprendizado em Geografia.

É ressaltada, no entanto, a necessidade de considerar cuidadosamente a adequação das estratégias pedagógicas às diferentes modalidades e níveis de ensino na Educação Básica, especialmente em contextos emergenciais. A combinação de abordagens pedagógicas, incluindo metodologias ativas e recursos tecnológicos, é vista como essencial para promover o processo de ensino e aprendizagem.

Compreende-se, portanto, ser inegável que as tendências atuais em educação demonstram o apelo mercadológico trazido nos moldes dos documentos atuais. O lema do “aprender a aprender”, conforme Duarte (2001, p. 37), realça o “[...] método de conhecimento em detrimento do conhecimento como produto [...]”. Considera-se que a utilização de TDIC, associadas a metodologias ativas, foram trazidas como uma solução diante da emergência em continuar o período letivo no decurso da pandemia.

5 Considerações

Os relatos apresentados pelos professores sujeitos da pesquisa indicaram quais as concepções sobre metodologias ativas e suas relações com as TDIC no ensino de Geografia no contexto da implantação das atividades escolares não presenciais no período de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19. Os docentes destacaram como utilizaram metodologias ativas aliadas às TDIC e como compreendem tais práticas ao relacioná-las com os processos de ensino e aprendizagem atendidos pelos modelos de abordagens e pelas tendências abarcadas pela educação.

Acredita-se, sob esta perspectiva, que a educação vem se reestruturando para dar conta das novas demandas frente às exigências atuais em que a “cibercultura” inflige. Esse fato é decorrente de um processo no qual os indivíduos incorporam práticas sem perceber que estão direcionados a aderir. Por isso, é fundamental que as escolas problematizem os usos das tecnologias nos espaços de lazer e como dispositivos pedagógicos em sala de aula. É essencial que os professores tenham domínio técnico e pedagógico para poder utilizar as tecnologias nos seus planejamentos.

As atividades realizadas de forma remota trouxeram diversas preocupações que envolveram sua implantação efetiva. Entre as inquietações, destaca-se a garantia de ter uma estrutura técnica para sua oferta, a formação dos professores e o acesso por parte dos estudantes e suas famílias aos recursos tecnológicos para participar das atividades. Nesta conjuntura, ficou claro que muitas famílias dependentes dos serviços oferecidos pelos órgãos públicos, que muitas vezes são administrados de forma defasada, sofreram ainda mais diante das desigualdades sociais e econômicas presentes na atual sociedade.

A análise dos resultados desta pesquisa apontou a utilização de novos processos metodológicos para atender o período pandêmico. Durante as atividades remotas, os

professores exerceram o papel de mediar a aprendizagem de forma coletiva, conforme realizado em sala de aula. A personalização do ensino foi apresentada como outro caminho possível às metodologias ativas aliadas as tecnologias. No entanto, essas práticas, ao serem aplicadas durante esse período, ressaltaram que alguns professores não adquiriram um conhecimento adequado para o uso das tecnologias durante sua formação inicial ou continuada.

Esta realidade expôs como a sociedade vem sendo redirecionada frente ao uso das tecnologias em diferentes espaços da vida pessoal e pedagógica. O cenário gera reflexos no âmbito educacional, mais precisamente nas práticas pedagógicas. É preciso considerar que a pandemia apenas reforçou e acelerou o modo como as redes da Internet, acopladas aos artefatos da cultura digital, eram utilizados, em especial as redes sociais, para expressar os descontentamentos com políticas atuais, divulgação de trabalhos e materiais direcionados a várias esferas inerentes ao trabalho, lazer e como fonte de informações.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Brasil.

Referências

ALENCAR, A. C. M. **O uso das tecnologias da informação e comunicação pelo professor de Geografia na cidade de Campina Grande – PB**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) –Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ALMEIDA, M. E. B. de. Apresentação. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: Uma Abordagem Teórico-Prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. ix-xiii.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, [2018]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

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

CAVALCANTI, L. S. Ensinar Geografia para a Autonomia do Pensamento: O desafio de superar dualismos pelo pensamento Teórico Crítico. **Revista da ANPEGE**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 193-203, 2011.

COELHO, P. S. L. **Estudantes-cartógrafos**: mapas colaborativos, celulares e tecnologias de informação e comunicação na escola. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CONCEPÇÃO. **Michaelis**. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=BxEw>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CURY, H. N. Concepções e crenças dos professores de matemática: pesquisas realizadas e significado dos termos utilizados. **Bolema-Boletim de Educação Matemática**, v. 12, n. 13, p. 29-43, 1999.

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

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

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

FERREIRA, E. M. **Geotecnologia como recurso didático para professores de Geografia no ensino fundamental da rede estadual de Mato Grosso do Sul**. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2017.

GALIAZZI, M. C.; DE SOUSA, R. S. 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. 1-22, 2019. DOI: 10.33361/rpq.2019.v.7.n.13.227. Acesso em: 30 out. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

KNUTH, L. R. **Possibilidades no ensino de Geografia**: o uso de tecnologias educacionais digitais. 2016. 207 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

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

LIPOVETSKY, G. **O império do efêmero**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MENEZES, V. S.; KAERCHER, N. A. Geografia Escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* (org.). **Movimentos para ensinar geografia – oscilações**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

SANTOS, J. R. V.; DALTO, J. O. 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.

RUSSINI, A. **O ensino de Geografia e História na pós-modernidade**: os desafios e as possibilidades das multimodalidades e das tecnologias. 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: Penso, 2015.

VALE, T. S. **A construção da educação geográfica na cultura digital**. 2018. XX f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.

VALENTE, J. A. 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. Acesso em: 30 out. 2020.

VALENTE, J. A.; 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.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman. 2015.

ZUIN, A. Á. S. O plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, 2010.

ZUIN, A. Á. S.; GOMES, L. R. A Teoria Crítica e a sociedade da cultura digital. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 97–107, 2017. DOI: 10.14244/198271992183. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2183>. Acesso em: 8 set. 2021.

Enviado em: 22/10/2022

Revisado em: 26/08/2023

Aprovado em: 13/09/2023

APÊNDICE A

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 as...	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 as... 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- Entre 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 e APRENDIZAGEM mediados pelas Metodologias Ativas?	
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, <i>hardwares</i> , <i>softwares</i> .	<input type="checkbox"/>
Os comportamentos desejados serão instalados e mantidos nos estudantes por condicionantes e reforçadores.	<input type="checkbox"/>
Os objetivos educacionais obedecem ao desenvolvimento psicológico do estudante.	<input type="checkbox"/>
Os conteúdos programáticos são selecionados a partir dos interesses dos estudantes – “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 em uma 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 e 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.		
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 estudantes:		
13- Quantidade de estudantes que realizaram atividades de forma virtual:		
14- Quantidade de estudantes que realizaram 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 "OUTRO"	<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 por meio 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.	

PERFIL					
Idade:					
Sexo:	Masculino				<input type="checkbox"/>
	Feminino				<input type="checkbox"/>
Cidade *					
Formação	Completa	Cursando	Interrompida	Trancada	Não possui
Graduação	<input type="checkbox"/>				
Especialização	<input type="checkbox"/>				
Mestrado	<input type="checkbox"/>				
Doutorado	<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?					

APÊNDICE B

ETAPA 2
1- Em sua opinião, quais são as POSSIBILIDADES proporcionadas pelas METODOLOGIAS ATIVAS para o ensino e aprendizagem da GEOGRAFIA ?
2- Quais FRAGILIDADES você destacaria para o ensino e 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 as 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?