



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AMBIENTAL – PPGEA



CAROLINE CRUZ ALVARIZ

**SABERES DOCENTES E AMBIENTAIS MOBILIZADOS EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO DA
PANDEMIA COVID-19 NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE-RS**

RIO GRANDE – RS

2023

CAROLINE CRUZ ALVARIZ

**SABERES DOCENTES E AMBIENTAIS MOBILIZADOS EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO DA
PANDEMIA COVID-19 NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE-RS**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito à obtenção do título de mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cláudia da Silva Cousin

RIO GRANDE – RS

2023

Ficha Catalográfica

A473s Alvariz, Caroline Cruz.

Saberes docentes e ambientais mobilizados em práticas educativas no ensino remoto emergencial no contexto da pandemia COVID-19 no município do Rio Grande-RS / Caroline Cruz Alvariz. – 2023.

175 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2023.

Orientadora: Dra. Cláudia da Silva Cousin.

1. Educação Ambiental 2. Saberes Docentes 3. Ensino de Geografia 4. Pandemia da COVID-19 5. Ensino Remoto Emergencial
I. Cousin, Cláudia da Silva II. Título.

CDU 37:911

Catologação na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

CAROLINE CRUZ ALVARIZ

**SABERES DOCENTES E AMBIENTAIS MOBILIZADOS EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO DA
PANDEMIA COVID-19 NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE-RS**

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Claudia da Silva Cousin – Orientadora (PPGEA/FURG)

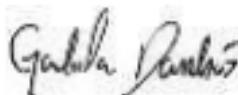


Documento assinado digitalmente
ALANA DAS NEVES PEDRUZZI
Data: 03/04/2023 16:12:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Alana Pedruzzi Neves (PPGEA/FURG)



Prof.^a Dra. Danielle Monteiro Behrend (FURG)



Prof.^a Dra. Gabriela Dambrós (UFPEL)

RIO GRANDE – RS

2023

Ao meu esposo e à minha família, que sempre me incentivaram e acreditaram em meu potencial.

AGRADECIMENTOS

O processo de pesquisa de Mestrado é resultado de um caminho trilhado. Caminho com muitas incertezas, muitas angústias e muitos desafios. Caminho que me trouxe aprendizados pessoais e profissionais. Foram dois anos de estudos, os quais me possibilitaram a construção de saberes, já que em cada passo que dei, tive a companhia de pessoas muito especiais, que me auxiliaram em minha caminhada. Com sentimento de gratidão pelas relações estabelecidas durante o processo de pesquisa, agradeço...

Primeiramente, a Deus, pela vida, força e luz guiando meus passos para tornar possível esta caminhada, que ele continue me guiando pelos caminhos que devo seguir.

Ao meu esposo Marcelo, por embarcar no meu sonho, sonhar junto comigo, pelo incentivo, pela compreensão e pela paciência neste caminho, o que foi essencial.

Aos meus filhos Gabriel e Mariana, pela compreensão da minha ausência nos momentos em que estive envolvida com a pesquisa.

Aos meus pais, por todo amor e a atenção que sempre me dedicaram, que acreditaram em mim, incentivando-me e nunca me abandonando. Vocês são responsáveis pela mulher, mãe, esposa, irmã, amiga e professora que me tornei. Incansáveis em me auxiliar.

Às minhas amadas irmãs Joice e Janaína e, também, ao amado irmão Vagner, pelo amor.

À minha querida orientadora Prof.^a Dra. Claudia da Silva Cousin, sempre dedicada, comprometida e atenta. Obrigada pelas orientações, aprendizagens e apoio. A tua confiança me ajudou a construir o caminho que percorri desde a idealização até à concretização desta dissertação. Os desafios que colocou, as palavras que corrigiu e até os desabafos que ouviu foram fundamentais para que “crescesse” com liberdade, consciência e conhecimento.

Aos professores participantes da pesquisa, pela importante contribuição para o desenvolvimento deste estudo, nos diálogos construídos.

Às minhas amigas, colegas de trabalho, Daniela Lippert, Marisa Hornes, Iara Flores, Janice Rubira, Fúlvia Santos, Vera Cordeiro, Luciana Cozza e Miriam Tavares pela amizade fortalecida no contexto da pandemia e pelo importante apoio que se transformou em resistência na escola cívico-militar. Ninguém largou a mão de ninguém!

À Equipe Diretiva da Escola Municipal Cívico-Militar Cipriano Porto Alegre, pelo incentivo na escolha do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental.

À Escola Estadual de Ensino Médio Bibiano de Almeida e da Escola Municipal Bento Gonçalves, pelo apoio na realização do meu estudo e por me possibilitar vivenciar a prática profissional docente e (re)construir meus saberes e fazeres na docência.

Às professoras integrantes da banca de qualificação e da defesa desta dissertação: Alana Pedruzzi, Danielle Behrend e Gabriela Dambrós, por terem aceito o convite e pelas importantes contribuições feitas no processo da escrita da pesquisa.

À Universidade Federal do Rio Grande – FURG, pela oportunidade.

Ao Grupo de Pesquisa Ciranda Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Ambiente (CIPEA), pelos diálogos construídos na construção da pesquisa, em especial as colegas Ana Paula, Larissa, Elisângela, Danielle, Fernanda e Ionara.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) e aos (às) colegas mestrandos(as) e doutorandos(as).

Expresso a vocês o meu amor, o meu carinho, o meu respeito e o meu reconhecimento!

Muito Obrigada! ❤️

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e tem como temática os saberes docentes e ambientais mobilizados em práticas educativas no Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia COVID-19. Traz como problema de pesquisa: como a Educação Ambiental perpassou o ensino de Geografia durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), no município do Rio Grande – RS? Para responder tal questionamento, apresenta o seguinte objetivo geral: compreender como os saberes docentes e ambientais emergiram nas práticas educativas planejadas pelos professores de Geografia da Educação Básica no município do Rio Grande. O questionamento foi norteado pelos seguintes objetivos específicos: conhecer as práticas educativas voltadas para a Educação Ambiental, mobilizadas pelos professores de Geografia das redes públicas de ensino, durante o Ensino Remoto Emergencial; discutir como a Educação Ambiental foi trabalhada no Ensino de Geografia nas escolas da Educação Básica, em tempos pandêmicos; analisar o papel da Educação Ambiental no contexto pandêmico; compreender quais saberes docentes e ambientais perfazem a prática dos professores de Geografia, durante o Ensino Remoto Emergencial. Constitui-se como uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2009), sob a perspectiva Fenomenológica (BICUDO, 2011). A produção dos dados foi realizada através de Cartas Pedagógicas (FREIRE, 2019) e a análise dos dados qualitativos foi feita por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016). Os sujeitos da experiência foram professores da rede pública da Educação Básica do município do Rio Grande – RS, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, da área do conhecimento de Ciências Humanas (EF) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (EM), com ênfase no ensino da Geografia, com o objetivo de conhecer as práticas educativas mobilizadas durante o ERE. Assim, foram convidados três professores de Geografia a participar da pesquisa e narrar suas vivências cotidianas na circunstancialidade do ERE. Os resultados obtidos apontam que, a partir da necessidade do ERE como alternativa educativa, os professores foram desafiados a reinventar-se, buscando novas estratégias e metodologias de ensino para o desenvolvimento de suas práticas educativas e, nesse cenário, a dimensão ambiental da educação contribuiu, estabelecendo novas bases para uma educação transformadora. As práticas docentes relatadas diante do cenário da pandemia demonstraram a importância do diálogo de saberes na escola para a disseminação de ideias sustentáveis por meio de uma educação integrada, coerente e inclusiva que busca na conscientização ambiental dos envolvidos, a transformaçã-o da realidade e o enfrentamento dos problemas socioambientais, resultando na formação de cidadãos motivados na difusão da Educação Ambiental crítica e emancipadora. Diante dessa perspectiva, ficou evidente nesse estudo a importância da formação continuada dos professores da educação básica. A situação provocada pela pandemia expôs ainda mais as mazelas educacionais e a precarização do trabalho docente. Além disso, para atender as exigências da profissão, os professores necessitam estar atentos a formação continuada e aos chamados que a sociedade faz. Assim, entende-se que a formação inicial é apenas o começo de uma longa jornada, pois o caminho a percorrer traz com ele novos contextos, os quais demandam uma ação reflexiva ao acervo de saberes teóricos e práticos, visto que a sociedade pós-moderna exige uma autoavaliação sobre a ação, de forma que o professor redirecione constantemente o seu trabalho e desenvolvimento de saberes.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Saberes Docentes; Ensino de Geografia; Pandemia da COVID-19; Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT

This research was developed in the Graduate Program in Environmental Education (PPGEA), at the Federal University of Rio Grande - FURG and has as its theme the teaching and environmental knowledge mobilized in educational practices in Emergency Remote Teaching in the context of the COVID-19 pandemic. It brings as a research problem: how did Environmental Education permeate the teaching of Geography during Remote Emergency Teaching (ERE), in the municipality of Rio Grande - RS? To answer this question, it presents the following general objective: to understand how teaching and environmental knowledge emerged in educational practices planned by Geography teachers in Basic Education in the city of Rio Grande. The questioning was guided by the following specific objectives: to know the educational practices aimed at Environmental Education, mobilized by Geography teachers from public education networks, during Emergency Remote Teaching; discuss how Environmental Education was worked on in Geography Teaching in Basic Education schools, in pandemic times; analyze the role of Environmental Education in the pandemic context; to understand which teaching and environmental knowledge make up the practice of Geography teachers during Emergency Remote Teaching. It constitutes a qualitative research (MINAYO, 2009), under the phenomenological perspective (BICUDO, 2011). Data production was carried out through Pedagogical Letters (FREIRE, 2019) and qualitative data analysis was carried out through Textual Discursive Analysis (DTA) (MORAES; GALIAZZI, 2016). The subjects of the experience were teachers from the public network of Basic Education in the city of Rio Grande - RS, working in the final years of Elementary and High School, in the area of knowledge of Human Sciences (EF) and Applied Human and Social Sciences (EM), with emphasis on the teaching of Geography, with the objective of knowing the educational practices mobilized during the ERE. Thus, three Geography teachers were invited to participate in the research and narrate their daily experiences in the context of the ERE. The results obtained indicate that, based on the need for ERE as an educational alternative, teachers were challenged to reinvent themselves, seeking new teaching strategies and methodologies for the development of their educational practices and, in this scenario, the environmental dimension of education contributed , establishing new bases for a transforming education. The teaching practices reported in the face of the pandemic scenario demonstrated the importance of the dialogue of knowledge at school for the dissemination of sustainable ideas through an integrated, coherent and inclusive education that seeks the environmental awareness of those involved, the transform-Action of reality and the confronting socio-environmental problems, resulting in the formation of motivated citizens in the dissemination of critical and emancipating Environmental Education. Given this perspective, the importance of continuing education for basic education teachers was evident in this study. The situation caused by the pandemic further exposed the educational ills and precariousness of teaching work. In addition, to meet the demands of the profession, teachers need to be aware of continuing education and the calls that society makes. Thus, it is understood that initial training is just the beginning of a long journey, as the path to be followed brings with it new contexts, which demand a reflective action on the body of theoretical and practical knowledge, since postmodern society it demands a self-evaluation of the action, so that the teacher constantly redirects his work and development of knowledge.

Keywords: Environmental Education; Teaching Knowledge; Geography Teaching; COVID-19 Pandemic; Emergency Remote Teaching.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Localização das escolas de atuação dos sujeitos da experiência.....82
- Figura 2** – Esquema representando o exercício da ATD na análise das Cartas Pedagógicas.....97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Corpus de análise da narrativa da 1ª Carta Pedagógica.....	87
Quadro 2 – Unitarização da 1ª Carta Pedagógica.....	90
Quadro 3 – Codificação das Cartas.....	91
Quadro 4 – Codificação, construção das Unidades de Significados e elemento aglutinador da 1ª Carta Pedagógica.....	92
Quadro 5 – 1ª Categoria Emergente.....	94
Quadro 6 – 2ª Categoria Emergente.....	95
Quadro 7 – Resumo e palavras-chave da categoria “A docência na Educação Básica, no contexto pandêmico”.....	96
Quadro 8 – Resumo e palavras-chave da categoria “A Educação Ambiental como possibilidade da análise das múltiplas geografias e transforma-Ação”.....	96

LISTA DE SIGLAS

- AIDS** – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
- ATD** – Análise Textual Discursiva
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CETESB** – Companhia Ambiental do Estado de São Paulo
- CIPEA** – Ciranda Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Ambiente
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CP** – Conselho Pleno
- CPERS** – Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul
- CRE** – Coordenadoria Regional de Educação
- DCNEA** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
- DOCTRG** – Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino
- ERE** – Ensino Remoto Emergencial
- FNMA** – Fundo Nacional do Meio Ambiente
- FTP** – Formação Técnica e Profissional
- FURG** – Universidade Federal do Rio Grande
- IBAMA** – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- LAPEG** – Laboratório de Pesquisa e Ensino em Geografia
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação e da Cultura
- MMA** – Ministério do Meio Ambiente
- NTICs** – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
- OMS** – Organização Mundial da Saúde
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIEA** – Plano Internacional de Educação Ambiental
- PNEA** – Política Nacional de Educação Ambiental
- PNMA** – Política Nacional do Meio Ambiente
- PNUMA** – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PPGEA** – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental
RCG – Referencial Curricular Gaúcho
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC – Secretaria Estadual de Educação
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC – Serviço Social do Comércio
SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI – Serviço Social da Indústria
SEST – Serviço Social do Transporte
SINEPE/RS – Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul
SINTERG – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rio Grande
SMEd – Secretaria de Município da Educação
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORA EDUCADORA AMBIENTAL: NARRATIVA EXPERIENCIAL.....	21
3 COMPREENSÕES TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAM A PESQUISA.....	32
3.1 COMPREENSÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUE FUNDAMENTAM A PESQUISA.....	33
3.2 COMPREENSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA.....	51
3.3 COMPREENSÕES SOBRE SABERES DOCENTES EMERGENTES NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	61
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS	72
4.1 PESQUISA QUALITATIVA FENOMENOLÓGICA.....	73
4.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: METODOLOGIA INTERPRETATIVA.....	76
4.3 OS SUJEITOS DA EXPERIÊNCIA	79
4.4 A PRODUÇÃO DOS DADOS.....	82
5 EXERCÍCIO DA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES: A COMPREENSÃO DO FENÔMENO INVESTIGADO.....	86
6 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO PANDÊMICO.....	100
7 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO POSSIBILIDADE DA ANÁLISE DAS MÚLTIPLAS GEOGRAFIAS E TRANSFORMA-AÇÃO.....	111
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE.....	136
APÊNDICE 1 – CARTA-CONVITE.....	137
APÊNDICE 2 – PRIMEIRA CARTA PEDAGÓGICA.....	139
APÊNDICE 3 – SEGUNDA CARTA PEDAGÓGICA.....	144
ANEXOS.....	148
ANEXO 1 – APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA.....	149
ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	154
ANEXO 3 – PRIMEIRA CARTA-RESPOSTA DO SUJEITO DA EXPERIÊNCIA.....	157
ANEXO 4 – PRIMEIRA CARTA-RESPOSTA DO SUJEITO DA EXPERIÊNCIA.....	159

ANEXO 5 – PRIMEIRA CARTA-RESPOSTA DO SUJEITO DA EXPERIÊNCIA.....	163
ANEXO 6 – SEGUNDA CARTA-RESPOSTA DO SUJEITO DA EXPERIÊNCIA.....	167
ANEXO 7 – SEGUNDA CARTA-RESPOSTA DO SUJEITO DA EXPERIÊNCIA.....	170
ANEXO 8 – SEGUNDA CARTA-RESPOSTA DO SUJEITO DA EXPERIÊNCIA.....	173
ANEXO 9 – EXERCÍCIO DE ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA.....	178

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado decorre das vivências e das inquietudes que a pandemia provocou no meu fazer docente, mobilizadas pelas dimensões e pelos contextos das consequências da pandemia do coronavírus¹ (SARS-CoV-2), causador da COVID-19. A suspensão das atividades escolares presenciais, no início do ano letivo de 2020, fez com que não ocorresse um estabelecimento de vínculo ou uma aproximação com a realidade dos alunos que estavam iniciando o ano letivo escolar. No momento da suspensão das atividades escolares, e também de outras referidas como não essenciais, surgiram preocupações de todas as frentes e esferas sociais. A sociedade civil, de maneira geral, começou a perceber a dimensão da gravidade do problema, bem como suas consequências frente à manutenção da vida.

A crise sanitária colocou a humanidade como refém do vírus da COVID-19, instaurando o pânico e confinando em “casa”² bilhões de pessoas em isolamento. Nesse contexto, à medida em que os desequilíbrios sociais, políticos e econômicos foram se materializando, constatou-se o que já era percebido - a pandemia não é somente uma crise sanitária, mas também uma crise social e política, uma manifestação de um modelo de produção neoliberal que está conduzindo a humanidade a uma catástrofe ecológica.

As conquistas do desenvolvimento técnico-científico-informacional para a humanidade são expressivas. O avanço das técnicas, sendo processual e cumulativo, evidentemente, provoca transformações progressivas nas formas de organização da sociedade no espaço. Entretanto, esse crescente desenvolvimento impõe, também, padrões de consumo insustentáveis que se utilizam, por sua vez, de recursos naturais que são finitos, provocando profundos impactos no meio ambiente. Essa é uma das contradições que reflete a irracionalidade dos padrões dominantes de produção capitalista e de consumo contemporâneos.

¹ O coronavírus é um tipo de vírus comum em diferentes espécies de animais, incluindo homem, camelos, gado, gatos e morcegos. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar, obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. A COVID-19 é uma infecção respiratória aguda, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>.

² Cabe destacar que durante a pandemia, a palavra de ordem “fique em casa” se tornou uma contradição, já que segundo dados do Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas, mais de 800 milhões de pessoas não têm acesso à moradia, vivem em situação de vulnerabilidade, sem condições de seguir os protocolos sanitários, assim, são mais suscetíveis ao contágio do vírus da COVID-19.

A pandemia evidenciou a incapacidade do governo para o enfrentamento da crise. Aquela é agravada, no Brasil, por um governo neoliberal e negacionista, que resistiu em criar políticas públicas para o enfrentamento do vírus, desestimulou as medidas de distanciamento, demonstrando uma maior preocupação com a saúde econômica do mercado em detrimento à saúde da população, já que os milhares de óbitos ocorridos são apenas “efeitos colaterais” de uma “gripezinha”³. Em consequência, essa negligência colocou o Brasil como sexto⁴ país com maior número de infectados pela COVID-19, mas em números de óbitos, ultrapassa à China, que assume o segundo lugar em infectados.

Dessa forma, no Brasil, há uma dupla luta contra o mal e a maldade: não somente as dificuldades emergentes da COVID-19, mas a atitude do poder instituído pelo voto irresponsável, pelo deboche, pela negação⁵, pelas ameaças e obscenidades nas reuniões ministeriais, pelo desrespeito, especialmente em relação aos idosos e aos grupos de risco. Essas atitudes são materializadas na retirada de todo tipo de apoio à ciência e à pesquisa, na resistência pela compra e pela produção de vacinas, na desconstrução de políticas públicas de apoio aos mais pobres.

Nesse desconcertante cenário, a degradação ambiental na sociedade globalizada é evidenciada no desmatamento acelerado, nas alterações climáticas provocadas pelas atividades industriais, bem como no avanço da pobreza, no aumento da desigualdade, no retorno de doenças e manifestações de novas, como é o caso da pandemia da COVID-19, que provocou uma desestrutura em todos os setores. O importante é atentar para o fato de que essas manifestações alertam o risco de um colapso ecológico, uma vez que evidências científicas comprovam que epidemias e pandemias são reflexos inquestionáveis da degradação ambiental (ZANELLA, 2016; ACOSTA, 2020).

É nessa construção que a Educação Ambiental parece surgir, como mediadora à problemática socioambiental e caracterizada como um fenômeno social complexo. A educação, sendo um dos processos do desenvolvimento humano, pode ser responsável pela mudança de

³ Em pronunciamento oficial transmitido para todo país, em 24 de março de 2020, o presidente Jair Bolsonaro usa o termo para se referir à COVID-19, de forma irônica, minimizando seus efeitos e comparando a doença, que já matou milhares de brasileiros, a uma gripe comum.

⁴ Dados apurados em outubro de 2021, dezembro de 2022 e abril de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/10/08/como-o-brasil-se-compara-a-outros-paises-em-mortes-por-covid-casos-confirmados-e-vacinas-aplicadas.g1>

⁵ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/06/24/pesquisas-apontam-que-milhares-de-mortes-por-covid-poderiam-ter-sido-evitadas-no-brasil>.

comportamento socialmente construído, bem como pela formação de identidades socioambientais.

Nesse sentido, a Educação Ambiental emerge como um saber que, ao ser inserido e abordado na Educação Básica, possibilita conhecer e refletir sobre a complexidade da natureza e a realidade socioambiental, buscando ações eficazes na solução de um problema que é urgente em nossa sociedade.

A partir dessa perspectiva, a pesquisa se concentra na área educacional, no campo da formação de professores, por ser a área do meu fazer docente, e traz a seguinte questão investigativa: **Como a Educação Ambiental perpassou o ensino de Geografia durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), no município do Rio Grande – RS?**

Diante do referido problema, apresento como objetivo geral da pesquisa: **compreender como os saberes docentes e ambientais emergiram nas práticas educativas planejadas pelos professores de Geografia da Educação Básica no município do Rio Grande.**

Esse questionamento me levou à organização dos objetivos específicos que nortearam o desenvolvimento da investigação, conforme a apresentação seguinte:

- ✓ conhecer as práticas educativas voltadas para a Educação Ambiental, mobilizadas pelos professores de Geografia das redes públicas de ensino, durante o Ensino Remoto Emergencial;
- ✓ discutir como a Educação Ambiental foi trabalhada no Ensino de Geografia nas escolas da Educação Básica, em tempos pandêmicos;
- ✓ analisar o papel da Educação Ambiental no contexto pandêmico;
- ✓ compreender quais saberes docentes e ambientais perfazem a prática dos professores de Geografia, durante o Ensino Remoto Emergencial.

Nesse sentido, este texto apresenta uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, na linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores. Cabe destacar que a linha de pesquisa está centrada em contextos educativos, com ênfase na ação e na formação docente.

O presente estudo tece reflexões acerca dos saberes docentes e ambientais e as práticas educativas mobilizadas pelos educadores de Geografia da rede pública da Educação Básica, no período da pandemia da COVID-19. A necessidade emergencial do isolamento físico e social,

bem como as medidas sanitárias decorrentes da pandemia, exigiram que o ensino presencial fosse suspenso, tornando necessário que as Instituições de Ensino se edificassem em outra estrutura. Perante a essa nova circunstancialidade que trouxe o ERE como alternativa educativa para os diferentes níveis de ensino, o professor foi desafiado a reinventar-se, a buscar novas estratégias e metodologias de ensino para o desenvolvimento de sua prática educativa. Nesse cenário, a dimensão ambiental da educação procurou estabelecer novas bases para uma educação transformadora. Para tanto, buscamos refletir sobre os saberes docentes e ambientais fundamentais para a formação de indivíduos autônomos, críticos e conscientes da realidade em que estão inseridos, na medida em que compreender o contexto pandêmico atual surgiu como uma necessidade emergente.

A construção do problema de pesquisa desta dissertação está associada à minha trajetória de constituição docente, uma vez que a prática docente se configura como um desafio permanente, ao fazer e refazer, além do compromisso social a que esse fazer está imbricado. Associada a essa questão, a pandemia trouxe mais desafios para a educação.

Assim, a pesquisa está estruturada de forma que no primeiro capítulo, intitulado “**A constituição da professora educadora ambiental: narrativa experiencial**”, apresento a trajetória da minha formação docente, que me move aos estudos em Educação Ambiental, a partir de uma narrativa de elementos constituintes da professora educadora ambiental e pesquisadora. Nesse capítulo, foi feito um movimento delineando a trajetória desde a infância até as inquietações e os motivos que levaram à pesquisa.

O segundo capítulo, denominado “**Compreensões teóricas que fundamentam a pesquisa**” está dividido em três subcapítulos, sendo eles: o primeiro, “A educação ambiental e a interface com o tema de pesquisa”, destacando marcos teórico da constituição da Educação Ambiental, dando ênfase, principalmente, ao ensino formal da Educação Básica e à formação de professores; o segundo, “Compreensões sobre a formação de professores de Geografia”, contém discussões sobre a formação docente de Geografia, ressaltando a importância da formação continuada, sendo compreendida como indispensável para a prática educativa e para a constituição de um professor crítico; e o terceiro subcapítulo traz as “Compreensões sobre os saberes docentes e ambientais emergentes no ERE”, onde destaco os diferentes saberes docentes como contribuintes essenciais para o proporcionar ao aluno aprendizagens significativas diante dos inúmeros desafios impostos à prática docente no ERE.

No terceiro capítulo, apresento os “**Caminhos metodológicos**” assumidos para a abordagem da pesquisa. Desse modo, dialogo com os pressupostos da pesquisa qualitativa, sob

a perspectiva Fenomenológica (BICUDO, 2011), que busca descrever e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção, para poder compreender o objeto em sua totalidade. No caminho metodológico, apresento, ainda, a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016), como metodologia de análise para compreensão dos dados qualitativos.

Os sujeitos da experiência da pesquisa foram professores da disciplina de Geografia das redes públicas da Educação Básica do município do Rio Grande – RS, docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e que atuam de forma concomitante nas redes de ensino da Educação Básica. Dessa forma, dialogo com educadores com o objetivo de conhecer as práticas educativas mobilizadas pelos professores de Geografia da Educação Básica no contexto pandêmico.

A produção dos dados da pesquisa foi realizada através de Cartas Pedagógicas (FREIRE, 2019a), buscando compreender os saberes docentes e ambientais e as práticas educativas cotidianas dentro dessa complexidade do cenário pandêmico. A escolha das Cartas Pedagógicas emerge como estratégia do registro das narrativas cotidianas dos educadores no Ensino Remoto Emergencial - ERE, uma vez que apresenta aos leitores o processo de valorização dos conhecimentos produzidos pelos educadores, sujeitos da pesquisa.

No quarto capítulo intitulado **“Exercício da análise das informações: a compreensão do fenômeno investigado”** exponho o exercício da Análise Textual Discursiva, a partir dos dados produzidos pelos participantes da pesquisa através das Cartas Pedagógicas, para compreender como os saberes docentes e ambientais emergiram nas práticas educativas planejadas pelos professores de Geografia. Após finalizar a categorização, iniciei a escritura dos metatextos, que discutem teoricamente e problematizam as categorias emergentes.

O quinto capítulo da dissertação intitulado **“A docência na educação básica diante do contexto pandêmico”** realizo a construção do primeiro metatexto emergente da pesquisa. Com os elementos das Cartas pedagógicas, busquei conhecer e problematizar a realidade da prática docente no contexto do Ensino Remoto Emergencial.

No sexto capítulo, **“A Educação Ambiental como possibilidade da análise das múltiplas Geografias e transforma-Ação”** realizo a construção do segundo metatexto da pesquisa. Este capítulo traz para guisa da reflexão discussões acerca das possibilidades de diálogos tramados no componente curricular da Geografia com a Educação Ambiental, uma vez que a concepção crítica da Educação Ambiental potencializa a problematização de conceitos na perspectiva do enfrentamento das situações desafiadoras da realidade vivida e na

transformação concreta que limitam melhores condições de vida dos sujeitos.

Por fim, elucido as compreensões do que se mostraram na pesquisa e problematizo as aprendizagens que o processo me possibilitou. Destarte, convido você, querido leitor, na busca pelo conhecimento de ser-e-estar no mundo a adentrar na leitura dos capítulos apresentados.

2 A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORA EDUCADORA AMBIENTAL: NARRATIVA EXPERIENCIAL

Início a escrita da pesquisa fazendo um percurso sobre a minha trajetória profissional, apresentando elementos constitutivos que partem do meu desejo de criança, em ser professora, passando por momentos significativos da minha formação docente. Sobretudo, porque o desejo em lecionar surgiu quando iniciei a minha jornada escolar. Recordo que adorava ir para a escola, encontrar os colegas, tinha um carinho grande pelas minhas professoras e era recíproco. Esses laços afetivos influenciaram a minha escolha pela profissão docente, pois tinha toda uma admiração pelas minhas professoras e, hoje, compreendo que o processo de ensino permeado pela afetividade é motivação para o conhecimento.

Quando eu estava na sala de aula e observava a professora lecionando, refletia sobre o desejo de seguir a profissão docente. Hoje a profissão é desvalorizada, mas no momento histórico em que eu estudava e na realidade em que eu vivia, percebia a profissão de educadora como possibilidade. Todas as mulheres que eu conhecia da minha família, do meu entorno, desenvolviam atividades domésticas, com uma vida difícil, com muitos filhos, e as que realizavam trabalho remunerado, eram empregadas domésticas. Eu observava a minha professora, admirada, afinal era uma mulher que “trabalhava fora”, que era inteligente⁶, que na sua prática me apresentava uma nova perspectiva de vida. Tais fatos trouxeram uma expectativa de possibilidades para a minha vida, diferente daquelas que vislumbrava no contexto social ao qual pertencia. Historicamente, o Magistério sempre foi atrativo para as mulheres que viam nessa carreira uma possibilidade de trabalho. Mas nunca significou boa remuneração.

No Ensino Fundamental, várias professoras foram importantes na minha constituição docente, já que incentivavam e me auxiliavam nos processos de ensino-aprendizagem. Posteriormente, tive a oportunidade de reencontrar algumas, depois de formada e também no ambiente de trabalho, como colegas de profissão, e agradecer o carinho e a contribuição delas na minha formação. Essas professoras marcaram a minha jornada, pois procuravam me resgatar na sala de aula. Eu sentia, na época, a amorosidade, e compreendo hoje, como incentivo e tentativa de resgate de uma aluna com interesse em aprender, uma vez que, na época em

⁶ Todos os indivíduos são dotados de inteligência, aqui faço referência à visão concebida no lugar e no momento histórico vivenciado, onde ainda eram poucas as mulheres que concluíam a Educação Básica ou trilhavam o caminho acadêmico.

questão⁷, o número de reprovação, evasão, conflitos em sala de aula, bem como outras discrepâncias socio pedagógicas eram bem significativos, devido à carência em infraestrutura e políticas públicas voltadas à educação. Abreu e Silva sinalizam essa realidade como reflexo das transformações neoliberais na educação:

Dentre os principais indicadores da educação no Brasil no início da década de 1990 destacam-se o elevado índice de analfabetos adultos, próximo a 18 milhões de brasileiros; as altas taxas de evasão e repetência, aproximadamente 60% dos ingressantes no Ensino Fundamental (Ensino de Primeiro Grau, à época) deixavam de estudar por volta do quinto ano de escolarização e 91% dos que concluíam os oito anos da escolaridade obrigatória reprovavam pelo menos uma vez ao longo de sua trajetória escolar. O Ensino Médio (então Ensino de Segundo Grau) atendia menos de 25% dos alunos da faixa etária própria desse nível de ensino (15 a 17 anos) (ABREU; SILVA, 2008, p. 524).

Ao chegar o momento de ingressar no Ensino Médio, optei por cursar o Magistério, já que me identificava com a profissão docente. Recordo que foi um ano bem turbulento para a educação, visto que foi marcado por uma longa greve dos professores, devido à reivindicação de direitos trabalhistas. Na cidade do Rio Grande, o curso do Magistério também era ofertado em uma escola privada⁸, que naquele ano encerrou a sua atividade, passando a ser disponibilizado somente pela rede pública de ensino estadual, gerando, por consequência, uma enorme demanda. Lembro que minha mãe e minha tia tiveram que se revezar por dias em filas, para poder conseguir uma vaga para a matrícula.

Durante o Magistério, começaram a surgir inquietações quanto à profissão, relacionadas à área da educação pela qual eu iria dar continuidade. Identifiquei-me com a área de Ciências Humanas, mais especificamente com a Geografia, principalmente nas temáticas relacionadas à questão ambiental, área que já me despertava bastante interesse. Ao chegar no Estágio Supervisionado, realizei-o com uma turma de terceiro ano (antiga segunda série) das séries iniciais do Ensino Fundamental. Após essa experiência, percebi que não queria seguir na Pedagogia, pois não desejava lecionar para crianças pequenas e trabalhar com alfabetização. A

⁷ Aqui faço referência à década de 1990, período que marcou profundamente os aspectos políticos e econômicos do cenário nacional, em detrimento das transformações que estavam ocorrendo internacionalmente com o desenvolvimento de um modelo de Estado baseado em uma nova ordem mundial de base neoliberal. Tal situação fez com que o Estado passasse a atender essas novas demandas, a partir de mudanças nas relações de trabalho e de mercado. Nessa perspectiva, a educação também sofreu influência da nova realidade, visto que emerge uma concepção hegemônica de qualidade educacional pautada, preponderantemente, em princípios mercadológicos.

⁸ Diante dessas transformações de base neoliberal, a Formação de Professores não é lucrativa para os interesses mercadológicos.

experiência trouxe um interesse em lecionar para adolescentes. Prestei o vestibular e decidi por ingressar no curso de Geografia Licenciatura Plena, visto que me identificava com a disciplina.

Iniciei a graduação no ano 2000 em Geografia Licenciatura Plena, na FURG, e uma nova realidade foi apresentada para mim. Fui a primeira mulher da minha família a ingressar no Ensino Superior. A graduação permitiu uma nova contextualização da minha realidade social, através de situações e discussões que muitas vezes eu não compreendia. As saídas de campo e as atividades práticas nos laboratórios de pesquisa do curso foram momentos que marcaram a minha formação inicial, uma vez que possibilitaram a prática dos saberes até então construídos. Durante a disciplina de Estágio Supervisionado, em diálogo com a professora supervisora de estágio, esta me relatou que por eu ser bastante tímida, ao lecionar, eu me transformava. Lembro que ela me disse: “não era a Carol!”. Esse momento de fala foi bem gratificante enquanto estudante, uma vez que possibilitou uma maior segurança e confiança na minha escolha profissional. Hoje, rememorando esse momento faço uma analogia, ao dialogar com Freire, sobre as construções de aprendizagens que estavam se materializando em minha prática acadêmica:

É dialético porque eu não aprendo sem ensinar; para aprender a ensinar tenho de ensinar, mas tenho de ensinar aberto para aprender a ensinar. [...] Um educador é um pouco um artista do palco; um educador se firma quando aprende a se mover no palco como artista. Não quero dizer com isso que fiquemos diante de um espelho ensaiando a forma de mover as mãos [...] isto surge a cada momento. Mas o educador deve entender esta dimensão de se mover com o seu próprio corpo, de quase cantar enquanto fala. Quanto mais compreendermos isso, melhor poderemos nos comunicar (FREIRE, 2020b, p. 170).

Após concluir a graduação, iniciei o meu processo de formação continuada, por compreender que há certos saberes que são fundamentais à prática docente (FREIRE, 2020b). Ingressei na segunda graduação em Geografia, na habilitação do Bacharelado. Porém, a ocorrência de um acidente de trânsito no *campus*, que levou à perda de um colega de curso muito próximo, estando, desde a licenciatura na mesma turma, impactou o grupo e me desmotivou do curso de Bacharelado, já que a participação nas aulas se tornou bastante dolorosa.

No ano seguinte, após a superação da perda, dando continuidade à minha trajetória formativa, iniciei o curso de Especialização em Educação Inclusiva, semipresencial, pela Universidade Castelo Branco, do Rio de Janeiro. Naquele momento, já havia começado a

realizar vários concursos públicos na área da educação e estava aprovada nas redes estadual e municipal de ensino da Educação Básica, só aguardando a nomeação. Escolhi a Inclusão⁹, já que naquele momento havia toda uma discussão sobre a implementação de diretrizes nacionais que afirmavam a necessidade e a obrigatoriedade em atender, na rede regular, alunos com necessidades específicas de aprendizagem e, também, alunos com deficiência. Dessa forma, percebi que precisava aprofundar ainda mais os meus estudos na Educação Inclusiva, para assim auxiliar meus alunos, propondo oportunidades iguais para todos e estratégias diferentes para cada um, de modo que todos pudessem desenvolver o seu potencial, eliminando barreiras e potencializando a aprendizagem numa abordagem inclusiva.

Os conhecimentos na área possibilitaram uma maior compreensão da construção dos processos de aprendizagem, além de perceber que cada indivíduo tem diferentes formas de construir o conhecimento e diferente tempo de aprendizagem. Contextos esses que devem ser levados em conta pelo professor no planejamento e na construção de estratégias de ensino que respeitem a singularidade de aprendizagem.

Em 2008, após a conclusão da especialização, fui contratada na rede estadual de ensino, e não nomeada, apesar de ter sido aprovada em concurso público. Situação que me deixou bem frustrada enquanto docente, já que a contratação ocorreu a partir da lista de aprovação do concurso, prática recorrente no Estado do Rio Grande do Sul, uma vez que surge como uma alternativa mais econômica¹⁰ do que a nomeação de servidores efetivos.

A minha jornada docente na rede estadual sempre foi muito desafiadora. Jornadas extenuantes, com muitas turmas e diversos adiantamentos. Cheguei a lecionar para 23 turmas, com oito adiantamentos e em cinco escolas. Às vezes, ao me recordar dessa condição de trabalho, custo a entender como era possível dar conta dessa jornada desumana. Tento justificar como sendo uma professora jovem que estava iniciando na profissão e, também, porque precisava trabalhar. Assim, a desvalorização, a precarização do trabalho e a baixa remuneração do profissional da educação pública são efeitos graves dos problemas enfrentados pela educação

⁹ A Lei Brasileira de Inclusão foi criada a fim de dar efetividade à Convenção Internacional da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados pelo Brasil, em Nova York, no dia 30 de março de 2007. A Lei Brasileira de Inclusão foi editada em 06 de julho de 2015, mas entrou em vigor no dia 03 de janeiro de 2016.

¹⁰ Cabe destacar que em agosto de 2021, a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul contratou cerca de quatro mil professores de Língua Portuguesa e Matemática para escolas de todo o Estado. Esses educadores foram contratados para suprir a demanda do aumento de carga horária nessas disciplinas. É importante atentar que esse cenário evidencia, também, o descaso com as Ciências Humanas e Sociais, já que para aumentar a carga horária das referidas disciplinas, outras tiveram suas cargas horárias reduzidas, demanda articulada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

e a degradação que lhe é imposta pelo predomínio das relações de mercado subservientes ao capital.

A condição de trabalho na rede de ensino pública estadual resultou em uma adaptação no que se refere às adversidades da prática, como trabalhar e lidar com os problemas comuns e frequentes da sala de aula, já que no momento em questão as turmas eram lotadas. Sobretudo, porque o período foi marcado pelo fechamento de escolas e redução de turmas, o chamado “enturmamento”, chegando a lecionar para 60 alunos em uma sala de aula.

Em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. A Lei regulamenta a jornada de trabalho e a destina 1/3 do tempo de trabalho para a “hora-atividade”. Nessas horas-atividades, extraclasse, o professor pode planejar as suas aulas, fazer as correções de tarefas, dedicar-se para reuniões e para formação continuada em serviço, para as trocas de saberes e, ainda, realizar estudos que contribuam na sua qualificação. Foi uma imensa conquista, uma vez que oportuniza ao professor tempo para planejamento e organização de sua prática. Quanto à situação salarial, ainda se encontra em debate para o seu cumprimento, já que o governo protocolou uma medida provisória para alterar o índice de referência de cálculo para o pagamento do efetivo docente.

Em 2009, fui nomeada na rede municipal de ensino do Rio Grande. A nomeação foi muito significativa, uma vez que me proporcionou uma sensação de segurança e estabilidade que o vínculo com o Estado ainda não me oferecia, afinal atuava enquanto professora através de um contrato temporário, que poderia não ser renovado. A instabilidade na rede estadual não se referia somente à preocupação com o término do contrato, mas também ao não pagamento de vantagens funcionais que a nomeação garantia. Somente em 2014, através de um novo concurso público, foi possível a efetivação na rede estadual de ensino. Atuar em várias escolas, com diversos adiantamentos, prejudicava-me sobremaneira, pois vivia sobrecarregada e isso inviabilizava a busca pela formação continuada. Recordo que, embora desejasse participar de formação continuada, a jornada extensa desmotivava e dificultava a conciliação de horários para estudar. Entretanto, dentro das possibilidades impostas, estive sempre aberta a participar de momentos de formação continuada.

Durante a minha prática docente, sempre recebi estagiários do curso de Geografia Licenciatura, que estavam fazendo a formação inicial em nível de graduação. Esses alunos são recebidos para realizar observações e atividades supervisionadas com as minhas turmas, como possibilidade de conhecer o cotidiano docente. Esses momentos sempre foram muito

significativos, uma vez que a prática oportuniza a compreensão daquilo que foi estudado na academia, através da vivência da experiência e dos desafios da carreira docente para o acadêmico. Compreendo como momentos singulares para o futuro docente, uma vez que ao compartilhar a forma como ocorre e se encaminha a prática, instrumentaliza o futuro profissional para desempenhar o seu papel com mais segurança. Dessa forma, para mim, enquanto professora regente que recebe o estagiário, é um momento de reflexão sobre a minha prática docente, na formação e no desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo atuante, consciente e transformador da sociedade.

Após relativa estabilidade profissional e econômica, o desejo em dar continuidade à minha formação começou a se apresentar como possível. Assim, quando surgiam oportunidades, buscava participar de cursos de capacitação, extensão e aperfeiçoamento, com o intuito de continuar o contato com as discussões que estavam sendo realizadas na academia.

Nesses momentos, participei de projetos de extensão realizados pelo Laboratório de Pesquisa e Ensino em Geografia (LAPEG) da FURG, para promover a formação continuada de professores em serviço. Foram dois projetos, sendo eles: o primeiro, em 2018, intitulado “Ensino de Geografia escolar através do uso de múltiplas linguagens”; o segundo, em 2019, denominado “Mídias Cinemáticas e Educação Ambiental: possibilidades na formação de professores”. Esses projetos permitiram o encontro de professores(as) de Geografia atuantes nas redes, o diálogo entre os pares, as aprendizagens, a troca de experiências e o retorno à universidade para além da Supervisão de Estágios Curriculares¹¹.

Em 2019, a participação na última greve dos professores da rede estadual e, também, as situações desconfortantes das práticas na rede municipal de ensino, provocaram uma série de inquietações. Tais acontecimentos suscitaram em mim a necessidade de ampliar as possibilidades formativas, e o desejo, que já existia, em ingressar na Pós-Graduação emergiu.

Dessa forma, durante a pandemia, passei a me dedicar à continuidade da minha formação acadêmica. Buscando uma base filosófica para a minha formação e compreendendo a relação íntima da filosofia com a educação, inicio no primeiro semestre de 2020 a Especialização em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Assim, a formação proporcionou a qualificação de conhecimentos através das contribuições da

¹¹ É importante destacar que a partir desses espaços de formação foi criado, através do *WhatsApp*, o grupo dos Professores de Geografia de Rio Grande, onde estão inseridos alguns professores da Universidade e da Educação Básica, promovendo uma importante rede de diálogo e conexão docente.

Filosofia na construção do pensamento filosófico dentro da estrutura escolar, através do estímulo ao debate, à confrontação de ideias e na construção de conceitos.

O exercício filosófico, a partir dos problemas contemporâneos e da realidade do aluno, fornece condições para o aluno pensar e agir através da ação reflexiva, respondendo e indagando a sociedade contemporânea, além do desenvolvimento do sentimento de pertencimento e responsabilidade ambiental. Nessa premissa, Freire afirma que “é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2019b, p. 121). Para tanto, ressalta-se que é preciso que o educador seja capaz de conhecer as condições estruturais em que o pensar se constitui.

Dando continuidade à caminhada formativa, inicio meus estudos no PPGEA, em nível de Mestrado, na linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Professores, sob a orientação atenta e dedicada da Prof.^a Dra. Cláudia Cousin, pela qual a admiração e o carinho surgiram nos espaços de formações continuada.

Todas essas inserções no campo da práxis docente são basilares na construção do meu saber docente, vindo a contribuir com o meu processo de constituição profissional, e que convergem com a ideia defendida por Tardif (2014), ao atentar que o saber docente é um saber plural, formado pela amálgama de saberes oriundos da formação profissional, os curriculares e os saberes da experiência.

A escolha pelo PPGEA veio ao encontro de todo um processo de questionamento da minha trajetória profissional, sobre o fazer pedagógico, a realidade profissional e, também, pessoal. Esses questionamentos se potencializaram com a pandemia da COVID-19, já que tal circunstancialidade socioambiental planetária me levou a refletir sobre as condições de trabalho dos professores, especialmente sobre como iria acontecer o processo de ensino-aprendizagem, como também o equilíbrio emocional do professor e do aluno nesse contexto pandêmico, e quais saberes docentes foram necessários para promover o processo educativo nesse contexto. Ou seja, a pandemia trouxe uma posição reflexiva para mim, enquanto educadora, sobre a situação da educação, dos educandos, dos educadores e das escolas da Educação Básica. Isto é, uma reflexão da situação em que estava a educação antes da pandemia, como foi durante e como seria pós-pandemia.

A pandemia provocou, em nível mundial, uma desestrutura em todos os setores. E não foi diferente com a educação. As aulas foram suspensas, através do Decreto nº 17.054¹², primeiramente na rede de ensino municipal, no dia 17 de março de 2020, e na rede estadual, através do Decreto nº 55.128¹³, no dia 19 de março. Essa situação provocou uma série de incertezas e muitas preocupações entre professores, funcionários, gestores, alunos e famílias. Porém, em se tratando da questão profissional, desafiou-me a ingressar no Mestrado em Educação Ambiental, pois o descaso histórico por parte de governos com a educação resultou em um conjunto estrutural precário, que remeteu para a necessidade de criar estratégias para dar continuidade no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, emergiu a necessidade de continuar a minha formação profissional enquanto educadora, refletir sobre a minha prática docente e buscar novos saberes para qualificá-la no cotidiano das escolas.

Enquanto professora de Geografia da rede municipal e estadual de ensino, vi-me diante de um novo cenário. A suspensão das atividades escolares aconteceu no início do ano letivo. As aulas na rede municipal haviam começado há duas semanas, portanto foi oportunizado um breve contato com os alunos, a apresentação da turma, o conhecimento da proposta da disciplina, bem como da metodologia de trabalho. Já na rede estadual de ensino, as aulas haviam iniciado há dois dias. Então, em muitas turmas, não houve um contato presencial, uma aproximação com os alunos. As redes de ensino, após meses de suspensão das aulas, trouxeram como alternativa de aprendizagem, o ERE¹⁴. E assim, a educação esteve submersa no ERE¹⁵ por dois anos, devido ao agravamento da pandemia em 2021, em decorrência do descaso político vivido no Brasil.

Nesse momento, devido ao processo de vacinação avançar pelo território brasileiro, os números de infectados e óbitos¹⁶ pela pandemia já começaram a declinar, o que evidencia a importância da ciência para o combate da COVID-19, associada a protocolos sanitários.

¹² O Decreto Municipal nº 17.054 suspende as atividades do calendário escolar municipal a partir de 17 de março de 2020 e estabelece os protocolos de ações estratégicas de higienização como meio de prevenção à pandemia.

¹³ O Decreto Estadual nº 55.128 declara estado de calamidade em todo o território do estado do RS para fins de prevenção e enfrentamento à pandemia causada pela COVID-19 e dá outras providências.

¹⁴ O ERE é uma modalidade de ensino estruturada de forma emergencial, que oferta acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente. Assim, em decorrência da pandemia, o ERE se tornou a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise.

¹⁵ No momento da escrita do projeto de dissertação, a maior parte da rede de Educação Básica se encontrava em ERE, entretanto, através do Decreto nº 55.674, de 23 de dezembro de 2020, que flexibilizava as medidas sanitárias, instituía o distanciamento controlado e autorizava o retorno de forma escalonada da Educação Básica de forma presencial, as atividades foram voltando ao normal.

¹⁶ Atualmente, a população absoluta contaminada pela COVID-19 no Brasil é 36. 044.441, e o número de óbitos é 692.461, segundo dados divulgados pela OMS em 23 de dezembro de 2022.

A pandemia trouxe uma mudança na prática docente nos professores de todo o país. Antecipou uns 10 anos o que deveria acontecer na sala de aula, uma vez que os professores tiveram que encarar as ferramentas digitais que ainda se apresentam como um entrave na realidade docente, acelerando um processo que já estava em curso, a introdução mais intensiva de tecnologia na relação educativa.

Devido à falta de investimentos e ao descaso com a educação, agora os educadores estão imersos em um novo contexto, tendo que aprender a usar em tempo recorde as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), e sem formação adequada para aprender a usar em sala de aula, agora virtual, essas tecnologias. Em um curto período, por conta própria, muitos professores criaram grupos de *WhatsApp* para não perder os alunos e atender os familiares, aprenderam a gravar, editar e produzir vídeos, com o intuito de manter o processo de ensinar e aprender, criaram canais no *Youtube*, postaram tarefas em plataformas virtuais e redes sociais, como *Facebook*, etc. Tal demanda exigiu a construção e o desenvolvimento de novos saberes para a realização das atividades docentes.

Além da questão metodológica, existiu também o desafio curricular ao elencar os conhecimentos relevantes na atual circunstancialidade. Desenvolver o protagonismo, o interesse e a autonomia do aluno nessa situação pandêmica, de ERE, onde a maioria dos alunos não tem acesso a essa nova modalidade de ensino, tornou-se uma tarefa mais árdua para o professor. Anteriormente, já existia uma série de desafios, na pandemia esses desafios foram dimensionados, exigindo que o professor se reinventasse ao assumir novos papéis, os quais não estava habituado.

O novo contexto profissional para o professor gerou ainda mais sobrecarga de trabalho. As formações que as redes organizaram não foram suficientes. A realidade se tornou mais difícil e complexa. O contexto do trabalho do professor é precário, pois a maioria dos professores não dispõe de equipamentos adequados para o desenvolvimento de suas atividades, como um bom computador, um celular moderno e uma boa conexão de *internet*, que o momento remoto exigiu. Dessa forma, precisaram se organizar economicamente para comprar as ferramentas necessárias para desenvolver as atividades laborais. Em janeiro de 2021, após o término do ano letivo de 2020, a rede estadual, através da Secretaria de Educação (SEDUC), disponibilizou para os professores de Ensino Fundamental e Médio equipamentos, os *Chromebooks*, para realizar as atividades síncronas. Na rede municipal, nem isso aconteceu.

O contexto do aluno quanto ao processo de ensino também foi preocupante. A maioria não tem um bom computador ou possui uma máquina que já está obsoleta, assim como os

aparelhos de celulares, quando tem, não são ideais para a nova demanda. Alunos que não dispõem de condições para o acesso remoto precisaram buscar material impresso, apostilas e livros para ter continuidade ao ensino. Esses grupos foram os que tiveram as maiores perdas na aprendizagem, uma vez que não conseguiram acompanhar o ERE por falta de acesso à conexão de comunicação. Tais acontecimentos evidenciaram o abismo existente entre a educação pública e a privada.

A rede privada, mesmo com toda dificuldade em discutir, testar, propor e enfim, disponibilizar metodologias, já nas primeiras semanas de isolamento, conseguiu dispor das ferramentas necessárias para as aulas remotas. Entretanto, a rede pública, que num período de normalidade, lida diariamente com uma carência de recursos e investimentos, agora imersa na crise acentuada pela pandemia, evidencia e destaca para toda a comunidade, que não tem infraestrutura suficiente para atender e amparar os estudantes diante da COVID-19. A desigualdade social e a falta de investimentos e infraestrutura da rede de educação pública resultaram em um sistema de ensino que não tem suporte para a atual conjuntura, a grande maioria de alunos da rede pública não tem acesso à *internet*, não possui um computador e muitos não disponibilizam de celular para uso pessoal. E ainda, entre aqueles que têm celular e computador, fica evidente o distanciamento entre o uso pessoal e o pedagógico.

Faz-se necessário a emergência de políticas públicas que sejam efetivamente cumpridas, com investimentos na educação, que vão desde a infraestrutura das unidades escolares até a valorização docente. A educação é fundamental para qualquer sociedade crescer de forma sustentável e com justiça social.

Entretanto, é perceptível que, para o atual sistema econômico, não há interesse em formar um aluno autônomo, que busque o conhecimento, mas sim adequá-lo às demandas imperativas do capitalismo. O aumento da consciência, perante a emergência de políticas públicas, revela ao indivíduo os problemas do meio ambiente, os problemas econômicos e sociais, e o coloca como sujeito, com senso de responsabilidade em relação a esses problemas, tornando-o agente crítico e reflexivo que busca de soluções.

Quando se aprofunda a percepção dos problemas sociais mais graves, iluminando-os, percebe-se a dimensão da crônica do neoliberalismo. Nesse contexto, Netto e Braz (2008, p. 277), pontuam “que o objetivo real do capital monopolista não é a ‘diminuição’ do Estado, mas a diminuição das funções estatais coesivas, precisamente aquelas que respondem à satisfação de direitos sociais”. Na verdade, o que pretendem os representantes do monopólio é proclamar um Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital (NETTO; BRAZ, 2008).

As políticas públicas sociais, essenciais no processo de conciliação de classe, são profundamente impactadas por esse sistema capitalista neoliberal, já que o fundo público passa a ser utilizado para atender aos interesses de investimento do capital, como a concessão de incentivos fiscais, a redução dos direitos trabalhistas, a socialização dos prejuízos, o investimento na indústria bélica, a amortização da dívida pública, do que atender às necessidades da classe trabalhadora.

Diante disso, é compreensível que o governo Bolsonaro tenha seguido uma política de "terra arrasada" em resposta à negação da pandemia, à sabotagem da vacinação e ao não uso de máscaras. Este governo incentivou um dismantelamento deliberado das políticas públicas. A restrição das verbas dedicadas à saúde, à educação e ao meio ambiente encontra justificativa em uma teoria do choque, de um capitalismo de destruição para uma reconstrução neoliberal da sociedade baseada no mercado e eliminando a possibilidade de o governo fornecer serviços públicos de qualidade (VIEIRA, 2022).

Em suma, neste capítulo se fez necessário apresentar a trajetória da minha constituição como educadora e pesquisadora, assim como a construção do ensejo que culminou na escolha do tema da pesquisa. Refletir e rememorar a minha trajetória, trouxe à tona a compreensão da importância da continuidade da formação docente e da minha constituição enquanto educadora ambiental. Para tal, lancei-me ao desafio de realizar a pesquisa, a partir da base teórica que fundamenta o seguinte capítulo desta dissertação.

3 COMPREENSÕES TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAM A PESQUISA

Este capítulo apresenta o conjunto de elementos teóricos que fundamentaram a pesquisa, com o intuito de instrumentalizar a pesquisadora para a compreensão do tema/problema deste estudo. O capítulo que se inicia busca evidenciar os marcos teórico da constituição da Educação Ambiental, dando ênfase, principalmente, ao ensino formal da Educação Básica e à formação de professores, de forma que se possa compreender temporal e espacialmente o envolvimento da sociedade nesse debate, apresentando-se subdividido em três subcapítulos, sendo eles: compreensões da Educação Ambiental que fundamentam a pesquisa, compreensões sobre a formação de professores de Geografia e compreensões sobre os saberes docentes emergentes no ERE.

O processo de institucionalização da Educação Ambiental está intimamente relacionado com os movimentos sociais, que surgiram com a preocupação da sociedade com a qualidade da existência humana e com o futuro da vida. Foi a partir desses movimentos que emergiu a compreensão da crise ambiental como uma questão de interesse público, isto é, que afeta a todos e da qual depende o futuro das sociedades.

Dessa forma, o primeiro subcapítulo elenca os marcos históricos e teóricos que apresentam a inserção da Educação Ambiental na Educação Básica. Esses marcos trazem elementos que serviram de arcabouço para a Legislação e a Educação Ambiental, permitindo a análise do seu percurso através das Políticas Públicas Ambientais, bem como a compreensão da concepção da Educação Ambiental no seu ensino na atualidade e a ocultação da temática imposta pela atual conjuntura política neoliberal em curso.

O segundo subcapítulo ressalta as contribuições da Geografia como ciência nas discussões acerca da abordagem da questão ambiental, principalmente por ser uma ciência que desde a sua origem traz consigo a busca por interpretações das relações entre o homem e o seu meio, as sociedades e a natureza. Nesse contexto, a Educação Ambiental é uma práxis que deve estar atenta às variáveis imbricadas nas questões do meio ambiente, o que requer, portanto, uma prática pedagógica voltada para as questões socioambientais. Assim, o processo de formação docente é parte integrante do fazer pedagógico, uma vez que para realizar o seu trabalho docente é preciso que o professor se aproprie constantemente de subsídios formativos relacionados ao campo dos saberes pedagógicos, bem como dos saberes ligados aos conhecimentos

especializados das áreas de formação profissional, na função de transmitir o conhecimento socialmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade.

No terceiro subcapítulo, mostra-se as “Compreensões sobre os saberes docentes emergentes no Ensino Remoto Emergencial”, onde destacamos os diferentes saberes docentes como contribuintes essenciais para o proporcionar ao aluno aprendizagens significativas diante dos inúmeros desafios impostos à prática docente no ERE. Nesse horizonte, apresento discussões sobre a formação docente, ressaltando a importância da formação continuada, sendo compreendida como indispensável para a prática educativa e para a constituição de um professor crítico.

3.1 COMPREENSÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUE FUNDAMENTAM A PESQUISA

A questão ambiental, apesar de ser preocupante, começa a ser tema de reflexões a partir da segunda metade do século XX. Até então, as discussões sobre o meio ambiente se restringiam a alguns poucos estudiosos e apreciadores da natureza. Entretanto, o referido período é marcado pelo anúncio e pela denúncia das consequências do modelo de desenvolvimento econômico capitalista adotado pelos países ricos, que exploraram os recursos naturais em detrimento dos seus setores produtivos industriais. Além disso, os prejuízos causados pelos conflitos bélicos que marcaram o início do século XX, manifestados na devastação generalizada provocada pelo lançamento das bombas atômicas na Segunda Guerra Mundial, como também a insalubridade da vida em cidades não planejadas, poluídas e inchadas, demonstram o jogo de poderes dos países ricos. Diante do exposto, Bosquet apresenta esse influente jogo de poder dos países capitalistas desenvolvidos, na seguinte afirmação:

Com 13% da população mundial, os países capitalistas industrializados consomem 87% dos recursos energéticos. Apropriam-se da metade da pesca mundial, não deixando ao Terceiro Mundo mais do que a quinta parte. Eles utilizam para se alimentar, de 20% das superfícies agrícolas do globo além das suas próprias. Estabelecem no Sahel, em plena fome, uma criação de 150 mil hectares que deve fornecer carne à Europa. Dão 2/3 da colheita mundial de soja a seus animais, enquanto a soja é o primeiro alimento proteico para um bilhão de habitantes da Ásia. Afirmando que a hidrosfera e a atmosfera serão envenenadas pelos resíduos dos 8,12 ou 16 bilhões de homens no próximo século; mas os 500 milhões da Europa Ocidental e da América do Norte causam hoje ao meio ambiente tantos estragos como o fariam (se existissem) dez bilhões de indianos (BOSQUET, 1976, p. 63).

Nesse contexto, Loureiro (2006) destaca que todo ser vivo, e principalmente os seres humanos, sempre atuaram no ambiente em um movimento de transformação para a sua subsistência. Entretanto, a partir da Revolução Industrial capitalista, o aumento na velocidade da ação antropocêntrica ganha proporção e possibilita a cimentação de um modo de produção individualista, pautado na reprodução do capital, que, para tanto, demanda a crescente utilização de recursos naturais para a produção de matéria e energia. Seguindo o entendimento de Marx que envolvem as relações de apropriação da natureza, que deixa de servir ao homem em sua atividade essencial - o trabalho livre - e torna-se mercadoria juntamente com a força de trabalho, por meio do trabalho alienado, Mészáros (2011) analisa a forma danosa e estruturalmente destrutiva de metabolismo do capital:

(...) ele [o Modo de Produção Capitalista] não pode separar “avanço” de destruição, nem “progresso” de desperdício – ainda que as resultantes sejam catastróficas. Quanto mais o sistema destrava os poderes da produtividade, mais libera os poderes de destruição; e quanto mais dilata o volume da produção tanto mais tem de sepultar tudo sob montanhas de lixo asfixiante. O conceito de economia é radicalmente incompatível com a “economia” da produção do capital, que necessariamente causa um duplo malefício, primeiro por usar com desperdício voraz os limitados recursos do nosso planeta, o que é posteriormente agravado pela poluição e pelo envenenamento do meio ambiente humano, decorrentes da produção em massa de lixo e efluentes. (MÉSZÁROS, 2011, p.73).

Desta forma, o autor destaca a incompatibilidade das relações do Capital com um ambiente natural saudável e equilibrado e, conseqüentemente, com uma vida humana saudável. O modo de produção capitalista, por suas contradições, é inerentemente antagônico à vida, pois a reifica, a torna coisa, e para se produzir, destrói a coisa, seja ela humana ou natural (MÉSZÁROS, 2011).

Diante disso, ao se tornar uma temática de maior preocupação, surgem movimentos históricos¹⁷, que insatisfeitos com os padrões sociais e com as incertezas do futuro, ganham espaço no debate público e passam a influenciar os agentes sociais em todos os países, com o intento de discutir as relações da sociedade com a natureza. Dentro dessa perspectiva, muitas questões e diretrizes sobre a questão ambiental começaram a ser concebidas em conferências, sendo elas regionais, nacionais e internacionais.

¹⁷ Loureiro (2006, 2012) destaca que o movimento ambientalista decorreu dos primeiros movimentos pacifistas, antinucleares, *hippie* e de contracultura, e constituía-se num movimento de recusa ao *establishment* político estadunidense autoritário e belicista, pautado em um estilo de vida consumista e supérfluo.

Nessa premissa, em 1962, a jornalista americana Rachel Carson publicou o livro intitulado “Primavera Silenciosa”¹⁸, obra que se tornou um marco fundador para o movimento ambientalista moderno. Nessa obra, a autora fez uma alerta sobre os riscos para a saúde humana quanto ao uso indiscriminado dos pesticidas. Na obra, ainda, evidencia grande preocupação e inquietação com a perda da qualidade de vida em detrimento da degradação ambiental provocada pelos setores produtivos.

Em 1965, na Grã-Bretanha, durante a Conferência em Educação na Universidade de Keele, surgiu a expressão “Educação Ambiental”. Essa conferência entre educadores concebeu a percepção que a Educação Ambiental deveria ser parte essencial da educação, através da Ecologia, o que evidencia a compreensão conservacionista nesse momento da Educação Ambiental.

Manifestações estudantis, em protesto por melhores condições de vida, iniciaram-se em 1968, na França, e se espalharam pelo globo. Esse movimento revolucionário já denunciavam as mazelas do capitalismo e apontava a crise socioambiental, chamando atenção para as consequências devastadoras da sociedade. Dessa forma, a percepção das consequências do estilo de vida predatório humano sobre o espaço natural e, ainda, os próprios efeitos sobre a sociedade são catalisados e convergem no surgimento do ambientalismo. Com vistas, para promover o conhecimento e ampliar as discussões das relações do ser humano com o meio ambiente, foi criado o Programa Homem e Biosfera, através da Conferência sobre a Biosfera. Essa conferência foi considerada um marco para o desenvolvimento sustentável.

Em 1972, o Clube de Roma, grupo formado por especialistas de diversas áreas, reuniu-se para discutir a crise da sociedade humana, que publicou o relatório *The limits of growth* (Os Limites do Crescimento). Esse relatório fez um alerta acerca do estilo de desenvolvimento em que a sociedade estava alicerçada. Foi baseado em modelos matemáticos e técnicas pioneiras de análises de sistemas projetados para estabelecer a relação entre o crescimento da população, dos recursos naturais, dos alimentos e da atividade industrial. O estudo apontou que o crescente ritmo de consumo levaria a um esgotamento de recursos, caso a maneira de lidar com o crescimento da sociedade não fosse modificado. Apesar de políticos e alguns outros

¹⁸ Essa obra tem sido referida como fundação do movimento ambientalista moderno. O livro explica como o uso desenfreado de pesticidas nos EUA contaminava as plantas, reduzindo as populações de pequenos animais e colocando em risco a saúde humana, ao acumular resíduos no ambiente. A obra foi considerada como um acontecimento comunicacional que mudou o mundo, pela forma contundente que denunciava o uso excessivo de produtos químicos na produção agrícola.

especialistas rejeitarem os dados apresentados, uma vez que o estímulo ao consumo é um dos elementos estruturantes do capitalismo, o estudo foi publicado, amplamente divulgado, atingindo o seu objetivo em alertar a humanidade: o crescente consumo levaria a um colapso social.

Após esses movimentos na trajetória da Educação Ambiental, a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, conhecida também como Conferência de Estocolmo, reuniu, na Suécia, 113 países. No evento, foram criados instrumentos importantes para tratar os problemas sociais e ambientais, voltados para a construção de um ambiente que harmonizasse aspectos humanos e naturais, de forma que promovesse o bem-estar e os direitos fundamentais do indivíduo. A partir dessa conferência, foi elaborado o Plano Internacional de Educação Ambiental (PIEA), que ficou a cargo da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Assim, atribui-se a essa conferência a responsabilidade de inserir a temática da Educação Ambiental na agenda internacional.

Em 1975, em resposta às considerações da Conferência de Estocolmo, a UNESCO promoveu, em Belgrado, ex-Iugoslávia, o I Encontro Internacional sobre Educação Ambiental, reunindo especialistas de 65 países. Esse encontro culminou na Carta de Belgrado, sendo esta considerada um documento histórico para a evolução da consciência ambiental, pois expressa a necessidade emergente de uma nova ética mundial. Diz que é necessário:

[...] uma ética que promova atitudes e comportamentos para os indivíduos e sociedades, que sejam consonantes com o lugar da humanidade dentro da biosfera; que reconheça e responda com sensibilidades às complexas e dinâmicas relações entre a humanidade e a natureza, e entre os povos (CARTA DE BELGRADO, 1975, p. 1).

A Carta de Belgrado reconhece que o sistema educacional vigente não permite compreender o impacto que a sociedade produz sobre o ambiente global. O evento contribuiu para pensar a Educação Ambiental como uma estratégia de combate à crise mundial, culminando na formulação dos princípios e das orientações para um programa internacional de Educação Ambiental. Dessa forma, a Educação Ambiental começa a ser analisada dentro do campo da ação pedagógica. O documento evidencia que:

É absolutamente vital que os cidadãos de todo o mundo insistam a favor de medidas que darão suporte ao tipo de crescimento econômico que não traga repercussões

prejudiciais às pessoas; que não diminua de nenhuma maneira às condições de vida e de qualidade do meio ambiente. É necessário encontrar meios de assegurar que nenhuma nação cresça ou se desenvolva às custas de outra nação [...]. Os recursos do mundo deveriam ser utilizados de um modo que beneficiasse toda a humanidade e proporcionasse a todos a possibilidade de um aumento de qualidade de vida (CARTA DE BELGRADO, 1975, p. 1).

Em 1977, realizou-se em Tbilisi (Geórgia), organizada pela UNESCO, em colaboração com o PNUMA, a I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. A Conferência de Tbilisi, como ficou consagrada, foi um evento que legitimou e institucionalizou a Educação Ambiental no Brasil e no mundo, definindo os princípios e as estratégias pertinentes aos planos regional, nacional e internacional. As recomendações da Conferência de Tbilisi sugeriram que a Educação Ambiental devia ser trabalhada com enfoque global e com base interdisciplinar. Apontou, ainda, que o processo de ensino deveria ser renovado e reformulado, nas bases da Educação Ambiental no ensino formal e informal, atingindo todas as faixas etárias e classes sociais, de forma permanente. Dias, ao tratar sobre os resultados dessa conferência, dialoga que:

Assim, a Educação Ambiental teria como finalidade promover a compreensão da existência e da importância da interdependência econômica, política, social e ecológica da sociedade; proporcionar a todas as pessoas a possibilidade de adquirir conhecimentos, o sentido dos valores, o interesse ativo e as atitudes necessárias para proteger e melhorar a qualidade ambiental; induzir novas formas de conduta nos indivíduos, nos grupos sociais e na sociedade em seu conjunto, tornando-a apta a agir em busca de alternativas de soluções para os problemas ambientais, como forma de elevação da sua qualidade de vida (DIAS, 2004, p. 83).

Entretanto, apresentando um enfoque contrário ao sugerido pela Conferência de Tbilisi, o Brasil publicou, em 1979, um dos primeiros materiais específicos para a área ambiental, através do documento “Ecologia – uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus”, elaborado pelo departamento de Ensino Médio/Ministério da Educação e da Cultura (MEC) e Companhia Ambiental do Estado de São Paulo (CETESB), que tratou a Educação Ambiental somente no campo das ciências naturais, não considerando os aspectos sociais, culturais e políticos. Essa proposta representou um retrocesso, uma vez que trouxe uma abordagem reducionista da Educação Ambiental, desconsiderando totalmente o seu caráter reflexivo e indutor de ações. Diante do exposto, Dias afirma que:

A EA era vista como algo tão terrivelmente perigosa que a abordagem meramente ecológica das questões ambientais "deveria continuar". Não seria interessante para os países dominadores que as pessoas comessem um processo de sensibilização que as conduzissem ao exercício pleno de cidadania, requerendo seus direitos constitucionais,

organizando-se em associações comunitárias, de classe, etc., em busca da valorização de suas vidas (DIAS, 1991, p. 7).

O cenário político vivenciado no Brasil naquele momento, sob a égide do regime militar, restringia o debate político e as ações coletivas, incentivava e favorecia a instalação de multinacionais no território nacional, com o rótulo de desenvolvimento econômico. Dessa forma, a abordagem da temática social, e até mesmo a ambiental, representavam um obstáculo a esse desenvolvimento econômico que se propunha o governo. Diante desse cenário, o capital aproveita-se, numa tentativa muito bem sucedida de continuar a reproduzir suas ideias alienantes. (MÉSZÁROS, 2011)

Entretanto, durante o período de redemocratização do Estado Brasileiro, a cobrança de vários segmentos da sociedade por comprometimento, por parte do governo, com a questão ambiental, teve avanço, e acabou repercutindo em políticas públicas socioambientais. Assim, em 1981 foi sancionada a Lei nº 6.938, que dispõe a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), o que constitui um importante instrumento da política ambiental no país. O aporte legal situa a Educação Ambiental como um elemento que contribui na solução dos problemas ambientais, sendo essencial a oferta em todas as etapas do ensino formal e não formal da sociedade, consolidando assim a PNMA.

Decorridos 10 anos da realização da Conferência de Tbilisi, foi promovido pela UNESCO em colaboração com o PNUMA, em Moscou, o Congresso Internacional de Educação e Formação Ambiental, com o objetivo de analisar os avanços e as conquistas dos países no desenvolvimento da Educação Ambiental, para estabelecer as estratégias de ação para a década de 1990. Para tanto, fora solicitado a cada país um relatório que descrevesse um diagnóstico desse desenvolvimento. Esse documento não foi apresentado pelo Brasil em Moscou, o que evidencia o quanto a Educação Ambiental era secundarizada no debate público brasileiro.

A ação do Estado Brasileiro repercutiu de forma vexatória e preocupante na comunidade internacional. A ineficácia das políticas públicas em difundir sistematicamente as orientações para a Educação Ambiental chamou a atenção de Organismos Internacionais de grande pressão política, como o Banco Mundial.

Nesse momento, o mundo estava atravessando diversas crises ambientais, como desastres nucleares, aumento do efeito estufa, diminuição da espessura da camada de ozônio, alterações climáticas que estavam comprometendo as safras agrícolas, aceleração do

desmatamento, queimadas, poluição dos mares, diminuição do estoque de pescados, surtos de doenças tropicais, epidemia da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), agravamento generalizado da pobreza, perda de biodiversidade, crescimento populacional acompanhado por atos terroristas e fome (DIAS, 2004). Assim, acontecimentos que especialistas esperavam que ocorressem em 20 anos, já mostravam sinais de antecipação.

Em 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, lei máxima do país, que trouxe um capítulo sobre o meio ambiente. Em seu texto, Capítulo VI, Art. 225, parágrafo 1, item VI, reforça o papel do Poder Público em promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a conservação do meio ambiente. Para o cumprimento dessas exigências constitucionais, foram criados o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), em 1989, com o objetivo de formular, coordenar e executar a PNMA e o Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA), para a obtenção de recursos para suporte e implementação de projetos relacionados ao Meio Ambiente.

Em 1992, culminando no fortalecimento das políticas ambientais nacionais e internacionais, o Governo Federal criou o Ministério do Meio Ambiente (MMA), e ainda no mesmo ano foi realizada a II Conferência Internacional das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (RIO-92). Nessa Conferência, diversos documentos foram formalizados, como a Convenção – Quadro das Nações Unidas sobre Mudanças de Clima, a Convenção da Diversidade Biológica, a Carta da Terra, o Protocolo de Florestas e a Agenda 21 Global.

A Rio-92, reconhecida como o encontro de maior importância internacional, pois admitiu a insustentabilidade do modelo capitalista vigente, estabeleceu a Agenda 21 como Plano de Ação para a sustentabilidade humana e reafirmou a Educação Ambiental como processo de promoção estratégico para um novo modelo de desenvolvimento.

Outro marco relevante para o cenário ambiental, produzido paralelamente à Rio-92, foi o Fórum Global. Nesse encontro foi estabelecido o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, que delineou o marco político para o projeto pedagógico da Educação Ambiental.

A partir dos compromissos assumidos na Constituição Federal de 1988 e na Rio-92, foi formulado, em 1994, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), elaborado em conjunto pelo MMA e pelo MEC. O ProNEA se caracterizou como um dos avanços

significativos na institucionalização da Educação Ambiental no país, na perspectiva de aprofundamento e sistematização, bem como de nova visão da relação ser humano e natureza, ao evidenciar a compreensão integrada do meio ambiente.

No caminho do fortalecimento da Educação Ambiental no cenário brasileiro, em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/96, evidenciando a dimensão ambiental na educação escolar, na amplitude dos processos formativos do cidadão e na introdução de novos temas, considerando as inter-relações decorrentes dos processos sociais, culturais e ambientais, como enunciados em alguns dos seus artigos.

Em decorrência da LDBEN, foram aprovados oficialmente, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pelo MEC. Essa normativa definiu como temas transversais, em função da relevância social, urgência e universalidade: saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural e meio ambiente, a serem inseridos em todas as áreas de conhecimento no Ensino Fundamental. Porém, apesar desse documento receber algumas críticas pelo modo que se pensou a transversalidade, como também pela baixa operacionalização no nosso sistema educativo, teve o mérito em inserir a temática ambiental, não como disciplina única na organização curricular, mas articulada às diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, de acordo com os PCNs:

[...] deve-se considerar que, como a realidade funciona de um modo sistêmico em que todos os fatores interagem, o ambiente humano deve ser compreendido com todos os seus inúmeros problemas. Tratar a questão ambiental, portanto, abrange toda a complexidade da ação humana: se quanto às disciplinas do conhecimento ela é um tema transversal, interdisciplinar, nos setores de atuação da esfera pública ela só se consolida numa atuação do sistema como um todo, sendo afetada e afetando todos os setores: educação, saúde, saneamento, transportes, obras, alimentação, agricultura, etc. (BRASIL, 1998, p. 23).

Dias corrobora com essa perspectiva, ao afirmar que:

Pela própria natureza complexa do ambiente, dadas suas múltiplas interações de fundo ecológico, político, social, econômico, ético, científico e tecnológico, não se poderia tratar do assunto em uma única disciplina. Que professor teria essa fantástica capacidade? Que tipo de formação deveria receber? Impossível! Logo, a EA deve estar presente em *todas* as disciplinas. Se criássemos uma disciplina, está logo se transformaria numa “Educação Moral e Cívica”, odiada e relegada a um plano de descrédito e desprezo, fomentando uma visão estreita da realidade (DIAS, 2004, p. 117).

A perspectiva transversal é apresentada como proposta para dar ao currículo uma dimensão social e contemporânea, ao discutir a questão ambiental, a partir da realidade experienciada. Segundo os PCNs, a transversalidade não constitui uma alternativa ao currículo disciplinar, mas sim uma superação. A transdisciplinaridade seria uma espécie de trânsito entre os saberes, estabelecendo cortes transversais que articulam e adensam os vários campos de saberes, contemplando a temática transversal em sua complexidade. Assim, a proposta transdisciplinar diz respeito aos aspectos pedagógicos, isto é, a socialização dos saberes sem restringi-la a uma única área de abordagem, buscando um tratamento didático que contemple toda a complexidade e a dinâmica das questões sociais. Dessa forma, a escola ganha um novo sentido, ao passar de um espaço de acesso à informação a um espaço de formação socialmente relevante. Diante disso:

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). É a uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade (BRASIL, 1998).

Cabe salientar, ainda, que a concepção de transversalidade que os PCNs adotam tem a perspectiva interdisciplinar, pautada na integração, na cooperação e no diálogo das diferentes áreas do conhecimento. Assim, a interdisciplinaridade questiona os conhecimentos fragmentados, sendo produtos de um pensamento reducionista, e a transversalidade está relacionada a uma prática educativa que permeie o apreender a realidade social do indivíduo. Segundo Leff:

O projeto interdisciplinar surge com o propósito de reorientar a formação profissional através de um pensamento capaz de apreender a unidade da realidade para solucionar os complexos problemas gerados pela racionalidade social, econômica e tecnológica dominante. Este projeto busca fundamentar-se num método capaz de fazer convergir os olhares dispersos dos saberes disciplinares sobre uma realidade homogênea, racional e funcional, eliminando as divisões estabelecidas pelas fronteiras dos territórios científicos, cancelando o espaço próprio de seus objetos de conhecimento, para conhecer um mundo unitário (LEFF, 2015, p. 180).

Diante dessa premissa, Loureiro (2009) afirma que a interdisciplinaridade, enquanto pressuposto da Educação Ambiental, não é um princípio epistemológico para legitimar determinados saberes e relações de poder, e nem um método único capaz de articular os objetos do conhecimento. Pondera que:

É uma prática intersubjetiva que associa conhecimentos científicos e não científicos e relaciona o racional com o intuitivo, o cognitivo com o sensorial, buscando a construção de objetos de conhecimentos que se abram para novas concepções e compreensões do mundo (natural estrito senso e histórico) e para a constituição do sujeito integral. Portanto, esta se traduz como um trabalho coletivo que envolve conteúdos, disciplinas e a própria organização da escola e das ações não formais (relações de poder, modo de gestão, definição do projeto político-pedagógico) (LOUREIRO, 2009, p. 76).

A publicação da Lei nº 9.795/99 instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), coloca o Brasil como o único país na América Latina, até então, a ter essa legislação. Regulamentada em 2002, essa lei reconheceu a Educação Ambiental como um componente fundamental da educação, buscando a construção de valores, conhecimentos e habilidades para a preservação do meio ambiente, que garantam a qualidade de vida e a sustentabilidade. Diante disso, Brasil (1999) destaca que:

Art. 1º. Entendem-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º. A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999).

Dessa forma, a PNEA promulga a Educação Ambiental na educação, a partir da interdisciplinaridade em todos os níveis de ensino. Segundo Leff (2001), o saber ambiental interdisciplinar está em gestação, na busca de condições de legitimidade ideológica, de concretude teórica e de objetividade prática. Nessa premissa, o saber ambiental emerge de um processo de problematização e transformação dos paradigmas dominantes do conhecimento e do modo como nós nos relacionamos conosco, com o outro, com a sociedade e, por fim, com o planeta (LOUREIRO, 2009).

Em 2012, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEAs), outro importante documento legal norteador da Educação Básica,

expedido pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), que estabelece as diretrizes a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior. Surgiram como resposta à demanda por uma Educação Ambiental que, enquanto parte do processo formativo, assuma seu papel transversal e fomente a “atitude crítica e a busca da transformação do atual modelo de desenvolvimento econômico-social” (BRASIL, 2012). As DCNEAs têm por objetivo, segundo seu Art.1, dentre outros:

I - Sistematizar os preceitos [...] que contribuam com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais;

II - Estimular a reflexão crítica [...] para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes;

III - orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica (BRASIL, 2012).

As DCNEAs legitimam a Educação Ambiental, já que se situa como uma diretriz responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras, evidenciando uma intencionalidade de articulação das diferentes esferas de ensino, embora não apresentando caráter de obrigatoriedade. Tal normativa, assim como os PCNs, delineiam a transversalidade como instrumento para trabalhar os componentes curriculares, as áreas do conhecimento e os temas contemporâneos, através de uma perspectiva integrada e interdisciplinar, na Educação Básica e Superior.

Diante da premissa intencional em articular e orientar o desenvolvimento curricular da Educação Básica em nível nacional, recentemente, no Brasil, ocorreu a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental e médio (BNCC, 2018). A BNCC é um documento de caráter normativo, cujo objetivo principal é estabelecer um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, indicando conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da Educação Básica. A BNCC reafirma as propostas anteriores definidas em documentos que propuseram os parâmetros e as diretrizes para o currículo da Educação Básica.

O documento passou por três versões, sendo a versão final entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017 e homologada em dezembro de 2017. Em abril de 2018, o MEC entregou a terceira versão da BNCC do Ensino Médio ao CNE, sendo

homologada em dezembro de 2018. O documento é resultado de um processo de debate entre diferentes atores do campo educacional¹⁹ e da sociedade, permeado de controvérsias e duras críticas, uma vez que estabelece mudança significativas na organização curricular e na formação de professores.

Cabe destacar que representantes dos interesses mercadológicos se vincularam ao Estado para anunciar as suas demandas e as terem chanceladas, como a redução do currículo e a organização dos Itinerários Formativos²⁰, o que acabou acarretando na saída de representantes que defendiam os interesses da educação pública nas discussões e, assim, na tomada de decisões.

Dessa forma, é importante atentar que a BNCC é um documento produzido pela desarticulação das políticas públicas, que se materializa de forma fragmentada e desarticulada da realidade do estudante, uma vez que abre espaço para o interesse de agentes educacionais, *lobbies* educativos, como produtores de *softwares* e materiais educativos e, ainda, para as instituições capitalistas privatistas. A partir desse contexto, compreende-se que a educação é alinhada a interesses políticos e aos processos de desenvolvimentos econômicos de base neoliberal, de preparação para o trabalho, de perspectiva de organização social e de classes, uma vez que direciona o ensino para as demandas do capital e abre nichos de mercado a serem disputados pelo empresariado e pelo próprio Sistema S²¹, comprometendo o papel da escola na formação do cidadão.

A BNCC explicita que os conteúdos curriculares devam estar a serviço do desenvolvimento de competências²² ou das aprendizagens essenciais, dando prioridade às

¹⁹ No processo de produção e organização da base se reuniram membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades Públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e, fundamentalmente, representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a Organização Não Governamental (ONG) Movimento pela Base Nacional Comum (MICARELO, 2016).

²⁰ Correspondendo a 40% da carga horária curricular, os itinerários formativos constituem o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, entre outras situações de trabalho, que os estudantes podem optar no Ensino Médio, escolhendo entre duas ou mais áreas, incluindo a Formação Técnica e Profissional (FTP), de acordo com a sua preferência ou as intenções formativas. Os estudantes podem escolher compor parte ou toda a sua carga horária com cursos técnicos, ou Formação Inicial e Continuada, de acordo com a disponibilidade de oferta em cada região.

²¹ O Sistema S é constituído por instituições que atuam paralelamente ao Estado, criadas para promover a qualificação profissional em grandes proporções, para atender às necessidades mercadológicas dos setores produtivos. Assim, essas instituições produzem aprendizes para a indústria. As instituições que fazem parte do Sistema S são: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Transporte (SEST).

²² O Termo competência naturaliza a evidente mercantilização da educação.

disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento de outras²³. Dessa forma, através da redução curricular, inviabilizam disciplinas que propõem o diálogo, a reflexão e a problematização sobre conceitos históricos e conhecimentos fundamentais à formação político-educativa, não só relacionados à questão ambiental e à classe trabalhadora²⁴, mas também àqueles que orientam e abordam discussões em torno da identidade de gênero e orientação sexual. Temáticas essas que vem ganhando pauta expressiva no cenário nacional, uma vez que a problematização desses conhecimentos descortina e revela a desigualdade. Entretanto, a pressão de grupos conservadores e religiosos sobre o Estado acabaram por exigir a exclusão da referência a essas temáticas na BNCC, objetivando a alienação do sujeito, de tal modo que os debates em torno da superação das desigualdades de gênero e orientação sexual sofrem um grande retrocesso.

É importante destacar que a retirada de tais temáticas do documento sinaliza para a invisibilidade de grupos que são oprimidos e que sofrem diferentes tipos de violência, por não se enquadrarem nos padrões instituídos socialmente. São preocupantes ações que procuram interromper a consolidação dos direitos básicos do indivíduo, como a promoção da igualdade e equidade, independente do que os singulariza, assim como a promoção do respeito à pluralidade e à diversidade, que caracterizam a sociedade contemporânea.

Quanto à Educação Ambiental, a questão é citada uma única vez, enquanto determinadas competências ou habilidades essenciais, porém, sem apresentar o termo Educação Ambiental propriamente dito. Dessa forma, conforme um estudo apresentado por Behrend, Cousin e Galiazzi (2018), a Educação Ambiental na BNCC sofre uma ocultação nos currículos, o que representa um retrocesso nas conquistas das políticas públicas ambientais, até então instituídas através dos documentos legais, norteadores da Educação Básica. Diante disso, percebe-se a intencionalidade dessa ocultação, já que a perspectiva crítica e transformadora da Educação Ambiental vai na contramão e com oposição à política neoliberal em expansão no país.

Diante do exposto, compreende-se que a BNCC não apresenta nenhuma mudança significativa para o fortalecimento da Educação Ambiental no cenário nacional, uma vez que

²³ Com isso, Geografia, Filosofia, Sociologia, História, Biologia, Física e Química deixam de ser disciplinas curriculares obrigatórias e passaram a ser estudadas no novo Ensino Médio, a partir das demandas dos itinerários formativos.

²⁴ Esses termos também sofreram ocultamento na BNCC: capital, capitalismo, burguesia, revolução – conceitos fundamentais à formação político-educativa para a compreensão do mundo contemporâneo. Entende-se como uma tentativa de ocultar a atuação histórica deletéria das classes dominantes.

não trata a questão ambiental como elemento fundamental para a formação do estudante da Educação Básica, de forma que as questões são abordadas de forma superficial, reducionista e fragmentada, com predomínio da visão ecológica, situada na área das Ciências da Natureza.

Balizada nas orientações da BNCC e nos demais marcos legais voltados para a educação, tem-se o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), como documento elaborado para repensar e nortear o currículo escolar do estado do Rio Grande do Sul. O documento foi homologado em 12 de dezembro de 2018, em articulação com as 10 macro competências da BNCC aprovadas em 2017 (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017), passando a ser implementado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental das escolas gaúchas, em 2019.

O RCG versa sobre considerar as especificidades e subjetividades do estado território, valorizando a cultura regional. Foi instituído pela Portaria nº 45/2018, no seu Art. 2º, em regime de colaboração entre a SEDUC, a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (SINEPE/RS). O documento foi redigido por docentes da rede estadual de ensino, selecionados por meio de um edital. A formulação contou com a participação virtual de educadores na plataforma da SEDUC, denominada “Referencial Curricular Gaúcho”, onde foram viabilizadas consultas públicas aos educadores do estado do Rio Grande do Sul. Posteriormente, o documento foi submetido à análise das Audiências Públicas Virtuais. Após o documento receber algumas considerações e ser validado mediante uma Conferência Estadual, a Secretaria de Educação, juntamente com as universidades, realizou formações em todas as Coordenadorias Regionais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (CRE-RS), para divulgação do RCG.

A SEDUC promoveu, entre os dias 30 de novembro e 14 de dezembro de 2020, a Consulta Pública do RCG do Ensino Médio. O documento enaltece uma ideia de ação que, segundo ele, contempla as inúmeras realidades socioeconômicas de todas as regiões do estado e incentiva o protagonismo juvenil diante das demandas da contemporaneidade e do mercado de trabalho. Versa, ainda, ser balizador do modelo de aprendizagem das redes municipais, estaduais e escolas privadas, almejando agregar elementos de interdisciplinaridade e temáticas regionais, como história, cultura e diversidade étnico-racial, de forma complementar à BNCC.

Segundo as propostas expressas no documento, a reformulação do Novo Ensino Médio surgiu como necessidade de garantir a oferta de educação qualificada a todos os jovens estudantes gaúchos, visando aproximar as escolas da realidade dos estudantes, com a atualização por parte das instituições sobre as novas demandas e as complexidades dos dias atuais. Entre os seus objetivos, estão o protagonismo do estudante, a valorização da capacidade

criativa dos professores e a permanência escolar por meio de aprendizagem com qualidade. Cabe destacar, ainda, que o documento é norteador dos currículos das escolas gaúchas de Ensino Médio, a partir de 2022.

Nesse contexto, o RCG reproduz e reafirma o discurso e a política neoliberal da BNCC, buscando a formação de indivíduos flexíveis, facilmente adaptáveis ao desenvolver as competências que o sistema produtivo exige, uma vez que não cabe aos seus interesses que o estudante compreenda a sua realidade ao fazer a crítica, para, assim, comprometer-se com a sua transformação. Face ao exposto, é lícita a intencionalidade do Estado em se tornar mais “mínimo”, no que se refere à garantia da educação e dos direitos sociais e, mais “máximo” para garantir e regular os interesses do capital. Diante de tal intencionalidade, justificam-se as parcerias público-privado e o favorecimento dos interesses do empresariado, o que inevitavelmente precariza ainda mais a educação. Nessa premissa, o RCG traz uma abordagem da Educação Ambiental em um contexto conservacionista para a preservação de seus recursos e o uso de forma sustentável, ratificando, assim, os preceitos da BNCC para a manutenção das políticas verdes.

No ano de 2019, alicerçado nas contribuições do RCG e da BNCC e atendendo às Resoluções do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e do Conselho Estadual de Educação nº 345, de 12 de dezembro de 2018, no município do Rio Grande, as redes de ensino se articulam no movimento de reorganização de seus currículos, culminando na construção do Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino (DOCTRG). A construção do documento foi estruturada de forma mais democrática e plural que a BNCC e o RCG. Coordenada pela equipe pedagógica da Secretaria de Município da Educação (SMEd), contou com a cooperação de profissionais das redes de ensino municipal, estadual e privada. O documento objetiva a reorganização dos currículos de cada espaço educativo, por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual será propulsor da garantia dos direitos de aprendizagem a ser desenvolvida em cada sala de aula.

Quanto ao DOCTRG, a questão ambiental tem maior espaço de atuação. Cabe destacar que entre o grupo de atores que participaram na elaboração desse documento, há muitos profissionais e pesquisadores oriundos do PPGA, hoje docentes da Educação Básica municipal. Ainda, nesse documento, a Educação Ambiental é destacada em uma seção que evidencia a sua trajetória, bem como, firma a necessidade de o sujeito conhecer o seu entorno, a comunidade a qual pertence, a fim de apropriar-se de sua realidade local e de suas problemáticas ambientais. Assim, Salort destaca:

É na experiência significativa com o lugar que o sujeito constitui uma relação de pertencimento em que a aceitação do outro como um legítimo é primordial para a vida em comunidade. [...] Proporcionar para os estudantes uma vivência recheada de significados e significantes em determinados lugares é uma função importante da escola. Trata-se de uma oportunidade de efetivar práticas de Educação Ambiental, ao proporcionar um conhecimento sobre o meio, ao trazer para a sala de aula uma relação com o entorno, com o espaço circundante da escola, o qual faz parte do cotidiano dos estudantes (SALORT, 2016, p. 134).

Diante dessa perspectiva, o DOCTRG afirma a concepção da Educação Ambiental:

[...] se embasa no entrelaçamento do conhecimento a uma experiência significativa, a fim de incitar a arquitetura do sentido de pertença – em que o sujeito se compreenda como “parte” – numa relação que o leve à corresponsabilidade em uma cultura de cooperação e de compartilhamento, e não de competição e apropriação (RIO GRANDE, 2019, p. 74).

Entretanto, dentro da atual conjuntura política nacional neoliberal, percebemos que a Educação Ambiental vem sofrendo retrocessos perante os avanços das políticas públicas conquistadas, voltadas para a educação, assim como, as Políticas Ambientais, que sofrem ataques por parte de um governo que justifica o desmonte dos instrumentos públicos de política e gestão ambiental, como entraves para o desenvolvimento econômico do país.

Assim, o percurso apresentado permite compreender a trajetória em que se move a Educação Ambiental. Dessa forma, entende-se que a Educação Ambiental surge no contexto de uma crise ambiental reconhecida no final do século XX, a partir de discussões que se iniciaram timidamente com os movimentos socioambientais, e estruturou-se como fruto da demanda para que o ser humano adotasse uma visão de mundo e uma prática social capaz de minimizar os impactos ambientais (LAYRARGUES, 2014).

A partir dessa perspectiva, percebemos que a ação educativa é capaz de contribuir com a transformação de uma realidade que, historicamente, coloca-se em uma grave crise socioambiental. Dessa forma, compreendo que a concepção teórica crítica da Educação Ambiental é capaz de subsidiar uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental que é complexa.

A Educação Ambiental Crítica rompe com a tendência reprodutista de poder existente, algo muito agradável a setores que querem que “tudo mude para permanecer como está”, desde

que os riscos de colapso ecossistêmico e a degradação das condições de vida no planeta sejam minimizados ou “empurrados para a frente” (LOUREIRO, 2004, p. 67). A partir dessa concepção, a perspectiva crítica se propõe a desvelar os embates hegemônicos estruturantes da sociedade, de forma que numa compreensão (complexa) do real se instrumentalize os atores sociais para intervir nessa realidade. Assim, Layrargues destaca que:

Compreendidos os fundamentos e expressões desse modelo societário presente, para saber alterá-lo com competência, operando nas bases de sua estrutura, pois há enormes desafios a superar, como todo o intrincado mecanismo de dominação e alienação ideológica e material que paira nas estruturas sociais cotidianamente, contaminando a todos nós (LAYRARGUES, 2014, p. 9).

Freire (2019b) atenta que é através do diálogo, tendo como eixo estruturante a problematização dos conhecimentos, que podemos compreender nossa existência na sociedade e no mundo como algo em construção, como uma realidade inacabada e em transformação. O autor ainda destaca que: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2019b, p. 71). Nesse contexto, o diálogo é a força que impulsiona o pensar criticamente à condição humana no mundo. Para isso, contudo, é preciso reflexão sobre a sua realidade, sobre a sua situação histórica, que orienta a uma crítica dessa mesma situação e à necessidade de agir para transformá-la.

Nessa premissa, Guimaraes (2004) destaca que é necessária a práxis, de forma que a reflexão dê subsídios para uma prática educativa que reverbere em um pensar e um agir sobre uma nova compreensão de mundo. Nessa abordagem crítica da Educação Ambiental, cabe destacar que o processo não é individual, mas vivenciado na relação com o coletivo, no exercício da cidadania, na participação de movimentos coletivos de transformação da realidade socioambiental.

A pandemia irrompe num movimento de extremismo no cenário brasileiro. O governo de Jair Bolsonaro se destacou pelo desmonte dos direitos sociais, por sua simpatia a regimes autoritários, por seu autoritarismo, aproveitando-se do caos sanitário generalizado para provocar o esfacelamento das políticas ambientais, uma vez que estas aparecem como grilhões para a eficiência do mercado, entregando o patrimônio ambiental a agentes do mercado do agronegócio, como projeto de governo. É importante destacar nesse cenário de autoritarismo, a implantação das escolas cívico-militares.

Tal medida culminou na implantação da primeira escola cívico-militar²⁵ no município do Rio Grande, sem um debate plural e democrático, e ainda, sem a construção de uma proposta pedagógica com o corpo docente. Diante da grande defasagem de aprendizagem em decorrência da pandemia, a preocupação dessa proposta militarizada, resume-se a disciplina, a imposição de regras, a valorização do civismo, a padronização de corpos e comportamentos, a reprodução de medidas de ensino autoritárias e de controle, ao medo e a negação dos sujeitos. A pedagogia do quartel imposta²⁶, transforma o espaço educativo em espaço da obediência.

Diante disso, é imprescindível atentar que a educação é uma prática política que implica na escolha de práticas pedagógicas que orientam a mudança ou a conservação da ordem social vigente. É nesse contexto que a Educação Ambiental se configura, como duplamente política; primeiro, por integrar o processo educativo que é inerentemente político, e segundo, a questão ambiental é produto de um modelo de organização social e uma certa visão de mundo.

É pela luta, pelo controle e pela apropriação dos recursos naturais que surge a crise ambiental. Assim, para o enfrentamento desse cenário de degradação socioambiental, é imperativo para a Educação Ambiental formar cidadãos com capacidade de leitura crítica, de indignação e de mobilização contra a realidade socioambiental injusta e predatória. Dessa forma, corroborando com Layrargues (2020), que atenta para a emergência da superação do sujeito ecológico, despolitizado e conformado ao ambientalismo de mercado:

O novo normal convoca o surgimento do sujeito ecopolítico, incondicionalmente determinado a combater diretamente a degradação ambiental e reverter o jogo a favor da revitalização das áreas naturais e protegidas, cientes de que para isso, é imperativo reconstruir a máquina pública constitucionalmente responsável pela gestão ambiental, dando especial atenção à importância das políticas públicas ambientais como organizadoras da repactuação do desenvolvimentismo com a sustentabilidade. Neste tempo de quarentena contra a onda de contaminação da COVID-19, é tempo de compreender os motivos que nos trouxeram a essa situação de confinamento social. É tempo de compreensão dos limites, limites que foram ultrapassados, mas até então tolerados (LAYRARGUES, 2020, p. 26).

Ainda dialogando com o autor, este atenta para a complexidade do contexto, reconhece o papel da Educação Ambiental para a compreensão da crise, mas destaca que é urgente a

²⁵ A Escola Municipal Cívico-Militar Cipriano Porto Alegre é a primeira escola de Rio Grande neste formato inaugurado em 2022. Através do discurso de ampliação de recursos direcionados a escola, o formato cívico-militar foi aprovado tendo somente dois votos contrários.

²⁶ A aprovação da proposta aconteceu sem o diálogo prévio com o corpo docente. Durante o recesso escolar, os professores foram ‘convidados’ a participar de uma audiência pública na escola referente a um ‘programa educacional’, através de mensagem sucinta de WhatsApp no dia 29 de dezembro de 2021. A maioria do corpo docente, já em recesso escolar, não compareceu pela falta de clareza da pauta da audiência.

necessidade de formar capacidades e atitudes para o enfrentamento coerente à urgência do desafio (LAYRARGUES, 2020). Diante desse cenário, não basta apenas ampliar o repertório de discussões em torno das faces da crise ambiental que se manifesta, ou ainda, os limites da natureza que não devem ser ultrapassados. A conjuntura política, que se materializa como um projeto de governo atrelado ao desmonte das políticas públicas ambientais e ao desrespeito aos direitos sociais, é afinada aos interesses das grandes corporações e da classe dominante. É imperativo, no campo da Educação Ambiental, para o enfrentamento desse novo contexto da degradação socioambiental, ir além da contribuição individual para a sustentabilidade, ir além da incorporação de novos temas nos debates pedagógicos, ir além da leitura das relações humanas e ambientais. Faz-se necessário o engajamento dos sujeitos nas discussões políticas, nas causas públicas e nos movimentos sociais, para uma mudança de paradigmas frente aos desafios e às injustiças sociais.

É preciso a práxis, “a reflexão e a ação do homem sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2019b, p. 52). Conforme Freire:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta ação não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 2019b, p. 72).

Portanto, este capítulo da pesquisa mostra que a história da Educação Ambiental, bem como a sua perspectiva crítica, é recente, sendo impulsionada por um contexto histórico, politizante e de maior complexidade. É relevante apresentar o processo formativo da Educação Ambiental, pautado na sua trajetória mundial e nacional, para compreender a sua constituição e a sua institucionalização, bem como as bases de pensamento que permeiam a sua narrativa para consolidar a Educação Ambiental na perspectiva crítica, transformadora e emancipadora, onde a problematização das relações sociais são orientadas para emancipar e não para alienar.

3.2 COMPREENSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Neste subcapítulo, apresento discussões acerca da formação docente de Geografia, onde destaco a importância da formação continuada como uma construção indispensável na

constituição de um professor crítico, reflexivo, preocupado com uma educação transformadora. A discussão concernente à problemática da formação docente tem se destacado nos últimos anos, tendo em vista as transformações às quais a sociedade enfrenta. Sendo assim, os professores são essenciais nos processos de mudança das sociedades.

A Geografia se mostra como uma ciência, atual, desafiadora e importante para a sociedade, apesar de alguns períodos da história tenha sido remetido um papel secundário enquanto ciência. A Geografia tem como preocupação compreender o espaço geográfico. e, por conseguinte, o território enquanto espaço social, político e econômico.

O espaço geográfico, um sistema de realidades formado pelas coisas e a vida que as anima (SANTOS, 1988), expressa o resultado da historicidade dos diferentes povos que lutaram entre si para a manutenção da sobrevivência e de seus territórios. E hoje, mais do que a delimitação de territórios construídos e demarcados, mesmo com alguns povos ainda em conflito, busca-se na territorialidade a existência, a cidadania, bem como a legitimação dos direitos individuais e coletivos, a partir das políticas públicas. E é na efetivação destas que se concretiza o direito à moradia, à segurança pública, ao trabalho, ao saneamento básico, à segurança alimentar, à saúde, à educação, à igualdade de gênero e à ética, etc. É na busca da efetivação dos direitos individuais e da justiça social, de viver com dignidade, que o sujeito constrói a sua história, a sua identidade e o seu lugar de pertencimento.

Nesse contexto, Moreira (1982, p. 8) destaca que “os homens entram em relação com o meio natural, através das relações sociais travadas por eles no processo de produção de bens materiais necessários à existência”. É nesse processo de produção de bens necessários à existência humana, por via do trabalho social, que as interações adquirem unidade. São essas interações sociais que estão na base da origem e na evolução das formações espaciais que se materializam ao longo do tempo.

Assim, o mundo tem sofrido metamorfoses rapidamente. Os sujeitos mudaram, e com eles deve mudar a escola e o ensino que se faz nela. Nesse sentido, a Geografia é entendida como uma ciência social que estuda o espaço produzido pelo homem em suas múltiplas relações. Ao mesmo tempo, a Geografia é interdisciplinar, pois abrange conhecimentos históricos, físicos, sociais, químicos, econômicos, biológicos, matemáticos e ambientais que possibilitam uma leitura na totalidade dos fenômenos presentes no espaço geográfico.

Devido à complexidade de conhecimentos que abarca, contribui para constituir cidadãos que reconheçam o mundo em que vivem, que se compreendam como indivíduos sociais,

capazes de construir a sua história, atuar na sociedade e reconhecer, no território, possibilidades de mudança, transformação e emancipação. Santos explica que:

[...] o mundo, como um conjunto de essências e de possibilidades, não existe para ele próprio, e apenas o faz para os outros. É o espaço, isto é, os lugares, que realizam e revelam o mundo, tornando-o historicizado e geografizado, isto é, empiricizado. Os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas são também globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares (SANTOS, 2021, p. 129).

A Geografia como ciência social, na Educação Básica, pode permitir uma leitura e uma apreensão crítica da realidade através daquilo que é seu objeto de estudo, o espaço construído. A análise dialética do arranjo desse espaço permite a compreensão dos processos sociais e das formações econômico-sociais contemporâneas. Essa análise, segundo Moreira (1982, p. 2), “serve para desvelar as máscaras sociais, vale dizer, desvendar as relações de classe que produzem esse arranjo”. Um espaço territorializado, que faz parte da vida do sujeito, por ele construído através de sua ação, portanto fundamental no processo de produção social e do mecanismo de controle da sociedade.

Dessa forma, o estudo da Geografia é fundamental para a percepção de como o mundo se organiza, como os lugares são significados socialmente. Assim, a compreensão das interações humanas no espaço geográfico, bem como dos fenômenos e de suas implicações para a sociedade, permite a análise da história, a existência do ser humano, como a civilização foi e é estruturada, como estamos inseridos socialmente na paisagem e como podemos modificar a nossa realidade.

A conjuntura pandêmica atual se situa como manifestação da degradação ambiental contemporânea, pois demarca um novo tempo histórico e nos convoca a dialogar para trazer respostas a esse cenário. Assim, a situação pandêmica, como um fenômeno que se manifesta no espaço geográfico, precisa ser objeto da Educação Ambiental e, sobretudo, discutida e compreendida no processo educativo, com vistas a superar as condições que expropriam os indivíduos e que configuram a forma como atuamos no ambiente. Nessa premissa, Leff afirma:

A crise ambiental não é crise ecológica, mas crise da razão. Os problemas ambientais são, fundamentalmente, problemas do conhecimento. Daí podem ser derivadas fortes implicações para toda e qualquer política ambiental – que deve passar por uma política do conhecimento –, e também para a educação. Aprender a complexidade ambiental

não constitui um problema de aprendizagens do meio, e sim de compreensão do conhecimento sobre o meio (LEFF, 2001, p. 217).

Nesse contexto, a problemática ambiental que caracteriza o momento presente não pode ser compreendida e resolvida sob perspectivas que isolam sociedade e natureza ou ignoram algum desses elementos. A segregação do homem em relação ao ambiente natural gera uma insensibilidade social e uma construção de sentimento de não pertencimento dessa sociedade no meio ambiente.

A partir dessa premissa, surge a abordagem socioambiental, uma tendência que busca compreender a necessidade de interação homem/sociedade e natureza/ambiente, resultando em novas bases metodológicas, reflexões, métodos, experiências e valores ecológicos para esta e as gerações futuras. Leff sinaliza o desejo de um novo marco epistêmico capaz de entender a complexidade entre sociedade e natureza:

O saber ambiental problematiza o conhecimento fracionado em disciplinas e a administração setorial do desenvolvimento, para constituir um campo de conhecimentos teóricos e práticos orientado para a rearticulações sociedade-natureza. Este conhecimento não se esgota na extensão dos paradigmas da ecologia para compreender a dinâmica dos processos socioambientais, nem se limita a um componente ecológico nos paradigmas atuais. O saber ambiental transborda o campo das ciências ambientais. [...] O saber ambiental emerge desde um espaço de exclusão gerado no desenvolvimento das ciências, centradas em seus objetos de conhecimento, e que produz o desconhecimento de processos complexos que escapam à explicação destas disciplinas (LEFF, 2015, p. 145).

A concepção de meio ambiente não pode excluir a sociedade, deve sim, compreender que sociedade, economia, política e cultura fazem parte de processos relativos à problemática ambiental contemporânea – sociedade como componente e como sujeito dessa problemática (NASCIMENTO, 2008). Mendonça reforça que a terminologia socioambiental:

[...] não explica somente a perspectiva de enfatizar o necessário envolvimento da sociedade como elemento processual, mas, é também, decorrente da busca de cientistas naturais a preceitos filosóficos e da ciência social para compreender a realidade numa abordagem inovadora [...] (MENDONÇA, 2004, p. 126).

Nesse contexto, para contribuir com o debate acerca desse enfoque, ou seja, da dimensão ambiental, a Educação Ambiental, enquanto práxis pedagógicas, alia-se ao ensino de Geografia, na construção de conhecimentos essenciais, abrindo espaço para a articulação do saber

ambiental e, assim, gerando novas compreensões ao transformar seus conceitos. Para Leff (2001, p. 168), “[...] o saber ambiental emerge de uma razão crítica, configurando-se em contextos ecológicos, sociais e culturais específicos e problematizando os paradigmas legitimados e institucionalizados”.

Nessa esteira de discussão, Leff (2001, p. 13) aponta que a crise ambiental é uma crise do conhecimento: “da dissociação entre o ser e o ente à lógica autocentrada da ciência e ao processo de racionalização da sua modernidade guiado pelos imperativos da racionalidade econômica e instrumental”. O autor reforça que a discussão do saber ambiental nas ciências “[...] vai derrubando certezas e abrindo raciocínios fechados que expulsam o ambiente dos círculos concêntricos do conhecimento” (LEFF, 2001, p. 13).

Considerando as possibilidades da educação, reconhece-se que os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança da sociedade. Dessa forma, a formação de professores, como muitos autores se referem (PIMENTA, 2012; TARDIF, 2014; MORIN, 2017), é um grande desafio da educação contemporânea. A formação é a base do processo educativo, sendo que as concepções e as práticas que ela promove com os futuros educadores reverbera na Educação Básica como uma aprendizagem significativa, ou em práticas tradicionais de ensinar e aprender.

Na formação docente é eminente refletir sobre as políticas educacionais que permeiam esse processo, assim como a forma como essas políticas se articulam com os currículos escolares, pois precisam emergir das necessidades do cotidiano da prática docente, mas devem também ir além da formação para o trabalho. Assim, pensar e desenvolver uma formação docente é imprescindível, conduzindo à constituição de um profissional crítico, reflexivo e questionador de suas condições de trabalho, que seja capaz de autoavaliar a sua prática, desenvolver o seu currículo escolar, transformar o seu cotidiano e se posicionar como um ser pensante e socialmente atuante. Pimenta destaca que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão pegas de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor (PIMENTA, 1997, p. 7).

A formação de professores perpassa pela articulação entre os conhecimentos específicos da área de atuação, dos conhecimentos pedagógicos e teorias da aprendizagem e sobre o contexto de atuação, isto é, a realidade da profissão de professor na contemporaneidade (NÓVOA, 2016). Assim, a formação docente vai além da capacitação, da qualificação profissional ou da progressão na carreira, ela implica em uma possibilidade de mudança no processo educativo. São inúmeros saberes que um professor precisa para desenvolver seu trabalho, o que torna a profissão extremamente complexa e reforça a importância dos programas de formação de professores.

A Geografia na Educação Básica constitui um importante componente curricular, tendo como objeto de estudo o espaço geográfico que nos oferece instrumentos importantes para pensar as relações do ser humano com o meio, na produção desse espaço geográfico. Dessa forma, a Geografia é uma ciência social que incentiva o analisar, o observar, o interpretar, o pensar criticamente a realidade, levando a uma maior compreensão desse espaço produzido pela sociedade, relacionando as desigualdades e as contradições, assim como as relações de produção que nele se desenvolvem.

Dessa forma, o grande desafio para o professor de Geografia da atualidade é compreender a importância do seu papel na sociedade capitalista, globalizada e desigual. Assim, para a sua formação é preciso uma nova práxis, em que ele possa construir junto com seus alunos uma educação crítica, reflexiva, questionadora, emancipatória e cidadã. A práxis significa ação transformadora, que, segundo Gadotti (2005, p. 240), “radica numa antropologia que considera o homem um ser incompleto, inconcluso e inacabado e, por isso, um ser criador, sujeito da história que se transforma na medida mesma em que transforma o mundo”.

Nessa premissa, a formação docente deve preparar o educador para uma atuação pautada na articulação entre o conhecimento teórico e as práticas pedagógicas, de forma que estes saberes sejam ressignificados. A partir disso o docente percebe a sua prática sob outro olhar visando configurá-la. Assim, “[...] o caminho de uma ação docente que contemple a indissociabilidade entre teoria e prática requer, portanto, uma reforma no modo de conceber, organizar e processar o pensamento e o conhecimento” (MARTINAZZO; BERSCH, 2016, p. 175).

Segundo Morin (2017, n.p.): “É preciso educar os educadores.” O autor defende a ideia de que a revolução do sistema educacional brasileiro passa pela reforma na formação de

educadores. Dessa forma, ao se tratar sobre formação de educadores, deve-se levar em consideração os saberes adquiridos na formação inicial, os saberes relacionados à prática docente, além das habilidades pedagógicas. Assim, a relação do professor com os saberes revela a complexidade em que se constitui a mediação do conhecimento, uma vez que o professor não é apenas um reproduzidor, sendo a mediação do conhecimento carregada de saberes plurais, herdados pela prática docente.

Na formação inicial do professor de Geografia se evidencia uma separação na graduação, entre o bacharelado e a licenciatura, uma sobreposição da dimensão técnica sobre a pedagógica. Nas Instituições de Ensino Superior (IES), a licenciatura é vista como algo menos importante que o bacharelado, o que acaba provocando um distanciamento da formação pedagógica e do pesquisador em Geografia, uma vez que o licenciado terá dificuldade em articular os conhecimentos científicos e empíricos Segundo Pimenta:

Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição, ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2012, p. 18).

Além de contribuir pela desvalorização do profissional docente, esta desarticulação dificulta a reflexão concernente ao ensino de Geografia. Sendo assim, é imprescindível na formação dos professores de Geografia a indissociabilidade entre pesquisa e ensino. Nessa esteira, Freire (2011) afirma que a busca, a indagação e a pesquisa fazem parte da prática docente, portanto, é preciso que o professor, em sua formação permanente, assumase e se perceba como pesquisador. Nesse interim, evidencia-se a importância do desenvolvimento desse estudo, enquanto pesquisadora que desenvolve a pesquisa em consonância com a prática. A pesquisa não é somente a busca de conhecimento, mas um ato político que faz parte de um processo de informação, como um instrumento essencial para a emancipação.

Dessa forma, ao descentralizar as pesquisas geográficas dos cursos de bacharelado e interagir com as licenciaturas, haverá uma integração do descobrir, do aprender e do ensinar, e assim o acadêmico pesquisador de Geografia pode emergir e ser capaz de levar a pesquisa para a Educação Básica, originando outras formas de conhecimento. O estudante, por sua vez, com o ensinar pesquisando, aprende a pensar e não somente a repetir conteúdo. Segundo Demo:

A pesquisa indica a necessidade de a educação ser questionadora, do indivíduo saber pensar. É o sujeito autônomo que se emancipa através de sua consciência crítica e da capacidade de fazer propostas próprias. Isso tudo agrega todo o patrimônio de Paulo Freire e da “politicidade”, porque nós estamos na educação formando o sujeito capaz de ter história própria, e não história copiada (DEMO, 2012, n.p.).

Outra dicotomia, na formação de educadores do ensino da Geografia, é apontada por Oliveira (2012, p. 132), ao afirmar que “[...] existe uma Geografia sendo produzida nas universidades e outra sendo ensinada nas escolas, o que Yves Lacoste definiu como ‘Geografia dos Professores’”. Assim, entende-se que a Geografia ensinada nas escolas não tem ligação com a Geografia que está sendo produzida na universidade, e muito menos acompanha a transformação da ciência geográfica.

A Geografia acadêmica deve ser referência para a construção da disciplina escolar. A fragmentação dos saberes acadêmicos com os saberes ensinados na escola provoca uma limitação da educação geográfica. Dessa forma, os processos formativos de educadores necessitam considerar o processo de construção de saberes epistemológicos específicos da ciência de referência e dialogar com a disciplina escolar, na qual estão sendo formados, bem como com os desdobramentos conceituais, técnicos e tecnológicos, do uso político, econômico, social e cultural de tais saberes, para transpô-los.

Segundo Callai (2013, p. 109), é por meio do componente do currículo que a Geografia escolar se constitui, e o seu ensino ocorre a partir da percepção e da possibilidade dos estudantes “reconhecerem a sua identidade e o seu pertencimento em um mundo que a homogeneidade apresentada pelos processos de globalização é de tornar tudo igual”. Dessa forma, quanto à formação dos professores de Geografia, é imprescindível o comprometimento com o entendimento das categorias da ciência geográfica (espaço, paisagem, lugar, território e região), bem como a sua transposição didática. O professor necessita estar munido teoricamente com os conhecimentos produzidos na universidade e dar continuidade, através da formação continuada, à construção desses saberes profissionais, uma vez que a ciência geográfica é dinâmica e está em constante transformação.

Nesse processo em que o professor busca se constituir profissionalmente, Freire (2010, p. 27) afirma ser a “raiz da educação”. Segundo o autor, nesse processo em que o professor busca “se fazer”, reconhece-se como ser inacabado e inconcluso, resultado da necessidade de ele ser educado e educar-se. A docência em Geografia deve partir da realidade educativa e estar engajada com as discussões sociais, políticas, econômicas, ambientais e culturais que permeiam o espaço geográfico, aprofundando as relações do ser humano com a natureza para a

organização desse espaço. É nesse contexto que os saberes profissionais se articulam com os disciplinares e os pedagógicos, ao problematizar e dar sentido aos saberes experienciados do aluno.

Em Pedagogia da Autonomia, Freire defende:

Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os bairros de níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 2011, p. 32).

Assim, a construção da aprendizagem através das experiências vivenciadas cotidianamente no ensino de Geografia é fundamental para situar o sujeito neste mundo e, através da análise do que acontece, dar-lhe condições de construir os instrumentos necessários para efetivar a compreensão e a transformação da realidade. Callai afirma que:

A Educação Geográfica é a possibilidade de tornar significativo o ensino de um componente curricular sempre presente na Educação Básica. Nesse sentido a importância de ensinar Geografia deve ser pela possibilidade do que a disciplina traz em seu conteúdo, que é discutir questões do mundo da vida. Para ir além de um simples ensinar, a Educação Geográfica considera importante conhecer o mundo e obter e organizar os conhecimentos para entender a lógica do que acontece (CALLAI, 2013, p. 44).

O aluno é um ser histórico e traz consigo também uma vivência. A relação do indivíduo com o seu meio, a compreensão do espaço construído no cotidiano, os micros espaços que são as territorialidades do indivíduo, da família, da escola, dos amigos, devem ser incorporados aos conteúdos formais que o currículo de Geografia contém. Esses aspectos poderão permitir que se faça a ligação da vida real concreta com as demais informações e análises. Tornam-se desafios a ampliação e o aprofundamento do conhecimento do espaço, a partir do lugar em que vive. O desenvolvimento do currículo distanciando da realidade nega ao sujeito a percepção das contradições que ocorrem no espaço. Assim, Kimura afirma que:

O pensar didático com os pés na realidade concreta abre caminhos para o pensar teórico, em que os conceitos vão desenhando-se e ganhando amplitude e consistência. O pensar enraizado na prática real, por sua vez, eleva essa compreensão até novas práticas, articuladas ao pensar que foi produzido (KIMURA, 2010, p. 110).

Para dar conta da complexidade social, é imprescindível, na constituição docente, a produção de saberes que se tornem cada vez mais competentes e ativos no processo de ensino-aprendizagem. É necessário que o professor compreenda a importância dos saberes docentes para a melhoria de sua prática em sala de aula, já que as dinâmicas que transformam a sociedade são rápidas, com novos conhecimentos e informações surgindo a todo instante. “Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação” (NÓVOA, 2016, p. 1). Em função disso, faz-se necessário que o professor tenha conhecimentos que o instrumentalize na sua ação pedagógica para que possa, assim, contribuir com a formação do discente para atuar na sua realidade, de uma sociedade em constante transformação.

Se a formação do educando para exercer a cidadania passa pela ideia de aprender a aprender, para saber fazer, o papel das disciplinas escolares e, mais especificamente, o da Geografia, tem a ver com o método, ou seja, com a forma em que será abordada a realidade. Dessa forma, a clareza dos objetos da Geografia é fundamental, pois fornece ao professor os instrumentos (conhecimento, informações geográficas) para chegar aonde se pretende. Entretanto, o processo é mais complexo e vai desde o conteúdo até a relação pedagógica que se estabelece entre o conteúdo, o professor e o aluno. O conteúdo trabalhado deve resgatar o conhecimento produzido cientificamente, identificar e valorizar os saberes que cada um traz consigo, resultado de sua própria história e, assim, constituindo um sentido social para esse novo saber produzido.

Cabe destacar a importância do docente na formação do aluno, pois aquele é disseminador de ideias e valores, e não apenas de conteúdo, muito mais do que qualquer profissional em outra área de atuação. De acordo com Libâneo:

[...] o trabalho docente é atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre aluno e as matérias de estudo (LIBÂNEO, 1994, p. 88).

Assim, compreende-se que a formação inicial não é suficiente para dar conta do fazer docente, uma vez que a educação, como prática social, “requer competências que possibilitem novos modos de compreensão do real e de sua complexidade” (PIMENTA, 2012, p. 8). Entretanto, a transformação da prática docente só se efetiva à medida em que o professor amplia a consciência sobre a sua própria prática.

Para entender a complexidade da sociedade contemporânea, precisa-se conhecer, não acumulando informações, mas sim, compreendendo os processos, as dinâmicas e as relações sociais que materializam o espaço em que vivemos, para refletir e construir possibilidades de intervenção e de mudanças de ação no mundo, desde a escala local até global. A Geografia é uma ciência que tem esse potencial. Cabe ao professor criar estratégias e metodologias que oportunizem o aluno a transpor o conteúdo da ciência geográfica.

Dialogando com Leff, entende-se que o saber ambiental é gerado num processo de conscientização, de produção teórica e de pesquisa científica. Segundo o autor:

O processo educativo permite repensar e reelaborar o saber, na medida em que se transformam as práticas pedagógicas correntes de transmissão e assimilação do saber preestabelecido e fixado em conteúdos curriculares e nas práticas de ensino (LEFF, 2015, p. 152).

Dessa forma, a partir do momento em que a natureza se define de nova maneira e suas relações com o homem se renovam, torna-se necessária uma reformulação das disciplinas que a estudam (SANTOS, 1988). Portanto, para a compreensão dos fenômenos que envolvem os novos tempos, a Geografia, enquanto uma ciência que estuda o espaço geográfico, surge com o desafio de contribuir na construção do saber de forma crítica, ao colocar em xeque as perversidades do sistema capitalista, que culminam nessa crise socioambiental. Nesse sentido, o saber docente e as práticas educativas orientadas para o processo de humanização dos alunos historicamente situados podem contribuir para um ensino-aprendizado orientado para a emancipação do sujeito.

3.3 COMPREENSÕES SOBRE SABERES DOCENTES EMERGENTES NO ENSINO REMOTO

Na sociedade tecnológica contemporânea que está em constante transformação, o papel que a escola ocupa é complexo. O sistema capitalista dominante é estruturado em uma lógica que objetiva limitar as práticas pedagógicas com a intencionalidade de reprodução dos mecanismos de controle sociopolítico. Não interessa a esse sistema uma escola geradora de conhecimentos, capaz de formar sujeitos capazes de pensar criticamente, questionar e atuar em sua realidade, transformando-a. As relações dominantes se manifestam no cotidiano da escola

de forma que elas se apresentam ao subjetivo dos sujeitos, fazendo com que eles reproduzam essas relações de forma a emperrar mudanças que possam alterar a ordem dominante, alienando-os e os tornando condicionados ideologicamente.

Dessa forma, o fazer docente enfrenta inúmeros obstáculos que o desafia a uma ação pedagógica que conduza à desconstrução de instrumentos reprodutores e segregadores para a edificação de uma educação transformadora. Assim, mudar comportamentos significa romper com certas concepções, certezas e refletir sobre a desconstrução e a construção de sua prática docente. Dentro dessa perspectiva, reconhece-se o educador como elemento fundamental nesse processo. Nesse contexto, a prática docente se efetiva por meio da mobilização de distintos saberes. Esses saberes são construídos em diversos espaços e cada um carrega significados específicos no processo de formação docente.

Considerando o cenário educacional, a emergência do Coronavírus exigiu dos sistemas educacionais de ensino alternativas para o desenvolvimento das atividades. A imprevisibilidade da pandemia e a necessidade de celeridade nas medidas de distanciamento provocou a suspensão das atividades escolares presenciais a partir do Decreto das Portarias nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020)²⁷ e nº 544²⁸, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020) e da Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020), que prevê a substituição, ou seja, a continuidade das aulas, antes presenciais, por meios tecnológicos digitais.

Esse cenário exigiu dos professores uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, visando minimizar os impactos educacionais que emergiram do distanciamento social, causado pelo fechamento das escolas no mundo inteiro. Situação que no Brasil, assim como nos demais países, desencadeou o surgimento do ERE como estratégia pedagógica para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Ou seja:

²⁷ Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais das redes de ensino público e privada da Educação Básica e Ensino Superior por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.

²⁸ Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Essa portaria resolve: Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por Instituição de Educação Superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o Art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>.

[...] o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza videoaula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de web conferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica é substituída por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações (MOREIRA, 2020, p. 9).

Considerando a circunstancialidade da passagem de uma forma de trabalho docente presencial para a oferta do ensino remoto, emerge a constatação de que a atual formação dos professores não atende a essa demanda. Andrade (2013, p. 23) destaca que a habilidade de saber “[...] usar a tecnologia em seu conteúdo curricular não foi contemplada na formação inicial da maioria dos professores, já que o uso pedagógico dela ainda não faz parte dos currículos de grande parte dos cursos de licenciatura”. Estuda-se sobre a tecnologia na educação, mas não se forma o professor o envolvendo em atividades de uso efetivo das NTICs como instrumento de aprendizagem.

A sociedade enfrenta inúmeros problemas que dificultam o desenvolvimento de uma educação de qualidade, alguns ultrapassam os limites da escola, como a desigualdade socioeconômica, outros se relacionam à conjuntura estrutural, como a falta de equipamentos e infraestrutura. Somam-se a esses problemas a falta de formação de professores que não estão devidamente capacitados para formar cidadãos aptos para lidar com as necessidades de uma sociedade tecnológica e sua constante transformação.

No século XX, o mundo se torna unificado em virtude das novas condições técnicas, sendo estas bases de uma ação humana mundializada (SANTOS, 2021). Como resultado, houve um grande desenvolvimento das NTICs, tecnologias essas que propiciam novas formas de relações entre os indivíduos, eliminando barreiras físicas e temporais e possibilitando interações virtualmente. Santos pondera que:

Em nossa época o que é representativo do sistema de técnicas atual é a chegada da técnica da informação, por meio da cibernética, da informática, da eletrônica. Ela vai permitir duas grandes coisas: a primeira é que diversas técnicas existentes passam a se comunicar entre elas. A técnica da informação assegura esse comércio, que antes não era possível. Por outro lado, ela tem um papel determinante sobre o uso do tempo, permitindo, em todos os lugares, a convergência dos momentos, assegurando a

simultaneidade das ações e, por conseguinte, acelerando o processo histórico (SANTOS, 2021, p. 31).

Dessa forma, o século XXI é marcado pelo desenvolvimento de tecnologias muito mais sofisticadas, evidenciado pela convergência de mídias e aplicativos que disponibilizam o desenvolvimento de tarefas multiculturais. Esses dispositivos em rede potencializaram a comunicação em qualquer lugar e hora, bastando apenas ter acesso à conexão.

Assim, para desenvolver as atividades educacionais, a modalidade de ERE exige do educador e dos estudantes, além de recursos tecnológicos, conhecimentos específicos para manipular esses recursos. A situação da educação pública brasileira já estava fragilizada antes da pandemia, entretanto, agora, imersa na pandemia, a situação foi superdimensionada.

Os docentes despreparados para as aulas virtuais foram obrigados, em um curto espaço de tempo, a buscar estratégias para transformar a sua prática e migrar para um novo lugar de ensino. Sem valorização profissional, incentivo à formação continuada, domínio dos novos recursos digitais e oferta de infraestrutura para a sua prática, o docente foi exposto a mais uma situação desafiadora: o ERE.

Afastados do convívio escolar, sem as condições tecnológicas que exige o momento e o devido preparo para o contexto, o professor precisou criar caminhos e pensar novas formas de ensinar e aprender. Muitos foram os aprendizados necessários para a insurgência de um novo cotidiano: aprendizados experienciados com desconstruções e novas construções de saberes.

Cabe ressaltar que a realidade experienciada impôs, ainda, a desconstrução do currículo, uma vez que os alunos que vivem nos espaços opacos, como diria Santos (2006), não dispõem de recursos tecnológicos para o acesso remoto e, distantes fisicamente da escola, não participam do diálogo de saberes para produzir novas formas de existência e compreender as transformações do mundo. Corroboramos com Imbernón, quando afirma:

[...] a sociedade da informação prioriza o domínio de certas habilidades. As pessoas que não possuem as competências para tratar as informações, ou aquelas que as redes valorizam, ficam excluídas. [...] Os grupos privilegiados têm maior acesso à informação, com o qual se constituem em grupos conectados à rede (IMBERNÓN, 2000, p. 24).

A desigualdade evidenciada na pandemia expôs a situação, mas dois anos após o decreto de suspensão das aulas presenciais, nenhuma tratativa em termos de infraestrutura ou recursos

para o acesso às aulas remotas foi realizada, a não serem ritos burocráticos para a conclusão do ano letivo. Situação evidenciada através do veto²⁹ do Governo Federal ao Projeto de Lei da Câmara dos Deputados, que previa a ajuda financeira aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal, para garantirem acesso à *internet*³⁰ para alunos e professores da rede pública. Nessa premissa, Santos destaca:

Ao surgir uma nova família de técnicas, as outras não desaparecem. Continuam existindo, mas o novo conjunto de instrumentos passa a ser usado pelos novos atores hegemônicos, enquanto os não hegemônicos continuam utilizando conjuntos menos atuais e menos poderosos. Quando um determinado ator não tem condições para mobilizar as técnicas consideradas mais avançadas, torna-se por isso, um ator de menor importância no período atual (SANTOS, 2021, p. 32).

A implantação do ensino remoto, mediado por tecnologias, foi pensado de forma alheia a essa desigualdade, sem trazer caminhos de solução aos problemas estruturais. Dessa forma, as melhores respostas aos desafios da pandemia se situam entre os atores que dispunham recursos estruturais que possibilitaram um isolamento social sem haver um comprometimento de renda que impedisse a sua sobrevivência. Nessa esteira de pensamento, Cani afirma:

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

O professor tem papel importante nessa sociedade que se apresenta, ao mediar e dar sentido às informações, resignificando-as para que se transformem em conhecimento. A

²⁹ O presidente Jair Bolsonaro vetou integralmente o Projeto de Lei nº 3744/20 que havia sido aprovado pelo Congresso, que previa *internet* grátis a alunos e professores da Educação Básica, em razão da necessidade de ensino remoto durante a pandemia. Além de *internet*, o Projeto de Lei previa a aquisição de *tablets* para todos os alunos do Ensino Médio da rede pública que estivessem vinculados ao cadastro único para programas sociais do Governo Federal.

³⁰ O veto foi derrubado no Congresso Nacional e a Lei nº 14.172/2021 foi publicada em junho. A Lei da Conectividade é aprovada visando garantir acesso à *internet* e disponibiliza computadores para os inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), aos estudantes e aos professores da Educação Básica. Dias antes da data prevista para a transferência dos R\$ 3,5 bilhões que deveria ser feita no prazo de 30 dias após a publicação da lei, o Governo Federal ingressou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 6.926) no Supremo Tribunal Federal (STF), visando declarar inconstitucional e, portanto, tornar sem efeito a lei em questão. Depois, em agosto, um dia após o prazo adicional concedido pelo STF, o governo editou a Medida Provisória nº 1.060/2021, eliminando o prazo de 30 dias para a realização da transferência.

complexidade da sociedade técnico-científica e globalizada impõe novas exigências ao educador e, para tanto, são necessárias novas bases de formação de professores para a formação de indivíduos. Dentro desse contexto, a formação de professores é entendida como basilar para direcionar novas formas de atuação e transformar a educação.

Nesse cenário, os saberes docentes foram colocados em xeque. Traçar novos caminhos e estratégias requer muito mais que o domínio da tecnologia, requer uma visão ampla e domínio da área do conhecimento a ser mediada pelas NTICs. Uma educação que incorpore as NTICs exige, ainda, mudanças na forma de pensar a organização curricular, de maneira “[...] que os professores possam ir além do simples domínio de ferramentas e consigam utilizá-las como recursos que possibilitem aos alunos a construção do seu próprio conhecimento” (ANDRADE, 2013, p. 23).

É imprescindível para o educador conhecer a sociedade e compreender as mudanças geradas para potencializar não apenas as competências dos grupos privilegiados, mas também as requeridas socialmente (IMBERNÓN, 2000). Nessa premissa, Pimenta (2012) destaca que é diante dos desafios enfrentados para a realização de sua prática educativa e das necessidades emergentes do cotidiano que o professor constrói a sua identidade. Dessa forma, a autora afirma que:

[...] a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes se saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 2012, p. 20).

Sob essa lente, os saberes necessários ao processo de ensino são reelaborados e construídos pelos professores, em confronto com suas experiências práticas cotidianamente vivenciadas nos espaços escolares (PIMENTA, 2012). Nesse contexto, os saberes docentes construídos durante a formação inicial (saberes do conhecimento e saberes pedagógicos) e vivenciados na prática (saberes da experiência) construirão os saberes que viabilizam a ação de ensinar.

Entretanto, o processo formativo docente exigirá, para dar conta dessa nova realidade, a inserção de uma prática educativa pautadas nas tecnologias digitais, para que, dessa forma, o professor disponha de saberes pertinentes em relação ao processo educativo. As tecnologias são

uma demanda antiga, não é novidade na sociedade contemporânea, entretanto elas não faziam parte da maioria dos processos educativos como possibilidades pedagógicas. A escola não acompanhou os avanços tecnológicos.

É importante considerar que o professor, sendo um profissional, é um sujeito em permanente formação, dessa forma é importante pensar a formação inicial e continuada como etapas fundamentais, e não conclusivas, na sua constituição. Assim, os saberes docentes são provisórios, uma vez que a sua construção é permanente. A formação docente, seja ela inicial ou continuada, precisa se articular em torno de uma concepção, também para o inesperado. A formação deve possibilitar condições para que os docentes exercitem a sua capacidade de problematizar o pensamento, a partir dos complexos contextos da escola e criar práticas educativas potentes de pensamento crítico-reflexivo, sejam elas presenciais ou virtuais.

De acordo com Tardif (2014), a natureza do saber presente na prática docente é constituída por saberes provenientes de várias fontes. “Esses saberes são os saberes disciplinares, os curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 33). Ou seja, o professor é um ator social que escolhe, decide e age com base em seus recursos, na sua capacidade pessoal, marcados pelas características de sua personalidade. O autor destaca que o professor se abastece desse repertório de saberes para dar conta das exigências do cotidiano do fazer docente. Dessa forma, quanto aos saberes profissionais, Tardif destaca que:

Pode-se chamar de saberes profissionais, o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, formar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo (TARDIF, 2014, p. 36).

Entretanto, a formação continuada pretende dar conta de saberes que estão para além da universidade. Dessa forma, não há a intencionalidade em avaliar o docente, mas sim articular saberes, incorporar experiências, analisar as dificuldades e construir novos saberes a partir do que é experienciado na sala de aula. Segundo Tardif:

[...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções

provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da prática educativa (TARDIF, 2014, p. 37).

Com a suspensão das atividades presenciais, as formações docentes passaram a ser realizadas no ambiente virtual, na forma de *lives*. Cabe destacar que a rede de ensino estadual do Rio Grande do Sul, no que compete à formação docente durante a pandemia da COVID-19, ofereceu um melhor suporte formativo aos professores da rede. Após a suspensão das atividades presenciais, foi necessário manter o vínculo com os alunos. Num primeiro momento, atividades impressas foram entregues aos alunos através da escola. Com o aumento do número de casos de contaminação por COVID-19, os protocolos ficaram mais rigorosos. Dessa forma, no estado do Rio Grande do Sul, a SEDUC antecipou o recesso escolar para reorganizar as suas ações pedagógicas.

Assim, após o estabelecimento do recesso, no mês seguinte³¹, foi iniciada a Jornada de Atualização Pedagógica. Nessa formação, foram dadas orientações em relação ao cronograma das atividades, bem como, foram abordados temas pertinentes ao momento de excepcionalidade pandêmico e às diretrizes pedagógicas da rede estadual de ensino. Essa formação não supriu as necessidades pedagógicas do fazer docente nesse novo contexto.

Após o término dessa Jornada Pedagógica, a SEDUC deu início à formação Letramento Digital da Plataforma *Google for Education*³². Recorremos a Aquino (2003, n.p.), o qual afirma que letrado digital significa “[...] ter o domínio de técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver multiplicidade de competências na leitura das mais variadas mídias”. Nesse sentido, compreende-se que essa formação foi pertinente para o novo formato de ensino. Durante o processo, os professores tiveram que se apropriar de novas habilidades, utilizar computador de mesa, *Desktop*, *Notebook* ou *Smartphone*, para criar salas de videoconferências, entrar e sair, interagir e se posicionar perante a câmera, falar ou fazer silêncio, escrever no *chat*, fazer apresentações de *slides* e vídeos, ou seja, realizar todo o seu trabalho em outro espaço, o ambiente virtual.

Apesar de gerar grande resistência entre os professores, a formação em Letramento Digital foi válida e importante para a prática nesse novo ambiente. É importante destacar que a

³¹ A Jornada de Atualização Pedagógica – Aulas Remotas 2020 foi uma formação obrigatória aos professores da rede, que aconteceu do dia 15/06/2020 até 19/06/2020.

³² A formação obrigatória em Letramento Digital da Plataforma *Google for Education* ocorreu a partir do dia 22/06/2020 e se estendeu por todo o mês de julho. Diferente da Jornada Pedagógica, a formação em Letramento Digital, além dos *webnários* realizados no *Youtube*, possuía uma Sala Virtual, na plataforma de aprendizagem *Google Classroom*, com atividades instrumentais a serem realizadas pelos professores para conhecer a plataforma.

resistência dos professores na rede estadual convergiu com uma série de políticas de governo³³ que comprometiam o equilíbrio emocional e econômico do docente. O professor estava se sentindo desvalorizado, desmotivado e pressionado a retornar às atividades docentes em um momento que não havia vacinas e milhares de pessoas estavam morrendo diariamente³⁴.

Em contrapartida, a rede de ensino municipal se dirigia na contramão, visto que não ofereceu suporte formativo para os professores atuarem no ERE. Entretanto, destacava a necessidade de isolamento e não demonstrava intenção de retorno às atividades presenciais, uma vez que não tinha vacina³⁵.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 compreende a formação continuada como “componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente” (BRASIL, 2019). É imprescindível a inclusão das novas tecnologias na capacitação de professores, as quais devem ser utilizadas para estabelecer conexões com os conteúdos disciplinares e metodológicos relevantes para a formação desses profissionais, para que a inclusão possa refletir na atuação e na modificação da sua prática.

Nesse contexto, foram estabelecidos novos espaços educativos para edificar a prática docente. No entanto, promover ambientes virtuais e interativos de aprendizagem é uma ação desafiadora, uma vez que esse novo lugar requer dos professores a presença dos quatro pilares da aprendizagem para poder agir nesse meio envolvente, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 1999). Para tanto, para compreender e atuar, os educadores precisam pesquisar, criar, atualizar-se constantemente, apropriando-se também dos meios tecnológicos para aprofundar e enriquecer os seus conhecimentos. De acordo com Lucena, Santos e Mota:

³³ Neste interim, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul dá início ao desmantelamento do Plano de Carreira dos Professores, a partir da retirada de vantagens temporais, da extinção de benefícios, do aumento de alíquota previdenciária e da modificação da estrutura da carreira, provocando uma estagnação maior da categoria como forma de reduzir gastos do estado. Cabe destacar que o Ministério Público pediu a rejeição de suas contas por ele não ter aplicado na educação o mínimo de 35% das receitas, previsto pela Constituição local.

³⁴ Em 22/06/2020, a pandemia entra em uma fase ‘perigosa’, já que o vírus prosseguia com propagação rápida e continuava mortal, segundo o diretor da OMS. Nessa data, o Brasil é o segundo país mais afetado com casos de COVID-19, com 50.951 óbitos e mais de 1 milhão de infectados.

³⁵ A vacinação contra a COVID-19 começa, em todo o Brasil, no dia 19 de janeiro de 2021, com a entrega de 6 milhões de doses da CORONAVAC. A vacinação teve início pelos grupos considerados prioritários da chamada primeira fase: trabalhadores de saúde, pessoas institucionalizadas (que residem em asilos), com 60 anos de idade ou mais, pessoas institucionalizadas com deficiência e população indígena ou aldeada. O RS, nessa data, recebeu 341,8 mil unidades.

Essa realidade digital tem trazido para a formação continuada de professores importantes desafios tais como: promover a convergência de saberes; produzir em sala de aula movimentos potencializadores de experiências individuais e/ou coletivas que estimulem, provoquem, possibilitem aprendizagens interativas, colaborativas e autorais; compreender a própria dinâmica dos dispositivos e dos apps que operam em redes interativas (LUCENA; SANTOS; MOTA, 2020, p. 142).

Assim, o contexto pandêmico evidenciou a urgência em oportunizar cursos de formação que levem em conta a necessidade da utilização das NTICs, desde o currículo das licenciaturas até as escolas. A escola precisa estar alinhada, também, à demanda que a sociedade da informação e do conhecimento exige. Kenski (2012) aponta que a escola deve se orientar pelas novas oportunidades de aprendizagem oferecidas aos alunos, bem como pela autonomia em relação à busca de conhecimentos, na formação de sujeitos que criem a sua própria existência.

O letramento digital é bem mais que interagir com o computador, uma inovação ou uma tecnologia. O letramento digital requer que o profissional esteja aberto para as interconexões e as inteligências coletivas e colaborativas, ajustando a educação ao ritmo da modernidade. Para tanto, é preciso espaços onde o professor possa vivenciar experiências para além da familiarização digital.

Assim, é imprescindível a inclusão das NTICs na formação de professores, bem como a utilização delas enquanto conexões aos conteúdos disciplinares e metodológicos relevantes para a formação desses profissionais, para que a inclusão possa se refletir na atuação e na modificação da prática docente. Segundo Masetto:

[...] a mediação pedagógica significa a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem, ou seja, uma ponte móvel entre o aprendiz e sua aprendizagem que ativamente contribui para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las [...] até produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que ajude compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela (MASETTO, 2000, p. 144).

A educação é um fenômeno complexo, pois retrata e reproduz a realidade social, assim como projeta a sociedade que se deseja. Dessa forma, o professor, na contemporaneidade, tem uma grande importância na formação de indivíduos na sociedade da informação. Um indivíduo que precisa ter autonomia para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação

disponibilizada eletronicamente, bem como ter familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas, através dos sistemas computacionais.

Segundo o professor Seiji Isotani, do Instituto de Ciências e Matemática da USP, que discutia o uso de tecnologia na educação, em um Webnário, “Educação para o mundo 4.0”, promovido pelo MEC, em 6 de maio de 2020,

Todas as iniciativas de ensino remoto utilizadas durante a luta contra a COVID-19 podem ser sementes para a transformação digital e cultural tão necessária no ensino, unindo práticas pedagógicas inovadoras, como o aprendizado híbrido e metodologias ativas, com tecnologias educacionais inteligentes, que potencializam as capacidades do aluno aprender e do professor inovar (informação verbal)³⁶.

Dessa forma, a prática docente, em tempos de pandemia da COVID-19, apresentou-se como mais um desafio para os profissionais da educação, que por sua vez, mostraram uma grande capacidade de resiliência em meio às dificuldades, aprendendo o novo, que sobreveio fortuitamente, e desenvolvendo saberes e habilidades requeridas para chegar ao conhecimento e, dessa forma, tornar o indivíduo participante do processo civilizatório.

Portanto, do ponto de vista geográfico, é importante ressaltar a necessidade de instrumentalizar o aluno no Ensino Remoto Emergencial a entender todas as circunstâncias em que vive, incluindo o contexto da saúde pública, as injustiças sociais, a busca de uma solução, a perda de recursos em sua família, a falta de bens necessários para a sobrevivência, etc. Nesse contexto, as NTICs criaram possibilidades.

Cavalcanti (2002, p. 33) destaca que a escola é “um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e cotidianos”, para além dos seus muros (estrutura física), a escola também é palco de relações sociais, ou poderíamos dizer, socioespaciais. Dessa forma, manter a ideia da importância socioespacial da escola, seu papel na formação de uma sociedade crítica e para isso, os conhecimentos geográficos apresentam-se como fundamentais, diante do contexto da pandemia e Ensino Remoto Emergencial.

³⁶ Webinar 8 – SEB – Uso de TIC's nas Escolas de Educação Básica. Ministério da Educação, 2020. Essa palestra está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f1qRWNRaH7k&feature=youtu.be>. Acesso em: 17 set. 2021.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento a discussão teórica que fundamenta e orienta a pesquisa para a compreensão do objeto de estudo. Dessa forma, mostro como foi construída a metodologia da pesquisa, destacando o caminho pensado, referenciado e embasado em pressupostos epistemológicos e filosóficos, assim como os instrumentos e procedimentos utilizados para realizar a análise e a interpretação dos dados, para alcançar os fins da investigação.

Para tanto, inicio com considerações acerca dos pressupostos da pesquisa qualitativa, (MINAYO, 2009), que tem como preocupação o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural, este como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental. Nesse tipo de investigação é considerado o contato direto do pesquisador com o ambiente que está sendo estudado.

O método de abordagem teórica é a partir do olhar fenomenológico (BICUDO, 2011), que se originou como um movimento na filosofia, sendo aplicado, posteriormente, às ciências humanas. Enquanto procedimento de abordagem da pesquisa qualitativa, a fenomenologia busca a compreensão do fenômeno interrogado, não se preocupando com explicações e generalizações. Essa ciência tem por tarefa examinar e distinguir sentidos no puro ver, quer dizer, de maneira intuitiva, sem deduzi-los ou calculá-los, mas “vendo-os” patentes na redução fenomenológica.

A produção de dados da pesquisa foi realizada através de Cartas Pedagógicas (FREIRE, 2019a). A escolha das cartas emerge como estratégia do registro das narrativas cotidianas dos educadores no ERE, uma vez que apresenta aos leitores o processo de valorização dos conhecimentos produzidos pelos educadores, sujeitos da pesquisa. Foram convidados para participar da pesquisa 10 professores da rede pública da Educação Básica do município do Rio Grande – RS, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental, na área do conhecimento de Ciências Humanas (EF) e/ou no Ensino Médio, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (EM), com ênfase no ensino da Geografia.

Como metodologia analítica das informações e dos dados, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016). A ATD é uma abordagem de análise de dados que valoriza a interpretação dos sujeitos para produzir novas compreensões sobre os fenômenos e os discursos, a partir de uma minuciosa e rigorosa análise das informações coletadas. Desse modo, a ATD tem seus pressupostos alicerçados no modo de teorização

fenomenológico-hermenêutico, que se propõe a construir novas teorias a partir da compreensão do material do corpus.

Assim, é importante para a compreensão do estudo, que sejam evidenciados os procedimentos e o caminho do pensamento, bem como as ferramentas utilizadas para realizar a análise e a interpretação dos dados, organizando o pensamento e conferindo à pesquisa confiança científica.

4.1 PESQUISA QUALITATIVA FENOMENOLÓGICA

O processo de produção do conhecimento sobre o mundo percebido passa pela reelaboração daquilo que conhecemos. Dessa forma, para conseguirmos compreender o mundo em que vivemos, em suas múltiplas relações, precisamos, de forma crítica, realizar desconstruções, num primeiro momento, para compreender as nuances de seu funcionamento, e reconstruí-lo com saberes enriquecido pela práxis.

Assim, a pesquisa qualitativa ocupa um importante lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e as suas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. Para tanto, tem como preocupação fundamental o estudo e análise do mundo empírico em seu ambiente natural, este como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental. Neste tipo de investigação é considerada a relação direta do pesquisador com o ambiente que está sendo estudado. Segundo Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

Guiada pelo desejo de explicar a realidade social, na pesquisa qualitativa, um determinado fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual ele faz parte, sendo analisado em sua totalidade. Portanto, o pesquisador busca e capta, no campo da investigação, o fenômeno em estudo, a partir da perspectiva das pessoas envolvidas, e considerando seus pontos de vista relevantes.

De acordo com Ludke e André, são características básicas de uma pesquisa qualitativa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos [...]
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...]
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Ao buscar um modo científico de interrogar a realidade, o presente estudo trata a pesquisa qualitativa pautada na abordagem fenomenológica. O termo fenomenologia significa estudo dos fenômenos, daquilo que aparece à consciência, buscando explorá-los. A fenomenologia surge como um método para fundamentar tanto a Filosofia como as Ciências, sendo preconizada por Edmund Husserl (1859-1938), e tendo como principais expoentes desse modo de ver o mundo: Martin Heidegger (1889-1976), Jean-Paul Sartre (1905-1980) e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) (CERBONE, 2013).

É uma filosofia do século XX que busca fundamentar, em novas exigências, as condições da ciência. O método não é dedutivo nem indutivo. Preocupa-se com a descrição direta da experiência. Pretende conhecer onde o saber científico de uma ciência concreta ou empírica ganha apoio, tendo como ponto de partida os dados imediatos da consciência, a raiz de que se alimenta. Por isso, seu estilo é voltado para o interrogativo, o radicalismo e o inacabamento essencial existente no fenômeno. Esse método filosófico desvela a cotidianidade do mundo do ser onde a experiência se passa, e transparece na descrição de suas vivências.

Dessa forma, o estudo reconhece o pesquisador como aquele que deve perceber a si mesmo e perceber a realidade que o cerca em termos de possibilidades, nunca só de objetividades e concretudes, pois a pesquisa qualitativa se dirige a fenômenos, não a fatos. Fatos são eventos, ocorrências, realidades objetivas, relações entre objetos, dados empíricos já disponíveis e apreensíveis pela experiência, observáveis e mensuráveis no que se distinguem de fenômeno.

Bicudo, ao mostrar a contribuição da Fenomenologia para a pesquisa qualitativa, considera que:

Como método de pesquisa, a Fenomenologia é uma forma radical de pensar. Assim sendo, ela parte, necessariamente, de caminhos conhecidos de fazerem-se as coisas, desafia os pressupostos aceitos e busca uma nova perspectiva para ver o fenômeno. Enquanto um método genuinamente radical fundamenta-se em novos conceitos, os quais, no começo, para aquele que nela se inicia, são estranhos e desconhecidos [...] A medida que se “habita” a nova linguagem, entende seus significados que se referem tanto às proposições, ideias e corpo de ideias (BICUDO, 2005, p. 11).

A abordagem fenomenológica de fazer pesquisa, ainda de acordo com Bicudo (2005, p. 76), pressupõe que o pesquisador procure “reavivar, tematizar e compreender eideticamente os fenômenos à medida que são vividos, experienciados e conscientemente percebidos”. Assim, reavivar significa reviver, tornar vivo; diz respeito ao pensamento, à inteligibilidade. Reavivar o fenômeno é torná-lo passível de experiência por meio dos recursos adequados, usados pelo pesquisador. Então, a realidade não é única: existem tantas quantas forem as suas interpretações e comunicações. O sujeito/ator é reconhecidamente importante no processo de construção do conhecimento (GIL, 1999; TRIVIÑOS, 1992), uma vez que conhece a teoria e a assume como quadro consonante e compatível com a problemática de sua investigação. Assim, a proposta de pesquisa contemplada busca descrever e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção para poder vir a compreender o objeto em sua intenção total.

Mesmo que um fenomenólogo busque a essência dos fenômenos inferindo-a das experiências vividas por esses fenômenos, ele sabe que nunca alcançará a essência última, a fonte de todas as essências. (MORAES; GALIAZZI, 2016). Desse modo, Luijpen assevera que:

A verdade jamais é acabada. Pelo desvelamento da verdade fica repelida certa obscuridade, mas nunca o objeto do conhecimento humano será possuído numa lucidez transparente de todo. Jamais se expele a escuridão de tal modo que nada mais fique a descobrir. Não há verdade que não tenha futuro, pois que toda a verdade abre novas lacunas. (LUIJPEN, 1973, p. 148)

Nesse contexto, fenômeno e sujeito estão unidos no próprio ato de aparecer. A partir dessa perspectiva, a pesquisa envolve os significados que os sujeitos atribuem ao problema exposto, assim apresentado: Como a Educação Ambiental perpassou o ensino de Geografia durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), no município do Rio Grande – RS?

No próximo subcapítulo trago discussões acerca da ATD que compõem a tessitura da pesquisa em busca da compreensão e do adensamento do problema da pesquisa.

4.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: METODOLOGIA INTERPRETATIVA

A partir da intencionalidade em compreender os fenômenos que investiga, a modalidade de pesquisa qualitativa tem lançado mão de análises textuais para verificar de forma mais minuciosa as informações. Sob esse contexto, proposta por Moraes e Galiuzzi (2016), a ATD é uma metodologia de análise de dados e informações, de natureza qualitativa, para produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos. Esse tipo de metodologia tem a pretensão de aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados, a partir de uma análise criteriosa e rigorosa das informações, não havendo intenção em testar hipóteses ou refutá-las para comprová-las, mas sim em compreender a construção em que os novos sentidos emergem.

Dessa forma, a ATD tem seu caminho alicerçado nos pressupostos da fenomenologia-hermenêutica, que valoriza a interpretação dos sujeitos, bem como as próprias ideias e teorias, desafiando o pesquisador a compreender, a descrever e a interpretar, a partir da perspectiva dos participantes. Assim, a tradução feita pelo pesquisador é o meio pelo qual o fenômeno aparece, não na sua individualidade, mas na tradução de vozes que dizem sobre o fenômeno interpretado e por quem o interpreta.

A ATD se apresenta como uma metodologia com etapas que se configuram de forma minuciosa, exigindo do pesquisador envolvimento e rigor no processo metodológico. O processo da abordagem é disposto em quatro focos. Inicia-se com a desmontagem dos textos, com a análise minuciosa de detalhes. Posteriormente, desenvolve-se a relação entre cada unidade, verificando a proximidade entre elas, para, posteriormente, captar o que emerge da totalidade do texto, em direção a uma nova compreensão do todo. Por fim, o processo de pesquisa é auto-organizado, do qual emergem as compreensões.

Moraes (2003), de forma metafórica, compara o ciclo da análise textual a uma “tempestade de luz”, uma vez que aquela consiste em criar condições de formação de uma tempestade em que, emergindo de um meio desordenado, formam-se *flashes* de luz sobre os fenômenos investigados.

A abordagem da ATD é descrita como um ciclo de operações que se inicia com a desmontagem dos textos e sua unitarização, onde aqueles são desconstruídos do corpus, separados em unidades de significados e examinados em detalhes seus elementos constituintes. Essa etapa é essencial no processo de pesquisa, uma vez que contém as mensagens mais significativas dos textos em análise. Segundo Moraes e Galiazzi:

Mais do que propriamente divisões ou recortes as unidades de análise podem ser entendidas como elementos destacados dos textos, aspectos importantes destes que o pesquisador entende mereçam ser salientados, tendo em vista sua pertinência em relação aos fenômenos investigados. Quando assim entendidas, as unidades estão necessariamente conectadas ao todo (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 137).

A unitarização constitui um movimento de análise de dados e informações que contribui na reconstrução criativa para a compreensão dos fenômenos. Representa um movimento de leitura e interpretação em que os significantes dos textos são interpretados, resultando desse processo elementos ou unidades que ressaltam aspectos significativos dos fenômenos analisados. Nesse contexto, a construção de unidades representa um movimento e a interpretação dos textos, uma leitura rigorosa e aprofundada (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A etapa da unitarização, como um movimento desconstrutivo, consiste em uma imersão no fenômeno investigado, por meio de recortes e da discriminação de elementos de base, tendo como ponto de partida os textos constituintes do corpus. Dessa forma, a fragmentação, mesmo sendo necessária para uma posterior reconstrução, necessita ter como referência o todo, a visão do fenômeno em sua globalidade, não pode ser levada ao excesso. Assim, é importante estar atento às relações e às conexões entre os elementos de comunicação, procurando não as perder, ainda que destacando diferentes relações. Dessa forma, o processo de unitarização permite destacar e identificar os aspectos importantes nos textos analisados, tendo em vista o fenômeno investigado, e que serão submetidos à categorização na continuidade da análise da investigação.

Para identificar, em seus textos originais, elementos que fazem parte da análise e suas unidades de significado, o pesquisador precisa elaborar um sistema de codificação e a identificação dos elementos aglutinadores. A codificação é um conjunto de indicadores que possibilita relacionar as unidades e as categorias construídas com os textos dos quais se originaram, permitindo, também, o retorno ao texto original sempre que se fizer necessário. (MORAES; GALIAZZI, 2016). Após a codificação, é atribuído título ou nome às unidades de significado de cada item unitarizado. Esse movimento é importante porque irá influenciar na

construção dos elementos aglutinadores que são fundamentais para a próxima etapa de análise, que é a categorização

A segunda etapa da ATD se constitui na organização das categorias que podem ser frequentemente reorganizadas, implicando em estabelecer relações entre os elementos unitários, combinando-os e classificando-os no sentido de compreender como esses elementos podem ser reunidos em conjuntos mais complexos. A análise do texto, nesse momento, torna-se menos superficial e mais centrada na totalidade. Nesse contexto, Moraes e Galiazzi, ao elucidar a categorização, consideram que:

Correspondem a simplificações, reduções e sínteses de informações de pesquisa, concretizados por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjunto de elementos que possuem algo em comum. A categorização constitui um processo de classificação em que elementos de base - as unidades de significado - são organizados e ordenados em conjuntos lógicos abstratos, possibilitando o início de um processo de teorização em relação aos fenômenos investigados. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 97).

Dessa forma, a categorização, na ATD, é parte do processo de análise e interpretação de dados. Corresponde a uma organização, um ordenamento e um agrupamento de unidades de análise, no sentido de conseguir expressar novas compreensões dos fenômenos investigados. A categorização é uma etapa da ATD longa, com grande envolvimento na pesquisa. Exige do pesquisador um retorno constante às informações, um olhar atento aos objetivos e à problemática da pesquisa. Nesse processo, as categorias serão aperfeiçoadas e delimitadas com maior rigor e precisão. No processo de categorização, podem ser construídos diferentes níveis de categorias. Dessa forma, as categorias transmutarão à medida em que a pesquisa for avançando, resultando em categorias iniciais, intermediárias e finais.

O terceiro componente da ATD é a construção metatextual, que visa articular teoricamente categorias emergentes em um movimento recursivo que amplia a compreensão do objeto de pesquisa. A produção de metatextos é a culminância da ATD, o captar do novo emergente em que a compreensão do todo é comunicada e validada. É nesse momento que o pesquisador executa, na sua constituição, um movimento importante: o exercício da escrita. O metatexto necessita ser analisado, reorganizado, já que é um exercício de escrita, e a sua estrutura estará em permanente constituição. Assim, a investigação do fenômeno estará em constante descoberta e compreensão. Moraes e Galiazzi, ao caracterizar a ATD, consideram que:

A Análise Textual Discursiva pode ser caracterizada como exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 111).

A ATD visa criar metatextos analíticos que comuniquem sentidos derivados de um conjunto de textos. A estrutura textual é construída a partir das categorias e subcategorias que emergiram da análise. São constituídos por descrições e interpretações, e constituem uma espécie de teoria sobre os fenômenos estudados. Dessa forma, a qualidade dos textos produzidos pelas análises é determinada não apenas por sua validade e confiabilidade, mas também pelo fato de o pesquisador se considerar o autor de seus argumentos.

Além disso, enquanto a metodologia de análise textual, como aqui proposta, pode auxiliar no desenvolvimento da compreensão dos fenômenos estudados, novos *insights* e teorias não emergem de uma lógica linear, mas por meio de uma auto-organização baseada em uma intensa impregnação de dados e informações do corpus analisado. A qualidade e a originalidade dos produtos resultantes são determinadas pela intensidade do envolvimento nos tópicos analíticos, bem como pelas pressões teóricas e epistemológicas que o pesquisador assume durante o seu trabalho. A metáfora "a tempestade de luz" (MORAES, 2003) ajuda a evidenciar a maneira pela qual novas cognições se originam no processo analítico, alcançando outras formas de uma nova ordem, através do caos e da desordem.

4.3 OS SUJEITOS DA EXPERIÊNCIA³⁷

Apresento, na pesquisa, os participantes deste estudo como sujeitos da experiência (LARROSA, 2015). Segundo a obra de Larrosa, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, onde tudo que acontece nessa superfície sensível deixa marcas, vestígios, rastros e efeitos. É o sujeito que se expõe ao atravessar um espaço indeterminado, pondo-se à prova. Heidegger define a experiência como:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança, que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, fazer significa aqui: sofrer, padecer, tomar, o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma

³⁷ Subtítulo "sujeitos da experiência", inspirado em Larrosa (2015).

experiência quer dizer, portanto, deixar-nos em aborção em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetemo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1987, p.143).

Nesse contexto, os sujeitos da experiência estão abertos à própria transformação. (LARROSA, 2015, p. 28). É na experiência de algo que o sujeito transforma as suas palavras, as suas ideias, os seus sentimentos, as suas representações. Ou seja, a experiência forma e transforma.

O sujeito da experiência exposto (LARROSA, 2011), vulnerável e sensível às externalidades, é ainda singular. Singular, uma vez que a experiência singulariza o acontecimento que “me passa”, não o que acontece. O singular transborda qualquer representação. Assim, de acordo com Larrosa:

A experiência se abre ao real singular, isto é, como inidentificável, como irrepresentável, como incompreensível. E também como incomparável, como irrepitível, como extraordinário, como único, como insólito, como surpreendente. Isto é, como outro (do que eu posso identificar, do que eu posso representar, do que eu posso compreender). A possibilidade da experiência supõe, portanto, a suspensão de uma série de vontades: a vontade de identificar, a vontade de representar, a vontade de compreender. A possibilidade da experiência supõe, em suma, que o real se mantenha em sua alteridade constitutiva (LARROSA, 2011, p. 18).

Dessa forma, nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é uma questão terminológica. Assim, os saberes da experiência se materializam através da mediação entre o conhecimento e a vida humana.

Os sujeitos da experiência da pesquisa foram professores da rede pública da Educação Básica do município do Rio Grande – RS, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, da área do conhecimento de Ciências Humanas (EF) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (EM), com ênfase no ensino da Geografia, com o objetivo de conhecer as práticas educativas mobilizadas durante o ERE. Assim, foram convidados 10 professores de Geografia a participar da pesquisa e narrar suas vivências cotidianas na circunstancialidade do ERE.

Entretanto, convém destacar que dos professores convidados para o diálogo, somente quatro aceitaram participar da pesquisa. Desses professores, três professores participaram do

diálogo, produzindo as duas cartas-respostas. Entendemos que vários motivos podem ter induzido ao não retorno dos professores e professoras, dentre eles: a demanda de trabalho para o novo contexto educativo, a necessidade de participar ativamente nos processos de formação continuada ofertados pelas redes de ensino, a própria adaptação pessoal ao contexto pandêmico, que atingiu a vida dos professores e professoras e, também, o desafio da escrita reflexiva compartilhada pelas cartas. Tal situação reforça o efeito nos interlocutores exposto por Gadotti (2017, p. 42), quando discorre que uma carta pedagógica gera movimento e que não é um instrumento para dar avisos, “ela convida a uma à aproximação, convida ao diálogo, chama à resposta, chama à continuidade e estabelece uma relação pessoal”.

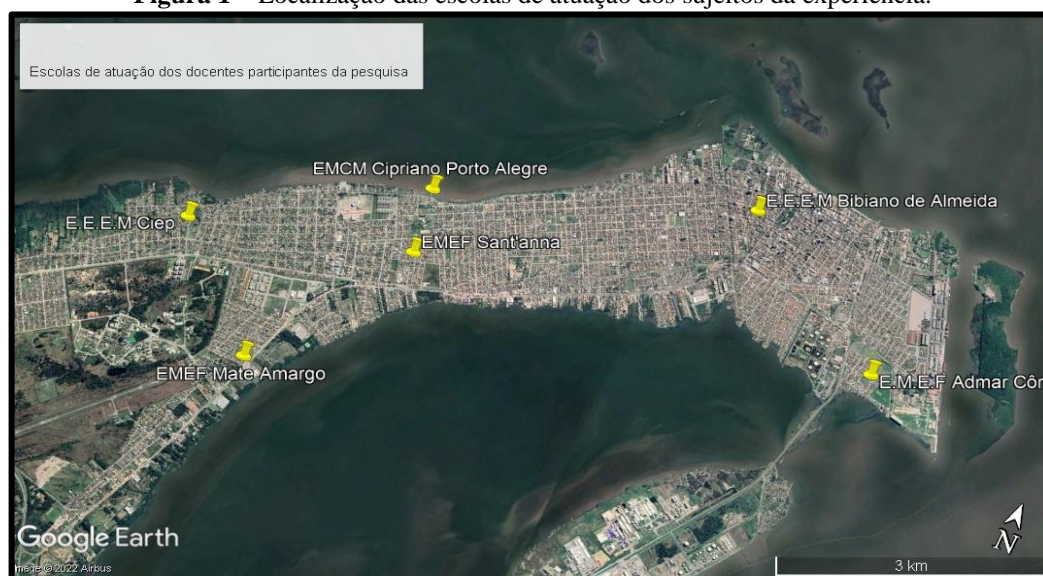
A pesquisa convida a dialogar com os sujeitos para compreender como a Educação Ambiental perpassou o currículo da Geografia na Educação Básica e quais saberes docentes e ambientais emergiram nas práticas educativas planejadas pelos professores de Geografia no município do Rio Grande; conhecer as práticas educativas voltadas para a Educação Ambiental, mobilizadas pelos professores de Geografia das redes públicas de ensino, durante o Ensino Remoto Emergencial; discutir como a Educação Ambiental foi trabalhada no Ensino de Geografia nas escolas da Educação Básica, em tempos pandêmicos; discutir e analisar o papel da Educação Ambiental no contexto pandêmico; analisar quais saberes docentes e ambientais perfazem a prática dos professores de Geografia, durante o Ensino Remoto Emergencial.

Assim, o principal critério para convidar os professores a participarem da pesquisa foi contemplar os profissionais que atuam de forma concomitante nas redes municipal e estadual de ensino da Educação Básica, a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. Diante disso, foi enviado aos participantes uma carta-convite, expondo os objetivos e a dinâmica da pesquisa. A partir do aceite em participar da pesquisa, os participantes foram provocados a escrever duas Cartas Pedagógicas. Diante do exposto, Dickmann destaca o efeito de uma Carta Pedagógica nos interlocutores:

[...] um convite à aproximação e ao diálogo faz as pessoas se achegarem, ficarem próximas umas das outras. É um gesto amoroso, de humildade e de complementariedade. Da mesma forma, chamar uma resposta e uma continuidade é fazermos parte um do outro. Uma extensão de mim se conecta ao outro. Sou eu necessitando do outro como parte de mim mesmo. (DICKMANN, 2020, p.42)

Na figura 1, apresento a localização das escolas de atuação dos sujeitos da experiência que aceitaram participar e contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

Figura 1 – Localização das escolas de atuação dos sujeitos da experiência.



Fonte: *Google Earth*.

Diante das problematizações metodológicas realizadas, convido você, leitor(a), a conhecer, no próximo subcapítulo, como os dados da pesquisa foram produzidos.

4.4 A PRODUÇÃO DOS DADOS

A produção dos dados da pesquisa foi feita através de Cartas Pedagógicas³⁸, buscando compreender os saberes docentes e ambientais, assim como as práticas educativas cotidianas dentro dessa complexidade do cenário pandêmico. A escolha das cartas emerge como estratégia do registro das narrativas cotidianas dos educadores no ERE, uma vez que apresenta aos leitores o processo de valorização dos conhecimentos produzidos por eles, sujeitos da pesquisa.

Cabe aqui destacar que a paixão pelas cartas remonta da minha época de adolescência, já que nesse período histórico da década de 90, a *internet* não era usual no cotidiano. Dessa forma, muitas crianças e adolescentes colecionavam papéis de cartas e trocavam correspondências entre amigos, primos e colegas de aula, o que representava um grande incentivo à escrita e até um auxiliar no estímulo ao desenvolvimento emocional.

As Cartas Pedagógicas surgem como modalidade de escrita, a partir do convite de Ana Freire, esposa de Paulo Freire, aos educadores em escreverem cartas ao autor, com reflexões

³⁸ Para valorizar e dar maior visibilidade ao legado de Paulo Freire, grafa-se a palavra Carta Pedagógica em maiúsculo, como sugerido por FREITAS (2020).

próprias construídas a partir dos problemas abordados no livro “Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos” (2019). Essa modalidade de escrita foi inspirada por Paulo Freire, uma vez que o autor, ao dialogar com o mundo, utilizava-se do registro de suas ideias na forma de cartas, a partir de suas reflexões e de suas vivências.

Destarte, inspirada em Freire, escolhi a forma de Cartas Pedagógicas para unir olhares, aprendizados e experiências da docência em uma reflexão em torno desse novo contexto desafiador do fazer docente, o ERE. As cartas são, portanto, uma forma de praticar o diálogo também na escrita e a comunicação da prática educacional. São vozes que se cruzam, que expressam sentimentos, sonhos, opiniões e angústias de forma espontânea (CAMINI, 2012).

Segundo Freire, as Cartas Pedagógicas tinham um propósito que o inquietava:

[...] escrever umas Cartas Pedagógicas em estilo leve cuja leitura pudesse interessar jovens pais e mães quanto, quem sabe, filhos e filhas adolescentes ou professoras e professoras que chamadas à reflexão pelos desafios em sua prática docente, encontrassem nelas elementos capazes de ajudá-los na elaboração de suas respostas. Cartas Pedagógicas em que eu fosse tratando problemas, destacados ou ocultos, nas relações com as filhas e filhos, alunas e alunos na experiência do dia a dia (FREIRE, 2019, p. 31).

Nesse contexto, a proposta se organiza a partir da apresentação da pesquisadora, por meio da escrita de uma carta-convite (Apêndice 1) aos sujeitos da experiência, expondo os objetivos e a dinâmica da pesquisa. A partir do aceite em participar da pesquisa, foi enviada a primeira Carta Pedagógica (1CP), apontando um memorial de formação, que trazia para a narrativa a experiência profissional, as experiências formativas, as circunstâncias do fazer docente, misturando aspectos que mostram, justificam e ilustram o que estava sendo contado e lembrado. A partir dessa narrativa, os sujeitos da pesquisa foram provocados a escreverem a suas cartas-respostas (Anexo 3), com suas reflexões sobre a sua constituição e o seu fazer docente, no contexto do ERE. Segundo Dickmann:

A resposta de uma carta é outra carta. Está entendido. Uma carta emitida se realiza quando respondida. A resposta, contudo, não é, necessariamente, uma resolução da discussão proposta na carta. Ela poderá vir como outras perguntas, como uma manifestação de abertura a saber mais, de dialogar, de comunicar outras dúvidas. (DICKMANN, 2020, p. 47)

Após a tessitura da primeira Carta Pedagógica (Apêndice 2), foi enviada a segunda Carta Pedagógica (Apêndice 3), que expressava, através de uma narrativa, a questão ambiental e a circunstancialidade do ERE. Nessa carta, os professores foram convidados a dialogar através da escrita narrativa, evidenciando como foi permeada a questão ambiental no ensino de

Geografia durante o período do ERE.

Assim, no encontro com as memórias do vivido é possível relembrar e registrar aquilo que me atravessou e me fez entender o quanto foi possível avançar e o quanto é necessário o movimento de busca e compreensão do ato de ser professor. Nesse sentido, Freire pondera:

Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, devo ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que me reconheço e descrevo, o momento antes vivido. Os ‘olhos’ com que ‘revejo’ já não são os olhos com que ‘vi’. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal, o passado se compreende, não se muda (FREIRE, 2015, p. 22).

Dickmann, assevera que ao escrever uma Carta Pedagógica, leve em conta, o destinatário, a possibilidade de diálogo e a capacidade de diálogo e compromisso em torno da mensagem ou reflexão que se intenta compartilhar. O autor reforça ainda que uma Carta Pedagógica, não é escrita a esmo, sem rumo, é preciso imaginar quem lerá as palavras a qual escrevo. Só é possível dialogar com os outros se estivermos conectados intimamente. Um diálogo pedagógico não é raso e superficial. (DICKMANN, 2020)

Destaca-se que as Cartas Pedagógicas são instrumentos reveladores que anunciam a verdade, expressando os sentimentos, os sonhos e as opiniões, de uma forma muito espontânea. Esse instrumento representa uma atitude pessoal e autêntica, favorecendo situações de autoconstrução do sujeito pesquisado. A escrita de cartas apresenta um caráter dialógico virtual, contemplando diversas formas de expressão entre os correspondentes. Ao escrever uma carta, o sujeito imprime suas emoções e, ao socializar sua escrita, torna esse registro interacional de situações interpessoais e acontecimentos que são produzidos e trocados entre diferentes atores sociais.

O ato de escrever uma carta permite ao escritor tomar distância para uma reflexão, a retomada da leitura para uma maior compreensão do significado do objeto pensado, aprofundando um ponto ou outro, antes de remetê-la para seu destinatário. Assim, a troca de cartas, mediada pela escrita, possibilita um diálogo ao trazer questões, esperar respostas, prolongar a compreensão de uma noção de um texto, até o mais profundo de si mesmo (BRANDÃO, 2005). Nesse contexto, não é possível reduzir o ato de escrever a um exercício mecânico, uma vez que é mais complexo e exige uma demanda maior do que o exercício de pensar sem a escrita (FREIRE, 2021).

Compreende-se que no ERE, os diálogos educativos e os saberes construídos vão além da desafiadora busca de novas estratégias de ensino, uma vez que o contexto envolveu, também, questões sociais, econômicas, culturais políticas, ambientais e sanitárias. A partir dessa premissa, a importância em emergir no passado, refletir e dialogar sobre os saberes que perpassaram a ação docente no ensino remoto é fundamental para o desenvolvimento profissional e pessoal, já que implica em questionar o presente numa visão prospectiva.

Camini (2012, p. 32) postula que Cartas Pedagógicas “[...] revelam a expressão da profunda humanidade de Freire” e que são narrativas expressivas, por meio das quais ele dialoga com pais, educadores, discutindo os problemas contemporâneos, emergindo reflexões sobre o mundo, sobre a vida, sobre as pessoas, sobre a escola. Uma profunda reflexão pedagógica acerca de cidadania, de posicionamento político, de indignação, de transformação e de esperança.

Dessa forma, as Cartas Pedagógicas sendo dialógica são potentes instrumentos de humanização das relações humanas e de cunho político, sendo as suas reflexões impulsos para possíveis mudanças e motor para transformação. Assim, através dos diálogos que permeiam a pesquisa, emergem os saberes construídos para a circunstancialidade do Ensino Remoto Emergencial, a realidade problematizada numa perspectiva crítica como experiência formativa num exercício de aprender a dizer e a escrever as nossas palavras, como os indicativos de Fiori (2019) ao pontuar que é importante “aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história” (FIORI, 2019, p.12). Por fim, é importante destacar que utilizar as Cartas Pedagógicas como ferramenta metodológica implica buscar coerência política no modo como vivemos, falamos, pensamos e agimos.

Portanto, o encontro com as cartas no processo de pesquisa converge com a investigação do objeto de estudo e de momentos de reflexão, tanto de quem elabora a escrita, como de quem faz a leitura, provocando uma análise sob diferentes lentes e perspectivas – de quem escreve, a quem se destina e do próprio pesquisador. Assim, as Cartas Pedagógicas emergem como um profundo diálogo do escritor com a sua própria prática e, ainda, como potencialidade de registro do fazer docente.

5 EXERCÍCIO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES: A COMPREENSÃO DO FENÔMENO INVESTIGADO

Para construção e análise dos dados, assumimos a ATD como metodologia. O movimento da análise da pesquisa é delineado a partir dos postulados de Moraes e Galiuzzi (2016), por meio da leitura atenta e num sentido amplo das Cartas Pedagógicas produzidas pelos professores de Geografia da Educação Básica do Rio Grande. Dessa forma, a partir de movimentos opostos e complementares, sendo o primeiro de desconstrução, a análise criteriosa e rigorosa das informações contidas nas Cartas Pedagógicas possibilitou, através de um movimento reconstrutivo de síntese, a compreensão do fenômeno investigado.

A ATD pode ser compreendida como uma metodologia que se organiza a partir de três etapas, na qual se constituem como elemento principal: a unitarização ou a desmontagem dos textos, a categorização ou o estabelecimento de relações e a comunicação ou a produção de metatextos, um movimento que compõe um processo cíclico que intenta a compreensão de conhecimentos sobre a problemática investigada, exigindo do pesquisador uma atenção minuciosa em cada uma das etapas.

Diante do exposto, a análise é feita através das narrativas presente nas Cartas Pedagógicas. Três professores de Geografia da Educação Básica, sujeitos da experiência, aceitaram participar da pesquisa, os quais foram provocados a produzir duas Cartas Pedagógicas, onde estão contidos os relatos experienciados pelos professores no ERE.

No Quadro 1, exemplifico, com a primeira Carta Pedagógica, o corpus da pesquisa, produzido por um professor participante, identificado através do nome fictício Marcos³⁹, para preservar a identidade e a ética da pesquisa.

³⁹ Marcos, professor participante, sujeito da experiência.

Rio Grande, 17 de agosto de 2022

Olá, querida colega!

Nesta primeira carta reitero o prazer em participar da sua pesquisa e na sequência compartilho algumas experiências com você.

Sou natural da cidade do Rio Grande - RS e nasci no dia 1º de setembro de 1978, sendo o filho mais velho de dois irmãos. Saí de Rio Grande para morar e estudar em Santa Maria e Pelotas - RS e também em Viçosa - MG.

Em minha trajetória escolar tive ótimos professores e boas relações com as escolas por onde passei. Não pensava em seguir carreira pela área do ensino e a ideia inicial, assim que terminasse o ensino médio, seria tentar prestar vestibular para Engenharia da Computação, na FURG.

Na época, trabalhava durante o dia e à noite cursava o ensino médio no Lemos Júnior. O curso de Engenharia da Computação era concorrido, não tinha tempo para estudar e nem condições para fazer um cursinho pré-vestibular. Foi quando busquei a grade curricular dos cursos de Geografia (Licenciatura e Bacharelado), por curiosidade e para saber do que se tratava. Achei interessante a partir do momento em que vi disciplinas como Geologia Geral e Fundamentos de Meteorologia e Climatologia, dentre outras associadas ao meio ambiente. Desde o ensino fundamental gostava muito e tinha notas altas em Geografia. Adorava a parte associada ao meio ambiente, destacando a parte de geologia, astronomia, relevo, clima e mapas. Ainda curti Ciências, História e Biologia. Decidi, então, arriscar o vestibular para Geografia Licenciatura

Em 1998, abri os trabalhos no curso de graduação em Geografia Licenciatura Plena da FURG. O gosto pelos mapas e questões ligadas ao meio ambiente pesaram para a escolha. Logo no início, acabei largando o emprego que tinha para poder me dedicar à graduação. Tive apoio da família em minhas decisões e não fui desestimulado com relação ao curso.

Era um novo momento chegando e no início de 2002, concluí a Geografia Licenciatura! Hoje, posso dizer que aproveitei bastante o curso, que foi marcado pelas saídas de campo (onde passei a conhecer um pouco mais sobre o nosso Estado). Comosão belas a Mata, as Minas do Camaquã e as Guarútas, a Pedra do Segredo, o Paredão, a nossa Planície Costeira!

Ainda destaco as aulas de laboratório, os constantes estudos na biblioteca e as muitas disciplinas optativas, que propiciaram o contato com outros cursos. As primeiras experiências com o ensino ocorreram com os estágios obrigatórios e algumas experiências extra-curriculares.

Ainda em 2002, cheguei a reingressar no curso de Geografia Bacharelado e ter experiência como monitor da disciplina de Geomorfologia. Ao final desse ano, fiquei motivado para buscar um curso de mestrado e acabei conhecendo a UFSM e a cidade de Santa Maria. A tendência a gostar da área ambiental, a experiências com disciplinas do campo físico da Geografia e o trabalho de conclusão de curso voltado à Pedologia me levaram para o Programa de Pós-Graduação em Ciência do Solo, da UFSM, entre os anos de 2003 e 2005 e também um pouco da Geografia de lá. Tive muitas saídas de campo e experiências de laboratório, além de viajar mais pela Depressão Periférica e pelo Planalto Meridional: Agudo, Quarta Colônia, Ijuí, Cruz Alta, Passo Fundo, Vacaria, dentre outros lugares! Dos solos do Rio Grande (no FCC da graduação), passei a trabalhar com os solos do Rio Grande do Sul (na dissertação de mestrado)! Ohh, e como valeu a experiência!

Depois, a volta para Rio Grande e a busca por emprego até que, em 2006, conheci a Universidade Federal de Pelotas e sua FAEM (Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel). Na UFPel iniciei a carreira como docente, atuando como professor nos cursos de Agronomia, Engenharia Agrícola e Zootecnia e na área de Gênese, Morfologia e Classificação do Solo. Entre 2009 e 2011 tive mais experiências de campo e de laboratório durante o doutorado, estudando solos do Escudo Sul-Rio-Grandense. Andei por Pelotas, Canguçu, Piratini e decolei para Minas Gerais, onde fiz doutorado-sanduíche na Universidade Federal de Viçosa. Oh Minas Gerais, quem te conhece não esquece jamais! Em 2011 concluí o curso de Doutorado em Ciências (área do conhecimento em Solos) e continuei na UFPel até o ano de 2014, com outro contrato de docência.

Em 2012, ingressei na rede estadual de ensino e recentemente na rede municipal e foram surgindo novas experiências, novos desafios: várias disciplinas, carga horária excessiva, indisciplina dos alunos, limitação dos recursos pedagógicos, desvalorização do trabalho do professor, dentre outros. Em paralelo, me encontro cursando Geografia - Bacharelado na Uninter. Novos aprendizados e novas experiências!

Agora, compartilhando um pouco de como foi a experiência docente durante o ensino remoto. No ano de 2020, a pandemia da COVID-19 chegou e as aulas presenciais foram suspensas. Era preciso reagir com prevenção, já que enfrentávamos uma pandemia e pouco sabíamos como o coronavírus se manifestaria em nosso país. Imediatamente adotamos um sistema de ensino remoto. Sobre a educação em tempos pandêmicos, não foi nada fácil! Aos poucos, professores, estudantes e pais foram se adaptando ao modelo remoto, com uma carga de sacrifício e trabalho exigida de todos nós, o que certamente ajudou a salvar inúmeras vidas.

O ensino remoto emergencial viabilizou a manutenção da rotina escolar e possibilitou a conclusão do ano letivo pelos estudantes. Ainda oportunizou enxergarmos o horizonte da relação professor-aluno e do ensino-aprendizagem para muito além do conteúdo, percebendo e explorando o potencial do ensino híbrido, valorizando aspectos socioafetivos nas aulas virtuais, priorizando avaliações formativas, enfim, garantindo a inter-relação professor-aluno/escola-família.

Como professor, me vi diante de vários desafios e também precisei me reinventar durante este período pandêmico: foi preciso refazer todas as aulas, elaborar novos exercícios, escrever apostila, gravar aulas em vídeo, ou aulas síncronas, mudar avaliações, trabalhar o letramento digital, nos familiarizarmos com os ambientes virtuais de aprendizagem, e também fazer a busca ativa dos estudantes. Tivemos que aprender algo que nunca foi desenvolvido durante a nossa vida, que foi encarar a tecnologia a curto prazo e aprender em tempo recorde a utilizar as ferramentas digitais para ensinar.

Outro desafio que destaco, além do mencionado acima, foi cuidar dos estudantes que tiveram dificuldade de acesso ao ensino remoto. Este modelo de ensino não foi uma realidade para todos os estudantes da rede pública! Nós ainda disponibilizamos material impresso e as cópias eram feitas na escola. Os pais ou os alunos buscavam este material toda a semana e deixavam na escola os exercícios feitos da apostila passada, o que fez parte da avaliação e da nota destes alunos. Foi e está sendo um período com muita demanda de trabalho.

Vejo o período da pandemia como um momento de reinvenção da prática pedagógica, com maior proximidade e aprendizado das tecnologias digitais, mas também um período de muitas angústias, incertezas e insegurança. Abaixo, compartilho com a colega a mensagem que escrevi para as turmas, como apoio para os estudantes nestes tempos de pandemia:

“Caros alunos: estamos iniciando um novo ano letivo. Continuamos com as incertezas

e os cuidados em relação à pandemia do Coronavírus (COVID-19) e não sabemos quanto tempo isso irá durar. Enquanto as coisas não melhoram, vamos fazer o possível para melhorar a nossa casa e nós mesmos. Embora haja a preocupação com a suspensão das aulas e com o ENEM, encarem esse tempo como uma oportunidade de cuidar mais de vocês e manter-se ocupados com algo: estudar, inventar, fazer as coisas que gostamos, pensar e repensar as relações humanas, as nossas prioridades e olharmos mais para nós mesmos. Logo vocês irão concluir o ensino médio e novas conquistas virão por aí. Tentem lidar com um dia de cada vez e não desanimem, independentemente das circunstâncias! Sejam persistentes e nunca desistam de seus sonhos e objetivos a serem almeçados, mesmo quando as coisas não saírem da forma como vocês planejaram. Lembrem-se que as derrotas e as frustrações podem ser o motivador para vocês continuarem a estudar, lutar e recomeçar quantas vezes forem necessárias! Os dias difíceis sempre serviram para apreciarmos os bons e dessa vez, não será diferente. Que façamos desses tempos de pandemia um aprendizado sobre a vida e sobre nós mesmos, pois tempos difíceis fazem pessoas fortes! A nossa vida é como andar de bicicleta: não tem ré, é preciso estar em constante movimento para manter o equilíbrio, mas dá para pedalar devagar e curtir a paisagem!”
Abraços e saudações geográficas!

Professor Marcos

Fonte: Sujeito da experiência – Professor Marcos (2022).

Dessa forma, no exercício da análise, o corpus da pesquisa, composto pelas Cartas Pedagógicas produzidas pelos sujeitos da experiência, foi todo desconstruído em unidades. A desconstrução é um processo analítico de uma comunicação, no qual é preciso encontrar elementos de sentido a que as informações se referem, garantindo que as unidades produzidas se mostrem contextualizadas ao discurso que se inserem.

As unidades produzidas foram todas arrumadas e organizadas em uma tabela no *Excel*. Assim sendo, é importante destacar que o corpus é a matéria-prima da ATD, constituindo-se essencialmente, por produções textuais que representam as informações da pesquisa. E, para a obtenção de resultados válidos e confiáveis, requer uma análise e delimitação rigorosa (MORAES; GALIAZZI, 2016).

O Quadro 2 exemplifica o exercício de unitarização realizado através da ATD, com os dados produzidos por meio das narrativas de trechos da 1ª Carta Pedagógica do professor Marcos. É importante destacar que esse movimento foi realizado da mesma forma com os demais participantes, sujeitos da experiência, misturando dados e sujeitos, para assim chegar às categorias emergentes.

Quadro 2 – Unitarização da 1ª Carta Pedagógica.

O ERE viabilizou a manutenção da rotina escolar e possibilitou a conclusão do ano letivo pelos estudantes.
Ainda oportunizou enxergarmos o horizonte da relação professor-aluno e do ensino-aprendizagem para muito além do conteúdo, percebendo e explorando o potencial do ensino híbrido, valorizando aspectos socioafetivos nas aulas virtuais, priorizando avaliações formativas, enfim, garantindo a inter-relação professor-aluno/escola-família.
Como professor, me vi diante de vários desafios e também precisei me reinventar durante este período pandêmico: foi preciso refazer todas as aulas, elaborar novos exercícios, escrever apostila, gravar aulas em vídeo, ou aulas síncronas, mudar avaliações, trabalhar o letramento digital, nos familiarizarmos com os ambientes virtuais de aprendizagem, e também fazer a busca ativa dos estudantes.
Tivemos que aprender algo que nunca foi desenvolvido durante a nossa vida, que foi encarar a tecnologia a curto prazo e aprender em tempo recorde a utilizar as ferramentas digitais para ensinar.
Outro desafio que destaco, além do mencionado acima, foi cuidar dos estudantes que tiveram dificuldade de acesso ao ensino remoto.
Este modelo de ensino não foi uma realidade para todos os estudantes da rede pública!
Nós ainda disponibilizamos material impresso e as cópias eram feitas na escola. Os pais ou os alunos buscavam este material toda a semana e deixavam na escola os exercícios feitos da apostila passada, o que fez parte da avaliação e da nota destes alunos.
Foi e está sendo um período com muita demanda de trabalho.
Vejo o período da pandemia como um momento de reinvenção da prática pedagógica, com maior proximidade e aprendizado das tecnologias digitais, mas também um período de muitas angústias, incertezas e insegurança.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Assim, na primeira parte da análise, iniciamos o processo de desmontagem e desconstrução do texto, de modo recursivo, examinando as Cartas Pedagógicas em seus detalhes, tendo o cuidado em manter o contexto original, identificando, codificando cada fragmento no sentido de produzir unidades constituintes referentes à questão de pesquisa, subsidiando narrativas pertinentes à formulação da resposta à questão investigativa.

Moraes e Galiuzzi (2016) salientam que o processo de unitarização é um momento de contato e impregnação com o material de análise e reforça que o envolvimento intenso com as informações do corpus é basilar para a emergência de novas compreensões, entretanto não é necessário se prender, de forma mais explícita, ao que está expresso nos textos. É preciso ir além da leitura superficial, e explorar os significados sob diferentes perspectivas. A partir dessa premissa, o pesquisador atribuirá significados que considerem suas intenções, seus conhecimentos, bem como suas teorias *a priori* ou emergentes.

Diante do exposto, a descrição da análise é feita através das narrativas presente nas Cartas Pedagógicas. Dessa forma, nas cartas estão contidos os relatos experienciados pelos professores no ERE. Para iniciar a análise das cartas, foram estabelecidos códigos de identificação que indicam a origem de cada unidade de análise. Assim, foram atribuídas as letras iniciais CP (Cartas Pedagógicas) a cada documento do corpus, antecedida da numeração da carta enviada.

Quadro 3 – Codificação das cartas.

CÓDIGO	TEXTOS DE ANÁLISE
1CP	1ª Carta Pedagógica
2CP	2ª Carta Pedagógica

Fonte: Elaboração própria (2022).

Moraes e Galiazzi (2016) destacam que a unitarização consiste numa explosão de ideias decorrente da imersão no fenômeno investigado, através da fragmentação e da discriminação dos textos constituintes do corpus. Entretanto, essa etapa, mesmo sendo fundamental para o processo de análise, não pode ser levada ao excesso, uma vez que a visão do fenômeno, em sua totalidade, deve estar presente como pano de fundo.

Da desconstrução dos textos surgem as unidades de análise, denominadas de unidade de significado ou unidade de sentidos. As unidades de análise foram construídas de acordo com os objetivos da pesquisa, os quais servem de referência para a desconstrução dos textos e, ainda, podem ser modificados ou tomar outros direcionamentos que a análise indicar, ao longo do processo.

Após a fragmentação das Cartas Pedagógicas foram estabelecidos códigos para as unidades de significados. A codificação é um momento essencial no processo de categorização, uma vez que para cada unidade estabelecida é atribuído um código que faz referência à localização da unidade no corpus do texto. Nesse momento, inicia-se o processo de atribuir um nome ou título a cada unidade produzida pela fragmentação, que deve representar a ideia da unidade e a identificação dos elementos aglutinadores que sustentam a tese da unidade proposta em cada categoria. Esse processo permite identificar e destacar aspectos relevantes que emergem nos textos analisados e que são fundamentais para a próxima etapa de análise, que é a categorização. O Quadro 4 exemplifica como foi realizada a segunda etapa da ATD.

Quadro 4 – Codificação, construção das Unidades de Significados e elemento aglutinador da 1ª Carta Pedagógica.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMENTÁRIOS	ELEMENTO AGLUTINADOR
1CPM31N⁴⁰	<p>Manutenção do ano letivo</p> <p>O ERE viabilizou a manutenção da rotina escolar e possibilitou a conclusão do ano letivo pelos estudantes.</p>	<p>O ensino remoto como possibilidade de manutenção do ano letivo, contribuindo para a formação do indivíduo e evitando a propagação do vírus.</p>	<p>Ensino remoto como estratégia para educação.</p>
1CPM32N	<p>Estabelecimento de vínculos e valorização das relações socioafetivas</p> <p>Ainda oportunizou enxergarmos o horizonte da relação professor-aluno e do ensino-aprendizagem para muito além do conteúdo, percebendo e explorando o potencial do ensino híbrido, valorizando aspectos socioafetivos nas aulas virtuais, priorizando avaliações formativas, enfim, garantindo a inter-relação professor-aluno/escola-família.</p>	<p>Estabelecimento de vínculos e valorização das relações socioafetivas.</p>	<p>O papel do professor no ERE.</p>
1CPM33N	<p>Múltiplas demandas do trabalho remoto</p> <p>Como professor, me vi diante de vários desafios e também precisei me reinventar durante este período pandêmico: foi preciso refazer todas as aulas, elaborar novos exercícios, escrever apostila, gravar aulas em vídeo, ou aulas síncronas, mudar avaliações, trabalhar o letramento digital, nos familiarizarmos com os ambientes virtuais de aprendizagem, e também fazer a busca ativa dos estudantes.</p>	<p>Múltiplas demandas do trabalho remoto.</p> <p>Usar as NTICs para manter a interação com os alunos.</p>	<p>Múltiplas demandas do trabalho remoto.</p>
1CPM34N	<p>A tecnologia como estratégia pedagógica</p> <p>Tivemos que aprender algo que nunca foi desenvolvido durante a nossa vida, que foi encarar a tecnologia a curto prazo e aprender em tempo recorde a utilizar as ferramentas digitais para ensinar.</p>	<p>Percepção das tecnologias como estratégia pedagógica no ensino.</p>	<p>As NTICs como estratégia pedagógica de ensino.</p>
1CPM35N	<p>Exclusão digital</p> <p>Outro desafio que destaco, além do mencionado acima, foi cuidar dos</p>	<p>Auxílio aos alunos que tinham dificuldade com o ensino remoto.</p>	<p>Exclusão digital.</p>

⁴⁰ Descrição da codificação assim estabelecida: 1CPM31 = 1 Carta Pedagógica, M- identificação do professor, 31- Número da Unidade na narrativa.

	estudantes que tiveram dificuldade de acesso ao ensino remoto.	Exclusão social-econômica e digital. A tecnologia e a conexão não fazem parte da realidade muitos.	
1CPM36N	Exclusão digital Este modelo de ensino não foi uma realidade para todos os estudantes da rede pública!	Muitos alunos sem recursos e infraestrutura que possibilitassem condições para participar do ensino remoto.	Exclusão digital.
1CPM37N	Estratégias pedagógicas para alunos sem acesso ao ERE Nós ainda disponibilizamos material impresso e as cópias eram feitas na escola. Os pais ou os alunos buscavam este material toda a semana e deixavam na escola os exercícios feitos da apostila passada, o que fez parte da avaliação e da nota destes alunos.	Disponibilidade de material físico para os alunos que não dispunham condições de acesso remoto.	Estratégias pedagógicas no ERE.
1CPM38N	A grande demanda de trabalho no ERE Foi e está sendo um período com muita demanda de trabalho.	A grande demanda de trabalho no ensino remoto.	Sobrecarga laboral no ERE.
1CPM39N	O ensino remoto como possibilidade de manutenção do ano letivo Vejo o período da pandemia como um momento de reinvenção da prática pedagógica, com maior proximidade e aprendizado das tecnologias digitais, mas também um período de muitas angústias, incertezas e insegurança.	Insegurança e incertezas na prática pedagógica. Abertura para o novo para dinamizar novas práticas e diminuir o impacto da suspensão das atividades de ensino.	Ensino remoto como estratégia para educação.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Ao término do processo de desconstrução do corpus das cartas, da unitarização, da codificação, do estabelecimento das unidades de significado e dos elementos aglutinadores, demos início a segunda etapa da ATD, que consiste na categorização das unidades então construídas. Categorizar é reunir aquilo que é comum. Diante dessa perspectiva, Moraes e Galiuzzi reforçam que:

A categorização corresponde a um processo de classificação das unidades de análise produzidas a partir do *corpus*. É com base nela que se constrói a estrutura de compreensão e de explicação dos fenômenos investigados. Da classificação das unidades de análise resultam as categorias, cada uma delas destacando um aspecto específico e importante dos fenômenos investigados. Cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima. As categorias são construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 138).

Dessa forma, esse movimento consiste em um processo recursivo de leitura e de comparação, estabelecendo relações entre as unidades construídas e no agrupamento dos elementos semelhantes, estabelecendo, assim, uma ordem por meio do conjunto de materiais desordenados (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 138). Após a organização do conjunto de unidades que ocorreu a partir do agrupamento dos elementos aglutinadores, duas categorias emergiram. Esse momento permite à pesquisadora exercitar a sua autoria, uma vez que esses sentidos são percebidos de forma única, alicerçados em suas leituras e em seus conhecimentos tácitos.

A primeira categoria emergente, intitulada **Docência diante do contexto pandêmico**, revela os desafios da educação, dimensionados na pandemia, enfrentados pelo professor para dar continuidade aos processos de ensino. A segunda categoria, chamada **Educação Ambiental como possibilidade da análise das múltiplas geografias e transforma-Ação**, sinaliza a possibilidade da transversalidade da questão ambiental no ensino de Geografia. Os Quadros 5 e 6 exemplificam as categorias emergentes da ATD.

Quadro 5 – 1ª Categoria Emergente.

Categoria Emergente	Elementos aglutinadores
A docência na Educação Básica, no contexto pandêmico	O papel do professor no ERE.
	Múltiplas demandas do trabalho remoto.
	As NTICs como estratégia pedagógica de ensino.
	Exclusão digital.
	Estratégias pedagógicas no ERE.
	Condição laboral no ERE.
	Ensino remoto como estratégia para educação.

Fonte: Elaboração própria (2022).

O conjunto de dados analisados sinalizou para a emergência da seguinte categoria: **a Educação Ambiental como possibilidade da análise das múltiplas geografias e transforma-Ação**, que mostra as possibilidades do diálogo tramado sobre Educação Ambiental no ensino de Geografia, a partir de uma reflexão crítica do mundo em que vivemos e dos conflitos vivenciados, que emergem na sociedade e afetam a existência humana.

Quadro 6 – 2ª Categoria Emergente.

Categoria Emergente	Elementos Aglutinadores
A Educação Ambiental como possibilidade da análise das múltiplas geografias e transformação.	A Geografia como área do conhecimento.
	A Geografia como interface entre natureza e sociedade.
	A Geografia acompanha a evolução da sociedade.
	A Geografia possibilita uma visão integrada do mundo.
	A visão de totalidade permite a contextualização de várias temáticas.
	Espacialidade e territorialidade da pandemia na Geografia.
	Diálogos tramados entre a Geografia e a Educação Ambiental.
	A interdisciplinariedade como possibilidade na Educação Ambiental.
	Contexto social envolto de problemáticas socioambientais.
	Problematização da realidade experienciada

Fonte: Elaboração própria (2022).

Foram elaborados resumos e palavras-chave, por meio do processo de categorização que emergiu durante a análise dos dados, com justificativas que pudessem subsidiar a redação dos metatextos, bem como, contribuir para a coerência e a consistência deles. Os Quadros 7 e 8 apresentam o resumo de cada categoria emergente, com suas respectivas palavras-chave.

O Quadro 7 aponta a síntese e as palavras-chave da primeira categoria emergente, que se refere à docência diante do contexto pandêmico.

Quadro 7 – Resumo e palavras-chave da categoria “A docência na Educação Básica, no contexto pandêmico”.

Resumo
A análise realizada dos dados categorizados, através dos elementos aglutinadores, possibilitou a percepção da desafiadora realidade da docência diante do contexto pandêmico, no qual impôs ao professor uma reinvenção da prática docente durante o contexto de uma pandemia que ceifou milhares de vidas. A análise dos dados evidencia as possibilidades e as contradições da tecnologia como ferramenta de ensino. Os dados sinalizaram para os elementos que constituem o metatexto: as múltiplas demandas no ERE, as NTICs como estratégia pedagógica, a exclusão digital, a fragilidade docente quanto à utilização das NTICs e o contexto social do aluno.
Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; Desafios docentes em tempos pandêmicos; NTICs na educação.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Já o Quadro 8 contém a síntese e as palavras-chave da segunda categoria emergente, que se refere à Educação Ambiental como possibilidade da análise das múltiplas geografias e transforma-Ação.

Quadro 8 – Resumo e palavras-chave da categoria: “A Educação Ambiental como possibilidade da análise das múltiplas geografias e transforma-Ação”.

Resumo
Essa categoria revela a potencialidade da Geografia em dialogar com a Educação Ambiental, a partir da compreensão crítica e integrada da relação sociedade-natureza. Dessa forma, entende-se a escola como esfera do saber institucionalizado e instância social que participa e convive diretamente com as diversas problemáticas que perpassam a realidade. O conjunto de elementos que constituem o metatexto são os seguintes: formação docente, ressignificação curricular, problematização da realidade experienciada, pertinência da interdisciplinariedade e transversalidade da questão ambiental na Geografia.
Palavras-chave: Ciência geográfica; Diálogos de saberes; Educação Ambiental.

Fonte: Elaboração própria (2022).

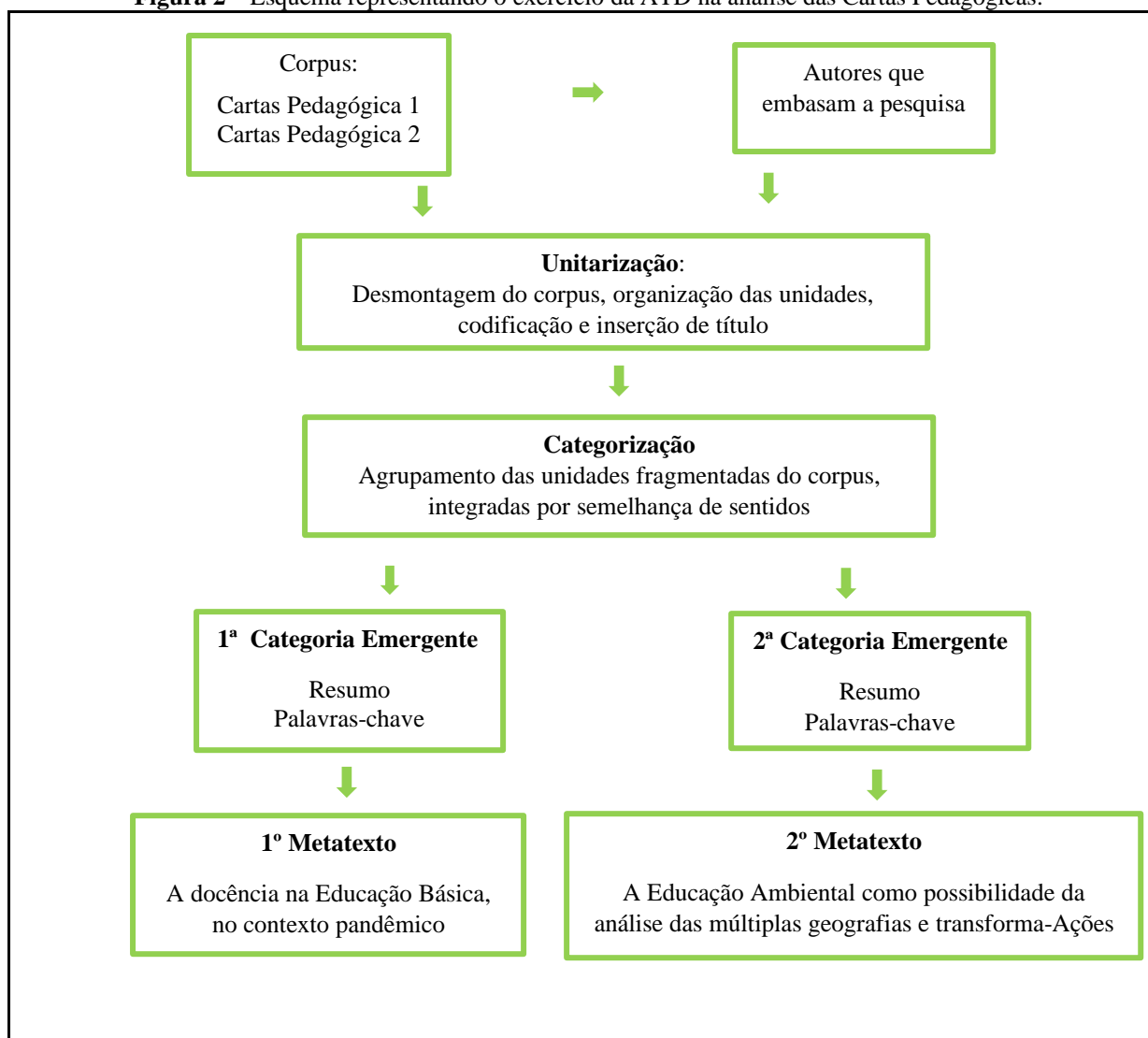
A partir da construção dos resumos das categorias emergentes, iniciei o processo de construção dos metatextos. Os metatextos são o resultado da análise da pesquisadora e da escrita recursiva das categorias produzidas e das unidades teóricas. Os metatextos são constituídos da descrição e da interpretação, representando o conjunto, ou seja, um modo de teorização sobre os fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Nessa etapa da pesquisa, evidencia-se a produção de descrições que precisam ser contextualizadas e escritas com profundidade sobre o fenômeno estudado. Requer, ainda, um exercício e a retomada periódica das produções, fazendo críticas e reformulações para atingir uma melhor qualidade. Nesse horizonte, na construção do metatexto, Moraes e Galiazzi consideram que:

A produção textual, mais do que simplesmente um exercício de expor algo já perfeitamente dominado e compreendido, é uma oportunidade de aprender. É um processo vivo, um movimento de aprendizagem aprofundada sobre os fenômenos investigados. Combina duas faces de um mesmo movimento, o aprender e o comunicar (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 56).

Apresento, na Figura 2, um esquema delineando o exercício da ATD na análise das Cartas Pedagógicas em todas as suas etapas, conforme descrito na pesquisa.

Figura 2 – Esquema representando o exercício da ATD na análise das Cartas Pedagógicas.



Fonte: Elaboração própria (2022).

Assim, nos capítulos a seguir, apresento a escrita dos metatextos, com as interlocuções teóricas, as quais foram construídas de acordo com os resultados da análise e com objetivo de comunicar as compreensões sobre o fenômeno investigado.

6 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO PANDÊMICO

Este capítulo contém a escrita do metatexto intitulado “A docência na educação básica no contexto pandêmico”. Essa categoria emergente analisa a desafiadora realidade vivenciada pelo professor, durante o momento pandêmico, para dar continuidade aos processos de ensino-aprendizagem.

O novo coronavírus causador da doença conhecida como COVID-19 trouxe impactos globais significativos no final de 2019, que persistem ainda em 2023. Devido à extensão de sua disseminação, a Situação de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional passou para o *status* de pandemia, em março de 2020. Diante do cenário vivenciado, a ONU instituiu medidas preventivas para a contenção da disseminação do vírus, que culminaram no fechamento das Instituições de Ensino, isto é, na suspensão das atividades presenciais por tempo indeterminado, nas escolas da Educação Básica e nas universidades.

A atividade docente é permeada por desafios e exigências. O professor, frequentemente, é convocado a desenvolver novos conhecimentos, novos saberes e novas habilidades para se adaptar às mudanças sociais, tecnológicas, científicas, culturais e outras. Essas mudanças têm impacto no seu desenvolvimento como professor, na sua saúde física e mental, no seu desempenho e na sua imagem profissional.

Esse cenário exigiu do professor um investimento em seu desenvolvimento profissional, que inclui o engajamento individual e coletivo, além de formação contínua para desenvolver saberes, competências e habilidades, que atendam às demandas emergentes da educação. No entanto, sabemos que essa eficácia também é influenciada pelas políticas educativas do meio social em que o professor está inserido. Da mesma forma, para um melhor aproveitamento e eficácia das atividades educativas não presenciais, entende-se que a formação docente para adoção metodológica, o acesso qualitativo às conexões de internet e a situação dos equipamentos utilizados são essenciais. Assim, o contexto da pandemia reforçou o quanto é crucial e emergente rever as bases da formação de professores (PIMENTA, 2012).

Nessa premissa, no momento da suspensão das atividades educativas presenciais, a sociedade mergulhou num cenário de incertezas e instabilidade, que exigiu das Instituições de Ensino, tanto básicas quanto superiores, ações rápidas para dar continuidade aos processos de aprendizagem. Dessa forma, as redes de ensino estaduais da Educação Básica se organizaram, enviando material para os alunos através de polígrafos e apostilas, de todos os componentes

curriculares. Os alunos retiravam o material com os objetos do conhecimento a serem desenvolvidos pelos professores na escola. As atividades letivas foram suspensas, entretanto os demais servidores da gestão escolar dos setores administrativo, pedagógico e serviços gerais continuavam na escola, sendo estes que entregavam o material impresso para os alunos. Esse foi um movimento inicial para dar continuidade nas atividades de ensino, como pode ser evidenciado nas narrativas dos professores, que mostram a situação vivida na rede estadual e municipal:

Na rede municipal, demorou um pouco mais para que a secretaria de educação implantasse uma plataforma única de ensino (2CPVi23).

Até então as aulas eram enviadas de formas diferentes por escola, [...] era uma mistura de coisas para tentar atingir os alunos em suas casas (2CPVi24).

Nós ainda disponibilizamos material impresso e as cópias eram feitas na escola. Os pais ou os alunos buscavam este material toda a semana e deixavam na escola os exercícios feitos da apostila passada, o que fez parte da avaliação e da nota destes alunos (1CPM37).

Entretanto, o aumento do número de casos de contágio diários e o grande número de óbitos, uma vez que quanto menor é o número de pessoas em isolamento social, maior é o número de pessoas contaminadas, culminou com a suspensão total dos serviços presenciais nas redes de ensino. Cabe destacar que a suspensão desses serviços ocorreu em detrimento da pressão por parte das representações sindicais dos professores estaduais e municipais (CPERS e SINTERG), que alertavam quanto às condições de trabalho dos profissionais da educação e às condições coletivas de saúde. E assim, foi ocorrendo nos demais setores da sociedade. Foi nesse momento que o *lockdown*, um período de maior contingenciamento populacional e biológico, devido à gravidade da pandemia foi instaurado.

Vale ressaltar que a OMS, vários governos e muitas instituições sugeriram o isolamento e o distanciamento social como para combater as pandemias e desafogar os sistemas públicos e privados de saúde e funerários que, em muitos países, atingiram sua capacidade ou já em colapso, como foi o caso do Brasil. No entanto, ao contrário de outras pandemias, o isolamento social da pandemia da COVID-19 tem uma natureza distinta, nossas casas já não nos isolam do mundo.

Nesse momento, foi demandado aos professores buscar outros canais para disponibilizar o material para os alunos, como *email*, *WhatsApp*, *facebook*. Rememorando a angústia do momento, destaco que alguns professores tinham grande facilidade na utilização das

tecnologias, mas a maioria não tinha. Reforço, ainda, que alguns professores nunca haviam enviado um *email* e muitos não tinham redes sociais. Essas questões se fazem presentes nas falas dos sujeitos, como é colocado a seguir:

Nunca fui uma professora de grandes técnicas. Sempre me considerei uma profissional competente, mas um pouco limitada quanto aos recursos didáticos. Sou uma professora tradicional, de quadro, mapa e giz. Uso as tecnologias disponíveis com ressalvas (1CPVi22).

Nunca tinha usado computador para dar aulas, não conhecia a maioria dos recursos disponíveis para isso e não fazia nem ideia de que eles existiam (1CPVi25).

A partir das colocações realizadas pelos sujeitos de pesquisa, corroboro com Imbernón (2011, 2022), que já sinalizava a necessidade de formar professores para a mudança e a incerteza. O autor ainda defende que a formação deve dotar o professor de instrumentos intelectuais, que possam auxiliar o conhecimento das situações complexas com que se depara durante o fazer docente (IMBERNÓN, 2022). Dialogando com essa premissa, Habermas assevera:

Formação docente supõe uma junção criativa de teoria e prática. Enquanto indivíduo, o educador, é um ser particular. Enquanto pessoa é um ser de relação da vida cotidiana. Neste acontecer histórico, o docente tece alternativas da cotidianidade e vai acumulando uma vivência que o marca, profundamente como sujeito social. É precisamente a trajetória do ser relacional que recomenda uma formação contextualizada pela prática de ensino, como espaço de ressonância das tematizações e das argumentações (HABERMAS, 1999, p. 14).

A partir dessa premissa, destaco que para dar conta da demanda do fazer docente, o professor recorre, por conta própria, aos processos formativos. Quando se trata da formação em tecnologias, esta acaba sendo deixada de lado em decorrência da infraestrutura escolar que não comporta e não dispõe de recursos tecnológicos modernos e adequados. As Instituições de Ensino, que dispõem de laboratórios de informática, estão com os equipamentos defasados, sucateados e com quantidade limitada, além da conexão de *internet* que não atende à demanda de toda a escola. Nessa conjuntura, Imbernón (2011) enfatiza que as condições de trabalho em que o professor exerce a sua profissão é o núcleo central da inovação nas instituições educativas, bem como nos processos políticos, sociais e educativos.

A falta da integração intencional nas práticas educativas do uso de tecnologias provocou no professor incertezas quanto às possibilidades do fazer educativo. Mesmo com todas as

incertezas, angústias e insegurança, o professor buscou novos recursos tecnológicos para aprimorar o ensino. Situação evidenciada pelo professor, ao anunciar: “*Tivemos que aprender algo que nunca foi desenvolvido durante a nossa vida, que foi encarar a tecnologia a curto prazo e aprender em tempo recorde a utilizar as ferramentas digitais para ensinar*” (1CPM34).

Nesse interim, o *Youtube* se tornou um canal precioso de comunicação. Muitos professores, aqueles que já se aventuravam nas tecnologias, lançaram-se na cultura digital das *lives*, criando canais como meio de interação pedagógica. Esses professores se tornaram influenciadores digitais na docência, ao realizarem suas transmissões *online* por meio de seus canais, plataformas ou redes sociais digitais. Em meio ao isolamento físico, esse fenômeno mobilizou, orientou e auxiliou milhares de outros professores na utilização das NTICs. Assim, ganham destaque as plataformas de videoconferência, que permitiram a comunicação e a interação a distância. Ferramentas que não eram desconhecidas da população, mas não faziam parte do cotidiano enquanto possibilidade dos processos educativos.

Além das plataformas de videoconferência, as plataformas de jogos *online* digitais aparecem como ferramentas facilitadoras do ensino. Levando em conta o momento pandêmico, a utilização de jogos didáticos digitais foi uma alternativa para o ensino *online*, por serem práticos, muitos de fácil acesso, criando a oportunidade para os alunos observarem e manipularem os conteúdos, e aprender brincando, a partir da interação virtual mediada por jogos. Foram recursos didáticos essenciais, principalmente para os estudantes das séries iniciais, como também para os alunos com necessidades específicas de aprendizagem, mas que também tiveram uma boa resposta de aceitação com os estudantes adolescentes, pela capacidade de dinamizar e facilitar o ensino-aprendizagem.

Diante desse contexto, redes de educadores acabaram se formando e se fortalecendo para compartilhar material, experiências bem-sucedidas e aprender uns com os outros. O professor Teixeira (2020, p. 1), ressalta que “o digital não é o fim, é o meio”. Assim, como uma possibilidade para manter aos processos educativos devido à pandemia, o ensino remoto surge como uma alternativa emergencial para manter o funcionamento das Instituições de Ensino e a sua inserção no cotidiano dos alunos.

Entretanto, diante desse novo cotidiano, os sujeitos da pesquisa evidenciaram que essa modalidade de ensino não atingiu todos os estudantes. Através da narrativa da professora, fica evidente essa realidade:

Muitos dos meus alunos não tinham acesso à tecnologia básica, como computador e celular com uma conexão mínima para entrarem nas aulas ou não conseguiram realizar sozinhos as atividades impressas que levavam para casa. Essas eram devolvidas quase em branco, demonstrando que eles não estavam conseguindo aprender nada por mais que eu mandasse conteúdos bem explicados ou fáceis (ICPVi29).

O docente conhece a realidade social vivida pelo aluno na escola. Porém, o aluno que está na escola tem um acompanhamento pedagógico, e quando necessário é encaminhado a algum tipo de assistência ou intervenção pedagógica. Diante desse contexto, o ERE colide com a face da desigualdade socioespacial, sendo iluminada pela pandemia da COVID-19, uma vez que amplia o risco social existente para uma significativa parte da população.

Uma grande parte dos alunos não dispunha de condições para o isolamento social, quiçá acesso digital para o ERE. A ausência da vacina científica contra o vírus evidenciou que o isolamento social não era acessível a todos, já que nem todos tinham cômodos suficientes para que seus moradores pudessem manter distanciamento social, vivendo apinhados e sem os cuidados necessários. Mostrou que colide com um dos *slogans* que marca essa conjuntura, que é o “fique em casa”, acrescido da providencia de lavar as mãos com água e sabão várias vezes durante o dia.

Essa não é a realidade de muitos, pois já vivem em condições de vulnerabilidade social e precariedade, e outros, agora, tornaram-se parte dessa população excluída pela ausência de condições que dessem conta da expressão: “fique em casa”. A precarização da vida, devido à ineficiência de políticas públicas e à ausência de condições dignas de trabalho e renda impedem o enfrentamento da COVID-19 através da medida sanitária pelo isolamento social. O progresso da COVID-19 exhibe todas as características de uma pandemia de classe, de gênero e de raça (HARVEY, 2020).

Além disso, o isolamento social potencializou episódios de violência doméstica e familiar, já que muitas pessoas não dispunham de emprego formal, o que acarretou a perda da renda familiar, ampliando a vulnerabilidade social existente antes da pandemia. Por não poder contar com o nível de proteção recomendado pelas autoridades públicas contra a contaminação, essa população está mais suscetível à exposição ao vírus, o que continua criando uma situação de genocídio em larga escala.

Em se tratando do fazer docente, essa realidade afetou profundamente o emocional do professor. Destaco um episódio, durante uma apresentação de trabalho no XIII EDEA⁴¹, em que o mediador, ao questionar a minha realidade docente em meio a pandemia, acionou em mim um gatilho emocional, sendo que apresentei uma crise intensa de choro ao dialogar e rememorar sobre o fazer docente nesse contexto. E não foi somente esse episódio. Em várias reuniões, nas aulas da Pós-Graduação, nos momentos em que relatasse o fazer docente, gatilhos eram acionados, durante todo o ano. E assim ocorreu com vários professores, ao gerar angústia e se transformar em ansiedade. Corroborando com a experiência, trago o relato da professora Sara, que evidencia esse contexto:

Dá um pouco de engasgo na garganta de pensar o quanto colocaram de responsabilidade nos professores e na escola, todos os problemas da sociedade (1CPSA17).

O remoto deu partida a esse “elo”, esse cordão que nos fez ir na casa do aluno, vivenciar a sua rotina, problemas, alegrias, tristezas, perdas [...] esse cordão que tem força e nos conduz a um caminho de reflexão do nosso fazer docente, nos coloca mais pontos de interrogação do que respostas. Esse cordão que foi ligado no remoto não foi cortado ainda, não sei quando será (1CPSA19).

O contexto do cotidiano docente gerou muitas angústias, uma vez que o professor estava imerso em uma nova e desafiadora realidade. Nas aulas remotas, quando o aluno conseguia acompanhar, e abria a câmera, estávamos ali vivenciando a realidade dele, assim como ele a nossa. Dessa forma, acompanhamos os dramas familiares, os dilemas, acompanhamos os episódios de angústia e vivenciamos a dor. Somando a isso, existiam os nossos dilemas familiares, as nossas angústias e ansiedades com nossos filhos, pois também perdi familiares e colegas de trabalho na pandemia, vítimas da COVID-19. Ou seja, existia vida por trás dos professores e alunos que buscavam subverter a lógica da pandemia e fugir da morte.

A configuração das salas de aulas virtuais trouxe duas realidades paradoxais a coexistir: as salas de aulas remotas lotadas e, ao mesmo tempo, esvaziadas, considerando as dificuldades tecnológicas, os impedimentos e o interesse dos alunos. Dessa forma, o docente foi submetido a uma demanda que intensificou o trabalho, reduzindo o tempo de descanso e os cuidados com a própria saúde. Para acompanhar todas as tarefas, foi necessário realizar atividades fora da jornada tradicional de trabalho, como gravar aula, disponibilizá-las em plataformas digitais e

⁴¹ O Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental (EDEA) é um evento organizado pelos discentes do Programa de Pós-graduação de Educação Ambiental da FURG. O evento ocorreu entre os dias 25 e 30 de outubro de 2021, abordando como tema: “Precisamos falar de cotidianos!”.

atender os alunos por meio de aplicativos, como *WhatsApp*, muitas vezes em grupos feitos pela direção da escola. Além disso, adaptar e pensar os objetos do conhecimento para diferentes indivíduos e contextos.

Nessa configuração espacial, em se tratando da demanda, foi preciso adaptar os objetos do conhecimento, uma vez que a distância geográfica não permitiu a problematização da mesma forma em que os conceitos são construídos nas aulas presenciais. Ressalta-se, que não se trata de uma mera transposição da atividade, da passagem de um espaço em que ocorre o contato direto com o aluno, para um espaço totalmente digital.

O docente precisou redefinir os objetos do conhecimento, pensar e dispor de várias estratégias para uma mesma turma. Em um momento de normalidade, já se faz isso, como evidencia a narrativa da professora Vivi: “[...] *minha experiência docente passou sempre pelo ensino fundamental, presencial, com alunos carentes e com muitas dificuldades de aprendizagem* (1CPVi21)”. Porém, nesse novo contexto, tal situação foi dimensionada. Foi preciso dispor e adaptar os conteúdos curriculares nas plataformas digitais, entretanto, mesmo mais flexível esse conteúdo não dava conta do contexto do aluno que dispunha de material físico, sendo necessário uma nova adaptação.

Assim, a metodologia utilizada para atender os alunos de forma virtual não era a mesma utilizada para o aluno que recebia o material físico. Além disso, em ambos os espaços, físico e virtual, havia os alunos com necessidades específicas de aprendizagem, que precisavam de adaptações mais singulares dos conteúdos para o desenvolvimento da aprendizagem. A narrativa da professora Sara expõe essa demanda da adaptação curricular para atender todos os alunos, considerando a sua singularidade: “*Precisávamos construir materiais acessíveis para os alunos realizarem sem o auxílio presencial dos professores*” (2CPSA25).

Ao utilizar a analogia de Santos (2006, p. 194), quando afirma que territórios luminosos são porções territoriais dotados de informação e “competem vantajosamente com as que deles não dispõem”, é evidente que os estudantes que dispõem de recursos digitais participaram dos processos de ensino de forma mais significativa, enquanto que os estudantes que não dispõem desses recursos digitais não participaram da construção dos conceitos, essenciais à estruturação do conhecimento. Isso reflete que vivemos entre contradições políticas e econômicas, em meio a uma conjuntura globalizada adversa, agressiva e imensamente excludente (SANTOS, 2021). A globalização integra, mas também fomenta uma enorme desigualdade social, econômica, cultural e educacional para a maioria dos pobres e desfavorecidos que vivenciam, de maneiras

muito cruéis, as novas formas de exclusão que levam regiões e populações inteiras às margens das necessidades básicas de sobrevivência.

A docência e a educação escolar foram abaladas na pandemia. A educação se transforma, à medida em que as necessidades da sociedade se modificam. A educação ocupa um lugar emancipatório para aqueles que a alcançam. Entretanto, sempre foi pensada e conduzida para poucos, posteriormente, ampliada para as camadas da população, para que pudessem se reproduzir como força de trabalho alienante, com o objetivo de manter a dominação. Sendo assim, a educação sempre foi foco dos poderosos, como forma de manter o *status quo*. “Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pela demanda do capital e pelo esmagamento dos cortes dos recursos dos orçamentos públicos” (MESZÁROS, 2015, p.16). A narrativa da professora Vivi destaca essa realidade:

O aluno, precisou enfrentar a realidade de não ter acesso adequado, obrigando-se a dividir o tempo de estudo com irmãos e pais, em um ambiente inadequado e sem a concentração necessária para aprender, além de terem de enfrentar perdas decorrentes da própria pandemia (1CPVi33).

Tudo isso [...] resultado catastrófico da educação pública. Foram tantas as perdas que serão necessários muitos anos e esforços para superá-las (1CPVi34).

Atualmente, de volta ao ensino presencial, constato que essas perdas foram jogadas no colo do professor. Espera-se que elas sejam recuperadas pelo professor em sua sala de aula, como se isso fosse possível e como se o poder público não tivesse também sua parcela de responsabilidade quanto a isso (1CPVi35).

A nova estrutura do trabalho docente levou a uma intensificação e à precarização das condições de trabalho do professor. Os desafios docentes apontam limitações na sua formação inicial, pois ao migrarem para o ensino remoto, os docentes tiveram que reinventar as práticas pedagógicas, construindo novos saberes para utilizar as diversas ferramentas digitais. Entretanto, o professor é um trabalhador que convive com a desvalorização profissional. Tal situação desestimula e inviabiliza o acesso a novos processos formativos e, ainda, inibe condições de aquisições de recursos para um aprofundamento teórico, somada a isso a falta investimentos na educação, que acaba reverberando na qualidade de ensino. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução de uma sociedade do capital (MESZÁROS, 2015).

Diante desse cenário, Freire (2020a) afirma que os indivíduos têm diferentes atitudes diante das situações-limites que condicionam. Ou as percebem como obstáculos que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor, ou ainda, como algo que sabe que existe e que

precisa ser rompido, e se empenham na sua superação. O autor ressalta, ainda, quando destaca que o indivíduo percebe criticamente as situações-limites que os impõem, e sentem-se desafiados a resolver o problema social da melhor maneira possível (FREIRE, 2020a).

Não dava tempo para desanimar, embora internamente eu vivia o caos (2CPSA15).

Era tempo de fazer de um limão uma limonada, e assim os professores da escola pública fizeram, assim eu me esforcei pra fazer (2CPSA16).

A precariedade do sistema de ensino é intencional, e a própria formação docente surge como exemplo de ações necessária para romper com essas situações-limites. O professor não estava preparado para lidar com as dificuldades surgidas, no entanto, todo o tipo de barreiras para o desenvolvimento de aulas remotas convergem com a falta de políticas efetivas de formação e valorização docente, evidenciando um descaso com a educação pública.

Essa vulnerabilidade estrutural acaba por resultar em uma maior demanda de trabalho do professor, dada a situação acadêmica, o que sem dúvida influencia no bem-estar geral e na saúde dos profissionais da categoria. A instabilidade emocional pode ser categorizada como resultado de decepções repetidas, condições perigosas de trabalho e altas demandas, todas conhecidas por terem efeitos diferentes nos funcionários. Essa situação demonstrou a invisibilidade do sofrimento docente. O emprego já precário do professor aumentou muito.

Essa precariedade estrutural acaba por ocasionar uma demanda laboral maior do professor diante do contexto da pandemia. Isso, certamente, trouxe impactos em termos de bem-estar e saúde para a maioria dos profissionais da categoria. A instabilidade emocional pode ser categorizada como um efeito colateral das angústias, da insônia, do medo e das incertezas perante a pandemia, precárias condições laborais, altas cargas de exigências, falta de habilidade com a tecnologia e dificuldades econômicas. Esse contexto mostrou a invisibilidade do sofrimento docente. A precarização do trabalho do professor, que já era recorrente, acentuou-se muito nessa pandemia, evidenciando-se na narrativa dos professores, nos excertos destacados:

O professor teve sua rotina alterada e sua demanda de trabalho triplicada obrigando-se a usar todo seu tempo, sua casa, sua energia e seu equipamento em uma jornada muito maior que sua carga horária de trabalho (1CPVi32).

E logo veio a dupla jornada, aulas síncronas, aulas remotas, correção de material impresso (2CPVi20).

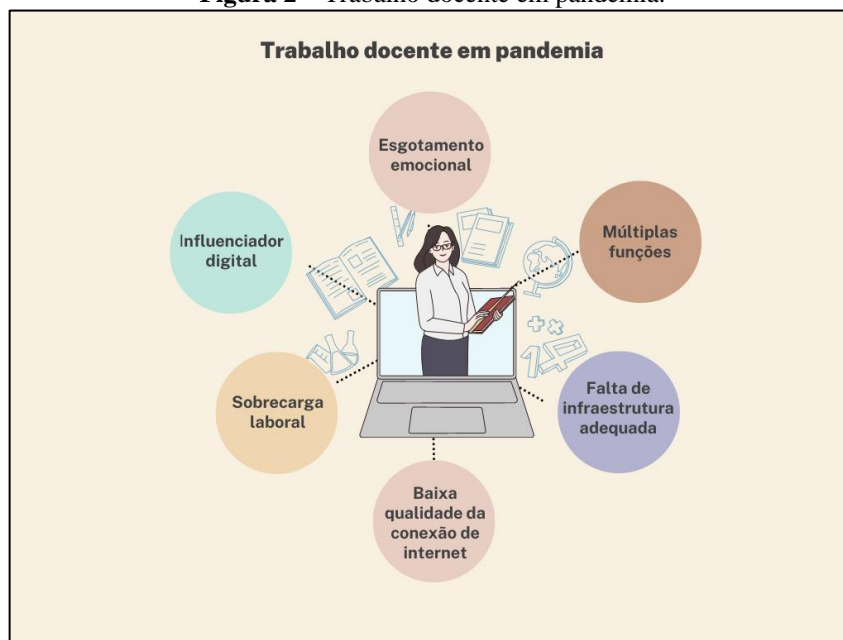
Foi um período desafiador, já que na época minha filha estava com menos de 2 anos, em casa trabalhando comigo (2CPSA8).

As formações, reuniões e atendimentos só se intensificaram, e em seguida descobri que estava esperando um bebê [...] enfim tudo acontecendo ao mesmo tempo, sem contar o medo e as angústias em relação ao vírus, sem vacina (2CPSA9).

Como professor, me vi diante de vários desafios e, também, precisei me reinventar durante este período pandêmico: foi preciso refazer todas as aulas, elaborar novos exercícios, escrever apostila, gravar aulas em vídeo, ou aulas síncronas, mudar avaliações, trabalhar o letramento digital, nos familiarizarmos com os ambientes virtuais de aprendizagem e, também, fazer a busca ativa dos estudantes (1CPM34).

A sobrecarga laboral docente é uma narrativa que faz parte nas discussões docentes, não somente no ERE. Faz-se presente, ainda, no retorno das atividades presenciais, já que os desafios persistem na sala de aula. Desafios que agora se somam com outros que já existiam antes da pandemia e que se incorporam à realidade docente. Diante disso, na Figura 2, apresento a desafiadora realidade do trabalho docente no ERE.

Figura 2 – Trabalho docente em pandemia.



Fonte: Elaboração própria (2022).

Para atender às exigências que emergem da profissão, o docente necessita estar atento a sua formação continuada (TARDIF, 2014; PIMENTA, 2012; NÓVOA, 2021) e aos chamados que a sociedade faz. Entende-se que a formação inicial é apenas o começo de uma longa jornada, pois o caminho a percorrer traz com ele novos contextos, os quais demandam uma ação reflexiva ao acervo de saberes teóricos e práticos, visto que a sociedade pós-moderna exige uma

autoavaliação sobre a sua ação, de forma que o professor redirecione constantemente o seu trabalho e desenvolva novos saberes.

Além disso, o cenário extremo de isolamento social trouxe a necessidade de reinvenção de possibilidades e de solidificar a tecnologia aliada à criatividade, como instigadora para que a educação chegasse aos estudantes. Diante disso, é importante perceber o aluno em sua totalidade, analisando e compreendendo o contexto social vivido, ressignificando os objetos do conhecimento para integrá-lo à realidade social e fortalecê-lo enquanto sujeito social.

Portanto, compreendo que a docência na Educação Básica exigiu que o professor mobilizasse múltiplos saberes, docentes e ambientais, para dar continuidade aos processos de ensino. A profissão docente, através da prática educativa, é uma forma de intervir na realidade social. E sendo a educação uma prática social que implica a relação entre a teoria e a prática, a busca de condições necessárias à sua realização se faz necessário. Sendo assim, é importante a mobilização desses saberes em prol de um projeto político de emancipação educacional.

No próximo capítulo, apresento o segundo metatexto, intitulado “A Educação Ambiental como possibilidade da análise das múltiplas Geografias e transforma-Ações”, onde busco estabelecer reflexões acerca da potencialidade da Geografia em dialogar com a Educação Ambiental, a partir da compreensão crítica e integrada da relação sociedade-natureza.

7 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO POSSIBILIDADE DA ANÁLISE DAS MÚLTIPLAS GEOGRAFIAS E TRANSFORMA-AÇÕES

O presente capítulo apresenta a análise da categoria que emergiu do exercício de ATD, a partir dos referenciais buscados para fundamentar e validar os argumentos construídos. O objetivo deste capítulo é analisar a potencialidade da Geografia em dialogar com a Educação Ambiental, a partir da compreensão crítica e integrada da relação sociedade-natureza.

Dessa forma, entende-se a escola como esfera do saber institucionalizado e instância social que participa e convive diretamente com as diversas problemáticas que perpassam a realidade. Corroborando com Loureiro (2009), a Educação Ambiental transformadora é aquela que tem conteúdo emancipatório, vinculada ao fazer educativo, implicando em mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais (LOUREIRO, 2009). Nessa perspectiva, é importante que a Educação Ambiental seja compreendida não apenas como um instrumento de mudança cultural ou comportamental, mas sim como um instrumento possível de transformação social para se atingir a mudança ambiental (LOUREIRO, 2009).

Apreender a complexidade ambiental implica na desconstrução e reconstrução dos paradigmas da modernidade que negam a natureza, impulsionam e legitimam o crescimento econômico, a partir de um modelo de produção capitalista insustentável. Essa desconstrução remete à compreensão da sua origem e de sua causa; a ver os erros da história que se agregam a falsas certezas sobre o mundo; a descobrir e reavivar o ser da complexidade que ficou no esquecimento entre o ser e o ente, o sujeito e o objeto, para apropriar-se do mundo coisificando-o, objetivando-o, homogeneizando-o (LEFF, 2015). Para tanto, incorporar a dinâmica societária é condição imprescindível para vislumbrar a complexidade ambiental, tal condição pode ser possível sob as lentes da Geografia, a partir da leitura e compreensões do espaço geográfico em suas múltiplas dimensões.

Diante disso, a Geografia teve seus principais alicerces constitutivos sistematizados na escola, antes mesmo de organizar-se como ciência. Mesmo não sendo admitida dessa forma, a Geografia escolar, inicialmente, era tida como um compêndio de conhecimentos de várias temáticas, que eram transmitidas aos alunos com a finalidade de que estes conhecessem sistematicamente o território nacional e desenvolvessem a identidade patriota. A Geografia ensinada nas escolas implicava na memorização e na repetição de conteúdo, sendo útil a

“decoreba” de mapas que indicavam a localização de cidades, rios, montanhas, etc., dados que não expressavam valores para a compreensão dos processos que desencadeavam os diversos fenômenos que constituíam as sociedades em vias de desenvolvimento, assim como, estabelecimento de relações lugar-mundo (VESENTINI, 2016).

Não obstante, essa postura vem, paulatinamente, perdendo forças, reverberando em diversas mudanças na Geografia, ao longo de seu desenvolvimento, reforçando muito de seus aspectos e a sua importância à sociedade. Bem como, as discussões acadêmicas redimensionaram muitas das teorias e das concepções que norteavam as visões de mundo que permeavam o conhecimento geográfico no século XX. Nessa esteira, o ensino da Geografia passa por momentos de redefinições, que vão desde as impostas pelas necessidades de uma sociedade globalizada, que avança para a Quarta Revolução Industrial, transitando, ainda, pela necessidade de reconstrução de um sistema escolar que contribua para a formação de cidadãos conscientes e ativos, como também, as redefinições que ocorrem na ciência geográfica (VESENTINI, 2016).

Dessa forma, em relação às contribuições teóricas sobre o ensino de Geografia, podem-se citar as obras de Pontuschka (2009), Vesentini (2016), Santos (2006), Cavalcanti (2002), Castellar (1999), Callai (2013), Castrogiovanni, Kaercher e Rego (2007), que trazem a necessidade de uma reflexão. Reflexões que permeiam sobre a necessidade de uma reformulação curricular a uma melhoria na formação docente e, por conseguinte, na formulação de novas propostas didático-pedagógicas que pudessem inserir o aluno como sujeito do/no processo de ensino-aprendizagem, além da problematização dos conteúdos em sala de aula e um alinhamento com a compreensão da realidade, a partir das questões cotidianas.

Diante disso, Vesentini (2016) aponta para as possibilidades e a necessidade de uma Geografia crítica na sala de aula, onde o aluno seja estimulado a (re)pensar as relações e os processos em escala local e global, bem como as ideologias dominantes e as estruturas de poder do mundo em processo de globalização. De acordo com o autor, é necessário “[...] se construir uma "geografia crítica" adequada a um ensino que vise não a reprodução das relações de poder, mas sim uma percepção crítica, por parte do educando, do meio onde ele vive” (VESENTINI, 2016, p. 18).

É também, nesse momento, de mudança e renovação, em que se retomam os fundamentos da ciência e aumenta o interesse pelo ensino da Geografia, que se expande o debate em torno da Educação Ambiental, em particular nas escolas. Segundo Fulscado (1999), a trajetória histórica da própria Educação Ambiental se cruza frequentemente com a da própria

Geografia, principalmente no que diz respeito à incorporação dos movimentos sociais à educação. Com isso, o caráter transitório da educação estática e desconexa é fortalecido em prol de uma educação dinâmica, crítica e reflexiva.

É aqui que entra a Educação Ambiental como forma de tornar as aulas de Geografia dinâmicas, reflexivas, influenciadas e permeadas pelas experiências do mundo real dos alunos. O objetivo é fazer com que os alunos desenvolvam o senso de cidadania, que é o principal objetivo da disciplina nas escolas, segundo os PCN (BRASIL, 1998), por meio da compreensão e discussão dos aspectos que surgem a partir das relações da sociedade com a natureza. O excerto abaixo mostra como a professora Sara transversalizou os saberes ambientais no ensino remoto:

A Educação Ambiental transversalizou a área do conhecimento das ciências humanas através de assuntos relacionados a pandemia, questões sanitárias, ao vírus propriamente dito. Também realizamos atividades sobre consumo, consumismo trazendo a importância do SER em detrimento do TER (2CPSA21).

Foi possível dialogar sobre como nossas ações individuais interferem no global, feminismo, racismo e respeito a diversidade (2CPSA22).

Além de vários desafios em relação à internet, computador, celular, era necessário justificar a todo momento que os temas interdisciplinares e transversais que estávamos trabalhando durante a pandemia eram relevantes para o desenvolvimento dos alunos (2CPSA23).

Os assuntos estavam sendo mediados com um teor maior de significação e com base no cotidiano (2CPSA24).

Dessa forma, a reflexão da Educação Ambiental, ao transversalizar os objetos do conhecimento da Geografia, possibilita uma ressignificação da educação, ao ampliar olhares e dar sentido aos conteúdos que são componentes curriculares. Segundo Lima (2011), o conceito de transversalidade converge em pontos de encontro de diversas áreas do conhecimento, que são fundamentais para a compreensão de um objeto na totalidade. Como resultado, os objetos do conhecimento são percorridos, não como elementos de interseção entre áreas, mas como componentes do todo que encontram sentido ao serem estabelecidas outras conexões. Nessa premissa, os PCN esclarecem:

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (BRASIL, 2000, p. 40).

A Educação Ambiental é uma vertente essencial para refletir sobre o comportamento humano e o fortalecimento dos sujeitos (LOUREIRO, 2004), entender a dinâmica dos ecossistemas e, mais importante, buscar soluções às problemáticas socioambientais decorrentes da atividade humana materializada no espaço geográfico. Assim, o papel da Educação Ambiental vai além da compreensão de seus princípios e pressupostos teóricos, assumindo, ainda, uma posição teórica estratégica, bem como, uma prática pedagógica que situa as devastações ambientais de diversas magnitudes, ajustando os olhares dos educandos ao saber sustentável e contra a atuação nociva nos ecossistemas que são integrantes (JACOBI, 2003).

Diante dos vários desafios que surgiram no contexto de ERE, a questão curricular foi uma preocupação que acompanhou a prática docente. O currículo das instituições de ensino não é algo imutável, estático, e deve ser entendido como uma produção humana. São composições em permanentes rearranjos, acordos, reacomodações, disputas de forças e de poder no espaço escolar (ARROYO, 2014; SACRISTÁN, 2013). O currículo, também, serve para imaginar o futuro, uma vez que reflete a pretensão de que os alunos aprendam, mostra-nos aquilo que desejamos para ele e de que maneira podemos melhorar. De acordo com Sacristán (2013), o currículo é a estruturação da condição lógica de ensinar, sendo assim, toda instituição defende um currículo, que é transmitido de inúmeras maneiras:

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a de amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber, comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento e a ignorância (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

Dessa forma, ele precisou ser pensado, para levar em conta as múltiplas realidades escolares e, nesses tempos de inovações e incontáveis mudanças, é crucial que fique mais aberto e flexível, favorecendo uma aprendizagem mais ampla. Essa preocupação desafiadora é evidenciada na fala da professora Vivi, quando indaga:

[...] Como explicar um determinado conteúdo sem poder falar com o aluno ao vivo? Como fazê-lo compreender e enxergar no mapa ou no texto o que eu esperava que ele aprendesse? Como saber se ele estava aprendendo? Como conseguir responder às suas dúvidas sobre o assunto? (1CPVi26).

Diante disso, a adaptação curricular dos conteúdos se apresentou como uma necessidade emergente. Para tanto, para essas adaptações, foi essencial considerar a realidade cotidiana do aluno, para que os temas abordados fizessem sentido a ele e, dependendo do contexto vivenciado, pudesse desenvolver as atividades sem a presença do professor. Os temas contemporâneos, com destaque aos temas ambientais, evidenciados pela pandemia, configuraram-se como possibilidades de discussões e ricas oportunidades de reflexões no componente curricular da Geografia.

Um saber essencial para a formação do aluno como cidadão crítico é o ensino de Geografia no currículo da Educação Básica. Callai (2011, p. 2) afirma que o conhecimento geográfico na sala de aula dá aos alunos a oportunidade de "construir as bases de sua inserção no mundo em que vivem e compreender a dinâmica desse mesmo mundo por meio da compreensão de sua própria espacialidade". Como resultado, a Educação Ambiental, transversalizando o ensino de Geografia, surge como uma perspectiva fundamental para integrar as questões ambientais nas escolas. Isso porque os alunos que estão passando por um processo de formação intelectual, moral, ética e social são estimulados pelo diálogo para refletir criticamente sobre o seu lugar na sociedade e a importância da questão ambiental. De acordo com as narrativas dos professores, essa possibilidade de diálogo foi permeada nas práticas pedagógicas em tempos pandêmicos, conforme os excertos a seguir:

Durante a pandemia, a questão ambiental continuou a ser trabalhada nas aulas de Geografia, embora de maneira remota (2CPM39).

Os estudantes precisam ser pedagogicamente orientados e conscientizados a preservar o meio ambiente. Para isso, são importantes as atividades que estimulem habilidades e conhecimentos em relação à natureza e cidadania, e que o aluno tenha a oportunidade de perceber-se como parte integrante do meio ambiente, estando inserido na prevenção, cuidados e proteção da fauna e da flora (2CPM42).

Durante o ensino remoto foi possível trabalhar a questão ambiental por meio da plataforma Google Sala de Aula e tecnologias digitais, disponibilizando textos para leitura, pesquisa, reportagens sobre variados temas, além de vídeos (documentários e videoaulas) e imagens (2CPM45).

Esse período de pandemia trouxe discussões e questões fortemente voltadas para um ensino crítico e dialógico da Geografia e da Educação Ambiental, seja nas universidades ou na sala de aula. As questões incluem desigualdade social, avanços e usos tecnológicos, o valor da educação para a sociedade e a importância das instituições públicas na preservação dos direitos sociais. O mundo vive, atualmente, uma crise ambiental contemporânea (LEFF, 2015) provocada pela degradação do meio ambiente e pelo atual modo de desenvolvimento, e discutir

suas causas, suas consequências e seus efeitos sobre as gerações futuras é fundamental para compreender o problema e propor soluções. Para tanto, Loureiro destaca que:

Pensar de forma complexa implica em fazer com que o agir seja consciente, no sentido de se saber qual o terreno que nos movemos, o alcance de determinada ação, apresentando coerência entre o que se quer, a base teórica da qual se parte, aonde se quer chegar e quem se beneficia com o processo. Qual enquadramento, pano de fundo ou leitura da realidade há. (LOUREIRO, 2009, p. 12).

Essa atividade reflexiva, que o professor facilita no desenvolvimento da sala de aula, tem o potencial de mudar atitudes e comportamentos dos alunos em relação ao meio ambiente, além de promover a consciência crítica, distanciando-o enquanto sujeito, da alienação. A implementação de práticas pedagógicas voltadas para a Educação Ambiental, apoiadas no conhecimento geográfico, abre a possibilidade para uma renovação no discurso de sala de aula, permitindo que os alunos se envolvam criticamente sobre a realidade, transformando-a, a partir da compreensão dos fenômenos e da intervenção nos problemas socioambientais. Fica evidente essa possibilidade de diálogo, a partir dos excertos destacados na narrativa do professor Marcos:

É um dos campos do conhecimento que mais se preocupa com a questão ambiental, oferecendo grande contribuição na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o futuro da sociedade e da natureza (2CPM40).

A educação ambiental deve estar presente em todos os componentes curriculares e ser permanente! Por si, não resolverá os problemas do meio ambiente, mas pode influenciar de forma decisiva na formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres e dos cuidados aos ambientes e formas de vida do nosso planeta (2CPM41).

Alguns dos temas abordados em Geografia são: resíduos sólidos, biodiversidade, sustentabilidade, aquecimento global, desmatamentos, recursos energéticos, água, solo, problemas ambientais urbanos e agrários, dentre outros, com a preocupação em desenvolver uma postura crítica e reflexiva dos alunos frente à questão socioambiental (2CPM44).

Educar é emancipar. “A ação emancipatória é o meio pelo qual podemos romper com a barbárie do padrão vigente de sociedade e de civilização” (LOUREIRO, 2009, p. 15). Nesse sentido, o processo educativo possibilita a formação de agentes transformadores, éticos, capazes de pensar e agir criticamente. No contexto da Educação Ambiental, isso significa transformar a escola em um espaço de construção de sujeitos éticos, também na dimensão ecológica, sujeitos à capacidade de realizar uma análise crítica e humanizadora das relações entre ser humano e natureza. (LOUREIRO, 2014). Nessa premissa, a professora Sara enfatiza

a importância do professor no processo educativo: “Precisamos mostrar o quanto somos indispensáveis no processo de ensino aprendizagem” (2CPSA29). “Não se faz educação libertadora sem professores [...]” (2CPSA30).

Freire (2011), em sua célebre obra *Pedagogia da Autonomia*, dialoga sobre os saberes necessários à prática educativa, defendendo uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e na própria autonomia, portanto uma educação libertadora e humanizadora. Segundo o autor, a docência se constrói, é um processo, para além da habilitação legal, e abrange a consciência da sua prática em ação. Para tanto, Freire (2011, p. 39) afirma: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Dessa forma, a educação sendo uma prática especificamente humana, é uma forma de intervenção no mundo. Enquanto professor, Freire (2011) reforça o papel do educador progressista que intenta propor uma educação transformadora ao anunciar:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma *omissão*, mas um sujeito de *opções*. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 2011, p. 96).

Posto isso, é na formação permanente que o professor reflete a sua prática, fornecendo subsídios para o trabalho docente autônomo e eficaz no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, pois esse professor não se limitará à transmissão de conteúdos prontos, mas produzirá conhecimentos que aproximem os educandos da realidade inserida, permitindo a eles compreender e refletir criticamente na perspectiva da transformação. Layrargues (2014) destaca que a construção de um projeto alternativo de sociedade e contra-hegemônico passa pelo balizamento de referências teóricas, epistemológicas, metodológicas, além de fundamentos e diretrizes para saber se situar na realidade em movimento (LAYRARGUES, 2014). A Educação Ambiental, numa perspectiva crítica, aliada ao ensino de Geografia, amplia a percepção do aluno para além dos problemas ambientais. A Educação Ambiental potencializa, na Geografia, a problematização de conceitos na perspectiva do enfrentamento das situações desafiadoras da realidade vivida e na transformação concreta, culminando na melhoria das condições de vida dos sujeitos.

A problematização do conhecimento o torna histórico e social, uma vez que ao problematizar, o ser humano passa a perceber que o conhecimento só pode ser alcançado no

contexto de uma prática social que está ligada à produção material da vida. Uma forma de compreender e se situar no mundo é por meio da problematização, o que implica a intervenção da realidade e a produção de um sujeito crítico e politizado. Desse modo, Freire (2019) afirma que um ensino que se propunha à ação problematizadora, serve à libertação, já que promove a humanização e a produção de um pensamento autêntico (FREIRE, 2019b).

É necessário um novo olhar às necessidades da sociedade, que não estão mais sendo atendidas pelo paradigma educacional que os professores foram treinados para seguir e propagar. Tornar-se um professor crítico, ativo, cuja análise autorreflexiva leva à ação, significa tornar-se um pesquisador responsável no mundo e na sala de aula, por meio de uma pesquisa-ação que estimule a reflexão sobre o próprio pensamento, sobre a própria formação e sobre a própria autoprodução. Significa adotar uma atitude reflexiva em sua prática docente, que lhe permita utilizar procedimentos e estratégias compatíveis com cada desafio que se depara e que promova oportunidades para o desenvolvimento de uma ação transformadora e democrática.

Diante do referido problema de pesquisa, a questão ambiental pode perpassar o currículo da Educação Básica, através do componente curricular da Geografia, de forma crítica e transformadora, possibilitando aos sujeitos uma maior compreensão de sua realidade, uma vez que grande parte da problemática ambiental é consequência das relações da sociedade com a natureza. Enquanto educadora é imprescindível propor ao aluno, enquanto sujeito, situações em que se perceba participante do espaço que estuda e que ainda perceba que as relações sociais são resultados da vida e do trabalho humano, como também que os fenômenos naturais interferem na vida e condição humana. Assim, a forma desordenada e degradante que o ser humano utiliza os recursos naturais acarreta consequências graves para a sobrevivência humana. Entender a espacialidade de tais consequências é um dos principais objetivos da Geografia escolar.

A precariedade estrutural e a inércia em desenvolver políticas públicas voltadas à educação agravaram a circunstancialidade, promovendo uma aproximação com os alunos para o fortalecimento de vínculos. O desconcertante cenário pandêmico serviu de pano de fundo para um projeto de governo de desmonte da educação. Em tempos pandêmicos, o Plano de Carreira do Magistério Estadual foi desconstruído, as redes de ensino, com destaque para a rede municipal, não fomentaram estratégias que possibilitassem a inclusão digital e a inserção social de professores e alunos ao ERE e, ainda, destacaram-se os cortes orçamentários que precarizaram ainda mais o ensino.

A educação deve servir à sociedade, não apenas aos interesses do capital. Os professores precisam participar das discussões sobre políticas educacionais e serem vistos como protagonistas do processo de aprendizagem. Ao desenvolver essas políticas, é importante levar em consideração a realidade dos alunos, pois é impossível pensar em educação que não esteja imbricada pelas reais circunstâncias sociais, econômicas e culturais dos alunos. A forma como a educação é vista hoje no Brasil é desarticulada e baseada no discurso meritocrático, que culpabiliza os professores pelo fracasso escolar e isenta os governantes de suas responsabilidades (MÉSZÁROS, 2015).

Por fim, sinalizando a construção realizada em relação ao problema de pesquisa, reforço que a Educação Ambiental Crítica, apoiada no diálogo de saberes com a Geografia, é uma ferramenta potente de transformação, que possibilita a problematização dos conceitos e a construção de novos conhecimentos, desenvolvendo uma postura ativa dos sujeitos, potencializando a transformação da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No começo do curso de mestrado não conseguia imaginar quão gratificante seria o caminho trilhado para a construção desta pesquisa. Ao longo de nossa investigação acadêmica, permitimo-nos desenvolver o pensamento através de novos e desafiadores caminhos.

Enquanto professora, posso dizer que vivenciar a experiência de mestrado desenvolveu em mim um ser questionador, desafiador, curioso e inquieto. Ao realizar a pesquisa com colegas de atuação docente, pude rememorar o quanto é desafiador o fazer docente e o quanto esses desafios foram potencializados no contexto da pandemia do Covid-19. Assumir a posição de pesquisadora e professora foi muito importante para a minha trajetória profissional, no qual assumi como um tempo de possibilidades.

Para a elaboração da pesquisa foram significativas as aprendizagens construídas com o Grupo de Pesquisa CIPEA, através do estudo aprofundado de referenciais teóricos e metodológicos, permeado pelo diálogo de saberes, possibilitando a reflexão crítica da pesquisa. Compreendo que o mestrado na área da Educação Ambiental, especialmente na linha de Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (EAFEA), por ter a maioria das pesquisas vinculados à educação pública contribui tanto para a Educação Básica quanto para a universidade. Inquietadas acerca dos saberes docentes e ambientais e das práticas educativas mobilizadas pelos educadores de Geografia da rede pública da Educação Básica, no período da pandemia da COVID-19, produzimos as primeiras linhas de nossa escrita. Em nós, permeava o desejo de **compreender como a Educação Ambiental perpassou o ensino de Geografia durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), no município do Rio Grande – RS**, potencializando o pensamento.

Para compreender estes processos de ensino diante do contexto, foram necessárias a construção de objetivos, que nortearam o desenvolvimento da investigação, conforme a apresentação seguinte: conhecer as práticas educativas voltadas para a Educação Ambiental, mobilizadas pelos professores de Geografia das redes públicas de ensino, durante o Ensino Remoto Emergencial; discutir como a Educação Ambiental foi trabalhada no Ensino de Geografia nas escolas da Educação Básica, em tempos pandêmicos; analisar o papel da Educação Ambiental no contexto pandêmico; compreender quais saberes docentes e ambientais perfazem a prática dos professores de Geografia, durante o Ensino Remoto Emergencial.

Após delimitarmos o problema de pesquisa e construirmos as subquestões que contribuiriam para compreendermos o questionamento, iniciamos a escritura desta dissertação e a trajetória dos processos enquanto educadora ambiental. Assim, nasceu nosso primeiro capítulo **“A constituição da professora educadora ambiental: narrativa experiencial”**, onde apresentamos a trajetória pessoal da pesquisadora, a constituição como profissional docente e as inquietações que motivaram a pesquisa.

Adentrando o segundo capítulo, trazemos as **“Compreensões teóricas que fundamentam a pesquisa”**. Para uma melhor compreensão, dividimos o capítulo em três seções. Ao longo da primeira seção, “A educação ambiental e a interface com o tema de pesquisa”, destacamos a fundamentação teórica da constituição da Educação Ambiental, dando ênfase, principalmente, ao ensino formal da Educação Básica e à formação de professores. A seguir, na segunda seção, “Compreensões sobre a formação de professores de Geografia”, discutimos sobre a formação docente de Geografia, destacando a importância da formação continuada, sendo compreendida como indispensável para a prática educativa e para a constituição de um professor crítico. Na terceira seção, apostamos nas “Compreensões sobre os saberes docentes e ambientais emergentes no ERE”, onde destacamos a amálgama dos diferentes saberes docentes como contribuintes essenciais para o proporcionar ao aluno aprendizagens significativas, diante dos inúmeros desafios impostos à prática docente no ERE.

No terceiro capítulo da pesquisa, apresentamos os **“Caminhos metodológicos”** assumidos para a abordagem da pesquisa. Desse modo, dialogamos com os pressupostos da pesquisa qualitativa, sob a perspectiva Fenomenológica, que busca descrever e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção, para poder compreender o objeto em sua totalidade. No percurso metodológico, descrevemos, ainda, a ATD, como metodologia de análise para a compreensão dos dados qualitativos.

No quarto capítulo, desenvolvemos o **“Exercício da análise das informações: a compreensão do fenômeno investigado”**, a partir de movimentos opostos e complementares, sendo o primeiro de desconstrução, seguido da análise criteriosa e rigorosa das informações contidas nas Cartas Pedagógicas, que possibilitaram, através de um movimento reconstrutivo de síntese, a compreensão do fenômeno investigado.

Quando adentramos no quinto capítulo, realizamos a construção do primeiro metatexto, intitulado **“A docência na educação básica diante do contexto pandêmico”**, o qual analisa a desafiadora realidade vivenciada pelo professor durante o momento pandêmico para dar

continuidade aos processos de ensino-aprendizagem. Nesse metatexto, foram discutidos os elementos emergentes das Cartas Pedagógicas produzidas pelos sujeitos da pesquisa.

E eis que chegamos ao sexto capítulo, onde construímos o segundo metatexto, intitulado **“A Educação Ambiental como possibilidade da análise das múltiplas Geografias e transforma-Ação”**, analisando a potencialidade da Geografia em dialogar com a Educação Ambiental, a partir da compreensão crítica e integrada da relação sociedade-natureza. Nessa categoria emergente, dialogamos sobre a docência em Geografia no ERE e apostamos nas possibilidades reflexivas da Educação Ambiental, ao transversalizar os objetos do conhecimento da Geografia, possibilitando uma ressignificação da educação, ampliando olhares e dando sentido aos conteúdos que são componentes curriculares.

Esta pesquisa permitiu-me construir argumentos para compreender que a Educação Ambiental é uma vertente essencial da educação que contribui na problematização das relações sociais em diferentes contextos, no fortalecimento dos sujeitos, na compreensão da dinâmica dos ecossistemas e, mais importante, na busca de soluções às problemáticas socioambientais decorrentes da atividade humana materializada no espaço geográfico. Assim, o papel da Educação Ambiental vai além da compreensão de seus princípios e pressupostos teóricos, assumindo, ainda, uma posição estratégica, bem como uma prática pedagógica que situa as devastações ambientais de diversas escalas, ajustando os olhares dos educandos ao saber sustentável e contra a atuação nociva nos ecossistemas em que são integrantes.

Em sua essência, a educação em Geografia produz sujeitos reflexivos, críticos e ativos que, por meio de seus processos educacionais, desenvolvem um pensar geográfico por meio do desenvolvimento de sua compreensão, capacidade de análise e percepção do mundo ao seu redor. A educação geográfica, vista pela ótica da Educação Ambiental, possibilita aos alunos enxergar não apenas a crise ecológica como resultado do modo de produção em curso, mas também reconhecer os valores sociais de ordem qualitativa que estão indissociavelmente ligados à lógica econômica.

Dessa forma, o ensino da Geografia precisa ser aliado da Educação Ambiental em uma perspectiva integrada, já que possibilita a construção do conhecimento crítico a respeito do papel do educando na relação com o meio ambiente e na sociedade, bem como na aquisição de conhecimentos, conceitos e a percepção da Geografia no cotidiano que possa ser utilizada para a leitura, interpretação da realidade para intervenções das situações que condicionam a sua sobrevivência.

As práticas docentes relatadas diante do cenário da pandemia demonstraram a importância desse diálogo de saberes na escola para a disseminação de ideias sustentáveis por meio de uma educação integrada, coerente e inclusiva que busca na conscientização ambiental dos envolvidos, a transformação da realidade e o enfrentamento dos problemas socioambientais resultando na formação de cidadãos críticos e motivados na difusão da Educação Ambiental crítica e emancipadora.

Diante dessa perspectiva, ficou evidente nesse estudo a importância da formação continuada de professores. A situação provocada pela pandemia expôs ainda mais as mazelas educacionais e a precarização do fazer docente. Os professores não estavam preparados para lidar com as dificuldades surgidas, no entanto, as barreiras no desenvolvimento do ERE nos leva, a visualizar o baixo investimento educacional, bem como a falta de políticas efetivas de formação e valorização docente, já os alunos precisaram enfrentar um sistema de educação que não tem estrutura suficiente para ampará-los frente a essa nova realidade. Estas situações impuseram limites no Ensino Remoto Emergencial, mas que convergem nos interesses de alienação de governos neoliberais e condicionam as práticas educativas.

A formação continuada instrumentaliza o professorado a enfrentar as incertezas e as situações-limites que surgem no cotidiano docente, além de ser vista como possível solução para os problemas educacionais ao calcar transformações do ensino para alcançar a efetiva qualidade. Os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício. A prática docente não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também é um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.

A partir da articulação do conhecimento geográfico e da Educação Ambiental é possível que ambos sejam ressignificados. Nessa premissa, o docente percebe a sua prática sob outro olhar visando configurá-la e transformá-la. Para abrir caminho para a construção social do conhecimento, é preciso que a compreensão da estrutura socioambiental faça parte do cotidiano escolar, trabalhada continuamente, rompa com as práticas tradicionais alienantes de sala de aula e produza uma nova realidade dentro da escola.

Portanto, consideramos que o Ensino Remoto Emergencial exigiu que o professor mobilizasse múltiplos saberes docentes e ambientais para dar continuidade aos processos de ensino. O cenário de isolamento social trouxe além da exigência da reinvenção de possibilidades metodológicas, como também a necessidade em solidificar a tecnologia como

aliada à criatividade e instigadora para que a educação chegasse aos estudantes. Dessa forma, é importante percebermos o aluno em sua totalidade, analisando e compreendendo o contexto social vivido, ressignificando os objetos do conhecimento para integrá-lo à realidade social, fortalecê-lo enquanto sujeito social e reforçar as bases da cidadania.

Por fim, compreendemos que para superar as limitações nos campos da ciência, da epistemologia, da metodologia e do desenvolvimento institucional, a perspectiva crítica da Educação Ambiental se estrutura enquanto caminhos possíveis para o desenvolvimento de novos conhecimentos ao mesmo tempo em que reconhece a complexidade humana. O desenvolvimento do conhecimento geográfico espacial e do saber ambiental são produtos da leitura, compreensão e transformação do espaço escolar através de metodologias participativas baseadas em processos democráticos que levam em conta a sua realidade ambiental, social, econômicas e culturais.

A escrita deste trabalho finaliza-se nessas linhas, mas é grande o desejo de que ele siga exercitando o pensamento daquelas e daqueles que o encontrarem. E esperamos ter contribuído de alguma forma com o exercício de pensamento que a escrita pode ter proporcionado para vocês.

REFERÊNCIAS

ABREU, Cláudia Barcelos de Moura; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul./dez. 2008.

ACOSTA, André Luis *et al.* Interfaces à transmissão e spillover do coronavírus entre florestas e cidades. **Estudos avançados**, v. 34, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.012>. Acesso em: 10 out. 2022.

ANDRADE, Gervásio do Carmo. **A Formação dos Professores para o Uso das TICs na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora**. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Educação/CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas gerais, 2013.

AQUINO, Renata. **Usabilidade é a chave para aprendizado em EAD**. 03 de fevereiro de 2003. Disponível em: <http://portal.webaula.com.br/noticia.aspx?sm=noticias&codnoticia=417> Acesso em: 13 dez.2021.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.

BOSQUET, Michel. **Ecologia e política**: Lisboa: Editorial de Notícias, 1976.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Ecologia**: uma proposta para o ensino de 2º grau. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, 1979.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan.2022.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA**. Brasília: Coordenação Geral de Educação Ambiental, Ministério do Meio Ambiente, 1994. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-deeducacao-ambiental/programa-nacional-de-educacao-ambiental>. Acesso: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jan.2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política nacional de educação ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica regulamentando a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>. Acesso em: 05 set. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis Nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei Nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017b. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 29 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 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: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 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: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 11 dez. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 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 nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, 2020. Disponível em: <http://abre.ai/bgvH>. Acesso em: 7 jun. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, 2020. Disponível em: <http://abre.ai/bgvB>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19, e revoga as Portarias MEC no 343, de 17 de março de 2020, no 345, de 19 de março de 2020, e no 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/9inmB8v>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BEHREND, Danielle Monteiro; COUSIN, Cláudia da Silva; GALIAZZI, Maria do Carmo. Base nacional comum curricular: o que se mostra de referência à educação ambiental? **Revista Ambiente & Educação – Revista de Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 23, n. 2, p. 74-89, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8425/5469>. Acesso em: 5 out. 2021.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Prefácio. In: MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Orgs.). **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Centauro, 2005.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, v. 2, n. 47E, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CANI, Josiane Brunetti *et al.* Educação e COVID-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. **Revista IfesCiência**, Espírito Santo, v. 6,

Edição Especial, n. 1, p. 23-39, 2020. Disponível em:
<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/download/713/484>. Acesso em: 22 jun. 2021.

CARSON, Rachel. **Primavera silenciosa**. Traduzido por Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Gaia, 2010. Disponível em:
<https://www.fcav.unesp.br/Home/departamentos/fitossanidade/lapar/portugues-/primaverasilenciosa---rachel-carson.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CARTA DE BELGRADO: uma estrutura global para a Educação Ambiental. Iugoslávia, 1975. Disponível em:
http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155641carta_de_belgrado.pdf. Acesso em: 2 ago. 2021.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino da geografia: caminhos e encantos**. EDIPUCRS, 2007.

CASTELLAR, SONIA MARIA VANZELLA. A formação de professores e o ensino de Geografia. **Terra Livre**, n. 14, p. 51-59, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**: Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva sócio-construtivista. **Goiânia: Alternativa**, 2002.

CERBONE, David. **Fenomenologia**. Tradução de Caesar Souza. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. *In*: UNESCO. **Educação – um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, Pedro. A criança é um grande pesquisador. [Entrevista concedida a] Vitor Casimiro. **Portal Educacional**, [s.l.], 27 jul. 2012. Disponível em:
<http://wwweducacionalnet3.cdn.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0035.asp>. Acesso em: 23 ago. 2021.

DIAS, Genebaldo Freire. Os quinze anos da Educação Ambiental no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 10, n. 49, 1991. Disponível em:
http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 27 out. 2021.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental**: Princípios e Práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DICKMANN, Ivo. As dez características de uma carta pedagógica. **Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular**. Chapecó, SC: Livrologia, 2020.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim; Tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 33. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Andarilhagens de uma educadora pesquisadora: Cartas Pedagógicas e outros registros de participação no Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire**. São Paulo: BT Acadêmica; Porto Alegre: Poiesis & Poiética Casa Publicadora, 2020.
- FUSCALDO, Wladimir C. A geografia e a educação ambiental. **Geografia (Londrina)**, v. 8, n. 2, p. 105-111, 1999.
- GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Práxis. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio. **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília: MMM, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.
- GADOTTI, Moacir. Carta-prefácio. **Pedagogia da Gratidão: cartas a Paulo Freire**. São Paulo: Dialogar, 2017.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação– Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. **Comentários à ética do discurso**. Tradução de Gilda Lopes Encarnação. Lisboa: Piaget, 1999.
- HARVEY, David. Política anticapitalista em tempos de coronavírus. **Blog da Boitempo**, 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/24/david-harvey-politica-anticapitalista-em-tempos-de-coronavirus>. Acesso em: 14 dez. 2022.
- IMBERNÓN, Francisco. **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução de Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2022.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p. 189-205, 2003.

KENSKI, Vani. Moreira. **Educação e Tecnologias**. Campinas: Papirus, 2012.

KIMURA, Shoko. **Geografia no Ensino Básico: questões e propostas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LARROSA, Jorge Bondia. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge Bondia. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Pandemias. Prefácio. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende (Orgs.). **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Pandemias, colapso climático, antiecologismo: educação ambiental entre as emergências de um ecocídio apocalíptico. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1-30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10861/7819>. Acesso: 02 de fev. 2022.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação Ambiental no Brasil: formação, identidade e desafios**. São Paulo: Papirus, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental Transformadora. *In*: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65-84.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **O Movimento Ambientalista e o Pensamento Crítico: uma abordagem política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. **Conceitos e práticas em educação ambiental na escola.**, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política.** São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico; TORRES, Juliana Rezende (Orgs.). **Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire.** São Paulo: Cortez, 2014.

LUCENA, Simone; SANTOS, Sandra Virginia Correia de Andrade; MOTA, Gersival da Mendonça da. Formação continuada de professores com as tecnologias móveis digitais. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora-MG, v. 25, n. 1, p. 232-248, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/30440>. Acesso em: 16 out. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

LUIJPEN, William. **Introdução à fenomenologia existencial.** São Paulo: E.P.U, 1973

MARTINAZZO, Celso José. O desafio curricular do ensino por disciplinas na sociedade do conhecimento. *In: MARTINAZZO, Celso José; BARBOSA, Manuel Gonçalves; RESCH, Óberson Isac. A educação escolar em um mundo complexo multicultural.* Ijuí/RS: Unijuí, 2016. p. 147-166.

MASETTO, Marcos Tarciso. A Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.* Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

MENDONÇA, Francisco. Riscos, vulnerabilidade e abordagem socioambiental urbana: uma reflexão a partir da RMC e de Curitiba. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba: Editora UFPR, n. 10, p. 139-148, jul./dez. 2004.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital.** Boitempo Editorial, 2011.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2015.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. PNE, a BNCC e as ameaças à democracia na educação. *In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPED. Artigo de opinião*, Rio de Janeiro, v. 12, 2016.

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

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 3. ed. Revisada e ampliada. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2016.

MORIN, Edgar. É preciso educar os educadores. [entrevista concedida a] Andrea Rangel. **O globo**, 2 jan. 2017. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>. Acesso em: 11 out. 2021.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, p. 1-35, 2020.

MOREIRA, Ruy. A Geografia serve para desvendar máscaras sociais. *In*: MOREIRA, Ruy. **Geografia, teoria e crítica: o saber posto em questão**. Petrópolis: Vozes, 1982. p. 33-63.

NASCIMENTO, Isaura Barbosa; LARANJA, Ruth Elias de Paula. Uma discussão teórica sobre a análise socioambiental e algumas contribuições à Geografia da Saúde. **Hygeia-Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 25-34, 2008.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Neto. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, Antônio. O professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, [s.l.], v. 142, p. 13-15, 2016. Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonionova>. Acesso em: 22 out. 2021.

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Para onde vai o Ensino de Geografia**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, n. 2, p. 5-14, 1997. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=638933>. Acesso em: 15 out. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIO GRANDE. **Documento orientador curricular do território rio-grandino: ensino fundamental** [Recurso Eletrônico]. Rio Grande: SMED, 2019. Disponível em: https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20200324-doc_ensino_fundamental.pdf. Acesso em: 29 jan. 2022.

RIO GRANDE. **Decreto 17.054 de 23 de março de 2020**. Dispõe sobre os procedimentos temporários a serem adotados pela Secretaria de Município da Educação - SMED, quanto a suspensão das aulas por ocasião de medidas de prevenção do coronavírus (COVID-19). Rio Grande: SMED, 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/r/riogrande/decreto/2020/1705/17054/decreto-n-17054-2020>. Acesso em: 19 de jan. de 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Ciências da Natureza**. Porto Alegre, RS: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2018. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1530.pdf>. Acesso em: 12 de jan. de 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 55.128, de 19 de março de 2020.** Declara estado de calamidade pública em todo o território do Estado do Rio Grande do Sul para fins de prevenção e de prevenção e de enfrentamento à pandemia causada de COVID-19 e dá outras providências. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-55128-2020-rio-grande-do-sul>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Valência: Penso Editora, 2013.

SALORT, Michelle Coelho. **O Entrelaçamento entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental:** para construir, compartilhar e pertencer. 2016. 304 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande/RS, 2016.

SANTOS, Elisabete da Conceição. **Geografia e Educação Ambiental:** reflexões epistemológicas. Manaus-AM: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado:** fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 2. reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 32. ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Jorge. **A pandemia do digital na educação.** Observador, 2020. Disponível em: <https://observador.pt/opiniao/a-pandemia-do-digital-na-educacao/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, José William (Org.). **O Ensino de Geografia no século XXI.** Campinas: Papirus, 2016.

VIEIRA, Liszt. Opinião. Marina Silva e a ressurreição do Meio Ambiente. **Carta Capital**, 29 dez. 2022. <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/marina-silva-e-a-ressurreicao-do-meio-ambiente/>. Acesso em: 29 dez. 2022.

ZANELLA, Janice Reis Ciacci. Zoonoses emergentes e reemergentes e sua importância para a saúde e produção animal. **Pesq. agropec. bras.**, Brasília, v. 51, maio 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-204X2016000500011>. Acesso em: 07 out. 2021.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – CARTA-CONVITE

Carta-convite

Rio Grande, 26 de julho de 2022.

Olá, querida colega.

Sou Caroline Cruz Alvariz, professora de Geografia da Educação Básica de ensino da rede pública do Rio Grande. Sou aluna do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e gostaria de convidá-la a fazer parte da pesquisa intitulada: *Saberes docentes e ambientais mobilizados em práticas educativas no ensino remoto emergencial no contexto da pandemia covid-19 no município do Rio Grande-RS*, sob orientação da Prof.^a Dra. Cláudia da Silva Cousin.

Gostaria muito que você participasse da minha pesquisa e dialogasse comigo. A sua participação é essencial no meu estudo. A pesquisa se dará através de Cartas Pedagógicas. A Carta Pedagógica é um instrumento formativo e metodológico, promotora de diálogo, baseada em uma proposta freireana. Assim, a palavra *Carta Pedagógica* é uma expressão cunhada por Paulo Freire, utilizada em diversas situações comunicativas e presente em cinco de suas obras, estabelecendo uma relação de proximidade e convidando a leitora ao diálogo.

Escolhi a forma de cartas, utilizada por Paulo Freire, para unir olhares, aprendizados e experiências da docência em uma reflexão em torno do período desse novo contexto desafiador e imposto ao fazer docente, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), pela pandemia. As cartas são, portanto, uma forma de praticar o diálogo também na escrita e a comunicação da prática educacional. São vozes que se cruzam, que expressam sentimentos, sonhos, opiniões e angústias, de forma espontânea.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender como a Educação Ambiental perpassou o currículo da Geografia na Educação Básica durante o Ensino Remoto Emergencial e quais saberes docentes e ambientais emergiram nas práticas educativas planejadas pelos professores no município do Rio Grande. Tem como objetivos específicos: conhecer as práticas educativas voltadas para a Educação Ambiental, mobilizadas pelos professores de Geografia

das redes públicas de ensino, durante o Ensino Remoto Emergencial; compreender como a Educação Ambiental foi trabalhada no ensino de Geografia nas escolas da Educação Básica, em tempos pandêmicos; compreender o papel da Educação Ambiental no contexto pandêmico; e analisar quais saberes docentes e ambientais perfazem a prática dos professores de Geografia, durante o Ensino Remoto Emergencial.

O estudo visa contribuir com a produção de conhecimentos para professores da rede de ensino da Educação Básica, que ao se envolverem com a pesquisa, por meio do diálogo construído através da troca de Cartas Pedagógicas, possam a refletir na práxis a dimensão ambiental da educação e estabelecer novas bases para uma educação transformadora. Para tanto, compreendo ser importante refletir sobre os saberes docentes e ambientais fundamentais para a formação de indivíduos autônomos, críticos e conscientes da realidade em que estão inseridos, na medida em que compreender o contexto pandêmico atual surge como uma necessidade emergente.

Dessa forma, convido-te ao diálogo, querida colega, a escrever duas cartas-respostas com reflexões sobre a sua constituição, os seus saberes produzidos e o seu fazer docente durante o ERE. A dinâmica da pesquisa se dará da seguinte forma: após o envio da carta-convite e sua importante aceitação de participação no meu estudo, enviar-te-ei a primeira Carta Pedagógica. Após a leitura da primeira carta, você me responderá, dialogando comigo e refletindo sobre a sua práxis diante da complexidade do ERE. Quando você me enviar a primeira carta-resposta, enviar-te-ei a segunda Carta Pedagógica. Após a leitura da segunda Carta Pedagógica, você responderá e me enviará a sua última carta-resposta. Solicito, afetosamente, o envio das cartas para o meu *e-mail*: carol.alvariz@hotmail.com.

Diante do convite, peço que avalie a possibilidade em participar do estudo.

- () Aceito participar da pesquisa que se dará através da troca de duas Cartas Pedagógicas.
- () Não aceito participar da pesquisa.

Conto com a sua participação e importante contribuição no meu estudo. Abraços afetuosos,

Caroline Cruz Alvariz
Professora de Geografia dos Anos Finais e Médio
Mestranda em Educação Ambiental PPGEA/FURG

APÊNDICE 2 – PRIMEIRA CARTA PEDAGÓGICA

Rio Grande, 06 de agosto de 2022.

Carta Pedagógica: um convite ao diálogo de saberes experienciados e construídos durante o Ensino Remoto Emergencial

Olá, querida colega!

Que bom que você aceitou participar da pesquisa! Isso me deixa muito feliz! Hoje é um dia muito importante, pois estamos iniciando o nosso diálogo. Eu espero que esteja bem. O nosso diálogo se dará através de Cartas Pedagógicas. Você já ouviu falar em Cartas Pedagógicas? Cartas Pedagógicas é um instrumento de pesquisa oriundo da leitura de mundo e da concepção freireana, promotora e provocadora de diálogo. Cartas encharcadas de intencionalidade, de reflexões acerca das questões da educação, da vontade de ensinar e aprender com o outro, portanto pedagógicas.

Sendo assim, estou lhe enviando a primeira carta, e junto com ela, o pedido que converse comigo, que seja minha companheira ao longo desta pesquisa, contando-me um pouco sobre você, sobre a sua vida, sobre o que você pensa, o que você está sentindo, narrar a sua prática docente na pandemia. Você será muito importante para a pesquisa, e conhecê-la melhor será uma honra!

Pode lhe parecer estranho, após um período em que recorremos à tecnologia como meio de viabilizar a comunicação, uma pesquisa que volte a utilizar a troca de cartas, um recurso tão antigo e pouco usual. Entretanto, escrever cartas permite expressar aquilo que, muitas vezes, não podemos dizer. Quando escrevemos cartas, revelamos muito sobre nós. A carta tem sentimento, tem cheiro, cor, às vezes saudades ou indignação e, às vezes sonhos! Eu sempre gostei muito de escrever cartas. As cartas permitem, ainda, uma aproximação mais pessoal e menos formal com quem se quer dialogar.

E, dessa forma, acredito que esse espaço-tempo-forma é uma oportunidade de nós dialogarmos sobre o contexto da prática docente no Ensino Remoto Emergencial (ERE), as nossas práticas desenvolvidas, as aprendizagens, os saberes construídos com os alunos, as angústias e os desafios. Esse é o nosso espaço de diálogo do professor, e a acolhida que não tivemos no ERE, portanto, convido-lhe a compartilhar comigo a sua especial vivência.

Para iniciar o nosso diálogo, pensei em contar uma história. A minha história. Vou lhe contar um pouco dela porque acho importante, antes de iniciarmos a nossa conversa, que a gente se conheça um pouco mais, pois sempre falamos a partir da nossa história.



Imagens de arquivo pessoal – 11/09/1980.

Essa aí sou eu, bem bonitinha. Nasci no dia 11 de julho de 1980, em Rio Grande – RS, e nunca saí daqui. Sou a filha mais velha, de quatro filhos. E segundo meus pais, a que melhor teve relação na escola. Afinal, sempre gostei muito da escola.

Assim que iniciei a jornada escolar, começa ali o meu carinho pela prática pedagógica. Adorava a escola! Tive ótimas professoras, que se tornaram referências profissionais na minha caminhada.

E assim, segui o meu caminho, na docência. Sempre soube o que queria. Ao ingressar no Curso Normal de Magistério, em 1994, iniciei a minha constituição docente e concluí em 1998. Ao lembrar agora essa época, recordei da minha formatura, de um momento, durante a cerimônia, que não esperava. Quando chamaram a filha da “Professora” Maria Leci, fui tomada pela emoção. Todos da família ficaram surpresos, porque minha mãe não era professora, mas ela entrou mesmo assim na cerimônia de homenagem. Somente as mães professoras das formandas poderiam homenagear as filhas na cerimônia. Contudo, a minha mãe não é professora e nem graduada.



Imagens de arquivo pessoal – 22/12/1998.

A minha família nunca incentivou o caminho que escolhi, mas também nunca desestimulou, entretanto apoiaram sempre as minhas decisões. Hoje compreendo meus pais, pelo receio das dificuldades que eu iria atravessar, uma vez que o Magistério sempre foi desvalorizado pela sociedade. Afinal, os pais nunca querem que os filhos passem por dificuldades.

O Curso Normal de Magistério me forneceu elementos importantes para a atuação, mas sozinho não abarca as especificidades da prática docente. Por entender esse processo como inacabado (FREIRE, 2011), iniciei a minha graduação em Geografia Licenciatura Plena, na FURG, no ano 2000. Sempre tive interesse pelas Ciências Humanas e, principalmente, pelas discussões ligadas à questão ambiental.

A graduação em Geografia possibilitou experimentar uma nova realidade. Fui a primeira mulher da minha família a ingressar em uma graduação. A graduação permitiu uma nova contextualização da minha realidade social, através de situações e discussões que, muitas vezes,

eu não compreendia. As saídas de campo e as atividades práticas nos laboratórios de pesquisa do curso foram momentos que marcaram a minha trajetória, uma vez que possibilitaram a prática dos saberes até então construídos.



Imagem de arquivo pessoal – Ensino Fundamental.

Após a conclusão da graduação, comecei a minha formação continuada, por compreender que certos saberes são necessários e fundamentais à prática docente (FREIRE, 2000). Dessa forma, escolhi uma especialização na Educação Inclusiva. Os conhecimentos na área possibilitaram uma maior compreensão da construção dos processos de aprendizagem, além de perceber que cada indivíduo tem diferentes formas de construir o conhecimento e diferentes tempos de aprendizagem.

No ano de 2008, ingressei na rede estadual de ensino e, em 2009, na rede municipal. A prática docente sempre se apresentou para mim com muitos desafios: carga horária excessiva, vários adiantamentos, a indisciplina dos alunos, falta de recursos pedagógicos e infraestrutura precária. Hoje, atuo na disciplina de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, na rede municipal, e Ensino Médio, na rede estadual. O cenário pouco mudou e os desafios se intensificaram.



1º ano do Ensino Médio – Imagens de arquivo pessoal.

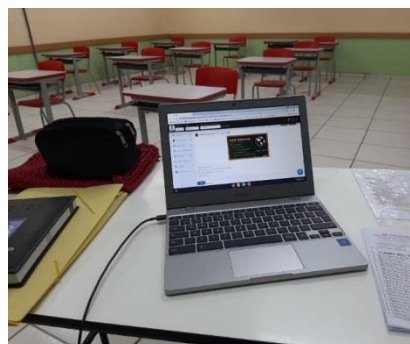
No ano de 2020, após a suspensão das atividades escolares em decorrência da pandemia global da COVID-19, comecei meus estudos para qualificar a minha prática pedagógica. Dessa forma, fui aprovada, em nível de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

A escolha do programa vem ao encontro dos questionamentos sobre o fazer pedagógico, que se potencializaram com a pandemia da COVID-19, já que a circunstancialidade socioambiental planetária me levou a refletir sobre as condições de trabalho dos professores, especialmente sobre como aconteceu o processo de ensino-aprendizagem, além do equilíbrio emocional dos professores e dos alunos nesse contexto pandêmico, e quais saberes docentes

foram necessários para promover o processo educativo, nesse contexto. Ou seja, a pandemia trouxe uma posição reflexiva para mim, enquanto educadora, sobre as situações-limites que se configuraram, dos educandos, dos educadores e das escolas da Educação Básica. Você sabe o que é uma situação-limite na educação? Paulo Freire nos ensina que as contradições que envolvem os indivíduos os tornam submissos e passivos, diante do que lhes acontece, uma vez que não enxergam possibilidades para romper as barreiras que essas situações lhe impõem, o que os deixa limitados a *ser menos*.

Dessa forma, a concretude da vida no contexto da pandemia, marcada por angústias, incertezas, insegurança, medo e dor das perdas irreparáveis, acabou por obrigar os sistemas de ensino a edificar as suas estruturas em novas bases, o ERE.

O ERE, assumido como estratégia para dar continuidade ao processo de ensino e preservar vidas, impôs uma série de novos desafios. Eu me vi perante a uma demanda muito grande de trabalho. A minha rotina foi totalmente alterada. Foi preciso buscar conhecimento, além dos saberes já construídos, para dar conta dessa nova realidade.



Ensino Remoto – Imagens de arquivo pessoal.

O ERE me provocou a refletir perante a realidade socioambiental, já que evidenciou as carências estruturais, as desiguais condições de acesso à educação, além das contradições sanitárias.

As contradições sociais e ambientais se tornaram questões suleadoras em minhas aulas. Os próprios alunos acabavam por trazer para os diálogos, nas aulas síncronas, os problemas vividos em seus cotidianos. Até porque sentiam necessidade de falar, expor as angústias que vivenciavam e questionar as circunstancialidades que culminaram na pandemia. A Geografia possibilitou territorializar essas desigualdades no espaço geográfico.



Ensino Remoto – Imagens de arquivo pessoal.

Diante disso, um elemento que me incomodava era os professores não serem convidados a expor as suas necessidades, a falar da materialização da prática docente na circunstancialidade do ERE. Então, querida colega, encerro esta carta com um sentimento que nos une e nos move, o ato de esperar, por entender que ainda fazemos a diferença, resistimos e não desistimos, em meio a tantas incertezas e obscuridades. O Esperançar que trago aqui é no sentido freireano. “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2019, p. 114).

A partir desse compartilhar experiencial que teci na carta que vos envio, gostaria que você compartilhasse comigo suas experiências formativas, e como foi desenvolver a docência no ERE, durante o período da pandemia. Conte-nos sobre esses processos.

Um abraço afetuoso
Caroline Alvariz

APÊNDICE 3 – SEGUNDA CARTA PEDAGÓGICA

Rio Grande, 20 de agosto de 2022.

Carta Pedagógica: um convite ao diálogo de saberes experienciados e construídos durante o Ensino Remoto Emergencial

Olá, querida colega! Espero que esteja bem.

Fiquei muito contente em receber o retorno da primeira carta e conhecer um pouco da tua história. Nesta segunda carta, vamos dialogar sobre o fazer pedagógico na circunstancialidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE), contexto que transformou o meu fazer docente. E, nesse movimento, gostaria que me contasse sobre as tuas experiências docentes nesse cenário.

Estava imersa em um contexto de trabalho caótico na rede estadual. Particpei da última greve estadual totalizando 58 dias de paralisação das atividades escolares, na qual a categoria reivindicava o pagamento em dia e de forma integral dos salários, os reajustes salariais e a rejeição do pacote de reformas no plano de carreira, que acabaram por se concretizar, retirando vantagens acumuladas historicamente e deixando a categoria num arroxó salarial.

A rede municipal, naquele momento, estava encerrando o ano letivo preocupada com ritos burocráticos. No cenário internacional, já circulava a notícia da pandemia na China. Confesso que nesse momento, estava imersa com o contexto local da educação. Os professores voltaram a dar aulas, uma vez que a categoria decidiu encerrar a greve. Dessa forma, voltei desestimulada, juntamente com a categoria. Voltamos imediatamente!

O início do ano letivo foi bastante tenso, estava muito cansada, porque recuperei todas as aulas letivas do período da paralisação, num momento que seria destinado às férias de verão. Entretanto, o Estado não remunerou esse período de aulas recuperadas. Os professores continuaram a ser descontados em folha de pagamento, mesmo após a recuperação do ano letivo. Essa situação gerou em mim um sentimento de revolta e angústia muito grande, pois comprometeu seriamente o meu orçamento familiar.

Junto a isso, começaram a aumentar significativamente os casos de contágio de COVID na Ásia e os números de mortos na China. Alguns países começaram a fechar as suas fronteiras.

Quando o primeiro caso de COVID foi confirmado aqui no Brasil, os profissionais da saúde reiteraram que não havia motivos para pânico, pois a infecção se manifestava de forma leve e moderada, havia várias doenças acometendo a população brasileira diariamente, e que não existiam casos de transmissão no Brasil. O que não era corroborado pela mídia. Recordo

que foi muito impactante a situação da Itália, veiculada na mídia, onde expunha as pessoas cantando nas sacadas, externando suas dores pela perda de familiares.

A Europa se tornou o epicentro da pandemia. Entretanto, no dia 11 de março, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou oficialmente a pandemia do novo Coronavírus (COVID-19) e medidas de restrição e controle ao redor do mundo começam a ser tomadas. A máscara e o distanciamento físico se tornaram imprescindíveis, únicas maneiras conhecidas de reduzir as chances de novas contaminações.

Dessa forma, em função das medidas de contenção, os sistemas de ensino precisaram se organizar para a suspensão das aulas. Assim, iniciamos o ano letivo na rede municipal no dia 16, conversamos com algumas turmas, explicamos a situação, e no dia 17 as aulas foram suspensas. A rede estadual resistiu por mais tempo em suspender as aulas.

Parecia que estava em um filme de terror. A preocupação era constante e o medo de possíveis perdas, maior ainda. O isolamento me impôs a entrar em quarentena, junto com meus filhos. A minha família é grande e bastante unida. Meus pais idosos ficaram sozinhos, meu pai tinha, há pouco, passado por uma cirurgia cardíaca complicada, minha irmã mais velha e meu irmão estavam com bebês recém nascidos, minha irmã mais nova trabalhando em outra cidade e meu esposo não estava em isolamento, pois era do grupo considerado essencial. Rememorar me trouxe muita tristeza e choro. Choro, por toda dor e tristeza que esse momento me provocou.

Foi liberada pela *Netflix* e *SKY* a grade de filmes para os assinantes, como forma de incentivo para período de isolamento. Entretanto, não paralisei o meu trabalho durante o distanciamento. Foram disponibilizados materiais para os alunos, através do *e-mail*. Então, continuei trabalhando de forma remota. Selecionando, organizando, pesquisando e estudando para dar continuidade ao trabalho.

Busquei novas formas de acessar conteúdos, realizei vários cursos que foram disponibilizados nesse interim, para manipular os recursos digitais. Vários desafios foram surgindo para dar conta do novo contexto de trabalho. Meu computador era bem antigo, minha impressora e meu celular ultrapassados, minha conexão de *internet* não dava conta da demanda.

Quando fomos convocados, pela rede estadual, a participar das jornadas pedagógicas de forma remota, para iniciar as aulas assíncronas, parecia um deboche do professor. Digo isso, em função da realidade da educação que estávamos passando. De um lado, direitos adquiridos sendo retirados, salários defasados, e de outro, falta de infraestrutura e, ainda, o sistema de saúde dando sinais de colapso, pessoas doentes, famílias desempregadas, muitas e muitas pessoas morrendo.

Então, nesse momento a tragédia começou a fazer parte de todos. Perdi familiares, dois tios e uma tia. Um tio, no primeiro pico da pandemia, quando o próprio governo negava, negligenciava e minimizava a gravidade da doença. Meu tio, que estava em isolamento, foi contaminado pela falta de cuidados de outros, familiares, que não seguiram as medidas sanitárias. Faleceu, com descaso e sem socorro, no auge da crise hospitalar que o Hospital de Caridade da Santa Casa de Rio Grande atravessava. A família não pode se despedir e muito menos participar do velório. Os outros familiares não faleceram de COVID-19, mas foram contabilizados como vítimas de COVID.

Dentro do contexto que estávamos vivendo, não faziam sentido nenhum as aulas síncronas, até rever meus alunos. Quando começamos o ERE e conheci meus alunos, comecei a experimentar a realidade, de fato. Os alunos estavam sentindo as consequências da falta de interação social. Estavam desenvolvendo depressão, ansiedade, não conseguiam dormir. A minha filha, então com 10 anos, estava com uma forte anemia e depressão.

Obrigamo-nos, ainda, a utilizar todas as formas de rede social para interagir com os alunos, com as famílias, e manter o vínculo. Interação essa que acabou gerando em mim uma dificuldade imensa em dormir e uma forte ansiedade, já que o trabalho se tornou contínuo e exaustivo.

Nas aulas síncronas foi necessário modificar o conteúdo a ser trabalhado para dar conta da nova realidade. Foi necessário trabalhar outros conteúdos e trazer novos recursos que chamassem a atenção do aluno, que faziam parte da sua realidade, e de forma mais reduzida. Assim, vídeos, jogos *online*, recursos interativos, apresentação de slides ganharam grande relevância. Entretanto, na rede municipal, onde o público é da Educação Infantil e Fundamental, a realidade foi muito pior. A rede não ofereceu suporte algum para os professores e alunos. Dessa forma, os trabalhos foram entregues impressos aos alunos.

A Geografia é uma disciplina importante na grade curricular de ensino. A Geografia como ciência social, na Educação Básica, pode permitir uma leitura e uma apreensão crítica da realidade através daquilo que é seu objeto de estudo, o espaço construído. A questão ambiental deve ser compreendida como um produto da intervenção da sociedade sobre a natureza; diz respeito, pois, não apenas a problemas relacionados à natureza, mas às problemáticas decorrentes da ação social.

Dessa forma, o estudo da Geografia é fundamental para a percepção de como o mundo se organiza e como os lugares são significados socialmente. Assim, a compreensão das interações humanas no espaço geográfico, bem como dos fenômenos e implicações destes para a sociedade, permite a análise da história e existência do ser humano, como a civilização foi e é estruturada, como estamos inseridos socialmente e como podemos modificar a nossa realidade.

Assim, a valorização da qualidade de vida promove a emergência da discussão da questão ambiental, revela as contradições da insustentabilidade que expõe a riqueza gerada, a partir da exploração de sujeitos e territórios. Questões essas que acabaram sendo emergentes no meu fazer, muitas trazidas pelos próprios alunos, já que a dimensão da problemática ambiental inseriu a todos numa mesma tempestade, porém com barcos diferentes.

O ERE foi mais um grande desafio no meu fazer, deixou fortes marcas e muitas dores. Aprendemos com as dores também, eu aprendi. Aprendi a parar, a olhar mais o meu entorno, a valorizar a vida, as vidas. Como é bela a vida! A amar mais, os laços de amizade com as colegas de trabalho se fortaleceram, compreendo melhor as diferenças. Aprendi e percebi a grande capacidade de resiliência do educador que, com pouco auxílio das mantenedoras de ensino, buscou por conta própria e com recursos próprios, cada vez menores, várias estratégias para atender ao aluno, também desamparado e negligenciado pelo sistema.

Assim, querida colega, convido-te, em nossa última carta, a dialogar através de uma narrativa sobre a questão ambiental e a circunstancialidade do teu fazer docente no ERE, e me

despeço com um até logo, na expectativa de conhecer a dimensão ambiental no teu fazer docente e, ainda, a tua história no ERE.

Um afetuoso abraço,

Caroline Cruz Alvariz

Professora de Geografia dos Anos Finais e Médio
Mestranda em Educação Ambiental PPGEA/FURG

ANEXOS

ANEXO 1 – APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Saberes docentes e ambientais mobilizados em práticas educativas no contexto da pandemia covid-19.

Pesquisador: CAROLINE CRUZ ALVARIZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59832022.1.0000.5324

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.547.887

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo de Informações Básicas do Projeto n.º 1964761, gerado pelo preenchimento dos campos de submissão da plataforma Brasil em 19/07/2022, e/ou do Projeto Detalhado.

Resumo do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, desenvolvido por Caroline Cruz Alvariz, sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia da Silva Cousin. O projeto de pesquisa tem como questão norteadora: Como a Educação Ambiental permeou o ensino de Geografia durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) no município do Rio Grande - RS? O objetivo geral da pesquisa visa compreender como se mostra a Educação Ambiental e quais saberes docentes e ambientais emergem nas práticas educativas planejadas pelos professores de Geografia da Educação Básica do município do Rio Grande. A pesquisa possui caráter qualitativo e é do tipo participante (BRANDÃO, 2006), sob a perspectiva fenomenológica (BICUDO, 2011), consiste em processo investigativo que busca compreender através das práticas educativas cotidianas, quais os saberes docentes ambientais foram desenvolvidos durante a complexidade pandêmica. Como metodologia

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br



Continuação do Parecer: 5.547.887

análítica das informações e dos dados, será utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2016). A pesquisa visa contribuir com a produção de conhecimentos para professores da rede de ensino da Educação Básica, que ao se envolverem com a pesquisa, por meio do diálogo construído através da troca de Cartas Pedagógicas (FREIRE, 2019), possam refletir na práxis a dimensão ambiental da educação e estabelecer novas bases para uma educação transformadora. Para tanto, compreendemos ser importante refletir sobre os saberes docentes e ambientais fundamentais para a formação de indivíduos autônomos, críticos e conscientes da realidade em que estão inseridos, na medida em que compreender o contexto pandêmico atual surge como uma necessidade emergente.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como a Educação Ambiental perpassou o currículo da Geografia na Educação Básica e quais saberes docentes e ambientais

emergiram nas práticas educativas planejadas pelos professores de Geografia no município do Rio Grande.

Objetivo Secundário:

*conhecer as práticas educativas voltadas para a Educação Ambiental mobilizadas pelos professores de Geografia das redes públicas de ensino,

durante o Ensino Remoto Emergencial;

* compreender como a Educação Ambiental foi trabalhada no Ensino de Geografia nas escolas da Educação Básica, em tempos pandêmicos;

* compreender o papel da Educação Ambiental no contexto pandêmico;

* analisar quais saberes docentes e ambientais perfazem a prática dos professores de Geografia, durante o Ensino Remoto Emergencial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos que podem ocorrer no desenvolvimento da pesquisa são mínimos, como o desconforto emocional e os riscos inerentes à manutenção de

sigilo e à confidencialidade durante a coleta e uso dos dados, frente a estes riscos o pesquisador se compromete em garantir sigilo e

confidencialidade durante a coleta e o uso de dados, bem como assistência integral e gratuita aos

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.

Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900

UF: RS **Município:** RIO GRANDE

Telefone: (53)3237-3013

E-mail: cep@furg.br



Continuação do Parecer: 5.547.887

participantes da pesquisa.

Benefícios:

A pesquisa visa contribuir com a produção de conhecimentos para professores da rede de ensino da Educação Básica, que ao se envolverem com a pesquisa, por meio do diálogo construído através da troca de cartas pedagógicas, possam refletir na práxis a dimensão ambiental da educação e estabelecer novas bases para uma educação transformadora. Por meio da publicização da pesquisa visa também potencializar a formação de professores pesquisadores da área da Educação Ambiental nas escolas e na sociedade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional, unicêntrico. Caráter acadêmico, realizado para a obtenção do título de Mestrado em Educação Ambiental

Número de participantes previsto: 10

Data de início: 20/06/2022

Data de fim: 18/02/2023

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente n. 5.528.401 emitido pelo CEP em 14/07/2022.

PENDÊNCIA 1: Toda pesquisa envolvendo seres humanos possui riscos para os participantes, graduados em mínimos, médios ou máximos. Solicita-se que, na metodologia do Projeto Detalhado e no preenchimento da Plataforma Brasil, sejam apresentados os riscos e benefícios da pesquisa para o participante. (Resolução CNS no 466/2012, item III, subitem 1.b e item V; Resolução CNS no 510/2016, Art. 19; Norma Operacional CNS nº 001/2013, item 3.4.1, subitem 12 e Instrução Normativa PROPESP/FURG no 06/2019, Art. 5o, item II, subitem k)

RESPOSTA 1: Toda pesquisa envolvendo seres humanos possui riscos para os participantes, graduados em mínimos, médios ou máximos. Foi alterado, na metodologia do Projeto

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br



Continuação do Parecer: 5.547.887

Detalhado e no preenchimento da Plataforma Brasil, e apresentados os riscos e benefícios da pesquisa para o participante, (Resolução CNS no 466/2012, item III, subitem 1.b e item V; Resolução CNS no 510/2016, Art. 19; Norma Operacional CNS nº 001/2013, item 3.4.1, subitem 12 e Instrução Normativa PROPESP/FURG no 06/2019, Art. 5º, item II, subitem k) assim descrito: - Os riscos que podem ocorrer no desenvolvimento da pesquisa são mínimos como o desconforto emocional e os riscos inerentes à manutenção de sigilo e à confidencialidade durante a coleta e uso dos dados, frente a estes riscos o pesquisador se compromete em garantir sigilo e confidencialidade durante a coleta e o uso de dados, bem como assistência integral e gratuita aos participantes da pesquisa.

ANALISE: ATENDIDA.

PENDÊNCIA 2. Na página 5 do Projeto Detalhado, lê-se: "sujeitos da pesquisa." Solicita-se substituir por "participantes da pesquisa".

RESPOSTA 2: Na página 5 do Projeto Detalhado, onde lê-se: "sujeitos da pesquisa." foi substituído por "participantes da pesquisa".

ANALISE: ATENDIDA

PENDÊNCIA 3. Quanto ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), intitulado "TCLE.pdf": 3.1. Na página 2 de 3, lê-se: "A presente pesquisa não apresenta riscos aos participantes de pesquisa". Para o Sistema CEP/Conep não existe pesquisa livre de risco. É necessário observar que risco é qualquer possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente. Sendo assim, solicita-se que sejam descritos os possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, podendo-se citar os riscos inerentes à manutenção de sigilo e à confidencialidade durante a coleta e uso dos dados (Resolução CNS nº 466, de 2012, itens II.22 e IV.3.b).

RESPOSTA 3: Quanto ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), intitulado "TCLE.pdf": 3.1. Na página 2 de 3, lê-se: "A presente pesquisa não apresenta riscos aos participantes de pesquisa". Para o Sistema CEP/Conep não existe pesquisa livre de risco. É necessário observar que risco é qualquer possibilidade

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br

Continuação do Parecer: 5.547.887

de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente. Sendo assim, foram descritos (Resolução CNS n.º 466, de 2012, itens II.22 e IV.3.b) no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) os riscos: - Os riscos dessa pesquisa são mínimos como o desconforto emocional e os riscos inerentes à manutenção de sigilo e à confidencialidade durante a coleta e uso dos dados. Frente a estes riscos, o pesquisador se compromete em garantir para você a assistência integral e gratuita. Sua participação é livre de despesas pessoais e compensação financeira, se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

ANALISE: ATENDIDA

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS 466/12 item XI.2.d. e Resolução CNS 510/16 Art. 28.V.

O modelo encontra-se disponível no site do CEP-FURG (<https://propesp.furg.br/pt/comites/cep-furg>) e o seu prazo é de 40 dias após a data final do cronograma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1964761.pdf	19/07/2022 12:15:53		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.pdf	19/07/2022 12:15:08	CAROLINE CRUZ ALVARIZ	Aceito
Outros	cartaresposta_CEP.pdf	19/07/2022 12:11:32	CAROLINE CRUZ ALVARIZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado_CarolineCruzAlvariz.pdf	19/07/2022 12:03:46	CAROLINE CRUZ ALVARIZ	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_caroline.pdf	20/06/2022	CAROLINE CRUZ	Aceito

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br



Continuação do Parecer: 5.547.887

Folha de Rosto	folhaderosto_caroline.pdf	20:48:55	ALVARIZ	Aceito
----------------	---------------------------	----------	---------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO GRANDE, 27 de Julho de 2022

Assinado por:
Camila Daiane Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM

EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGEA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Caroline Cruz Alvariz, sou aluna (mestrado) do curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e estou realizando a pesquisa intitulada Saberes docentes e ambientais mobilizados em práticas educativas no ensino remoto emergencial no contexto da pandemia covid-19 no município do Rio Grande-RS, sob orientação da Prof.^a Dra. Cláudia da Silva Cousin. Gostaria de convidar você, de forma voluntária, para participar do estudo, produzindo Cartas Pedagógicas, para que nenhum detalhe importante seja perdido. A elaboração das cartas somente iniciará após a aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FURG e ocorrerão de forma *online*, pelo envio através de *e-mail*, sendo realizada nesse formato em prevenção ao Coronavírus (COVID-19). Também estarão de acordo com as datas marcadas e garantirão a privacidade dos participantes. As informações obtidas através das Cartas Pedagógicas serão analisadas pela metodologia da Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2016), pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes do estudo. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que será desenvolvida com professores da disciplina de Geografia das redes públicas da Educação Básica do município do Rio Grande – RS, docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e que podem atuar de forma concomitante nas redes de ensino da Educação Básica. O projeto será vinculado ao Laboratório de Pesquisa e Ensino de Geografia (LAPEG/FURG) e ao Grupo de Pesquisa Ciranda Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Ambiente (CIPEA), onde os dados obtidos na pesquisa ficarão armazenados na instituição – FURG, sob responsabilidade da orientadora do projeto, em sua sala de permanência, pelo tempo mínimo de cinco anos. A pesquisa tem como objetivo geral: compreender como a Educação Ambiental perpassou o currículo da Geografia na Educação Básica e quais saberes docentes e ambientais emergiram nas práticas educativas planejadas

pelos professores de Geografia no município do Rio Grande. E, como objetivos específicos: conhecer as práticas educativas voltadas para a Educação Ambiental, mobilizadas pelos professores de Geografia das redes públicas de ensino, durante o Ensino Remoto Emergencial; compreender como a Educação Ambiental foi trabalhada no Ensino de Geografia nas escolas da Educação Básica, em tempos pandêmicos; compreender o papel da Educação Ambiental no contexto pandêmico; e analisar quais saberes docentes e ambientais perfazem a prática dos professores de Geografia, durante o Ensino Remoto Emergencial.

O trabalho visa contribuir com a produção de conhecimentos para professores da rede de ensino da Educação Básica, que ao se envolverem com a pesquisa, por meio do diálogo construído através da troca de Cartas Pedagógicas, possam refletir na práxis a dimensão ambiental da educação e estabelecer novas bases para uma educação transformadora. Para tanto, compreendemos ser importante refletir sobre os saberes docentes e ambientais fundamentais para a formação de indivíduos autônomos, críticos e conscientes da realidade em que estão inseridos, na medida em que compreender o contexto pandêmico atual surge como uma necessidade emergente.

A produção de conhecimento construído com a pesquisa estará disponível em domínio público, para acesso dos professores, e os resultados serão publicizados em revistas científicas. Por meio da publicização da pesquisa visa, também, potencializar a formação de professores pesquisadores da área da Educação Ambiental nas escolas e na sociedade. Os riscos desta pesquisa são mínimos, como o desconforto emocional e os riscos inerentes à manutenção de sigilo e à confidencialidade durante a coleta e uso dos dados. Frente a esses riscos, o pesquisador se compromete em garantir para você a assistência integral e gratuita. Sua participação é livre de despesas pessoais e compensação financeira, e se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Você tem o direito de se manter informado sobre os resultados parciais e finais, os quais serão publicados em eventos e periódicos científicos, mantendo-se o anonimato de sua identidade. É garantida a liberdade de retirada do consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você. Para tanto, entre em contato com a pesquisadora Caroline Cruz Alvariz, *e-mail*: carol.alvariz@hotmail.com, telefone (53) 999353704, ou com a sua orientadora da pesquisa, Prof.^a Dra. Cláudia da Silva Cousin, *e-mail*: profaclaudiacousin@gmail.com, telefone (53) 984390073, ou ainda, com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-FURG), por *e-mail* ou telefone (endereço: segundo andar do prédio das Pró-Reitorias, Carreiros, Avenida Itália, Km 8, Bairro Carreiros, Rio Grande-RS, *e-mail*:

cep@furg.br, telefone: (53) 3237.3011). O CEP/FURG é um comitê responsável pela análise e aprovação ética de todas as pesquisas desenvolvidas com seres humanos, assegurando o respeito pela identidade, integridade, dignidade, prática da solidariedade e justiça social. Desse modo, esta pesquisa está em conformidade com o solicitado pelo CEP-FURG, Resolução nº 013/2019 e Instrução Normativa nº 06/2019. Você receberá uma via deste termo e a outra ficará com a pesquisadora. Você aceita participar? () Eu aceito participar desta pesquisa.

Assinatura do participante de pesquisa/legal responsável

Contato:_____ Data___/___/___

Assinatura do pesquisador responsável

Contato:_____ Data___/___/___

ANEXO 3 – PRIMEIRA CARTA-RESPOSTA DO SUJEITO DA EXPERIÊNCIA

Rio Grande, 16 de agosto de 2022.

Olá Caroline!

Gostaria de agradecer mais uma vez pelo convite, e pela oportunidade de estarmos dialogando sobre vida, escola e formação. Gostaria também de deixar aqui meu abraço e carinho a professora Cláudia que contribuiu de forma significativa com a minha formação docente. Escrever sobre o meu “ser professora” é como se eu escrevesse um pouco sobre ela também.

E falando especificamente do teu relato, Caroline, é perceptível o teu envolvimento e amor pela profissão docente e escola. O embasamento freiriano me encanta e não tenho dúvidas, que iremos construir, através das cartas, muitas trocas formativas.

A escola para mim sempre foi para um lugar de afeto desde a educação infantil. Minha irmã mais velha já iniciava sua trajetória como professora quando eu ainda não sabia ler. Ela me alfabetizou antes de eu ingressar na antiga 1ª série e aquele ato “simples” lá na infância foi um primeiro passo para que eu chegasse aonde cheguei atualmente.

Nessa fase da minha vida eu entendi, mesmo que de maneira imatura, a importância do “ser professor” e do ato de ensinar e aprender com o outro.

Atualmente sou professora de Geografia na rede municipal desde o ano de 2016, atuando, na maior parte do tempo com turmas de 6ª anos. Fui nomeada pela segunda vez no ano de 2021, também na rede municipal, no contexto de pandemia e em licença maternidade. Nessa segunda matrícula eu leciono na Educação de Jovens e Adultos em todas etapas dos anos finais.

Além de ser formada em Geografia pela FURG, tenho mestrado em Educação Ambiental (PPGEA) pela referida Universidade. E muita gratidão pela formação que tive ao longo da minha vida e pelas pessoas que cruzaram meu caminho.

O desejo de ser professora não foi algo que iniciou na vida adulta, como já escrito acima, porém a Geografia veio pela opção de poder trabalhar durante o dia e estudar a noite. O mestrado em Educação Ambiental chegou pela oportunidade de aprofundar meus estudos sobre a escola e tudo que a envolve, e dialogar também sobre o ambiente, criticidade, emancipação e transformação dos sujeitos.

Não posso deixar de mencionar aqui a contribuição do PIBID da Geografia na minha formação. O programa que me acompanhou na graduação, me dando oportunidade de vivenciar a escola e poder sair do emprego que dificultava meus estudos, objetivos e sonhos. No mestrado, através do programa, foi possível a construção da pesquisa formação sobre escola, currículo de Geografia, Educação Ambiental e transversalidade.

De 2016 quando iniciei no município até os dias atuais, sem dúvida o momento mais desafiador da minha prática foi e é esse contexto de pandemia. Tínhamos os desafios escolares e eles se intensificaram, ficaram ainda mais evidentes.

Difícil até mencionar aqui o quão desafiador foi, e ainda está sendo...E será por alguns anos. Talvez, nessa primeira carta eu consiga descrever apenas de maneira breve. Mas vamos lá... Da um pouco de engasgo na garganta de pensar o quanto colocaram de responsabilidade nos professores e na escola todos os problemas da sociedade. A tarefa agora não é ensinar, mediar conteúdos, se preocupar em avaliar, ter um bom diálogo com as famílias, ir em busca de recursos didáticos e metodológicos, planejar, formar-se... enfim, agora o peso tá maior e mais pesado. Parece que existe um fio que nos liga a cada aluno diariamente, a todo momento.

O remoto deu partida a esse “elo”, esse cordão que nos fez ir na casa do aluno, vivenciar a sua rotina, problemas, alegrias, tristezas, perdas... esse cordão que tem força e nos conduz a um caminho de reflexão do nosso fazer docente, nos coloca mais pontos de interrogação do que respostas. Esse cordão que foi ligado no remoto não foi cortado ainda, não sei quando será. Nossa casa se tornou a escola e a dependência tecnológica mostrou também as nossas fragilidades.

A escola sempre esteve presente de alguma forma na vida dos seus estudantes, muitos professores já planejavam pensando na realidade e no contexto social dos educandos e da sua comunidade. Porém desde o início do ensino remoto tudo se intensificou, as problemáticas socioambientais vieram como uma avalanche em cima dos professores, e agora?

Um abraço Caroline, e espero que possamos continuar esse diálogo em breve.
Acredito que ainda temos muito a dialogar sobre o ensino remoto.

Att. Silvana Faria

ANEXO 4 – PRIMEIRA CARTA-RESPOSTA DO SUJEITO DA EXPERIÊNCIA

Rio Grande, 08 de outubro de 2022.

Carta Pedagógica: um convite ao diálogo de saberes experienciados e construídos durante o ensino remoto emergencial

Olá, querida colega!

É com imensa satisfação e vergonha que respondo ao seu convite de diálogo. Satisfação em poder dialogar contigo sobre nossas experiências profissionais e te ajudar na tua pesquisa. Vergonha por ter demorado tanto a atender ao teu convite. Realmente peço desculpas pela demora. Ela não significa de forma alguma que eu não queira te responder, somente significa que o tempo corrido do cotidiano nos impede e imobiliza, mesmo sem querer.

Vou começar contando minha história. Espero que ela nos aproxime ainda mais e ajude na nossa troca de experiências. Sou a filha caçula de um casal, que morava na zona rural da cidade e que veio para a zona urbana com o casamento, isso em 1960. Nasci em 12 de setembro de 1965, segundo minha falecida mãe, de parto normal. Meu irmão é mais velho três anos e ele sempre foi o garoto gênio da família, pois desde pequeno esbravejava que seria engenheiro, brincava de construir robózinhas e carrinhos e realizou sua profecia se formando engenheiro mecânico. Meu pai foi funcionário da antiga Refinaria Ipiranga, onde se aposentou. Minha mãe era do lar. Dedicou sua vida ao marido e aos filhos e nos deixou um legado de amor e ensinamentos.

Minha vida escolar foi tranquila, em escola pública. Minha maior façanha deste período foi ir contra o “normal” da época, fazer magistério no ensino médio e ingressar no Colégio Técnico Industrial, CTI, em 1980. Digo façanha, pois nesta época poucas garotas estudavam em um curso técnico (no meu caso, refrigeração e ar condicionado) na cidade, na verdade eram apenas 3. Eu e outra colega decidimos que queríamos fazer o ensino médio nesta escola e para surpresa de todos, (e desespero do meu pai) conseguimos passar no teste de ingresso, considerado muito difícil. Cabe salientar que meu irmão, não tinha sido aprovado neste teste

alguns anos antes e, portanto, eu ter conseguido foi a façanha da vida, pelo menos pra mim.....Foi muito difícil ser aceita no curso, dominado por garotos, mas eu me superei nas aulas práticas e consegui me formar. Porém não segui na profissão, pois no final do curso fui surpreendida com uma gravidez e como era de se esperar naquela época, casei e fui cuidar da minha filha, que nasceu linda e saudável. Um aparte se faz necessário, meu marido era meu colega no CTI. Nesta época, com 19 anos, ainda não tinha ideia que faria o curso de geografia. Na verdade, tentei o vestibular duas vezes para o curso de ciências. Não escolhi engenharia como meus colegas do CTI, pois não gostava de matemática (já havia sofrido o suficiente no ensino médio) e sempre me aproximei das disciplinas de humanas. Depois destas tentativas, resolvi trocar a licenciatura e escolhi o curso de geografia licenciatura, onde ingressei em 1988. Porém, apesar de ter feito o curso padrão, me formando em 1991, não fui exercer a profissão, por opção minha. Nela só ingressei 10 anos depois em 2001, quando prestei dois concursos públicos, sendo aprovada nos dois, na rede estadual e municipal de ensino.

Assim, ao ingressar na rede pública estadual em 2001, fui direto para a sala de aula do ensino fundamental. Não preciso nem te falar da enorme dificuldade que enfrentei, tanto na teoria quanto na prática. Teoria por que já fazia 10 anos que tinha me formado e me obriguei a procurar atualizações e na prática por que nunca tinha entrado para assumir uma sala de aula. Foi difícil, mas enriquecedor. Percebi que havia perdido tempo em não ter entrado antes. Fiquei maravilhada com a experiência de trocar saberes e conhecimentos com os alunos, além do enorme carinho que muitos dedicavam e tinham comigo. Por ser uma escola dentro de uma comunidade tão carente, o bairro BGV (Getúlio Vargas), os alunos tinham uma enorme dificuldade e muita indisciplina, mas, mesmo assim, superei todos os medos e consegui terminar o estágio probatório com satisfação quando ingressei na rede municipal, em 2002, foi um pouco mais fácil, porém com dificuldades em função de ser também uma escola que atendia uma comunidade carente, o CAIC. Depois disso, ingressei em uma pós-graduação de Psicopedagogia Institucional para me ajudar a compreender melhor as dificuldades que muitos alunos apresentavam. Fiz este curso em 2008 de forma semipresencial. Nunca exerci o cargo de Psicopedagoga, mas o curso me ajudou muito a compreender melhor os alunos incluídos, conhecer as suas deficiências e a melhor forma de atendê-los em sala de aula.

Portanto minha experiência docente passou sempre pelo ensino fundamental, presencial, com alunos carentes e com muitas dificuldades de aprendizagem. Nunca fui uma professora de grandes técnicas. Sempre me considerei uma profissional competente, mas um pouco limitada quanto aos recursos didáticos. Sou uma professora tradicional, de quadro, mapa e giz. Uso as

tecnologias disponíveis com ressalvas. Procuro trazer a geografia do cotidiano, aproximando o aluno da realidade e ajudando-o a perceber o quanto a geografia é importante para fazê-lo compreender a realidade e o mundo ao seu redor.

Durante a pandemia, minhas experiências ficaram neste nível. Nunca havia trabalhado on line e não fazia nem ideia do que era uma aula sem a presença física dos alunos. Nunca tinha usado computador para dar aulas, não conhecia a maioria dos recursos disponíveis para isso e não fazia nem ideia de que eles existiam. Assim muitas foram as questões que surgiram: Como explicar um determinado conteúdo sem poder falar com o aluno ao vivo? Como fazê-lo compreender e enxergar no mapa ou no texto o que eu esperava que ele aprendesse? Como saber se ele estava aprendendo? Como conseguir responder às suas dúvidas sobre o assunto? Enfim, era um enorme mistério e parecia impossível que uma aula pudesse ser realizada a distância. Aos poucos estas questões foram se esclarecendo, porém no meu entender as respostas não foram tão satisfatórias na prática quanto pareciam ser na teoria. Não foi uma experiência produtiva. Muitos dos meus alunos não tinham acesso à tecnologia básica, como computador e celular com uma conexão mínima para entrarem nas aulas ou não conseguiram realizar sozinhos as atividades impressas que levavam para casa. Essas eram devolvidas quase em branco, demonstrando que eles não estavam conseguindo aprender nada por mais que eu mandasse conteúdos bem explicados ou fáceis. No meu entender, a maioria dos alunos do ensino fundamental da rede pública não estão preparados pra um ensino remoto, pois necessitam da presença física do professor, dos colegas e da escola como um todo, para conseguirem organizar a si mesmos e os seus conhecimentos.

Além de todas as dificuldades pedagógicas, a pandemia e o ensino remoto escancararam uma realidade muito difícil para todos, professores e alunos. O professor teve sua rotina alterada e sua demanda de trabalho triplicada obrigando-se a usar todo seu tempo, sua casa, sua energia e seu equipamento em uma jornada muito maior que sua carga horária de trabalho. O aluno, precisou enfrentar a realidade de não ter acesso adequado, obrigando-se a dividir o tempo de estudo com irmãos e pais, em um ambiente inadequado e sem a concentração necessária para aprender, além de terem de enfrentar perdas decorrentes da própria pandemia. Tudo isso trouxe um resultado catastrófico para a educação pública. Foram tantas as perdas que serão necessários muitos anos e esforços para superá-las.

Atualmente, de volta ao ensino presencial, constato que essas perdas foram jogadas no colo do professor. Espera-se que elas sejam recuperadas pelo professor em sua sala de aula, como se isso fosse possível e como se o poder público não tivesse também sua parcela de

responsabilidade quanto a isso. Para mim é impossível superar as dificuldades e resgatar conhecimentos defasados pelo ensino remoto somente na sala de aula no turno normal. Acredito que os alunos deveriam recuperar esses conhecimentos defasados em um contra turno, oferecido pelo poder público com a contratação de professores extras e especializados. Falo em ensino público, pois acredito que no ensino privado os alunos conseguiram acessar as aulas com mais facilidade, além de contarem com famílias mais estruturadas e preparadas para o ensino remoto e que, portanto, para a rede privada, as perdas são muito menores.

Enfim, o ensino remoto na pandemia deixou muitos traumas e desafios que não serão superados tão cedo. Como professora do ensino fundamental da rede pública, me vejo hoje nas aulas presencias com alunos de, pelo menos, três adiantamentos inferiores, com enormes dificuldades e aprendendo o mínimo ou até menos do que isso. Somente o tempo e o futuro vão poder mostrar se o que fazemos hoje em sala de aula vai surtir algum efeito. Eu sinceramente espero que sim...

Um grande abraço,
Vera Regina Cordeiro.

ANEXO 5 – PRIMEIRA CARTA-RESPOSTA DO SUJEITO DA EXPERIÊNCIA

Rio Grande, 17 de agosto de 2022.

Olá, querida colega!

Nesta primeira carta reitero o prazer em participar da sua pesquisa e na sequência compartilho algumas experiências com você.

Sou natural da cidade do Rio Grande - RS e nasci no dia 1º de setembro de 1978, sendo o filho mais velho de dois irmãos. Saí de Rio Grande para morar e estudar em Santa Maria e Pelotas - RS e também em Viçosa - MG.

Em minha trajetória escolar tive ótimos professores e boas relações com as escolas por onde passei. Não pensava em seguir carreira pela área do ensino e a ideia inicial, assim que terminasse o ensino médio, seria tentar prestar vestibular para Engenharia da Computação, na FURG.

Na época, trabalhava durante o dia e à noite cursava o ensino médio no Lemos Júnior. O curso de Engenharia da Computação era concorrido, não tinha tempo para estudar e nem condições para fazer um cursinho pré-vestibular. Foi quando busquei a grade curricular dos cursos de Geografia (Licenciatura e Bacharelado), por curiosidade e para saber do que se tratava. Achei interessante a partir do momento em que vi disciplinas como Geologia Geral e Fundamentos de Meteorologia e Climatologia, dentre outras associadas ao meio ambiente. Desde o ensino fundamental gostava muito e tinha notas altas em Geografia. Adorava a parte associada ao meio ambiente, destacando a parte de geologia, astronomia, relevo, clima e mapas. Ainda curti Ciências, História e Biologia. Decidi, então, arriscar o vestibular para Geografia Licenciatura

Em 1998, abri os trabalhos no curso de graduação em Geografia Licenciatura Plena da FURG. O gosto pelos mapas e questões ligadas ao meio ambiente pesaram para a escolha. Logo no início, acabei largando o emprego que tinha para poder me dedicar à graduação. Tive apoio da família em minhas decisões e não fui desestimulado com relação ao curso.

Era um novo momento chegando e no início de 2002, concluí a Geografia Licenciatura! Hoje, posso dizer que aproveitei bastante o curso, que foi marcado pelas saídas de campo (onde passei a conhecer um pouco mais sobre o nosso Estado). Comosão belas a Mata, as Minas do Camaquã e as Guaritas, a Pedra do Segredo, o Paredão, a nossa Planície

Costeira!

Ainda destaco as aulas de laboratório, os constantes estudos na biblioteca e as muitas disciplinas optativas, que propiciaram o contato com outros cursos. As primeiras experiências com o ensino ocorreram com os estágios obrigatórios e algumas experiências extracurriculares.

Ainda em 2002, cheguei a reingressar no curso de Geografia Bacharelado e ter experiência como monitor da disciplina de Geomorfologia. Ao final desse ano, fiquei motivado para buscar um curso de mestrado e acabei conhecendo a UFSM e a cidade de Santa Maria. A tendência a gostar da área ambiental, a experiências com disciplinas do campo físico da Geografia e o trabalho de conclusão de curso voltado à Pedologia me levaram para o Programa de Pós-Graduação em Ciência do Solo, da UFSM, entre os anos de 2003 e 2005 e também um pouco da Geografia de lá. Tive muitas saídas de campo e experiências de laboratório, além de viajar mais pela Depressão Periférica e pelo Planalto Meridional: Agudo, Quarta Colônia, Ijuí, Cruz Alta, Passo Fundo, Vacaria, dentre outros lugares! Dos solos do Rio Grande (no TCC da graduação), passei a trabalhar com os solos do Rio Grande do Sul (na dissertação de mestrado)! Ohh, e como valeu a experiência!

Depois, a volta para Rio Grande e a busca por emprego até que, em 2006, conheci a Universidade Federal de Pelotas e sua FAEM (Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel). Na UFPel iniciei a carreira como docente, atuando como professor nos cursos de Agronomia, Engenharia Agrícola e Zootecnia e na área de Gênese, Morfologia e Classificação do Solo. Entre 2009 e 2011 tive mais experiências de campo e de laboratório durante o doutorado, estudando solos do Escudo Sul-Rio-Grandense. Andei por Pelotas, Canguçu, Piratini e decolei para Minas Gerais, onde fiz doutorado-sanduíche na Universidade Federal de Viçosa. Oh Minas Gerais, quem te conhece não esquece jamais! Em 2011 concluí o curso de Doutorado em Ciências (área do conhecimento em Solos) e continuei na UFPel até o ano de 2014, com outro contrato de docência.

Em 2012, ingressei na rede estadual de ensino e recentemente na rede municipal e foram surgindo novas experiências, novos desafios: várias disciplinas, carga horária excessiva, indisciplina dos alunos, limitação dos recursos pedagógicos, desvalorização do trabalho do professor, dentre outros. Em paralelo, me encontro cursando Geografia - Bacharelado na Uninter. Novos aprendizados e novas experiências!

Agora, compartilhando um pouco de como foi a experiência docente durante o ensino remoto. No ano de 2020, a pandemia do Covid-19 chegou e as aulas presenciais foram

suspensas. Era preciso reagir com prevenção, já que enfrentávamos uma pandemia e pouco sabíamos como o coronavírus se manifestaria em nosso país. Imediatamente adotamos um sistema de ensino remoto. Sobre a educação em tempos pandêmicos, não foi nada fácil! Aos poucos, professores, estudantes e pais foram se adaptando ao modelo remoto, com uma carga de sacrifício e trabalho exigida de todos nós, o que certamente ajudou a salvaguardar inúmeras vidas.

O ensino remoto emergencial viabilizou a manutenção da rotina escolar e possibilitou a conclusão do ano letivo pelos estudantes. Ainda oportunizou enxergarmos o horizonte da relação professor-aluno e do ensino-aprendizagem para muito além do conteúdo, percebendo e explorando o potencial do ensino híbrido, valorizando aspectos socioafetivos nas aulas virtuais, priorizando avaliações formativas, enfim, garantindo a inter-relação professor-aluno/escola-família.

Como professor, me vi diante de vários desafios e também precisei me reinventar durante este período pandêmico: foi preciso refazer todas as aulas, elaborar novos exercícios, escrever apostila, gravar aulas em vídeo, ou aulas síncronas, mudar avaliações, trabalhar o letramento digital, nos familiarizarmos com os ambientes virtuais de aprendizagem, e também fazer a busca ativa dos estudantes. Tivemos que aprender algo que nunca foi desenvolvido durante a nossa vida, que foi encarar a tecnologia a curto prazo e aprender em tempo recorde a utilizar as ferramentas digitais para ensinar.

Outro desafio que destaco, além do mencionado acima, foi cuidar dos estudantes que tiveram dificuldade de acesso ao ensino remoto. Este modelo de ensino não foi uma realidade para todos os estudantes da rede pública! Nós ainda disponibilizamos material impresso e as cópias eram feitas na escola. Os pais ou os alunos buscavam este material toda a semana e deixavam na escola os exercícios feitos da apostila passada, o que fez parte da avaliação e da nota destes alunos. Foi e está sendo um período com muita demanda de trabalho.

Vejo o período da pandemia como um momento de reinvenção da prática pedagógica, com maior proximidade e aprendizado das tecnologias digitais, mas também um período de muitas angústias, incertezas e insegurança. Abaixo, compartilho com a colega a mensagem que escrevi para as turmas, como apoio para os estudantes nestes tempos de pandemia:

“Caros alunos: estamos iniciando um novo ano letivo. Continuamos com as incertezas e os cuidados em relação à pandemia do Coronavírus (Covid-19) e não sabemos quanto tempo isso irá durar. Enquanto as coisas não melhoram, vamos fazer o possível para melhorar a nossa casa e nós mesmos. Embora haja a preocupação com a suspensão das aulas e com o

ENEM, encarem esse tempo como uma oportunidade de cuidar mais de vocês e manter-se ocupados com algo: estudar, inventar, fazer as coisas que gostamos, pensar e repensar as relações humanas, as nossas prioridades e olharmos mais para nós mesmos. Logo vocês irão concluir o ensino médio e novas conquistas virão por aí. Tentem lidar com um dia de cada vez e não desanimem, independentemente das circunstâncias! Sejam persistentes e nunca desistam de seus sonhos e objetivos a serem almejados, mesmo quando as coisas não saírem da forma como vocês planejaram. Lembrem-se que as derrotas e as frustrações podem ser o motivador para vocês continuarem a estudar, lutar e recomeçar quantas vezes forem necessárias! Os dias difíceis sempre serviram para apreciarmos os bons e dessa vez, não será diferente. Que façamos desses tempos de pandemia um aprendizado sobre a vida e sobre nós mesmos, pois tempos difíceis fazem pessoas fortes! A nossa vida é como andar de bicicleta: não tem ré, é preciso estar em constante movimento para manter o equilíbrio, mas dá para pedalar devagar e curtir a paisagem!”

Abraços e saudações geográficas!

Professor Márcio Ramos Botelho

ANEXO 6 – SEGUNDA CARTA-RESPOSTA DO SUJEITO DA EXPERIÊNCIA

Rio Grande, 21 de setembro de 2022.

Olá Caroline, espero que estejas bem também.

E já inicio minha escrita me desculpando pela demora no retorno. Andei muito atarefada, planejamentos, registros, formações e reuniões. Essa correria toda que bem sabes e que faz parte da nossa profissão.

Ao ler tua escrita acima impossível não lembrar do dia 16 de março de 2020, onde fomos orientados a ficar em casa, pois a pandemia estava iniciando oficialmente no nosso país. Inicialmente tinha a sensação que tudo logo passaria, e que em breve estaria com meus alunos, mediando as minhas aulas, porém nada foi como eu imaginei.

Passaram alguns dias e iniciamos nossas reuniões internas da escola, formações online, logo começamos as reuniões com os familiares e com os alunos para organizar como seria a vida escolar daquele momento em diante. Na época eu trabalhava em uma única escola, com 40 h de carga horária.

Nossos alunos recebiam através da página do *Facebook* da escola atividades interdisciplinares, lúdicas e contextualizadoras. Logo em seguida também começaram a ter aula através do aplicativo *Meet*. Os atendimentos via *WhatsApp* eram constantes. Plataforma chegando...Os professores da nossa escola se organizaram de forma pedagógica por áreas de conhecimento.

Foi um período desafiador, já que na época minha filha estava com menos de 2 anos, em casa trabalhando comigo. As formações, reuniões e atendimentos só se intensificaram, e em seguida descobri que estava esperando um bebê... enfim tudo acontecendo ao mesmo tempo, sem contar o medo e as angústias em relação ao vírus, sem vacina.

Eu só pensava, vai passar... enquanto isso preciso fazer o meu melhor.

E conforme ia me apropriando das ferramentas online tudo ia ficando mais fácil. Lembro de uma aula em que compartilhei a tela, os alunos iam dialogando sobre o tema e eu ia mostrando imagens e vídeos bem curtos. Eles amaram e eu mais ainda... Tiveram outras também que a internet travou e nada aconteceu como eu esperava. Mas na sala de aula presencial é assim também, não é mesmo? Os contratempos também fazem parte da vida do professor.

Não dava tempo para desanimar, embora internamente eu vivia o caos.

Era tempo de fazer de um limão uma limonada, e assim os professores da escola pública fizeram, assim eu me esforcei pra fazer.

Algumas turmas participavam menos da aula online, outras o dialogo era intenso. As problemáticas socioambientais ficaram ainda mais evidente. Alunos sem celular, sem internet, sem computador... entre outros problemas familiares. Aqueles alunos que tinham uma condição de vida mais “estruturada” também se destacavam.

Responsáveis autônomos que ficaram sem renda, outros perderam o emprego... a dependência da merenda escolar, haa... essa também ficou muito evidente.

A Educação Ambiental transversalizou a área do conhecimento das ciências humanas através de assuntos relacionados a pandemia, questões sanitárias, ao vírus propriamente dito. Também realizamos atividades sobre consumo, consumismo trazendo a importância do SER em detrimento do TER. Foi possível dialogar sobre como nossas ações individuais interferem no global, feminismo, racismo e respeito a diversidade.

Além de vários desafios em relação à internet, computador, celular, era necessário justificar a todo momento que os temas interdisciplinares e transversais que estávamos trabalhando durante a pandemia eram relevantes para o desenvolvimento dos alunos. Os assuntos estavam sendo mediados com um teor maior de significação e com base no cotidiano. Precisávamos construir um material acessível para os alunos realizarem sem o auxílio presencial dos professores. Nem todos entendiam, a maioria não entendia... queriam aquele conteúdo tradicional... Haa os professores não estão dando matéria, diziam alguns familiares e alunos.

E como lidar com uma sociedade que só valoriza a nota e aprovação no final de ano? Se todos vão ser aprovados no final do ano letivo, porque meu filho (a) precisa realizar essas atividades? Quando vão começar a mediar os conteúdos?

A última pergunta eu consigo responder. Mas para respondê-la vou fazer mais uma pergunta... O que são os “conteúdos” se não a vida dos alunos, a nossa vida, a vida em sociedade?

O professor além de se reinventar precisou a lidar com o enfrentamento do óbvio. Precisamos mostrar o quanto somos indispensáveis no processo de ensino aprendizagem. Não se faz educação libertadora sem professores...

Vou me despedindo querida.

Um forte abraço.

Att, Silvana Faria

ANEXO 7 – SEGUNDA CARTA-RESPOSTA DO SUJEITO DA EXPERIÊNCIA

Rio Grande, 09 de outubro de 2022.

Carta Pedagógica: um convite ao diálogo de saberes experienciados e construídos durante o Ensino Remoto Emergencial

Olá colega, tudo bem....

Espero que contigo também esteja tudo bem, apesar da enorme carga de trabalho que ultimamente somos obrigados a cumprir. Dito isso, aproveito para contextualizar meu trabalho durante o isolamento social na pandemia durante os anos letivos de 2020 e 2021.

O ano letivo 2020 começou um pouco tenso, pois havia pedido remanejamento na rede municipal e não havia a certeza de consegui-lo. Depois de trabalhar 18 anos na escola CAIC, resolvi sair para procurar novos caminhos, pois haviam muitos problemas com a direção que não dialogava mais com os professores e isso foi trazendo um clima ruim de trabalho. Então, conversando com uma colega, resolvi pedir remanejamento e ele foi liberado em fevereiro/2020, depois de insistências de minha parte junto a secretaria de educação, que insistia em me remanejar para outra escola que não era do meu agrado. Na rede estadual, o início do ano letivo estava atrasado e isso também gerou uma forte expectativa, pois muitos colegas haviam pago os dias parados na greve do ano anterior, mas não receberam pelo seu trabalho. A greve de 2019 foi a única que não participei, sendo que esta foi uma decisão muito difícil já que sempre acompanhei a categoria nas decisões de greve e paralisações. Desta vez, porém, devido ao encaminhamento dado pelo nosso sindicato na greve anterior, eu tomei a decisão de não participar e isso me causou um profundo mal-estar pessoal, porém a decisão foi discutida dentro da escola com outros colegas e acabamos acatando-a na maioria.

Assim o ano letivo começou na rede municipal em 02 de março e não começou na rede estadual, que iniciaria só em abril. O dia 02 de março foi especialmente marcante, pois era o primeiro dia de aula em uma escola nova onde eu não conhecia os alunos e conhecia poucas pessoas e também foi marcado pelo falecimento de minha sogra, que ficara doente alguns dias

antes. Por não querer faltar no primeiro dia, acabei indo trabalhar depois de passar a noite em claro e a ansiedade acabou ganhando do cansaço da noite não dormida.

Depois de duas semanas de aulas presenciais, todos foram para casa em isolamento. Começava então a realidade da pandemia. Alguns diziam ser por pouco tempo outros diziam ser por um período longo. O certo é que o período indeterminado se tornou muito longo, afetando a vida de todos, professores e alunos, em todos os níveis. No pessoal, as perdas foram se somando a ansiedade de não poder sair de casa. No profissional, a incerteza do que se poderia fazer para recuperar esse tempo de isolamento. Aquilo que de início parecia um prolongamento das férias, se transformou em angústia e incerteza de quando voltaríamos ao “normal”.

Com o passar dos meses, o governo estadual logo tratou de atarefar os profissionais da educação com jornadas pedagógicas inúteis, que pra mim não acrescentaram nada. Logo uma plataforma de ensino foi adotada pela rede estadual e aos poucos os alunos foram se apropriando desta ferramenta. As aulas síncronas foram adotadas, porém a maioria dos alunos pelo menos na minha escola, não participavam destas aulas. Apenas faziam as atividades e enviavam, alguns no remoto, outros no impresso entregue na escola. E logo veio a dupla jornada, aulas síncronas, aulas remotas, correção de material impresso. De minha parte, minhas aulas continuaram dentro do conteúdo mínimo estabelecido para cada adiantamento, porém com outras ferramentas que usavam a internet para ajudar na aprendizagem. Vídeos, jogos online palavras cruzadas online, sites, enfim, aos poucos tudo isso foi se tornando corriqueiro.

Na rede municipal, demorou um pouco mais para que a secretaria de educação implantasse uma plataforma única de ensino. Até então as aulas eram enviadas de formas diferentes por escola, algumas usavam o *Facebook*, outras usavam o *Whatsapp*, enfim era uma mistura de coisas para tentar atingir os alunos em suas casas. Depois de um tempo, com a nova plataforma, que se mostrou confusa no início, as aulas foram se desenvolvendo sempre de modo remoto ou com material impresso, de forma que nunca mais no ano de 2020 eu visualizei meus alunos pessoalmente, já que não haviam aulas síncronas pela plataforma adotada no município. Isso trouxe um grande abismo entre o professor e o aluno. Isso só veio a mudar na metade do ano de 2021, quando o ensino se tornou semipresencial, com alguns alunos assistido as aulas na escola e outros em casa fazendo as atividades no remoto pela plataforma, além dos que continuavam no material impresso. Esse foi o pior período, pois apesar de voltar ao contato pessoal professor/aluno na escola, tínhamos uma jornada tripla: aulas presenciais, aulas remotas, material para correção. Foi no meu entender o período mais cansativo, onde além de

todo o trabalho éramos obrigados a conviver com o medo do contágio nas aulas presenciais, já que ainda haviam muitos casa de COVID na cidade.

Dentro deste contexto, embora as questões ambientais sejam fundamentais dentro da geografia, poucas foram as incursões nas aulas. Lembro de abordar as queimadas na Amazônia e no Pantanal no ano de 2020, através de reportagens e textos com os alunos do 7º ano da rede estadual e municipal, mas acredito que parou por aí. Não vou inventar aulas que não apliquei, pois acredito que isso não te ajudaria na pesquisa. Quero apenas salientar que entre tantos assuntos a serem abordados, o meio ambiente com toda a sua importância, ficou de lado para dar lugar a outros assuntos tidos como mais importantes e necessários dentro do currículo. Sei que isso foi um erro, já que não houve uma aprendizagem significativa de nenhum conteúdo dentro do contexto das aulas remotas, mas não resta outra coisa senão admitir esse erro.

Já mencionei na outra carta os enormes prejuízos que as aulas remotas neste período trouxeram aos alunos. Perdas estas irreparáveis a curto prazo. Então acredito que as questões ambientais, embora importantes, foram as menores perdas se comparadas com outros assuntos. De maneira geral, são questões que interessam a todos e claro deveriam ter sido mais abordadas nas aulas.

Assim, me despeço com a satisfação de ter tentado te ajudar no trabalho. Sei que talvez minha resposta não seja a esperada, mas tentei ser sincera e te expor a verdade dos fatos. Continuo a tua disposição.

Grande e fraterno abraço;

Vera Regina Cordeiro
Professora da rede estadual do RS (ensino fundamental)
Professora da rede municipal de Rio Grande

ANEXO 8 – SEGUNDA CARTA-RESPOSTA DO SUJEITO DA EXPERIÊNCIA

Rio Grande, 25 de agosto de 2022.

Olá, querida colega!

Tem sido um prazer conversar com você por meio das cartas pedagógicas! E vamos, ao longo desta, conversar sobre as experiências no período do ensino remoto e onde a educação ambiental se encaixa na prática do ensino durante o período emergencial.

Em março de 2020, logo que iniciamos o ano letivo, a pandemia do covid-19 chegou ao Brasil e as aulas foram suspensas em todo o país, surpreendendo educadores, escolas e alunos com tamanha velocidade e para evitar aglomerações. Tempo este que impôs profundas alterações no modo de ser e de fazer a educação. A pandemia acelerou a implantação de mudanças já previstas em nosso planejamento estratégico e nos confirmou na missão de educar quando enfrentamos e vencemos todos os desafios, com o propósito de entregar para os nossos alunos e famílias uma educação de qualidade. Foram tempos atípicos, a Covid-19 fez os profissionais de todas as áreas se reinventarem e não seria diferente com a educação. Até os professores mais resistentes ao ensino remoto tiveram que se adaptar à realidade posta e o novo coronavírus deixou todos apreensivos em relação ao futuro.

Sem margem de dúvida, colega, este 2020 (assim como 2021) ficarão marcados por séculos na história da humanidade, não somente pelas milhares de vidas ceifadas pelo coronavírus, assim como pelo isolamento social imposto à população, trabalho remoto, uso de máscaras e álcool em gel, adaptação aos recursos tecnológicos e também alterações associadas ao meio ambiente. São exemplos as alterações associadas à diminuição da circulação de pessoas nas cidades e nas áreas naturais destinadas ao turismo.

Logo que a pandemia chegou ao Brasil e as aulas presenciais foram suspensas, a rede estadual iniciou um planejamento pedagógico, onde os professores enviaram os planos de ensino, com os conteúdos e as atividades via e-mail e a escola repassaria para os alunos, também de forma remota. Mas foi um processo que não atingiu a todos: periodicamente, os pais ou os alunos buscavam o material impresso e deixavam na escola os exercícios feitos da apostila passada, o que fez parte da avaliação e da nota destes alunos. Foi e está sendo um período com muita demanda de trabalho.

Sobretudo no ano de 2020, tive preocupações constantes com a pandemia e o medo

de perder alguém, passando uns bons dias de quarentena em casa. Durante este período o trabalho continuou, de forma remota, pois estava preparando materiais em meio digital para os alunos. Logo veio o curso de Letramento Digital para capacitação docente, proposto pela SEDUC, e a familiarização com a plataforma do Google Sala de Aula e o trabalho constante no Google Documentos, Google Formulários, Google Apresentações, Drive, aulas síncronas com o Google Meet, dentre outros recursos digitais. Mesmo sendo um período remoto, digo que foi de grande aprendizado! Realizei o trabalho de reorganização das disciplinas em que atuo, através da seleção e busca de novos materiais para disponibilizar aos alunos. E assim foram surgindo novos desafios em tempos de pandemia!

Foi um período onde muitos desenvolveram a depressão e ansiedade, associada à falta de interatividade social e passei o 2020 praticamente sem rever os alunos e grande maioria sequer cheguei a conhecer pessoalmente.

A utilização de recursos tecnológicos digitais em sala de aula vinha sendo experimentada nos últimos anos, mas foi redesenhada e catalisada com grande velocidade devido a uma catástrofe mundial, a pandemia do coronavírus, que estabeleceu a obrigatoriedade do isolamento social.

Na condição de professor de Geografia, elenco alguns dos impactos deste período de trabalho remoto: ministrar as aulas tendo como companhia o notebook e uma câmera, enquanto outros professores utilizaram smartphones, tablets ou computadores. A capacidade de realizar uma transmissão passou a ter uma rotina desafiadora! Lembro das aulas síncronas realizadas com o Google Meet, onde tornou-se possível uma maior interação quando os alunos também disponibilizavam a transmissão das suas imagens, ao abrirem suas câmeras. Mas nem sempre isso acontecia, pois vários não procediam desta forma e, também, a conexão e o próprio equipamento do aluno poderiam impedir que essa interação ocorresse.

Em tempos de ensino remoto, foi preciso considerar as dificuldades no acesso à internet, bem o tipo e a qualidade dos equipamentos utilizados por professores e alunos. Há de se considerar a possibilidade de que os alunos possuam, ou não, locais apropriados para estudo, onde possam acompanhar as aulas sem distrações. Tudo isso influenciou na qualidade das aulas ministradas e das mensagens transmitidas, ainda mais num país de grandes desigualdades sociais e proporções continentais, como o Brasil, onde estes recursos nem sempre são possíveis.

Neste contexto, surgiu outro desafio, relacionado à comunicação professor-aluno em sala de aula virtual: como manter os alunos engajados e motivados em aulas remotas? Como

gerenciar materiais e recursos para garantir uma aprendizagem de qualidade? Ainda que as tecnologias digitais tragam bons frutos, ela também traz alguns aspectos negativos, como o uso dos equipamentos como instrumentos de distração durante as aulas.

O leque de ferramentas e recursos disponíveis é diversificado, mas, sozinhas estas ferramentas não significam muita coisa! Neste processo, é fundamental o papel do professor em sua capacidade de gerenciar sua turma e estas ferramentas, para poder conduzir uma exitosa prática pedagógica em ambiente virtual de aprendizagem. Nem todos os alunos possuem o mesmo grau de conhecimento das ferramentas tecnológicas. Considero importante o processo de capacitação docente e discente para o uso destas ferramentas. Importante ainda é ser flexível, para não tornar este processo excludente e adaptar práticas para as diferentes realidades. Diversos fatores interferem na relação professor-aluno e qualidade da aula remota: modo de uso das ferramentas, existência ou não de barreiras de acesso tecnológico (são exemplos a estabilidade da conexão de internet, a qualidade e quantidade de equipamentos) e uma metodologia de aula adequada à modalidade de ensino. Não se pode afirmar, que o uso da tecnologia, por si só, torna um processo de ensino-aprendizagem mais ou menos qualificado.

Quanto a Geografia, destaco a importância desta área do conhecimento como componente na grade curricular do ensino. A Geografia estuda a relação da sociedade com a natureza, trabalhando com fenômenos naturais e sociais, sendo a ciência-ponte entre o homem e a natureza e neste âmbito está assentada a questão ambiental. É uma ciência única e um dos conhecimentos mais antigos que existem, pois desde os povos primitivos já se fazia Geografia. Ela se estabeleceu, inicialmente, como um conhecimento prático para resolver problemas imediatos (senso comum). Somente com o desenvolvimento dos povos e das sociedades em estágios mais avançados é que esse conhecimento passa a ser denominado “científico” no âmbito da ciência moderna.

Partindo do pressuposto de que o ensino de Geografia deve possibilitar aos alunos desenvolverem o raciocínio geográfico e considerando o contexto do espaço que os cerca, nos deparamos com desafios e possibilidades de contextualizar diversas temáticas, no sentido de desenvolver atividades didáticas relacionadas com a pandemia.

A pandemia da Covid-19 trouxe novos desafios e perspectivas à prática docente dos professores e uma infinidade de possibilidades de contextualizar a temática da pandemia, inclusive nas aulas de Geografia. Durante a pandemia, a questão ambiental continuou a ser trabalhada nas aulas de Geografia, embora de maneira remota. É um dos campos do

conhecimento que mais se preocupa com a questão ambiental, oferecendo grande contribuição na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o futuro da sociedade e da natureza.

A educação ambiental deve estar presente em todos os componentes curriculares e ser permanente! Por si, não resolverá os problemas do meio ambiente, mas pode influenciá-lo de forma decisiva na formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres e dos cuidados aos ambientes e formas de vida do nosso planeta. Os estudantes precisam ser pedagogicamente orientados e conscientizados a preservar o meio ambiente. Para isso, são importantes as atividades que estimulem habilidades e conhecimentos em relação à natureza e cidadania, e que o aluno tenha a oportunidade de perceber-se como parte integrante do meio ambiente, estando inserido na prevenção, cuidados e proteção da fauna e da flora.

Em minha prática docente, a temática ambiental se faz presente ao longo dos conteúdos ministrados no componente curricular Geografia, destacando sua interdisciplinaridade e muitos dos assuntos podem ser tratados como transversais. Alguns dos temas abordados em Geografia são: resíduos sólidos, biodiversidade, sustentabilidade, aquecimento global, desmatamentos, recursos energéticos, água, solo, problemas ambientais urbanos e agrários, dentre outros, com a preocupação em desenvolver uma postura crítica e reflexiva dos alunos frente à questão socioambiental.

Durante o ensino remoto foi possível trabalhar a questão ambiental por meio da plataforma Google Sala de Aula e tecnologias digitais, disponibilizando textos para leitura, pesquisa, reportagens sobre variados temas, além de vídeos (documentários e vídeo-aulas) e imagens. Já com o ensino presencial, também se fizeram inclusos os debates ambientais com os estudantes, além de aulas práticas (como saídas de campo). Saídas estas que visam estimular a investigação da natureza socioambiental do espaço de vivência, além de planejar e efetuar abordagens que favoreçam a compreensão das questões ambientais locais. Uma aula prática permite a conexão entre teoria e prática, criando ambientes favoráveis para o exercício da cidadania e da consciência ambiental. Seja numa aula de campo ou qualquer outra situação da prática escolar, vejo como fundamental o estudo e a relação dos conteúdos com o meio ambiente onde vive o aluno, buscando levantar os principais problemas da comunidade onde está inserido e possibilidades concretas para a solução e/ou amenização destes problemas. Situações estas que devem considerar as contribuições científicas e os conhecimentos necessários, o que pode ser feito em discussões nos diferentes componentes curriculares. Afinal, nós somos parte do meio ambiente!

E por aqui me despeço, colega, desejando-lhe muito sucesso em sua caminhada!

Forte abraço e saudações geográficas!

Prof. Márcio Ramos Botelho

ANEXO 9 – EXERCÍCIO DE ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA, REALIZADO COM O
CORPUS DE PESQUISA, EM CD-R