

IMPACTO DA DESINFORMAÇÃO NA PRÁTICA PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: MEDO E INSEGURANÇA NA SALA DE AULA

Impact of disinformation on the professional practice of geography teachers: fear and insecurity in the classroom

Impacto de la desinformación en la práctica profesional de los profesores de geografía: miedo e inseguridad en el aula



Danny Jessé Falkembach NASCIMENTO – Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro); ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1073-6815>
URL: <https://lattes.cnpq.br/4023126415281472>
EMAIL: djesse@unicentro.br

Marquiana de Freitas Vilas Boas GOMES – Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro); ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4658-3569>
URL: <http://lattes.cnpq.br/8733013411095807>
EMAIL: marquiana@unicentro.br

RESUMO

A sociedade contemporânea vivencia um processo de consumo de informações ancorado no imediatismo e na superficialidade, sobrepondo-se ao desenvolvimento da leitura crítica e da produção do conhecimento. Esse processo é facilitado pelos meios tecnológicos e comunicacionais atuais que, amparados pelo ciberespaço, expandem o espaço físico para o virtual, com novas formas de interação. Nesse ambiente, onde o consumo intenso e rápido de informações e produtos desponta, outro problema se apresenta, que é disseminação de conteúdos manipulados, cujo intuito é desinformar. Neste artigo, busca-se trazer luz a problemas que surgem desse processo desinformacional, que são o medo e a insegurança dos professores de Geografia em sua atuação profissional. A reflexão surgiu de uma pesquisa de doutorado, expondo como os professores vivenciam a desinformação no seu cotidiano de trabalho e quais as ferramentas que eles dispõem para confrontá-la. O tema foi problematizado por meio da teoria das representações sociais (Moscovici, 1978, 1985, 1992, 2003, 2013; Jodelet, 2001, 2005; Abric, 1994, 1998, 2001), da metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2010), e de entrevistas e questionários aplicados aos professores da Educação Básica. Os resultados evidenciam que o ciberespaço (e nele, as redes sociais digitais) é fonte de informações para professores e estudantes, impactando a profissionalidade docente, o processo de ensino-aprendizagem, a concepção sobre o conhecimento, a relação professor-aluno e as condições de trabalho. Dentre os impactos estão o aumento da violência, da vigilância e do controle no trabalho do professor, gerando insegurança e resultando na redução da autonomia docente.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Escola; Desinformação; Medo; Insegurança.

Histórico do artigo

Recebido: 18 março, 2024
Aceito: 09 junho, 2024
Publicado: 14 agosto, 2024

ABSTRACT

Contemporary society is experiencing a process of information consumption anchored in immediacy and superficiality, overlapping development of critical reading and knowledge production. This process is facilitated by current technological and communicational means, which supported by cyberspace, expand physical space into virtual one, with new interaction ways. In this environment where intense and rapid consumption of information and products is emerging, another problem arises, dissemination of manipulated content, whose intention is to misinform. In this paper, we seek to shed light on problems that arise from this disinformation process, which are the fear and insecurity of Geography teachers in their professional performance. Reflection arises from doctoral research, exposing how teachers experience misinformation in their daily work and what tools they have for confronting it. The theme was problematized through theory of social representations (Moscovici, 1978, 1985, 1992, 2003, 2013; Jodelet, 2001, 2005; Abric, 1994, 1998, 2001), content analysis methodology (Bardin, 2010), and interviews and questionnaires applied to basic education teachers. Findings show that cyberspace (and within it, digital social networks) is a source of information for teachers and students, impacting on teaching professionalism, on teaching-learning process, on knowledge conception, on teacher-student relationship and on work conditions. Among the impacts there are an increase in violence, surveillance and control in teachers' work, generating insecurity and resulting in a reduction in teacher autonomy.

Keywords: Geography Education; School; Disinformation; Fear; Insecurity.

RESUMEN

La sociedad contemporánea vive un proceso de consumo de información anclado en la inmediatez y la superficialidad, que se superpone con el desarrollo de la lectura crítica y la producción de conocimiento. Ese proceso es facilitado por los medios tecnológicos y comunicacionales actuales, que apoyados en el ciberespacio, expanden el espacio físico al virtual con nuevas formas de interacción. En ese entorno, donde surge intenso y rápido consumo de información y productos, surge otro problema, que es la difusión de contenidos manipulados, cuya intención es desinformar. En este artículo hemos buscado arrojar luz sobre problemas que surgen de ese proceso de desinformación, que son el miedo y la inseguridad de los profesores de Geografía en su labor profesional. La reflexión he surgido desde una investigación doctoral, exponiendo cómo los docentes viven la desinformación en su trabajo diario y con qué herramientas cuentan para enfrentarla. El tema fue problematizado a través de la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1978, 1985, 1992, 2003, 2013; Jodelet, 2001, 2005; Abric, 1994, 1998, 2001), metodología de análisis de contenido (Bardin, 2010), y entrevistas y cuestionarios aplicados a docentes de Educación Básica. Los hallazgos muestran que el ciberespacio (y dentro de él, las redes sociales digitales) es una fuente de información para profesores y alumnos, que impacta el profesionalismo docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la concepción del conocimiento, la relación profesor-alumno y las condiciones de trabajo. Entre los impactos se encuentran aumento de la violencia, vigilancia y control en el trabajo docente, generando inseguridad y resultando en una reducción de la autonomía docente.

Palabras clave: Enseñanza de la Geografía; Escuela; Desinformación; Miedo; Inseguridad.

1 INTRODUÇÃO

A escola sempre foi um dos principais locais onde pessoas diferentes se encontram, trocam experiências e adquirem conhecimentos e, dela, a sociedade espera o

desenvolvimento humano e intelectual dos estudantes, por meio dos saberes científicos, valorativos e atitudinais que contribua na formação para a cidadania e aos requisitos do mundo do trabalho. Ocorre que os conhecimentos científicos socializados na escola são sempre confrontados com os saberes experienciais dos estudantes. Afinal, os estudantes trazem para a escola, suas representações oriundas das vivências e da sociabilidade nos ambientes físicos (do lar, da igreja ou do bairro, por exemplo), assim como aquelas mediadas pelos meios de comunicação, como a TV, rádio ou jornal impresso, e, nos últimos anos, àquelas oriundas das experiências no meio *online*. Via de regra, as informações que circulam no ciberespaço¹ são consumidas diariamente pelos estudantes a partir do que circula no ciberespaço, e acessado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC²).

Esse cenário indica que também o processo de ensino pode ser afetado pelas TDIC, principalmente, porque as interações se desdobram e se modificam a todo momento, além do volume e intensidade das informações. Isso faz com que os professores se encontrem num rol de novos desafios, seja pela necessidade de atualização didática constante ou pelas intervenções e questionamentos que podem surgir dos estudantes.

É nesse contexto que se apresenta, neste texto, parte da pesquisa realizada com os professores da Educação Básica, com vistas a demonstrar como essas transformações tecnológicas e sociais impactam no cotidiano escolar e, com isso, a urgência em se avançar no debate sobre as mudanças educacionais e seus impactos na profissionalidade docente. O objetivo é problematizar o processo de insegurança gerado ao docente, consequência da contestação frequente que recebe em relação ao conteúdo ensinado e ao que circula nas redes sociais digitais como desinformação, bem como as consequências desse processo na sua prática profissional.

A pesquisa foi realizada com professores de geografia da Educação Básica, pertencentes ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Guarapuava, no Paraná, por meio de questionários e entrevistas. A interpretação dos dados apoiou-se na teoria das representações sociais e na análise de conteúdo.

O texto está dividido em três partes. Na primeira exploramos o que se pode

¹ Definido por Martino (2014, p. 11) como “espaço de interação criado no fluxo de dados digitais em redes de computadores; virtual por não ser localizável no espaço, mas real em suas ações e efeitos”.

² Entende-se as TDIC como qualquer equipamento eletrônico que se conecta à internet, promovendo a ampliação das possibilidades de comunicação entre seus usuários (Valente, 2013). O entendimento aqui, de ciberespaço, supera o limite apenas dos computadores, pois as redes dispõem do espaço virtual, mas, hoje, têm seu acesso facilitado por diversos equipamentos, como, por exemplo, smartphones, tablets e televisores, dentre outros.

considerar como desinformação, seus impactos no ambiente escolar e os desafios inerentes a quantidade e velocidade de informações disponíveis aos estudantes, por meio das TDIC. Na segunda, detalha-se a metodologia e a exploração dos dados da pesquisa. E, na terceira e última parte, explora os resultados da pesquisa, no que diz respeito as consequências da desinformação na prática profissional dos professores participantes da pesquisa, destacando a necessidade de um trabalho coletivo, que envolva não só o professor, mas toda a comunidade escolar e a sociedade no enfrentamento da desinformação e suas consequências.

2 A DESINFORMAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: NOVOS TEMPOS E DESAFIOS

O termo desinformação eclodiu a partir do compartilhamento de informações nos espaços virtuais, principalmente nas redes sociais digitais, embora, após o avanço das facilidades de interação promovidas no ciberespaço, a expressão que ganhou notoriedade foi a de *fake news* (notícias falsas, na tradução literal e que se popularizou no mundo). A expressão tornou-se popular em pouco tempo, e foi fortemente utilizada no meio político, muitas vezes, desvirtuada de seu contexto conceitual, para desqualificar as informações de pessoas ou de grupos (Tandoc; Lim; Ling, 2017, p. 138). Ou seja, conforme o interesse daquele que recebe a informação, ela pode ser tachada de *fake news*, mesmo que não tenha elementos para isso. Por isso, a expressão tem sido repensada.

Sobre isso, D'Ancona (2018) destaca que a ideia inicial do termo (notícias falsas) foi deixada de lado, justamente porque a expressão passou a ser banalizada. Governos que querem desqualificar o jornalismo, por exemplo, utilizam-na com esse propósito. Outro aspecto é que há o entendimento de que a fabricação de notícias manipuladas (parcial ou totalmente) é apenas uma das formas de desinformar as pessoas. Nesta direção, Wardle (2017) e Wardle e Derakshan (2019) indicaram a necessidade de substituição do uso do termo *fake news* e consideraram que era necessário envolver o 'ecossistema de informações' e todas as suas possibilidades, e não apenas as notícias falsas. Nesse sentido, as *fakes news* seriam apenas uma parcela de um problema maior, que é a desinformação. Conceito mais amplo e que busca expressar a complexidade do processo.

No dicionário Michaelis, desinformar é "deixar de informar" ou, ainda, "fornecer informações inverídicas, intencional ou impensadamente"³, enquanto o projeto de Lei

³ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/desinformar/>. Acesso em: 14 set. 2022.

Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na internet⁴, nº 2630/2020, a define como um “conteúdo, em parte ou no todo, inequivocamente falso ou enganoso, passível de verificação, colocado fora de contexto, manipulado ou forjado, com potencial de causar danos individuais ou coletivos, ressalvado o ânimo humorístico ou de paródia” (Brasil, 2020, p. 3). Caracterização que vai ao encontro da definição dada pela Comissão Europeia (2018), na qual:

A desinformação é entendida como informação comprovadamente falsa ou enganadora que é criada, apresentada e divulgada para obter vantagens econômicas ou para enganar deliberadamente o público, e que é suscetível de causar um prejuízo público. O prejuízo público abrange ameaças aos processos políticos democráticos e aos processos de elaboração de políticas, bem como a bens públicos, tais como a proteção da saúde dos cidadãos da UE (União Europeia), o ambiente ou a segurança. A desinformação não abrange erros na comunicação de informações, sátiras, paródias ou notícias e comentários claramente identificados como partidários. (*Ibidem*, p. 4)

Além disso, a Comissão Europeia destaca que “a desinformação mina a confiança nas instituições e nos meios de comunicação tradicionais (e digitais) e prejudica as nossas democracias ao comprometer a capacidade dos cidadãos de tomarem decisões bem informadas” (*Ibidem*, p.1). As consequências atingem as sociedades de forma diferenciada, pois depende de vários fatores, tais como: níveis de educação, cultura, desigualdades sociais e econômicas, dentre outros que podem afetar a maneira com que a desinformação atinge as pessoas ou grupos sociais.

Nesse aspecto, Wardle (2019) reforça que a maior parte do conteúdo desinformativo “nem sequer é falso; muitas vezes é genuíno, usado fora de contexto e armado por pessoas que sabem que as falsidades baseadas em um núcleo de verdade são mais propensas a serem acreditadas e compartilhadas” (p. 6) e, para isso, utiliza de conteúdos antigos – rumores, “memes”, fotos e vídeos [manipulados], mas que são compartilhados como novos.

Esse processo atinge todas as sociedades e instituições, dentre elas, a escola, que tradicionalmente foi considerada como espaço privilegiado para aquisição de conhecimentos, mas que agora perdeu o *status* de exclusividade, afinal, a internet e informatização, ampliaram o acesso à informação. Na escola, as consequências da desinformação emergem com questionamentos sobre a autoridade ‘do conhecimento

⁴ Projeto de Lei nº 2630, de 2020, do Senado Federal.

científico', e, também, de quem ensina e do como é ensinado.

A compreensão de que a escola pode ser um lugar de reprodução social e de violência simbólica (Bourdieu, 1970; 1998) colocou em dúvida seu potencial transformador, dado seu forte vínculo com o sistema que, geralmente, privilegia as classes sociais mais favorecidas econômica e culturalmente. Contudo, ainda assim, as famílias veem nela as possibilidades de mobilidade social para seus filhos, enquanto muitos educadores, mesmo reconhecendo suas contradições (Freire, 1989; 2001), percebem que, por meio dela, pode-se desenvolver cidadania, sem a qual nem é possível pensar em transformação social. Em relação às críticas aos currículos e a organização da escola, denuncia-se a desconexão entre o que nela é ensinado e o contexto de vida do estudante, fundamental para qualquer objetivo de mudança (Apple, 1982). Para Morin (2000), uma educação transformadora deveria focar no desenvolvimento integral dos estudantes, considerar a complexidade do mundo e reconhecer a interconexão dos diferentes saberes, enquanto para Freire (2001) seria necessário reconhecer a educação como um ato político de conscientização e possibilidade de empoderamento das pessoas.

Depreende-se disso que há um grande caminho a percorrer para alcançar tais objetivos, a começar pela própria concepção de educação e de escola na sociedade capitalista, que se apoia nas assimetrias para manter as relações de poder e as desigualdades econômicas e sociais. Porém, é importante destacar que, a despeito da internet, a escola ainda é um dos espaços mais propícios para o exercício da democracia, por meio da problematização do conhecimento científico e de diferentes pontos de vista sobre um mesmo objeto ou fenômeno. Isso porque a representação que os estudantes têm sobre diversos aspectos da vida social, econômica e política, elaboradas no seio de suas famílias ou por informações mediadas pela internet ou outro meio de comunicação, emergem naturalmente nos debates escolares.

Para isso, a escola poderia apostar em metas para formar pessoas capazes de lidar com a informação (Lévy, 1999), transformando-a em conhecimento, pois, por meio dele, é que se pode alcançar a transformação social. A esse respeito, Laval e Vergne (2023) afirmam que há a necessidade de uma educação democrática e crítica, que possibilite formar pessoas responsáveis e comprometidas com o mundo, pois a transformação desejável deve “ir em direção a uma sociedade que, em todos os domínios, ampliará a capacidade política de seus membros, assegurará sua igualdade social e garantirá o respeito aos *habitats*” (p. 11).

Porém, em tempos de desinformação, a formação da pessoa crítica só é possível

em um ambiente escolar democrático, que possua em seu meio os elementos necessários para que os estudantes encontrem recursos, estímulos e hábitos para a formação de “mentalidades democráticas” (Freire, 1973, *apud* Laval; Vergne, 2023), o que pressupõe criar espaços que privilegiem o debate, o questionamento e a verificação das fontes das informações recebidas, voltadas ao desenvolvimento do senso crítico e do pensamento reflexivo (Pariser, 2012).

O letramento digital e a educação midiática podem ser aliados neste processo. Trata-se de conceitos intimamente relacionados, mas que possuem diferenças, onde o letramento digital é a capacidade de utilização das tecnologias digitais com foco nas competências técnicas para compreender, utilizar e criar conteúdos digitais. Já a educação midiática diz respeito às habilidades para compreensão e análise crítica da informação que circula via TDIC. Deste modo, o letramento digital pode propiciar ao indivíduo a participação ativa na cultura contemporânea digital (Jenkins, 2009), enquanto a educação midiática pode contribuir no desenvolvimento das habilidades críticas e reflexivas dos sujeitos (Buckingham, 2007). Para tanto, o letramento digital pode ocorrer por meio de projetos didáticos específicos que, paralelamente, promovam a educação midiática, de modo transversal e interdisciplinar no currículo.

Conforme Carneiro (2013), a sociedade atual está envolta em dados, informações e conhecimento e que é na distinção desses três elementos que o problema se revela. Para ele, os dados são simples registros ou observações, vistas isoladamente. As informações são mais complexas e demandam aprofundamento e o entendimento lógico de um dado, dando relevância e propósito para esse dado. E, finalmente, é por meio de uma atividade subjetiva e pessoal que o indivíduo vai produzir e alterar o conhecimento, isso ocorre na reflexão, na síntese e na contextualização das várias informações que ele recebe. Gonçalves (2023) esclarece que é justamente quando os dados são “esquecidos ou manipulados” que a desinformação ocorre, pois é gerado “um conhecimento sem embasamento cognitivo” (p. 113). Para a autora, é na educação midiática que se vislumbra a possibilidade de enfrentamento ao processo de desinformação na sociedade contemporânea.

Esta passa também pela educação informal, mas deve ter na educação formal seu pressuposto constitutivo: apoiar a comunidade educacional para o desenvolvimento do pensamento crítico fundamentado pela curiosidade e pela investigação científica. Isto posto, se formaria uma sociedade atenta à gestão das informações que produzimos e consumimos. (*Ibidem*, p. 113)

Então, o pressuposto que deve constituir as bases para o enfrentamento à desinformação está na educação formal, pautada na ciência e na crítica, mas também no cotidiano do aluno. Na escola o pensamento autônomo e crítico pode ser despertado, pois é nesse local que o aluno deve desenvolver seu espírito crítico frente as informações e, para isso, conforme Gonçalves (2023, p. 121) a educação formal seria o processo onde “não apenas selecionaria informações, ou se incumbiria de verificá-las, mas apoiaria a formação de uma sociedade de prosumidores⁵ dotados de espírito crítico e ético, focados no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes”, reassumindo seu papel transformacional.

Essa educação transformadora, embutida no papel da escola, torna-se ainda mais essencial em tempos de consumo acelerado de informações, sejam elas manipuladas ou não. Pois, é no processo de análise e abstração destas que a pessoa percebe os interesses e discursos que circulam ocultamente nas mensagens que transitam no ciberespaço. Não basta apenas o indivíduo selecionar os conteúdos que concorda ou não, é preciso entender o processo pelo qual as mensagens são concebidas e transmitidas, para que se possa analisá-las criticamente e, a partir disso, formar novos conhecimentos, com autonomia e consciência. E aqui destaca-se o papel do professor na elaboração de ações didáticas que proporcionem aos estudantes a reflexão. Santos e Leão (2019) destacam, citando também que:

Ultimamente têm-se observado que os alunos chegam à sala de aula com posicionamentos, falas e questionamentos incoerentes em termos de conhecimento, postura obtida quer pela não filtragem do que leem ou por simplesmente reproduzirem o que ouviram, de maneira tal que, não há reflexão e formação de opinião própria sobre a informação que levaria o aluno a ação-reflexão-ação esperadas. (p. 1058)

Os autores corroboram com a ideia de que é importante que os estudantes desenvolvam a análise da informação e, a partir disso, possam gerar a própria opinião sobre o assunto em debate, passo fundamental para a formação crítica. Levar o aluno à ação-reflexão-ação é, então, algo primordial para o desenvolvimento pessoal. Libâneo (2013) explica que isso diz respeito a um processo de “[...] percepção, compreensão, reflexão e aplicação que se desenvolve com os meios intelectuais, motivacionais e atitudinais do

⁵ Em linhas gerais, um prosumidor é um consumidor que também produz conteúdo. Ou seja, falando de uma forma simplista, o “pro-sumidor” é produtor (pro) e consumidor (sumidor). Disponível em: <https://transformacaodigital.com/marketing/prosumidor-o-que-e-isso-e-qual-sua-importancia-na-era-digital/>. Acesso em: 03 jul. 2023.

próprio aluno, sob a direção e orientação do professor” (p. 89). O agir e refletir estariam, então, em sintonia com o desenvolver e reagir às informações recebidas. Para Freire (2001) “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (p. 39), que pode incitar a reflexão crítica e propiciar que se possa gerar uma nova ação, um (re)agir transformador no meio em que o aluno está inserido.

Santos e Leão (2019) defendem que o professor precisa ser autônomo e preparado. Para eles, “[...] a atitude do educador diante do mundo deve ser sempre investigativa, questionadora e reflexiva, pois os conhecimentos com os quais ele lida em seu exercício profissional estão em permanente mutação” (p. 1055), contudo, reconhecem as dificuldades contemporâneas, oriundas do advento da internet, principalmente pela velocidade e intensidade com que as coisas acontecem e mudam, que criam obstáculos para a assimilação e implantação de ações pedagógicas.

Ocorre que, na atualidade, as informações são produzidas para serem consumidas em ritmo cada vez mais rápido e pensadas para públicos específicos. Além disso, os indivíduos podem ser, ao mesmo tempo, produtores e consumidores de conteúdo. Estes, com diferentes objetivos, podem propagar várias ideias e visões de mundo. Eles são ativos no processo comunicacional e, com isso, desenvolvem a capacidade de influenciar àqueles que participam de suas redes, disseminando suas visões, valores e atitudes sobre os acontecimentos sociais. O consumidor, por sua vez, não produz novas ideias, ao invés disso, recebe e consome a informação e, geralmente, ao concordar ou ver sentido no que foi veiculado, ele compartilha, sem necessariamente avaliar sua veracidade.

O efeito disso é que a rede se torna uma bolha (Pariser, 2012) que repele novos conhecimentos. Uma câmara onde se ouve apenas o eco dos discursos que são aceitos pelos seus integrantes (Karlsen *et al*, 2017) e, geralmente, afeta não só o modo como as pessoas percebem as coisas do mundo, mas também a forma como elas agem nos espaços virtual e físico.

Neste espaço aberto (mas que pode originar grupos fechados) das redes sociais digitais, circulam opiniões, fatos e conhecimentos diversos, dentre eles os das ciências. Neste aspecto, a internet se tornou uma grande aliada na divulgação científica, aproximando pessoas leigas dos cientistas, assim como os próprios pesquisadores. Tornou-se uma fonte importante para os professores, estudantes e/ou qualquer indivíduo com interesse no conhecimento científico. Entretanto, a desinformação sobre determinados conhecimentos científicos também ganhou força na internet e, com isso, trouxe novos desafios à escola e aos professores.

No âmbito da Geografia escolar, conteúdos clássicos da Geografia como formação geológica e movimentos do planeta Terra, mudanças climáticas e geopolítica tornaram-se alvos de desinformação e debates nas redes sociais, exigindo estratégias didáticas específicas. Isso porque, os estudantes, motivados pelo debate que empreendem nas redes, levam o assunto para a escola e exigem um posicionamento do professor, muitas vezes gerando conflitos entre eles, como será apresentado no resultado da pesquisa.

3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa a qual deu origem a este artigo, se apoia na teoria das representações sociais, com base nas abordagens de Moscovici (1978; 1985; 1992; 2003; 2013), Abric (1994; 1998; 2001) e Denise Jodelet (2001; 2005). Para Moscovici (2003), as representações são como um processo que transforma algo não familiar em familiar, o qual irá somar-se ao conceito proposto por Jodelet (2001), que define a representação social como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 22).

Participaram da investigação 25 professores de geografia da Educação Básica, pertencentes ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Guarapuava⁶, no Paraná. Dos 25 professores que responderam voluntariamente ao questionário⁷, sete foram selecionados e, posteriormente, foram entrevistados, tendo, para a seleção das entrevistas, critério de amostra proposto por Levin (1987), que destaca a importância e as formas para o pesquisador estudar um grupo reduzido de indivíduos retirados da população pesquisada. Esse autor destaca que para populações finitas, o ideal é um estudo com mínimo de 5% da população. No caso aqui proposto, o intuito foi realizar as entrevistas com cerca de 10%, promovendo um grau de confiança de aproximadamente 90%. Além desse critério, considerando as respostas dos questionários, também se levou em conta a localização dos colégios em que os professores atuam. O cruzamento dessas duas formas de análise possibilitou que se trabalhasse com professores em estágios diferentes na carreira, mas que também atuam em diferentes locais do município.

⁶ Segundo o banco de dados do NRE de Guarapuava, ao todo, são 71 professores de geografia na Educação Básica do município.

⁷ Questionário disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScF02zr017etWoJV7img4G4XQk3dl_K-7ydnvVVAxR2uRDKFQ/viewform?usp=sf_link.

As entrevistas foram alinhadas para ter três perguntas-base e, quando necessário, perguntas extras poderiam ser feitas para melhor compreensão em relação ao objeto da pesquisa. As perguntas-base foram: 1) Como você observa, de maneira geral, a formação de professores de geografia para entendimento das desinformações de cunho geográfico que circulam nas redes sociais digitais? 2) Você identifica a circulação de conteúdos com informações manipuladas entre os alunos? Você percebe se eles são afetados por isso? De que maneira? 3) No que diz respeito aos conteúdos geográficos que circulam nas redes sociais digitais com intuito de desinformar, como o professor de geografia pode atuar para a formação de um aluno crítico e consciente da possibilidade da desinformação nas notícias veiculadas nas redes sociais?

Os materiais coletados foram apurados por meio da metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2010), com apoio do *software* Iramuteq⁸. Essa metodologia possibilita que sejam destacados elementos importantes nos enunciados dos sujeitos da pesquisa, seja pelas palavras plenas passíveis de análise ou pelo direcionamento positivo ou negativo das palavras. Com isso, após a descrição dos dados coletados, pode-se realizar as inferências necessárias para que, finalmente, seja possível realizar a interpretação desses dados (Bardin, 2010). Entretanto, a própria autora destaca que a metodologia por ela proposta, para inferir algo através das palavras que surgem de questionários e entrevistas, tem suas limitações, no que diz respeito ao trabalho de categorizar as palavras num sistema de repetição de frequência dessas. Nesse contexto, é necessário complementar o trabalho, avançando numa decifração estrutural centrada nas entrevistas, possibilitando uma análise mais aprofundada no que diz respeito ao que foi enunciado pelos sujeitos da pesquisa. Não que se deva descartar a categorização das palavras, mas é necessário complementar essa metodologia e isso é possível com apoio de suportes técnicos e outras metodologias, como a das representações sociais.

A partir do tratamento dos questionários e das entrevistas, foi possível realizar a pré-análise do *corpus* textual bruto, por meio de uma leitura flutuante, além de possibilitar, a partir desses tratamentos, a utilização do *software* Iramuteq, e do programa OpenEvoc⁹. Com isso, emergiram da análise quatro categorias principais, dentre elas, as dificuldades e

⁸ *Software* de análise textual baseado em estatísticas (utilizando o *software* estatístico R), que possibilita que sejam reveladas ligações e outras características textuais, bem como o posicionamento e a estruturação de palavras no texto (Oliveira, 2015).

⁹ Programa para pesquisas na abordagem estrutural das representações sociais, auxiliando na construção do quadro de frequências e da ordem de evocação, de forma a tratar os dados de natureza quanti e qualitativa para organização dos elementos (Sant'Anna, 2012).

desafios enfrentados pelos professores em salas de aula. Essa categoria reuniu os elementos evocados pelos professores que possibilitam a identificação dos problemas que enfrentam e, conseqüentemente, aciona as percepções docentes de como se posicionar, seja pela atuação social e/ou didática ou pelo ato de ignorar o problema.

Para evidenciar e respaldar a categorização realizada, foram utilizados os princípios sugeridos por Bardin (2010), a saber: Exclusão mútua, na qual os elementos são organizados para não estarem em mais de uma categoria; Homogeneidade, o que remete que as categorias sejam suficientemente abrangentes de modo a abarcar os demais dados; Pertinência, por estarem respaldadas nos critérios de investigação científica aqui propostos (conceitos relacionados a desinformação, a prática profissional docente e ao contexto escolar); Objetividade e a fidelidade, no qual o processo induz que outros pesquisadores possam chegar a resultados semelhantes, utilizando os procedimentos metodológicos similares ao utilizado nesta pesquisa, garantindo, então, a objetividade e fidelidade das categorias; Produtividade, quando as categorias devem ser elementos constitutivos em possibilidades de análise.

O levantamento de dados de frequência da representação social dos professores sobre a desinformação foi realizado por meio do programa OpenEvoc, que propiciou a exposição dos elementos que compõem o núcleo central e a periferia dessas representações. Nesse sentido, para obtenção dos resultados, optou-se por utilizar uma média da frequência de 14 e uma ordem média de evocação de (OME) de 2.5, sem descartar nenhum termo evocado, o que possibilitou identificar as expressões de maior sentido para os respondentes. Dessa forma, o programa gerou as palavras que compõem o núcleo central das representações dos professores.

Partindo dos pressupostos de Abric (1994), os elementos do **núcleo central**, evocados pelos professores (tais como: falta de conhecimento e Terra plana), possuem a função de gerar significados, além de organizá-los, e são compostos pelas evocações com maior frequência e com ordem de evocação mais baixa que a média de ordem evocação geral, ou seja, são as primeiras palavras evocadas que vem à mente quando submetidos ao termo indutor. Ao redor do núcleo central são situados os elementos periféricos, que terão sua presença, seu valor e sua função definidos pelo núcleo. Na pesquisa, a periferia foi identificada em três partes: primeira periferia, composta pelos termos Política, Manipulação, *Fake news* e Maldade, que forma parte das representações e demonstra a heterogeneidade das ideias dos sujeitos, basicamente, são lembrados por muitos sujeitos, mas não prontamente, por isso são consideradas evocações menos importantes para os

sujeitos; zona de contraste, local onde estão os elementos com menor frequência e de menor ordem de evocação (Comunismo e Preguiça), trazendo aspectos que reforçam os termos de manutenção do núcleo central, sendo considerados importantes para uma pequena parte dos sujeitos; segunda periferia, apresenta os termos evocados com menor frequência e com maior ordem de evocação (Mentira, Falta de leitura, Religião, Corrupção, etc.), sendo termos lembrados por poucos sujeitos e não prontamente. Além disso, pela teoria de Bardin (2010), é perceptível que as atitudes dos termos evocadas são, quase todas, negativas, sendo que apenas a palavra ‘educação’ é enunciada a partir de uma atitude positiva, isso ocorre porque a educação emerge como elemento importante para os professores, num sentido de possibilidade de enfrentar a desinformação, diferente dos demais termos, onde a representação surge de atitudes desvalorizadas pelos professores. Todo esse processo fica mais visível a partir de uma representação em imagem, conforme apresentado na Figura 01.

Figura 01 – Distribuição dos termos evocados pelos professores a partir da palavra indutora ‘desinformação’



Fonte: Nascimento (2023).

A Teoria das Representações Sociais demonstra que os elementos periféricos são articulados para dar suporte às representações que se situam no núcleo central, isso se realiza por meio dos elementos que constam na primeira e segunda periferia, bem como da zona de contraste.

O encaminhamento metodológico e o reconhecimento da estrutura das representações sociais dos professores sobre a desinformação, permitiram elaborar algumas interpretações referentes ao objeto deste artigo, como apresentado a seguir.

4 DIFICULDADES E DESAFIOS DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA DESINFORMAÇÃO E DA PÓS-VERDADE

As dificuldades e desafios enfrentados pelos professores em sala de aula em relação aos estudantes, ao currículo e sua prática profissional, foram mencionados por todos eles, seja por meio das respostas aos questionários, seja nas entrevistas.

Os sentimentos mais destacados por eles foram o de insegurança e o de medo. Sobre isso, pode-se dizer que estes também são efeitos deste novo tempo, no qual a pós-verdade¹⁰ e o processo de desinformação coletiva reverberam em discursos de ódio e ampliação de denúncias nas escolas. Além disso, a manifestação dos professores é indicativa de um tipo de violência a qual estão submetidos e que, em alguns casos, retira sua autonomia profissional. Sobre isso, Fernandes e Silva (2023) explicam que a violência pode se manifestar de diferentes formas, como agressões físicas, verbais e, até mesmo, psicológicas. E é este último caso que tem fragilizado os professores, pois o medo acaba sendo um dos pontos que afeta a sua saúde mental, como estresse, ansiedade, depressão e até mesmo a Síndrome de Burnout (síndrome considerada comum em profissionais que atuam diariamente sob pressão).

Para enfrentar esse problema, os autores sugerem a implementação de estratégias que envolvam a participação de toda a comunidade escolar. Para eles, a violência simbólica, que é aquela que pode acarretar danos de ordem moral e psicológica, está entre as que mais preocupam, pois não se manifesta por meio de uma violência explícita, mas por ações no qual o indivíduo aceita sua condição de dominação (Bourdieu; Wacquant, 2005, *apud* Fernandes; Silva, 2023).

Nesse sentido, Laval e Vergne (2023), destacam que “subestima-se o sofrimento dos professores quando praticamente já não encontram a quem falar e com quem agir” (p. 243), sendo que, para eles, “esquece-se demasiado que o ensino põe à prova a pessoa do

¹⁰ O termo pós-verdade está atrelado ao modo como as pessoas lidam com a verdade, sendo que isso pode ser notado na internet, quando, aos poucos, as pessoas vão deixando de lado a indignação pelas informações falsas e gerando indiferença e convivência com essas informações (Cruz Junior, 2019). Pode-se destacar, ainda, que a pós-verdade é um processo em que a pessoa prefere ignorar fatos e evidências e opta por suas crenças e questões pessoais.

professor, que às vezes o expõe à violência física e, mais frequentemente ainda, à violência psicológica” (p. 243).

Ainda sobre esse contexto, é importante refletir sobre o que expõe Bauman (2008) sobre o sentido do medo, já que para os professores ele não está só relacionado a ameaça que eventualmente possam receber dos estudantes, mas também a um sentimento de impotência diante das mudanças sociais e suas implicações na escola. Para o autor, o medo é “o nome que damos a nossa incerteza: a nossa ignorância da ameaça e do que deve ser feito – do que pode e do que não pode – para fazê-la parar ou enfrentá-la, se cessá-la estiver além do nosso alcance” (p. 8). Ele ainda vai destacar esse complicador, afirmando que “o medo é mais assustador quando difuso, diverso, indistinto, desvinculado, desancorado, flutuante, sem endereço nem motivos claros” (Bauman, 2008, p.8), concluindo, ainda, que esse medo é mais preocupante “quando nos assombra sem que haja uma explicação visível, quando a ameaça que devemos temer pode ser vislumbrada em toda a parte, mas em lugar algum se pode vê-la” (*Ibidem*, p.8).

Para Bauman (2008), há três tipos de perigos que despertam medo nas pessoas. O primeiro tipo envolve ameaças físicas ao corpo e às posses. O segundo tipo é mais abrangente, ameaçando a estabilidade da ordem social e a confiança nela, que são essenciais, por exemplo, para garantir a segurança financeira da pessoa e até mesmo a sobrevivência, em caso de invalidez ou velhice. Por fim, existem os perigos que ameaçam a posição da pessoa no mundo, sua posição na hierarquia social, sua identidade (de classe, gênero, ética, religião, etc.) e, de forma mais ampla, sua imunidade à degradação e à exclusão social. Percebe-se que os três casos, podem estar relacionados aos medos mencionados pelos professores na pesquisa, como pode-se observar no testemunho do Professor P5)¹¹:

O que pegou muito nos últimos anos é de que as crianças estão sendo doutrinadas. Então, tem que tomar muito cuidado com isso, porque pode sobrar um processo aí, para o professor. E porque se eles vêm de casa com essas ideias e pensamentos, né, a hora que os alunos levam para casa que o professor falou isso ou aquilo, ah, é o pai que vem para cima, querer tomar satisfação ou até te processar por isso. E depois que você cai na rede deles e numa rede social dizendo que o professor fez ‘não sei o quê e não sei o quê’, para você sair dessa é muito difícil, né. Vai manchar a carreira profissional do professor. (P5, 2023)

¹¹ A organização do questionário e entrevista se deu por ordem da data de resposta dos professores, sendo eles apresentados como professor 1 (P1) até professor 25 (P25), para preservar a identidade dos professores, em conformidade com o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE).

A preocupação do Professor 5 reforça o entendimento de que os professores percebem essa vigilância constante, que pode, inclusive, afetar sua carreira e, conseqüentemente, sua saúde física e, principalmente, mental. Esse processo é reflexo do que os estudantes vivenciam no ambiente externo ao escolar (Fernandes; Silva, 2023), pois estudantes e pais podem estar presos em bolhas nas redes sociais digitais favorecendo a convicção de que só há uma visão unilateral sobre qualquer assunto. Aliado a isso está o denunciamento, onde os estudantes são incentivados a registrar a fala dos professores (inclusive filmando e/ou gravando o áudio) sobre o que não concordam e, com essas 'provas' acusam o professor de doutrinação ideológica. Esse é um forte elemento para que o professor se sinta inseguro sobre determinados assuntos que compõem o currículo de Geografia. Exemplo disso está no testemunho do Professor 3, ao afirmar que:

Nós somos seres humanos, nós não temos esse viés de doutrinação, nós temos o viés de abrir a mente, dele ter conhecimento, dentro da sua capacidade, comparar o que é melhor para ele. Mas aí que é o medo, você está sendo julgado o tempo todo e o medo de ser cobrado pela sociedade. (P3, 2023)

Aqui surge o dilema que aflige os professores, entre exercer sua função e contribuir para a formação crítica do cidadão e o medo de serem julgados por temas e posicionamentos que eventualmente sejam dissonantes ao pensamento do aluno e de sua família. Como afirma o Professor 24: *"a vigilância está em cima disso também. Se você começar a aprofundar um assunto e perceber que o assunto que está aprofundando não é de acordo com o interesse de quem está no comando: para aí!"* (2023), destacando que, a partir disso, pode ser criada uma situação para 'destruir' o professor. Em todo esse processo, o que se verifica é que ainda é insuficiente a compreensão das conseqüências da vigilância e controle na escola. Ou seja, as imagens, embora tenham sido, por muitas vezes, provas que contribuem para reprimir a violência, também são usadas para ampliá-la sobre o outro, para intimidar os professores. O diálogo para resolução de conflitos é substituído por um artefato técnico apropriado mais para fins de especulação e espetacularização do que para combater a violência.

Nesse sentido, Oliveira (2014) ressalta que o medo e a angústia que os professores enfrentam ocorre justamente por não saberem o que pode acontecer no cotidiano escolar, o que acaba gerando um mal-estar psicológico. Ocorre que os conflitos extrapolam o debate no campo das ideias e reflexões (onde poderiam ser gerados novos conhecimentos) e avança para algo mais agressivo e desumano (*Ibidem*). Corroborando com esse

pensamento, Lira (2013) enfatiza que as divergências de ideias e os debates em salas de aula, que deveriam ser encarados como oportunidades, acabam emergindo como um problema de convivência, onde não se aceita as opiniões e as ideias divergentes.

A representação dos professores sobre essa insegurança que ocorre no momento de debater temas com informações manipuladas, emergiu no discurso de seis dos sete entrevistados (Quadro 01). Apenas o P21 não relatou essa insegurança, se concentrou em frisar formas de apresentar os temas da desinformação.

Quadro 01 – Elementos da percepção dos professores sobre a insegurança na sala de aula

Elemento citado	Professor que citou
• Ser mal interpretado	P3, P14
• Ser acusado de doutrinação	P3, P5
• Ser julgado	P3
• Ser cobrado por algo que disse (sociedade/pais dos alunos/etc.)	P3, P5
• Distorção dos fatos	P4
• Ser filmado/gravado/fotografado	P4, P8, P14
• Ser exposto em redes sociais	P4, P5
• Ser desafiado pelos alunos	P4
• Cuidado com o que fala	P5
• Preocupação com as questões ideológicas (político/religioso/etc.)	P5, P8
• Ser denunciado/processado	P5, P24
• Ter a carreira profissional afetada	P5, P24
• Ter que se esclarecer por algo que disse	P8
• Ser vigiado	P24

Fonte: Nascimento (2023).

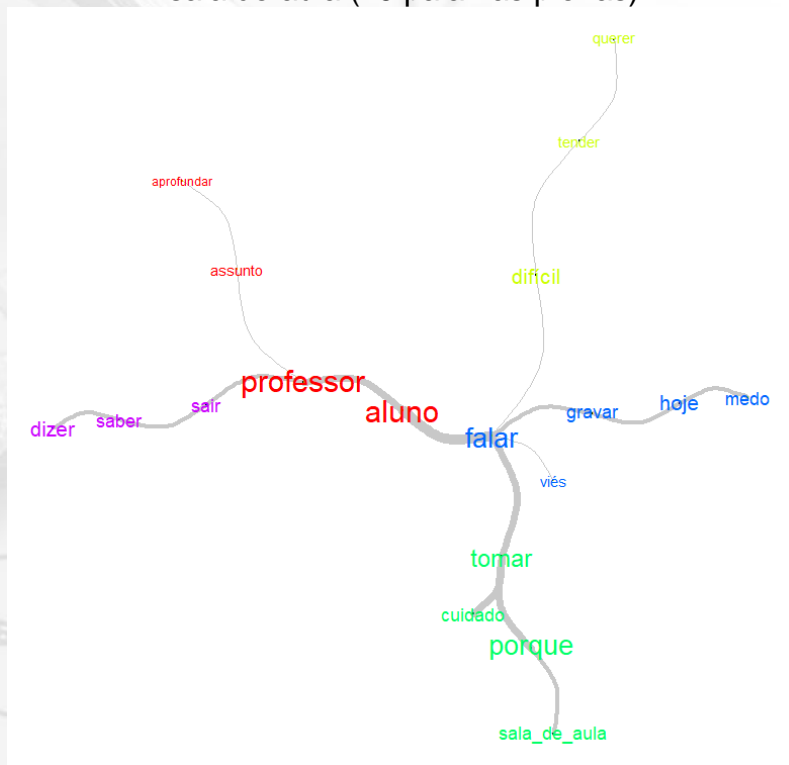
Se a era da pós-verdade apresentou pessoas que estão dispostas a ignorar fatos, dados e informações científicas para que suas crenças pessoais se mantenham no imaginário como algo verdadeiro, ela também trouxe a resistência ao discurso contrário e/ou diferente, com o objetivo de não aceitar (e nem analisar) as ideias, pensamentos e informações que não reforcem aquilo em que acreditam. Esse processo acaba adentrando às escolas e afetando o trabalho do professor ao trazer-lhe medo, angústia e sensação de vigilância constante em sala de aula.

Para demonstrar como isso afeta o professor, nas análises de similitude (de acordo com as figuras 02 e 03¹²) foram expostas e identificadas as três palavras mais utilizadas

¹² Ressalta-se que, num primeiro momento, foi executada a análise a partir de 19 palavras plenas trazidas pelo programa e consideradas importantes para a análise textual dos trechos das entrevistas que remetem à insegurança por parte dos professores, o que resultou na Figura 02. Como forma de verificar sob outra perspectiva as respostas dos entrevistados, foram retiradas as palavras 'professor' e 'aluno' e criada uma nova análise de similitude (Figura 03), mas, desta vez, com 17 palavras plenas e com foco nas

pelos entrevistados quando se trata do medo e insegurança, a saber: ‘professor’, ‘aluno’ e ‘falar’. Dessas, se ramificam outras expressões utilizadas, como ‘medo’, ‘assunto’, ‘cuidado’, ‘sala de aula’, dentre outras. Essa análise possibilitou inferir os principais temas que emergem das frases dos professores entrevistados.

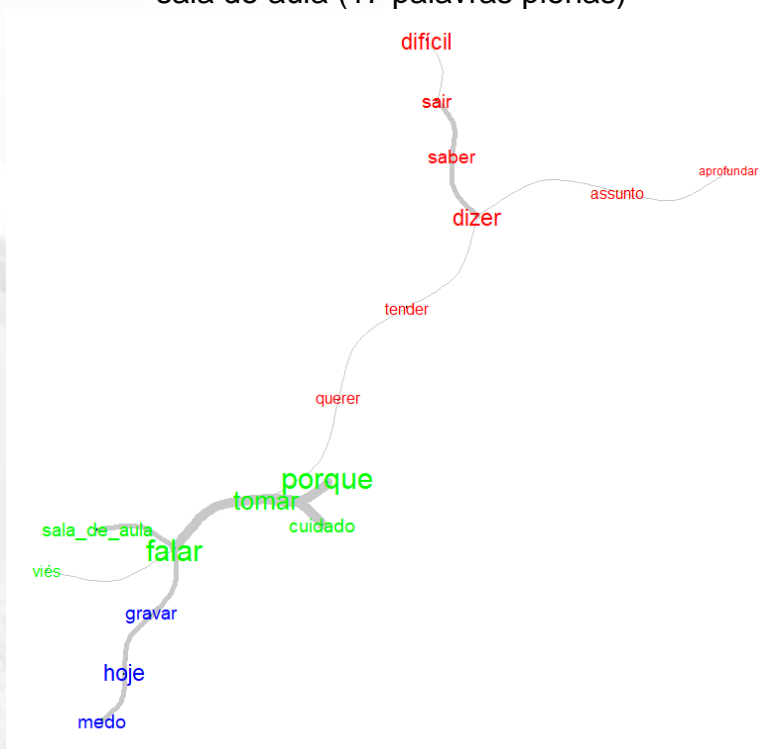
Figura 02 – Agrupamento por similitude textual sobre insegurança dos professores em sala de aula (19 palavras plenas)



Fonte: Nascimento (2023).

representações sem os sujeitos que emergem nas entrevistas, o que possibilita visualizar como as ligações se concretizam a partir desses dois formatos.

Figura 03 – Agrupamento por similitude textual sobre insegurança dos professores em sala de aula (17 palavras plenas)



Fonte: Nascimento (2023).

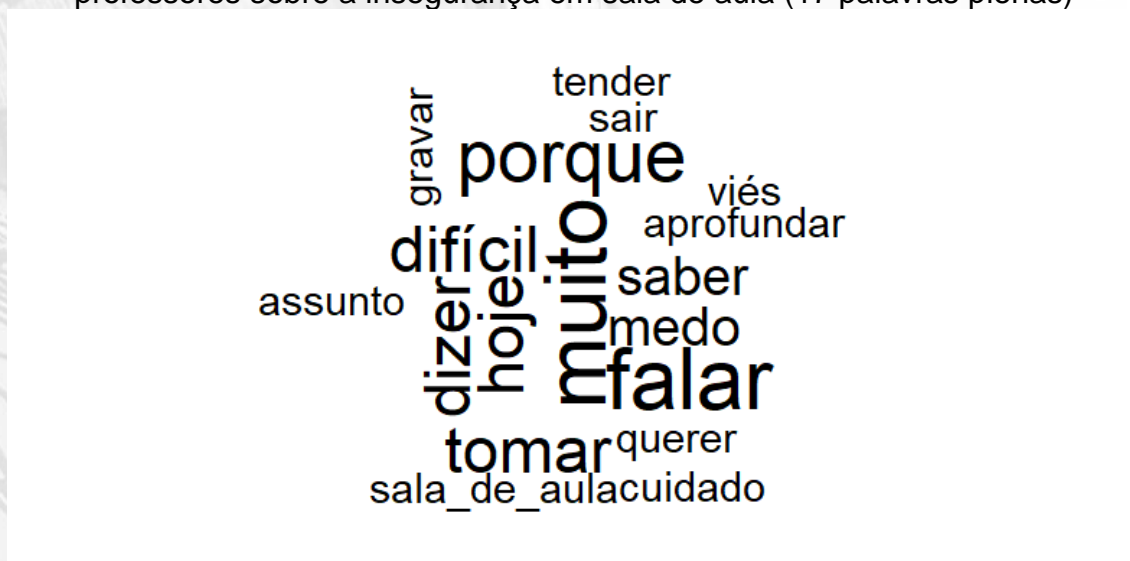
A Figura 02 expõe cinco comunidades, com elementos que reforçam as teorias até aqui apresentadas, ou seja, insegurança, medo e angústia dos professores. Na análise de similitude, fica demonstrado que o ‘falar’ está intrinsecamente ligado a todas as palavras plenas de sentido. Entretanto, os elos comunitários em azul, refletem no ‘medo’ devido às ‘gravações’ (vídeo ou áudio) que ocorrem na atualidade (‘hoje’) e, ainda, surge o falar com possibilidade de ‘viés’ ideológico. No núcleo central do enraizamento desses discursos, em vermelho, temos o ‘professor’ e o ‘aluno’, com o elo mais forte e conectados e, em comunidade com os ‘assuntos’ que possuem necessidade de ‘aprofundamento’. Amplamente ligada ao ‘falar’, em azul, surgem algumas preocupações, sendo que esta comunidade está ligada à comunidade em verde, com as representações dos professores sobre a necessidade de tomar cuidado com as falas em sala de aula. Na outra vertente, em amarelo, também se conectando primeiramente ao falar, estão as dificuldades do professor para não ‘tender’ para nenhum lado durante a aula. E, em roxo, na outra ponta do enraizamento, estão as representações dos professores sobre o ‘saber’, que remete ao saber docente que permite ao professor o ‘dizer’ de acordo com o necessário para não ter problemas.

Por sua vez, na primeira observação da Figura 03, fica revelado que as ligações

periféricas ainda mantêm certa similaridade com a análise realizada na Figura 02. Contudo, nesse modelo de análise, apenas três comunidades são geradas. A comunidade (em verde) com enraizamento mais forte traz novamente as representações sociais dos professores a partir do ‘falar’ em ‘sala de aula’, com a necessidade de ‘tomar’ ‘cuidado’ com o que é dito a partir dos questionamentos recebidos. A comunidade em vermelho tem como fonte principal o ‘dizer’, estando vinculada ao professor e seus saberes, suas tentativas de aprofundar os assuntos e formas de não tender para nenhuma vertente, sendo que esta comunidade se liga a ‘tomar cuidado’. A terceira comunidade, em azul, está fortemente ligada ao ‘falar’ e, assim como na imagem anterior, remete ao ‘medo’ de que o professor esteja sendo ‘gravado’.

As representações dos professores, também são visualizadas mais facilmente por meio das palavras plenas de sentido, que podem ser observadas na Figura 04.

Figura 04 – Nuvem de palavras referente às palavras plenas das representações dos professores sobre a insegurança em sala de aula (17 palavras plenas)



Fonte: Nascimento (2023).

O ‘falar’ sempre surge em destaque ao se analisar as representações dos professores, quando o assunto é a insegurança que eles sentem ao tentarem enfrentar a desinformação em suas salas de aula. Isso ocorre porque o medo surge pelos diversos elementos que compõem o imaginário dos professores sobre o que falar e como falar, sempre com o receio de que algo possa acontecer a partir da sua fala. Por outro lado, a fala que parte do aluno, muitas vezes, também pode reverberar de forma a trazer insegurança ao professor.

Essas análises demonstram o quanto esse processo está afetando o trabalho dos professores em salas de aula e, ainda, a importância de se pensar alternativas que promovam, na escola, um ambiente de democracia e liberdade, além de autonomia e segurança para os professores, pois, só assim se pode pensar a escola como promotora do conhecimento e da crítica, como já citado por diversos autores nesta pesquisa.

Nogueira (2010), ao debater esse medo existente na escola, explica que isso opera de modo a tornar limitada a liberdade e, segundo ela:

Num campo de múltiplos circuitos, os professores ajustam-se como peças na engrenagem educacional, como o ponto mais sensível da cadeia na qual se deslocam constantemente para patamares menores de valorização e reconhecimento, desde a sua formação até a atuação na escola. Individualizando-se numa sala de aula e individualizando seus medos como fenômenos isolados do contexto sócio-histórico, os professores se isentam de suas próprias histórias reduzindo ao nível pessoal a existência de cada um dos problemas e soluções (*Ibidem*, p. 407).

Nesse contexto, com a ausência de uma ação coletiva para buscar os caminhos para enfrentar esses conflitos, o professor se vê isolado e busca individualmente solucionar seus impasses. Apesar das expressões que remetem ao medo, à denúncia e à vigilância, também foi possível identificar que eles percebem a necessidade de combater a desinformação e buscam enfrentar esse processo, sem um padrão ou algo que os auxilie. Sobre isso, Laval e Vergne (2023) destacam que “nada é mais grave para o futuro da educação do que esse enfraquecimento da capacidade de pensar e agir em conjunto” (p. 243). Esse processo dificulta as possibilidades de análise para a resolução dos problemas, pois a ação individual não permite avançar na construção coletiva da solução ou, no mínimo, dificulta que isso ocorra de forma mais rápida.

Além disso, Fernandes e Silva (2023) em sua pesquisa concluem que, atualmente, as estratégias para enfrentar a violência partem de iniciativas internas, seja dos professores ou da gestão ou coordenação pedagógica, porém, ainda existe necessidade de que órgãos externos (secretaria de educação, por exemplo) auxiliem no enfrentamento desse problema. É mister, então, que além das iniciativas particulares dos professores, existam ações institucionais das escolas e dos órgãos vinculados ao ensino para se enfrentar esse problema, o que acabará por colaborar para o enfrentamento da desinformação que circula no ciberespaço.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo que aflige os professores e os entraves para o combate à desinformação, reforça-se a importância da escola, no sentido de prever estratégias que visem estruturar um ambiente de liberdade e autonomia para o professor, amparando a ação de desvelamento das informações manipuladas.

Ao buscar compreender as representações sociais dos professores de geografia da Educação Básica sobre a desinformação que circula nas redes sociais digitais, bem como se estas incidem sobre as estratégias didáticas elaboradas por eles para enfrentar os efeitos da informação manipulada na sua prática profissional, verificou-se que as redes sociais digitais são fonte de informações para professores e alunos e tem grande influência na profissionalidade docente, afetando o processo de ensino-aprendizagem, a concepção do conhecimento, a relação professor-aluno e as condições de trabalho do docente. A partir disso, os professores elaboram (e/ou reelaboram) estratégias didáticas para contemplar os conteúdos que circulam no ciberespaço, apostando na formação crítica dos alunos como mecanismos para desconstrução da desinformação. Contudo, eles se sentem inseguros com o aumento da violência, da vigilância e do controle no seu trabalho, e como consequência tem-se a redução da sua autonomia.

A insegurança e medo, fragiliza os professores e traz entraves para o combate à desinformação. Para superar essa situação a escola tem um papel importante, se criar estratégias coletivas não só de planos de ensino, mas de discussões entre pares e de projetos que possam entender a origem do problema, cuja solução não pode ser individualizada e, muito menos, responsabilidade de um só professor ou no contexto da disciplina específica. Trata-se de um contexto curricular e que deve envolver toda a comunidade escolar, num processo colaborativo e crítico, além de dar suporte e apoio ao profissional.

Diante do exposto, é fundamental que se construam políticas públicas educacionais que propiciem, no ambiente escolar, a segurança, a autonomia, a valorização e a liberdade para que o professor possa realizar atividades pedagógicas que confrontem a desinformação, assim como o fortalecimento da discussão sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação na formação profissional - inicial e continuada.

Percebe-se, então, que essas políticas públicas educacionais devem partir dos órgãos governamentais ligados à educação, com objetivo de envolver institucionalmente e

interdisciplinarmente os conteúdos que trabalham questões sociais divergentes e polêmicas, como forma de proteger o docente, e, sobretudo, evidenciar que se trata de um problema social. Em outras palavras, é necessário que existam iniciativas que promovam possibilidades reais para os professores trabalharem sem ameaças e receios, pois na investigação ficou evidente que o professor, quando seguro epistemologicamente e metodologicamente, apropria-se das informações que circulam no ciberespaço para potencializar o ensino de Geografia e criam estratégias inclusive para reduzir as polêmicas, na medida em que aposta no diálogo e em ações que integram e valorizam o conhecimento dos próprios estudantes.

Além disso, os debates sobre o papel da escola no combate à desinformação convergem para a importância de uma educação crítica, reflexiva e atualizada, capaz de preparar os estudantes para lidar com os desafios da sociedade da informação, principalmente, no que diz respeito às armadilhas preparadas por aqueles que possuem o objetivo de desinformar e, para isso, se utilizam das possibilidades trazidas pelo ciberespaço e, mais ainda, pelas redes sociais digitais.

Este trabalho toca em um ponto nevrálgico no sistema de ensino atual, frente à desinformação que circula na internet. Mesmo que com foco no ensino de Geografia, o tema pode facilmente ser levado ao diálogo com outras áreas do conhecimento, numa perspectiva institucional, possibilitando avanços na problematização da manipulação no espaço virtual em prol da formação crítica e cidadã.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et representations**. Trad. José da Costa Chevel e Fátima Flores Palácios. 1ª Edição. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1994.
- ABRIC, J. C. **A abordagem estrutural das representações sociais**. Trad. Pedro Humberto Faria Campos. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (orgs.). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia, AB, 1998.
- ABRIC, J. C. **O estudo experimental das Representações Sociais**. In: JODELET, Denise (org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.155-172.
- APPLE, M. **Educação e Poder**: A centralidade da escola na sociedade. Porto Alegre, RS: Artmed, 1982.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BAUMAN, Z. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BOURDIEU, P. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1970.

BOURDIEU, P. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA; Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. São Paulo: Vozes, 1998. p. 39-64.

BOURDIEU, P; WACQUANT, L. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 2630, de 2020**. Institui a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/141944>. Acesso em: 12 set. 2022.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na Era das Mídias Eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CARNEIRO, J. G. S. P. **Intraempreendedorismo**: conceitos e práticas para construção de organizações inovadoras. Rio de Janeiro: Qualimark Editora, 2013.

COMISSÃO EUROPEIA. **Combater a desinformação em linha**: uma estratégia europeia. Bruxelas: Comissão Europeia, 2018. Disponível em: <https://eurlex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52018DC0236>. Acesso em 20 set. de 2022.

D'ANCONA, M. **Pós-verdade**: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news. Barueri: Faro Editorial, 2018.

FERNANDES, F. E. C. V.; SILVA, A. da. **Repercussões da violência na comunidade escolar sobre a saúde mental dos professores da educação básica e estratégias para o seu enfrentamento**. *Travessias*, Cascavel, v. 17, n. 1, jan./abr. 2023. p. 1-11. Disponível em: <https://doi.org/10.48075/rt.v17i1.30240>. Acesso em 05 jul. 2023.

FREIRE, P. **Formar professores é um ato político**. *Roda Viva*, ano I, n. 3, p. 4-5, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GONÇALVES, L. P. D. **Quando a informação (des)educa**. *In*: SANTAELLA, Lucia (org.). *Flagelos da desinformação*. São Paulo: EDUC: PIPEq, 2023. p. 110-123.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JODELET, D. **As Representações Sociais**. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

KARLSEN, R.; STEEN-JOHNSEN, K.; WOLLEBÆK, D.; ENJOLRAS, B. **Echo chamber and trench warfare dynamics in on-line debates**. *European Journal Of Communication*, [s. l.], v. 32, n. 3, 2017. SAGE Publications. p. 257-273. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/0267323117695734>. Acesso em 21 set. 2022.

LAVAL, C.; VERGNE, F. **Educação democrática: A revolução escolar iminente**. Trad. Fabio Creder. 1. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2023.

LEVIN, J. **Estatística Aplicada a Ciências Humanas**. 2 ed. São Paulo: Editora Harbra Ltda, 1987.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIRA, A. **Conflitos professor-aluno: desafio à formação docente**. *In: XI Congresso Nacional de Educação - Educere, II Seminário Internacional de Representações Sociais, Educação - SIRSSE; IV Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente - Formação para mudanças no contexto da educação - SIPD/Cátedra UNESCO, 2013, Curitiba, Paraná. XI Congresso Nacional de Educação - Educere - Formação docente e sustentabilidade um olhar transdisciplinar. Curitiba, Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC); UNESCO, 2013. p. 9159-9179.*

MARTINO, L. M. S. **Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes, redes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Editora Cortez, 2000.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **On social representation**. *In: Forgas, J. P. (ED.). Social Cognition (p. 181-209)*. London: European Association of Experimental Social psychology / Academic Press, 1981. Trad. Ciélia Maria Nascimento-Schulze. Laccos, UFSC, 1985.

MOSCOVICI, S. **La mentalité prélogique des civilisés**. *In: FLICK, Uwe (Org.). La perception quotidienne de la santé et de la maladie: Théories subjectives et représentations sociales*. Paris: L'Harmattan, 1992. p. 293-320.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Trad. Pedrinho Arcides Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **Le scandale de la pensée sociale**. Paris: Éditions de l'EHESS, 2013.

NASCIMENTO, D. J. F. **As representações dos professores de Geografia sobre a (des)informação na Educação Básica**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Guarapuava-PR, Biblioteca Depositáriado Câmpus Cedeteg, 2023. 238f.

NOGUEIRA, E. J. **Medo no cotidiano escolar de professores**. Série-Estudos (UCDB), Campo Grande-MS, n. 3, v. 30, 2010. p. 399-410.

OLIVEIRA, A. H. da C. **Agressões e violências contra professores nas escolas públicas**. 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/9788/1/PDF%20-%20Adalberto%20Henrique%20da%20Cunha%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

OLIVEIRA, L. F. R. de. **Tutorial (básico) de utilização do Iramuteq**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás (UFG), 2015.

PARISER, E. **O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você**. Trad. Diego Alfaro. Zahar, 2012.

PROFESSOR 3 (P3). **Entrevista II**. [30 mar. 2023]. Entrevistador: Danny Jessé Falkembach Nascimento. Guarapuava, Paraná, 2023. P3_entrevista.mp3 (09 min. 46 segs.).

PROFESSOR 4 (P4). **Entrevista VII**. [18 abr. 2023]. Entrevistador: Danny Jessé Falkembach Nascimento. Guarapuava, Paraná, 2023. P4_entrevista.mp3 (34 min. 45 segs.).

PROFESSOR 5 (P5). **Entrevista V**. [04 abr. 2023]. Entrevistador: Danny Jessé Falkembach Nascimento. Guarapuava, Paraná, 2023. P5_entrevista.mp3 (15 min. 46 segs.).

PROFESSOR 8 (P8). **Entrevista IV**. [03 abr. 2023]. Entrevistador: Danny Jessé Falkembach Nascimento. Guarapuava, Paraná, 2023. P8_entrevista.mp3 (05 min. 07 segs.).

PROFESSOR 14 (P14). **Entrevista III**. [30 mar. 2023]. Entrevistador: Danny Jessé Falkembach Nascimento. Guarapuava, Paraná, 2023. P14_entrevista.mp3 (08 min. 25 segs.).

PROFESSOR 21 (P21). **Entrevista I**. [27 mar. 2023]. Entrevistador: Danny Jessé Falkembach Nascimento. Guarapuava, Paraná, 2023. P21_entrevista.mp3 (08 min. 39 segs.).

PROFESSOR 24 (P24). **Entrevista VI**. [14 abr. 2023]. Entrevistador: Danny Jessé Falkembach Nascimento. Guarapuava, Paraná, 2023. P24_entrevista.mp3 (14 min. 15 segs.).

SANT'ANNA, H. C. OpenEvoc: Um programa de apoio à pesquisa em Representações sociais. *In: Anais eletrônicos do Encontro Regional da Abraspo*. Vitória: PsicSoc: Desafios Contemporâneos. 2012. Disponível em: https://loopufes.org/wpcontent/uploads/2021/02/openEvoc_Um_programa_de_apoio_a_pesquisa.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

SANTOS, E. C. N. dos; LEÃO, V. de P. **Uma análise da repercussão de fake news nas aulas de Geografia da Educação Básica**. Anais do 14º Encontro

Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias. Campinas-SP: Unicamp, 2019. p. 1054-1064.

TANDOC, E. C.; LIM, Z. W.; LING, R. **Defining “Fake news”**. Digital Journalism, [s. l.], v. 6, n. 2, 2017. p. 137-153. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4948550/mod_resource/content/1/Fake%20News%20Digital%20Journalism%20-%20Tandoc.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

VALENTE, J. A. **Integração currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação**: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. In: CAVALHEIRI, Alceu; ENGERROFF, Sérgio Nicolau; SILVA, Jolair da Costa (Orgs.). As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora. Santa Maria: Biblos, 2013. p. 113-132.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. **Reflexão sobre a “desordem da informação”**: formatos da informação incorreta, desinformação e má informação. In: IRETON, Cheryl; POSETTI, Julie (Ed.). Jornalismo, Fake News & Desinformação - Manual para Educação e Treinamento em Jornalismo. Módulo 2. UNESCO, 2019. p. 44-56. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368647>. Acesso em: 22 set. 2022.

WARDLE, C. **Fake news. It’s complicated**. 2017. Disponível em: <https://firstdraftnews.org/articles/fake-news-complicated/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

WARDLE, C. **First draft's essential guide to Understanding Information Disorder**. Google News Initiative, 2019. Disponível em: https://firstdraftnews.org/wp-content/uploads/2019/10/Information_Disorder_Digital_AW.pdf?x75440. Acesso em: 23 set. 2022.
