



O PROFESSOR DE GEOGRAFIA E AS NOVAS RELAÇÕES DE ENSINO- APRENDIZAGEM SURGIDAS NO ENSINO REMOTO

Kássia Carla Fernandes Alves¹
Adão Francisco de Oliveira²

Resumo

Este artigo tem como objetivo questionar as relações de ensino-aprendizagem procedentes da pandemia do COVID-19, assim como o ensino remoto e demais atividades letivas realizadas pelos docentes de Geografia. A adequação emergencial sobrecarregou os professores e a educação. Apesar de se trabalhar com as tecnologias digitais da informação e comunicação, em algumas ocasiões precisou se ajustar a realidade escolar de maneira célere aos recursos tecnológicos, exigindo habilidades e competências dos profissionais da educação. A metodologia é de base qualitativa, com enfoque na pesquisa analítica e descritiva; e como técnica de coleta um questionário de sondagem aplicado a partir do Google Forms aos professores que trabalham nas escolas do município de Palmas-TO.

Palavras-chave: ensino aprendizagem; relações professor-aluno, ensino remoto

1 - Introdução

Este artigo visa refletir sobre as relações de ensino-aprendizagem surgidas no contexto da pandemia do Coronavírus/Covid-19, a partir do ensino remoto e coordenadas pelo professor de Geografia. Para tanto, a metodologia é de base qualitativa, com enfoque na pesquisa analítica e descritiva; e como técnica de coleta um questionário de sondagem aplicado a partir do Google

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Porto Nacional. E-mail: kassia_carla@hotmail.com.

² Doutor em Geografia e professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional. E-mail: adaofrancisco@gmail.com.



Formos aos professores que trabalham nas escolas do município de Palmas-TO. Parte-se do entendimento de que há diferença entre o ensino EAD e o ensino remoto. A educação EAD tem como pressuposto desenvolver-se à distância assíncrona, ou seja, que não ocorre ao mesmo tempo (FERREIRA, 2016), enquanto que a educação remota tem como pressuposto desenvolver-se de forma síncrona, que ocorre ao mesmo tempo (HONORATO; MARCELINO, 2020). Um modo de construir uma determinada área é pela trajetória acadêmica dos seus professores. Por suas vidas implicadas com e no campo investigativo, esses professores acabam por delinear seu campo de conhecimento. As relações no contexto escolar se estabelecem com base em suas reflexões e ações.

Considerando a temática – relações de ensino-aprendizagem surgidas no ensino remoto –, as complexidades e preocupações que nela orbitam, surge o problema da pesquisa: Como ocorrem as relações de ensino-aprendizagem do professor de Geografia no contexto do ensino remoto? Essa preocupação se torna a partir do corrente contexto um novo subcampo da área de Geografia, pois revela sujeitos que fazem das suas histórias a história da docência em Geografia.

Identificar as dificuldades encontradas pelo professor de Geografia; apontar as soluções encontradas para a resolução de problemas no processo de ensino-aprendizagem e descrever o que pensa esse professor atuante em escolas públicas em Palmas-TO sobre tais questões constituem objetivos específicos.

Em todo o mundo os sistemas de ensino precisaram se reinventar. Foram implementadas soluções de ensino remoto de maneira emergencial para que a educação não entrasse em colapso, o que prejudicaria centenas de milhares de alunos. Grande parte das soluções foram inovadoras. Destaca-se o papel do professor nesse contexto. A demanda de trabalho desse profissional em 2020, por conta do ensino remoto, foi triplicada. Os professores precisaram dominar inúmeras ferramentas em curto intervalo de tempo (sites, aplicativos, plataformas, etc.) e, com isso, também novas relações de ensino-aprendizagem surgiram.



O presente artigo poderá trazer contribuições ao dar visibilidade às trajetórias de vida dos professores e suas respostas ao contexto. As pesquisas desenvolvidas com essa temática são novas, e, portanto, carecem de aprofundamentos, e uma das formas de aprofundar é conhecendo essa temática por meio das publicações e a partir do olhar do professor. É dar a conhecer o que já foi dito a respeito do referido tema, ou seja, da vivência real do principal agente educacional. Toda e qualquer área necessita de esclarecimentos e aprofundamentos (HENTSCHKE, 2000).

Assim, essa pesquisa apresenta aspectos de relevância para o campo da docência e suas relações de ensino e aprendizagem em Geografia, podendo vir a ser uma importante referência para o entendimento deste campo. Relevância científica: porque vai dialogar com outras pesquisas e outros trabalhos já publicados sobre o ensino remoto, compondo o escopo de estudos dessa área temática. Relevância política: porque vai analisar estudos da área e poderá tornar-se referência para políticas públicas para o ensino de Geografia e demais áreas de ciências humanas. Relevância pedagógica: porque analisa o olhar, reflexões, percepções e ações de pesquisadores e professores formadores – por isso, pode trazer subsídios para a formação pedagógica em Geografia. Relevância social: porque faz a pesquisa considerando o contexto do ensino e atuação do professor para a formação de novos recursos humanos da área. E, por fim, relevância histórica: porque é uma forma de revelar a história do conhecimento científico das relações de ensino-aprendizagem surgidas no ensino remoto no Brasil.

2 – Metodologia

Esta pesquisa realiza-se no município de Palmas-TO e envolve professores que lecionam a disciplina Geografia em escolas públicas. Este trabalho tem por base a pesquisa qualitativa, analítica e descritiva. Realiza uma pesquisa bibliográfica para o cotejamento de reconhecimento do objeto e dos argumentos e também aplica um questionário aos professores que trabalham



nas escolas do município de Palmas-TO. A população é composta por 10 (dez) professores de Geografia da rede pública de ensino de Palmas-TO. Os critérios de seleção baseiam-se no vínculo dos mesmos à Secretaria Municipal de Educação – SEMED atuantes nas escolas no município de Palmas-TO e que lecionam a disciplina Geografia. O local da pesquisa foram escolas da rede municipal de Palmas-TO.

A pesquisa bibliográfica se dá nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico, Scielo, Portal Domínio Público, periódicos e livros da UFT (Revista Interface [Porto Nacional], Revista Tocantinense de Geografia, DESAFIOS-Revista Interdisciplinar, Revista Observatório, Revista Brasileira de Educação e Diversidades; Editora da UFT – EDUFT) e a Revista Brasileira de Educação em Geografia. A pesquisa documental com base em recorte lexical (ensino de Geografia; escola pública; ensino remoto; relações de ensino aprendizagem) será utilizada para ver como os documentos tratam essas questões. A técnica de coleta acontecerá por meio de um questionário de sondagem aplicado a partir do Google Forms enviado para os professores de Geografia devido ao contexto de pandemia, configurando-se, portanto, numa pesquisa etnográfica. A abordagem teórica utilizada neste trabalho é classificada de qualitativa que se justifica devido à técnica de coleta, análise e interpretação dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Por meio da perspectiva qualitativa, com base em Bortoni-Ricardo (2008), entende-se que o contexto sócio-histórico talvez possa enfatizar o lugar em que situa-se o sujeito, revelando significados importantes para a condução de pensamentos e ações que envolvam, entre outros aspectos, crenças, práticas sociais, ideologias, gerando interpretações e negociações que acabam por orbitar as práticas de ensino aprendizagem, ou seja, as relações ali inseridas.

Dessa forma, procura-se “entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), gerando dados de pesquisa preocupados com a realidade contemporânea. Essa metodologia também proporcionará a possibilidade de trabalho com categorias que possam



vir a surgir ao longo da análise – não pré-estabelecidas – ligadas ao recorte de pontos observados no seu contexto.

3 - A Ciência Geográfica e o Ensino da Geografia: desafios

Para tratarmos do nosso tema central neste artigo, vamos nos remeter aos desígnios da Geografia, uma ciência humana que possui metodologias e teorias específicas, que foram construídas e aprimoradas com o tempo, inclusive com influência de outros saberes.

A Geografia contextualiza a realidade espacial e as transformações históricas e sociais que nos cercam, mesmo porque o cerne do estudo em Geografia continua sendo o espaço geográfico. Este é compreendido em seu contexto histórico, que opera como um grupo de objetos e ações que revela as práticas sociais de grupos de pessoas que habitam um determinado lugar, seja comunidade, região ou cidade, interação entre si, trocam, vivem e convivem. “Em Geografia, uma das questões mais significativas ao tratar do que estudar diz respeito à escala de análise que será considerada. Ao estudar o espaço geográfico, a delimitação do mesmo é um passo necessário, pois o espaço é imenso, planetário, mundial” (CALLAI, 2014, p.71).

De acordo com Cavalcanti (2008) é necessário investir no papel da Geografia escolar, tendo em vista que é uma ciência com especificidades decorrentes de conhecimentos acadêmicos, componentes curriculares, metodologias, assim como das práticas escolares. No ambiente escolar, a Geografia não deve ser vista como mera reprodução dos componentes curriculares e de conhecimentos acadêmicos, mas também há que se considerar que a Geografia escolar é alicerçada por movimentos de priorização curricular, considerando seus efeitos correspondentes, tais como os conteúdos presentes nos livros didáticos e práticas produzidas nos espaços escolares, ou seja, a escola é lugar que produz conhecimento.

Contudo, até o momento nos sistemas de ensino a Geografia acaba sendo ensinada de uma maneira incoerente com a vida dos alunos, havendo um distanciamento, porque apesar de constar nos componentes curriculares, por vezes ela é ensinada num contexto inadequado e superficial. Dessa forma,



o seu ensino se distancia dos seus propósitos, tendo como uma das principais evidências a separação entre os estudos naturais e sociais, trabalhados separadamente, quando poderiam (e deveriam) ser interligados.

É imperativo notar como os conteúdos geográficos podem ser tratados sem o devido cuidado, rotulados por curiosidades sem o aprofundamento correto dos conceitos propostos. Assim, se isso ocorre, se afasta da realidade dos alunos dentro do processo ensino-aprendizagem, pois se acaba utilizando metodologias de ensino vinculados à esfera tradicional. Isso incide num ensino de Geografia que privilegia e valoriza a memorização, opondo-se à reflexão crítica e ao uso de conceitos que propiciem a compreensão do espaço em que vive o alunado. “A Geografia escolar, para dar conta desse objeto de estudo, deve lidar com as representações da vida dos alunos, sendo necessário sobrepor o conhecimento cotidiano aos conteúdos escolares, sem distanciar-se, em demasia, do formalismo teórico da ciência” (CASTROGIOVANNI, 2014, p.7).

O ensino de Geografia precisa interpretar e analisar os fatos no espaço-tempo, numa perspectiva que propicie aos alunos questionamentos e conhecimento, que estimule um processo investigativo, cultivando uma comunicação com as noções do espaço geográfico, o que, como resultado, leva a uma formação crítica, com outro olhar em relação ao mundo.

Entretanto, destacamos a importância de uma prática pedagógica ativa, recíproca e atenta, que busque o diálogo com o conteúdo a partir da realidade vivida pelo aluno, porque podemos observar tanto como docentes quanto gestores, que a Geografia no âmbito escolar se ressentem com a classificação de ser uma ciência meramente descritiva, o que leva à produção do desinteresse por parte dos alunos, desmotivando os professores e desgastando a relação professor-aluno.

Neste sentido, transformar e modificar as aulas de Geografia é um dos maiores desafios dos professores (de antes mesmo da pandemia COVID-19). É necessário utilizar outras linguagens para acessar a realidade cotidiana dos alunos. Estas linguagens estão dispostas nas tecnologias, vídeos, games, aplicativos, músicas, poesia e demais literaturas, contribuindo para que as aulas tornem-se criativas e suscitem o interesse e a participação do aluno. Ao se



fazer uso de outras modalidades e métodos, o processo de ensino e aprendizagem proporciona ao alunado a construção do conhecimento geográfico.

Sendo assim, os professores de geografia têm um papel essencial neste processo, pois são eles que vão intermediar a vivência cotidiana dos alunos com a linguagem conceitual geográfica, na qual se inserem as implicações didático pedagógicas no trabalho docente. Um dos desafios presentes no trabalho docente está relacionado a saberes característicos e específicos que vão além dos que estão circunscritos ao conteúdo geográfico curricular. Em que pese haver em algumas ocasiões e contextos um distanciamento entre tais conteúdos e a realidade notadamente local e/ou regional, é preciso que se estabeleça a ponte entre ambos, para resultar na construção de um significado para a Geografia escolar. Vale ressaltar que na formação dos professores de Geografia existe a pertinência do domínio integral do conteúdo geográfico, mas isto implica saber o seu papel social dentro e fora da escola (Castellar; Cavalcanti; Callai, 2012).

O que preocupa o professor na atualidade? Que perguntas ele se faz? O que o aflige? Quais são os desafios ele quer e precisa enfrentar? Que questões permanentes são específicas do professor de Geografia? Como ele concebe seu trabalho e o papel social que exerce? Pela experiência com os professores, ao ouvir seus testemunhos, ao observar suas práticas, é possível perceber que seus questionamentos giram em torno de “estratégias” ou “procedimentos” que devem adotar para fazer com que seus alunos se interessem por suas aulas, para conseguir disciplina nas turmas, para garantir autoridade em sala de aula, para convencer os alunos da importância da Geografia para suas vidas. Ou seja, os professores de Geografia estão, frequentemente, preocupados em encontrar caminhos para propiciar o interesse coletivo dos alunos, aproximando os temas da espacialidade local e global dos temas da espacialidade vivida no cotidiano (CAVALCANTI, 2010, p.1).

Cavalcanti (2010) aborda como caminha o ensino escolar brasileiro e, claro, incluindo o ensino de Geografia em todos os níveis, chamando a atenção para a multiplicidade que cerca o professor, no que se refere às suas atitudes, posições individuais e coletivas, a determinação de compreender seu papel social para não ser desrespeitado e diminuído, mais do que já acontece constantemente. Para tanto, ressalta que os professores, na realidade,



precisam de uma formação efetiva, com qualidade, que lhes assegure um posicionamento diante das batalhas que acontecem em seu cotidiano, principalmente no espaço escolar, para transformar modelos ultrapassados e se valorizar profissionalmente.

Neste sentido, ficamos com a reflexão crítica de Castellar; Cavalcanti e Callai (2012) de que os professores precisam ter consciência do seu desempenho docente, investindo-se de conhecimentos didáticos e pedagógicos sobre o aluno e, em sua totalidade, sobre a escola e suas relações com a sociedade nos diversos contextos. Da mesma forma é preciso estar atentos às políticas educacionais que podem se articular com orientações específicas, a depender dos órgãos institucionais, entre outros desafios que envolvam uma formação cidadã, exercendo objetivos concernentes à uma construção coletiva de material básico teórico, articulando o trabalho docente. Assim, a prática docente deve ser construída de maneira coletiva, com a participação direta dos professores.

No entanto, com a COVID-19 a prática docente mudou em razão das alterações realizadas nas atividades letivas, que passaram a utilizar métodos educacionais digitais.

4 - Educação a Distância (EaD), Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e Base Nacional Curricular Comum (BNCC)

Todos sabemos que a pandemia COVID-19 acentuou as desigualdades socioeconômicas, afetou sobremaneira a educação e a cultura; mudou o processo de ensino e aprendizagem em decorrência da substituição das aulas presenciais para as aulas em “meios digitais”³ que utilizam tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Ou seja, se autorizou o ensino remoto em caráter excepcional e urgente para o ensino básico e superior, alinhando-se

³ Conforme o disposto na Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, do Ministério da Educação (MEC).



ao enfrentamento emergencial na saúde pública, potencializando a educação a distância e a aplicação das TDICs.

A educação a distância iniciou-se no século XIX, sendo que o uso do correio e das correspondências foi primordial para se transmitir informações e ensinar alunos. A troca de correspondência consistia inclusive em receber as lições realizadas em casa e, num certo sentido, foi de grande valia para a educação formal. Aqui no Brasil cursos profissionalizantes por correspondência ficaram conhecidos pelo Instituto Universal Brasileiro, que divulgava seus cursos em revistas semanais e mensais.

No que se refere a outros modelos, a educação a distância também operou por meio do rádio e da televisão. Durante muito tempo, cursos técnicos profissionalizantes ou de primeiro e segundo graus se difundiram, transmitidos em tele aulas, que podiam ser assistidas nas primeiras horas da manhã durante a semana. Além disso, os materiais, como apostilas das matérias, podiam ser adquiridos via correio. Muitos destes cursos a partir da década de 1970 estavam vinculados ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, assim como o Telecurso de Primeiro e Segundo Grau, originalmente transmitido pela Rede Globo de Televisão e vinculado à Fundação Roberto Marinho, que posteriormente transformou-se em Telecurso 2000. Desde então, a educação a distância ganhou a conotação de uma educação de baixo custo, por vezes, classificada de segunda classe ou baixo nível.

Com o advento do uso das tecnologias da informação e comunicação – TICs, como a Internet, a educação a distância ganhou outra impulsão, principalmente por se acoplar ao rádio e televisão, gerando uma difusão e democratização do acesso à educação e ensino em todos os níveis, atendendo a milhares de alunos. No caso do ensino superior, o apelo ao acesso de uma grande massa de estudantes feito pelas instituições de ensino superior particulares incidiu sobre cursos tecnólogos e das humanidades, tais como as licenciaturas, investindo na formação de milhares de professores. Estes, por vezes, têm a sua formação colocada em dúvida, pois há inúmeras críticas sobre a qualidade do ensino superior a distância, principalmente no que se refere às licenciaturas.



Paulatinamente, a integração à educação a distância a modelos distintos de recursos tecnológicos, sobretudo das tecnologias de informação e comunicação – TICs, a partir das competências e propriedades que lhe são inerentes, tem procurado se apresentar em oposição ao discurso de falta qualidade do ensino em EaD (FERREIRA, 2016).

As tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC que são um conjunto de mídias que utilizam tecnologias digitais a partir da lógica binária, nas quais encontramos computadores, tablets e smartphones, que podem ser conectados a uma rede de internet. Para Valente (2013), podemos nomear as TDICs a partir da confluência de várias tecnologias digitais, como: softwares, aplicativos, vídeos, smartphones, jogos virtuais e imagens digitais, que podem recompor novas tecnologias. Assim, as TDICs ampliam a possibilidade de interação e comunicação entre seu usuários. E isto levou o ensino EaD a outro patamar, assim como vem acontecendo no ensino presencial, não apenas no ensino superior, mas também na Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), faz menção à “cultura digital” como um instrumento fundamental que permeia as relações humanas e sociais, intermediadas pelas TDICs, envolvendo sociedade, tecnologias digitais, letramento digital e cidadania digital. Em Competências Gerais da Educação Básica, a número 5 preconiza: “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BNCC, 2018).

A cultura digital enquanto competência da BNCC alerta para o uso das tecnologias digitais com senso crítico, enfatiza a necessidade de ensinar crianças e adolescentes a dominar tais tecnologias, ao lidar com as ferramentas multimídias para aprender a produzir informações e transpor obstáculos, para tornar-se um protagonista. Todavia, apesar de concluir que as tecnologias e recursos digitais são parte constitutiva do ambiente escolar, que há uma necessidade de alfabetização e letramento digital, bem como da inclusão digital, para garantir o acesso às TDICs presentes na sociedade,



precisamos refletir criticamente: como as escolas que não tem recursos põem em prática esta competência? Em relação aos professores, como podem incorporar as tecnologias digitais na educação, no processo ensino aprendizagem? Todos estão preparados?

5 - Os desafios da pandemia do COVID-19 e o Ensino Remoto

Em dezembro de 2019, teve início a pandemia de COVID-19, na cidade de Wuhuan na China. Em pouco tempo, a pandemia se alastrou e chegou à Europa, como era inverno no hemisfério norte, algumas pesquisas iniciais sugeriram que o vírus demoraria para chegar e se disseminar no hemisfério sul, pelo clima ser considerado mais ameno a contaminação em massa seria difícil.

No Brasil, o noticiário alardeava cada caso suspeito de COVID-19, até que, no período do Carnaval de 2020, foi confirmado o primeiro caso no Brasil, de um homem branco de 61 anos, que havia retornado de viagem à Itália. A partir desse momento, outros casos surgiram e a proliferação do vírus tomou conta do país.

Com isso surgiu as primeiras instruções, orientações como lavar as mãos, usar álcool gel, uso de máscaras, além dos protocolos de saúde pública para evitar a contaminação. E assim, sob o argumento da proteção de crianças e jovens, as aulas em escolas e universidade foram suspensas.

Diante deste cenário e com o argumento de proteção a crianças e jovens, suspenderam as aulas em escolas e universidades logo na primeira quinzena de março. O home office foi adotado por alguns setores, muitos trabalhadores e consultores passaram a trabalhar em casa. Recomendaram que as pessoas de grupos de risco que foram orientados a ficar em casa, assim como os idosos. Da educação infantil ao ensino universitário, todas as pessoas que tinham aulas presenciais passaram para o ensino remoto (ARAÚJO; SANTOS, 2020).

A princípio, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Portaria nº 343, para a substituição das aulas presenciais por aulas remotas – a distância, em meios digitais – no ensino superior das universidades federais enquanto durasse a pandemia da COVID-19. Contudo, esta Portaria foi reajustada e



sofreu acréscimos nas das Portarias n° 345 e 356. Assim, em relação à pandemia da COVID-19, destacamos o posicionamento de Conselho Nacional da Educação, no Parecer CNE/CP n° 9/2020, sobre a Reorganização do Calendário Escolar e contagem de atividades não presenciais visando a realização de carga horária mínima anual, na qual estabeleceu:

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19. Em decorrência deste cenário, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar

e uso de atividades não presenciais. (...) Assim, em 17 de abril de 2020, o CNE publicou edital de chamamento de consulta pública sobre texto de referência do presente parecer que trata da Reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19. Foram recebidas em torno de 400 contribuições provenientes de organizações representativas de órgão públicos e privados da educação básica e superior, bem como de instituições de ensino e profissionais da área da educação, além de contribuições de pais de alunos da educação básica.

A reorganização do calendário escolar da educação básica ao ensino superior previsto pelo CNE, somente foi possível, ao considerar alguns pontos elementares, tais como, o diálogo com Conselhos de Educação estaduais e municipais, entre outras instituições. O CNE procurou refletir sobre os impactos que a pandemia do COVID-19 causaria, em relação as desigualdades socioeconômicas de muitos estudantes, principalmente, os oriundos de famílias de baixa renda, expostos a todo tipo de vulnerabilidade; atraso do processo educacional e da aprendizagem; desamparo e evasão escolar.

Essas questões levantadas pelo CNE, teve como preocupação o aumento das desigualdades, pois, simultaneamente havia uma oportunidade gerada pelo uso das novas tecnologias digitais de informação e comunicação para diminuir as desigualdades de aprendizagem, no entanto, nem todas as redes escolares e instituições de ensino estavam preparadas para isso, pois não tinham recursos tecnológicos mínimos. Tanto por falta de acesso à internet



nas redes escolares, bem como por professores, estudantes e seus familiares; pela falta de equipamentos: computadores, tablets e smartphones para alunos e professores.

Entre tantos desafios, duas inquietações se sobrepunham: conseguir assegurar um padrão de qualidade de ensino aos estudantes, tendo em vista que estariam submetidos a sistemas especiais de ensino e aprendizagem, com uma série de atividades não presenciais mediadas pelo uso das TDICs, ou até por rádio e televisão; outro ponto era justamente sobre a mobilização de professores e gestores dentro das escolas para organizar as atividades remotas.

Enfim, como sabemos atualmente, nem todos os professores e gestores tinham conhecimento, domínio e acesso ao uso cotidiano das TDICs, provocando dúvidas, incertezas e receios. Assim, uma das providências tomadas pelo MEC foi a “disponibilização de cursos formação de professores e profissionais da educação por meio da plataforma AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação” (CNE, 2020, p. 2).

De fato, as providências e iniciativas em relação ao ensino, não ficou apenas na esfera federal, cada estado e cidade tomaram suas medidas. No que se refere à cidade de Palmas/TO, o Conselho Municipal de Educação emitiu a Resolução CME-Palmas/TO n° 23, de 28 de julho de 2020, que dispõe sobre as Normas Complementares à Resolução CME n° 5 de 16 de abril de 2020, a intenção foi a reorganização do Calendário Escolar, tendo em vista que houve a interrupção das atividades escolares presenciais, aconteceu o alinhamento junto ao Sistema Estadual de Ensino do Tocantins, para definir a forma de “regime especial de atividades escolares não presenciais (...). Considerando que é preciso rever o planejamento, criar, experimentar, inovar e se reinventar para garantir o direito à educação, mesmo em situação de emergência.”

O referido documento faz menção às TDICs como mecanismos possíveis para se atingir os objetivos previstos no Currículo, assim como às competências presentes na BNCC. A resolução observa alguns pontos sobre o “sistema híbrido” – que alternasse atividades presenciais com atividades não presenciais –, a necessidade de reestruturação do Projeto Político Pedagógico



em cada escola pública ou particular. Além disso, estava previsto a formação e capacitação de professores e funcionários na esfera sócio-emocional para atender alunos e seus familiares.

6 - Ensinar Geografia no Ensino Remoto

Foi a partir de portarias e resoluções que o ensino remoto foi adotado em esfera nacional. Logo, não seria diferente em Palmas/TO. Como vimos anteriormente, a partir da Resolução CME-Palmas/TO n° 23, todos os professores, gestores, alunos e familiares se depararam com os desafios do ensino remoto. As escolas particulares, em sua maioria já adotavam, em certa medida, o uso de alguma ferramenta tecnológica, como o Google Classroom, mas essa não era a realidade da rede pública, de repente, diante da pandemia, do susto e do medo, todos foram direcionados ao uso das TDCIs. Preparar e ministrar aulas tornou-se um grande desafio, pois muitos docentes se quer sabiam utilizar o *pacote office* da Microsoft, quanto mais o Google for Education com seus produtos Google Meet, Google Classroom, Google Drive, etc., isso decorre da falta de planejamento, sem os recursos e estrutura que o ensino remoto requer.

A pandemia do COVID-19 aconteceu em um momento que, o Estado não estava preparado para lidar com todos os seus desdobramentos, visto que o atual governo demorou a tomar atitudes preventivas na esfera da saúde, as medidas tomadas ocorreram depois da constatação oficial de circulação do vírus pelo território nacional. Logo, isto afetou também a educação.

Desta forma, a falta de um planejamento precedente, afetou sobremaneira a maioria das redes de ensino, principalmente, as que não estavam preparadas no âmbito técnico e teórico para enfrentar tais situações problemáticas. Algumas redes adotaram plataformas digitais, ou produziram material impresso, e sequer considerou a realidade do seu alunado, visto que estes estão no cerne do processo de ensino aprendizagem. Lembrando que muitos alunos e suas famílias foram expostos a uma série de situações vulneráveis, e as desigualdades se acentuaram com esta pandemia.



Este artigo tem por enfoque a pesquisa qualitativa, analítica e descritiva. Pesquisa bibliográfica, para levantamento de artigos. Também foram entrevistados 10 (dez) professores de Geografia da rede pública que atuam no Ensino Fundamental II, em Palmas/TO, os critérios de seleção baseiam-se no vínculo dos mesmos à Secretaria Municipal de Educação – SEMED, que sejam atuantes nas escolas no município de Palmas-TO e que lecionem a disciplina Geografia.

Extraímos algumas considerações que alicerçam o próprio título do artigo: “o professor de geografia e as novas relações de ensino aprendizagem surgidas durante o ensino remoto.” O questionário possui cinco questões abertas, foi elaborado e disponibilizado no Google Forms, num período de sete dias, mas sem a obrigatoriedade para responder todos os pontos. A intenção foi examinar os assuntos abordados no artigo relativos ao ensino e aprendizagem dentro do contexto do ensino remoto. Todas as informações são confidenciais, no intuito de assegurar a franqueza dos docentes entrevistados.

A primeira questão voltou-se para os pontos positivos e negativos do ensino remoto, de maneira geral os professores se disseram satisfeitos com o ensino remoto por ter sido uma resposta rápida à pandemia, uma alternativa que poderia dar certo, o grande empecilho seria a falta de recursos tecnológicos de muitos alunos, e a falta de domínio das tecnologias por parte dos docentes.

O professor número 5 respondeu: “*o ensino remoto é considerado algo emergencial, foi muito útil tanto para as crianças e adultos não ficarem ociosos durante a quarentena ou confinamento doméstico. Tem como pontos NEGATIVOS vários, cabendo destacar que a maioria dos professores ainda se sente nada ou pouco preparados para essa modalidade. Além disso o sistema escolar não consegue “treinar” também a distância os professores para desempenhar a nova função.*”

Como podemos observar, o professor número 5 enfatiza a utilidade do ensino remoto, inclusive para se combater a quarentena e isolamento, mas ressalta que o sistema escolar não amparou e capacitou os professores para cumprir as novas funções e atividades. Logo, notamos a dificuldade para se



trabalhar com o ensino remoto, pois não houve uma capacitação docente para o uso das TDCIs.

A segunda questão tinha o objetivo de averiguar quais foram as mudanças que ocorreram na vida dos docentes desde a promulgação da Resolução nº 23. A resposta com maior importância entre os entrevistados foi que eles passaram a usar mais o computador e novas tecnologias, ficaram sem “vida particular”, pois eram acionados o tempo todo por alunos e seus familiares, por meio do Whatsapp, desta forma, o trabalho tornou-se extenuante. Os professores passaram a se desdobrar muito mais, para garantir uma aula virtual que assegurasse o ensino e aprendizagem.

A terceira questão abordou a questão das metodologias adotadas nas aulas de Geografia durante o ensino remoto. A maioria respondeu que, passou a usar o Google Meet e até mesmo contato telefônico com os familiares e responsáveis dos alunos. O professor número 7 mencionou: *“sala de aula invertida, vídeo conferência, bloco de conteúdos e atividades impressas, aulas online utilizando as ferramentas do Google.”* Ou seja, este docente recuperou a noção das metodologias ativas, que se afasta do padrão de ensino tradicional, que tem como foco o professor e aluno como ser passivo. No campo das metodologias ativas o professor é o mediador e o aluno torna-se protagonista, o intuito é potencializar e estimular a pesquisa, ter uma participação mais efetiva nas aulas, ao promover o desenvolvimento do pensamento crítico, colaborativo e criativo.

A quarta questão aborda o preparo dos professores para trabalhar com o ensino remoto. A maioria respondeu que não se sentiam preparados, mas aos poucos, foram se adaptando. Em relação ao ensino e aprendizagem por meio do ensino remoto, bem como a relação professor-aluno, tema da quinta questão, todos disseram que de alguma maneira aconteceu, mesmo com dificuldades, sobretudo, de se lidar com os impasses dos alunos, conseguiram realizar seu trabalho.

O professor número 1 respondeu da seguinte forma: *“é possível sim. São muitos obstáculos, mas a aprendizagem ocorre, mas em níveis diferentes pois vários fatores interferem, como: participação das famílias, acesso à Internet, organização de estudos dos alunos, infraestrutura oferecida. As*



relações mudaram, pois é exigido que adotemos dinâmicas onde o aluno seja mais autônomo e o professor possa apenas orientar o processo”. Podemos perceber nesta resposta a menção indireta às metodologias ativas, já aqui citadas, no entanto, em relação ao processo ensino e aprendizagem, apesar das barreiras, tais como ter de lidar com família dos alunos e da falta de acesso à internet, ele conseguiu garantir uma aprendizagem mínima.

7 - Considerações Finais

Uma observação pertinente, que vem sendo abordada pela literatura se refere a uma distinção tênue entre educação a distância e ensino remoto. Como descrito anteriormente, a educação a distância carrega o estigma de um ensino de qualidade duvidosa, e isto ocorre não apenas em relação ao ensino superior, mas também na Educação de Jovens e Adultos (EJA), cursos técnicos e profissionalizantes, entre outros.

Neste sentido, o MEC-CNE ao fazer menção ao ensino em meios digitais, voltou-se ao uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação previstas na BNCC, bem como do seu uso emergencial no ensino remoto. Entretanto, procurou se distanciar do rótulo educação a distância, pois para muitos, essa modalidade é inferior e excludente.

Apesar do aumento exponencial de cursos superiores na modalidade EaD ter ocorrido depois de 2016, inclusive, sendo muito forte o apelo para a formação de futuros docentes, a preços módicos nas instituições de ensino superior particulares, esbarra-se na dúvida sobre a qualidade destas licenciaturas, ou seja, o problema reside depois da conclusão dos cursos, a ambiguidade é em relação ao desempenho profissional, pois sempre se vincula a pior atuação dos professores formados por cursos de licenciatura – como Geografia – em EaD. Daí, julgam ser inadmissível o EaD para a educação básica.

Assim, apesar de ser uma modalidade reconhecida, a EaD requer planejamento, recursos tecnológicos, suporte técnico, formação e capacitação profissional que de fato, estejam ao alcance das pessoas, tendo em vista que, no processo de ensino e aprendizagem é impossível transpor e adaptar as



aulas presenciais, em aulas virtuais, “jogar” algo nas plataformas AVAS, qualquer material, vídeo ou texto. Isto posto, devemos observar que o ensino remoto opera por meio de tecnologias digitais contidas na EaD, de maneira que o ensino remoto está sendo considerado, desde de 2020, como uma alternativa para que se continue o processo pedagógico de ensino e aprendizagem. Isto se realiza pelo uso da internet ou mesmo de materiais impressos, ao se ponderar que parte do alunado não possui acesso às ferramentas digitais.

Contudo, o ensino remoto não é sinônimo de educação a distância e não pode ser tratado como uma modalidade de ensino, mas tão somente como um recurso paliativo para o momento de distanciamento social no qual estamos inseridos. No presente momento a Rede Municipal de Educação de Palmas/TO adotou a retoma das aulas presenciais. No entanto, vale ressaltar que como ensino híbrido, concebendo período presencial e virtual (on-line) simultaneamente.

O Plano prevê a retomada gradual, conforme a dissipação da pandemia, prevendo que uma das competências de professores e escolas é: “planejar as aulas presenciais e remotas, conforme a área e componente curricular de atuação/os eixos estruturantes e campo de experiência, seguindo as orientações da Semed” (Plano de Retomada das Aulas, 2021, p.9). Enquanto isso, os docentes continuam se desdobrando entre aulas presenciais e remotas, no intuito de garantir o ensino e a aprendizagem dos alunos.

8 – Referências

ARAÚJO, I.B; SANTOS, B.A.R. **Quando o Professor é Lançado ao Ensino Remoto: práticas e vivências dos professores de Geografia perante a Pandemia de Covid-19.** Giramundo, Rio de Janeiro, Vol.7, n° 13, 157-169, jan./jun. 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP n° 9/2020.** Disponível em:



http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 01.09.2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CALLAI, H. C. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org). CALLAI, H. C. KAERCHER, N. A. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 71 – 114.

CASTELLAR, S.M.V.; CAVALCANTI, L.S.; CALLAI, H.C. **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org). CALLAI, H. C. KAERCHER, N. A. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 71 – 114.

CAVALCANTI, L. DE S. ; BUENO, M. A. **Produção acadêmica sobre ensino de Geografia: o Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica como um lugar de referência em pesquisa**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 10, n. 19, p. 253-270, 24 jul. 2020.

CAVALCANTI, Lana de S. **A Geografia escolar e a cidade**. Campinas-SP: Papirus, 2008.

_____. **A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: avanços, caminhos, alternativa**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file> Acesso em: 01.09.2021.

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

Conselho Municipal de Educação (CME) - Palmas/TO. **Resolução CME-Palmas/TO n° 23**, de 28 de julho de 2020

FERREIRA, Ana Elisa Sobral Caetano da Silva. **Sistemas de gestão de aprendizagem e o professor no século XXI: uma análise discursiva dos efeitos das tecnologias digitais de informação e comunicação na formação do imaginário docente**. 2016. 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

HENTSCHKE, L. **O papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio**. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9, 2000. Anais [...]. Belém: ABEM, 2000.



XIV ENCONTRO NACIONAL DE
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM
GEOGRAFIA

EDIÇÃO ONLINE

10 À 15 DE OUTUBRO DE 2021

ISSN: 2175-8875

HONORATO, H. G.; MARCELINO, A. C. K. B. **A arte de ensinar e a pandemia COVID-19: a visão dos professores.** REDE - Revista Diálogos em Educação, v. 1 n. 1, 2020. Disponível em: <http://www.faculdadeanicuns.edu.br/ojs/index.php/revistadialogosemeducacao/article/view/39>. Acesso em: 05.01.2021.