



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

KAROLAYNE ARAÚJO COELHO

**OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM DECORRÊNCIA DO
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA E REGIÃO
METROPOLITANA**

FORTALEZA
2021

KAROLAYNE ARAÚJO COELHO

OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM DECORRÊNCIA DO
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA E REGIÃO
METROPOLITANA

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Geografia/Licenciatura do Centro de Ciências da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Edivani Silva Barbosa.

FORTALEZA
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C617 Coelho, Karolayne Araújo.

Os desafios dos professores de Geografia em decorrência do ensino remoto emergencial no município de Fortaleza e Região Metropolitana / Karolayne Araújo Coelho. – 2021.

49 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Geografia, Fortaleza, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Maria Edivani Silva Barbosa.

1. Ensino remoto emergencial. 2. Ensino de Geografia. 3. COVID-19. 4. Docência. I. Título.

CDD 910

KAROLAYNE ARAÚJO COELHO

OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM DECORRÊNCIA DO
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA E REGIÃO
METROPOLITANA

Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao Curso de Graduação em
Geografia/Licenciatura do Centro de
Ciências da Universidade Federal do
Ceará, como requisito parcial à obtenção
do grau de Licenciado em Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Edivani Silva
Barbosa.

Aprovada em: 10/09/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria Edivani Silva Barbosa (UFC)

Prof. Dr. Marlon Cavalcante Santos
Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC)

Prof^a Dr^a Marysol Dantas de Medeiros
Superintendência de Pesquisa e Estratégia em Segurança Pública do Estado do
Ceará (SUPESP-CE)

Para a minha família e comunidade LGBTQIA+.

AGRADECIMENTOS

À minha família. Meus pais Claudia e Edinaldo, minha irmã Kaline, obrigada por sempre apoiarem minhas decisões, meus estudos e estarem ao meu lado nos momentos mais difíceis. Especialmente minha mãe, que sempre foi a primeira a comemorar minhas vitórias e sofrer comigo pelas derrotas.

Aos meus amigos, sem eles eu nada seria: Liza, Carlos, Leticia, Fabiano, Bianca, Patricia, Pedro, Weyner, Jean, Vanessa, Juliana, Beatriz e Vita. Obrigada por aguentarem meus surtos, me darem os puxões de orelha quando necessário e sempre tentarem me fazer ver as coisas boas em mim. Eu sou a pessoa mais sortuda do mundo por ter vocês na minha vida.

À professora Edivani, pelos ensinamentos, pela inspiração como professora e pesquisadora, além de servir de companheira e guia nesse momento de construção de conhecimento.

Ao Antoine Queiroz, por, ao ser um professor tão maravilhoso de Geografia, me ajudar a decidir o rumo da minha vida e a acolher essa Ciência tão incrível. Ao professor Romualdo, que infelizmente não está mais entre nós, mas que me fez criar gosto pela leitura e amor pelos livros, o meu muito obrigada. Você nunca teve a dimensão do quanto aquela edição de bolso de um livro do Augusto Cury mudou a minha vida. Ao meu eterno diretor de turma e professor Thiago Maciel, que infelizmente partiu tão cedo devido a COVID-19, obrigada do fundo do meu coração por todos os momentos juntos. Você nunca será esquecido.

E por último, aos meus companheiros da comunidade LGBTQIA+ que lutaram para que eu tivesse uma vida digna e um pouco de liberdade para ser quem eu sou. Seguimos na luta.

“Ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário”. (Paulo Freire).

RESUMO

No contexto da pandemia da COVID-19, as instituições de ensino foram desafiadas com o Ensino Remoto Emergencial (ERE), o que evidenciou diversas dificuldades entre os professores quanto ao uso das tecnologias digitais e, por parte dos alunos, a exclusão digital, o que revela desigualdades sociais. Este trabalho tem como objetivo geral investigar a adequação dos professores de Geografia ao Ensino Remoto Emergencial. Como objetivos específicos, buscou-se compreender o contexto da pandemia – como se iniciou e seus impactos, analisar a presença das tecnologias nas leis e políticas públicas do ensino e investigar os desafios enfrentados pelos professores de Geografia no ERE. Como metodologia foram realizadas as seguintes etapas: pesquisa bibliográfica sobre as temáticas tecnologias no ensino, a pandemia da COVID-19 e os desafios enfrentados pelos professores nesse período; consultas ao site do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), onde são realizadas pesquisas sobre os níveis de acesso à tecnologia e recursos dos brasileiros, bem como as dificuldades encontradas pelos alunos no ERE; elaboração de um questionário com 10 perguntas para professores de Geografia da Educação Básica da cidade de Fortaleza e Região Metropolitana. Paralelamente, observações nas aulas de Geografia de três professores; e realização de entrevistas com pautas com três professores de Geografia da rede básica. Foi possível observar que a presença das tecnologias nas leis e políticas públicas não garantem o acesso – para professores e alunos – ou a formação por parte dos docentes. Foram apontadas diversas dificuldades enfrentadas pelos professores para a sua adequação ao Ensino Remoto Emergencial, dentre elas a falta de respostas dos alunos, a dificuldade de limitar o horário de trabalho, o aumento da burocracia e do trabalho, além da desigualdade de acesso por parte dos alunos. Apesar de tudo isso, a maioria dos professores que responderam ao questionário aparentavam estar tentando se adequar ao ERE a partir de pesquisas por conta própria para a criação de metodologias que tornassem as aulas mais dinâmicas, o aprendizado mais interessante e que despertassem o interesse dos alunos nesse momento tão difícil.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; Ensino de Geografia; COVID-19; Docência.

ABSTRACT

In the context of the COVID-19 pandemic, educational institutions were challenged with Emergency Remote Education (ERE), which highlighted several issues, on the teachers side about the use of digital technologies and, on the of students side, the digital exclusion, that reveals social inequalities. This work aims to investigate Geography teachers and their suitability for Remote Emergency Teaching. The specific objectives are to understand the context of the pandemic, analyze the presence of technologies in education laws and public policies, and investigate the challenges faced by geography teachers at the ERE. As the methodology, the following steps were carried out: bibliographical research on the themes: teaching technologies, the COVID-19 pandemic and the challenges faced by teachers during this period; consultations on the website of the Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), where researches are held about the levels of access to technology and resources of Brazilians, as well the difficulties encountered by students in the ERE; elaboration of a questionnaire with 10 questions for Geography teachers of Basic Education in the city of Fortaleza and Metropolitan Region. At the same time, observations in the Geography classes of three professors; and conducting interviews with guidelines with three geography teachers from the basic network. It was possible to observe that the presence of technologies in laws and public policies does not guarantee access – for teachers and students – or training for teachers. Several difficulties faced by teachers in adapting to Emergency Remote Teaching were pointed out, among them the lack of responses from students, the difficulty of limiting working hours, the increase in bureaucracy and work, in addition to the inequality of access on the part of the students. Despite all this, most teachers who responded to the questionnaire appeared to be trying to adapt to the ERE by researching on their own to create methodologies that would make classes more dynamic, learning more interesting and arousing student interest at this very difficult time.

Keywords: Emergency Remote Education; Teaching of Geography; COVID-19; Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Porcentagem das respostas à pergunta “Os seus alunos têm condições iguais de acesso às aulas e tecnologias?”	25
Gráfico 2 – Porcentagem das respostas à pergunta “Você ensina em que tipo de instituição?”	31
Gráfico 3 – Porcentagem das respostas à pergunta “Você tem quanto tempo de profissão?”	31
Gráfico 4 – Porcentagem das respostas à pergunta “Você utilizava alguma tecnologia em sala de aula antes da pandemia?”	32
Figura 1 – Página do <i>Google Maps</i>	36
Figura 2 – Página inicial do <i>Google Earth</i>	37
Figura 3 – Alguns modelos disponíveis no <i>Wordwall</i>	37
Figura 4 – Página inicial do <i>Kahoot</i>	38
Figura 5 – Página de criação de quiz no <i>Kahoot</i> e <i>templates</i>	38
Figura 6 – Página inicial do <i>Mentimeter</i>	39
Figura 7 – Página de criação de apresentação do <i>Mentimeter</i>	39
Figura 8 – Exemplo de nuvem de palavras do <i>Mentimeter</i>	39
Figura 9 – Modelos disponíveis no <i>Padlet</i>	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ERE	Ensino Remoto Emergencial
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CGI.br	Comitê Gestor da Internet no Brasil
COVID-19	Coronavírus Disease 19
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAT	Departamento de Aplicações Tecnológicas
EAD	Educação a Distância
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MESP	Movimento Escola Sem Partido
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLANATE	Plano Nacional de Tecnologias Educacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNID	Plano Nacional de Inclusão Digital
PROUCA	Programa Um Computador por Aluno
PRONTEL	Programa Nacional de Teleeducação
RMF	Região Metropolitana de Fortaleza
SARS-CoV-2	Coronavírus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Grave
SEAT	Secretaria de Aplicações Tecnológicas
SEDUC	Secretaria da Educação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UCA	Um Computador por Aluno

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 METODOLOGIA	14
3 AS TECNOLOGIAS NO ENSINO	16
3.1 As tecnologias e a evolução do ser humano	16
3.2 As tecnologias no ensino	18
3.3 As tecnologias nas leis e políticas públicas	19
4 A COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA E REGIÃO METROPOLITANA.....	22
4.1 O contexto da pandemia.....	22
4.2 O Ensino Remoto Emergencial e a desigualdade social.....	24
5 A CENSURA EM TEMPOS DE PANDEMIA	27
5.1 A presença dos pais e responsáveis no processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia.....	27
6 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A GEOGRAFIA	30
6.1 Relatos, desafios e possibilidades	30
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS.....	44
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA REDE BÁSICA DE FORTALEZA E REGIÃO METROPOLITANA	48
APÊNDICE B – PAUTAS DAS REUNIÕES REALIZADAS COM PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA REDE BÁSICA DE FORTALEZA E REGIÃO METROPOLITANA	49

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, desde março de 2020, vivencia-se um contexto ímpar de mudanças, devido ao SARS-CoV-2¹. Os vários segmentos da sociedade precisaram sofrer com as modificações no dia a dia, se adequando às pressas ao “novo normal”. Essa realidade não foi diferente com a educação. Nesse âmbito, mundo afora as mudanças foram bruscas, em que o ensino presencial teve que se transformar para o formato de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Justamente por todos serem pegos desprevenidos com a pandemia, a alternativa de ensino também foi feita às pressas, de uma semana para a outra, sem preparação, sem normatizações ou um padrão estabelecido – seja de condução do ensino ou do acompanhamento das instituições.

Alunos e, principalmente os professores, sofreram com a falta de um plano para emergências na educação, pois, conforme Pontuschka (2006), apesar dos professores comporem uma classe de grande importância para a sociedade, estes já vinham sofrendo com a proletarização e desvalorização da profissão, com cargas horárias de trabalho exacerbadas e salários reduzidos e, no contexto da pandemia, passaram a enfrentar diversos outros problemas.

Durante as atividades realizadas nos estágios supervisionados, foi possível observar de perto as adversidades enfrentadas pelos docentes a partir da implantação do ERE, a saber: falta de material adequado para o planejamento das aulas, falta de habilidades para lidar com as ferramentas digitais, dificuldades de adequação da rotina de casa e de trabalho, dificuldade para contactar os alunos e pais, entre outros.

Os docentes de Geografia, especialmente, foram muito afetados, na medida em que precisaram se tornar mais criativos para desenvolver com os alunos o estudo do espaço geográfico a partir de diferentes lugares, cada um em sua casa.

¹ Os coronavírus são uma família de vírus que causam doenças respiratórias, com graus de gravidade que variam. O primeiro SARS-CoV foi identificado em 2003, na China. O SARS-CoV-2 é um novo coronavírus identificado em 2019, inicialmente em Wuhan, na China, que foi denominado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como COVID-19, vindo do inglês Coronavirus Disease 2019. Esse vírus se espalhou rapidamente pelo mundo, causando uma pandemia. Fonte: Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ. (<https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/orientacoes-a-respeito-da-infeccao-pelo-sars-cov-2-conhecida-comocovid-19-em-criancas/>).

Nesse cenário, surgem os questionamentos: como os professores de Geografia foram afetados pelo Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia? Quais as dificuldades enfrentadas? O que se pode fazer para amenizar essas problemáticas?

Para responder essas perguntas, temos então o seguinte objetivo geral da pesquisa: investigar os professores de Geografia e sua adequação ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), a fim de identificar as dificuldades e desafios. Para alcançar esse objetivo, estabelecemos objetivos específicos, que são: compreender o contexto da pandemia, analisar a presença das tecnologias nas leis e políticas públicas do ensino e investigar os desafios enfrentados pelos professores de Geografia no ERE.

Essa pesquisa se caracteriza como relevante, pois trata de um tema atual e de uma classe que foi afetada de maneira significativa pela pandemia. Para a academia, é importante compreender como os professores foram afetados pela incidência da COVID-19, pois nesse contexto se tem problemas dentro da sala de aula extremamente complexos que são intensificados pelo Ensino Remoto Emergencial. Para a sociedade, compreender e analisar tais dificuldades pode ser fundamental para traçar estratégias futuras para driblá-las, bem como auxiliar no desenvolvimento de novas metodologias voltadas ao ensino à distância e o ensino emergencial.

Esse trabalho se apresenta da seguinte forma: no capítulo 2, sequente a Introdução, tratamos das tecnologias no ensino, seu uso no ensino de Geografia e o que as políticas públicas orientam sobre a presença e acesso às tecnologias no ambiente escolar; no capítulo 3 expomos o contexto da pandemia da COVID-19, o conceito de Ensino Remoto Emergencial e a problemática da desigualdade de acesso a tecnologias e recursos por parte dos alunos nessa modalidade de ensino; no capítulo 4 debatemos sobre a censura sofrida pelos professores em tempos de pandemia, fortalecida pelas aulas na maioria gravadas e a presença constante dos pais; no capítulo 5 expomos os relatos dos professores que foram entrevistados ou responderam ao questionário, os desafios apontados por eles, como tentaram se adequar a esse período e as metodologias utilizadas em sala; e no capítulo 6 estão tecidas as considerações finais.

2 METODOLOGIA

A pesquisa realizada tem como fundamento a abordagem qualitativa que, de acordo com Minayo (2010) permite entender processos sociais, representações e percepções dos seres humanos a respeito de como vivem. Segundo Miles e Huberman (1994 *apud* GIL, 2008), esse tipo de pesquisa geralmente apresenta três etapas para o tratamento de dados. Primeiro tem-se a redução, onde dados primários como informações de caderno de campo e gravações são selecionados e simplificados; em seguida, vem a apresentação, onde os dados são organizados para melhor serem analisados; e em terceiro há a conclusão e verificação, quando os dados são verificados e as conclusões estabelecidas.

Em relação aos procedimentos metodológicos, a primeira etapa foi a pesquisa bibliográfica de textos referentes às tecnologias no ensino (KENSKI, 2012 e 2013; SOTO, SENRA & NEIRA, 2009), a pandemia da COVID-19 (HODGES, 2020; MOREIRA, HENRIQUE & BASTOS, 2020; VALENTE *et al* 2020) e os desafios enfrentados frente ao Ensino Remoto Emergencial (CARDOSO, FERREIRA & BARBOSA, 2020; CETIC, 2020). Essa etapa foi realizada no decurso da maior parte da pesquisa.

Na segunda etapa, realizamos o acompanhamento do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), que apresenta dados sobre o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Brasil e pesquisas sobre o ERE.

Na terceira etapa, elaboramos um questionário com 10 perguntas (Apêndice A), divididas entre questões dissertativas e de múltipla escolha. Disponibilizamos o questionário *online*, via *Google Forms*, para professores de Geografia da Educação Básica no município de Fortaleza e municípios da Região Metropolitana. Inicialmente, estabeleceu-se uma meta de 50 respostas, amostra pensada a partir da leitura de pesquisas com metodologias semelhantes. Ao todo participaram 40 professores que tiveram contato com o questionário a partir da divulgação em grupos de *Facebook* e *Whatsapp*. Com base nas respostas, foi possível compreender, dentre outras coisas, como é feito o uso de tecnologias nas aulas e os desafios enfrentados pelos professores.

Na quarta etapa e concomitante à aplicação do questionário, realizamos observações das aulas remotas síncronas de três professores de Geografia da rede

básica da cidade de Fortaleza e Região Metropolitana, na plataforma *Google Meet*, proporcionando a oportunidade de vivenciar o ERE na prática. A escolha dos docentes se deu pela proximidade através de projetos realizados anteriormente, como por exemplo estágios supervisionados e projetos de extensão. Foram observados dois dias de aula de cada docente, onde tomamos notas sobre a participação dos alunos e dos pais, as aparentes dificuldades enfrentadas pelos professores, além dos recursos utilizados em aula.

Na quinta etapa foram realizadas as entrevistas (Apêndice B) com pautas com os três professores cujas aulas foram observadas, de maneira a entender melhor as dificuldades e rotinas desses profissionais durante o ERE para além das observadas em aula. As entrevistas, de acordo com Duarte (2004 *apud* BATISTA, MATOS & NASCIMENTO, 2017) são uma forma de compreender a subjetividade dos indivíduos com base em seus depoimentos, além de extrair o pessoal do sujeito e pensar na dimensão coletiva. Portanto, são uma maneira eficiente de se conseguir informações na pesquisa qualitativa. Para fins de organização, os professores entrevistados foram referidos com letras do alfabeto, de acordo com a ordem da entrevista, enquanto os professores que responderam ao questionário foram referidos com números.

Após o fechamento do questionário, os professores foram agrupados de acordo com as semelhanças nas respostas para facilitar a interpretação e exposição no texto. Com base nesses agrupamentos foi possível, também, identificar as opiniões e problemáticas que mais se repetiam, além das que se destacavam como diferentes, por exemplo, em relação ao uso de tecnologias na sala de aula antes da pandemia. Uma das perguntas foi de múltipla escolha e indagava sobre qual o tipo de instituição em que esses docentes trabalhavam – sendo as opções instituição pública, privada ou ambas –, por isso foi possível a elaboração de um gráfico. Outras perguntas, como a utilização de tecnologias em sala de aula antes da pandemia e as condições de acesso dos alunos, também possibilitaram a elaboração de representações gráficas através de agrupamentos.

3 AS TECNOLOGIAS NO ENSINO

Este capítulo trata sobre o uso das tecnologias no ensino. Para isso, primeiramente, é importante compreender alguns conceitos básicos, tais como: o que é tecnologia, o que são ferramentas e o que é a técnica. Além disso, debatemos sobre a sua evolução e seu papel na sociedade e vida do ser humano.

Após essa contextualização, discorreremos sobre as tecnologias no ensino, o motivo e o impacto de sua utilização, focando principalmente no ensino de Geografia. Por último, apresentamos no tópico algumas opções de metodologias para o uso das tecnologias na sala de aula de Geografia.

Para encerrar o capítulo, expomos sobre o que dizem as leis e políticas públicas com relação ao uso das tecnologias e sua disponibilidade no ambiente escolar, a evolução de sua utilização, a igualdade de acesso por parte dos alunos e a formação dos professores para seu uso.

3.1 As tecnologias e a evolução do ser humano

As tecnologias fazem parte do nosso cotidiano, nas tarefas mais simples, como conversar, dormir, comer e estudar. Isso porque, quando se fala em tecnologia, não se está falando propriamente daquela vista em filmes de ficção científica, com robôs que dominam o planeta e a raça humana. De acordo com Kenski (2013), a tecnologia está no nosso cotidiano, pois a todo momento utilizamos produtos e equipamentos que são resultados de estudos e planejamentos, com o intuito de melhorar a qualidade de vida das pessoas.

O fogão que se usa para cozinhar, os talheres que se usam para comer, a geladeira que refrigera e conserva os alimentos, a cama em que se dorme, o lápis que se usa para escrever, todos esses são exemplos de tecnologia, pois são construídos com pressuposto em conhecimento científico e utilizados em atividades. O que utilizamos no nosso dia a dia são ferramentas e as formas como utilizamos essas ferramentas são chamadas de técnica.

Portanto, as tecnologias acompanham o desenvolvimento do homem e da mulher desde os tempos primitivos. O ser humano, começando a se diferenciar dos outros animais em tempos mais remotos, utilizava ferramentas como ossos, madeira

e pedras para sobreviver às intempéries da natureza. E essas ferramentas tinham formas de serem utilizadas, logo, o ser humano tinha técnicas. De acordo com Kenski (2013), a junção das ferramentas e das técnicas é o que forma a tecnologia. Dessa forma, a evolução do ser humano também é a evolução das tecnologias e as mudanças nas tecnologias também significam mudanças no modo de viver da sociedade.

Um exemplo claro são as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que de acordo com Soto, Senra e Neira (2009, p. 3), são “um conjunto de processos e produtos derivados das novas ferramentas (*hardware e software*), suportes da informação e canais de comunicação” (tradução nossa). Outro exemplo são as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), com acesso digital e tecnologias mais recentes. Apesar de servirem de suporte, porém, muitas vezes ganham papel maior, sendo mais do que ferramentas e assumem papel de companhia do ser humano, como Kenski (2013) afirma, o que pode gerar problemas.

Quando se fala das tecnologias responsáveis pela informação e comunicação, atualmente a linguagem digital ganha destaque. De acordo com Kenski (2012), essa linguagem se caracteriza pela presença de hipertextos e hiperlinks. Os hipertextos são um encadeamento de textos não lineares, com páginas e mais páginas de informações sobre determinado assunto, onde o leitor tem a autonomia de quanto vai se aprofundar no conteúdo. Já as hiperlinks são outras mídias – fotos, vídeos, sons.

É inegável que existe uma relação diferente entre o usuário e esse tipo de linguagem pela sua praticidade e rapidez. Além disso, como o usuário decide até que ponto chegar nas informações e por conta das interações constantes, gera-se também uma sensação de parceria entre essa linguagem e quem a procura. Como Kenski (2012) ressaltou, ao acessar os hipertextos você não precisa ler tudo, basta navegar entre os dados sobre os quais você quer mais informações. Tendo acesso às hiperlinks você acessa também diferentes tipos de mídias, que apresentam diferentes formas de apreensão e podem facilitar o aprendizado. Essa linguagem revolucionou a comunicação, ao reduzir o espaço-tempo e tornar possível a comunicação e informações simultâneas, entre locais espacialmente distantes.

3.2 As tecnologias no ensino

Não é uma surpresa que essas tecnologias alcançaram o ensino, assim como alcançam todos os âmbitos da sociedade. De acordo com Silva e Correa (2014) trazer as tecnologias para o ambiente de ensino pode torná-lo mais prazeroso aos alunos, pela sua dinamicidade e pela sua proximidade no dia a dia.

Seabra (2010) ressaltou que a utilização das tecnologias e internet se torna mais comum na vida dos alunos. Porém, é preciso enfatizar que elas não devem ser compreendidas como uma substituição do professor, pois essas ferramentas não podem ser usadas a esmo e precisam da mediação do docente. Com o acesso à TV e internet, o mundo fica nas palmas das mãos dos alunos e eles são bombardeados com todos os tipos de informações e mídias. A mediação do professor é necessária para que essas informações não sejam apenas apreendidas inadvertidamente, mas catalogadas, comparadas, associadas e analisadas criticamente.

Em relação à Geografia, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1999), no seu ensino devem-se utilizar imagens e diferentes linguagens na busca por informações, de maneira a possibilitar a expressão de conhecimentos e sintetização de informações. Portanto, tem-se a necessidade da utilização da linguagem tecnológica nas aulas da disciplina, principalmente ao se pensar na educação como uma prática para preparar os alunos para o mundo.

Isso porque, de acordo com Santos (1994), vivemos em um período técnico-científico-informacional, com alteração da produção global a partir da ciência, técnicas e meios de informação. A Geografia estuda o espaço geográfico, portanto, deve se adequar a esse período, aprendendo a acompanhar e analisar o espaço a partir dessa nova ótica.

Nas aulas de Geografia é possível trabalhar com as mais diversas metodologias envolvendo as tecnologias. É importante ressaltar, porém, que é necessário que se tenham a estrutura e conexão disponíveis no ambiente escolar. Além disso, não adianta apenas ter o acesso, é preciso a formação dos docentes e a alfabetização tecnológica dos discentes, afinal, não adianta ter a tecnologia se os alunos não vão saber o que fazer com ela.

Desde *datashow/projetor* e *notebook* para exibição de slides, até caixinha de som para possibilitar a análise de músicas para a fixação de conceitos estudados,

no ensino de Geografia é possível se aproveitar ao máximo dessas tecnologias. Além disso, com um projetor e *notebook*, é possível realizar atividades como a visita a lugares pelo *Google Earth* ou *Google Maps*, a criação de jogos em conjunto com os alunos ou praticar jogos já existentes na rede.

Existem aplicativos no celular que leem as curvas de nível e as transformam em modelos 3D, possibilitando o estudo do relevo e da cartografia, aplicativos e sites para nuvens de palavras, jogos de memória, jogos de carta, jogos de perguntas, etc. Ainda é possível utilizar sites para a criação de murais ou as próprias redes sociais. Temos uma miríade de possibilidades e, com a estrutura adequada e apoio da escola, cabe ao professor pensar nas que melhor se adequam a sua sala de aula.

3.3 As tecnologias nas leis e políticas públicas

Nas leis e políticas públicas busca-se muitas vezes aliar as tecnologias ao ensino, como forma de melhorar a qualidade da educação. Em 1971, a Lei 5.692/1971 instituiu as diretrizes e bases do 1º e 2º graus à época. Essa lei foi editada no ano seguinte pelo decreto 70.185/1972 que criou o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL). Esse programa, segundo Oliveira (2011), era responsável por coordenar a utilização da TV e do rádio na educação e na cultura, supervisionando as atividades das emissoras educativas. Essa tentativa acabou gerando a criação do Plano Nacional de Teleducação. O PRONTEL ficou subordinado ao Ministério da Educação (MEC) de 1972 a 1979, quando se transformou em Secretaria de Aplicações Tecnológicas (SEAT) (OLIVEIRA, 2011; HADDAD, 1993).

Em 1973, com origem no PRONTEL, houve a criação do Plano Nacional de Tecnologias Educacionais (PLANATE), responsável por gerenciar estratégias para o uso educacional das tecnologias da comunicação. Segundo Ribeiro e Machado (1992), em 1978 o PLANATE foi absorvido pelo Departamento de Aplicações Tecnológicas (DAT), porém, esse continuou como apenas um estudo.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 afirmou, em seu artigo 80, as tecnologias como instrumentos democratizantes (BRASIL, 1996). Começa-se a ver a partir daí a questão da igualdade de acesso – de conhecimento e de instrumentos tecnológicos.

Em 2005 foi criado o Plano Nacional de Inclusão Digital (PNID) para trazer um ambiente favorável à expansão do mercado eletrônico, com crianças e escolas como alvos prioritários das ações de inclusão digital.

O projeto “Um Computador por Aluno” (UCA) foi proposto em 2005 e criado pelo decreto 6.300/2007, alterado para “Programa Um Computador por Aluno” (PROUCA), pela lei 12.249/2010 e regulamentado pelo decreto 7.750/2012. Foi inspirado nas iniciativas australianas e estadunidenses (VALENTE & MARTINS, 2011), com o objetivo de disponibilizar um computador para cada aluno para a melhora do seu desempenho nas disciplinas e inclusão social.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) tem as tecnologias educacionais como foco de algumas de suas estratégias (BRASIL, 2014):

5.3 Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para alfabetização de crianças [...];

5.6 Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, [...];

7.12 Incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras [...];

7.15 Universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno nas escolas da rede pública de Educação Básica [...].

É possível observar o incentivo à aproximação das tecnologias do processo de ensino aprendizagem, associadas a práticas inovadoras. Trata-se mesmo não apenas no âmbito dos alunos, mas também da formação dos professores.

As tecnologias também estão presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um documento que normatiza os direitos de aprendizagem de todos os alunos do Brasil, a partir da determinação de conhecimentos e habilidades essenciais. Nele afirma-se ser necessário levar em consideração o cenário atual – histórica e culturalmente – na criação das competências, incluindo atuar com discernimento no contexto da cultura digital. A tecnologia é defendida como ferramenta útil ao aprendizado, com a presença de competências que defendem a utilização de várias linguagens – incluindo a digital – e a formação de uma Cultura Digital (BRASIL, 2017). Na educação infantil, as tecnologias devem ser utilizadas para estimular a curiosidade, o desenvolvimento motor, a linguagem, o pensamento lógico e criativo. No Ensino Fundamental deve-se

utilizar a tecnologia de maneira crítica e consciente no dia a dia da sala de aula e da vida escolar. No Ensino Médio a tecnologia deve ser utilizada para o desenvolvimento de capacidades e habilidades, além do estímulo à proatividade.

4 A COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA E REGIÃO METROPOLITANA

Neste capítulo contextualizamos a pandemia, falamos sobre o seu impacto na sociedade e as mudanças causadas pelo isolamento social, focando no Ensino Remoto Emergencial. É feita a diferenciação entre essa modalidade de ensino e o Ensino a Distância, além de apresentar os conceitos de atividades síncronas e assíncronas.

Para encerrar o capítulo, no último tópico trazemos dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade e Informação (CETIC), que apontam a desigualdade de acesso à tecnologia e internet no Brasil. Falamos sobre como essa desigualdade é acentuada pelo contexto de Ensino Remoto Emergencial e como esse modelo de ensino funciona para aqueles sem acesso.

4.1 O contexto da pandemia

No contexto de pandemia causada pelo novo coronavírus, surgiu a necessidade de implementar uma das principais medidas para conter a propagação do vírus: o isolamento social. Os vários âmbitos da sociedade precisaram se adaptar rapidamente às mudanças bruscas nas suas rotinas. Uma das principais alterações ocasionadas pela pandemia no dia a dia dos brasileiros – e pelo mundo afora – foi a suspensão das aulas presenciais e início do Ensino Remoto Emergencial a partir de 20 de março de 2020.

Enquanto a Educação a Distância (EAD) é caracterizada pelos recursos e uma equipe de profissionais preparada para atender as demandas pedagógicas nesse formato (Hodges, 2020), no Ensino Remoto Emergencial tem-se a tentativa improvisada de transformar aulas e atividades que antes eram presenciais em remotas. Portanto, é uma alternativa temporária, com caráter de urgência e que se torna a única opção momentânea.

Apesar disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) destacou uma série de pontos que as redes de ensino deveriam ter em mente, independente do regime de ensino adotado durante a pandemia. Dentre esses estão a preocupação com o

padrão de qualidade do ensino, a garantia da igualdade de acesso por parte dos estudantes e a igualdade das avaliações.

De acordo com Valente *et al.* (2020), com a necessidade da implementação desse regime vários desafios surgiram: a formação e preparação dos professores para lidarem com as tecnologias e darem aulas de maneira remota, a falta de acesso à internet e aos recursos por parte de alguns alunos e o suporte a esses alunos, além das normatizações dos procedimentos.

O professor assumiu maior carga de trabalho e um papel de maior importância, pois passou também a esperar-se que ele guie o processo remoto de aprendizagem. Além disso, precisou realizar tanto atividades síncronas – aulas em tempo real, onde o professor e os alunos interagem ao mesmo tempo – quanto as assíncronas – que não ocorrem no mesmo tempo e espaço, por exemplo, troca de mensagens no *Whatsapp* e postagens em fóruns.

Moreira, Henrique e Bastos (2020) asseguram que, além de criador de recursos digitais, o professor nesse contexto deve ser motivador, avaliador e dinamizador. Portanto, além de produzir materiais utilizando metodologias com as quais muitas vezes não estavam acostumados e o complicado processo de avaliação remotamente, o docente passou a ter como preocupações dinamizar o processo de ensino remoto para chamar a atenção dos alunos, além de motivá-los em um momento tão difícil.

De acordo com Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020), a pandemia tornou os meios virtuais os canais de comunicação e informação disponíveis em praticamente todos os aspectos do dia a dia dos brasileiros. A comunicação com os alunos passou a ser virtual também. A interação, as conversas nos corredores, antes ou depois das aulas se transformaram em mensagens no *Whatsapp*.

O âmbito privado se tornou público. Agora, o número de celular do professor é acessível a todos os pais e alunos, sem lhe ser dada outra alternativa. A restrição de horários de interação que existia no ambiente profissional não existe mais nesse novo formato de ensino. Os professores ficam reféns de seus celulares, antes muitas vezes formas de lazer, para trabalhar, recebendo mensagens nas horas e dias mais variados.

4.2 O Ensino Remoto Emergencial e a desigualdade social

Quando se fala da situação de Ensino Remoto Emergencial ocasionada pelo distanciamento necessário na pandemia da COVID-19, um tema de importância surge: a desigualdade. De maneira mais específica, a desigualdade de acesso aos meios eletrônicos e a internet necessários para trabalhar e estudar nesse período. Segundo o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), ligado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), os números de acesso variam de acordo com as regiões e classes sociais, aspecto que deve ser levado em consideração na hora de se pensar o ensino.

De acordo com o Painel TIC COVID-19, estudo com resultados divulgados em novembro de 2020 e organizado pelo CETIC, o aparelho celular é o dispositivo mais utilizado por usuários de internet de classes D e E para ensino remoto e teletrabalho. Ainda segundo esse estudo, dos jovens com 16 anos ou mais que estudam em escola ou universidade, 37% utilizam o celular para assistir às aulas. O celular aparece como principal dispositivo utilizado para mais da metade das pessoas das classes D e E (54%), representando 43% na classe C e 22% nas classes A e B.

Dentre as barreiras ao ensino remoto, as mais apontadas foram a dificuldade de tirar dúvidas com os professores (38%) e problemas de conexão à internet (36%). Segundo pesquisa de 2019 realizada pela CETIC em relação ao acesso à internet no Brasil, 67% dos domicílios brasileiros possuem acesso à internet. Da classe A são 99%, enquanto das classes D e E são 40%. Alexandre Barbosa (2021), gerente do Cetic.br, ressaltou que a falta de recursos pode prejudicar de maneira significativa a continuidade e rotina dos estudos de maneira remota.

Outro ponto importante é a comparação entre os resultados das diferentes classes. Enquanto as classes mais altas têm maior acesso a computadores e *notebooks* – dispositivos mais confortáveis para trabalho e estudo remoto –, além de melhor conexão com a internet, nas classes mais baixas a falta desses se torna um dos principais obstáculos dos estudos a distância.

Geram-se, portanto, diferentes tipos de oportunidades. Quando se pensa em uma escola que tem alunos de classe B, C, D e E, provavelmente os com maiores dificuldades de acesso e, conseqüentemente, maiores prejuízos nesse período de pandemia, serão os de classe D e E. Com a descontinuidade da rotina de estudo e

dificuldade de acesso às aulas e material didático, é possível gerar desinteresse e desistências por parte dos alunos.

No questionário realizado com professores ao longo da realização deste trabalho, constatamos que apenas dois professores (5%), dos 40, alegaram que seus alunos tinham condições iguais de acesso às aulas e tecnologias. Uma professora relatou, ao ser perguntada sobre o acesso dos alunos, que estes tinham condições parecidas, mas ressaltou que esse fato só foi possível graças aos chips com internet disponibilizados pela Secretaria da Educação (Seduc) do estado do Ceará. Foi possível a criação de um gráfico que demonstra que, dos 40 professores, 38 (95%) afirmam que seus alunos não têm condições iguais de acesso às aulas e tecnologias.

Gráfico 1 – Porcentagem das respostas à pergunta “Os seus alunos têm condições iguais de acesso às aulas e tecnologias?”.



Fonte: dados da pesquisa (2021).

A partir das respostas observamos que, no caso dos alunos desses professores, alguns têm total condição de acesso e outros não têm nenhuma. Isso vai desde as condições materiais até a alfabetização digital. Também notamos que a falta de acesso está presente principalmente nas escolas públicas.

Os motivos mais citados para o não acompanhamento das aulas remotas, segundo o Painel TIC COVID-19, nos usuários de classes A e B foram não conseguir ou não gostar de estudar a distância (43%), cuidar da casa, dos irmãos, filhos ou parentes (38%) e falta de motivação (35%). Enquanto nas classes D e E os principais

motivos foram a necessidade de buscar emprego (63%), cuidar da casa, dos irmãos, filhos ou outros parentes (58%) e a falta de equipamentos para acessar aulas remotas (48%).

Entra em questão também, tanto para os alunos que estão estudando quanto para os professores que estão trabalhando, a rotina dentro de casa. No caso de mulheres, que geralmente precisam lidar com os afazeres domésticos e cuidado com filhos, irmãos ou outros parentes, é possível observar jornadas duplas e até triplas, o âmbito pessoal se misturando com o profissional/educacional, na medida em que são necessários mais tempo e esforço para desempenhar o dobro do trabalho.

Outros aspectos referentes são influenciados pela desigualdade. É certo que alunos das classes mais baixas provavelmente foram mais afetados economicamente pela pandemia, o que é um fator de distração. Além disso, as chances são maiores de que o ambiente de estudos, a sua casa, não seja adequado para a concentração nos estudos, sem um ambiente silencioso.

5 A CENSURA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Neste capítulo falamos sobre a censura sofrida pelos professores durante a pandemia. Contextualizamos essa censura, explicando sobre o Projeto de Lei e Movimento Escola Sem Partido, suas origens e o que defendem. Destacamos como é impossível para o ensino de Geografia alcançar a neutralidade que esses Projeto e Movimento defendem, além de apresentar relatos dos professores de Geografia que responderam ao questionário e foram entrevistados sobre a censura no Ensino Remoto Emergencial.

5.1 A presença dos pais e responsáveis no processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia

Com as aulas remotas nesse período emergencial, cada vez mais os pais e responsáveis dos alunos estão presentes no processo de ensino e aprendizagem. Eles passam a auxiliar os discentes e muitas vezes precisam fazer o papel de mediadores – de acordo com o tipo de atividade remota utilizada. A sala da casa passou a ser a sala de aula e as aulas começaram a acontecer dentro desse âmbito pessoal.

Com isso, os professores passam por um outro desafio, a censura, em decorrência da ascensão do conservadorismo que se utiliza do Projeto de Lei e Movimento Escola Sem Partido para justificar o amordaçamento em sala de aula. De acordo com Ramos e Santoro (2017), o Movimento Escola Sem Partido (MESP) defende que a educação moral e religiosa deve seguir a dos pais e responsáveis, a proibição de debates sobre gênero e principalmente, a proibição do direito do professor de dar sua opinião e expressar seus ideais em sala.

Desse modo, nas palavras de um dos idealizadores desse movimento, “o professor não tem o direito de exercer sua liberdade de expressão em sala de aula, pois, se assim o fizer, o aluno não terá direito de consciência e de crença, pois o aluno é uma audiência cativa do professor” (NAGIB, 2016 *apud* RAMOS & SANTORO, 2017, p. 142). Percebemos aí como o aluno é visto como ser passivo no processo de ensino-aprendizagem, incapaz de formar opiniões próprias e totalmente doutrinável.

De acordo com Nicolazzi (2016), esses projetos e movimentos defendem que não devem ser discutidos em sala temas que possam contrariar as convicções

dos pais e responsáveis, deixando os limites bem amplos. A Geografia, como ciência que estuda o espaço geográfico, deve evidenciar as relações que ocorrem nele, com suas dinâmicas, desigualdades e contradições. Portanto, o professor de Geografia deve justamente auxiliar o aluno na construção de ambientes de debate crítico, de maneira a estimular que o discente tenha pensamentos críticos e reflexivos. A Geografia se vê totalmente distante desse movimento chamado “neutro” – que na realidade não tem nada de neutralidade.

Com isso, os professores estariam restritos a ensinarem apenas o que é de interesse de determinado grupo, oprimindo-se os pensamentos de ideologias minoritárias. Esse já era um grande problema a ser enfrentado no ambiente físico da sala de aula e ganhou proporções maiores com a chegada do Ensino Remoto Emergencial. Isso ocorre pois, como já dito, a sala de aula agora passou a ser a sala ou a cozinha de casa e os pais e responsáveis têm acesso direto aos conteúdos ministrados pelos professores nas aulas.

Isso torna possível que aqueles mais conservadores, ao observarem debates que desaprovam, exerçam pressão sobre os professores, coordenadores e diretores. Agora, além da própria palavra, é possível também a gravação dessas aulas, o que aumenta o incômodo dos professores ao se verem sob constante lupa. Com relação à pauta da presença maior dos pais nas atividades dos alunos:

Quando estamos dando aula, dá pra ver que o aluno tá conversando com alguém, olhando pra alguém. Às vezes os pais colocam o rosto na câmera pra ver o que tá acontecendo e a gente lembra que tem mais gente ouvindo. Tem que tomar cuidado com o que diz porque os responsáveis estão ouvindo tudo (Professora A).

O professor B ao ser entrevistado também relatou dificuldades nesse aspecto. Alegou que a escola em que trabalha está “dividida em uma polarização. Uma parte dos professores é de direita, a favor do Escola Sem Partido e preconceituosos”. A outra parte é envolvida em movimentos sociais, defende falar sobre política com os alunos e é contra o Projeto. Sendo um dos professores deste último lado, falou sobre como existem professores na escola que tentam proibir o debate e estimulam comportamentos preconceituosos. Esses docentes estariam sempre em contato com os responsáveis dos alunos e estimulariam que ficassem atentos, incentivando que fossem realizadas reclamações junto a coordenação em caso de qualquer assunto que lhes desagradasse ser tratado durante as aulas.

Em relação ao questionário realizado durante a pesquisa, alguns professores disseram estarem tranquilos com a participação e acompanhamento dos pais e responsáveis nas aulas. O professor 27 ressaltou que era uma maneira deles conhecerem o trabalho dos professores e da escola, além de acompanhar seus filhos no processo de ensino e aprendizagem. A professora 10 falou que gosta, pois é uma forma dos responsáveis perceberem a importância do professor.

Outros professores, porém, destacaram a sua preocupação quanto à intervenção dos pais e responsáveis. A professora 9 relatou se sentir vigiada. A professora 24 disse se sentir insegura para dar suas opiniões pessoais por medo de ser denunciada para a escola, apontando que em sala de aula se sentia mais à vontade. A professora 34, apesar de alegar tranquilidade, disse preparar suas aulas já se preocupando com os pais – assim como a professora 7 – e ainda que não aborda tão amplamente questões políticas e temas “mais complicados”. O professor 17 também relata tranquilidade, mas destaca que se sente inseguro ao trabalhar temas como gênero, antirracismo, questões políticas e ambientais, pois teme que os pais tenham “pensamentos equivocados”. Os professores 20 e 30 alegaram terem tido problemas com os pais que assistiam às aulas e tentaram intervir na forma de conduzir, atrapalhando o processo de construção de conhecimento junto com os alunos. A professora 22 se disse insegura, pois os pais se utilizam de tudo para reclamar das aulas e até usam essas reclamações como justificativa para a ausência dos filhos. O professor 13 apontou que o medo inibe o professor durante as aulas.

É possível perceber a partir dos relatos que a presença dos pais, apesar de ser essencial nesse momento de pandemia e ensino remoto, também pode trazer problemas para os professores. Em alguns casos existe a preocupação dos professores por serem vigiados, o que compromete o estabelecimento de um espaço para discussões críticas, dificulta a discussão de assuntos importantes e pode até comprometer a situação do docente na escola.

6 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A GEOGRAFIA

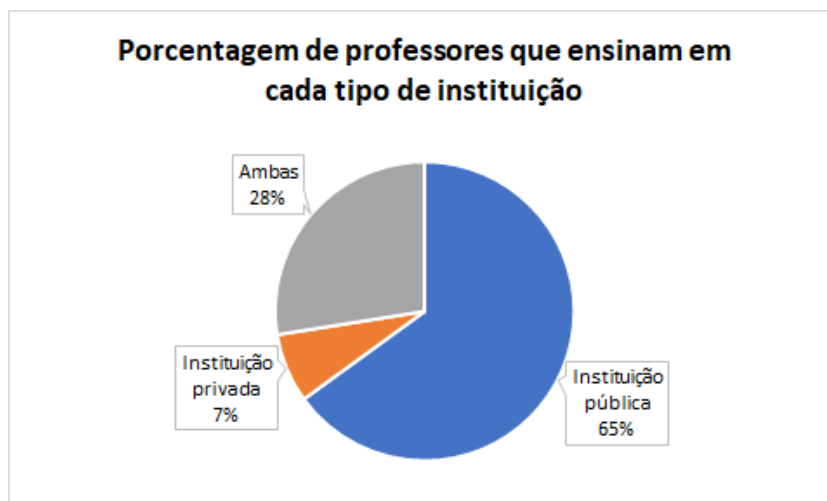
Neste capítulo apresentamos mais das respostas conseguidas a partir do questionário e entrevistas. Primeiramente falamos sobre o perfil dos professores que responderam ao questionário, os anos de trabalho, em que tipo de instituição ensinavam e se já utilizavam tecnologias em sala de aula antes da pandemia. Explicitamos os relatos dos professores quanto aos desafios e dificuldades enfrentados ao longo do período de Ensino Remoto Emergencial, os pontos negativos e positivos e o acesso dos alunos a recursos e tecnologias. Por último, trazemos os exemplos de como os professores estão se adequando ao ERE a partir de pesquisas sobre metodologias mais dinâmicas e que utilizam as tecnologias.

6.1 Relatos, desafios e possibilidades

O questionário realizado no decurso desta pesquisa continha 10 perguntas e foi encerrado com 40 respostas. Antes de analisar melhor as respostas, é importante estabelecer quem foram as pessoas que responderam às perguntas, pois algumas dessas informações influenciam nas respostas.

Apesar da maioria morar e ensinar em Fortaleza, alguns professores moram ou ensinam na Região Metropolitana de Fortaleza (RMF), como Maranguape e Maracanaú. Dos 40 que responderam, 26 ensinam em instituição pública, 3 em instituição privada e 11 trabalham tanto em instituições de ensino públicas quanto privadas, portanto, poucos ensinam em instituições privadas, como é possível observar no gráfico abaixo.

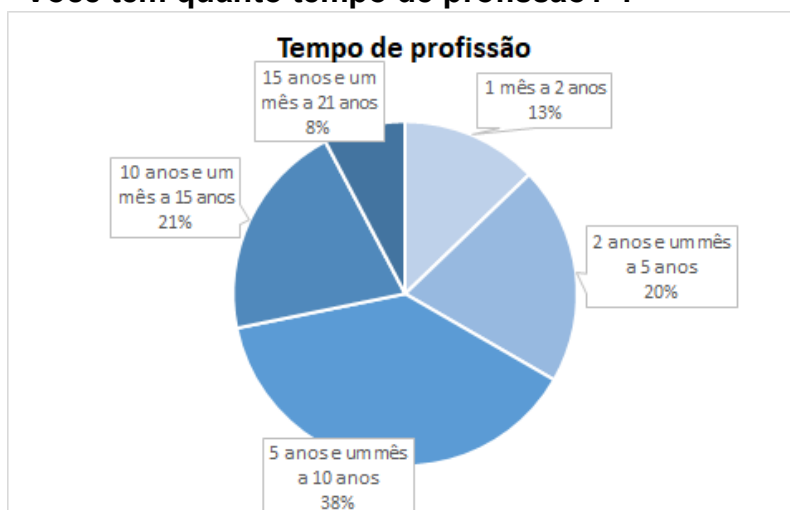
Gráfico 2 – Porcentagem das respostas à pergunta “Você ensina em que tipo de instituição?”.



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Em relação ao tempo de trabalho em sala de aula, os resultados foram variados. Houve professores que alegaram trabalhar há 1 ano, até professores que já trabalham há 21 anos. Dois professores destacaram que iniciaram a docência no período da pandemia. 15 dos 40 professores têm de 5 anos e um mês a 10 anos de trabalho, enquanto três têm de 15 anos e um mês a 21 anos. Esses dados podem ser observados representados no gráfico abaixo:

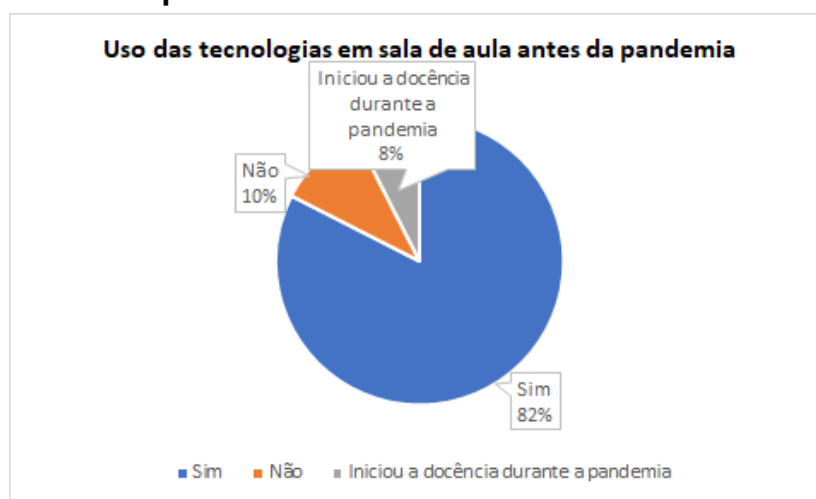
Gráfico 3 – Porcentagem das respostas à pergunta “Você tem quanto tempo de profissão?”.



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Quando questionados sobre o uso de tecnologias em sala de aula antes da pandemia (Gráfico 4), a maioria respondeu que já utilizava, geralmente *notebook*, projetor e caixinha de som, com a exibição de *slides*. Alguns apontaram a utilização de músicas, vídeos e imagens de satélite. O professor 27 revelou utilizar também o *Google Classroom* e o *Whatsapp*. A professora 26 acrescentou ainda que já utilizava o *Google Forms* e que tentou criar um aplicativo com os alunos, mas que a estrutura e conexão da escola eram limitantes. A professora 7 se destacou ao mencionar a utilização de uma lousa digital.

Gráfico 4 – Porcentagem das respostas à pergunta “Você utilizava alguma tecnologia em sala de aula antes da pandemia?”.



Fonte: dados da pesquisa (2021).

A pergunta 6 do questionário foi sobre os desafios enfrentados nesse período de Ensino Remoto Emergencial. Um dos pontos mais destacados foi a dificuldade de fazer os discentes interagirem durante as aulas síncronas, prender a sua atenção e aumentar a presença. As professoras 29 e 31 lembraram ainda a problemática do estado psicológico dos alunos nesse período de pandemia. Alguns precisaram trabalhar, fazer atividades domésticas, adquirir maior independência nos estudos e ainda lidar com a perda de parentes. Mesmo para aqueles que não perderam pessoas conhecidas, as mudanças na rotina e o isolamento social já são suficientes para a desestabilização do estado mental.

Ainda na pergunta 6 foi apontado também o aumento da burocracia para os professores, com o preparo constante de materiais. A professora 31 descreveu

melhor como foi esse processo na escola em que trabalhava. Ela precisava construir um portfólio com as fotos de todas as atividades dos alunos, fazer planilhas com o quantitativo de devolutivas de atividades, preenchimento diário do planejamento das aulas, construção de atividades impressas para os alunos sem condições de acesso a recursos e elaborar as atividades para os alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A professora 30, que trabalha em instituição pública e privada, relatou que, no caso da empresa privada, teve que enfrentar o descaso com a sua saúde e de outros profissionais ao serem expostos a riscos desnecessários por parte dos donos e superiores da escola, tudo para tentar dar aos pais e responsáveis uma sensação de normalidade.

Outros aspectos foram mencionados, como a desigualdade de acesso a recursos e alfabetização digital – especialmente nas escolas públicas –, as formações feitas às pressas dos professores que precisaram enfrentar a sala de aula virtual sem muito conhecimento metodológico. Já a professora 26 destacou como o seu principal problema a falta de uma estrutura adequada para o *home office* e apontou que precisou comprar alguns materiais para se adequar ao ERE.

No caso dos alunos que não têm acesso, os professores B e C explicaram ao serem entrevistados que são disponibilizadas na escola atividades impressas – a professora A relatou que, por ensinar em instituição privada que tem poucos alunos, a falta de acesso não é um problema. Como disse o professor C, “os pais pegam as atividades e depois vão na escola devolver”. Dessa forma, é possível continuar repassando o conteúdo para os discentes e ter algum retorno deles, portanto, uma maneira de avaliar seu desempenho. Porém, com isso surgem outros problemas. O próprio professor entrevistado ressaltou que muitas vezes os pais ou responsáveis realizam as atividades no lugar dos alunos, por não saberem como fazer a mediação e auxiliá-los nesses momentos. Além disso, os alunos não têm contato com os professores e não conseguem tirar dúvidas.

Como o professor C mencionou nas entrevistas, existem casos em que há apenas um celular para a família toda. Ele mencionou o caso de uma aluna que usa o celular da mãe para tentar acompanhar as aulas. O problema é que a mãe utiliza o celular para trabalhar e tem outra filha em idade escolar que também precisa do aparelho para as atividades escolares. O tempo de uso para cada uma acaba sendo reduzido.

A falta de limite de horário de trabalho também foi bastante mencionada. O professor 31 relatou que, pela comunicação ser feita via *Whatsapp*, ele tinha a impressão de nunca se desvincular do trabalho, passando por uma pressão por parte da escola e dos pais durante 24 horas, com a justificativa de ter que dar conta do momento atípico. O professor 14 reforçou isso no questionário, ao ser perguntado sobre as dificuldades enfrentadas nesse período e reclamou sobre a falta de limites “na interação com os alunos e o recebimento de dúvidas em horários inapropriados”.

A professora A, ao ser entrevistada, relatou casos de pais mandando mensagens pelo *Whatsapp* às 22 horas de um domingo – e reclamando por não serem respondidos na hora. O professor B disse sentir que trabalha mais nesse período, por ter dificuldade de separar as horas de trabalho. O professor C falou que precisou conseguir um tablet para utilizar exclusivamente para as atividades e interações escolares. Reforçou ainda que só assim conseguiu começar a limitar mais o seu horário de trabalho.

Quando perguntados sobre a existência de algum aspecto positivo no estabelecimento do ERE, a grande maioria destacou a possibilidade de se pensar em aulas mais dinâmicas, o aprendizado sobre tecnologias e os diferentes tipos de mídia e equipamentos disponíveis no *home office* – que nem sempre estavam presentes no ambiente físico da escola. Também mencionaram o aprendizado de novas metodologias, principalmente com o acesso à internet. Essas metodologias auxiliaram no estudo do espaço geográfico nesse novo contexto.

De acordo com Santos (1997) o espaço geográfico é um “conjunto indissociável de sistemas de ações e sistemas de objetos [...]” (p. 32). A conceituação e estudo do espaço geográfico, tanto academicamente quanto na geografia escolar, são, portanto, de grande complexidade. É importante ressaltar também que a análise do espaço não se limita ao que se entende por academia, mas que ultrapassa esses limites e perpassa o ambiente escolar, desde a alfabetização dos alunos com relação à localização e espacialidade, até assuntos mais complexos como a situação agrária e urbana.

Na pandemia o estudo da Geografia ganhou novas roupagens que condizem com as modificações ocorridas no espaço causadas pela COVID-19. De acordo com Oliveira (2021), o território passa a ser visto, por exemplo, com as territorializações das vacinas, o lugar ganha um novo olhar pensado a partir do período

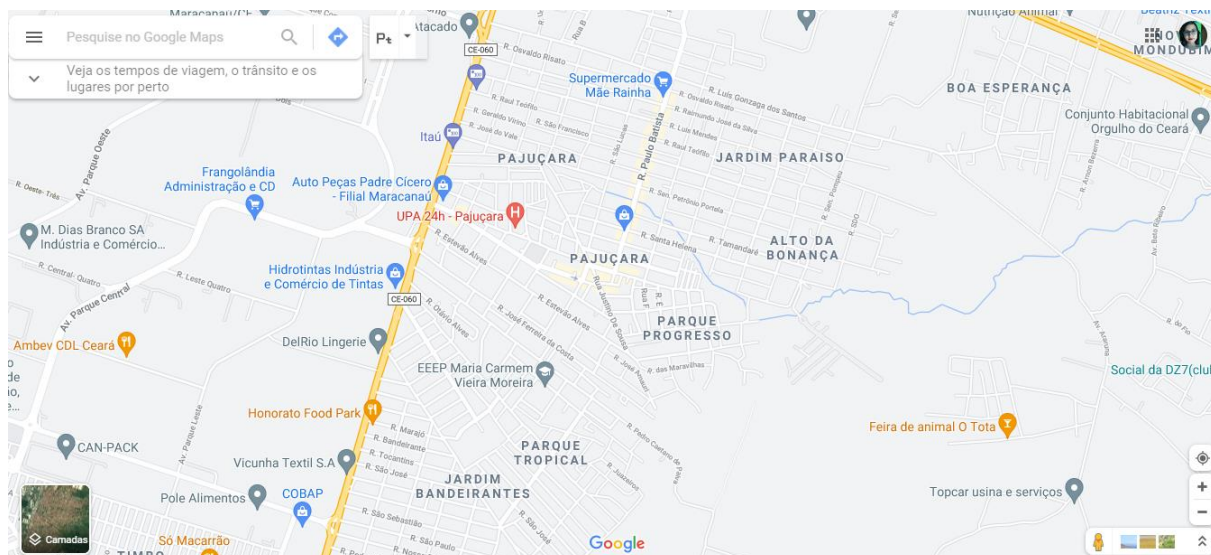
de distanciamento social, a paisagem passa a apresentar menos fluxos. Como, então, explorar essas mudanças para modificar o ensinar à Geografia nesse período?

A partir do questionário realizado foi possível fazer um levantamento de metodologias para a sala de aula e de atividades nesse período de ERE, para além das tradicionais aulas síncronas. O professor 25 relatou ter utilizado como metodologia de atividade a aula de campo. De acordo com Cordeiro e Oliveira (2011) a aula de campo melhora a compreensão dos conteúdos, pois associa as teorias da sala de aula e livro didático com análises práticas. Portanto, é uma ótima metodologia para estimular a construção do senso crítico do aluno, da observação e da pesquisa.

No caso do professor 25, a atividade proposta precisou ser limitada pelo distanciamento social estabelecido. Por isso, o tema da aula de campo foi “meu espaço geográfico”, onde o professor solicitou que os alunos realizassem uma aula de campo no próprio quintal para a análise de diversos aspectos do espaço. O ponto positivo dessa ideia de atividade é que é possível solicitá-la mesmo para aqueles discentes que não tem acesso à internet, com as atividades impressas entregues na escola. Um ponto negativo é a possibilidade de algum aluno não ter um quintal para possibilitar a análise. A professora A fez uma atividade semelhante com os seus alunos, porém, não limitou a aula de campo ao quintal – justamente para não prejudicar aqueles que não poderiam responder – e resolveu deixar que os alunos descrevessem também algum cômodo da casa. Encaminhou perguntas para auxiliar na observação, como por exemplo “qual a função do espaço observado?”.

Outro professor utilizou a metodologia da aula de campo. O professor 19 fez a aula de campo pelo *Google Maps* (Figura 1), transmitiu durante a aula síncrona e instigou os alunos a fazerem observações. O desafio para essa atividade é o fato de que, dependendo da realidade dos alunos de cada escola, nem todos poderiam acompanhar as aulas síncronas e perderam a atividade.

Figura 1 – Página do Google Maps.



Fonte: www.google.com.br/maps (2021).

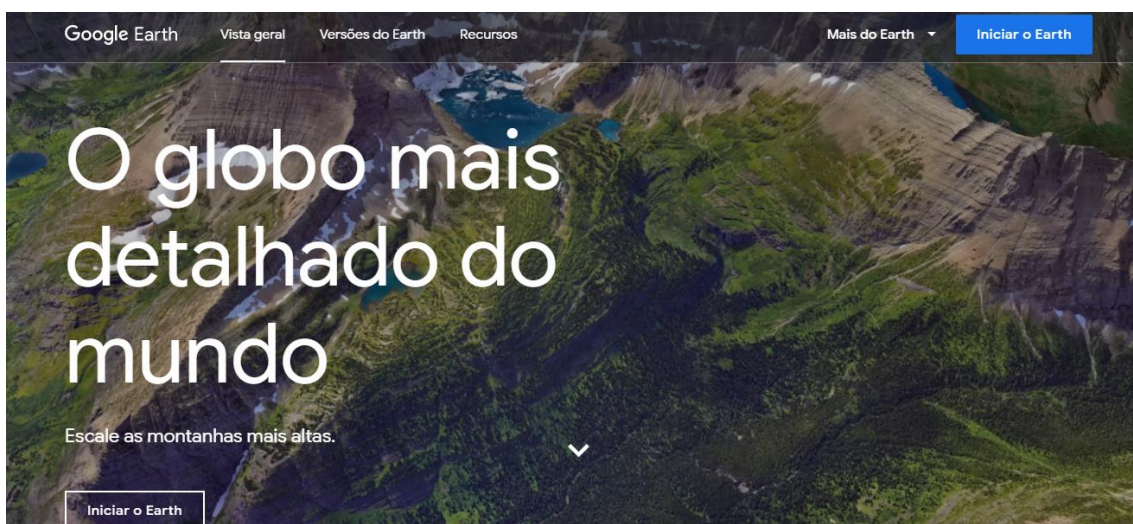
A observação do espaço no contexto da pandemia foi utilizada por dois professores. O professor 21 destacou como uma atividade bem marcante quando pediu aos alunos que observassem os seus bairros durante a pandemia, os fluxos e comparassem com os boletins que a prefeitura lançava sobre os casos de COVID-19 por bairro. O professor 27 pediu que os discentes observassem paisagens próximas às suas casas no contexto da pandemia e apontassem as diferenças entre esse período e antes da pandemia.

Para o ensino da cartografia, o professor 9 utilizou o *Google Earth* para ensinar conceitos como latitude, longitude e escala. Novamente, como ponto negativo tem-se a possibilidade da falta de acesso de alguns alunos às aulas síncronas. De acordo com Evangelista, Moraes e Silva (2017):

A possibilidade oferecida pelo Google Earth para realizar estudos comparativos entre diferentes regiões e cidades propicia ao aluno uma riqueza de detalhes que antes, por meio de livros e atlas, seria impossível, tamanha a interatividade. (p. 159).

Como ponto positivo para a utilização do *Google Earth* (Figura 2) nas aulas e atividades tem-se a dinamicidade do programa, o fato de que os alunos poderiam utilizá-lo nos seus próprios aparelhos, o nível de detalhamento das informações e as informações em três dimensões.

Figura 2 – Página inicial do *Google Earth*.



Fonte: www.google.com.br/intl/pt-PT/earth/ (2021).

Vários dos professores relataram a utilização de jogos como atividades – síncronas e assíncronas. O professor 3 utilizou-se da plataforma *Wordwall* (Figura 3) para elaborar quiz – que segundo ele foi muito elogiado pelos alunos. A *Wordwall* é uma plataforma que possibilita a geração de atividades para serem impressas ou exibidas em sala de aula.

Figura 3 – Alguns modelos disponíveis no *Wordwall*.



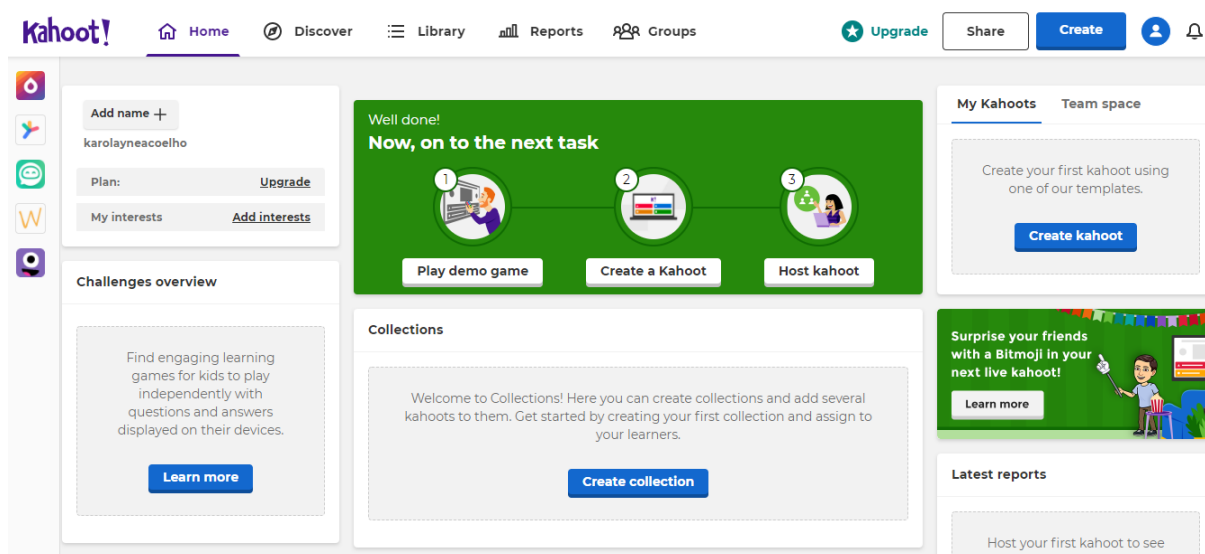
Fonte: wordwall.net (2021).

A plataforma tem vários modelos disponíveis, dentre eles anagrama, questionário de programa de televisão, caça-palavras, palavras cruzadas, perseguição do labirinto (onde se deve correr para a área da resposta certa, evitando

inimigos) e vire as peças. Além de apresentar modelos dinâmicos e divertidos, também possibilita que sejam incluídos os alunos sem acesso a recursos, a partir das atividades impressas.

A professora 8 disse ter utilizado um jogo de perguntas e respostas, a partir de uma roleta virtual, mas não especificou onde essa roleta era feita. O professor 12 também usou jogos para facilitar o aprendizado, além de conhecimentos de games jogados pelos alunos. O professor 13 utilizou o *Kahoot* (Figura 4 e 5) para a realização de quiz e *Mentimeter* (Figura 6, 7 e 8) para a formação de nuvem de palavras.

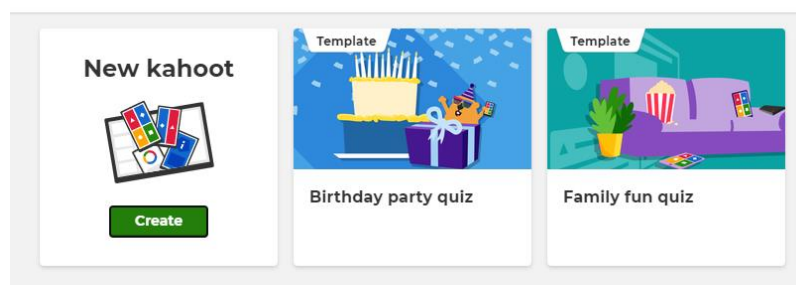
Figura 4 – Página inicial do *Kahoot*.



Fonte: create.kahoot.it (2021).

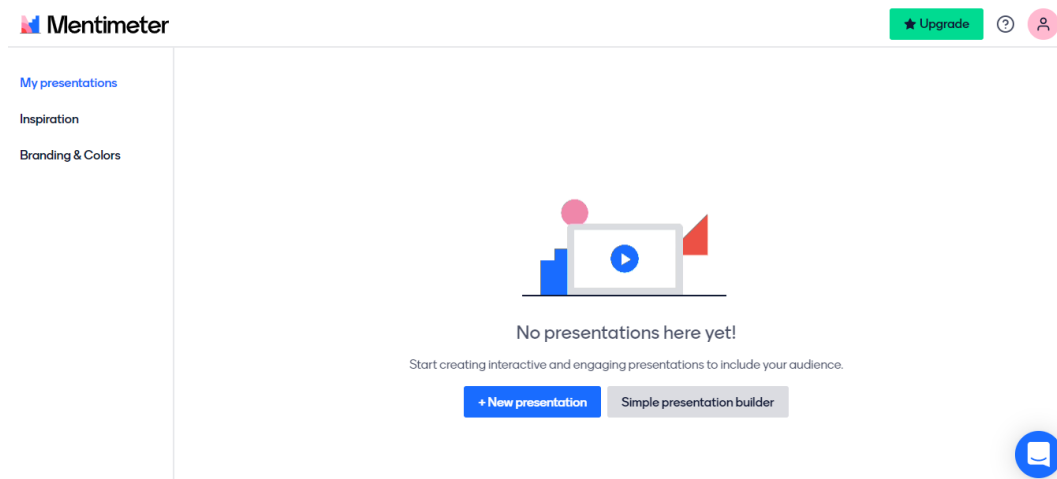
Figura 5 – Página de criação de quiz no *Kahoot* e *templates*.

Create a new kahoot



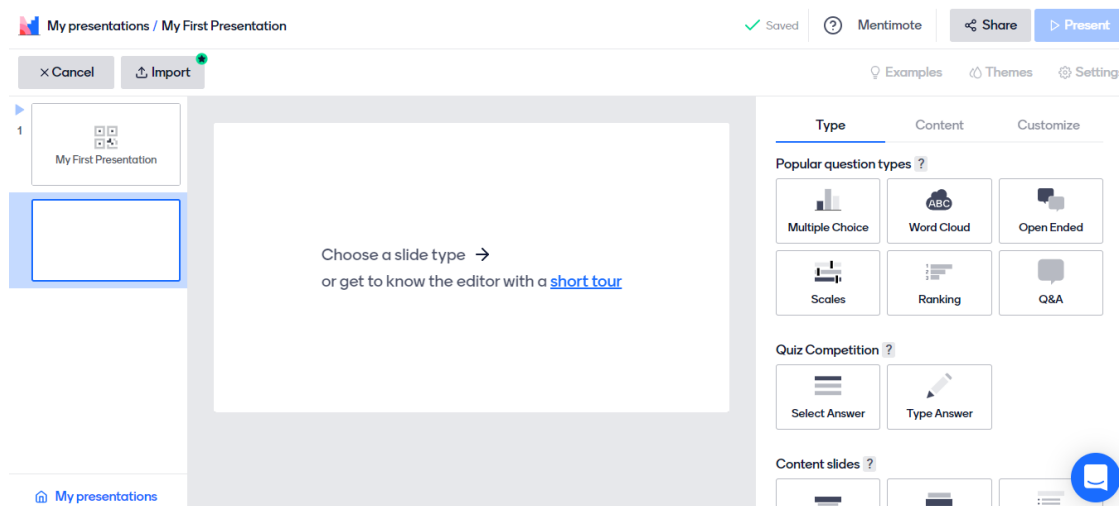
Fonte: create.kahoot.it (2021).

Figura 6 – Página inicial do *Mentimeter*



Fonte: mentimeter.com (2021).

Figura 7 – Página de criação de apresentação do *Mentimeter*.



Fonte: mentimeter.com (2021).

Figura 8 – Exemplo de nuvem de palavras do *Mentimeter*.

How would you describe this in three words?



Fonte: mentimeter.com (2021).

Outra plataforma interativa, utilizada pelos professores 7, 23 e 34, é o *Padlet* (Figura 9), que pode ser usada de maneira gratuita e possibilita a criação de murais, linhas do tempo e mapas com fotos e informações. É possível criar um único arquivo e compartilhar com os alunos para que todos criem e editem ao mesmo tempo.

Figura 9 – Modelos disponíveis no *Padlet*.



Fonte: pt-br.padlet.com (2021).

Outra opção é cada aluno criar seu próprio arquivo. Os professores que utilizaram alegaram o maior engajamento por parte dos alunos, mesmo daqueles que costumavam se recusar a participar da aula.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o início da pandemia da COVID-19, a sociedade precisou enfrentar e se adequar a diversas mudanças, dentre elas o distanciamento social. Como uma das únicas medidas para evitar a propagação da doença, o distanciamento fez necessária a readequação de diversas atividades, desde o lazer, até o trabalho e ensino. Do ensino superior ao básico, as aulas presenciais foram suspensas às pressas.

Pela urgência da situação, o modelo de ensino estabelecido – o Ensino Remoto Emergencial – teve pouco ou nenhum planejamento e normalização, o que afetou professores e alunos. Em um momento como esse, os estudos sobre os impactos desse ensino são primordiais para o acompanhamento das dificuldades e prejuízos, pois possibilitam futuras melhorias. No caso desta pesquisa, temos a importância do enfoque nos professores, classe que foi tão afetada, para compreender como foi esse período para esses profissionais e auxiliar na melhoria do ERE – em caso de futuras situações de emergência – e do ensino a distância.

Para tentar compreender da melhor forma a adequação dos professores nesse momento, foi necessário entender o contexto da pandemia, seus impactos, as mudanças causadas e como isso afetou o ensino. Ao pensar neste período de ensino remoto e na necessidade da utilização de tecnologias, achamos necessário analisar a presença das tecnologias nas leis e políticas públicas do ensino, de modo a conhecer a legislação acerca do assunto. Por fim, foi essencial investigar os desafios enfrentados pelos professores de Geografia durante o ERE.

Com as investigações realizadas, foi possível observar que nas leis e políticas públicas existem apontamentos sobre o uso das tecnologias no ensino, inclusive do ensino de Geografia. Apesar disso, notamos pela fala dos professores, que a presença desse assunto na legislação – apesar de sua importância –, não garantiu, de modo algum, que essas tecnologias fossem realmente utilizadas em sala de aula e acessíveis no ambiente escolar.

Além de garantir o acesso – que obviamente é primordial –, é essencial também garantir a formação dos professores que servirão de mediadores na relação entre os alunos e as tecnologias. Com as respostas obtidas percebemos o despreparo da maioria dos professores para lidar com essas ferramentas. Eles precisaram muitas

vezes pesquisar e estudar por conta própria, sem muito amparo das escolas, para conseguirem se adequar ao ERE.

O Ensino Remoto Emergencial trouxe diversas dificuldades e problemas, pontuados pelos professores nas entrevistas e questionário, além de observados nas aulas acompanhadas. Houve uma mistura dos âmbitos público e privado, pois os docentes passaram a utilizar seus próprios equipamentos – alguns até precisaram adquirir – para a realização das aulas.

O uso das redes sociais como forma de se comunicar com os alunos e responsáveis também se tornou um grande problema, por dificultar a limitação do horário de trabalho e das cobranças. Além disso, com o *home office*, dificultou-se ainda mais o trabalho para alguns. A maioria das mulheres, de acordo com as observações, entrevistas e questionários, passou a precisar lidar com os afazeres domésticos enquanto planeja atividades e aulas.

A desigualdade de acesso aos recursos também foi bastante apontada pelos professores. Mesmo que o governo tenha realizado medidas para mitigar esse problema – como a entrega de chips com pacote de internet e *tablets* – ainda existiram casos de alunos sem acesso e, portanto, sem condições de assistir aulas ou realizar a maioria das atividades.

Quando se lembra que várias escolas adotaram o *Google Forms* para a realização de atividades e provas, a situação se mostra ainda mais complicada. Em um período normal, sem uma pandemia, não haveria problema da realização de provas escritas na escola por parte desses alunos sem acesso. Porém, é preciso pontuar a necessidade do distanciamento social. Portanto, os alunos ou responsáveis podem apenas buscar as atividades impressas na escola – o que ainda pode ser perigoso, se não tomados os devidos cuidados – para a realização em casa. Em casa, sem o auxílio e mediação dos professores, resta apenas contar com a ajuda dos seus responsáveis – que muitas vezes não estão preparados para essa tarefa.

Outra dificuldade destacada pelos professores foi a censura. Relataram, em sua maioria, terem receio do fato de que os pais e responsáveis têm acesso às aulas. Esse fato, apesar de trazer aspectos positivos – como o acompanhamento direto dos alunos –, também pode, de acordo com o contexto, inibir os professores. Vários dos docentes, apesar de alegarem tranquilidade, falaram sobre já prepararem suas aulas levando esse problema em consideração e alguns, inclusive, disseram não

explorar totalmente alguns assuntos por receio, o que pode ser problemático quando se trata do ensino de Geografia.

Os docentes falaram também sobre a dificuldade de alcançar os alunos nesse período, mesmo aqueles que frequentaram as aulas síncronas. Relataram certa apatia por parte dos discentes, que não interagiram durante as aulas e, conseqüentemente, os professores não tinham como conseguir um melhor *feedback* das metodologias utilizadas. É importante, ao se falar desse assunto, pensar também no motivo dessa apatia e na saúde mental desses alunos. Em um período de pandemia, com aulas presenciais suspensas, distanciamento social, a mudança de toda uma rotina, a perda ou risco de perda de parentes, é impossível se manter bem psicologicamente e esse pode ser um dos motivos para a dificuldade dos alunos em interagir nesse modelo de ensino.

Por fim, apesar de todas as enormes dificuldades para a adequação dos professores ao Ensino Remoto Emergencial, alguns deles relataram como positivo desse modelo a necessidade e estímulo de aprendizado sobre tecnologias e novas metodologias. Os docentes, muitas vezes ao pesquisarem por conta própria, encontraram aplicativos, sites e criaram as mais diversas metodologias para facilitar o ensino nesse momento.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 11, n. 3, p.23-38, TRI III, 2017. Disponível em: <<https://rica.unibes.com.br/rica/article/view/768/666>>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- _____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - Lei Nº 13.005/2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 17 fev. 2021.
- _____. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): Educação é a base. Terceira versão. Ministério da Educação: Brasil, 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 38-46, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929>> Acesso em: 08 ago. 2021.
- CETIC. **Pesquisa TIC Educação**. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hiperlink-download>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- _____. **Celular é o dispositivo mais utilizado por usuários de internet das classes DE para o ensino remoto e teletrabalho**. [S.l.: s.n.], 2020. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/noticia/celular-e-o-dispositivo-mais-utilizado-por-usuarios-de-internet-das-classes-de-para-ensino-remoto-e-teletrabalho-revela-painel-tic-covid-19/>>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- CORDEIRO, Joel Maciel Pereira; OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. A aula de campo em Geografia e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na

escola. **Revista Geografia**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 99-114, maio/ago. 2011.

Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/7416.%20Acessado%20em%2014.Out.2013>>. Acesso em: 08 ago. 2021.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em:

<<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

EVANGELISTA, A. M.; MORAIS, M. V. A. R.; SILVA, C. V. R. Os usos e aplicações do Google Earth como recurso didático no ensino de Geografia. **PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 152-166, 2017. Disponível em:

<<https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724618382017152>>. Acesso em: 8 ago. 2021.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (Fiocruz), Ministério da Saúde, Brasil, 2020.

Disponível em: <<https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/orientacoes-a-respeito-da-infeccao-pelo-sars-cov-2-conhecida-comocovid-19-em-criancas/>>.

Acesso em: 22 ago. 2021.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, Sérgio. **Estado e Educação de Adultos (1964-1985)**. Tese de doutoramento. São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 1993.

HODGES, C. (*et al*). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em:

<<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. As tecnologias invadem o nosso cotidiano. *In*: Salto para o Futuro, Boletins 2002: TV na Escola e os desafios de hoje, Programa 2: As tecnologias na educação básica. Disponível em:

<<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/tedh/tedhtxt2a.htm>>. Acesso em: 06 fev. 2021

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papyrus Editora, 2013.

MADEIRA, Carla de Castro Gomes. **A Educação a Distância na Formação Continuada de Professores: uma reflexão**. Porto Alegre: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação, 2006.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. *In*: _____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um Ensino Remoto Emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, 34, 351-364, 2020. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

NICOLAZZI, Fernando. Qual o partido da escola sem partido?. **Revista do Lhiste**. Porto Alegre (Online), v. 3, n. 5, jul./dez. 2016, p. 82-85. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/79154>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Como fica o ensino de Geografia em tempos de pandemia da COVID-19? **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-15. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4577/3753>>. Acesso em: 08 jun. 2021.

OLIVEIRA, W. A. (2012). Uma breve história do ensino na TV brasileira durante o regime militar (1964 – 1979). **História Social**, 1(20), 111-139, 2011. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/263>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A formação geográfica e pedagógica do professor. *In*: SILVA, J.B.; LIMA, L.C.; DANTAS, E.W. (org.). **Panorama da geografia brasileira**. São Paulo: Annablume, 2006. p. 269-279.

RAMOS, Moacyr Salles; SANTORO, Ana Cecília dos Santos. Pensamento freireano em tempos de Escola Sem Partido. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 140-158. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/44076>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

RIBEIRO, Antonia Maria C; MACHADO, Elisa Marina do N. Educação para adultos trabalhadores - um espaço para a teleducação? **Em Aberto**, Brasília, ano 11, nº 56, out./dez. 1992. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2171/1910>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 1996. 388p.

SEABRA, Carlos. **Tecnologias na escola**. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010.

SILVA, Renildo Franco da; CORREA, Emilce Sena. Novas tecnologias e educação: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea. **Educação e linguagem**, ano 1, n. 1, jun. 2014. p. 23-35. Disponível em: <<https://fvj.br/revista/wp-content/uploads/2014/12/2Artigo1.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2021.

SOTO, Carlos Ferro; SENRA, Ana Isabel Martínez; NEIRA, M^a Carmen Otero. Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza - aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. **Revista Electrónica de Tecnología Educativa**, n. 29, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/451/185>>. Acesso em: 06 fev. 2021.

VALENTE, G. S. C.; MORAES, Érica B. de; SANCHEZ, M. C. O.; SOUZA, D. F. de.; PACHECO, M. C. M. D.. Remote teaching in the face of the demands of the pandemic context: Reflections on teaching practice. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e843998153, 2020. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8153>. Acesso em: 31 jan. 2021.

VALENTE, J. Armando; MARTINS, M. Cecília. O Programa Um Computador por Aluno e a Formação de Professores das Escolas Vinculadas à Unicamp. **Revista GEMInIS**, v. 2, n. 1, p. 116-136, 2011. Disponível em: <<https://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/43/40>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFESSORES DE GEOGRAFIA
DA REDE BÁSICA DE FORTALEZA E REGIÃO METROPOLITANA**

1 Qual o seu nome?

2 De que cidade e bairro você é?

3 Você ensina em que tipo de instituição?

- a) Escola pública
- b) Escola privada
- c) Ambos

4 Você tem quanto tempo de profissão?

5 Você utilizava alguma tecnologia em sala de aula antes da pandemia?

6 Quais os principais desafios que você enfrenta no Ensino Remoto Emergencial?

7 Os seus alunos têm condições iguais de acesso às aulas e tecnologias?

8 Como você se sente ao saber que os pais dos alunos agora podem assistir as aulas?

9 Cite aspectos negativos e (se possível) positivos do Ensino Remoto Emergencial.

10 Dê exemplos de atividades que você passou para os alunos nesses tempos de pandemia. Se possível explique o funcionamento e as impressões.

APÊNDICE B – PAUTAS DAS REUNIÕES REALIZADAS COM PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA REDE BÁSICA DE FORTALEZA E REGIÃO METROPOLITANA

INFORMAÇÕES DOS ENTREVISTADOS:

Professora A – ensina os anos finais do Ensino Fundamental em escola particular de Maracanaú, com turmas pequenas. Tem cerca de dois anos de profissão;

Professor B – ensina os três anos do Ensino Médio em escola profissionalizante de Maracanaú, com turmas grandes. Tem quase dez anos de profissão;

Professor C – ensina os anos finais do Ensino Fundamental em escola pública de Fortaleza, com turmas grandes. Tem cerca de três anos de profissão.

PROPOSTA: O assunto a ser tratado na pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso é a adequação dos professores de Geografia ao momento atual de Ensino Remoto Emergencial vivenciado graças à pandemia e as principais dificuldades enfrentadas.

ENCAMINHAMENTO:

- Iniciar com perguntas mais básicas sobre o perfil do professor, como formação, tempo de profissão e se ensina em mais de uma escola.
- Como era a disponibilidade e acesso às tecnologias no ambiente escolar antes da pandemia? Perguntar sobre o uso no ensino, como era feito, o que era utilizado e a recepção dos alunos, se o uso era realizado em sala de aula ou em atividades e trabalhos para serem feitos em casa;
- Como está a transição para a modalidade de Ensino Remoto Emergencial graças a pandemia? Perguntar sobre os principais desafios, explorar aqueles que já apareceram na bibliografia (desigualdade de acesso por parte dos alunos, presença mais forte dos pais, dificuldade de limitação de horário de trabalho, etc.);
- Pedir para citar aspectos negativos e (se possível) positivos do ERE, pedir para justificar. Fazer a diferenciação entre esse período e o antes da pandemia;
- Falar sobre as atividades desenvolvidas durante a pandemia. Perguntar os equipamentos/materiais/recursos utilizados, como ocorreram essas atividades

(o seu passo a passo, se foram síncronas ou assíncronas, formas de avaliação, formas de incluir os discentes que não tem acesso às tecnologias e recursos, se existia o apoio da escola ou precisou pesquisar por conta própria, se sim, como foram feitas essas pesquisas).