

ENSINO REMOTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

Anderson Felipe Leite dos Santos

Mestrando em Geografia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (PPGG-FCT/UNESP). E-mail: anderson.felipe@unesp.br.

Maria Marta dos Santos Buriti

Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (PPGG-UFPB). Professora Substituta do Departamento de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: martaburitigeo@gmail.com.

RESUMO

Neste trabalho, objetiva-se a compreensão dos desafios e possibilidades evidenciados na construção do processo de ensino-aprendizagem em Geografia na educação básica e no ensino superior diante da implantação do ensino remoto. Para isso, toma-se como referência a realidade apreendida a partir de um estudo, em andamento, desenvolvido com a finalidade de traçar um panorama do ensino remoto no contexto da educação paraibana, em que toma-se por base a colaboração de alunos e professores da rede básica de ensino do estado da Paraíba; e professores e alunos do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I. Partindo de uma perspectiva dialética para interpretação da realidade, a estrutura metodológica da pesquisa assenta-se sob uma abordagem qualitativa e faz uso de procedimentos quali-quantitativos para a coleta de dados e informações. Os resultados preliminares alcançados dão conta de um cenário desafiador que se agrava na direção da educação básica, onde a implementação do ensino remoto culminou na prevalência de fatores de impacto, a exemplo da inacessibilidade às tecnologias digitais.

PALAVRAS-CHAVE: pandemia da covid-19; ensino remoto; contradições socioeconômicas; geografia.

1 INTRODUÇÃO

A abordagem geográfica constitui-se pela análise da realidade socioespacial (re)construída no movimento de reprodução da sociedade no espaço geográfico a cada temporalidade. A rápida disseminação da Covid-19 em escala mundial, reflexo da intensidade e velocidade dos fluxos no atual contexto de globalização da economia, tem configurado um quadro socioespacial em que se evidencia a forma multidimensional e variável como se dá a espacialização da pandemia e a proporção dos seus efeitos sobre os diversos setores, tais como: economia, saúde pública, educação, entre outros. De acordo com Volochko (2020, p. 40), “A pandemia do novo coronavírus revela a essência da sociedade, do Estado e da economia capitalista em sua lógica necessariamente desigual e em sua feição autoritária e mortal”. É nesse sentido que a geografização do fenômeno torna-se relevante, haja vista que é no território, isto é, numa cena espacial preenchida e determinada por lógicas impostas e pré-

existentes, que as forças de combate a Covid-19 mensuram-se sob a prevalência de uma dialética entre o que é comum e geral (o vírus) e o que é parte especificada (a materialidade pré-existente no território).

No que se refere aos impactos da pandemia na educação, as medidas de prevenção, controle e combate a propagação da Covid-19 têm configurado um cenário de inovações e incertezas demarcado pela implementação do chamado ensino remoto. Essas medidas, em cada país, têm produzido uma realidade particular, uma vez que os sistemas de ensino apresentam conjunturas próprias de constituição e funcionamento, por vezes satisfatórias, por vezes precarizadas. Nos países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil, o ensino remoto tem sido, no mínimo, desafiador, e isso se deve em grande parte a complexificação de uma materialidade socioterritorial pré-existente notadamente marcada por desigualdades socioeconômicas historicamente construídas e contraditoriamente recriadas. Segundo Farias e Silva (2021, p. 247):

A situação emergencial causada pela pandemia também desvelou a burocratização do sistema educacional e sua lentidão em reagir às situações de crise que, por sua vez, desconsideram as dimensões materiais e imateriais, além da perspectiva do professor e os resultados para os estudantes.

Enquanto estratégia emergencial, o ensino remoto é posto como possibilidade para dar prosseguimento ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas e nas universidades, sustentando-se sobre a premissa de um ensino intermediário entre o ensino presencial e o ensino a distância. A natureza científica dessa compreensão é, naturalmente, provisória, já que a sua concepção faz parte de um esforço teórico-científico pautado em uma realidade empírica ainda em curso. O que se sabe, todavia, é que a compreensão do ensino remoto no momento é fruto de uma apreensão empírica parcelar, que só se constituirá em um conceito claro e objetivo mediante a exposição a outras partes empíricas até que se integralize sob uma ideia conjuntural.

Para agora, os trabalhos que se dedicam a pensar o ensino remoto a partir da problematização de uma realidade empírica qualquer se colocam na condição de substratos dessa concepção que será constituída na paridade do movimento da realidade e do movimento do pensamento científico. De certo, sabe-se que pensar os efeitos do ensino remoto na educação é uma questão que envolve um olhar multidisciplinar e multidimensional para o qual a Geografia deve estar atenta e preocupada, já que se propõe a realizar uma análise colaborativa para o entendimento da questão, o que parece possível pela prevalência de um

caminho teórico-metodológico assentado sob uma análise socioespacial, dialética e crítica. De acordo com Lima e Sterling (2021, p. 124) a Geografia, “trata-se de uma ciência que envolve questões que dizem respeito à vida em sociedade, relativas as dimensões espaciais e territoriais, assim como as interações entre a sociedade e a natureza”. Assim, percebe-se que a pandemia da Covid-19, “é um fenômeno eminentemente geográfico, que pode ser analisada pela Geografia a partir de vários enfoques, conforme constata-se pelas publicações e reflexões realizadas por geógrafos de todo o mundo e de distintas cadeiras”. (ALVES, 2020, p. 25).

Fundamentado nessa concepção, o presente trabalho, objetiva compreender os desafios e as possibilidades que se evidenciam na construção do processo de ensino-aprendizagem em Geografia na educação básica e no ensino superior no contexto do ensino remoto. Para isso, toma-se como base a realidade apreendida empiricamente através de um estudo, em andamento, desenvolvido com a finalidade de traçar um panorama do ensino remoto no contexto da educação pública paraibana, que tem como colaboradores alunos e professores da rede básica de ensino do estado da Paraíba; e professores e alunos do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I.

Partindo de uma perspectiva dialética para interpretação da realidade, a estrutura metodológica do trabalho assenta-se sob uma abordagem qualitativa e faz uso de procedimentos quali-quantitativos para a coleta de dados e informações. Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica no sentido de pensar teoricamente as perspectivas geográficas na abordagem socioespacial e de compreender o ensino remoto a partir dos seus limites e relações com o ensino híbrido e o ensino a distância. A pesquisa de campo, em andamento, conta com a realização de entrevistas semiestruturadas e com a aplicação de questionários, ambos procedimentos realizados por meio virtual, visando à obtenção de informações acerca da forma como o ensino remoto tem se constituído na prática nos contextos pesquisados.

Com base nos resultados parciais alcançados, pode-se inferir que o ensino remoto no contexto da educação paraibana engloba situações diversas e adversas, em que múltiplas formas de ensino e aprendizagem, síncronas e assíncronas, têm sido intercaladas. Com desafios explícitos na educação básica e no ensino superior, é sobretudo no âmbito da Geografia escolar onde as dificuldades têm sido mais agudas, revelando-se um quadro contraditório marcado pela incidência de desigualdades socioeconômicas que impedem ou limitam o acesso aos novos espaços de aprendizagem. A excepcionalidade do momento em que foi implementado o ensino remoto corroborou para a adoção de processos de ensino e aprendizagem pautados em um planejamento limitado quanto a gestão dos fatores de impacto,

a exemplo da inacessibilidade às tecnologias digitais necessárias, o que tem repercutido de múltiplas e preocupantes formas sobre o ensino de Geografia nas escolas e, consequentemente, sobre a construção dos conhecimentos geográficos.

No ensino superior, embora tenha sido observadas dificuldades inerentes à imposição repentina de um novo processo de ensino-aprendizagem fundamentado sobre novas bases didático-pedagógicas-metodológicas, percebe-se que o ensino remoto tem sido favorecido pela prevalência de um planejamento mais eficiente, que articulou a capacitação dos professores para atuarem nesses espaços de aprendizagem virtual com as medidas de caráter assistencialista estruturadas para atender os alunos que não dispunham dos recursos tecnológicos necessários para dar continuidade aos estudos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A GEOGRAFIA E A ANÁLISE SOCIOESPACIAL

A Geografia, no curso do movimento do pensamento, requereu para si a incumbência de pensar a realidade socioespacial construída e reconstruída pelas relações sociedade-natureza que se arranjam na dialética espaço-tempo. De certo, esta não tem sido uma tarefa fácil, pois trata-se de um objeto de estudo mutável, que inviabiliza a criação de teorias gerais e desloca a cientificidade de sua abordagem para a apreensão da geografização dos fenômenos. Isso não significa que a ciência geográfica está condenada ao relativismo. Isso significa que deve a Geografia buscar seus fundamentos analíticos no curso de uma teoria espacial. Harvey (2001) foi enfático quanto à necessidade e à dificuldade de investir em uma teoria espacial para explicar os fenômenos na ordem da relação sociedade-espaço-tempo, visto que pensar a dimensão espacial dos fenômenos é pensar uma realidade permeada por tendências gerais, mas, sobretudo, por diversos fatores diferenciais.

A partir da década de 1970, as transformações que atingiram a sociedade e, consequentemente, edificaram novos momentos no movimento do pensamento geográfico, elegeram o espaço como categoria de análise central da Geografia. Para Milton Santos (1996), grande interlocutor das mudanças teórico-metodológicas da Geografia brasileira no período pós década de 1970, o espaço é uma totalidade constituída pelo um conjunto de objetos e ações que não podem ser vistos isoladamente, mas no quadro único em que a história se dá.

Evidencia-se, assim, o espaço como produto e condicionante de lógicas, relações e processos diversos que, sob a ordem de fatores sociais, políticos, econômicos e culturais

dinamizados pelo desenvolvimento da sociedade capitalista, produzem tendências gerais que se particularizam ao se espacializarem. Para Andrade (2008, p. 22-23), a Geografia enquanto ciência pode ser compreendida como aquela “que estuda as relações entre a sociedade e a natureza, ou melhor, a forma como a sociedade organiza o espaço terrestre, visando melhor explorar e dispor dos recursos da natureza”.

A realidade socioespacial complexa e contraditória que elege o espaço como categoria central na Geografia emana uma abordagem metodológica arraigada sob um postura crítica, a qual, naturalmente, as análises meramente descritivas já não dão conta. É preciso romper a superficialidade dos fenômenos e extrair destes explicações e possibilidades de intervenção nas problemáticas evidenciadas. Isso requer da Geografia, antes de tudo, uma atitude científica colaborativa e esta certamente fundamenta-se na investigação de contextos espaciais produzidos no encontro de uma força que é global com uma lógica que é local. É o encontro do todo e da parte, do que é imposto e do que é pré-existente.

A Geografia por muito tempo ficou conhecida como uma ciência meramente descritiva, que estudava tudo e não explicava nada. Essas concepções também se estenderam a Geografia escolar, que permaneceu à sombra de bases metodológicas tradicionais inviabilizadoras de uma leitura significativa e dinâmica da realidade até as últimas décadas do século passado. De acordo com Albuquerque (2011), por muito tempo na educação escolar a abordagem geográfica se caracterizou pelo tratamento de conteúdos com caráter geral e descritivo sobre a Terra.

Atualmente, apesar das propostas de reformulações teórico-metodológicas, ainda observa-se um certo tradicionalismo no ensino da Geografia escolar que faz com que a disciplina se torne, muitas vezes, conteudista, o que contribui para uma concepção, por parte dos alunos, de que a Geografia é uma disciplina distante da realidade.

Segundo Azambuja (2019):

A superação da Pedagogia Tradicional, marcadamente conteudista, não significa uma Escola sem conteúdo, mas sim, uma Escola onde o conteúdo seja meio e não fim em si mesmo, trabalhado com a finalidade formativa do sujeito, não meramente informativa ou com prioridade para aquisição de informações. É preciso praticar a didática da Geografia desafiadora e criadora do raciocínio e da elaboração da análise geográfica. A análise geográfica inclui a apropriação de informações, mas, principalmente, inclui a reflexão sobre as conexões socioespaciais, histórica e espacialmente situadas (AZAMBUJA, 2019, p. 110).

Há muitos fatores por trás da abordagem geográfica meramente descritiva da realidade socioespacial na escola, e não deve-se restringir esta questão à formação docente,

como comumente tem sido feito. É preciso levar em conta toda uma conjuntura que estrutura a educação básica, fazendo desta um mecanismo para a reprodução de interesses das classes dominantes. Nesse sentido, é importante compreender que a reprodução e recriação de análises descritivas na abordagem geográfica é também estratégica para que não se problematize essas relações de dominação e exploração da sociedade. O fato é que esse quadro, ao mesmo tempo em que implica desafios à construção de uma abordagem mais crítica na Geografia escolar, a torna necessidade de primeira ordem.

Ainda de acordo com Azambuja (2019, p.110) “na sociedade atual, no qual o meio é cada vez mais ciência, tecnologia e informação, a escola está desafiada para a superação das práticas de ensino de conteúdos pré-estabelecidos”. Então, faz-se necessário a delimitação de temas atuais e relevantes à formação crítica e cidadã, de modo que os alunos possam compreender que a Geografia está presente em tudo que acontece nos diferentes espaços de vivência, sendo necessário estudá-la para compreender os fenômenos que ocorrem na sociedade em suas múltiplas e diferentes escalas, da local a global, e, inclusive, na forma como estes determinam a sua condição na sociedade. Oliveira (2021) afirma que:

Se o objeto de estudo da Geografia é o espaço geográfico, em qualquer período histórico as atenções dessa ciência se voltam, majoritariamente, aos olhares espaciais. Questionam-se, dessa forma, quais seriam as espacialidades envolvidas em possíveis análises sobre a pandemia da Covid-19? (OLIVEIRA, 2021, p. 5).

A realidade socioespacial evidenciada pela pandemia da Covid-19 revela a forma como os fenômenos, independente de sua natureza, são disseminados no mundo globalizado, que tanto é estudado pela Geografia. Como se sabe, com o desenvolvimento e aprimoramento dos meios de comunicação e transportes, a velocidade e a intensidade dos fluxos promoveram uma maior rapidez na difusão dos fenômenos e isso, assim como favorece a realização do capital mundial, também favoreceu a disseminação da Covid-19 nos diferentes países.

Todavia, se a globalização, por um lado, evidencia a integração de diversos países sob a dinâmica dos fluxos que servem a reprodução ampliada do capital, por outro, salienta as diferenciações espaciais. E é em meio a essas diferenciações espaciais que um fenômeno descolado da escala global, a exemplo da pandemia da Covid-19, chega a todos os países, mas nestes se espacializa a partir de variáveis que tornam os seus efeitos esfacelados sob graus diversos. No caso dos países subdesenvolvidos, as desigualdades socioeconômicas tendem a agravar o quadro edificado pela pandemia, de modo que as consequências tendem a ser agudas nos diversos setores: economia, saúde pública, educação, etc.

Sendo assim, por ser um tema bastante atual a ‘globalização da pandemia’, pode e deve ser incluída em discussões nas aulas de Geografia na educação básica e no ensino superior, possibilitando aos alunos o entendimento da ciência geográfica como algo presente em seu cotidiano e, potencialmente, necessário a compreensão de temas contemporâneos que envolvem a sociedade e o meio. Segundo Oliveira (2021),

Inicialmente, é preciso considerar que o vírus se espalhou rapidamente pelo globo em função dos processos da globalização e, com isso, o trabalho sobre esse assunto ganhou novos e ricos exemplos e possibilidades pedagógicas, na medida em que as análises iniciais de dispersão do vírus pelo planeta levam ao entendimento de que os meios de transporte intercontinentais – em especial os aviões de longa distância – colaboraram ativamente nesse processo. Ainda, ao pensar sobre a questão da espacialização dos dados da pandemia por meio da cartografia, o uso dos mapas construídos ao longo do período pandêmico tem se tornado em importante estratégia de inserção da cartografia no cotidiano de trabalho pedagógico, uma vez que o tema em voga é a própria pandemia, a análise dos dados do fenômeno a partir da produção cartográfica do mesmo constitui-se em elemento chave que possibilita maior engajamento dos estudantes (OLIVEIRA, 2021, p. 7).

Desse modo, a abordagem geográfica é importante no sentido de compreender o fenômeno geografizado, isto é, materializado no território. Segundo Andrade (2008), a abordagem geográfica compreende:

[...] as relações entre a sociedade e a natureza, ela tem áreas em comum com os dois grandes grupos científicos, e se o espaço é produzido e reproduzido pela sociedade, a Geografia tem grande aproximação com as mais diversas ciências sociais; se analisa a intervenção desta sociedade na natureza, tem naturalmente a necessidade de manter contatos, de trocar conhecimento e experiências com muitas ciências ditas naturais (ANDRADE, 2008, p. 23).

A Geografia tem um papel relevante no que se refere à leitura das desigualdades que se tornaram ainda mais evidentes no contexto atual de pandemia e de distanciamento/isolamento social. Estas desigualdades são abrangentes e atingem a população nos mais diversos setores, inclusive na educação. São “geografias distintas vivenciadas por práticas espaciais próprias e tratadas de modo uniforme por decisões da gestão educacional”. (FILHO, 2020, p. 8). É preciso levar em consideração, por exemplo, a disparidade no acesso as tecnologias digitais, em que os alunos das escolas públicas, a maioria imersos em situações de vulnerabilidades socioeconômicas, enfrentam o desafio de inserir-se no ensino remoto.

Dessa forma, percebe-se que, diante das inúmeras questões levantadas no contexto socioespacial edificado pela pandemia da Covid-19, a Geografia tem papel essencial para a análise das questões evidenciadas no contexto pandêmico, sobretudo, no que concerne aos desdobramentos multidimensionais do ensino/educação remota, foco desse estudo. Assim,

não pode-se deixar de fora o ensino de Geografia, que pode contribuir para “prevalecer a compreensão da dinâmica global da disseminação do vírus, a trilha do adoecimento e mortes, bem como a relação com a cadeia produtiva e de circulação de bens, mercadorias e pessoas, por exemplo” (FILHO, 2020, p. 13).

2.2 ENSINO REMOTO: UM HORIZONTE FRONTEIRIÇO ENTRE O ENSINO HÍBRIDO E O ENSINO A DISTÂNCIA?

A pandemia da Covid-19 atingiu o mundo em 2020 de forma rápida e, em muitos países devastadora, uma vez que “em poucos meses, os países estariam enfrentando superlotação de hospitais, fechamento de fronteiras, distanciamento corporal e, inclusive, a suspensão de múltiplas atividades presenciais, dentre essas as atividades escolares e universitárias” (OLIVEIRA, 2021, p. 2).

Como medida de combate e enfrentamento ao avanço do vírus, a implantação do distanciamento social levou à suspensão das aulas presenciais nas escolas e universidades, o que culminou na adoção do ensino remoto como estratégia emergencial para amenizar o efeito da paralização das atividades presenciais nas instituições de ensino. Contudo, o que foi pensado como possibilidade, logo se configurou como desafiador. Segundo Macêdo e Moreira (2020), o cenário imposto pela pandemia é desafiador, principalmente devido à vulnerabilidade econômica dos alunos.

Nesse contexto, além das questões relacionadas à eficiência do ensino remoto e as suas consequências (evidentes e ocultas), emerge uma dificuldade inicial: compreender e definir o que é o ensino remoto.

Uma das possibilidades para alcançar esse entendimento tem evidenciado o ensino remoto como um horizonte fronteiro entre o ensino híbrido e o ensino a distância. O ensino híbrido é uma modalidade de ensino que combina atividades presenciais e virtuais, em que prioriza-se um processo de ensino-aprendizagem em que haja a integração de saberes e vivências a partir dessas duas realidades.

Segundo Moran (2015):

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes (MORAN, 2015, p. 27).

O ensino híbrido, mesmo antes da pandemia, já vinha sendo adotado em diversos países, principalmente desenvolvidos, refletindo um modelo de ensino ajustado aos princípios da modernização da sociedade que pressupõem, com o advento das tecnologias de telecomunicação para os diversos setores da sociedade, a integração de espaços físicos e virtuais. Todavia, por ser um modelo que combina o uso de tecnologias digitais ao ensino presencial, o ensino híbrido nos países subdesenvolvidos tende a ser um modelo restrito, cuja implantação nas escolas públicas é demasiadamente desafiadora em face das desigualdades socioeconômicas historicamente gestadas e da precariedade dos investimentos no setor educacional.

Para que seja implantado, o ensino híbrido requer, antes de qualquer coisa, planejamento. É preciso um tempo de transição a fim de que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sejam preparados para essa nova realidade. De acordo com Castro *et al.* (2015):

Os alunos e professores precisam familiarizar-se com as tecnologias existentes e desenvolver a capacidade de manipular, interagir e produzir conteúdo dentro do ambiente virtual para que as atividades interativas *on line* [sic] tenham sucesso. Temos consciência de que, embora, [sic] muitos alunos tenham familiaridade com as novas tecnologia [sic], é preciso que eles sintam a necessidade de utilizá-las voltada para os ambiente [sic] educacional. Os professores, por sua vez, precisam estar atentos ao uso das novas tecnologias, se apropriarem destas ferramentas buscando novas formas de lidar com os conteúdos de suas disciplinas a fim de que estejam mais próximos da realidade de uma geração que já nasceu utilizando as novas tecnologias e de outra bastante resistente ao uso delas (CASTRO *et al.*, 2015, p. 49).

Sendo assim, nesse planejamento, avaliam-se todos os fatores que incidem sobre o ensino, desde aqueles presentes na escola propriamente dita, até aqueles de natureza macro, que influenciam a educação escolar como um todo. Tomando-se por referência a realidade brasileira, a adoção do ensino híbrido, embora forçosamente tente se impor a partir dos estigmas da globalização, é algo distante, pois esbarra em falta de investimentos, escolas sem acesso às tecnologias ou mesmo sem estrutura física básica adequada, desvalorização do professor e falta de capacitação, entre outros fatores.

No que se refere à educação a distância, modalidade de ensino que tem se expandido no Brasil, sobretudo no contexto neoliberal evidenciado a partir da década de 1990, esta parece mais próxima do ensino remoto adotado na educação brasileira. De acordo com Hermida e Bonfim (2006), a educação a distância:

Não é nova, mas está crescendo exponencialmente devido ao surgimento da sociedade baseada em informação e da explosão do conhecimento. A sociedade demanda cada vez mais novas habilidades e conhecimentos por parte da força produtiva, assim como novos “produtos” do sistema (novas profissões, interdisciplinaridade, etc.). Somente a educação presencial não dá mais conta dessa demanda (HERMIDA; BONFIM, 2006, p. 167).

No Brasil, a educação a distância emerge sob o discurso da universalização do ensino e da inclusão, visto que se configura teoricamente como uma modalidade de ensino voltada para aqueles sujeitos que não podem cursar o ensino presencial. É notório que essa modalidade tem se expandido, todavia, impulsionada sobremaneira pela mercadorização do ensino com a atuação de instituições privadas que oferecerem cursos diversos, onde nem sempre há uma preocupação central com a qualidade da formação acadêmica.

Em termos práticos, a educação a distância funciona a partir de espaços virtuais de aprendizagem onde os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem não precisam, necessariamente, se encontrar de forma síncrona para realizar as atividades/leituras/discussões inerentes à formação em curso. Segundo Edméa Santos (2009, p. 5663) “A educação on-line é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais.”

Assim, é necessário entender que a educação a distância possui toda uma estrutura no que diz respeito a plataformas de ensino, que contam com a participação de tutores para auxiliar os alunos, atividades e materiais didáticos padronizados, desenvolvidos especialmente para a modalidade, vídeoaulas gravadas para todas as disciplinas, além de um cronograma e calendário pré-estabelecidos e unificados.

Conforme especificado no Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulariza a educação a distância como uma modalidade de ensino no Brasil, considera-se educação a distância:

A modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 3).

Dessa forma, para se implantar a educação a distância é necessário toda uma estrutura tecnológica e pedagógica. Tal como tem se configurado, o ensino remoto não coaduna, necessariamente, com a proposta teórica da modalidade de educação a distância. Contudo, tem apresentando aspectos indicativos de uma aproximação com o ensino a

distância. O ensino remoto tem se configurado como uma realidade diversa e adversa em que prevalecem múltiplas formas de levar a termo o processo de ensino-aprendizagem.

Tanto a educação básica como o ensino superior contam com portarias lançadas pelo Ministério da Educação (MEC), como a Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19; a Portaria n.º 345, de 19 de março de 2020, que alterou a Portaria MEC n.º 343, de 17 de março de 2020, estabelecendo no artigo primeiro:

Art. 1º Fica autorizada, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020, p. 1).

Além das portarias citadas, pode-se mencionar a Portaria n.º 473, de 12 de maio de 2020, em que o MEC prorrogou por mais 30 dias, a partir do dia 15 de maio de 2020, o prazo previsto no §1º do art. 1º da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Ademais, o MEC lançou a Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, revogando as Portarias n.º 343, de 17 de março de 2020, n.º 345, de 19 de março de 2020, e n.º 473, de 12 de maio de 2020.

Apesar das medidas tomadas pelo MEC representarem uma saída para a continuação do processo de ensino-aprendizagem, diminuindo os impactos da pandemia sobre a educação, há muito ainda a se discutir sobre as questões referentes às disparidades sociais que existem no território brasileiro, e que são responsáveis por criar desníveis no acesso as tecnologias de interação necessárias ao funcionamento do ensino remoto. Ademais, salienta-se também que o ensino presencial é fundamental e deve ser visto como modalidade central, sendo a educação a distância ou remota complementar e voltada à inclusão daqueles sujeitos que não podem obter uma formação presencial.

De acordo com Ferreira (2000, p. 9):

É preciso, porém, muita clareza sobre as condições de ter a EAD como alternativa de democratização do ensino. As questões educacionais não se resolvem pela simples aplicação técnica e burocrática de um sofisticado sistema de comunicação, num processo de “modernização cosmética”. Isso a ninguém serve, exceto aos “empreendedores espertalhões com suas escolas caça-níqueis” ou governos mal intencionados. Sob o ponto de vista social, a Educação a Distância, como qualquer modalidade de educação, precisa realizar-se como uma prática social significativa e

consequente em relação aos princípios filosóficos de qualquer projeto pedagógico: a busca da autonomia, o respeito à liberdade e à razão.

Assim, deve-se ficar atento ao fato de que o ensino remoto não pode se constituir como precedente para a intensificação da mercadorização do ensino através da expansão da educação a distância. As experiências com o ensino virtual, oportunizadas pelo atual contexto, devem ser vistas como estratégias colaborativas ao ensino presencial e não substitutivas para este. As reflexões sobre o estabelecimento e manutenção do ensino remoto são pertinentes tendo em vista que a educação no Brasil possui realidades distintas, ainda mais ressaltadas no contexto pandêmico.

3 METODOLOGIA

Para análise da realidade socioespacial desencadeada pela pandemia da Covid-19, da qual se desdobra sobre a educação um novo quadro evidenciado pela implementação do ensino remoto, parte-se de uma perspectiva dialética. Na leitura dialética, considera-se a prevalência de uma realidade particularizada e configurada pelo movimento da totalidade e dos seus contrários. Para Konder (1984), a dialética, na concepção moderna, significa o modo como se pensa as contradições da realidade, isto é, o modo de como se compreende a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação.

Nesse sentido, adota-se uma abordagem qualitativa através da qual se utiliza como procedimentos de pesquisa os estudos bibliográficos e de campo, procurando compreender a percepção e a realidade vivenciada por professores e alunos da educação básica e do ensino superior no contexto remoto.

Na leitura de Vieira e Zouain (2005), a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição e análise detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

A realização da pesquisa bibliográfica buscou o levantamento de elementos teóricos que serviram de base para a compreensão das perspectivas geográficas na análise socioespacial e da concepção didático-pedagógica do ensino remoto no limiar fronteiro do ensino híbrido e do ensino a distância. Já a pesquisa de campo, em andamento, subsidiada pela aplicação de entrevistas semiestruturadas e questionários, visa à coleta de dados e informações referentes ao panorama do ensino remoto na educação paraibana. A entrevista

semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas. Nesse tipo de entrevista, o entrevistado tem liberdade para se posicionar favorável ou não sobre o tema, sem se prender à pergunta formulada (MINAYO, 2010).

Em relação ao questionário, Gil (1999, p. 128) aponta que trata-se da “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”.

Nesse contexto, os resultados partiram de entrevistas e questionário com 13 questões, sendo 9 dissertativas e 4 de múltipla escolha, aplicado com 9 professores, sendo 7 do ensino superior e 2 da educação básica; e 27 alunos, desses 18 estudantes da educação básica do estado da Paraíba e 9 discentes do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I.

Do ponto de vista ético, segue-se todos os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e sociais, estabelecidos pela resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos resultados parciais alcançados, percebe-se que o ensino remoto tem se constituído em uma realidade desafiadora tanto na educação básica como no ensino superior, uma vez que, em maior ou menor grau, impôs limites à construção do processo de ensino-aprendizagem em Geografia.

Para os professores do ensino superior pesquisados, o ensino remoto é visto como uma medida emergencial necessária para amenizar os efeitos da suspensão das aulas presenciais, de modo que, embora apresente inúmeros desafios, deixará também legados positivos, sobretudo no que se refere à possibilidade de desenvolver novas práticas e habilidades didático-pedagógicas. Já para os professores da educação básica, a intensidade das dificuldades, em especial no que tange à falta de acesso as plataformas virtuais de aprendizagem, tem tornado o ensino remoto pouco produtivo e desencadeador de inúmeros problemas para o processo de ensino-aprendizagem em Geografia.

De forma geral, percebe-se que todos os professores que participaram da pesquisa, seja do ensino superior ou da educação básica, inferem que o ensino remoto é, por ora, a única maneira para viabilizar a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Contudo,

observam, em sua totalidade, que há muitas barreiras para que o ensino seja igualitário e eficiente quanto à construção dos conhecimentos geográficos.

De acordo com Oliveira (2021, p. 6):

As práticas escolares experimentadas por sujeitos estudantes de distintas realidades sociais promoveram o aumento do abismo já existente: enquanto uns aprendiam Geografia, em suas casas, com internet de qualidade, a partir de aplicativos como o *Google Earth*, por exemplo, outros sequer estavam tendo acesso ao estudo no período pandêmico.

Nesse sentido, para os alunos, a compreensão tem sido parecida com a dos professores. Na leitura dos alunos da educação básica prevalece um quadro prejudicial ao ensino e à aprendizagem, de modo que estes não conseguem visualizar uma formação eficiente dentro do ano letivo de 2020, encarado como “um ano perdido”. De acordo com os depoimentos dos alunos, na prática, o ensino remoto tem se constituído fundamentalmente a partir de atividades assíncronas desprovidas de interação e debate entre aluno-professor, e aluno-aluno. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem tem se configurado pela realização de atividades passadas para os alunos no *Classroom*, para aqueles que têm acesso à *internet* e às ferramentas tecnológicas necessárias (computador e/ou *smartphone*), ou entregues impressas. É importante salientar que essa realidade varia de acordo com a realidade de cada escola, sendo esta a constatação adquirida a partir dos desdobramentos iniciais da pesquisa que vem sendo realizada.

Caso parecido é relatado por Oliveira (2021), ao analisar a realidade vivenciada em um colégio do Rio Grande do Sul, onde, segundo o autor, apesar de todos os esforços e resiliência dos professores e alunos, houve no ano de 2020, uma limitação entre o entrosamento de estudantes e professores, pois o contato ficou restrito ao uso do *e-mail*. Segundo o autor, essa barreira poderia ser avaliada como uma das principais restrições ao desenvolvimento de processos mais efetivos de ensino e aprendizagem em Geografia.

Com relação aos alunos do ensino superior, estes relatam que nesta conjuntura o ensino ficou prejudicado, pois embora tenha havido todo um esforço institucional e didático-pedagógico no planejamento e implementação das ações, o processo de ajustamento às novas formas de ensino impõe desafios à aprendizagem que envolvem uma nova postura dos próprios alunos, habituados com a dinâmica do ensino presencial. Avalia-se, pelos resultados obtidos, que os estudantes do ensino superior, apesar de salientarem as dificuldades postas pelo ensino remoto, consideram a sua implementação como uma estratégia necessária para dar continuidade às atividades.

Nesse sentido, é pertinente considerar que muitos são os desafios para tornar as aulas eficientes no contexto do ensino remoto, pois, além de ser uma realidade nova, existem outros problemas enfrentados pelos estudantes como o acesso à *internet* e, consequentemente, às aulas. De acordo com Batista (2020):

Os desafios postos não se restringem apenas ao distanciamento social, mas a efetivação de práticas que se tornem realmente significativas aos docentes e aos discentes imbricados com o tema trabalhado, bem como com a superação dos entraves ao acesso às aulas expostos pelas marcantes desigualdades sociais existentes no Brasil (BATISTA, 2020, p. 167).

Quanto ao acesso e uso das tecnologias digitais necessárias ao ensino remoto, averiguou-se que a maioria dos professores, tanto do ensino superior como da educação básica, apresenta pouca dificuldade para fazer o uso do celular e do computador, as ferramentas que vêm sendo mais utilizadas. De acordo com os dados colhidos, cinco professores apresentavam pouca dificuldade, sendo desses quatro do ensino superior e um da educação básica; dois não apresentaram dificuldade, sendo um do ensino superior e um da educação básica, e dois apresentaram muita dificuldade, ambos do ensino superior.

Em se tratando dos programas e aplicativos que os professores utilizam nas aulas remotas, foi possível observar que os professores universitários estão usando mais o aplicativo de videoconferência *Google Meet*, que é gratuito e permite a participação de 250 pessoas em uma reunião. Ademais a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) disponibilizou para alunos e professores o acesso ao *Google Meet* no qual através de sua plataforma *G Suite*, favoreceu a interação a partir do uso desse recurso a ferramentas mais avançadas. Como as aulas na Instituição pesquisada estão sendo realizadas de forma síncrona e assíncrona, essa ferramenta é bastante utilizada nas aulas síncronas. Já com relação às atividades assíncronas, ou seja, a postagem de atividades, vídeos e textos, esta vem sendo efetivada principalmente a partir do *Google Classroom*.

Diferentemente dos professores do ensino superior, os professores da educação básica que participaram da pesquisa relataram que não estão fazendo aulas síncronas, ou seja, não utilizam nenhum aplicativo ou programa de videoconferência. O ensino remoto, assim, tem acontecido apenas mediante o *Google Classroom*, utilizado para postar vídeos, textos e atividades para os alunos responderem e tirarem suas dúvidas.

Os alunos do ensino superior avaliam de forma positiva as aulas via *Google Meet*, pois esse aplicativo permite uma interação maior com os professores do que o *Classroom*. A simples postagem de atividades no *Classroom* é tida como um mecanismo menos atrativo

para os alunos, pois estes apenas têm acesso aos materiais postados, sem que haja um diálogo mais próximo com os professores. Dessa forma, salienta-se a importância de que as atividades assíncronas devem ter caráter complementar às atividades síncronas no ensino remoto, devendo-se priorizar e criar mecanismos para uma maior interação entre professores e alunos.

A despeito da aceitação dos alunos em relação ao ensino remoto, os professores tanto do ensino básico como do superior salientaram que a maioria dos alunos se mostraram receosos, mesmo cientes de que esta é uma medida emergencial e, por ora, necessária. Em suma, percebe-se, que os maiores obstáculos encontrados pelos professores do ensino básico e do ensino superior, no que se refere à participação dos alunos no ensino remoto, diz respeito à falta de motivação destes e a dificuldade que têm para desenvolver a autonomia que o ensino remoto requer. De acordo com Macêdo e Moreira (2020, p. 83), “o papel dos estudantes, durante o ensino remoto, é garantir o compromisso com sua aprendizagem realizando uma rotina de estudos domiciliar, seguindo o cronograma de estudos propostos [...]”.

Os estudantes pesquisados do ensino superior e da educação básica se consideram pouco participativos nas aulas no contexto do ensino remoto. Os alunos do ensino superior relataram que não se sentem à vontade para ligar as câmeras dos celulares e computadores, mas prestam atenção ao que os professores falam e realizam todas as atividades. Já os alunos da educação básica afirmam que sentem muita dificuldade em realizar as atividades, sem algo exposto pelo professor, o que faz com que muitas vezes não enviem as atividades propostas.

Assim, quando os alunos foram perguntados se o processo de ensino e aprendizagem ficou prejudicado neste momento de pandemia, os estudantes do ensino superior e do ensino básico afirmaram, em unanimidade, que ficou prejudicado. A partir do que foi exposto pelos alunos, percebe-se que eles frisam sempre uma questão fundamental: que o ensino presencial é um pressuposto básico para que ocorra melhor a aprendizagem.

A partir dos resultados obtidos, destaca-se que, em meio a tantos desafios, o ensino remoto exige planejamento. A ação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), nesse sentido, foi positiva e, apesar das dificuldades se fazerem presentes, estas estão sendo gerenciadas. A UEPB, em julho de 2020, lançou o edital para a oferta de um “auxílio conectividade”, destinado aos estudantes regularmente matriculados em componentes curriculares e/ou atividades acadêmicas que iriam ser ofertadas de forma não presencial, devido à pandemia, nos cursos de Graduação, Pós-Graduação e Ensino Médio/Técnico. Foram disponibilizados bolsas para duas modalidades, em dois editais abertos pela Universidade.

Para o ‘acesso à *internet* em caráter emergencial’, que concedeu (e concede) uma bolsa mensal no valor de R\$ 100 para aquisição de serviço de *internet* enquanto durar as atividades regulamentadas pela Resolução/Consepe/0229/2020, foram abertas em torno de 4500 vagas juntando os dois editais. Para a bolsa de ‘aquisição de equipamentos’, que concedeu bolsa em cota única no valor de R\$ 1000 para aquisição de equipamentos adequados ao acompanhamento das aulas remotas, foram disponibilizadas, juntando os dois editais, cerca de 1300 bolsas. Para receber o Auxílio Conectividade era necessário que o aluno declarasse não possuir acesso à *internet* e/ou equipamento de qualidade para o desenvolvimento das atividades não presenciais, além de possuir renda *per capita* menor ou igual a R\$ 785,77 (média da renda *per capita* da Região Nordeste, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE).

Sendo assim, essa medida tomada pela UEPB foi bastante válida para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem dos discentes, pois muitos alunos que não tinham acesso à *internet* e a recursos tecnológicos passaram a ter. No entanto, apesar das medidas tomadas pela universidade, nem todos os estudantes puderam ser atendidos, pois alguns residem em localidades aonde não chega o acesso à *internet*, e outros não conseguiram ser contemplados com bolsas.

No que se refere à educação básica, o estado da Paraíba, por meio do Conselho Estadual de Educação, orientou o Sistema Estadual de Educação em uma série de questões de caráter pedagógico consideradas na legislação em vigor. Em particular, orientou as instituições de ensino para a possibilidade da utilização das atividades pedagógicas não presenciais ou ensino remoto, bem como a reorganização dos calendários escolares tendo em vista a flexibilização dos dias letivos e a manutenção da carga horária anual, previsto pela Lei n.º 14.040/2020. Essas orientações foram realizadas em consonância com os pareceres 05/2020 e 011/2020 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, tendo como um de seus principais intuitos manter o vínculo entre as escolas, docentes e alunos matriculados, a fim de minimizar os impactos negativos no processo de ensino e aprendizagem causados pela suspensão das aulas presenciais.

Nesse contexto, o governo estadual buscou adotar algumas medidas emergenciais como a criação do aplicativo ‘Paraíba Educa’ que permite aos estudantes assistirem aulas à distância. Destaca-se que o aplicativo disponibiliza *internet* móvel patrocinada para professores e estudantes regulares do ensino estadual da Paraíba sem custo para os usuários. Através dele é possível o acesso imediato ao *Google Classroom*, onde professores puderam dar continuidade às aulas letivas. Além disso, o aplicativo também permite o acesso ao

‘Sistema Saber’ e a informações institucionais do Paraíba Educa. Para ter acesso é necessário ter usuário e senha no domínio institucional da Secretaria de Estado da Educação, da Ciência e da Tecnologia da Paraíba. Esse aplicativo é um fruto da parceria com o Instituto de Tecnologia da Informação e Comunicação do Estado do Espírito Santo (PRODEST), sendo o PB Educa derivado do aplicativo ‘EscoLAR’.

Apesar de haver o aplicativo, muitos alunos da rede estadual não conseguiram utilizar essa ferramenta devido a dificuldades como à falta de acesso à *internet*, a falha na criação dos *e-mails* institucionais, além do fato de muitos estudantes não possuírem aparelhos celulares e/ou computadores.

Outra medida tomada pelo governo para buscar facilitar e aumentar a participação dos alunos da rede estadual nas aulas foi a criação de um canal de TV chamado ‘Paraíba Educa’ em parceria com a Assembleia Legislativa da Paraíba (ALPB) no mês de junho de 2020. A programação da TV Paraíba Educa é transmitida diariamente das 8h às 20h30min, com programas inéditos e reprises, como forma de garantir acesso aos conteúdos para o maior número de estudantes de todo estado da Paraíba. No período da manhã são exibidas as vídeoaulas referentes ao Ensino Infantil e ao Ensino Fundamental; à tarde são exibidas as vídeoaulas referentes ao Ensino Médio; enquanto que à noite é reservada para as vídeoaulas dos ciclos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dessa forma, se conclui que essas iniciativas fazem parte de uma série de ações que a Secretária de Educação tem realizado para estudantes da rede estadual de ensino no Regime Especial de Ensino durante a pandemia da Covid-19, estas incluem: a Plataforma e o canal de TV Paraíba Educa; o *Google Classroom*; as redes sociais e materiais impressos que são organizados pelos professores e disponibilizados pelas escolas.

Assim, embora as ações do Governo do Estado tenham sido bastante significativas para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, muitos estudantes por diversos motivos não conseguem/conseguiram participar das aulas. Ademais, os alunos relataram que nos horários em que as aulas acontecem, por exemplo, alguns estão trabalhando ou exercendo outras funções, o que os impossibilitou/impossibilita estes assistirem. Isso tudo reflete um problema estrutural e histórico, uma sociedade desigual que demanda, diante de contextos como este, soluções e ações também de natureza estrutural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a propagação da pandemia da Covid-19, o ensino remoto compareceu como uma estratégia para dar continuidade às atividades de ensino na educação básica e no ensino superior. No entanto, com diversos desafios e limitações, vem se mostrando em muitos casos pouco eficaz devido à disparidade social presente, principalmente nos países subdesenvolvidos. No Brasil, a implantação do ensino remoto nas escolas públicas foi mais complexa devido a desigualdade social que impossibilita que o ensino (mesmo em tempos sem pandemia) chegue de forma igualitária a todos os estudantes, exigindo ações ainda mais efetivas do poder público.

Sendo assim, o ensino remoto abre precedente para uma realidade nova que tende a se estabelecer na educação como uma consequência do processo de globalização e do meio técnico-científico-informacional, e é preciso que se discuta esse processo de forma exaustiva, haja vista seus múltiplos desdobramentos. Nessa direção, a postura que os professores adotarão mediante esse processo será fundamental, uma vez que será imprescindível que esses profissionais, de forma consciente, entendam que essas transformações virão e que é preciso estar preparados para vivenciá-las de forma consciente e crítica.

No tocante ao ensino da Geografia, nesse contexto de pandemia, apesar de ser um momento desafiador, nota-se que os professores estão buscando meios para ressignificarem suas práticas pedagógicas e adaptar as atividades para a realidade dos alunos. Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de se trabalhar com temáticas atuais na Geografia como, por exemplo, a espacialização da Covid-19 e os seus impactos na vida cotidiana no Brasil e no mundo, fazendo os alunos refletirem sobre a conjuntura atual a partir de um olhar geográfico dessa problemática global.

Por fim, ressalta-se a necessidade da colaboração dos alunos na realização do que é proposto pelos professores, pois, apesar do momento ser difícil, é preciso continuar o processo de ensino e aprendizagem na educação básica e no ensino superior, uma vez que não se sabe até quando a paralisação das aulas presenciais irá perdurar em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. A. (Des) esperanças em tempos de pandemia: Problematizações sobre a covid-19 a partir da Geografia crítica. **Hygeia**, Edição Especial: Covid-19, p. 25-35, Jun./2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/hygeia/article/view/54269/29106>. Acesso em 18 Abril. 2021.

ALBUQUERQUE, M. A. M. de. Dois momentos da Geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Rev. Bras. Educ. Geog.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/29/29>. Acesso em: 20 set. 2020.

ANDRADE, M. C. de. **Geografia: ciência da sociedade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008, 246 p.

AZAMBUJA, L. D. de. O tema de estudo e o ensino de Geografia na educação básica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 17, p.109-126, jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v9i17.591>. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/591>. Acesso em: 20 set. 2020.

BATISTA, N. L. Tópicos especiais em Geografia B: docência geográfica em tempos de pandemia. **Metodologias e Aprendizado**, v. 3, p. 167-175, 2020. DOI: doi.org/10.21166/metapre.v3i0.1352. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/1352>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em 20 de Abr. 2020.

BRASIL. Portaria n.º 343 do Ministério da Educação, aprovada em 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, edição 53, seção 1, p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 1 set. 2020.

BRASIL. Portaria n.º 345 do Ministério da Educação, aprovada em 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC n.º 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, edição 54-D, seção 1, Extra, p. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=88631>. Acesso em: 1 set. 2020.

BRASIL. Parecer n.º 5/2020 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 28 de abril de 2020. Dispõe sobre a 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. **Diário Oficial da União**, edição 83, seção 1. Brasília, 04 de mai. 2020, p 63. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Portaria n.º 473, aprovada em 12 de maio de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, edição 90, seção 1, p. 55. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520473%252C%252012%2520de%2520maio%2520de%25202020>. Acesso em: 1 set. 2020.

BRASIL. Portaria n.º 544, aprovada em 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC n.º 343, de 17 de março de 2020, n.º 345, de 19 de março de 2020, e n.º 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, edição 114, seção 1, página 62. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 2 set. 2020.

BRASIL. Parecer n.º 11/2020 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 07 de julho de 2020. Dispõe sobre as Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. **Diário Oficial da União**, seção 1. Brasília, 09 de jul. 2020, p 129. Disponível em: <https://www.2emlconsultoria.com.br/parecer-cne-cp-no-11-2020-do-conselho-nacional-de-educacao-cne/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, edição 159, seção 1. Brasília, 19 de ago. 2020, p 04. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 27 jul. 2020.

CASTRO, E. A. *et al.* Ensino híbrido: desafio da contemporaneidade? **Periódico Científico e Docência**, v. 6, n. 2, 2015. ISSN: 2178-6275. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/563/505>. Acesso em: 19 out. 2020.

FARIAS, R. C. de.; SILVA, D. M. P. da. Ensino remoto emergencial: Virtualização da vida e o trabalho docente precarizado. **Geografares**, v. 1, n. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/35529>. Acesso em 20 Ago. 2021.

FERREIRA, R. **A Internet como ambiente da Educação à Distância na Formação Continuada de Professores**. 2000. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2000. Disponível em: http://cev.ucb.br/qq/ruy_ferreira/tese.htm. Acesso em: 26 jul. 2020.

FILHO, M. M. S. F. Educação Geográfica, Docência e o Contexto de Pandemia. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo-RJ, ano 16, n. 1, Especial COVID-19, p. 3-15, maio, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50449/33467>. Acesso em: 14 abr. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2001.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. de S. A educação à distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.166-181, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11_22e.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

KONDER, L. **O que é dialética?** 9. ed. São Paulo, Brasiliense, 1984.

LIMA, B. L. da. S. e.; STERING, S. M. dos. S. Ensino e aprendizagem de Geografia: o desafio do ensino híbrido e remoto. **Revista Mato-Grossense de Geografia** - Cuiabá - v. 19, n. 1 - p. 123 - 140 - jan/jun 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geografia/article/view/11527>. Acesso em 18 de Jul. 2021.

MACÊDO, R. C.; MOREIRA, K. S. da. Ensino de Geografia em tempos de pandemia: Vivências na Escola Municipal Professor Américo Barreira, Fortaleza-CE. **Revista Verde Grande: Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 2, n. 2, p. 70-89, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/verdegrande/article/view/2993>. Acesso em: 16 abr. 2021.

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

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.;

TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

SANTOS, E. Educação online para além da EAD: Um fenómeno da Cibercultura. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009. ISBN- 978-972-8746-71-1. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VOLOCHKO, D. O cotidiano dos pobres não pode parar: A pandemia e a necrodemografia do capital. In: CARLOS, A. F. A (org.). **Covid-19 e a crise urbana**. São Paulo: FFLCH/USP, 2020. p. 35-41. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/471/423/1648-1>. Acesso em 20 de Abril de 2021.

REMOTE TEACHING: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR THE CONSTRUCTION OF THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN GEOGRAPHY

ABSTRACT

In this work, the objective is to understand the challenges and possibilities evidenced in the construction of the teaching-learning process in Geography in basic education and in higher education in the face of the implementation of remote education. For this, it takes as a reference the reality apprehended from an ongoing study, developed with the purpose of drawing an overview of remote teaching in the context of education in Paraíba, based on the collaboration of students and teachers the basic education system in the state of Paraíba; and professors and students of the Full Degree in Geography at the State University of Paraíba (UEPB), Campus I. Starting from a dialectical perspective for interpreting reality, the methodological structure of the research is based on a qualitative approach and makes use of procedures quali-quantitative for the collection of data and information. The preliminary results achieved show a challenging scenario that worsens in the direction of basic education, where the implementation of remote education culminated in the prevalence of impact factors, such as the inaccessibility to digital technologies.

KEYWORDS: covid-19 pandemic; remote teaching; socioeconomic contradictions; geography.

ENSEÑANZA A DISTANCIA: RETOS Y POSIBILIDADES PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN GEOGRAFÍA

RESUMEN

En este trabajo, el objetivo es comprender los desafíos y posibilidades que se evidencian en la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje en Geografía en la educación básica y en la educación superior ante la implementación de la educación a distancia. Para ello, toma como referencia la realidad aprehendida a partir de un estudio en curso, desarrollado con el propósito de trazar un panorama de la enseñanza a distancia en el contexto de la educación en Paraíba, a partir de la colaboración de estudiantes y docentes del sistema de educación básica en el estado. de Paraíba; y profesores y estudiantes de la Licenciatura en Geografía de la Universidad Estadual de Paraíba (UEPB), Campus I. Partiendo de una perspectiva dialéctica para interpretar la

realidad, la estructura metodológica de la investigación se basa en un enfoque cualitativo y hace uso de procedimientos cualitativos. -Cuantitativo para la recopilación de datos e información. Los resultados preliminares alcanzados muestran un escenario desafiante que se agrava en el sentido de la educación básica, donde la implementación de la educación a distancia culminó en la prevalencia de factores de impacto, como la inaccesibilidad a las tecnologías digitales.

PALABRAS-CLAVE: pandemia de covid-19; enseñanza remota; contradicciones socioeconómicas; geografía.

Recebimento: 21/04/2021

Aceito: 04/09/2021