

Ainda sobre a Covid-19 – O ensino-aprendizagem de Geografia em debate

Luan do Carmo da Silva

do Instituto Federal de Brasília - Campus Riacho Fundo – Distrito Federal – Brasil

luan.silva@ifb.edu.br

Resumo: O texto analisar os caminhos trilhados pela educação brasileira durante a pandemia da Covid-19, no ano de 2020, verticalizando para o formato de funcionamento da Geografia escolar no contexto apresentado. Metodologicamente recorreu-se a revisão bibliográfica de modo a sedimentar as análises em pressupostos estabelecidos antes da pandemia e que no atual momento precisam ser reafirmados e defendidos pela comunidade escolar. Dentre os principais apontamentos do texto tem-se a necessidade de ampliar o debate acerca do chamado “ensino remoto”, verificar as fragilidades do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação tanto no processo de ensino-aprendizagem na educação básica quanto na formação de professores e fomentar a autonomia e autoria docente na organização e desenvolvimento das aulas.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Covid-19. Ensino remoto. Educação geográfica.

Primeiras palavras

A escrita no calor do momento é sempre algo temerário, visto que se assume o risco de abrir mão de determinados pontos e perspectivas que podem fundamentar a análise proposta e problematizar outras questões que, por vezes, ficariam de fora da construção textual. Distanciar-se, temporalmente, do que se pretende analisar tem, entre outros pontos positivos, permitido ao pesquisador novas possibilidades de articulação e acesso a contribuições de seus pares e de pesquisadores de áreas afins.

Por outro lado, a escrita sobre uma situação ou fenômeno no ápice de seu desenrolar pode favorecer um entendimento peculiar do contexto analisado, visto que o olhar aproximado aciona e tenciona questões que, conforme implícito, em uma escrita distanciada certamente seriam postas de lado ou compreendidas como menores para o objetivo pretendido. Sendo assim, a escrita temporalmente próxima ou afastada tem vantagens e desvantagens, cabendo ao pesquisador, dosar a análise de forma que seu texto não apresente curto prazo de validade.

O contexto de escrita deste texto é a pandemia inicialmente verificada na China, no final do ano de 2019, e que depois foi se dispersando pelo mundo, rumo ao ocidente, não como uma mancha espacial, mas com consideráveis “saltos” propiciados pelos meios

de transporte aéreos – que inegavelmente têm facilitado o deslocamento humano pelo mundo em questão de horas. Também não se trata de uma doença que tem gerado os mesmos impactos para todos de um determinado contexto espacial. A covid-19 tem chegado a diferentes localidades junto com àqueles que apresentam maiores possibilidades de viajar para distintas partes do mundo (turistas, empresários, membros das cúpulas governamentais, dentre outros), no entanto, em especial nos países pobres, não são esses os sujeitos que mais têm vindo a óbito por complicações decorrentes da ação do vírus. Verifica-se que a questão de classe é um condicionante necessário de ser analisado quando se busca identificar os impactos da Covid-19 em países como o Brasil.

Exemplificando, por aqui, enquanto se tinha o risco de acometimento das classes mais altas, prefeitos e governadores decretaram medidas de isolamento social (e outras) para mitigar o avanço da doença. No entanto, desde que as áreas mais pobres dos grandes centros passaram a figurar como epicentro da dispersão do vírus, verifica-se afrouxamento de normas e até reabertura de parte considerável dos setores não essenciais. Se antes o discurso era de que vidas precisavam ser preservadas, nesse momento, se verifica evidente preocupação com outras pautas – convém frisar, principalmente a econômica. Será que os corpos que habitam as periferias dos grandes centros (e nesse ponto é importante que a leitura espacial busque aportes nas questões de gênero, classe social e raça) são menos merecedores que os demais? Por que, então, precisam arcar com o ônus da pandemia no Brasil?

Dito isto, ressalta-se a impossibilidade de falar em lado positivo de uma enfermidade tão pouco conhecida e tão facilmente transmitida, ainda que, supostamente, apresente baixa taxa de letalidade. Certamente, um dos principais problemas da Covid-19 é a superlotação dos leitos médico-hospitalares devido ao modo de ação do vírus no organismo humano. É essa alta procura, aliada ao não cumprimento ideal das orientações das instituições de saúde, que têm transformado de maneira cada vez mais acelerada números em nomes, e assim, tem acometido diferentes famílias, no Brasil e no mundo.

É inegável que a pandemia tenha alterado o cotidiano de pessoas nas diversas partes do mundo, visto que enquanto sociedade, temos desenvolvido atividades cada vez mais interdependentes. O ritmo da vida de um, depende da forma de organização e funcionamento da vida de outros. Os setores socioeconômicos estão interligados, o que faz com que a mínima alteração em um determinado fluxo reverbere em tantos outros.

Nesse sentido, o texto em tela procura analisar os caminhos da educação brasileira na pandemia, verticalizando para o formato de funcionamento Geografia escolar no contexto apresentado. Metodologicamente recorreu-se a revisão bibliográfica

de modo a sedimentar as análises em pressupostos estabelecidos antes da pandemia e que no atual momento precisam ser reafirmados e defendidos pela comunidade escolar. Também buscou-se consultar textos mais recentes que iniciaram o processo de estudo da pandemia nas escolas. Sendo assim, o texto inicialmente discute os atuais rumos da educação brasileira e por fim analisa a inserção da Geografia escolar nesse quadro.

De antemão argumenta-se que talvez mais importante que buscar soluções rápidas e mirabolantes para o quadro atual, seja o momento para ratificar um conjunto de pressupostos que foram tomados como ritos burocráticos ou foram esvaziados de sentido ao não serem ampla e contextualizadamente problematizados no âmbito das práticas que se desenvolvem no cotidiano das escolas.

A educação escolar hoje – por onde estamos

O conhecimento historicamente acumulado e cientificamente comprovado tem passado nos últimos anos por uma série de questionamentos pouco fundamentados, mas extremamente barulhentos. O negacionismo tem se mostrado como uma pauta constante em um setor específico da sociedade. Diante dessa “onda”, as chamadas ciências humanas têm sido continuamente menosprezadas e até invalidadas na condição de conhecimento.

No âmbito da atuação profissional, licenciados têm visto suas práticas serem colocadas em xeque sob o argumento da busca por uma falsa neutralidade. Alencar (2018, p. 127) argumenta que determinados projetos de lei como o chamado “Escola sem partido”, denominado entre seus críticos como “Lei da mordaza”, compõem um pacote de intervenções conservadoras que direcionam “o conhecimento escolar para a manutenção dos poderes hegemônicos na sociedade contemporânea”, sem garantir qualquer avanço qualitativo no processo de mediação das aprendizagens. Com efeito, o que acontece é um retrocesso frente a determinadas pautas que configuram objeto de preocupação de professores e sistemas escolares, como é o caso das questões de gênero, racismo, homo e transfobia, dentre outras.

Também iniciativas que visam garantir o *homeschooling* se estruturam em argumentos que defendem modelo educacional semelhante ao proposto pelo chamado projeto Escola Sem Partido, mas com a atuação direta dos pais e responsáveis. Para esses setores, professores e sistemas de ensino não podem desenvolver atividades e conteúdos que perpassem questões que estão postas no transcurso histórico de desenvolvimento da sociedade. Busca-se um modelo de ensino pautado em crenças religiosas e políticas e não necessariamente no conhecimento acadêmico-escolar.

No entanto, em direção contrária a todos esses projetos e pautas, entende-se que o trabalho escolar, é, antes de tudo, um aperfeiçoamento do processo de humanização dos sujeitos de aprendizagem. Ou conforme aponta Adorno (1986, s/p):

Todo debate sobre parâmetros educacionais é nulo e indiferente em face deste – que Auschwitz não se repita. Foi a barbárie, à qual toda educação se opõe. Fala-se da iminente recaída na barbárie. Mas ela não é iminente, Auschwitz é a própria recaída; a barbárie subsistirá enquanto as condições que produziram aquela recaída substancialmente perdurarem. Esse é que é o receio todo.

Reafirmar esta questão é essencial para que o processo de ensino-aprendizagem não se perca frente às demandas que lhes são impostas, em muitos casos, contraditando o que está em sua essência. Para além desses embates, outras questões também permeiam o debate acerca da educação formal no Brasil e no mundo, uma destas tem sido a inserção das tecnologias e linguagens digitais.

Gonçalves e Peluso (2019) argumentam que a educação formal tem apresentado dificuldades de acompanhar os avanços técnico-científicos presentes no cotidiano do século XXI. Esse fato, segundo os autores, decorre do modelo excludente e elitista sobre o qual a educação formal no Brasil foi historicamente configurada. Desse modo, antes de mobilizar o aparato escolar para as novas tendências, seria necessário equacionar demandas seculares que têm inviabilizado a participação efetiva de um contingente gigantesco de brasileiros.

Não significa, porém, que a educação formal deva utilizar recursos de séculos anteriores para favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Isso certamente seria um grande retrocesso e pouco contribuiria para a melhoria do quadro educacional apresentado por Gonçalves e Peluso (2019). Mas reconhecer as contradições socioespaciais e cultural-econômicas que têm atravessado a história de formação da sociedade brasileira é essencial para sopesar os limites de inserção e disponibilidade dos aparatos tecnológicos enquanto equalizadores das desigualdades e marcador social de resolução dos problemas do sistema educacional.

Desse modo, ainda que toda crítica seja executada à inserção das tecnologias, não é possível furta-se a elas em sala de aula. Pensando sobre este argumento, Gengnagel, Granville e Sobrinho (2019, p. 18), verificam que:

[...] as tecnologias, como as redes sociais na internet e os aplicativos dos celulares, podem ser grandes facilitadoras do processo de ensino. Entretanto, ainda há um grande caminho a ser percorrido para a averiguação destas potencialidades, dos seus reais objetivos e dos resultados efetivos e visíveis dentro de uma sala de aula. Os desafios são presentes e fáceis de identificação, o papel do professor e das instituições

de ensino é não os negligenciar e inseri-los cada vez mais na sua proposta educativa.

Ressalta-se que, se a inserção dos aparatos tecnológicos é uma demanda cada vez mais intensa no cotidiano das escolas, esta precisa ocorrer de forma planejada, considerando o instrumental que a instituição e o conjunto de alunos detêm, bem como a capacidade que os docentes possuem de mobilizar tais instrumentos (aparelhos e programas) no decorrer das aulas. A inserção imediata e pouco planejada das tecnologias subverte o que se entende por mediação da aprendizagem e processo de construção de conhecimento, é como se aula se constituísse em “um conjunto específico de ações passíveis de identificação, isolamento, catalogação e reorganização assim como se queira, a qualquer hora, em qualquer lugar e em qualquer situação, conformando assim um tipo particular de... técnica” (FRANÇA FILHO, ANTUNES, COUTO, 2020, p. 24).

Pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet (CGI, 2020) aponta, por exemplo, que a maior parte das unidades escolares do Brasil, situadas em áreas urbanas, apresenta como meios privilegiados de comunicação com pais, alunos e comunidade, e-mails institucionais (96%) e perfis ou páginas nas redes sociais (79%). Em relação a ambientes ou plataformas virtuais, 28% das escolas declararam fazer uso. Porém quando se extrai dados referentes somente às instituições particulares, esse percentual salta para 64%. A partir desse contraste, ao se considerar que a maioria absoluta dos estudantes brasileiros está matriculada em escolas públicas, o chamado ensino remoto se coloca como uma realidade distante e pouco efetiva, visto que o atendimento aos alunos se dará sem a preparação prévia destes e de seus professores. De acordo com Nascimento e Santos (2020, p. 124):

[...] milhões de famílias e estudantes estão excluídos das propostas (ou imposições) de ensino remoto com base em tecnologias digitais, que as Secretarias Municipais e Estaduais de todo o país, despejaram sobre suas redes como alternativa para que se cumpra o calendário escolar.

Outro dado do CGI (2020) que merece destaque está relacionado às atividades de interação propostas pelos professores para os alunos. Enquanto a média nacional diz que 35% dos professores receberam tarefas de alunos pela internet, para as escolas públicas esse percentual cai para 31%, enquanto para as escolas particulares chega a 65%. A pesquisa também assinala que 44% dos professores das escolas públicas tiraram alguma dúvida dos alunos por meio da internet, enquanto nas escolas particulares esse percentual está na casa dos 65%. Quanto à disponibilidade de conteúdos na internet por meio de plataformas, correio eletrônico, blogs e outros, a diferença entre o número

professores de escolas públicas e particulares que o fazem chega a 17 pontos percentuais, sendo 48 e 65%, respectivamente.

Com todos esses dados, vê-se a impossibilidade de exigir que alunos e professores consigam efetivar práticas escolares coerentes com um modelo formativo que seja garantidor de cidadania e de acesso a conhecimento sistematizado, tornando a internet o lócus da *essencial* “interação” escolar. Santana Filho (2020, p. 7) ao analisar a tomada de decisão da rede escolar do Rio de Janeiro acerca do funcionamento das aulas e escolas durante a pandemia aponta que:

a política de anos recentes [...], de distribuição de computadores ainda está longe de permitir o atendimento de acesso à rede mundial, agravada pela infraestrutura insuficiente para o uso frequente da internet em sala de aula. Acompanhando estágios supervisionados em nosso trabalho na universidade é comum encontrar professores que compartilham seus planos de dados do próprio celular com os estudantes para que, eventualmente, possam realizar alguma atividade dessa natureza.

A Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua relacionada a acesso à internet e congêneres comprova o cenário de desigualdades presente na sociedade brasileira. Os dados apontam que o aparelho mais utilizado para acessar a rede é o smartphone, sendo que o uso se dá prioritariamente no envio ou recebimento de mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos diferentes de e-mail (IBGE, 2020). Aparelho e finalidades que em muito pouco dialogam com as demandas de uma proposta de ensino remoto que seja coerente com as finalidades da educação formal e trabalho com conteúdos escolares que estejam ancorados em objetivos de caráter emancipadores e crítico-reflexivos. Nessa mesma direção, Santana Filho (2020, p. 7) argumenta que “o amplo, mas ainda não universal, uso de celulares pelos jovens estudantes não significa acesso e disponibilidade permanente para uso e realização de atividades online”.

Em Brasília, por exemplo, tem sido comum encontrar avisos nos muros das escolas a respeito do retorno às aulas por meio de plataformas online (Fig. 1). Ocorre que também na capital do país a falta de acesso à rede e de equipamentos necessários para o bom desempenho dos estudantes é uma realidade. Dados da última Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) demonstrou que a Região Administrativa (RA) do Riacho Fundo, onde está localizado o Centro de Ensino Fundamental Telebrásilia (Cetelb), possui população escolar que majoritariamente frequenta as escolas localizadas na própria R.A. (56,4%), sendo prioritariamente utilizado para fins de estudo as instituições públicas (50,8%). No caso dos rendimentos brutos mensais por domicílio, a PDAD aponta que 36,5% dos lares do Riacho Fundo vivem com até dois salários

mínimos, sendo que para até um salário mínimo o percentual está na casa dos 15% (Codeplan, 2019).



Figura 1 – Comunicado à comunidade escolar do Riacho Fundo (Brasília – DF) sobre o retorno às aulas.

Créditos da imagem: Autor (2020)

Esses dados socioeconômicos favorecem a compreensão dos equipamentos e possibilidades de acesso à internet a disposição dos lares da RA em tela. Ainda de acordo com a PDAD (Codeplan, 2019), notebooks estão em 49,1% das habitações do Riacho Fundo, enquanto que tablets e computadores desktops estão, respectivamente, em 18,1 e 27,3%. Majoritariamente o equipamento mais utilizado para comunicar é o celular pré-pago, presente em 75,2% dos lares. Quanto ao acesso à internet, nota-se a ampliação do fosso social: a banda larga está em 68,5% dos lares (com acesso próprio), enquanto 7,3% acessa a banda larga a partir do sinal de outra moradia; em relação aos acessos em rede 3G e 4G, 65,5% dos lares têm acesso próprio e 7,8% acessam a partir da disponibilidade de sinal por terceiros (Codeplan, 2019). Os dados apresentados se sobrepõem, mas ainda assim é possível inferir que não abarcam a totalidade dos lares da Região Administrativa, e se o fizessem, a condição para que os alunos pudessem ter contato com os conteúdos

escolares e orientações dos professores estaria aquém do necessário para o desenvolvimento pleno das aprendizagens.

Soluções importadas de outros contextos podem acentuar as desigualdades e o abismo socioeducacional entre diferentes regiões, cidades e bairros, em especial, no caso das metrópoles, onde as contradições são cada vez mais evidentes.

Conforme demonstrado, todo esse debate apresenta forte viés geográfico-espacial. Ainda que, idealmente, a tecnologia nos faça “viajar” de maneira veloz pelo mundo e acessar a qualquer instante e em qualquer lugar dados e informações que constam na rede mundial de computadores (e agora também, de outros aparelhos de comunicação), Santos (2004, p. 256), nos lembra que tanto a psicosfera e a tecnosfera são “locais”, ainda que constituam “o produto de uma sociedade bem mais ampla que o lugar. Sua inspiração e suas leis têm dimensões mais amplas e mais complexas”. De maneira mais explícita ao correlacionar o avanço das tecnologias no cotidiano com a organização e funcionamento do espaço, Santos (2004, p. 256) aponta que:

O meio geográfico atual, graças ao seu conteúdo em técnica e ciência, condiciona os novos comportamentos humanos, e estes, por sua vez, aceleram a necessidade de utilização de recursos técnicos, que constituem a base operacional de novos automatismos sociais. Tecnosfera e psicosfera são os dois pilares com os quais o meio científico-técnico introduz a racionalidade, a irracionalidade e a contraracionalidade, no próprio conteúdo do território.

Dessas análises depreende-se que, ainda que no nível prático, as tecnologias potencializem o processo de integração socioespacial. Tal integração não abarca a todos os sujeitos e atores sociais que desenvolvem suas vidas em ritmos diferentes devido, essencialmente, ao modo desigual como o capital atravessa seus cotidianos.

Se o desenvolvimento e acesso à tecnologia é um dos retratos mais fieis da globalização (SANTOS, 2011), pode-se dizer que, assim como esta, a tecnologia chega aos cotidianos escolares em tempos de pandemia como *fábula* – a medida que passa a ser “lida” como a panaceia para resolução da falta de acesso de conteúdo direto dos alunos em momento de isolamento social, como apontam França Filho, Antunes e Couto (2020); como *perversidade* – conforme políticas de ensino remoto são implementadas, diversos relatos têm sido verificados acerca da falta de acesso e da impossibilidade de acompanhamento dos estudos porque outras demandas do cotidiano dos alunos e de seus familiares têm se apresentado de maneira mais urgente, como se verifica nos relatos compilados por Nascimento e Santos (2020); e como *um potencial transformador* – um número cada vez mais robusto de pais, alunos, professores e outros intelectuais tem percebido as limitações dos meios tecnológicos como ferramentas para o ensino escolar

e, nesse momento de pandemia, têm utilizado redes sociais e outras formas de conexão para revelar tais fragilidades, pressionando pelo desenvolvimento de um modelo educacional que seja propositivo, eficaz e significativo frente às reais necessidades dos sujeitos de aprendizagem e das comunidades de que fazem parte (SANTANA FILHO, 2020).

Dito tudo isso, fica a pergunta, quais saídas podem ser dadas para a Geografia que se ensina na escola frente a esse quadro de acentuação das desigualdades e utilização de recursos que não efetivam o diálogo com a realidade de professores e estudantes? O tópico a seguir busca apontar algumas pistas frente ao questionamento.

A Geografia que se (quer) ensina(r) e aprende(r)

Para tratar de uma Geografia que se desenvolve no cotidiano escolar, antes é imprescindível que se problematize quais os objetivos que sustentam a organização e funcionamento das instituições e redes escolares. Se como está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 2º, a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996), é fundamental que se pense qual modelo de cidadania pode ser alcançado com o formato excludente do ensino remoto.

Ao iniciar este tópico falando em objetivos, expõe-se a primeira provocação: a educação escolar pensada, teoricamente, por meio de objetivos, pode ser repensada, com igual qualidade, a partir de metodologias, técnicas e instrumentos de aula? Dito de outra forma, é possível reorganizar um currículo escolar tendo como premissa básica os instrumentos que serão utilizados na interação professor-aluno-conhecimento e não os objetivos que se pretende alcançar?

Recorrendo ao escritos de Libâneo (1992, p. 72), destaca-se que a atividade pedagógica do professor terá alcance e será eficaz, se bem planejada e demande do docente, primeiramente, a “compreensão segura das relações entre a educação escolar e os objetivos sócio-políticos e pedagógicos ligando-os aos objetivos de ensino das matérias”. Com esse pressuposto em mente, entende-se que neste momento de pandemia e de imposição de modelos escolares que não foram amplamente discutidos com a comunidade escolar e outros setores da sociedade, precisam ser avaliadas criticamente e tensionadas de modo que não se subverta o processo de ensino-aprendizagem a fim apenas de garantir o cumprimento de um rol de conteúdos que o “aluno deve ver”.

A atividade docente, enquanto exercício de mediação intencional entre o sujeito de aprendizagem e o conhecimento, carece ser bem planejada e orientada de acordo com as expectativas do contexto social, do aluno, de sua comunidade e do conhecimento a ser trabalhado. Desse modo, urge que se tenha o planejamento escolar (em suas diversas nuances) como centralidade do processo de ensino. Tal centralização devolve ao docente, e ao grupo do qual faz parte, a necessária autonomia para repensar caminhos (estratégias) mais eficazes diante do quadro desenvolvido no contexto da pandemia.

Kimura (2008) aponta que a escola não pode ser compreendida fora do contexto do qual faz parte. De acordo com a autora “[...] é dele [do contexto] que surge a condição de sujeitos reais, como são realmente os alunos e professores, os principais frequentadores das escolas” (KIMURA, 2008, p. 15). No âmbito da discussão ora estabelecida, considerar esse contexto, para além das relações e interações que envolvem professores e alunos diretamente, diz respeito a considerar o desenho da vida desses sujeitos e como o cotidiano e as suas espacialidades foram afetados pela pandemia. Santana Filho (2020) aponta que as diferenças socioespaciais e histórico-culturais presentes no cotidiano das instituições escolares não têm sido consideradas na montagem dos programas das Secretarias e recomendações dos Conselhos de Educação. De acordo com o autor, as comunidades escolares apresentam “geografias distintas vivenciadas por práticas espaciais próprias e tratadas de modo uniforme por decisões da gestão educacional” (SANTANA FILHO, 2020, p. 8).

Ao se centralizar a atividade docente no planejamento orientado por objetivos que dialoguem com os contextos vivenciais dos sujeitos escolares, torna-se infrutífero uma abordagem de ensino que demande do aluno um conjunto de “pesquisas” na internet ou a resolução de listas de exercícios que estejam voltadas para a memorização de determinados dados e informações. Entende-se que este modelo pouco contribui para a aprendizagem e sistematização do conhecimento, e tampouco consegue proporcionar ao aluno as características fundamentais do conhecimento geográfico. Sobre esse ponto, Santana Filho (2020, p. 5) assinala que:

Os processos educacionais, a aprendizagem derivada exclusivamente do cumprimento de um currículo é um tema que, nos parece, não ainda está no foco de uma discussão fecunda nesses meses iniciais de 2020. A urgência de fazer funcionar a escola, de manter a intervenção pedagógica orientada por conteúdos e instrumentos de memorização e controle vem prevalecendo, tanto nas ações dos gestores da educação pública quanto nas empresas educacionais. Vale destacar o encantamento apressado com os aparatos tecnológicos, com a mediação por meio das redes sociais. Nada disso é promissor o suficiente numa perspectiva emancipatória.

Não se pode deixar que a pandemia apague ou neutralize a dimensão política da atuação docente. E pelo olhar da Geografia, esta dimensão política tem um caráter fortemente espacial. É contrassenso acatar a um conjunto de técnicas/tecnologias ao se ter conhecimento do “problema da distribuição desigual das técnicas no mundo” (FRANÇA FILHO; ANTUNES; COUTO, 2020, p. 25), sabendo que essa distribuição tem sentido e significado históricos.

Conforme demonstrado anteriormente, considerável número de famílias de alunos tem acesso limitado aos meios de comunicação e informação porque figuram como integrantes das margens da sociedade, não são sujeitos incorporados ao tecido social. Aos que têm acesso é imprescindível que se questione a qualidade deste; com quem precisa dividir tempo de estudo e instrumental de acesso aos conteúdos e orientações; se o local de estudo é adequado; de que forma a família e a comunidade foram afetadas pela pandemia, dentre outros pontos, que se não considerados no processo de ensino, poderão ampliar as desigualdades de acesso ao conhecimento, já tão consolidadas na sociedade brasileira.

Outro ponto que a pandemia pode trazer como destaque para análises é o processo de formação continuada docente. Barreto e Rocha (2020, p. 9) apontam que os meios remotos têm sido amplamente utilizados tanto na formação inicial quanto na continuada, mas ressaltam que “os professores e as professoras são mais consumidores de tecnologia que produtores”. No caso da Geografia, a tecnologia utilizada para proporcionar a formação deveria garantir também o desenvolvimento de artifícios para o uso no contexto da mediação das aprendizagens. Tais artifícios poderiam garantir acesso a conhecimento sistematizado em momentos como este da pandemia e em outros.

Torna-se forçoso por em debate o grau de autonomia e autoria docente, ensejadas em sua formação inicial, mas fortemente tolhidas em sua atuação cotidiana nas diversas redes de educação básica. Se o currículo escolar fosse entendido por gestores, educadores, alunos, familiares e sociedade em geral, como uma produção social em constante formatação e não meramente um rol preestabelecido de conteúdos e atividades a serem cumpridas, talvez o desenvolvimento de projetos de aplicativos, programas e outros meios de aprendizagem se tornasse uma realidade nas escolas do Brasil. Garantindo assim o trabalho autônomo e coerente do professor frente às expectativas de aprendizagem, bem como a organização das aulas por meio de aplicativos e instrumentais que lhes fossem próximos e de fácil acesso e manuseio por parte dos alunos.

Em não sendo esta a realidade de formação e atuação profissional de docentes no Brasil, ressalta-se que o trabalho de Gengnagel, Granville e Sobrinho (2019) apontam

para um conjunto de aplicativos de celular que podem auxiliar o docente no desenvolvimento das aulas de Geografia. Em caminho semelhante, Oliveira e Nascimento (2017, p. 160) ressaltam que “há inúmeras possibilidades de se utilizar as geotecnologias no ensino-aprendizagem de cartografia e geografia”. Com a pandemia, um acervo ainda maior de materiais “remotos” passou a ser disponibilizado na condição de meios para o desenvolvimento das aulas, como exemplo, as plataformas do Google Classroom, e tecnologias como o Google Meet e Zoom para videoconferência. Sobre isso, França Filho, Antunes e Couto (2020, p. 23) assinalam que a pandemia trouxe “uma janela de oportunidades para uso da tecnologia na educação neste âmbito de parceria público-privada, considerando a maleabilidade do Sistema Nacional de Educação aos interesses e ações desses novos sujeitos da educação pública brasileira”. Cabe, no entanto, questionar a função centralizadora no processo de mediação do conhecimento que tem sido atribuída a estes.

É como se a plataforma virtual em si, o material didático (supostamente personalizado), o canal de chat, o *e-mail*, as várias videoconferências ou *lives* que agora proliferam de forma abundante, a internet como um todo, por si só tivessem mesmo a capacidade de ensinar algo ou de educar no sentido mais amplo e complexo que este termo carrega (FRANÇA FILHO; ANTUNES; COUTO, 2020, p. 23).

Retornando a Adorno (1986, s/p) tem-se que, acriticamente, tende-se “considerar a tecnologia como algo em si, como fim em si mesmo, como uma força com vida própria, esquecendo-se, porém, que se trata do braço prolongado do homem”. A partir desses apontamentos, corre-se o risco de abrir mão de um debate crítico e propositivo diante das demandas lançadas à escola por conta da incorporação de soluções uniformes para contextos desiguais. Olhando pelo lado do professor, isso significa ignorar suas prerrogativas de autonomia e autoria no processo de organização e preparação de suas aulas.

Para o sujeito de aprendizagem, tal esquematização pode significar, em situação extrema, o não-acesso a aula, mas a um conjunto de instruções que, no limite, favorecerão tão-somente a memorização de regras, nomes, dados, informações. Tal entendimento advém do confronto dos pontos apresentados com o conceito de aula trazido por Libâneo (1992). De acordo com o autor, as aulas constituem a organização do processo de ensino, onde “se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções” (Libâneo, 1992, p. 177) e

com isso possam desenvolver suas capacidades cognoscitivas, de sociabilidades e outras. Ao verticalizar para a Geografia, entende-se que a aula:

[...] consiste em proporcionar aos alunos a formação na perspectiva do cidadão, que busque sempre a justiça e a equidade social a partir do processo de reflexão crítica sobre os fenômenos e eventos espaciais em suas múltiplas e indissociáveis escalas de análise, isto é, considerando o que está próximo (local) e o longínquo (global) como partes de um todo indissociável. Trata-se de operar com um conjunto de conhecimento que atua e desenvolve formas de raciocínio geográfico (STRAFORINI, 2018, p. 178).

Talvez uma maneira de amenizar o explicitado até aqui, sem pretender criar um roteiro fechado, seja provocar os estudantes a estabelecerem leitura dos impactos da disseminação do vírus em diferentes escalas espaciais, priorizando o estudo por redes e estruturas socioespaciais diversas e interdependentes; analisar a cultura alimentar no Brasil e em outras partes do mundo, sob a ótica da produção e do uso dos espaços “naturais” e transformados para tal finalidade; discutir como o Brasil pode se tornar um polo dispersor de novas pandemias devido a devastação das áreas naturais para a criação de gado e plantação de grãos; problematizar o uso e ocupação do solo nos grandes centros urbanos nacionais e internacionais, em especial nos países subdesenvolvidos, enquanto focos de tensão de disseminação da doença dado as características precárias de vida de parcela significativa da população; analisar a distribuição espacial da doença no município e unidade da federação na qual os alunos moram, tomando como base notícias de TV e outros meios de comunicação; discutir os impactos e as consequências da pandemia no circuito de turismo nacional e internacional; dentre outras possibilidades.

Tratando especificamente do aporte cartográfico para o entendimento da covid-19 e a potencialidade desta linguagem como uma forma de favorecer o aprendizado geográfico, pode-se mencionar o trabalho de Richter e Nascimento (2020), que compilaram bases de acesso a informação espacial acerca da doença, disponibilizaram material formativo aos professores, bem como possibilidades de trabalho no contexto da educação básica a partir de tais encaminhamentos.

Um recurso avaliativo dessas atividades pode ser a composição de portfólio de informações e dados acerca da pandemia ou o desenvolvimento de projetos integradores, nos quais a Geografia colabore com outras áreas do conhecimento para o entendimento de maneira aprofundada da covid-19. No entanto, talvez o principal resultado de toda essa mobilização, para além do que será apresentado como itens avaliativos, seja o potencial orientador do material produzido pelos alunos à eles próprios e a seus familiares, quanto a manutenção de determinadas práticas socioespaciais e o

desenvolvimento de hábitos mais cautelosos e coerentes com as orientações das autoridades de saúde. Caso tais práticas sejam impossibilitadas devido à omissão do poder público e outros atores sociais, o entendimento contextualizado da pandemia pode mobilizar a busca por direitos negados e essenciais nesse momento, como o direito à água potável, saneamento básico, transporte coletivo de qualidade e com frequência adequada, moradia digna, dentre outros.

As possibilidades arroladas demandam intenso trabalho do estudante nas formas de obter informação e saber tratá-la, assim como exigem deste maturidade para explicitar os pontos de dificuldade no processo a fim de que o professor possa melhor orientá-lo, isto é, o protagonismo da aprendizagem está com quem é de direito – o estudante. Isso, no entanto, não isenta o professor da realização de um trabalho pedagógico bem planejado, coerente e condizente com as expectativas, experiências e vivências do aluno. O professor, frente às propostas elencadas, assume a função que melhor lhe cabe no processo de ensino-aprendizagem – a de mediador. Esse é outro conjunto de pressupostos que devem ser reafirmados nesse momento para minimizar o avanço das desigualdades socioeducacionais.

Nenhuma das propostas aqui levantadas estão isentas de discussão, pelo contrário. Se for verificado que somente podem ser desenvolvidas de maneira a não abarcar a totalidade dos alunos, é imprescindível que se busque outras alternativas para fomentar a construção de conhecimento. Porém, tão importante quanto a procura de alternativas é executar posicionamento crítico-constructivo frente a esse modelo de aulas “remotas” que têm, conforme demonstrado ao longo do texto, reduzido possibilidades de interação na tríade professor-conhecimento-aluno e como consequência, têm transformado o processo de ensino-aprendizagem em um roteiro programado de estímulo-resposta.

Ainda que esses pontos sejam passíveis de crítica, entende-se que explicitá-los é essencial para engatilhar o debate provocando o leitor a buscar alternativas frente às demandas da espacialidade que ele faz parte. Como explicitam Cardoso et al. (2020) analisar a doença espacialmente proporciona o entendimento de sua dinâmica. Na formação escolar, tais elementos são essenciais para a constituição dos alunos enquanto cidadãos que conseguem ler o espaço, compreendê-lo e propor intervenções quando necessário. Isto é, tais aspectos favorecem diretamente a formação cidadã, objetivo primeiro da educação escolar.

Considerações Finais

Em um contexto sócio-histórico permeado de incertezas e caracterizado pela ampliação das desigualdades, torna-se indispensável reafirmar pressupostos elementares para o pleno funcionamento da sociedade. Dentre tais pressupostos, pode-se destacar o desenvolvimento de políticas públicas assistenciais que dialoguem com quem perdeu renda e passa por dificuldades; reconhecimento da ciência como saber básico universal e que apresenta validade frente a mitos, crenças e outras formas de saberes; defesa da vida humana frente a qualquer discurso ou proposição que se encaminhe para outro rumo; dentre outros.

No campo da educação tem sido essencial desenvolver um olhar atento para a maneira como as disparidades se estabelecem. Reconhecer no planejamento escolar um efetivo “norte” para a organização das aulas e outras intervenções é essencial. Não se fala aqui de um planejamento que esteja limitado ao burocrático, pautado em preenchimento de fichas e formulários, mas em um programa orgânico e coerente com as necessidades dos estudantes, capacidades de mediação dos professores e em estreito diálogo com a realidade cotidiana e socioespacial da comunidade escolar.

Ao docente, é indeclinável que se reconheça a centralidade de sua ação como forma de por em relevo as identidades dos sujeitos de aprendizagem. É o professor, mais que qualquer outro profissional da educação, que conhece as especificidades do contexto socioespacial e histórico-cultural de onde a sua escola está instalada e do público que recebe. Nesse sentido, é importante resgatar o papel de intelectual que pensa e pesquisa a sua prática, favorece o desenvolvimento de experimentações e práticas de ensino que sejam efetivamente coerentes com a realidade, bem como, tenham significado para o estudante em seu cotidiano.

Retornar durante esse processo de planejamento os pressupostos apresentados pelo Projeto Político-Pedagógico da escola é uma forma de buscar alternativas ao modelo de ensino remoto que por vezes amplia a exclusão e não efetiva as aprendizagens. Os atropelos da pandemia não podem apagar a dimensão política de atuação docente – educar é munir o sujeito de aprendizagem da compreensão política de sua vida. Nesse contexto o processo de escuta entre os atores sociais que compõem a comunidade escolar é obrigatório. Se não há escuta como que pode haver diálogo? E se não há diálogo há educação.

Abstract: The text aims to analyze the paths taken by Brazilian education during the Covid-19 pandemic, verticalizing the school Geography's format in the context presented. Methodologically, a bibliographic review was used in order to consolidate the analyzes based on assumptions established before the pandemic and which at the present moment need to be reaffirmed and defended by the school community. Among the main notes of the text, there is the need to broaden the debate about the so-called "remote teaching", to verify the weaknesses of the use of digital information and communication technologies both in the teaching-learning process in basic education and in the training of teachers and to foster autonomy and teacher authorship in the organization and development of classes.

Keywords: Geography teaching. Covid-19. Remote teaching. Geographic education.

Todavía en Covid-19 - Geografía enseñanza-aprendizaje en debate

Resumen: El texto tiene como objetivo analizar los caminos tomados por la educación brasileña durante la pandemia de Covid-19, verticalizando el formato de la geografía escolar en el contexto presentado. Metodológicamente, se utilizó una revisión bibliográfica para consolidar los análisis basados en supuestos establecidos antes de la pandemia y que en este momento deben ser reafirmados y defendidos por la comunidad escolar. Entre los puntos principales del texto está la necesidad de ampliar el debate sobre la llamada "enseñanza remota", para verificar las debilidades del uso de las tecnologías digitales de información y comunicación tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación básica como en la formación de docentes. y para fomentar la autonomía y la autoría docente en la organización y el desarrollo de las clases.

Palabras clave: Enseñanza de geografía. COVID-19. Enseñanza a distancia. Educación geográfica.

Referências

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz, In: COHN, G. (org). **Adorno**. Coleção "Grandes Cientistas Sociais. São Paulo. Ática, 1986. Disponível em:

<https://goo.gl/GhhyZP> Acesso: 27.maio.2020.

ALENCAR, D. P. Educação e neoliberalismo: o caso do projeto escola sem partido. In: **Revista brasileira de educação em geografia**. v. 7, n. 14, 2018. Disponível em:

<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/407>

Acesso 20.maio.2020

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. In: **Revista Encantar** – educação, cultura e sociedade. v. 2. Bom Jesus da Lapa, 2020. Disponível em:

<https://revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480> Acesso: 21.jun.2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso: 20.maio.2020.

CARDOSO, P. V.; SEABRA, V. S.; BASTOS, I. B.; COSTA, E. C. P. A importância da análise espacial para tomada de decisão: um olhar sobre a pandemia de Covid-19. In:

Revista Tamoios. Ano 16, n. 1. São Gonçalo, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/download/50440/33476> Acesso:

20.jun.2020.

CGI. Comitê Gestor da Internet. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2018**. São Paulo: CTIC, NIC, 2020. Disponível em: https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf Acesso: 20.jun.2020.

CODEPLAN. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2018 – Riacho Fundo**. Secretaria de Fazenda, Planejamento, Orçamento e Gestão: Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Riacho-Fundo.pdf> Acesso: 21.maio.2020.

FRANÇA FILHO, A. L.; ANTUNES, C. F.; COUTO, M. A. C. Alguns apontamentos para uma crítica da educação a distância (EaD) na educação brasileira em tempos de pandemia. In: **Revista Tamoios**. Ano 16, n. 1. São Gonçalo, 2020. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50535> Acesso: 20.jun.2020.

GENGNAGEL, C. L.; GRANVILLE, N. C.; SOBRINHO, H. C. A utilização de aplicativos de celulares no processo de ensino e aprendizagem em Geografia. In: **Revista Querubim** – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 15, n. 38 – coletânea seção especial – 2019. Disponível em: http://www.revistaquerubim.uff.br/images/arquivos/zzquerubim_coletnea_hugo_sec_esp.pdf Acesso: 13.maio.2020.

GONÇALVES, D. G.; PELUSO, M. L. Educação e sociedade no século XXI: questionamentos iniciais. In: **Revista Querubim** – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 15, n. 38 – coletânea seção especial – 2019. Disponível em: http://www.revistaquerubim.uff.br/images/arquivos/zzquerubim_coletnea_hugo_sec_esp.pdf Acesso: 13.maio.2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – PNAD Contínua: Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018. Rio de Janeiro, IBGE: 2020. Disponível em: https://servicodados.ibge.gov.br/Download/Download.ashx?http=1&u=biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf Acesso: 20.jun.2020.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico** – questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

LIBÂNEO. J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

NASCIMENTO, I. S.; SANTOS, P. C. A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no Brasil. In: **Caderno de administração**. v. 28, ed. especial.

Maringá, 2020. Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/view/53834> Acesso: 24.jun.2020.

OLIVEIRA, I. J.; NASCIMENTO, D. T. F. As geotecnologias e o ensino de cartografia nas escolas: potencialidades e restrições. In: **Revista brasileira de educação em geografia**. v. 7, n. 13, 2017. Disponível em:

<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/491> Acesso: 15.maio.2020

RICHTER, D. NASCIMENTO, D. T. F. (orgs.) **Cartografia da Covid-19:**

orientações para uso no ambiente escolar. Manuscrito. Goiânia, 2020. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1bC_kAJNOcpz30qDpiODUzy7i0bZpKe16/view Acesso: 15.jul.2020

SANTANA FILHO, M. M. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia Covid-19. In: **Revista Tamoios**. Ano 16, n. 1. São Gonçalo, 2020. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50449> Acesso: 20.jun.2020.

SANTOS, M. **A natureza do espaço** – técnica e tempo, razão e emoção. Coleção Milton Santos, 1. São Paulo: Edusp, 2004.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização** – do pensamento único à consciência universal. Livro vira vira 2. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

STRAFORINI, R. O ensino de geografia como prática espacial de significação. In: **Estudos avançados**. v. 32, n. 93. São Paulo, 2018. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152621> Acesso: 12.maio.2020.

Sobre o autor

Luan do Carmo da Silva - Licenciado e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás(UFG). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília/Campus Riacho Fundo (IFB/Riacho Fundo).

Recebido para avaliação em julho de 2020

Aceito para publicação em outubro de 2020