



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

CATARINA MAÍRA DE JESUS ARAÚJO

Ensino de Geografia e aula remota na perspectiva do professor: o caso das escolas estaduais em Barreiras-BA no contexto pandêmico

**BRASÍLIA-DF
2024**

CATARINA MAÍRA DE JESUS ARAÚJO

**ENSINO DE GEOGRAFIA E AULA REMOTA NA PERSPECTIVA DO
PROFESSOR: O CASO DAS ESCOLAS ESTADUAIS EM BARREIRAS-BA NO
CONTEXTO PANDÊMICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do Grau de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Gestão Ambiental e Territorial

Linha de pesquisa: Produção do Espaço Urbano, Rural e Regional

Eixo Temático: Ensino de Geografia e Instrumentos Educacionais

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marília Luíza Peluso

BRASÍLIA-DF

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

ARAUJO, CATARINA MAÍRA DE JESUS

ENSINO DE GEOGRAFIA E AULA REMOTA: O CASO DAS ESCOLAS ESTADUAIS EM BARREIRAS-BA NO CONTEXTO PANDÊMICO / CATARINA MAÍRA DE JESUS ARAÚJO/Orientadora MARÍLIA PELUSO. – Brasília, 2024 114 páginas.

Dissertação (Mestrado – Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, 2024.

1 Ensino de Geografia 2. Pandemia COVID-19 3. Ensino Remoto 4. Escola 5. Barreiras-BA. I. PELUSO, MARÍLIA LUÍZA, orient. II. Título.

CATARINA MAÍRA DE JESUS ARAÚJO

**ENSINO DE GEOGRAFIA E AULA REMOTA: O CASO DE ESCOLAS
ESTADUAIS EM BARREIRAS-BA NO CONTEXTO PANDÊMICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília como elemento parcial para obtenção do Grau de Mestre em Geografia, área de concentração Gestão Ambiental e Territorial, opção Acadêmica.

Aprovada:

Prof^ª. Dr^ª. Marília Luíza Peluso
Universidade de Brasília, Departamento de Geografia
(Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Paulo Roberto Baqueiro Brandão
Universidade Federal do Oeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ciências
Ambientais
(Avaliador externo)

Prof^ª. Dr^ª. Glória Maria Vargas Lópes de Mesa
Universidade de Brasília, Departamento de Geografia
(Avaliadora interna)

Prof. Dr. Neio Lucio de Oliveira Campos
Universidade de Brasília, Departamento de Geografia
(Avaliador interno/suplente)

“Se vós, pois, sendo maus, sabeis dar boas coisas aos vossos filhos, quanto mais vosso Pai, que está nos céus, dará bens aos que lhe pedirem?” Mateus 7:11

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à Deus, aquele que oferece o fôlego da vida e é fonte inesgotável de sabedoria e força, por guiar meus passos e iluminar meu caminho durante esta jornada acadêmica.

À minha amada família, em especial aos meus pais e avós, que sempre estiveram ao meu lado, oferecendo amor incondicional, apoio emocional e incentivo constante. Suas palavras de motivação e exemplo foram a âncora que me sustentou nos momentos desafiadores. Meu agradecimento especial para minha mãe Rosânia Maria, a primeira da família a concluir o ensino superior, também é professora da educação básica, e defensora da escola pública de qualidade, sempre me estimulou a avançar. Ao meu avô José Lacerda (*in memoriam*), homem dedicado, estudioso e minha inspiração de esforço.

Ao meu amado marido, Clébio Santos, companheiro incansável, cujo apoio e compreensão foram fundamentais para a realização deste mestrado. Sua paciência e encorajamento foram a luz que me impulsionou nos momentos de cansaço e insegurança.

À minha dedicada orientadora, Marília Peluso, cuja experiência, orientação e apoio foram decisivos para o desenvolvimento desta pesquisa. Sua paixão pelo conhecimento e comprometimento com meu crescimento acadêmico foram encantadores, minha referência de ética e responsabilidade, obrigada por cada contribuição e correção extremamente valiosas e principalmente por confiar e seguir comigo até o final.

Aos meus respeitados professores do PosGea-UnB, verdadeiros mentores intelectuais, que compartilharam seus conhecimentos e experiências, moldando minha compreensão e aprimorando minha visão acadêmica.

Aos meus estimados professores da educação infantil até universidade, que me influenciaram e contribuíram na construção do ser humano e da profissional que me tornei.

Expresso minha gratidão às escolas e professores que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa. Sua colaboração e contribuições enriqueceram significativamente meu trabalho, proporcionando uma base sólida para a edificação do conhecimento.

Aos amigos que construí durante essa jornada acadêmica e também antes dela, amizades que possibilitaram compartilhar as dúvidas, angústias, dificuldades, mas também vitórias em momentos difíceis. Todos que de forma direta ou indireta contribuíram para a conclusão dessa etapa, meu profundo agradecimento.

Por fim, dedico este trabalho ao meu filho, Noah, que muito em breve estará em meus braços, e passou a ser minha motivação diária para conclusão desta pesquisa, e dará um novo sentido a minha existência.

LISTA DE MAPAS

Mapa 01 -.....	36
Mapa 02 -.....	39
Mapa 03 -.....	40
Mapa 04 -.....	44
Mapa 05 -.....	45

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 –.....	41
Imagem 02 –.....	43
Imagem 03 -.....	48

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 –	42
Tabela 02 -	45
Tabela 03 –	46
Tabela 04 –	49

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 –.....	72
Figura 02 –.....	73
Figura 03 -.....	74
Figura 04 –.....	76
Figura 05 –.....	77
Figura 06 –.....	81
Figura 07 –.....	83
Figura 08 –.....	84
Figura 09 –.....	86
Figura 10 –.....	88
Figura 11 –.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AVA** – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- AVE** – Artes Visuais Estudantis
- BA** - Bahia
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CETEP** - Centro de Territorial de Educação Profissional Bacia Rio Grande
- CF** – Constituição Federal
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNBB** – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CPM** - Colégio da Polícia Militar
- CRE** – Conselho Regional de Educação
- DCN** – Diretriz Curricular Nacional
- DANCE** - Dança Estudantil
- EAD** – Educação à Distância
- EF** – Ensino Fundamental
- EM** – Ensino Médio
- ENCANTE** - Encontro de Canto Coral
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EPA** - Educação Patrimonial e Artística
- EPT** – Educação Profissional Técnica
- FACE** - Festival Anual da Canção Estudantil

FESTE - Festival Estudantil de Teatro

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IFBA – Instituto Federal da Bahia

JERP - Jogos Estudantis da Rede Pública

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MATOPIBA – Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia

MEC – Ministério da Educação

MEB – Movimento de Educação de Base

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIB – Produto Interno Bruto

PROVE - Produção de Vídeos Estudantis

PRP – Programa de Residência Pedagógica

PPP – Projeto Político Pedagógico

REDA – Regime Especial de Direito Administrativo

SEC – Secretaria Estadual de Educação

SEED - Secretaria de Educação a Distância

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio

SESC – Serviço Social do Comércio

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI – Serviço Social da Indústria

SIAP – Sistema Administrativo e Pedagógico

TAL - Tempos de Arte Literária

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

TVE – Televisão Educativa

UnB – Universidade de Brasília

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNINASSAU – Centro Universitário Maurício de Nassau

UNIDOM – Centro Universitário Dom Pedro II

UNIRB – Faculdade Regional da Bahia

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

UniRede - Rede de Educação Superior a Distância

RESUMO

A presente pesquisa é direcionada para a área do Ensino de Geografia, a partir da análise do ensino/aprendizagem ocorrido durante o período da pandemia do COVID-19, no biênio 2020/2021, anos em que aulas presenciais foram suspensas no Brasil. O trabalho tem o objetivo de analisar a prática do Ensino de Geografia e do Ensino remoto, nas aulas de Geografia ofertadas pelas unidades de ensino da rede pública estadual de Barreiras-BA, durante o isolamento social. Esse modelo emergencial trouxe significativas mudanças para a dinâmica escolar, seja para o professor, seja para o estudante, que precisaram aprender e adaptar-se a uma nova realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia, Ensino remoto, Pandemia, COVID-19, escola.

ABSTRACT

This research addresses the domain of Geography teaching, from the teaching/learning analysis carried during the COVID-19 pandemic period, in the years of 2020 and 2021, in which face-to-face classes were suspended in Brazil. The study has the objective of analyzing the performance of Geography teaching and remote teaching, in the Geography classes offered by the state public schools in the city of Barreiras-BA, during social isolation. This emergency model brought substantial changes within the school dynamics, for both the teacher and the student, who needed to learn and adapt to a new reality.

KEY-WORDS: Teaching Geography, Remote learning, Pandemic, COVID-19, school.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	06
LISTA DE MAPAS	08
LISTA DE IMAGENS	09
LISTA DE TABELAS	10
LISTA DE FIGURAS	11
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	12
RESUMO	15
ABSTRACT	16
SUMÁRIO	17
MEMORIAL.....	19
INTRODUÇÃO.....	22
OBJETIVO GERAL.....	25
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	25
PROBLEMA.....	25
HIPÓTESE.....	25
CAPÍTULO 1	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	26
1.1 Pesquisa Bibliográfica	26
1.2 Pesquisa Qualitativa.....	27
1.3 Estudo de caso	28
CAPÍTULO 2	
CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICO/GEOGRÁFICA DO MUNICÍPIO DE BARREIRAS E UNIDADES DE ENSINO	31
2.1 Caracterização das unidades escolares.....	38
2.2 Caracterização Colégio da Polícia Militar Professor Alexandre Leal Costa.....	39
2.3 Caracterização Colégio Estadual El Shadai.....	43
2.4 Caracterização Centro Territorial de Educação Profissional Bacia do Rio Grande.....	47

2.5 Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional	51
CAPÍTULO 3	
ENSINO DE GEOGRAFIA, ENSINO REMOTO, EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E EDUCAÇÃO ONLINE.....	54
3.1 Ensino Remoto.....	56
3.3 Educação à Distância.....	62
3.4 Educação <i>Online</i>	67
CAPÍTULO 4	
DISCUSSÕES ENVOLVENDO OS PROBLEMAS, AS PERGUNTAS, E OS RESULTADOS	72
4.1 Quanto a faixa etária e qualificação dos professores	72
4.2 Quanto a oferta de curso ou treinamento para o ensino remoto	74
4.3 Quanto à necessidade da formação continuada do professor	79
4.4 Quanto aos tipos e uso de aplicativos e/ou sites no ensino remoto	81
4.5 Quanto ao ensino remoto e a participação dos estudantes	82
4.6 Quanto às dificuldades enfrentadas durante o processo de ensino/aprendizagem na pandemia e a sobrecarga de trabalho	87
4.7 Quanto a sentirem-se preparados para lecionarem através do ensino remoto	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
6 REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	100
ANEXOS	106

MURAL DE ATIVIDADES

Disciplinas cursadas:

- Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica – Professor Dr. Remi Castioni
- Teoria e Método da Geografia – Professor Dr. Everaldo Costa
- Seminário de Dissertação – Professor Dr. Neio Campos
- Geografia da Cultura – Professora Dra. Glória Maria Mesa
- Estudo Individuais em Geografia – Professora Dra. Marília Luiza Peluso

Participação em Eventos e publicação de trabalhos:

- Evento: 15º ENPEG – Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia

Local: Salvador – BA

Data: novembro de 2022

Formato: presencial e remoto

Participação e apresentação do artigo: Geografia e ensino remoto através das mídias Padlet e Podcast: reflexões a partir da experiência com uma comunidade estudantil de Barreiras (BAHIA).

GT: 4 – c / Práticas educativas

Publicado nos anais do evento.

- Evento: 1º EPGEO – Encontro de Estudantes de Pós-Graduação em Geografia

Local: Brasília – DF

Data: dezembro de 2023

Formato: presencial e remoto

Participação e apresentação da pesquisa: Ensino de Geografia e aula remota: o caso das escolas estaduais em Barreiras-BA no contexto pandêmico.

Publicado nos anais do evento.

Participação em Bancas

Especialização:

- Participação em banca de Adriana de Brito Jacques. APLICABILIDADE DO USO DE RECURSOS NATURAIS PARA SUSTENTABILIDADE NA SUINOCULTURA. 2022. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em

Docência para a Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Piauí. (IFPI).

- Polyana Silva Sousa Santos. INCLUSÃO DIGITAL E SOCIAL - MINICURSO SOBRE APLICATIVO DE REDE SOCIAL PARA IDOSOS QUE VIVEM EM CASA DE ACOLHIMENTO NA CIDADE DE FLORIANO-PI. 2022. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Piauí (IFPI).
- Participação em banca de Maria Raimunda De Jesus Neta. O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO REMOTO. 2022. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Piauí (IFPI).

Grupo de pesquisa em que atua:

Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia (GEAF/UnB); Desde 2022.

Exame de Qualificação:

Data: Junho de 2023

Defesa final:

Data: Março de 2024

MEMORIAL

Sou Catarina Maíra de Jesus Araújo, tenho 32 anos, sou professora da Educação Básica, atuo no ensino fundamental II (anos finais) e no ensino médio (ensino regular). Licenciada em Geografia pela UFOB, e especialista em Análise Territorial e Ensino de Geografia pela mesma universidade.

Filha de pais separados, minha mãe também é professora da rede pública de ensino, e meu pai é militar aposentado. Tenho mais 6 irmãos, destes 5 são irmãos por parte de pai.

Minha paixão pela Geografia foi crescendo de acordo com o avanço dos semestres. Algumas disciplinas tornaram-se cada vez mais interessantes, os temas estudados foram fazendo sentido no meu dia a dia, a visão crítica e de mundo foram ampliadas, e percebi o quanto o geógrafo é um profissional fantástico. Algumas dificuldades foram enfrentadas, precisei trancar um período para trabalhar, e quando retornei já estava desestremalizada.

A escolha pela licenciatura foi quase instantânea, já havia familiaridade com a educação por causa da minha mãe, e a participação por dois anos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), corroboraram pela escolha. No ano final da graduação também fui bolsista do Programa Institucional Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). A conclusão do curso foi em 2015.

Desde 2017 atuo na rede pública de ensino no meu município, mas foi em 2019, que me tornei professora do estado da Bahia, após aprovação em concurso público. De lá para cá, fiz outra especialização, dessa vez EaD, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sobre Mídias na Educação, já na pandemia. Porém, o desejo de fazer um mestrado sempre foi presente, mesmo que adiado por um tempo, pois reconheço que ele exige dedicação, e o professor que possui uma jornada de trabalho de 40h, ou seja, 26 aulas semanais, acaba deixando essa meta para depois.

Em 2021, tentei pela segunda vez a seleção de mestrado da UnB, instituição renomada dentro e fora do país. A aprovação chegou, e o sonho de fazer o mestrado na UnB se tornava real. Sinto-me privilegiada em ter chegado até aqui, apesar de não ter sido uma tarefa fácil, pois mesmo sendo servidora efetiva, a Secretaria de Educação do Estado

não me concedeu licença para aperfeiçoamento. Infelizmente é um problema dos servidores da Bahia desde 2009, quando o então governador enviou uma portaria suspendendo as licenças, em alguns casos condiciona a autorização de afastamento para pós-graduação a suspensão do pagamento do salário. A exceção é para os professores que conseguem o afastamento através da justiça.

Sendo assim, precisei solicitar prorrogação de prazo para então conseguir concluir a pesquisa, nas suas fases de campo, tabulação de dados e discussão dos resultados.

Um outro desafio já na fase final passou a ser concluir a dissertação gestante. E por isso, sou grata a minha orientadora Marília Peluso, pela paciência e apoio constante.

Ao superar diferentes obstáculos, chego nessa etapa final com o sentimento de gratidão, por todos os familiares, professores, amigos e instituições por onde passei que contribuíram para que eu concluísse essa etapa, pois, não se realiza nada sozinho. Reconheço que essa é a conclusão de mais uma jornada, outras etapas estão por vir.

INTRODUÇÃO

Os anos de 2020 e 2021 ficarão marcados na história contemporânea, e também do Brasil, devido a uma crise global oriunda da pandemia do coronavírus – SARS-CoV-2. Uma grande desordem em diferentes escalas da sociedade se instaurou. No Brasil, a crise sanitária alcançou ainda a economia, a política e a educação. Para compreender esse momento é preciso refletir, pensar, dialogar e também estudar as teorias e práticas que contribuíram para o entendimento de tais circunstâncias, especificamente quanto à educação durante o enfrentamento ao COVID-19.

Durante a pandemia, o professor precisou ressignificar as práticas, as relações e trabalhar de casa. A mudança na família também foi significativa, com distanciamento de parentes para a proteção de uns e outros. Vários profissionais, entre eles os da área de saúde, não tinham alternativa e continuaram seu trabalho; entretanto, outras áreas, entre elas a educação, começou a atuar à distância, a partir das próprias casas. Em respeito ao isolamento social, as aulas passaram a ser *online* através de programas ou aplicativos virtuais.

A pandemia tem evidenciado os problemas sociais, as desigualdades e o processo de segregação digital em países como o Brasil. Um elemento de segregação está no acesso à tecnologia, equipamentos eletrônicos e conseqüentemente à internet. De acordo com dados do Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios - PNAD (IBGE, 2018), 20,9% dos domicílios brasileiros não têm acesso à internet, o que representa aproximadamente 15 milhões de lares. Em 79,1% das residências que têm acesso à rede, o celular, através da rede móvel da operadora de telefone, é o equipamento mais utilizado e encontrado em 99,2% dos domicílios, porém, a maioria das famílias divide o mesmo aparelho.

Essas informações ressaltam os entraves colocados para a educação e a necessidade de investimentos em tecnologia, igualdade de acesso para a população e infraestrutura das escolas. Além disso, destaca-se nesse processo a não assistência do Estado, sendo o próprio professor o mantenedor de todo o aparato para o funcionamento do ensino remoto.

Sobre do Ensino de Geografia pontuo as contribuições da geógrafa Lana de Souza Cavalcante (2012). A autora ressalta a importância do desenvolvimento de habilidades

para a aprendizagem como um todo e não apenas a formação conceitual, a exemplo da “geografia do aluno”, no qual inclui os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula. Isso é possível a partir da observação do trajeto casa para escola, com as brincadeiras e a análise das migrações na própria família do estudante, a fim de trabalhar a partir disso, os conceitos geográficos.

Entretanto, durante a pandemia a necessidade do isolamento social não permitiu aos professores fazerem uso desses elementos que são trazidos pelo próprio estudante, já que as aulas eram virtuais, acessadas pelo computador, celular ou outros aparelhos eletrônicos. Ou seja, a Geografia do estudante não pode ser trabalhada em sua totalidade durante esse período das aulas remotas.

Nessa perspectiva, cabe elencar os conhecimentos prévios adquiridos a partir da vivência do estudante no espaço geográfico e que são trazidos para a sala de aula. Essas concepções possibilitam superar o equívoco de que o professor é o único detentor do conhecimento, para apontá-lo como o mediador no processo ensino/aprendizagem. Pontuschka (2007); Paganelli (2007) e Cacete (2007) pontuam a necessidade da formação acadêmica de qualidade do professor, que seja um profissional pesquisador, que tenha domínio não só da Geografia, mas também de conhecimentos teóricos-metodológicos para atuar na área. Esse conhecimento é construído na universidade, pautado em pesquisas, nas saídas técnicas, trabalhos de campo, análises laboratoriais e na bibliografia, para que então o conhecimento, após ser consolidado, possa ser repensado e disseminado como Geografia escolar.

Sobre esse aspecto, em que professor necessita apoiar-se em diferentes metodologias, os recursos disponíveis são os mais variados; entre eles encontra-se o celular, considerado em algumas circunstâncias como um aparelho que não deve ser usado em sala de aula, porque prejudica a concentração, entretanto esse foi um dos itens mais utilizados durante a pandemia. Em alguns casos, a única forma de acesso dos estudantes e as aulas remotas foram por meio do celular. Nesse sentido, percebe-se a importância de o professor reconhecer que os recursos tecnológicos podem potencializar e motivar os estudantes, desde que usados de maneira organizada e planejada durante suas aulas.

O professor pesquisador, ao se inserir no universo globalizado, deve considerar sua atuação enquanto professor pesquisador, mediador no ensino de Geografia a partir da utilização de linguagens tecnológicas, uma vez que os alunos são partícipes dessa

sociedade da informação. Sobre esse aspecto, Moran (2008), aponta que “a televisão e a Internet não são somente tecnologias de apoio às aulas, são mídias, meios de comunicação”. E para além da necessidade da inclusão das novas tecnologias na educação, enfrenta-se de maneira inesperada a implantação do ensino remoto nas escolas.

Diante disso, há que se pensar sobre o Ensino de Geografia durante as aulas *online*. Partindo desse pequeno apanhado de tópicos indaga-se: Como o professor construiu um processo de ensino/aprendizagem durante a pandemia através do ensino remoto? Quais foram os desafios enfrentados pelos professores durante o período da pandemia? Como os estudantes reagiram à educação *online*? Quais as ferramentas metodológicas utilizadas pelo professor de Geografia enquanto houve aulas remotas? Houve de fato uma relação de ensino/aprendizagem? Quais os recursos utilizados pelos professores para minimizar o distanciamento na relação professor/estudante nos anos de pandemia?

Assim, o objetivo desta pesquisa é analisar o Ensino de Geografia e as aulas remotas através do estudo de caso nas escolas estaduais em Barreiras, no município do oeste da Bahia, durante a pandemia e contribuir para a ampliação e aprofundamento sobre os estudos acadêmicos quanto ao ensino de Geografia nas aulas remotas, a partir da perspectiva do professor durante a pandemia.

Barreiras localiza-se no Extremo oeste baiano, distante 900 quilômetros da capital estadual Salvador, e a 600 quilômetros da Capital Federal Brasília. O município é uma cidade média, e exerce a função de capital regional, pois configura-se com o principal centro econômico, financeiro, educacional e de saúde no oeste da Bahia.

Entendendo que um dos desafios do Ensino de Geografia é transpor o conhecimento acadêmico e científico em conhecimento escolar, por isso, é necessário um cuidado maior do professor de Geografia da Educação Básica durante as suas aulas, para ministrar essa ciência. O Ensino de Geografia exige do professor uma atenção extra não somente com o tema a ser estudado, mas principalmente com o estudante, que precisa desenvolver a criticidade e observar-se enquanto sujeito analítico do mundo ao seu redor.

Outro desafio é quanto ao uso das tecnologias, já que ao longo da última década, os celulares tornaram-se uma presença constante na vida cotidiana dos adolescentes. A utilização de recursos tecnológicos torna-se praticamente inevitável nos dias atuais. Durante o período de isolamento social causado pela pandemia da COVID-19, a tecnologia, em especial computadores e celulares, emergiu como ferramenta indispensável para o ambiente educacional. O ensino passou a ser viabilizado por meio

da tecnologia, proporcionando aos alunos acesso a professores e conteúdos através de telas.

É evidente que não há como retroceder e ignorar o papel desse recurso na vida de todos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inclusive incentiva o uso da tecnologia na construção do conhecimento, na resolução de problemas e na facilitação da comunicação entre alunos e professores. Portanto, é uma função do professor orientar os estudantes sobre o uso responsável da tecnologia.

Quando utilizado com responsabilidade, e em atividades com relevância, o celular pode ser um aliado valioso na pesquisa, durante o aprendizado e nos estudos de uma maneira geral.

Objetivos

Geral:

Analisar a prática do ensino de Geografia nas aulas remotas, na perspectiva do professor, a partir do estudo de caso das escolas estaduais de Barreiras-BA no contexto pandêmico.

Específicos:

- Discutir o conceito do ensino de Geografia e ensino remoto, com apoio da bibliografia inventariada e reflexões teóricas pertinentes;
- Analisar a formação continuada do professor de Geografia e o uso de novos métodos digitais;
- Avaliar a atuação dos professores de Geografia das escolas selecionadas e a sua prática pedagógica no contexto de transição do ensino presencial para o remoto na pandemia.

Diante do exposto sobre os temas e os principais objetivos, a hipótese levantada é a de que o ensino da Geografia de forma remota durante a pandemia deixou experiências negativas, uma vez que muitos estudantes não possuíam acesso à internet ou até mesmo a aparelhos eletrônicos como computadores, notebooks ou celulares, e por isso não conseguiram estudar e acompanhar o desenvolvimento das aulas.

Mas também impactou positivamente, já o que professor aprendeu a utilizar novas metodologias de ensino, assim como a usar ferramentas que antes não conhecia e que podem ser mantidas para o ensino da Geografia de maneira geral.

CAPÍTULO 1

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa e exploratória, configurando-se como um estudo de caso e possuindo uma natureza documental. Sua ênfase está na tipificação e diferenciação entre dois temas emergentes: Educação a Distância (EaD) e atividades educacionais remotas mediadas por tecnologias digitais. Para fundamentação teórica, foram considerados estudos de diversos pesquisadores, com destaque para Aretio (2001) e Moran (2017), além da legislação brasileira em vigor, com atualizações pós-Pandemia de 2020.

Conforme Pereira et al. (2018), as pesquisas qualitativas destacam-se pela importância da interpretação do pesquisador, envolvendo suas opiniões sobre o fenômeno estudado. Os autores também conceituam o estudo de caso como uma descrição e análise minuciosa de um caso que apresenta particularidades especiais, buscando uma compreensão profunda e abrangente da temática abordada.

1.1 Pesquisa Bibliográfica

Segundo mencionado por Fonseca (2002, p. 32), todo trabalho científico tem seu início marcado por uma pesquisa bibliográfica, proporcionando ao pesquisador o conhecimento do que já foi estudado sobre o tema em questão. Segundo Andrade (2010, p. 25), a pesquisa bibliográfica consiste em estudos exploratórios, abrangendo a definição do assunto de um artigo ou estudo, o desenvolvimento do tema, a citação de fontes e a apresentação de conclusões. Para Andrade (2010, p. 25), essa abordagem é essencial em estudos exploratórios.

De acordo com Gil (2012), a pesquisa pode ter objetivos exploratórios, descritivos e explicativos, além de estabelecer um referencial teórico para a aproximação conceitual. A exploração, nesse contexto, refere-se ao desenvolvimento de ideias e à descoberta de intuições, muitas vezes envolvendo a realização de pesquisa bibliográfica.

Quanto às fontes bibliográficas, elas desempenham um papel crucial não apenas na pesquisa bibliográfica, como sugere seu próprio nome, mas também na pesquisa documental histórica. A produção centrada nas operações arquivistas históricas serve como exemplo do uso de fontes bibliográficas na qualidade do documento histórico. Vale ressaltar que a bibliografia é considerada um aspecto fundamental nesse contexto.

Segundo Michaelis,

Área do conhecimento que tem por objeto a descrição e classificação de textos impressos, mediante critérios de sistematização definidos (autoral, histórico, geográfico, cronológico, temático etc.), de modo a viabilizar e facilitar o acesso a eles” e uma “relação de obras editadas sobre determinado assunto”. (Michaelis, 2015, p.142)

O cerne da pesquisa bibliográfica abrange diversas etapas: a leitura atenta do texto, a compreensão detalhada, que implica entender o conteúdo conforme expresso pelo texto original; a análise, que engloba uma (re)tradução semântico-gramatical, uma (re)tradução técnica, uma taxonomia semântica e uma (re)tradução lexêmica; a validação da tradução realizada; e a interpretação do texto à luz de uma nova perspectiva textual (PORTA, 2014). Para o autor,

É necessário ir além do texto para compreendê-lo, e isso em vários sentidos e de várias formas. É óbvio que toda boa leitura o respeita, pretendendo explicitar o seu sentido sem deformá-lo, sem lhe acrescentar nem subtrair nada. Uma boa leitura, no entanto, não é jamais um mero espelho do texto. Existem diferentes maneiras de “estar no texto”. Há muitas coisas que “estão” nele ainda que não sejam propriamente “ditas” (e, em consequência, não possam ser, em sentido literal, lidas). Elas só são acessíveis na medida em que, distanciando-nos do texto, assumimos uma posição ativa diante dele. (PORTA, 2014, p. 73-74)

Portanto, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, tornou-se fundamental realizar uma abrangente revisão bibliográfica, consultando diversos autores relacionados à temática. O objetivo foi incorporar o contexto histórico dos currículos e suas configurações à esfera da ciência geográfica, vinculando-os à categoria de análise geográfica do território.

1.2 Pesquisa Qualitativa

Abordar a relação entre a ciência geográfica e a pesquisa constitui um desafio que nos conduz à reflexão sobre o percurso desde a institucionalização da geografia como ciência no século XIX.

Quando se discute a relevância da pesquisa qualitativa, Godoy (1995) destaca seu papel significativo entre as diversas abordagens no estudo dos fenômenos que envolvem o ser humano e suas complexas relações sociais em diversos contextos. A escolha entre pesquisa quantitativa e qualitativa deve ser orientada pelos objetivos a serem alcançados no desenvolvimento do trabalho, em prol da pesquisa e não apenas das preferências do pesquisador. Portanto, para estudos que demandam uma compreensão mais aprofundada sem a necessidade de quantificação, a pesquisa qualitativa torna-se mais pertinente, visto que

Por ser uma abordagem mais interpretativa que se propõe traduzir e expressar o fenômeno estudado, também se constitui em um trabalho laborioso, visto que é necessário registrar as informações, coletar dados, organizá-los e fazer as análises. (MATOS; PESSÔA, 2009, p.282).

Sendo assim, a pesquisa que foi desenvolvida junto aos professores de Geografia, das escolas públicas estaduais de Barreiras-BA, possui essa abordagem qualitativa e interpretativa, que buscou entender o período do ensino remoto, durante a pandemia do COVID-19 e as suas repercussões.

1.3 Estudo de caso

A prática de utilizar estudos de caso tem se consolidado como uma estratégia científica de pesquisa, amplamente referenciada por pesquisadores e frequentemente aplicada nos setores empresarial e governamental para avaliar projetos e políticas. Essa abordagem proporciona uma compreensão abrangente de eventos, gerando informações e análises consistentes que embasam decisões e orientam a reorientação de ações.

A essência de um estudo de caso, a tendência central entre todos os tipos de estudo de caso, é que ele tenta iluminar uma decisão ou um conjunto de decisões: por que elas são tomadas, como elas são implementadas e com que resultado. (SCHARAMM,1971 *apud* YIN, 2005, p.25)

Na esfera qualitativa, os estudos de caso têm gradualmente conquistado espaço no cenário das pesquisas educacionais, sendo proeminentes em artigos, dissertações e teses. Um mapeamento de publicações da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) conduzido por Brezinsk e Garrido (2007) destaca essa tendência. Dos 79 trabalhos analisados, 39 empregaram essa metodologia, tornando-se o

procedimento mais adotado no Estado do Conhecimento no período de 1990-1996 (p. 78).

Diante de diversas interpretações possíveis, os estudos de caso singularmente contribuem para que os pesquisadores compreendam questões relacionadas a indivíduos, grupos sociais, organizações, programas e políticas. Essa abordagem viabiliza análises abrangentes e significativas sobre os objetos de pesquisa.

Como metodologia qualitativa, os estudos de caso visam construir uma teoria indutiva a partir da análise empírica de um caso específico, que pode ser considerado um evento, como uma prática educativa, indivíduos em uma escola, uma comunidade, uma instituição ou um programa governamental. Esses estudos podem envolver um único caso, denominado estudo de caso único, com o intuito de descrever e analisar minuciosamente o objeto de pesquisa, ou estudos de caso múltiplos, que analisam diferentes casos para construir uma teoria mais validada, corroborada pela análise de eventos diversos.

Ao planejar uma metodologia de pesquisa, é crucial incorporar as principais questões que orientam a problemática central. O estudo de caso, por sua vez, emerge em resposta a questões "como" e "por que", sendo frequentemente utilizado para investigar o desempenho de programas educacionais em relação às expectativas e objetivos. Ao focar em questionamentos do tipo "como" e "por que", os estudos de caso tornam-se uma escolha frequente para o desenvolvimento de avaliações de programas e políticas educacionais (YIN, 2005, p.24).

Originando-se de uma abordagem empírica, o estudo de caso, essencialmente descritivo e analítico, envolve o exame de um evento contemporâneo em um contexto específico. Diferentemente dos experimentos laboratoriais orientados pelo positivismo, os pesquisadores não exercem controle sobre a orientação de seus sujeitos respondentes e elementos de pesquisa.

No decorrer de sua investigação, o estudo de caso se alinha a outras metodologias qualitativas e engloba fases significativas, sendo a coleta de dados em campo e a análise documental especialmente representativas. A coleta de dados envolve a obtenção de evidências, como fontes documentais, registros em arquivos, entrevistas, observações diretas e participantes, e artefatos físicos (YIN, 2005, p. 107).

Apesar da considerável contribuição do estudo de caso como estratégia de pesquisa na área educacional, persiste a presença de preconceitos e expressões

desfavoráveis entre os pesquisadores. Yin (2005) identifica esses preconceitos, incluindo a alegação de falta de rigorosidade e a percepção de que a estratégia de pesquisa não é suficiente para desenvolver generalizações científicas, demandando tempo extenso para seu desenvolvimento.

Contrapondo tais críticas, o autor defende que o estudo de caso exige planejamento e rigorosidade, destacando a importância de preparo e treinamento para evitar negligências ou equívocos nos resultados. Além disso, no que diz respeito à generalização científica, os estudos de caso buscam generalizar proposições teóricas confirmadas em pesquisas, não almejando a generalização de indivíduos, grupos ou instituições investigadas. Por fim, Yin (2005, p. 29) ressalta que atualmente, essa estratégia de pesquisa não se limita à coleta de dados exclusivamente por meio de evidências etnográficas ou observações participantes, podendo incorporar documentos, entrevistas, registros, otimizando assim o tempo necessário para o trabalho, de acordo com as demandas do estudo.

Como metodologia de pesquisa em educação, o estudo de caso, em conformidade com seus conceitos e características, oferece perspectivas relevantes para as diversas questões envolvendo o cotidiano educacional. Sua inclinação qualitativa permite a investigação e reflexão sobre contextos reais e contemporâneos, proporcionando a proposição de novos caminhos e alternativas. Na próxima seção, serão apresentados os principais procedimentos dessa metodologia, viabilizando a condução de pesquisas robustas no âmbito científico.

Os professores que participaram da pesquisa não foram identificados nominalmente, o que assegura a identidade de cada respondente. Dessa forma, eles aparecem descritos como professores A, B, C ou D. Esse cuidado ratifica a solicitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que resguarda a privacidade dos participantes.

CAPÍTULO 2

CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICO/GEOGRÁFICA DO MUNICÍPIO DE BARREIRAS E UNIDADES DE ENSINO

As escolas estaduais pesquisadas se localizam no município de Barreiras-BA, que foi fundado como distrito sede em 26 de maio de 1891 e completará esse ano 133 anos. Segundo a hierarquia do IBGE (2021), a cidade é classificada como capital regional C, pois exerce influência nos municípios vizinhos, dentro da Mesorregião do extremo oeste baiano. Tem um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM 0,721, ocupa a 18ª posição dentro de 417 municípios da Bahia, e um Produto Interno Bruto – PIB per capita de R\$ 44.221,63. Diante dos dados atuais, observamos a seguir o processo pelo qual o município atravessou até sua conjuntura mais recente.

No final do século XVII, o rei de Portugal emitiu uma ordem para a fundação de novos povoados nas bacias dos rios São Francisco, Grande e Preto. Com o avanço do comércio, barqueiros e aventureiros navegavam pelo Rio Grande, explorando áreas desabitadas e dando origem a novas comunidades. O aumento das navegações no Rio Grande resultou na formação de dois pontos distintos. O primeiro era destinado ao desembarque de mercadorias, que eram encaminhadas para Goiás e Piauí. O segundo ponto, localizado na margem oposta do rio, tinha a função de escoar a produção local para as regiões exploradoras de ouro em Minas Gerais. Foi nesse contexto que a comunidade de São João de Barreiras começou a se desenvolver.

Durante aproximadamente 150 anos, a região de São João de Barreiras funcionou como um pequeno entreposto. Em 1850, ela testemunhou um desenvolvimento mais significativo com a passagem de povoadores que buscavam atravessar os rios São Francisco e Grande em direção a Goiás. Esse desenvolvimento foi ainda mais impulsionado a partir de 1880, quando a borracha de mangabeira, um produto nativo, passou a atrair atenção econômica. A imigração de trabalhadores tornou-se intensa, e o lugarejo começou a se transformar em uma cidade, com os rios recebendo um grande número de navios.

Em 6 de abril de 1891, Barreiras deixou de ser apenas um pequeno vilarejo pertencente ao município de Angical e alcançou o status de cidade. A emancipação do município foi efetivada pela assinatura de uma lei pelo então governador baiano José Gonçalves da Silva. Com o status de cidade, Barreiras deixou de enviar parte de suas economias para Angical e Campo Largo, que por muito tempo foi a principal cidade da região.

No entanto, a certidão de nascimento da área territorial onde hoje se situa o município de Barreiras remonta à Carta de Évora, um documento de doação da Capitania Hereditária de Pernambuco ao donatário Duarte Coelho Pereira, assinada pelo rei de Portugal D. João III em 10 de março de 1534. A carta estabeleceu que a Capitania de Pernambuco iniciaria seu território no mar, acompanhando a margem esquerda do Rio São Francisco e estendendo sua fronteira ao sul até o rio Carinhanha, na divisa com Minas Gerais. Apesar do fracasso das capitanias hereditárias, a Capitania de Pernambuco prosperou, graças ao tino administrativo de Duarte Coelho Pereira e à parceria com os banqueiros alemães Christopher e Cimbald Lintz, homens prósperos que investiram em engenhos de cana de açúcar e na aquisição de navios para viabilizar o comércio com a Europa.

Em 1548, Duarte Coelho empreendeu uma tentativa de colonização na nossa região, porém, encontrou resistência por parte dos índios Acroás e Chacriabás na área de Barreiras, e Aricobés em Angical, tribos guerreiras que habitavam as margens esquerda e direita do Opara, denominação dada por eles ao Rio São Francisco. Entre 1545 e 1550, Duarte Coelho Pereira organizou uma expedição que percorreu o Rio São Francisco, ultrapassando a região de Bom Jesus da Lapa. Essa foi a primeira exploração oficial do Rio São Francisco. Os afluentes do Rio São Francisco serviram como rotas pelas quais bandeirantes e colonizadores adentraram na região.

No decorrer de 1600, mesmo enfrentando conflitos com os índios, os colonizadores começaram a penetrar e subir o rio Grande, estabelecendo núcleos de criação de gado, agricultura e engenhos de cana. No entanto, ao atingir o último ponto navegável, cerca de 5 km acima, deparam-se com grandes barreiras de pedras, impossibilitando a navegação. Nesse ponto, começou a surgir o porto que deu origem à cidade.

A partir de 1800, criadores de gado adentraram o interior com suas boiadas, estabelecendo fazendas como Tapera, Ribeira, Maravilha, Mandacaru e, por fim,

Malhada, que em 1870 pertencia ao coronel José Joaquim de Almeida, cujas terras, em sua maioria, hoje constituem a cidade de Barreiras.

Dentre os povoados, destaca-se o Arraial da Penha, surgido como centro agrícola a duas léguas do porto de Barreiras, e o Vale do Rio Branco, a quatro léguas da foz do Rio Branco, onde ficava o povoado de Melancias, atual Barrocas, por onde passavam os viajantes de Goiás. Até 1870, na parte do porto, consta que morava apenas um homem chamado Plácido Barbosa, que enviava aos colonos dos povoados e fazendas um mensageiro avisando sobre a chegada de barcas pelo Rio Grande.

A partir de 1870, o então povoado de São João das Barreiras viu sua origem associada à navegação do rio Grande e às atividades pecuárias extensivas, agrícolas mercantis e comerciais. Experimentou um significativo influxo de imigrantes vindos das regiões sul e sudeste do país, impulsionados principalmente pelo extrativismo e exportação da borracha da mangabeira.

A trajetória da emancipação política de São João das Barreiras se entrelaça com a história do município de Campo Largo no século XIX, que, no final desse século, deu origem a onze municípios. Em 1890, Angical é desmembrado de Campo Largo, tornando-se município, e Barreiras é designada como seu distrito por meio de Lei Municipal, em 20 de fevereiro de 1891. O desenvolvimento contínuo de Barreiras, sustentado pelo comércio no porto e pela produção de borracha da mangabeira, resultou na elevação da localidade à condição de vila em 6 de abril de 1891, conforme o Ato Estadual nº 237.

Em 26 de maio de 1891, a vila de São João das Barreiras, já conhecida como Barreiras, conquistou sua emancipação política com a instalação do município e a posse do primeiro Intendente, Coronel Martiniano Ferreira Caparosa. Nessa mesma data, foi criado um Conselho Municipal provisório, e somente em 1892 os conselheiros eleitos tomaram posse, tendo como presidente o Sr. Apolinário José de Souza. A sede do município de Barreiras foi elevada à categoria de cidade em 15 de novembro de 1902, através da Lei Estadual nº 449.

Quando se emancipou de Angical, o município de Barreiras abrangia uma vasta extensão territorial no oeste da Bahia, totalizando 29.323 km². Na década de 60 do século XX, os distritos de São Desidério, Baianópolis e Catolândia conquistaram a emancipação política. Por último, em 31 de março de 2000, o antigo distrito de Mimoso do Oeste foi emancipado, dando origem ao município de Luiz Eduardo Magalhães.

Na virada para o século XX, o município de Barreiras testemunhou um declínio na atividade econômica da borracha, resultando em um período de ocupação gradual e crescimento econômico limitado. As principais fontes de receita da cidade eram provenientes da pecuária extensiva e da agricultura de subsistência. Contudo, a cidade experimentou um novo impulso com a utilização dos recursos hídricos para geração de energia. Em 1928, foi erguida a segunda hidroelétrica da Bahia em Barreiras, incentivando a instalação de indústrias na região.

Nesse contexto, a cidade presenciou o surgimento de frigoríficos, máquinas beneficiadoras de arroz e algodão, fábricas têxteis, curtumes e empresas especializadas na extração de borracha. A instalação da hidroelétrica, marcada em 1928, se destaca como um marco significativo no progresso local. Em 1930, o Dr. Geraldo Rocha construiu um grande Frigorífico Industrial, enquanto o aeroporto, inaugurado em 1940, inicialmente serviu como base militar americana durante a Segunda Guerra Mundial.

Entretanto, o período de prosperidade que perdurou até 1964 foi interrompido com a desativação da hidrelétrica, a cessação da navegação no rio Grande e o fechamento do aeroporto. Esses eventos resultaram em um retrocesso econômico que se estendeu até meados da década de 70 do século XX, refletindo as políticas do Governo Militar implementadas após o golpe militar de 1964.

Os primeiros passos em direção ao retorno do progresso foram dados com a instalação do 4º Batalhão de Engenharia e Construção, que chegou de Crateús-CE no início dos anos 70. Com um contingente de cinco mil pessoas dos estados do Ceará, Piauí, Pernambuco e Paraíba, o objetivo era povoar o interior do país e conectar cidades litorâneas à capital do Brasil no centro-oeste. O 4º BEC desempenhou papel fundamental na construção do trecho da BR 020, ligando Barreiras a Brasília, na conclusão do trecho da BR 242, conectando Barreiras a Ibotirama, e, por fim, no asfaltamento dessa BR até a capital do estado, Salvador. A partir dos anos 80, a chegada dos agricultores da região sul do país marcou a implantação da nova fronteira agrícola do cerrado baiano, com foco na cultura da soja, e atualmente incluída a uma área entre os estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia (MATOPIBA), chamada de “última fronteira agrícola do Brasil”, essa expressão é utilizada para designar o avanço da produção agropecuária sobre o meio natural desenvolvida na vegetação do Cerrado.

Nas últimas décadas, o município figura como uma cidade de médio porte, de acordo com critérios do IBGE, e é considerada uma capital regional, recebendo

moradores dos municípios vizinhos e ou mais distantes, e de outros estados. Pois é o centro educacional, de saúde e econômico na região oeste da Bahia. Reúne a maior diversidade de atendimentos, especialidades e procedimentos médicos, maior número de cursos de graduação e pós-graduação, entre universidades públicas e privadas, variedade de lojas e empresas de diferentes áreas, além de ser a única cidade da região com aeroporto que possui voos comerciais diários.

Podemos, de fato, associar os ciclos de desenvolvimento de Barreiras aos ciclos migratórios que marcaram diferentes fases na história da cidade. Cada período trouxe consigo não apenas transformações econômicas, mas também mudanças significativas na demografia, cultura e na relação da população com o ambiente ao redor.

Extração da Borracha (1870):

- Migração de povos do sul e sudeste do Brasil, impulsionada pelo boom econômico relacionado à borracha de mangabeira.
- Surgimento de São João das Barreiras como um ponto de atração para imigrantes.

Instalação do Departamento Nacional de Obras Contra a Seca - DNOCS (Década de 50 do século XX):

- Chegada de diversos trabalhadores, especialmente para a abertura de estradas ligando Fortaleza-Brasília.
- Contribuição para o crescimento e desenvolvimento da infraestrutura da região.

Instalação do 4º BEC (Início da década de 70 do século XX):

- Estabelecimento de uma colônia cearense no bairro conhecido como Vila dos Funcionários, marcando a presença significativa de nordestinos.

Cultura da Soja na Agricultura (Anos 80 do século XX):

- Chegada de muitos agricultores do Rio Grande do Sul e Paraná, formando uma colônia sulista na região.
- Impulso para a economia local com a expansão da agricultura.

Comércio e Educação (Anos 90 e início do século XXI):

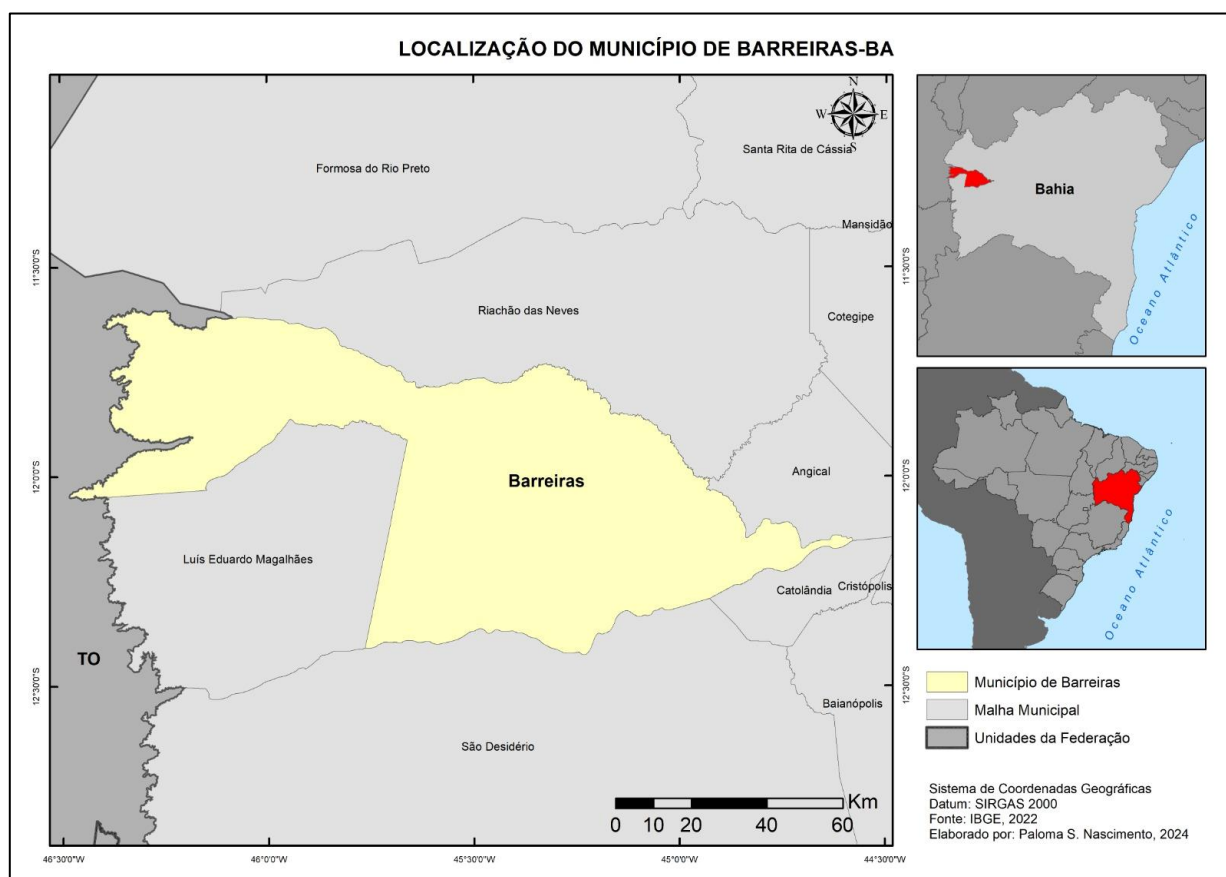
- Empresas de atacado e varejo de diferentes segmentos, passaram a se instalar na cidade, o que contribuiu para a geração de emprego e renda.
- Além da chegada de instituições de ensino superior públicas e privadas, entre elas a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU), Centro Universitário Dom Pedro II (UNIDOM), Faculdade Regional da Bahia (UNIRB), Universidade Norte

do Paraná (UNOPAR). Dessa forma, Barreiras tem se tornado um polo universitário no oeste baiano, o que atrai jovens de diferentes municípios e estados para estudarem.

A população de Barreiras experimentou um notável crescimento demográfico ao longo desses anos, passando de 20.864 mil habitantes em 1970 para 159.734 mil (IBGE-2022). Esse crescimento trouxe consigo adaptações importantes no modo de vida, na ocupação da terra e na preservação do ecossistema, dada a ênfase econômica na agricultura e pecuária. A história da cidade, portanto, é entrelaçada com esses movimentos migratórios e os impactos que cada um teve na sua evolução. Destaca-se ainda como um município socialmente desigual, já que faz parte de uma região em que boa parte da economia gira em torno da agricultura mecanizada para exportação, porém esse resultado financeiro se restringe para uma parcela muito pequena da população, ou seja, o IDHM de Barreiras, considerado médio, não representa na realidade a qualidade de vida de seus habitantes.

Atualmente, o município de Barreiras, situado na região Oeste da Bahia, abrange uma extensão territorial de 7.859 km², encontrando-se a 853 km de Salvador e a 622 km de Brasília, no Distrito Federal. Inserido no Território de Identidade da Bacia Rio Grande, na micro-região dos Chapadões do Rio Grande, às margens do Rio São Francisco, sua sede está localizada a uma altitude de 430 metros. Essa área geográfica encontra-se próxima à confluência dos rios de Ondas e Grande, situada no vale entre as serras da Bandeira e do Mimo. Barreiras faz divisa ao norte com Riachão das Neves, ao sul com São Desidério, a leste com Angical e Catolândia, e a oeste com Luís Eduardo Magalhães e o estado de Tocantins.

Mapa 01: Mapa de Localização de Barreiras-BA



Fonte: Paloma S. Nascimento - 2024

Barreiras apresenta uma variabilidade climática dinâmica, transitando de úmido a subúmido e de seco a subúmido. As temperaturas médias oscilam entre 20,3 e 32 graus. Quanto ao relevo, destaca-se pela elevada altitude, exibindo serras e planaltos com média de 750 metros acima do nível do mar. As serras principais incluem Bandeira, Mimo, Boqueirão, Gameleira, Ondina, São Vicente e a Serra Geral no extremo oeste, na divisa com o Estado do Tocantins.

O município abrange duas bacias hidrográficas distintas. A Bacia do Rio Branco, formada pelo Rio de Janeiro, abriga as Cachoeiras do Acaba Vida e do Redondo. A Bacia do Rio de Ondas é composta pelo Rio Borá, Rio de Pedras e seus afluentes. A vegetação predominante é o cerrado arbóreo aberto, sem mata de galeria.

Ao analisarmos a evolução populacional do município de Barreiras, juntamente com seus dados historiográficos, torna-se evidente que as políticas sociais não acompanharam o mesmo ritmo do crescimento demográfico. Mesmo após a emancipação política do município de Luiz Eduardo Magalhães, em 2000, a população continuou a

crescer, consolidando-se como a cidade de maior densidade populacional na região oeste da Bahia. De acordo com os dados do IBGE CENSO-2022, Barreiras ocupa o 10º lugar entre os 417 municípios do Estado da Bahia, destacando-se como uma das cidades mais populosas do estado.

No período entre 2000 e 2010, a população de Barreiras aumentou em quase seis mil habitantes, alcançando um índice populacional de 141.081 mil habitantes em 2015, conforme dados fornecidos pela Secretaria de Saúde do Estado da Bahia. Notavelmente, em 2010, o número de mulheres na população experimentou um crescimento superior ao dos homens, revertendo a tendência observada em 2000, quando os homens eram numericamente predominantes.

Outro aspecto digno de análise é a redução da população rural, um fenômeno observado em muitas regiões do país. Barreiras não é exceção, pois enfrenta um aumento contínuo da população urbana à medida que a população rural diminui. No entanto, é imperativo realizar estudos aprofundados para compreender melhor esse fenômeno no contexto municipal. Estudos demográficos e das ciências sociais indicam que, muitas vezes, a migração da população rural para a área urbana não implica na ruptura completa dos vínculos sociais, culturais e educacionais com o meio rural. Essa complexidade é destacada por estudos contemporâneos sobre diversas formas de ruralidade, que evidenciam a interconexão entre as questões rurais e urbanas.

2.1 Caracterização das unidades escolares

A educação é uma jornada transformadora que se desdobra em uma rica tapeçaria de experiências, moldando não apenas indivíduos, mas também comunidades. No centro dessa experiência educacional estão as unidades escolares, verdadeiros centros de aprendizado que refletem a diversidade e singularidade de cada localidade.

Cada unidade escolar, seja ela uma escola primária, secundária ou de ensino superior, é mais do que um simples edifício de salas de aula; é um ecossistema dinâmico onde conhecimento é cultivado, habilidades são aprimoradas e laços comunitários são forjados. A caracterização dessas instituições vai além das estruturas físicas, abrangendo a missão, visão e valores que as fundamentam.

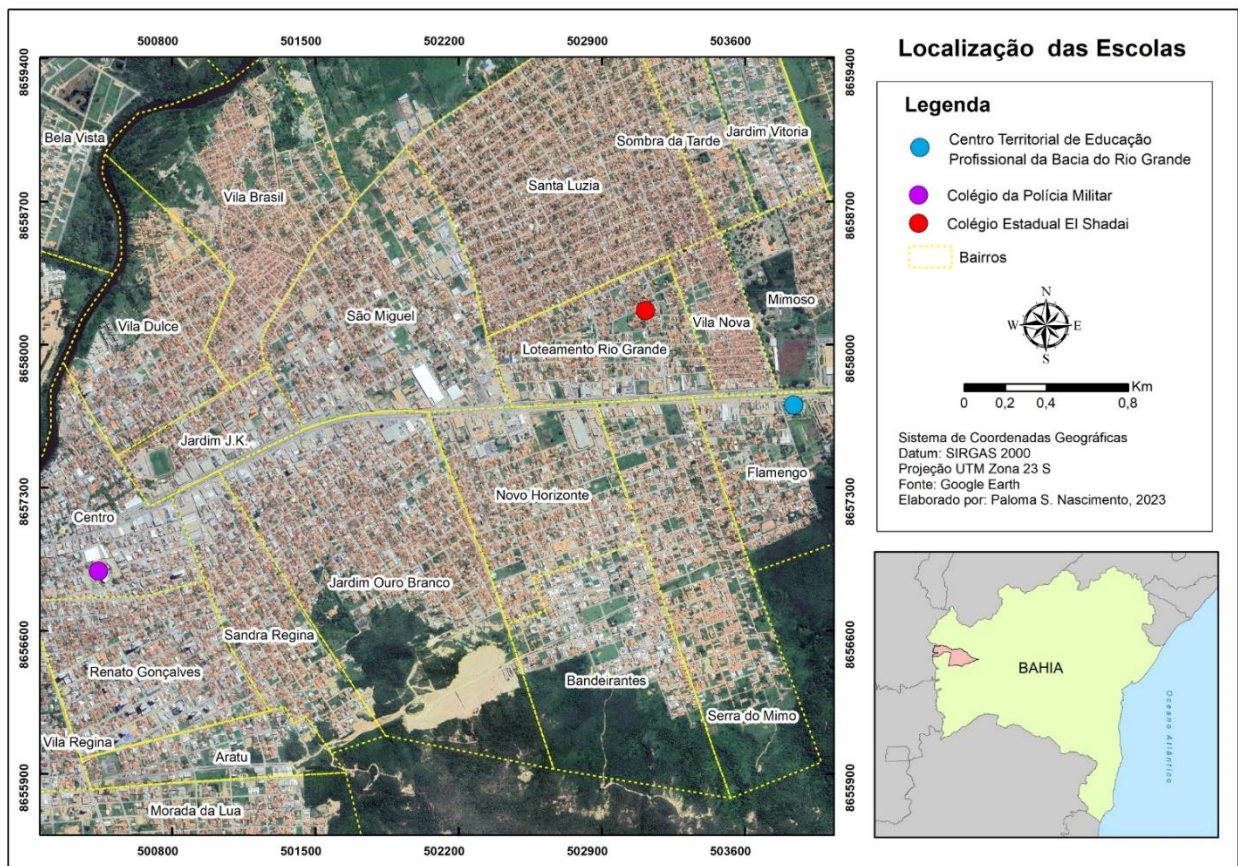
Ao explorar a multiplicidade de unidades escolares, nos deparamos com uma variedade de abordagens pedagógicas, enfoques curriculares e práticas inclusivas. Cada

escola é única em sua resposta às necessidades e contextos locais, refletindo a riqueza da educação como um fenômeno global com raízes profundas em contextos locais.

Este texto inicia uma jornada pela caracterização das três diferentes unidades escolares pesquisadas, destacando não apenas suas infraestruturas, mas também as histórias que contam, os desafios que enfrentam e os triunfos que celebram. Ao mergulharmos nas particularidades de cada instituição, temos uma visão abrangente e enriquecedora do panorama individual de cada escola, que celebra a diversidade e que impulsiona o processo de aprendizado.

No mapa a seguir é possível identificar a localização geográfica de cada unidade escolar, sua espacialização e os bairros vizinhos.

Mapa 02: Mapa de localização das unidades escolares



Fonte: Paloma S. Nascimento, 2023

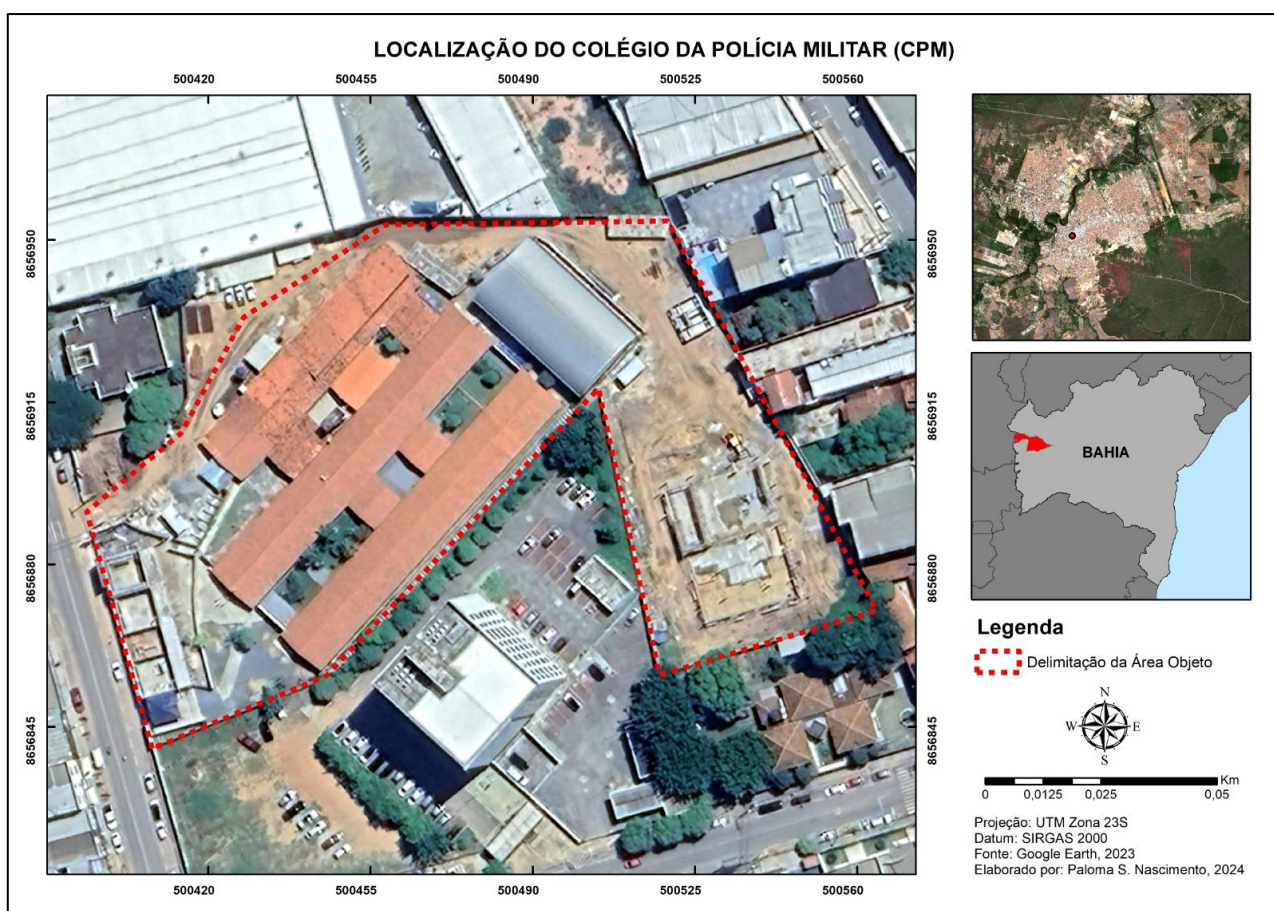
2.2 Caracterização do Colégio da Polícia Militar Professor Alexandre Leal Costa

O Colégio Estadual Professor Alexandre Leal Costa, que foi criado em 05 de agosto de 1974, se transformou em Colégio da Polícia Militar – CPM Professor Alexandre

Leal Costa, através de um Termo de Cooperação Técnica e o Termo Aditivo ao Termo de Cooperação Técnica nº 18/2015, que foi publicado no Diário Oficial do estado da Bahia em 12 de outubro de 2018.

A unidade escolar localiza-se em perímetro urbano, localizado no centro do município de Barreiras- Bahia, classificada atualmente como unidade de médio porte. Seu funcionamento é em dois turnos, matutino e vespertino, atendendo aos níveis de Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1ª a 3ª série). Atualmente possui, doze turmas de ensino médio, sendo quatro turmas de 1ª, 2ª e 3ª série, e doze turmas de ensino fundamental, sendo três turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos.

Mapa 03: Mapa de localização do CPM Barreiras



Fonte: Paloma S. Nascimento, 2024

Por ser uma instituição gerida pelas secretarias de segurança pública e de educação, o colégio possui uma proposta pedagógica baseada na Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional, e em valores da Polícia Militar, dispostos no Estatuto dos Policiais Militares do Estado da Bahia, Lei nº 7.990, de 27 de dezembro de 2001, que são

estruturados como: a dignidade do homem; a disciplina; a hierarquia; a credibilidade; a ética; a formação continuada, a capacitação profissional; a afetividade; a solidariedade; a doutrina; a tradição.

A escola conta atualmente com 677 estudantes matriculados com faixa etária entre os 10 a 20 anos. No ensino fundamental são 333 alunos. No ensino médio são 344 alunos. Os estudantes do CPM Barreiras, possuem características socioeconômicas diversas, que vão desde a classe baixa, até a classe alta. Isso ocorre porque o método de ingresso na unidade de ensino é feito a através de sorteio eletrônico, em que a quantidade de vagas é divulgada por edital, sempre no início do mês de janeiro de cada ano, e são sorteadas para a comunidade civil e para dependentes de militares. Através dessa forma de ingresso, a escola recebe desde estudantes da zona urbana, quanto da zona rural, moradores dos bairros próximos ao centro, ou nas áreas periféricas do município.

Imagem 01: Fachada do CPM Barreiras



Fonte: ARAÚJO; 2024

Atualmente a escola conta com um quadro de 42 professores, destes 11 são efetivos concursados, 20 em Regime Especial de Direito Administrativo - REDAs e 11

militares. Além destes, possui 01 Diretor Geral militar, 01 Diretor Adjunto também militar, 01 diretor da Secretaria de Educação - Diretor SEC e 01 vice-diretora também da Secretaria de Educação - Vice-Diretora SEC. Conta também com duas coordenadoras pedagógicas SEC, uma do turno matutino, que coordena o ensino médio, e outra no período vespertino, que coordena o ensino fundamental, além de duas coordenadoras militares. Conta-se, ainda, com 07 funcionários do apoio administrativo, 04 merendeiras, 05 auxiliares de limpeza, 04 vigilantes, além de contarmos também com 01 coordenadora de esportes, 01 enfermeiro e 01 psicólogo.

Atualmente estão lotados na unidade de ensino 19 militares, sendo 3 oficiais e 16 praças. A escola participa do programa Educa Mais Bahia, em que são ofertadas oficinas de esportes nas modalidades de vôlei e futsal com 02 voluntários da secretaria de educação que atuam como orientadores. Além destes, 01 voluntária para Biblioterapia, 01 para Xadrez, 01 para Canto e Coral e 01 para Fanfarra. Dentro do programa, a escola tem 01 voluntária psicóloga e 01 psicopedagoga para a oficina de Acolhimento e Desbravando Saberes.

A escola também possui parceria com instituições de ensino superior, atualmente com o Instituto Federal de Educação da Bahia - IFBA, com atuação dos acadêmicos de licenciatura em matemática, através do Programa de Residência Pedagógica - PRP, que conta atualmente com 5 residentes, e do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, que conta com 8 estudantes. A unidade de ensino participa anualmente dos projetos desenvolvidos pela própria Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Quanto a estrutura física, a escola possui a seguinte instalação:

Tabela 01: Estrutura física CPM Barreiras

Ambiente	Quantidade
Salas de aula	12
Sala dos professores	01
Sala de coordenação	01
Secretaria	01
Direção	01
Vice direção	01
Cantina	01
Refeitório	Não possui

Estacionamento	Não possui
Almoxarifado	01
Auditório	01
Biblioteca	Não possui
Laboratório de Informática	Não possui
Laboratório de Ciências da Natureza	Não possui
Quadra poliesportiva	01
Piscina	Não possui
Área de Convivência	01

Fonte: ARAÚJO – 2024

2.3 Caracterização Colégio Estadual El Shadai

O Colégio Estadual El Shadai nasceu do sonho da professora Joselita Almeida de Carvalho, funcionária pública estadual e municipal, em conjunto com a comunidade Santa Luzia, bairro periférico da cidade de Barreiras, com o propósito de oferecer educação de qualidade para crianças, jovens e adultos daquela localidade pouco assistida pelo poder público.

No ano de 2005, recebeu o apoio do governo do Estado para alugar um imóvel nos arredores do bairro Santa Luzia, e então reformá-lo e adaptá-lo aos moldes de uma unidade escolar. Nesse período, existia um prédio anexo da escola, no bairro Flamengo, devido ao elevado número de alunos matriculados daquela localidade.

Imagem 02: Fachada do Colégio Estadual El Shadai

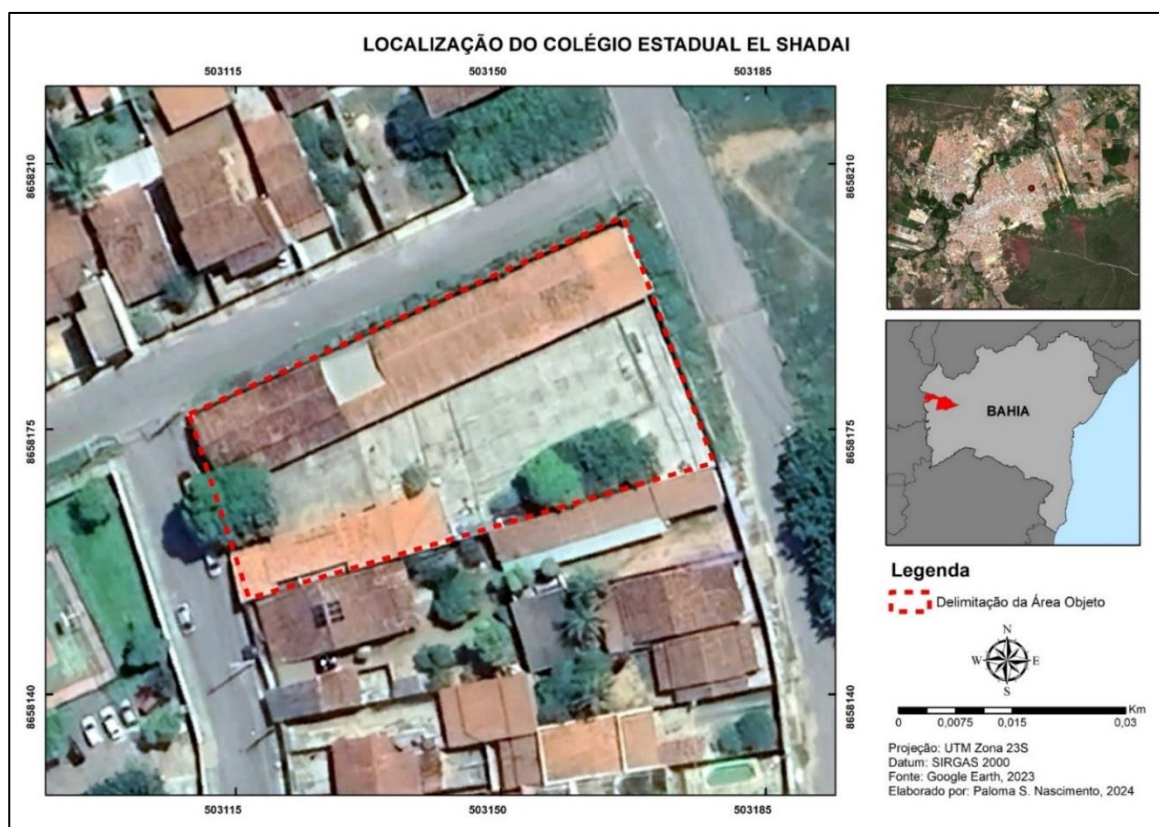


Fonte: ARAUJO, 2023.

O Colégio Estadual El Shadai foi autorizado a funcionar em 14 de abril de 2005, atualmente oferece as modalidades de Ensino Médio Regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Tempo Formativo III. No turno matutino funcionam 7 turmas de Ensino Médio (1ª à 3ª série), que atende a 237 estudantes. No turno vespertino são 6 turmas de Ensino Médio (1ª à 3ª série), que atende a 194 estudantes. No noturno são 4 turmas de EJA – Tempo Formativo III, sendo 1 (uma) turma de Eixo VII e 3 (três) turmas de Eixo VI, que atende a 158 estudantes. Sendo um total geral de 589 estudantes atendidos por esta unidade de ensino.

A instituição de ensino localiza-se no bairro loteamento Rio Grande, área periférica da cidade de Barreiras e recebe estudantes dos bairros vizinhos: Santa Luzia, loteamento Flamengo, loteamento Rio Grande, loteamento Mimoso, loteamento Antônio Carlos Magalhães, Vila Nova e Sombra da Tarde. A Unidade Escolar oferta as modalidades de Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desde a sua criação, até os dias atuais a escola funciona em prédio alugado, ou seja, a escola não possui sede própria. Desde 2012 está em um prédio alugado da Diocese de Barreiras, que já foi adaptado, e hoje possui oito salas de aula, adicionadas conforme a necessidade da comunidade escolar. Os estudantes possuem faixa etária entre 13 e 18 anos no diurno, e os do noturno tem faixa etária entre 18 e 45 anos.

Mapa 04: Mapa de localização do Colégio Estadual El Shadai



Fonte: Paloma S. Nascimento, 2024.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, baseado em questionários socioculturais, observou-se que a clientela atendida é oriunda de classe média e especialmente da baixa que residem nas proximidades da unidade escolar. De acordo com o PPP da escola, também foi identificado maior comprometimento dos estudantes, antes caracterizado pelo desinteresse e pouco compromisso familiar pela vida escolar dos filhos; atualmente há um maior número de estudantes da 3ª série que se inscrevem no Exame Nacional do Ensino Médio – (Enem), como também uma maior participação dos pais em reuniões e na eleição do Colegiado Escolar.

Quanto as aulas e metodologias de ensino, os estudantes sinalizaram a necessidade do uso de novos recursos e linguagens como o vídeo, a fotografia, as oficinas culturais, os festivais de teatro, poemas e músicas. Em análises das particularidades a escola, prioriza o desenvolvimento de projetos que conduza os estudantes a atividades técnicas externas e a participação em projetos pré-estabelecidos pela rede estadual, a exemplo:

Tabela 02: Projetos desenvolvidos na escola

Projetos Estruturantes – Secretaria de Educação do Estado da Bahia
Tempos de Arte Literária - TAL
Festival Anual da Canção Estudantil- FACE
Artes Visuais Estudantis - AVE
Produção de Vídeos Estudantis - PROVE
Educação Patrimonial e Artística - EPA
Dança Estudantil – DANCE
Jogos Estudantis da Rede Pública - JERP-BA
Encontro de Canto Coral - ENCANTE
Festival Estudantil de Teatro - FESTE

Fonte: ARAUJO, 2024

Esses projetos tem trazido resultados satisfatórios, com uma maior participação e envolvimento dos estudantes nos projetos e atividades pedagógicas, pela crescente participação e destaque.

Sobre as instalações, o Colégio Estadual El Shadai é o que possui a infraestrutura mais desprovida, uma vez que não possui sede própria.

Tabela 03: Estrutura física Colégio Estadual El Shadai

Ambiente	Quantidade
Salas de aula	07
Sala dos professores	01
Sala de coordenação	01
Secretaria	01
Direção	01
Vice direção	01
Cozinha	01
Refeitório	Não possui
Estacionamento	Não possui
Almoxarifado	01
Auditório	Não possui
Biblioteca	Não possui

Laboratório de Informática	Não possui
Laboratório de Ciências da Natureza	Não possui
Quadra poliesportiva	Não possui
Piscina	Não possui
Área de convivência	01

Fonte: ARAÚJO, 2024.

2.4 Caracterização Centro Territorial de Educação Profissional Bacia do Rio Grande

A Rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPTEC-BA), da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, é a segunda maior rede pública de Educação Profissional do Brasil e contribui para que se tenha a quarta maior oferta de Educação Profissional entre os estados do país. Com uma oferta de 160.589 vagas e abrangência em 287 municípios, a EPTEC Bahia conta com unidades que ofertam, exclusivamente, a Educação Profissional e Tecnológica. São 38 Centros Estaduais de Educação Profissional e 41 Centros Territoriais de Educação Profissional, com 34 anexos. A rede estadual tem 112 unidades ofertantes permanentes e 80 unidades ofertantes provisórias, principalmente com cursos de curta duração e programas federais, totalizando 305 unidades ofertantes de cursos de formação e qualificação profissional.

Os Centros Estaduais e os Centros Territoriais de Educação Profissional foram criados pelo Decreto Estadual Nº 11.355/2008, e possuem uma estrutura administrativa diferenciada das demais unidades escolares estaduais, sendo composta por Diretor, Vice-Diretor Administrativo-Financeiro, Vice-Diretor Técnico-Pedagógico e o Vice-Diretor de Articulação com o Mundo do Trabalho. Essa estrutura foi regulamentada pela Portaria Nº 8.676/09.

Com base nesse contexto histórico da Educação Profissional na Bahia, a evolução institucional e pedagógica do Centro de Territorial de Educação Profissional Bacia Rio Grande – CETEP/BRG, mediante Portaria nº 8677/2009, publicada no Diário Oficial do Estado em 17 de abril de 2009, se deu a partir da antiga Escola Estadual Agrotécnica Engenheiro Geraldo Rocha, que teve sua origem em 1977.

Diante da nova política estadual da Bahia para o ensino médio profissional, a Escola Agrotécnica Geraldo Rocha e o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães (Ensino

Médio) perderam suas existências institucionais, dando origem ao Centro Territorial de Educação Profissional do Oeste Baiano - CETEP Oeste Baiano. Posteriormente no ano 2013, buscando adequar-se à política territorial da Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia – SEPLAN, passou a denominar-se CETEP Bacia do Rio Grande.

Enquanto Escola Agrotécnica Geraldo Rocha – assim era conhecida pela comunidade – atuava apenas na formação profissional de nível médio com o curso de “Técnico Agrícola”. Apesar da denominação remeter apenas para a área agrícola, também abrangia a área Zootécnica. Funcionava em tempo integral, em uma área de cerca de 180 hectares, localizada à margem da BR – 242, distando 06 km do centro da cidade de Barreiras. Nessa área, atualmente funciona a Universidade do Estado da Bahia - UNEB Campus IX, Barreiras. De 1998 até 2008 a Escola Agrotécnica Engenheiro Geraldo Rocha funcionava sem identidade pedagógica pelos prédios da antiga UNEB e das atuais instalações prediais do Núcleo Territorial de Educação (NTE 11). O CETEP do Oeste Baiano assumiu, em 2008, a estrutura física do desativado Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, onde permanece em definitivo.

A evolução histórica-pedagógica do CETEP Bacia do Rio Grande, pode ser resumida com a sequência abaixo apresentada:

1. Período 1978 a 1997 - Escola Estadual Agrotécnica Engenheiro Geraldo Rocha – Ensino Médio Profissional com o Curso Técnico Agrícola em tempo integral;
2. Período 1998 a 2004 - Escola Estadual Agrotécnica Engenheiro Geraldo Rocha – 1997 a 2004 – perde a característica de escola de formação de ensino técnico e passa atuar apenas no Ensino Médio regular;
3. Período de 2005 a 2008 - Escola Estadual Agrotécnica Engenheiro Geraldo Rocha – Ensino Médio Profissional Integrado com os Cursos Técnicos em Agropecuária e Informática, conservando ainda o ensino Médio Regular;
4. Em abril de 2009 a janeiro de 2013 - Escola Estadual Agrotécnica Engenheiro Geraldo Rocha transforma-se em Centro Territorial de Educação Profissional do Oeste Baiano - CETEP Oeste Baiano – Ensino Médio Profissional Integrado com os Cursos Técnicos em Agropecuária, Informática, Comércio, Enfermagem e Agroecologia;
5. Desde fevereiro 2013 – O Centro Territorial de Educação Profissional do Oeste Baiano - CETEP Oeste Baiano, recebe nova denominação intitulando-se Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Rio Grande - CETEP BRG – Ensino Médio Profissional Integrado (EPI) e Educação Profissional Subsequente ao Ensino

Médio (Subsequente) - PROSUB, em 2023, com os Cursos Técnicos em Agropecuária, Informática, e Administração com cerca de 1.100 estudantes.

Imagem 03: Fachada do CETEP Barreiras



Fonte: ARAÚJO, 2023.

O colégio localiza-se no bairro Flamengo, na avenida Antônio Carlos Magalhães, nº 2600, na saída da cidade para Salvador. Atualmente funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, com turmas da 1º, 2º e 3º ano do ensino médio técnico profissionalizante. Os estudantes possuem faixa etária que entre 14 e 18 anos.

Mapa 05: Mapa de localização do CETEP Barreiras



Fonte: ARAÚJO, 2024.

Quanto a sua estrutura física, o Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Rio Grande - CETEP BRG é o que possui a melhor infraestrutura dos três colégios pesquisados, possui uma área de 12.383,55m², com três pisos e um térreo onde distribuem-se a área administrativa, pedagógica e de apoio. Além disso, as suas instalações contemplam desde laboratórios, auditório com acústica, até áreas de desenvolvimento prático dos cursos técnicos, como hortas e estufas.

Tabela 04: Estrutura física CETEP Barreiras

Ambiente	Quantidade
Salas de aula	14
Sala dos professores	01
Sala de coordenação	01
Secretaria	01
Direção	01

Vice direção	01
Cozinha	01
Refeitório	01
Estacionamento	01
Almoxarifado	01
Auditório	01
Biblioteca	01
Laboratório de Informática	02
Laboratório de Ciências da Natureza	01
Laboratório de Anatomia	01
Viveiro / Estufa	01
Sala de Ferramentas	01
Quadra poliesportiva	01
Piscina	Não possui
Área de convivência	03

Fonte: ARAÚJO, 2024.

2.5 Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional

Dentre as instituições analisadas, uma delas oferece a Educação para Jovens e Adultos (EJA), enquanto outra destaca-se pela modalidade de Educação Profissional. Assim, é pertinente realizar uma breve explanação sobre cada uma dessas abordagens.

A Educação para Jovens e Adultos (EJA) representa uma valiosa modalidade de ensino que desempenha um papel significativo no desenvolvimento intelectual de indivíduos adultos. Essa modalidade proporciona aos estudantes a oportunidade de retomar os estudos, respeitando as particularidades de sua faixa etária, e concluí-los, favorecendo o crescimento, a qualificação profissional e melhores perspectivas no mercado de trabalho, além de contribuir para a melhoria da qualidade de vida.

A legislação reconhece o direito à educação a partir dos quinze anos para esse público específico. A Constituição Federal de 1988 garante a educação de jovens e adultos como um direito universal, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, inicialmente estabeleceu o direito ao Ensino Fundamental,

sendo posteriormente ampliado pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que estendeu esse direito também ao Ensino Médio para estudantes a partir de dezoito anos.

A Educação de Jovens e Adultos é, portanto, um direito constitucional, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, respaldado pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000, pela Resolução CNE/CEB nº 01/2000 e pelo Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01). Essas normativas preservam a identidade própria dessa modalidade, considerando os diversos perfis dos estudantes e suas faixas etárias, baseando-se nos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade. Além disso, elas buscam cumprir as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, propondo um modelo pedagógico de qualidade.

A EJA tem como objetivo primordial elevar o nível educativo da população adulta que não teve oportunidades de prosseguir com os estudos na idade regular, integrando a formação geral com a preparação para o trabalho, numa perspectiva cidadã que respeita os direitos educacionais desse grupo.

Já a educação profissional no ensino médio constitui uma abordagem pedagógica que visa integrar a formação acadêmica tradicional com a preparação técnica e prática para o mercado de trabalho. Segundo Dewey (1916), essa integração proporciona uma experiência educativa mais holística, permitindo aos estudantes adquirir conhecimentos teóricos enquanto desenvolvem habilidades práticas relevantes para suas futuras carreiras. Nesse contexto, Freire (1970) destaca a importância da educação como prática de liberdade, enfatizando a necessidade de uma formação que capacite os indivíduos não apenas para a inserção no mercado de trabalho, mas também para uma participação ativa na sociedade.

A dualidade entre teoria e prática na educação profissional do ensino médio é abordada por Tardif (2002), que ressalta a relevância de uma formação que integre saberes escolares e experiências práticas. A abordagem proposta por Perrenoud (1997) enfatiza a necessidade de desenvolver competências no aluno, destacando a importância da aprendizagem significativa e do desenvolvimento de habilidades aplicáveis ao contexto profissional.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) no Brasil destaca a educação profissional como componente curricular, visando à preparação para o exercício de atividades produtivas. Assim, a educação profissional no ensino médio surge como um instrumento crucial na formação integral do estudante,

conciliando conhecimentos acadêmicos e práticos para promover uma transição mais fluida entre a escola e o mundo do trabalho.

CAPÍTULO 3

ENSINO DE GEOGRAFIA, ENSINO REMOTO, EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E EDUCAÇÃO *ONLINE*

As contribuições ao ensino de Geografia passaram a receber mais enfoque no ano de 1990, com o interesse de geógrafos pela Geografia Cultural, que sugere, baseado no existencialismo, a interpretação dos aspectos humanos, do simbolismo, da identidade, dos valores, dos sentimentos, da comunicação, da subjetividade. Essa tendência passou a influenciar os estudos sobre ensino de Geografia ao reconhecer a relevância do lugar, da experiência do vivido no cotidiano do estudante. A partir de então, muitas pesquisas tiveram como objeto de estudo a metodologia e a prática de ensino em Geografia. Para tanto, destacam-se Cavalcanti (1998, 2002) e Vesentini (1987) que apontaram para a ampliação do debate sobre ensino de Geografia, mais do que a definição dos conteúdos, mas a reflexão pedagógica no ensino de Geografia, perceber o estudante enquanto sujeito ativo no processo ensino/aprendizagem e realize a própria leitura das suas vivências.

Em paralelo ao que ocorria na Geografia, são divulgados em 1998, pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A implantação dos parâmetros traz novamente a discussão sobre o pensar, fazer e ensinar Geografia. Quanto aos PCNs há análises diferentes entre os geógrafos. Enquanto alguns defendem ser importante um documento de orientação do currículo nacional, há também professores que fazem a defesa pelo currículo que é elaborado a partir de processos culturais, em valorização das diversidades regionais e da subjetividade. Ao analisar currículo e diferenças não é necessário currículo oficial.

Sobre as concepções da Geografia escolar, o conceito de lugar foi discutido por Kaercher (1998a), Callai (2000) e Cavalcanti (1998), como sendo resultado do processo dialético entre a especificidade do que é particular e os processos globais. De acordo com Callai

É o nível do local que traz em si o global, assim como o regional e o nacional. [...]. A globalização e a localização, fragmentando o espaço, exigem que se pense dialeticamente essa relação, pois, 'cada lugar é, à sua maneira, o mundo (CALLAI, 2000, p. 84).

Nesse cenário, há que se analisar as transformações que a globalização trouxe para sociedade e conseqüentemente para a escola. Desse modo, trabalhar com linguagens tecnológicas, entre elas os jogos eletrônicos, o computador, a tv, internet fazem parte da

realidade dos estudantes em um mundo tecnológico. Essa temática tem levado o professor a observar o aluno a partir do seu dia a dia, e para além disso, Cavalcanti (2012) aponta as transformações nas unidades de ensino assim como nas aulas, advindas dos avanços tecnológicos e da cultura midiática. É nessa circunstância de constantes mudanças, da inserção da tecnologia com informações geográficas, que cada vez mais o professor precisa dominar o uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Embora as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) já façam parte, de forma direta ou indireta, da rotina escolar e da realidade de muitos professores e estudantes, sua utilização durante o período de pandemia, como substituto aos encontros presenciais, enfrentou diversos desafios. Entre esses desafios, destacam-se a infraestrutura das residências de professores e estudantes, as tecnologias empregadas, o acesso (ou a falta dele) dos estudantes à internet e a capacitação dos professores para planejar e realizar atividades *online*.

Entendemos que as TIC, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e as redes sociais, que agora são parte do conhecimento de muitos de nós, não devem ser considerados meramente como objetos ou soluções para problemas antigos. Mais do que isso, devem ser encarados como impulsionadores para a criação de novas relações com a informação, o tempo, o espaço, consigo mesmo e com os outros. Assim, a educação foi desafiada a se destacar e se reinventar, e explorou novas possibilidades através do uso das TIC e da imersão em AVA.

Sabe-se que as mudanças não foram simples, especialmente no contexto escolar, que, por um lado, é um espaço propício para inovação e transformação social, mas, por outro lado, mantém um currículo e metodologias profundamente tradicionais (SANTOS, 2006). Em busca de soluções imediatas para manter as aulas e os vínculos com os estudantes, as escolas recorreram ao que foi denominado de "ensino remoto", um termo pouco utilizado no Brasil antes do início da pandemia, uma vez que esse tipo de ensino é mais conhecido em países que vivem conflitos armados. No entanto, é válido questionar: O ensino remoto é equivalente à Educação a Distância ou à Educação *online*? Por isso, é necessário refletir sobre esses conceitos.

Durante a pandemia, para que as aulas não fossem paralisadas completamente, o ambiente virtual foi o que possibilitou mesmo diante de todas as dificuldades, sejam elas de acesso a internet ou a equipamentos, que as atividades escolares continuassem a ser

desenvolvidas mesmo que em formatos diferentes. Por essa razão é importante saber diferenciar cada um desses modelos.

3.1 ENSINO REMOTO

Em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) ratificou o Parecer N° 05/2020, estabelecendo diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia da Covid-19, especialmente no que diz respeito à ação educacional. Este documento foi alinhado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N° 9.394/1996, que prevê a oferta de Educação a Distância (EAD) nos artigos 32, 36 e 80, respectivamente, para o ensino fundamental, ensino médio e todas as modalidades de ensino.

Enquanto as restrições sanitárias impediram as aulas presenciais nas escolas, o parecer sugeriu diversas medidas, que incluiu a reposição da carga horária de forma presencial ao final do período de emergência e a realização de atividades pedagógicas não presenciais mediadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). Além disso, propôs a ampliação da carga horária diária por meio dessas atividades, que visava minimizar os impactos pedagógicos negativos para os alunos. Essa abordagem buscou manter o vínculo escolar, sendo uma resposta urgente para mitigar os efeitos prejudiciais à educação dos estudantes durante o período em que as atividades escolares presenciais foram suspensas, evitando o aumento do abandono e evasão escolar, problemas já frequentes mesmo em períodos considerados normais.

Carvalho apontou que

Muitos estudantes ainda continuavam sem as aulas presenciais em todas as etapas de ensino e concomitantemente ao período de isolamento essas escolas começaram a trabalhar em atividades a distância, elaborando vídeo aulas, preparando conteúdos digitais, realizando web conferências, enviando atividades para os alunos com o objetivo de minimizar a defasagem curricular e manter a aproximação com os estudantes. (CARVALHO et al, 2020, p. 03).

Se, por acaso, a ausência de aulas se estendesse por um período prolongado, isso inevitavelmente levaria à interrupção do processo de aprendizagem e à perda dos conhecimentos e habilidades adquiridos, conforme destacado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em seu documento "A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020¹". Nesse contexto, a recomendação foi de que as atividades pedagógicas não presenciais:

Por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares. (BRASIL 2020a, p. 08-09).

Essas orientações foram seguidas por escolas públicas e privadas cada uma a sua maneira e de acordo com as condições de infraestrutura tecnológicas e de formação dos seus professores, bem como as condições de acesso dos estudantes.

Além disso, ficou conhecido que adaptações didático-pedagógicas significativas são frequentemente necessárias, uma vez que não foi viável transferir literalmente as práticas do ambiente educacional presencial para o ensino à distância (conceito enfatizado pelo parecer em discussão), educação *online* (SANTOS, 2009) ou ensino remoto (SOUZA, 2020). Planejar um dia completo de aulas em uma plataforma digital como Google Classroom ou um programa de videoconferência como Zoom ou Google Meet, por outro lado, impôs um desgaste excessivo aos alunos, bem como para os professores, dada a abrupta mudança nos recursos educacionais. Nesse ínterim, também devemos considerar as "dificuldades das famílias para atendimento das novas condições de horários e logísticas" (BRASILa, 2020, p. 07).

É evidente o abismo socioeconômico que afetou uma parcela significativa do público estudantil de baixa renda, que não possui acesso à internet, não dispõe de aparelhos celulares ou computadores, e/ou não possui condições financeiras para adquiri-los. Famílias cujos pais têm baixa escolaridade ou são analfabetos enfrentam desafios adicionais para oferecer orientação educacional e esclarecer dúvidas sobre as atividades escolares no ambiente doméstico.

Em 10 de dezembro de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução Nº 02, estabeleceu diretrizes nacionais referentes às normas educacionais excepcionais que foram adotadas enquanto persistiu o estado de calamidade pública da pandemia da Covid-19, baseando-se também na Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Essas orientações destinaram-se a sistemas de ensino, instituições superiores e redes escolares, sejam públicas, privadas, comunitárias ou confessionais.

Devido à impossibilidade de concluir o ano letivo de 2020 no ano civil de 2020, o Art. 4º da referida resolução determinou a aceitação de diferentes critérios e formas de organização da trajetória escolar. Isso implicou que a carga horária mínima do ano letivo

de 2020 pôde ser complementada e realizada no ano civil subsequente, ou seja, 2021, com o objetivo de cumprir os objetivos de aprendizagem, em conformidade com o Art. 23 da LDBEN 9.394/1996.

Para atender à carga horária mínima estabelecida, foram delineadas três alternativas, conforme estipulado no Art. 6º:

- I - Reposição da carga horária de modo presencial ao final do período de emergência;
- II - Cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais, realizadas enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, coordenado com o calendário escolar de aulas presenciais; e
- III - Cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação), realizadas de modo concomitante com o período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades. (BRASILb, 2020, s/p).

Uma vez que o retorno das aulas presenciais não ocorreu em 2020 e até o início de junho de 2021, não foi possível repor a carga horária perdida durante esses meses. Entretanto, considerou-se a carga horária das aulas presenciais ocorridas até o início de março de 2020. As determinações II e III foram as que se consolidaram, destacando práticas pedagógicas não presenciais, seja por meio do uso de tecnologias digitais da informação e comunicação, aplicativos *online*, redes sociais ou por atividades impressas, como módulos e apostilas, entregues aos estudantes que não têm acesso à internet.

Nesse contexto, foi crucial reconhecer que o acesso à internet, que viabiliza a utilização de diversos programas e aplicativos digitais, não está disponível para todos os estudantes, principalmente aqueles das escolas públicas e, ainda mais, os residentes em áreas rurais. A internet para os estudantes rurais geralmente não oferece uma conexão constante e a velocidade ideal para acessar programas, aplicativos, assistir a vídeos *online*, participar de aulas síncronas, ou mesmo baixar arquivos em PDF. Essa situação também afetou professores que não têm acesso à internet de boa qualidade. Em algumas situações, observou-se:

Por parte dos docentes e discentes, a indisponibilidade de acesso à internet e de equipamentos para acesso à internet. Aqui o problema infraestrutura é candente em seu aspecto material: não há que se falar em enculturação digital sem o mínimo de investimento infraestrutural em TDIC. Isto significa disponibilidade de hardware e software e acesso à internet de qualidade nas instituições de educação, mas também sob a posse de professores e estudantes dessas instituições. (NONATO, SALES, CAVALCANTE, 2021, p. 19).

Além disso, em algumas situações na zona rural, a ausência de energia foi um desafio, e a única opção de acesso à internet foi por meio de dados móveis de operadoras de telefonia celular, muitas vezes com conexão limitada e restrição no pacote de dados. Além disso, a questão da bateria do celular representou um problema, pois, quando descarregava, era necessário deslocar-se até a sede do município ou a uma comunidade próxima com energia elétrica para recarregá-la.

Esse formato de acesso móvel à internet também impôs limitações ao acesso a todos os materiais disponibilizados pelos professores, tanto em aplicativos sociais, como o WhatsApp (o mais comum), quanto em plataformas *online* contratadas pelos municípios e estados. Por exemplo, se o professor cria uma videoaula de cinco minutos, seleciona uma videoaula complementar no YouTube, elabora uma atividade em formato PDF e grava um áudio breve de um minuto para explicar o roteiro de estudos, o que resultava em uma grande quantidade de arquivos para disponibilizar aos estudantes.

Assim, devido à qualidade variável ou limitada do acesso à internet, os estudantes frequentemente não conseguiam acessar ou baixar todos os arquivos para estudo. Além disso, ao buscar acessar todos os materiais, em grande parte das situações o pacote de dados móveis esgotava rapidamente. A incapacidade de acessar todo o material levou a um déficit no aprendizado, resultando em desmotivação para estudar e realizar as atividades que foram propostas. Se a experiência não for motivadora ou interessante, pode se tornar negativa, levando ao abandono (SILVA; BERNARDO JR; OLIVEIRA, 2014). Diante dessa complexidade, as redes de educação empenharam esforços significativos na busca ativa dos estudantes e no desenvolvimento de estratégias para garantir a permanência na escola, incluindo a oferta de atividades impressas, comumente chamadas de módulos ou apostilas. Esses materiais costumam ser mais simplificados, buscando promover a "autoinstrução" para que os estudantes, na maioria das situações, possam estudar e responder por conta própria, sem a orientação direta do professor.

É relevante mencionar que os professores se viram impossibilitados de orientar e esclarecer dúvidas, pois muitos alunos não têm acesso à internet em suas residências ou dispositivos móveis. Além disso, há a suposição de que os pais possam ter instrução escolar e possam orientar seus filhos, o que nem sempre é o caso. Infelizmente, muitos estudantes acabaram "à deriva", com recursos limitados e orientações restritas, agravados por problemas históricos relacionados à dificuldade de leitura, interpretação e produção textual. Assim, observou-se um aumento no abismo educacional entre aqueles com

recursos financeiros mais elevados, capazes de contratar melhores serviços de internet, e aqueles que não têm recursos suficientes para isso.

Nesse contexto, o denominador comum é a baixa qualidade dos aparelhos celulares, pois computadores ou notebooks não são tão comuns entre estudantes de escolas públicas, especialmente os que residem em áreas rurais.

Em algumas localidades rurais, devido à grande distância dos centros urbanos, o acesso à internet tornou-se difícil ou inviável, não sendo possível por dados móveis de operadoras de telefonia celular, e as empresas que fornecem conexão não dispõem de recursos para grandes investimentos ou não se interessam, considerando que não projetam lucros satisfatórios. Portanto, seria necessária uma política pública governamental em colaboração entre os entes federados (municípios, estados e união) não apenas para o período pandêmico, mas permanente, que disponibilizasse recursos e garantisse o acesso à internet, considerando que a Organização das Nações Unidas (ONU) reconhece o direito à internet como universal. O "direito de acesso à internet a TODOS" também é parte do nosso Marco Civil da Internet desde 2014, devido à Lei nº 12.965/2014.

Outro ponto crucial e urgente é a formação docente para o uso adequado das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no processo de ensino-aprendizagem, a fim de tornar a prática pedagógica significativa, com reflexão crítica sobre as melhores estratégias e aplicativos em cada contexto. É evidente que a pandemia da Covid-19 obrigou os professores a utilizarem a internet, as tecnologias digitais, os aplicativos e programas *online*, com ou sem formação específica para esse propósito educacional. Como destacado por VIO et al. (2020, p. 03), "os docentes, por conta própria, precisaram repensar os conteúdos pertinentes a serem oferecidos neste contexto e não receberam treinamento, instrumentalização ou suporte técnico". Compreender o *modus operandi* da cibercultura e promover a interação *online*, a interatividade e a participação *offline* são fundamentais para potencializar o aprendizado e a inteligência dos sujeitos envolvidos.

Um grande desafio foi colocado para os professores durante a pandemia, mais precisamente aos que lecionam na educação básica. É sabido que muitos educadores não dominam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's). Essa dificuldade é recorrente na vida do professor, entretanto, o isolamento social impôs a necessidade de aprender a dominar as novas TIC's de maneira urgente.

A presença das TIC's já existia na escola, na vida dos estudantes e professores, mas seu uso era restrito ou específico para algumas atividades determinadas, nada parecido com a utilização durante a pandemia. O celular, antes muitas vezes observado com preconceito, ou como vilão por muitos educadores, foi o equipamento mais importante para substituir as aulas presenciais.

Para além de desmistificar esses conceitos equivocados diante dos aparelhos eletrônicos em aula, outras problemáticas apareceram, entre elas: a formação adequada para trabalhar em ambiente *online*, quais as ferramentas apropriadas, o acesso ou não à internet, a estrutura das residências de estudantes e professores.

Nesse cenário, como ensinar em ambientes virtuais num país desigual para acesso à internet? Como manter contato com o estudante sem encontro presencial? Como usar as TIC's na educação de maneira adequada? Esses questionamentos nos inquietam e nos fazem pensar sobre novas educações (PRETTO, 2005), ou seja, outras alternativas que ajudem a superar o modelo tradicional, bancário (FREIRE, 2011) de educação.

De fato, o professor não será mais o mesmo após a pandemia. A mudança repentina em sua prática pedagógica ressignificou o ser “professor”. Não há mais tempo para práticas tracionais, é preciso repensar a escola, o planejamento, as aulas, de maneira que atenda a real necessidade dos estudantes, assim como a necessidade desse novo tempo. O professor precisa ser um facilitador da aprendizagem. O ato de ensinar não é o de transferir conhecimento, mas o de criar as possibilidades para a sua própria produção (FREIRE, 2015).

O enfrentamento à COVID-19 na educação exigiu a busca por soluções rápidas. Para manter as aulas, vínculos entre professores e estudantes produziu a prática do que foi denominado de “ensino remoto”, conceito relativamente novo para o Brasil até a chegada da pandemia. Entre ensino remoto, educação a distância e a educação *online*, há diferenças conceituais.

As mudanças não são simples, e pelo fato de precisarem ocorrer de forma imediata, a escola pode não ter se organizado de forma a incluir o uso das tecnologias digitais de forma adequada. Isso causou uma transposição das práticas e métodos do ensino presencial para as plataformas virtuais de aprendizagem, o chamado ensino remoto. Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 9), no ensino remoto

[...] o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em

rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações.

Dessa maneira, o ensino remoto apenas transfere o que se fazia na sala de aula presencial. Isso provocou em várias situações uma visão de educação instrucionista, conteudista. Muitos estudantes e professores ficam cansados de tantas horas expostos na frente do computador, seja para assistir e responder exercícios ou para ministrar e preparar as aulas. Esse estilo de ensino é adotado pelos países em tempos de guerra, acidentes naturais ou emergência. A potencialidade das tecnologias digitais em rede fica subutilizada, uma vez que as TICs, normalmente, são utilizadas para transmitir as informações através de aulas expositivas via ferramentas de webconferência ou videoaulas.

3.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

É importante saber que os modos de educação virtual se parecem, no entanto, são diferentes, nesse sentido, vale destacar a Educação a Distância; no Brasil ela é definida pela LDB, e é por meio dela que vários cursos de ensino superior funcionam.

Desde a criação e definição da Educação a Distância (EaD) como modalidade de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394\96), até as metas do Plano Nacional de Educação e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB,) em 2006, foram várias as ações normativas de execução que vão incorporando a Educação a Distância ao contexto educacional brasileiro.

A EaD é uma modalidade de ensino que vem sendo utilizada há bastante tempo no Brasil. Primeiramente, usava a correspondência como tecnologia mediadora entre estudante e professor. Em seguida, chegaram programas educativos na TV e no rádio, que foram importantes para a educação brasileira de 1960 a 1990, pois ajudavam na qualificação dos trabalhadores. Esse tipo de educação a distância de massa tem reflexos atualmente nos cursos que utilizam tecnologias digitais.

De acordo com Alves (2011), há evidências de que a Educação a Distância (EaD) teve seu surgimento no Brasil por volta do século XX. Informações coletadas por Maia e Mattar (2007), bem como por Rodrigues (2010), indicam que em 1904 o Jornal Brasil lançou um curso por correspondência para Datilógrafo. Mais tarde, em 1923, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro oferecia cursos de línguas.

No ano de 1937, o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação (MEC) ampliou as escolas radiofônicas nos estados nordestinos, resultando no Movimento de Educação de Base (MEB), um sistema de ensino a distância não formal com o intuito de promover a alfabetização de jovens e adultos por meio de programas de rádio. Em 1961 a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) empenhou-se em expandir o MEB para todo o país, oficializando-o (ARAGÃO, 2010). Em 1941, surge o Instituto Universal Brasileiro, oferecendo cursos profissionalizantes que já formaram milhões de pessoas e, até os dias atuais, mantém alunos ativos.

No ano de 1947, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Social do Comércio (SESC) criaram a Universidade do Ar para disponibilizar cursos comerciais por meio do serviço radiofônico. Os alunos liam e respondiam exercícios nas apostilas, contando com a ajuda de monitores, enquanto as aulas eram transmitidas pelo rádio. Até hoje, o SENAC continua a promover cursos profissionalizantes na modalidade a distância. Em 1970, o governo tornou obrigatória a transmissão gratuita, pelas emissoras de rádio, de programas educativos semanais.

Por meio da televisão, era transmitido o programa Telecurso 2000, com o apoio da Fundação Roberto Marinho. Conforme Saraiva (1996), esse programa ainda é transmitido pela Rede Globo e pela TVE. Os alunos assistiam ao programa e adquiriam material impresso em bancas de jornal. Com o apoio do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional da Indústria (SESI), foram oferecidos cursos profissionalizantes.

Em 1979, a EaD foi incorporada ao ensino superior, sendo a Universidade de Brasília (UnB) a pioneira na oferta de cursos superiores, utilizando jornais e revistas como apoio. Em 1989, foi lançado o Brasil EAD. Posteriormente, em 1992, surgiu a Universidade Aberta de Brasília. Em 1991, a Fundação Roquete Pinto, a Secretaria Nacional de Educação Básica e as Secretarias Estaduais de Educação implementaram o Programa de Atualização de Docentes das quatro séries iniciais do ensino fundamental e

alunos dos cursos de formação de professores. Na segunda fase, o projeto ganhou o título de "Um Salto para o Futuro".

Cabe ressaltar que a Educação a Distância no Brasil só foi regulamentada em 1996, com a criação, pelo MEC, da Secretaria de Educação a Distância (SEED), conforme garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O impulso da EaD ocorreu em 2000 com a institucionalização da Rede de Educação Superior a Distância (UniRede), na qual instituições públicas do Brasil se comprometeram a oferecer cursos de graduação, pós-graduação e extensão de qualidade na modalidade EaD. Em 2000, um consórcio de dez universidades privadas e comunitárias criou a marca Universidade Virtual Brasileira (UVB.BR) para colaboração no desenvolvimento de plataformas tecnológicas comuns e produção de conteúdo para EaD (ARAGÃO, 2010).

Em 2004, o MEC ofereceu licenciaturas e capacitações para professores de escolas públicas. A partir dessas ações, em 2005, foi criada a Universidade Aberta do Brasil – UAB, uma parceria do MEC com municípios e estados para oferecer cursos superiores a distância em localidades mais afastadas. A UAB não apenas disponibiliza cursos de graduação, mas também contribui para a geração de emprego e renda, envolvendo profissionais como professores formadores, tutores, equipe multidisciplinar e coordenadores de curso.

Atualmente, os ambientes *online* de EaD seguem a mesma lógica do ensino em massa, no qual o estudante participa do processo, entretanto, poderia ter mais interação. Isso representa uma concepção massivo-instrucionista que é empregada na EaD, e leva a altíssimo índice de evasão, com taxa de até 95% de abandono (SILVA; BERNARDO JR; OLIVEIRA, 2014). O sistema interativo permite ao sujeito autonomia, participação efetiva, interdependência, o que não ocorre em sistemas reativos, com possibilidade limitante, pré-determinada e pouco cognitiva (PRIMO, 2000).

Diante da evolução histórica da educação a distância, percebe-se que ela se utiliza dos meios de comunicação para disseminar conhecimento. Inicialmente, a comunicação escrita por meio de cartas, posteriormente, o rádio transmitindo informações por meio do som, a televisão empregando áudio e imagem, e atualmente, o computador e o celular conectados à internet possibilitam a educação alcançar estudantes em diversas localidades. A presença física do professor e do aluno é separada geograficamente, uma

vez que as aulas ministradas pelo docente são transmitidas de um estúdio por meio de uma plataforma de ensino.

A Educação a Distância, modalidade de educação efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, onde professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, está sendo cada vez mais utilizada na Educação Básica, Educação Superior e em cursos abertos, entre outros. (ALVES, 2011, p. 01).

As aulas são programadas para serem transmitidas uma ou duas vezes por semana, ou até mesmo uma vez por mês, dependendo da política da instituição, uma vez que existem diversos formatos. Os estudantes têm a opção de assistir às aulas no polo de sua universidade ou diretamente de suas residências. Durante as aulas síncronas, que ocorrem ao vivo, os alunos têm a oportunidade de interagir com os professores através do chat disponível na plataforma virtual. Eles podem também fazer intervenções orais durante a aula ou, posteriormente, agendar encontros *online* para esclarecer dúvidas, conhecido como tutoria *online*.

Além disso, cada aluno conta com um tutor que fornece seu e-mail, agenda encontros síncronos e, às vezes, disponibiliza o WhatsApp para que os discentes enviem dúvidas, relatórios e trabalhos para correção ou entrega de atividades avaliativas. Esse processo interativo e de construção progressiva do conhecimento na Educação a Distância (EaD) fundamenta-se no construtivismo, uma abordagem defendida por Piaget e Vygotsky. O construtivismo concebe o conhecimento como um processo contínuo de construção, invenção e descoberta por parte do aluno, destacando a importância de sua interação com objetos e outros seres humanos.

Ao término de cada módulo, unidade ou semestre, os estudantes realizam provas, geralmente realizadas no polo da cidade onde residem, com o suporte de um tutor local. Este tutor deve possuir experiência em Educação a Distância e formação na área em que os alunos estejam graduando. Por exemplo, se a turma pertencer ao curso de Pedagogia, o tutor deve ser graduado na área.

Com a pandemia da Covid-19, ocorreram alterações significativas. Durante esse período não foi mais necessário comparecer presencialmente ao polo para assistir às aulas ou realizar atividades avaliativas. As interações entre 2020 e 2021 ocorreram no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), na plataforma *online* da instituição de ensino, muitas vezes utilizando aplicativos adicionais, como Google Meet, Google Classroom, Padlet, Jamboard, entre outros, visando ampliar a interação e interatividade (PIMENTEL;

CARVALHO, 2020, s/p). A partir de 2022 as atividades e demais encontros presenciais voltaram a ser realizados.

Quanto aos trabalhos, relatórios e estágios curriculares, componentes avaliativos comuns em universidades presenciais, também são requisitos nas instituições de ensino superior à distância (EAD). A principal diferença está na orientação, que ocorre de maneira virtual, onde professor e aluno interagem pela internet. O estudante é ainda responsável por realizar atividades avaliativas, extracurriculares, estágios, trabalho de conclusão de curso (TCC) e, em vez de entregá-los fisicamente ao professor, deve postá-los na plataforma virtual, dentro do prazo estipulado pela instituição, para que o professor avalie e atribua notas, incorporando essas atividades à grade curricular e ao histórico acadêmico do discente.

Vale destacar que o estudante virtual possui liberdade para organizar seu tempo de estudo conforme sua disponibilidade de horário. As aulas são gravadas, permitindo que o aluno as assista durante seus momentos de folga ou nos finais de semana. Adicionalmente, ele pode revisar as aulas em caso de dificuldades no entendimento do conteúdo, proporcionando flexibilidade no processo de aprendizado. Segundo Faria e Salvadori, a EAD possibilita o acesso a uma formação para um grupo de pessoas com condições particulares.

A EAD é uma modalidade de ensino que cada vez mais está se destacando no cenário atual, principalmente porque se adapta à diferentes realidades dos alunos que procuram formação mediante este meio. Não se trata de uma forma facilitada de conseguir títulos, muito menos de formação de baixa qualidade. Trata-se de um sistema que atende as necessidades de um público específico e está atingindo cada vez mais segmentos. (FARIA; SALVADORI, 2010, p.16).

Por outro lado, é imperativo que o discente assuma um compromisso consigo mesmo, uma vez que se trata de uma modalidade de ensino que exige autonomia nos estudos e responsabilidade na busca por orientações, tanto do tutor presencial quanto do virtual. Apenas um dia de aula não é suficiente para que o universitário assimile completamente os conteúdos; é necessário que ele leia o material, participe dos fóruns de debates, responda questionários e realize atividades extracurriculares e pesquisas. Embora o ensino a distância (EAD) possa parecer acessível, a formação significativa torna-se mais desafiadora se o estudante não possuir autonomia, dedicação e não se engajar de forma colaborativa.

Pimentel e Carvalho (2020) afirmam que na EAD, frequentemente, os conteúdos são disseminados e apresentados por meio de computadores em rede, permitindo

correções automáticas das respostas dos alunos, recomendações de estudos com base no desempenho, na personalidade ou no estado emocional do aluno.

A EAD não deve ser concebida apenas como a tradicional ideia de "aluno estudando os conteúdos sozinho (autoaprendizagem), no seu ritmo, com o computador sendo utilizado como uma máquina de ensinar" (PIMENTEL, CARVALHO, 2020, s/p). Mas, como um instrumento a mais para pessoas que dificilmente poderiam ingressar no ensino superior, se não houvesse essa modalidade, uma vez que na maior parte dos casos, a jornada de trabalho seria incompatível com aulas presenciais.

Entretanto, existem críticas em relação à EAD, especialmente quando algumas instituições adotam a abordagem instrucionista-massiva (SILVA; BERNARDO JR; OLIVEIRA, 2014), que se baseia na concepção de conhecimento como uma mensagem fechada, a ser meramente aprendida e assimilada. Essa abordagem enfatiza a autodisciplina do estudante, com tutoria reativa que oferece orientação limitada apenas uma vez por semana no polo, focando apenas em esclarecer dúvidas.

Portanto, é decisivo adotar uma visão do conhecimento como mensagem aberta, construída em coautoria com todos os envolvidos, promovendo uma interação constante entre professor-discente e discente-discente. Santos (2019) sugere que as práticas de EAD admitam um formato denominado de Educação *Online*, caracterizado como um fenômeno da cibercultura, em que o processo de ensino-aprendizagem é mediado por interfaces digitais com práticas interativas e hipertextuais.

Nesse sentido, há que se reconhecer a importância da EAD para a democratização da educação, seja para ingresso em diferentes cursos de graduação ou pós-graduação, bem como os avanços que ela alcançou durante as últimas décadas. Essa modalidade proporciona a formação acadêmica para inúmeros estudantes, que logram êxito em suas vidas profissionais em diferentes áreas do conhecimento. Sempre haverá aspectos que podem ser melhorados, e por isso, características da Educação *Online* podem ser adicionados na EAD.

3.3 EDUCAÇÃO ONLINE

A educação *online* é um conceito amplo e multifacetado, ainda sem regulamentação no Brasil. Dada a sua complexidade, pode não ser adequado enquadrar esse conceito em estruturas rígidas que restrinjam suas diversas potencialidades. Neste

estudo, a educação *online* é definida como um conjunto de práticas de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologias digitais, fortalecendo abordagens interativas e hipertextuais (SANTOS, 2019).

Originária da cibercultura, é crucial destacar que a Educação *Online* não é sinônimo de Educação a Distância (EaD). Conforme a interpretação de Santos (2019), a Educação *Online* é uma perspectiva pedagógica capaz de potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais, a distância ou em processos híbridos.

Nesse contexto, o que caracteriza essa abordagem educativa não são apenas os encontros mediados por tecnologias telemáticas ou o uso de ambientes virtuais de aprendizagem, mas sim a cibercultura como um fenômeno social. Ela está associada à forma como os participantes do processo educativo se apropriam das tecnologias digitais e do ciberespaço por meio de processos interativos de autoria e co-criação.

Uma crítica central apresentada por Santos (2019) é a observação de que, frequentemente, o paradigma educacional nos processos de ensino com mediação tecnológica digital está centrado em pressupostos pedagógicos baseados na transmissão. Isso adota lógicas massivas das mídias de massa e promove a autoaprendizagem reativa. No entanto, no contexto do ciberespaço e da cibercultura, os indivíduos interagem com as interfaces para produzir e compartilhar coletivamente, em rede, informações e conhecimento. Assim, a Educação *Online* fundamenta-se em princípios e fundamentos derivados dos elementos essenciais da cibercultura: o social, a rede e a autoria.

Segundo Pimentel (2020), os princípios de uma educação *online* visam mostrar a possibilidade de outras práticas didático-pedagógicas para a modalidade a distância. E para isso estabeleceu oito princípios:

1º conhecimento como “obra aberta”: O conhecimento científico, portanto, embora possa ser divulgado como fechado, está sempre sujeito a reabertura, a novas teceduras. Na Educação *Online*, partimos dessa concepção epistemológica do conhecimento como “obra aberta” (ECO, 1962), possível de ser ressignificado e cocriado, num movimento sem fim. Quando o conhecimento é entendido como produto acabado, fechado, só resta aos alunos assimilarem sem questionar os conteúdos que um professor ou o computador apresenta, numa perspectiva bancária de educação.

2º curadoria de conteúdos mais sínteses e roteiros de estudo: A web se tornou nossa principal fonte de conhecimento, com conteúdo *online* em múltiplas linguagens e formatos disponíveis a um clique de distância. Considerando a abundância de conteúdos

disponíveis *online* relacionados a nossas aulas, nós, professores, podemos desempenhar o papel de “curadores”.

3º ambiências computacionais diversas: Toda a Internet se apresenta como um vasto território com inúmeros (ciber)espaços que podem ser configurados para a criação de ambiências voltadas para a realização de situações de aprendizagem. Se os AVA foram os sistemas computacionais característicos da primeira fase da Educação *Online* (SANTOS; RIBEIRO; CARVALHO, 2020), hoje devemos nos apropriar também de outros sistemas computacionais, pois não há quaisquer impedimentos em também utilizar serviços interativos *online*, aplicativos, redes sociais, editores colaborativos, entre tantas possibilidades ao nosso dispor.

4º aprendizagem em rede, colaborativa: Não se trata de colocar os alunos para discutirem os conteúdos de uma disciplina apenas entre eles, sem um professor. Trata-se de construir o conhecimento colaborativamente, em grupo, valorizando-se os múltiplos saberes de cada aluno da turma com a mediação de um bom professor. Nessa concepção, os computadores em rede são usados como meios de interação social, não como máquinas para ensinar, mas sim para conectar as pessoas.

5º conversação entre todos, em interatividade: A exposição de conteúdos pelo “ditar do mestre”, em que os alunos só podem falar eventualmente para tirar uma dúvida sobre o que foi exposto, não caracteriza uma conversação genuína. A conversação precisa estar aberta para o imprevisível e se realizar na interatividade com os alunos e entre eles (SILVA, 2000). Cabe ao professor o planejamento da situação conversacional e sua realização por meio de uma ambiência computacional, lançando mão de serviços variados de conversação pela internet (PIMENTEL, ARAUJO, 2020b).

6º atividades autorais inspiradas nas práticas da cibercultura: Em geral, os alunos gostam de atividades práticas, pois sentem que “só se aprende fazendo”. Atividades práticas e autorais (AMARAL; VELOSO; ROSSINI, 2020) oportunizam ao aluno aplicar e transformar os conhecimentos da disciplina, ressignificando-os. Como alternativas para a educação bancária de exposição-assimilação de conteúdo, além da própria Educação *Online* que propõe práticas autorais inspiradas nas práticas da cibercultura, que também reconhece outras iniciativas, como Aprender Fazendo/Aprendizagem Experiencial (DEWEY, 1916), Educação do Trabalho (FREINET, 1949), Pedagogia Baseada em Projetos (BENDER, 2015), Metodologias

Ativas (BACICH; MORAN, 2018), Sala de Aula Interativa (SILVA, 2000), Sala de Aula Invertida (BERGMANN; SAMS, 2018), entre outras proposições pedagógicas.

7º mediação docente *online* para colaboração: Para efetivar a educação *online*, é necessário realizar uma mediação ativa voltada para a promoção da colaboração (SANTOS; CARVALHO; PIMENTEL, 2016), em que o professor desempenha o papel de dinamizador do grupo. Onde há colaboração e conversação em rede, emergem dúvidas e conflitos que precisarão ser mediados pelo professor e pelos colegas. Recomenda-se a realização de uma mediação partilhada e empregando uma “linguagem emocional” (LIMA; CARVALHO; COUTO JR, 2018; BRUNO, 2008), reconhecendo que as emoções expressadas nas conversas potencializam transformações no convívio social que se desdobram também no processo formativo.

8º avaliação formativa e colaborativa, baseada em competências: Os rastros que os alunos deixam nas ambiências digitais ao participar das situações de aprendizagem arquitetadas pelo professor possibilitam a realização de uma avaliação com base em competências, valorizando não apenas os conhecimentos (saber o que as coisas são, os conceitos, as fórmulas), mas também as habilidades (o saber fazer, o conhecimento em ação) e as atitudes: presença, participação e colaboração. A sugestão é que se realize a avaliação *online* como uma ação coletiva, realizada não apenas pelo professor (heteroavaliação), mas também pelo próprio aprendente (autoavaliação) e por todos da turma (avaliação colaborativa, avaliação 360º), fugindo da resposta certo-errado e voltando-se para a valorização dos diferentes olhares, da compreensão e da crítica de todos os envolvidos no processo formativo. Que a avaliação seja feita numa perspectiva formativa, de maneira contínua, voltada não apenas para aprovar ou reprovar ao final da disciplina, mas sim para apoiar a tomada de consciência sobre o próprio processo de aprendizagem em curso, de tal maneira que os alunos percebam o que já aprenderam bem, o que precisam aprender mais e quais ações formativas devem realizar.

É importante destacar que na educação *online* existem encontros síncronos e, principalmente, os assíncronos. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são espaços de produção do conhecimento, pois

AVA é um dispositivo de produção de subjetividade, que é a combinação do visível, invisível, dizível, do silêncio, das forças, atitudes, relações e linhas, que conectam as pessoas que o habitam e que pode proporcionar afetos alegres e tristes, aumentando ou diminuindo a potência de agir de cada pessoa (SOUZA, 2013, p. 45).

Sendo assim, a educação *online* se desvincula de uma prática massiva, homogeneizadora, instrucionista, de conhecimento acabado e aprendizagem isolada, para uma perspectiva que dá oportunidade aos professores e estudantes o acesso à (in)formação, à autoria e à produção de conhecimentos. A educação *online* propõe uma transformação da práxis na educação.

Desse modo, fez-se necessário uma abordagem individual sobre o que são e as diferenças, entre Ensino Remoto, Educação a Distância e Educação Online, uma vez que durante a pandemia do COVID-19, entre o período de 2020 e 2021, o ambiente virtual com todas as dificuldades de acesso às tecnologias para estudantes e professores, foi o que permitiu para escolas, universidade e demais instituições de ensino não paralisassem totalmente suas atividades.

Sobre a perspectiva da educação durante a pandemia, foram pesquisadas três escolas públicas estaduais da Bahia, localizadas no município de Barreiras. Cada unidade de ensino e o município são caracterizados a seguir.

CAPÍTULO 4

DISCUSSÕES ENVOLVENDO OS PROBLEMAS, AS PERGUNTAS, E OS RESULTADOS

O objetivo desta seção é apresentar e discutir os dados encontrados a partir dos questionários aplicados para os professores de Geografia das escolas estaduais pesquisadas, durante o período pandêmico de 2020 e 2021, em que as instituições de ensino precisaram manter as aulas virtualmente, à distância, e principalmente através do ensino remoto.

A pesquisa conduzida em Barreiras-BA teve o intuito de analisar a experiência de professores de Geografia que lecionaram durante a pandemia, utilizando o ensino remoto em escolas públicas. O método empregado para coleta de dados foi a aplicação de um questionário por meio do Google Forms, abordando diversos aspectos relacionados ao contexto de ensino remoto e suas implicações.

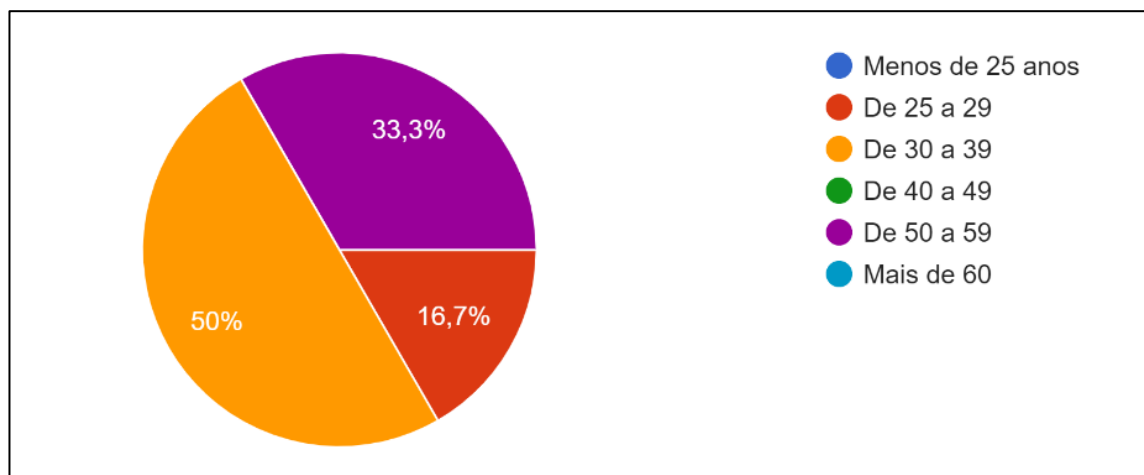
4.1 Quanto a faixa etária e qualificação dos professores

Os resultados da pesquisa revelaram um perfil diversificado entre os professores entrevistados. Metade deles está na faixa etária entre 30 e 39 anos, indicando uma distribuição etária significativa nesse grupo. Outros 33,3% dos professores têm entre 50 e 59 anos, enquanto 16,7% estão na faixa de 25 a 29 anos. Essa distribuição etária variada reflete a presença de profissionais com diferentes níveis de experiência e perspectivas ao enfrentar os desafios do ensino remoto durante a pandemia. Pode indicar também uma tendência de menor interesse entre os jovens para seguir a carreira docente. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que é vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o número de ingressantes em cursos de licenciatura foi menor do que no restante do ensino superior. No período de 2010 a 2020, o aumento em graduações na área de ensino foi de 53,8%, enquanto em outros campos foi de 76%.

A pesquisa do Inep indicou que o aumento de graduados em licenciaturas foi apenas de 4,3%. O percentual de novos estudantes com até 29 anos também apresentou uma queda significativa, passando de 62,8% em 2010 para 53% em 2020. Em síntese, observa-se uma tendência de profissionais mais experientes. Entre 2009 e 2021, o número de professores iniciantes, com até 24 anos, diminuiu de 116 mil para 67 mil,

representando uma redução de 42,4%. Paralelamente, a proporção de docentes no ensino básico com 50 anos ou mais aumentou em 109% durante o mesmo período. Essa realidade nacional denuncia um déficit no número de professores inclusive para os próximos anos, pois muitos profissionais já estão próximo da aposentadoria, o que refletirá em uma carência significativa na educação básica.

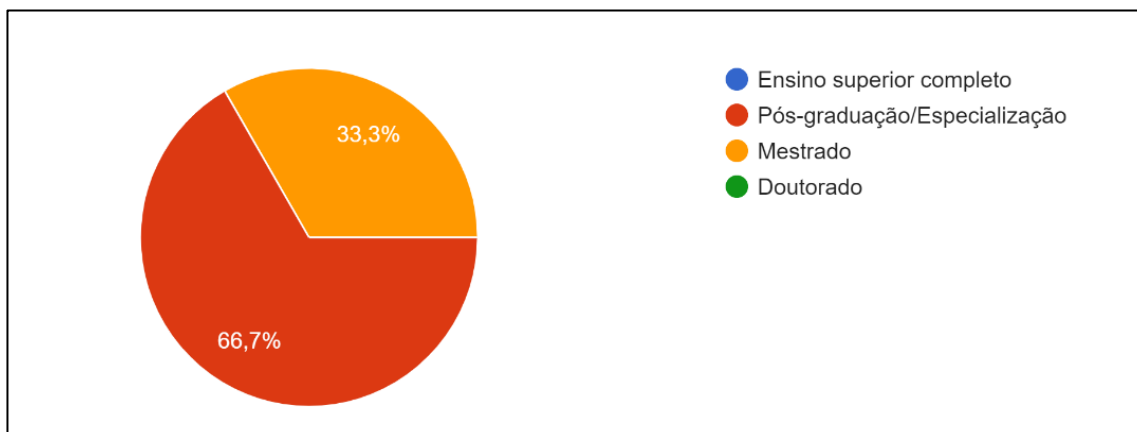
Figura 01: Faixa etária dos professores



Fonte: ARAÚJO, 2024.

No que diz respeito à formação acadêmica, todos os professores são graduados em Geografia, evidenciando uma consistência na formação específica da área. O que contribui para esse resultado, é a existência do curso de Geografia (Licenciatura e Bacharelado) na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), implantado desde 2006, quando a universidade era um campus da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e posteriormente foi desmembrada e tornou-se independente, vale citar que é o único curso da área em um raio de 600km. Além disso, destaca-se que 33,3% dos docentes possuem mestrado, indicando um nível elevado de qualificação e aprofundamento nos estudos geográficos. Por sua vez, 66,7% possuem especialização, demonstrando um comprometimento com a atualização e aprimoramento profissional.

Figura 02: Nível de qualificação profissional



Fonte: ARAÚJO, 2024.

Os dados sobre a qualificação acadêmica sugerem que os professores de Geografia em Barreiras possuem uma base sólida de conhecimento na área, sendo que parte deles busca um nível mais elevado de formação com a obtenção de mestrado. Esse aspecto pode influenciar positivamente a abordagem pedagógica e a capacidade de adaptação ao ensino remoto, proporcionando uma visão crítica e aprofundada sobre as temáticas geográficas.

A pesquisa foi realizada através do Google Forms, ferramenta de coleta de dados que se mostrou eficaz para obter informações de forma ágil e organizada. As respostas dos professores forneceram dados valiosos sobre as experiências durante o ensino remoto, permitindo uma compreensão mais abrangente dos desafios enfrentados e das estratégias adotadas para garantir que houvesse ensino nesse período.

Essa pesquisa contribui não apenas para entender o impacto do ensino remoto na prática dos professores de Geografia, mas também destaca a importância da formação acadêmica e da qualificação profissional como elementos fundamentais para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos.

O estudo realizado com professores de Geografia que lecionaram durante a pandemia, utilizando o ensino remoto em escolas públicas do município de Barreiras-BA, revela nuances adicionais sobre os desafios enfrentados pelos educadores nesse período excepcional.

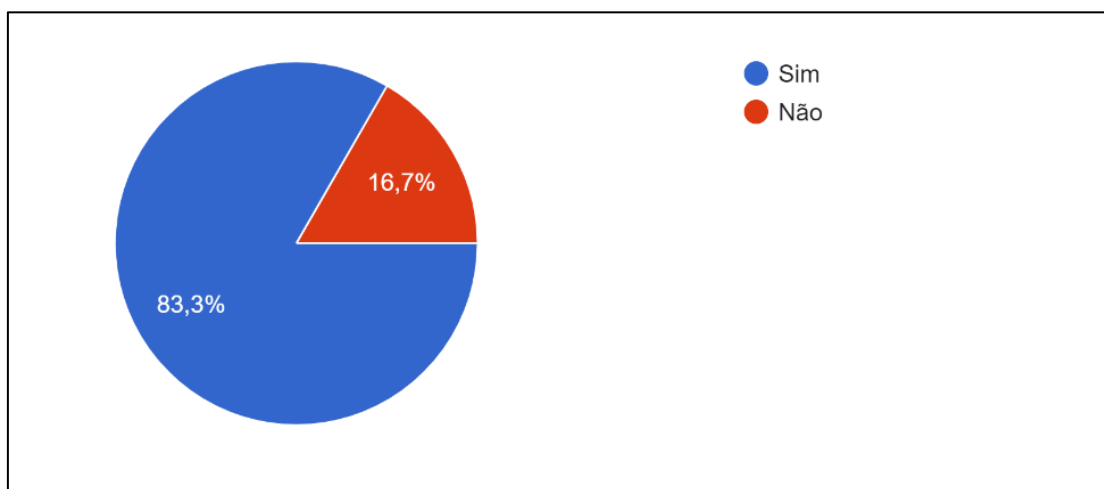
4.2 Quanto a oferta de curso ou treinamento para o ensino remoto

Dentre os professores entrevistados, observou-se que 83,3% deles sentiram a necessidade de realizar algum curso específico para se adequar ao contexto de ensino remoto durante a pandemia. Esse dado aponta para uma demanda significativa por

capacitação adicional, sugerindo que a maioria dos docentes não estava plenamente preparada para enfrentar os desafios do isolamento social e da transição para as aulas *online*. Apenas 16,7% afirmaram não precisar de cursos, indicando uma minoria que já se sentia apta a lidar com as demandas do ensino remoto.

Outro ponto relevante é que metade dos professores (50%) mencionou que suas escolas ofereceram algum curso para auxiliá-los durante esse período desafiador. Isso reflete uma iniciativa positiva por parte das instituições educacionais em apoiar os educadores na transição para o ensino remoto. No entanto, é importante notar que 16,7% dos professores afirmaram não ter tido acesso a nenhum curso, evidenciando uma lacuna na disponibilidade de recursos educacionais para alguns profissionais. Adicionalmente, 33,3% relataram ter sido auxiliados parcialmente, destacando que, mesmo quando o suporte foi oferecido, pode não ter sido suficiente para atender plenamente às necessidades dos professores.

Figura 03: Sentiu a necessidade de algum curso ou treinamento para ministrar aulas remotas durante a pandemia COVID-19?



Fonte: ARAÚJO, 2024.

A partir desses resultados, torna-se evidente a importância da formação contínua e do suporte institucional para os professores se adaptarem às novas demandas do ensino remoto, especialmente se houver a necessidade da transição mais uma vez. O desafio de mudança para o ambiente *online* exigiu habilidades específicas, tanto técnicas quanto pedagógicas, que nem todos os educadores possuíam previamente.

Vale ressaltar que, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o uso de tecnologias na educação é um elemento central para o desenvolvimento de

competências dos estudantes. Nesse sentido, a formação dos professores em relação ao uso efetivo das tecnologias é fundamental para o sucesso do processo educativo, especialmente em períodos de transição como o vivenciado durante a pandemia.

A pesquisa com os professores de Geografia em Barreiras-BA não apenas evidencia os desafios enfrentados durante o ensino remoto, mas também destaca a necessidade urgente de investimento em formação e suporte para os educadores. A integração de tecnologias na educação, conforme preconizado pela BNCC, torna-se cada vez mais crucial para proporcionar uma educação de qualidade e adaptada às demandas contemporâneas.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017).

É um regresso pensar que, em meio a esses processos e transformações, a escola permaneceria inalterada, imóvel. Conforme destaca Mafra (2003, p. 124), "as instituições escolares não podem ser analisadas fora do tempo e do lugar onde atuam". Os estabelecimentos escolares estão continuamente sujeitos a um processo de construção social e cultural, no qual as necessidades e interesses da sociedade, assim como a experiência coletiva e individual, exercem considerável influência.

A relevância deste estudo torna-se evidente devido à pandemia de COVID-19, que forçou as escolas a adotarem Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no âmbito pedagógico, ocasionando uma mudança radical na cultura escolar.

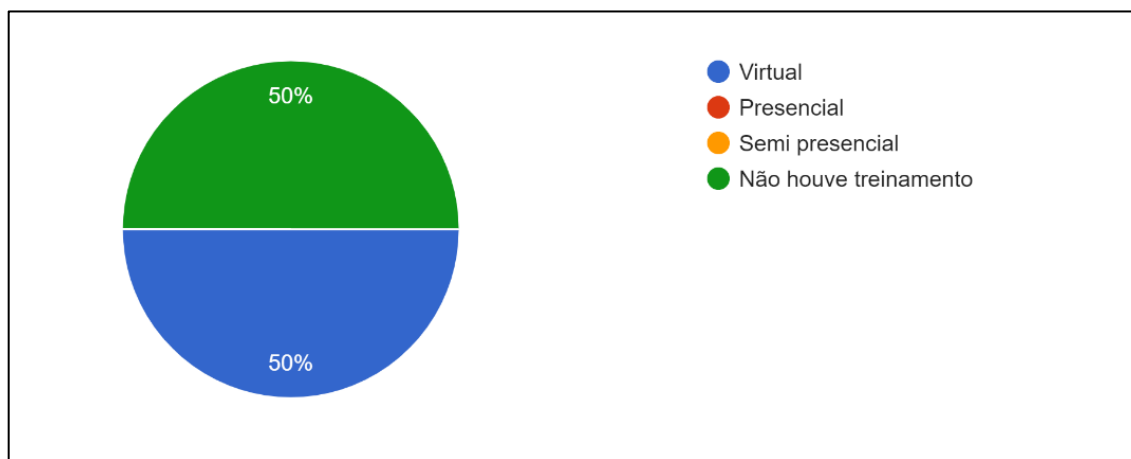
Dessa forma, as tecnologias, ao desempenharem o papel de mediadoras nos processos de aprendizagem, tornam-se mais do que simples instrumentos ou potencializadoras da ação educativa (Scorsolini-Comin, Inocente & Matias, 2009); conferem-lhe um novo sentido intrínseco às próprias tecnologias: o de comunicar-se e existir no mundo contemporâneo.

Embora a presença das TDICs nas instituições educacionais seja uma tendência desde o início do século XX, em 2020 as escolas não tiveram escolha e viram-se obrigadas a incorporar as TDICs na prática docente devido à eclosão da pandemia de COVID-19. Os desafios enfrentados durante o período de isolamento social resultaram em mudanças abruptas e radicais na cultura escolar, ocorrendo sem que o corpo docente estivesse preparado para tais transformações.

Portanto, é inegável que as TDICs tenham transformado e continuem a transformar a cultura escolar. Mesmo diante da resistência de algumas instituições educacionais, os temas, referências e interações no ambiente escolar são frequentemente atravessados e influenciados pela cibercultura. Nessa perspectiva, a abstenção não se apresenta como opção para as instituições de ensino, pois a introdução das TDICs na educação faz parte de um processo amplo e profundo que molda o mundo contemporâneo.

Aprofundando a análise sobre a experiência dos professores de Geografia em Barreiras-BA durante o ensino remoto, observamos que metade deles, ou seja, 50%, indicou que suas escolas ofereceram cursos ou treinamentos virtuais para auxiliá-los nesse novo cenário educacional. Esse dado reflete uma iniciativa positiva por parte de algumas instituições em fornecer suporte e capacitação aos educadores para enfrentarem os desafios do ensino remoto. No entanto, a outra metade dos professores (50%) afirmou que em suas unidades de ensino, não houve oferta de curso algum, indicando uma disparidade significativa na iniciativa de oferecer cursos, no fornecimento de recursos ou na disponibilidade de profissionais para ministra-lo.

Figura 04: Se na sua escola houve curso/treinamento, como ele ocorreu?



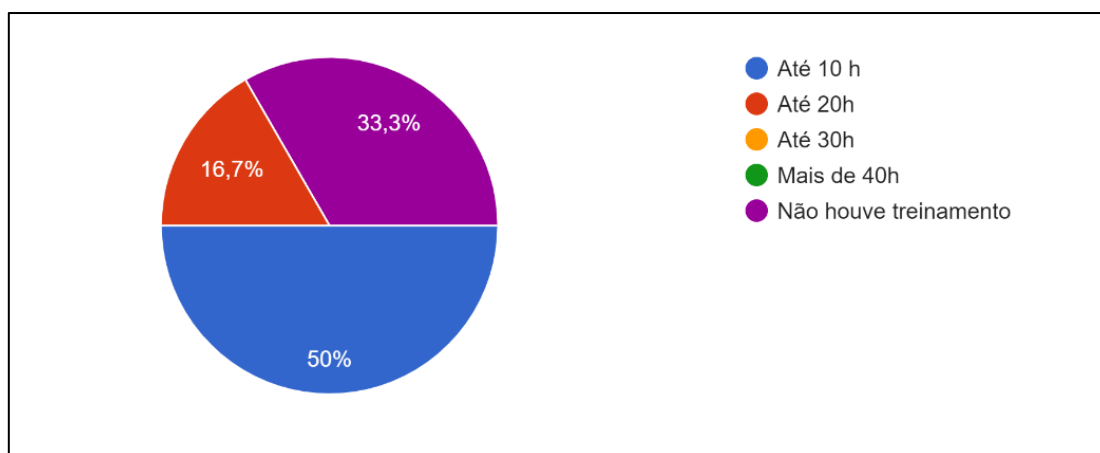
Fonte: ARAÚJO, 2024.

Ao serem questionados sobre a carga horária desses cursos, percebemos que a maioria dos professores que teve acesso a capacitações virtuais (50%) participou de cursos rápidos com duração de até 10 horas. Além disso, cerca de 16,7% dos professores afirmaram ter tido cursos com duração de até 20 horas. Esses dados revelam que, embora alguns professores tenham recebido algum tipo de treinamento, a carga horária geralmente foi limitada, sugerindo que as instituições podem não ter proporcionado um

suporte extensivo ou aprofundado para a transição do ensino presencial para o ensino remoto.

A ausência de cursos em 50% das escolas e a carga horária limitada para muitos professores indicam que, mesmo quando houve esforços para fornecer suporte, este pode não ter sido suficiente para preparar adequadamente os educadores para os desafios do ensino remoto. Esse cenário pode ter contribuído para as dificuldades enfrentadas pelos professores ao adaptarem suas práticas pedagógicas ao ambiente virtual.

Figura 05: O curso/treinamento contou com qual carga horária?



Fonte: ARAÚJO, 2024.

Os dados revelam a necessidade de um investimento mais substancial em capacitação para os professores, garantindo cursos mais extensivos e abrangentes. Isso se torna ainda mais crucial diante das demandas crescentes por habilidades digitais e pedagógicas específicas necessárias para proporcionar um ensino eficaz no ambiente online.

Os docentes sinalizaram também, que as ações partiram das próprias escolas, através da gestão, coordenação e de professores voluntários, que já dominavam essa técnica. E que o Estado ofereceu suporte apenas em 2021, através do cadastro de professores e estudantes na plataforma G-Suite, um conjunto de produtos, aplicativos de produtividade e colaboração que oferece para empresas e-mail, agendas compartilhadas, edição e armazenamento de documentos on-line, videochamadas e outros recursos. O trabalho que foi possível desenvolver em 2020 foi baseado em recursos e iniciativas sem subsídio estadual.

Os resultados destacam a importância não apenas de oferecer cursos, mas também de garantir que esses cursos sejam abrangentes e atendam às demandas específicas dos professores que enfrentaram o desafio do ensino remoto. Essa abordagem pode contribuir significativamente para a eficácia do processo educacional, garantindo uma transição mais suave e eficaz para o ensino à distância, caso precise ser utilizado novamente. Implica ainda o aperfeiçoamento profissional, que além de ser uma busca individual do professor, também deve ser incentivado ou ofertado pelos estados e municípios responsáveis pela educação básica.

4.3 Quanto à necessidade da formação continuada do professor

Nessa perspectiva, destaca-se a importância da formação continuada para professores, gestores e técnicos, desempenhando um papel estratégico na consolidação dessa política. Essa formação deve transcender a simples aquisição de técnicas didáticas para a transmissão de conteúdo aos professores e de habilidades de gestão para os dirigentes (MOURA, 2007b). O objetivo macro deve ser mais ambicioso, centrado nas políticas públicas, especialmente as educacionais, e, em particular, na integração entre a educação profissional e a educação básica. Esse direcionamento visa orientar a formação desses profissionais por uma visão que englobe a técnica, mas que vá além, incorporando aspectos que contribuam para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, priorizando o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente em detrimento apenas do mercado de trabalho e do fortalecimento da economia.

No processo educativo crítico-reflexivo, o professor assume uma postura voltada para a responsabilidade social. Nessa abordagem, o docente deixa de ser um mero transmissor de conteúdos acrílicos definidos por especialistas externos para se tornar um problematizador e mediador no processo ensino-aprendizagem, mantendo sua autoridade e responsabilidade pela competência técnica em sua área de conhecimento (FREIRE, 1996).

Essa necessidade demanda esforços em três dimensões distintas e igualmente importantes: a formação dos profissionais em exercício, daqueles em processo de formação e daqueles que iniciarão a formação como futuros profissionais da Educação Profissional Técnica (EPT) (MOURA, 2007b).

Especificamente em relação aos professores, em qualquer dessas dimensões, ao revisitar Moura (2004; 2007b) e Santos (2004), incorporando alguns elementos novos, conclui-se que essa formação deve contemplar quatro eixos fundamentais:

a) Formação científica, com foco nas necessidades educacionais em cada eixo tecnológico, integração entre ensino-pesquisa-extensão, perspectiva interdisciplinar e diálogo entre ciências humanas, natureza, cultura e conhecimentos tecnológicos;

b) Formação tecnológica, considerando a interação entre teoria e prática, a complexidade do mundo do trabalho, as exigências de qualidade na produção e nos serviços, atenção à justiça social, questões éticas e sustentabilidade ambiental, necessidades sociais e alternativas tecnológicas;

c) Formação didático-pedagógica, abordando as especificidades históricas, sociológicas, filosóficas, econômicas, organizacionais e políticas da EPT, incluindo conteúdos, métodos, processos de avaliação, identidade de docentes e discentes, gestão de sistemas, redes e instituições, e suas relações com o contexto econômico e social, políticas sociais e desenvolvimento;

d) Conhecimentos sobre o desenvolvimento socioeconômico e ambiental dos territórios e sobre a diversidade dos sujeitos, formas de produção e processos de trabalho nos diferentes locais onde os cursos ocorrem.

Esses quatro eixos devem interagir permanentemente entre si, orientando-se para um constante diálogo com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho. Além disso, é necessário que esses eixos contemplem:

- As relações entre Estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, formação humana e educação;
- Políticas públicas, especialmente educacionais de forma geral;
- Papel dos profissionais da educação em geral, e da Educação Profissional em particular;
- Concepção da unidade ensino-pesquisa;
- Concepção de docência sustentada em uma base humanista;
- Profissionalização do docente, envolvendo formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho;
- Desenvolvimento local e inovação.

A formação de professores precisa ser pensada, inclusive, na perspectiva da formação de formadores, contribuindo para a constituição de um quadro de profissionais

nessa área educacional. Além disso, é fundamental incentivar a produção de conhecimento nesse novo campo, estimulando a criação de grupos de pesquisa e programas de pós-graduação vinculados à formação desses profissionais. Na formação continuada, é crucial promover ações voltadas para a elaboração e implementação de projetos de cursos de especialização destinados aos profissionais do ensino público que atuam ou atuarão na educação profissional técnica de nível médio.

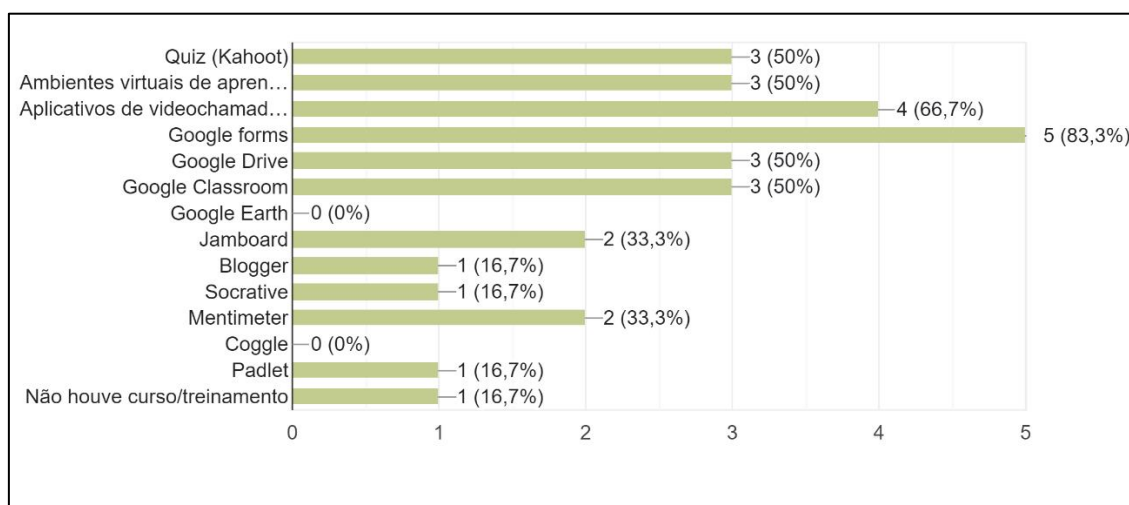
4.4 Quanto aos tipos e uso de aplicativos e/ou sites no ensino remoto

A análise sobre a experiência dos professores de Geografia em Barreiras-BA, durante os anos de 2020 e 2021, no contexto do ensino remoto, revela uma variedade de ferramentas digitais que esses educadores adotaram para aprimorar suas práticas pedagógicas. Ao serem questionados sobre os aplicativos ou sites que aprenderam a utilizar, os professores mencionaram uma diversidade de recursos, incluindo Quizz, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), Google Forms, Google Sala de Aula, Google Meet, Google Earth, Jamboard, Coggle, Socrative, Mentimeter e Padlet.

Esses dados respondem quais foram as ferramentas metodológicas utilizadas pelo professor de Geografia enquanto houve aulas remotas, percebe-se que foi uma ampla gama de ferramentas mencionadas, isso sugere uma busca ativa por parte dos professores em encontrar soluções tecnológicas que se alinhassem às necessidades do ensino remoto. A adoção de aplicativos de videochamada, como Google Meet, destaca a importância da comunicação virtual para manter a interação entre professores e alunos, enquanto plataformas como Google Earth e Jamboard evidenciam o esforço em incorporar elementos visuais e interativos nas aulas online.

No entanto, é relevante notar que nem todos os professores utilizaram as ferramentas, seja porque afirmaram não ter tido curso ou treinamento, ou porque não conseguiram empregá-las, resultando na não utilização ou aprendizado de tais ferramentas. Essa porcentagem indica que uma parcela significativa dos educadores pode não ter recebido o suporte necessário para explorar plenamente as potencialidades das ferramentas digitais disponíveis. Isso pode ter consequências diretas na eficácia do ensino remoto, limitando a integração dessas tecnologias de forma mais robusta e criativa.

Figura 06: Você aprendeu a utilizar quais destes recursos?



Fonte: ARAÚJO, 2024.

Esses dados refletem a importância crítica da formação continuada e do suporte institucional para os professores durante o período de ensino remoto. A falta de treinamento pode representar um obstáculo significativo para a plena adoção das tecnologias disponíveis, impactando diretamente a qualidade do ensino. Diante das rápidas transformações no cenário educacional, a capacitação constante torna-se fundamental para capacitar os educadores a utilizarem efetivamente as ferramentas digitais e maximizarem o potencial do ensino remoto.

Em última análise, os resultados da pesquisa ressaltam a importância de estratégias mais abrangentes de formação e suporte para os professores, garantindo que todos possam tirar proveito das inúmeras possibilidades oferecidas pelas tecnologias educacionais. Isso contribuirá não apenas para a eficácia do ensino remoto, mas também para o desenvolvimento de práticas inovadoras e adaptativas no cenário educacional em constante evolução.

4.5 Quanto ao ensino remoto e a participação dos estudantes

As informações indicam que, durante a pandemia, todas as unidades escolares dos professores pesquisados implementaram o ensino remoto. É certo que a participação e consequentemente presença dos estudantes durante as aulas *online* não foi a esperada, entretanto, ela tem importância devido há diferentes motivos:

- **Manutenção do Vínculo:**

Mesmo que a participação dos estudantes não tenha sido ideal, a continuidade do ensino remoto permitiu manter um certo grau de vínculo entre professores e alunos. Isso pode ter contribuído para preservar o contato e a relação entre educadores e estudantes, mesmo que virtualmente.

- **Atendimento às Necessidades Emergenciais:**

O ensino remoto foi uma resposta emergencial para garantir que algum tipo de instrução continuasse durante a pandemia. Isso foi especialmente relevante para os alunos que precisavam de suporte educacional e continuidade curricular.

- **Preparação para Futuras Adaptações:**

A experiência do ensino remoto, mesmo que não tenha sido ideal, serviu como aprendizado para futuras adaptações. Escolas e professores aprenderam sobre desafios tecnológicos, barreiras à participação dos alunos e estratégias eficazes para melhorar o engajamento em situações semelhantes.

- **Exploração de Alternativas:**

A implementação do ensino remoto proporcionou a oportunidade de explorar alternativas e avaliar a viabilidade de modalidades de ensino à distância. Essa experiência contribuiu para informar futuras decisões sobre como integrar métodos de ensino presenciais e virtuais de maneira mais eficaz.

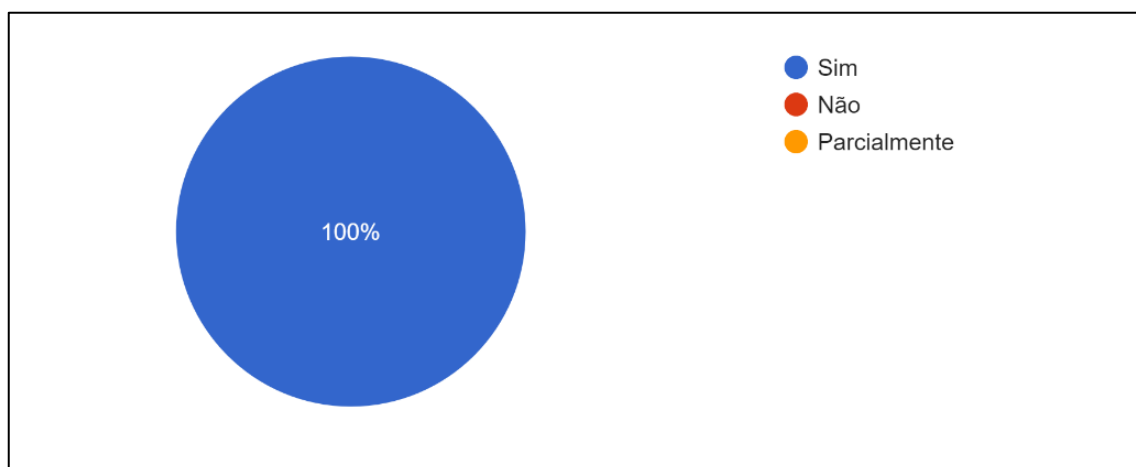
- **Inovação e Desenvolvimento Profissional:**

A transição para o ensino remoto estimulou a inovação no campo educacional, levando a um desenvolvimento profissional contínuo de muitos professores que tiveram que se adaptar a novas tecnologias e estratégias de ensino.

Embora a efetividade do ensino remoto possa ter sido variável, a tentativa de manter a continuidade do ensino durante situações desafiadoras como a pandemia teve implicações positivas em termos de resiliência educacional, aprendizado contínuo e preparação para o futuro.

Durante a pesquisa, todos (100%) os professores entrevistados confirmaram que em suas unidades escolares houve ensino remoto durante a pandemia. Isso demonstra que mesmo diante das dificuldades enfrentadas por esse tipo de ensino, as escolas mantiveram algum ritmo de aulas.

Figura 07: Na sua escola houve ensino remoto emergencial durante a pandemia?



Fonte: ARAÚJO, 2024.

No entanto, a análise das respostas sobre a participação dos estudantes durante as aulas revela aspectos importantes:

Participação Parcial: 66,7% dos professores observaram que os estudantes participaram parcialmente.

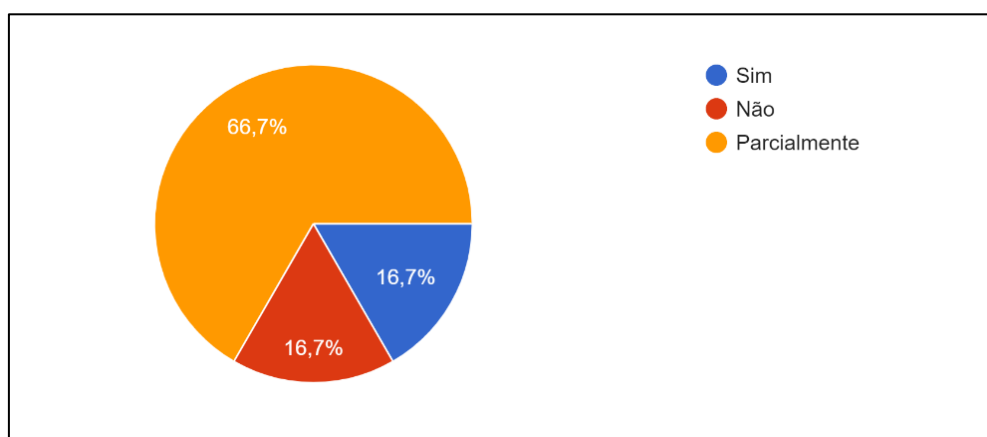
Isso pode indicar que uma parcela significativa dos alunos estava envolvida no processo de ensino remoto, mas não de forma integral. Houve desafios ou obstáculos que limitaram a participação completa dos alunos.

Participação Efetiva: Apenas 16,7% dos professores afirmaram que a participação dos estudantes foi efetiva.

Isso sugere que uma minoria dos alunos esteve profundamente envolvida no processo de ensino remoto, demonstrando comprometimento e participação ativa nas aulas virtuais.

Não houve participação: 16,7 dos professores apontaram que os seus estudantes não participaram do processo de ensino remoto.

Figura 08: A participação dos estudantes era efetiva?



Fonte: ARAÚJO, 2024.

Se 16,7% dos professores apontaram que seus estudantes não participaram do processo de ensino remoto, isso indica que uma proporção significativa dos alunos não esteve envolvida ou participativa durante as aulas virtuais durante a pandemia. Essa informação pode ter diversas interpretações, e algumas possíveis razões podem incluir:

Barreiras Tecnológicas: alguns alunos podem ter enfrentado dificuldades no acesso à tecnologia necessária para participar do ensino remoto, como falta de dispositivos adequados ou conexão à internet.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD - 2019) contínua, que investigou o acesso à Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). A disparidade no acesso à internet entre estudantes de escolas particulares e públicas é evidente. Cerca de 98,4% dos estudantes de instituições privadas tinham acesso à internet, em comparação com 83,7% no ensino público. Essa discrepância é ainda mais pronunciada quando analisamos as diferentes regiões do país. No Norte e Nordeste, o percentual de estudantes da rede pública que utilizaram a internet foi de 68,4% e 77,0%, respectivamente. Nas demais regiões, esse percentual variou entre 88,6% e 91,3%.

Esses números foram percebidos na prática do ensino remoto pelos professores de Geografia das unidades escolares em questão.

Desmotivação ou Desinteresse: alunos podem ter perdido o interesse ou motivação nas aulas remotas, seja devido à falta de interação presencial, desafios pessoais, ou outros fatores.

Dificuldades de Adaptação: a transição para o ensino remoto pode ter sido desafiadora para alguns estudantes, que podem ter encontrado dificuldades em se adaptar a essa nova modalidade de aprendizagem.

Problemas Socioeconômicos: questões socioeconômicas, como condições precárias de moradia, de acesso à internet e aparelhos tecnológicos ou preocupações com necessidades básicas, podem ter impactado a capacidade dos alunos de participar efetivamente do ensino remoto.

A identificação desses desafios é fundamental para desenvolver estratégias mais eficazes no futuro, seja fornecendo suporte tecnológico, implementando métodos de ensino mais envolventes ou abordando questões socioeconômicas que possam afetar a participação dos alunos. Esses dados também ressaltam a importância de considerar a equidade no acesso à educação e explorar alternativas para engajar todos os estudantes, independentemente das circunstâncias.

Essas informações apontaram para vários cenários possíveis, e dos diferentes desafios que foram impostos a educação durante a pandemia da COVID-19. É necessário ponderar esses dados ao avaliar a eficácia do ensino remoto e ao planejar futuras estratégias educacionais, visando melhorar a participação dos estudantes. Além disso, pode ser relevante investigar de maneira mais profunda as razões por trás da participação parcial e efetiva, buscando soluções específicas para melhorar a qualidade do ensino remoto.

Quando questionados sobre suas próprias percepções quanto a baixa frequência ou ausência dos estudantes durante as aulas remotas, os professores destacaram: problemas com acesso à internet e aparelhos eletrônicos, e também a necessidade que muitos estudantes tiveram de trabalhar, o que influenciou nas ausências.

A professora A entrevistada na pesquisa pontuou como motivos da pouca participação dos alunos:

“Ausência ou insuficiência de aparelhos eletrônicos; difícil acesso ou não acesso à Internet de qualidade; necessidade de ocupar o tempo da aula com outra atividade laboral, em muitos casos, remunerada e o próprio desinteresse ou por não achar conveniente ou necessárias as aulas.”

Desse modo, percebe-se que os problemas socioeconômicos, atrelados às barreiras tecnológicas, foram as principais causadoras da baixa participação efetiva dos estudantes, o que responde sobre a relação de ensino/aprendizagem na pandemia e durante o ensino remoto.

4.6 Quanto às dificuldades enfrentadas durante o processo de ensino/aprendizagem na pandemia e a sobrecarga de trabalho

Os dados revelam que durante o período de ensino remoto, os professores enfrentaram diversas dificuldades, e a maioria percebeu prejuízo para a aprendizagem dos estudantes na disciplina de Geografia, área que lecionam. Algumas conclusões possíveis desses dados incluem:

Desafios Tecnológicos:

A falta de acesso à internet destaca um desafio tecnológico significativo que pode ter impactado a capacidade dos alunos de participar efetivamente do ensino remoto.

Treinamento Insuficiente:

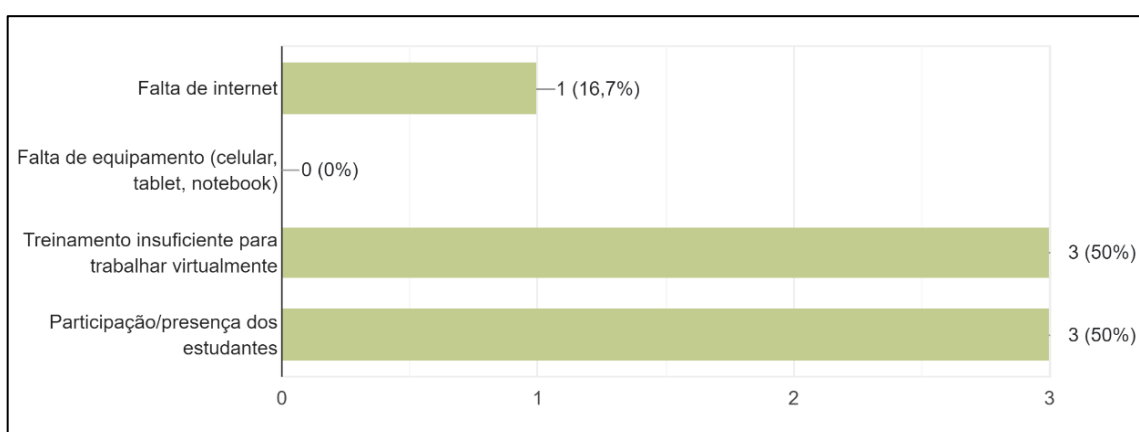
A mencionada insuficiência de treinamento para trabalhar remotamente sugere que os professores podem não ter recebido adequadamente as habilidades e conhecimentos necessários para se adaptarem ao ambiente de ensino virtual.

Participação dos Alunos:

A preocupação com a participação dos alunos destaca a dificuldade em manter o engajamento dos estudantes durante o ensino remoto.

Na imagem a seguir é possível identificar as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores.

Figura 09: Quais as suas maiores dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto?



Fonte: ARAÚJO, 2024

Além das dificuldades apontadas anteriormente, os professores também enfatizaram questões relacionadas a sobrecarga de trabalho, já que além do horário

normal de aulas, precisavam em várias situações estar disponíveis fora do horário de trabalho, a professora B desabafou:

“Eu tive inúmeras dificuldades, mas quero destacar o excesso de trabalho pois tinha que atender alunos por meio de WhatsApp, mensagens, classroom e material apostilado para aqueles que não possuíam celular. Somando a isso um total despreparo pessoal para atuar com ensino remoto. Foi pavoroso! E sentia muitas vezes incompetente e totalmente frustrada.”

Entre os principais problemas identificados pelos educadores, destaca-se o excesso de trabalho. A mudança abrupta para o ensino remoto exigiu adaptação rápida e intensificação das atividades, resultando em carga horária ampliada e desafios na conciliação entre vida profissional e pessoal. Muitos professores relataram horas extras e esgotamento, evidenciando a necessidade de estratégias de suporte e gestão do tempo.

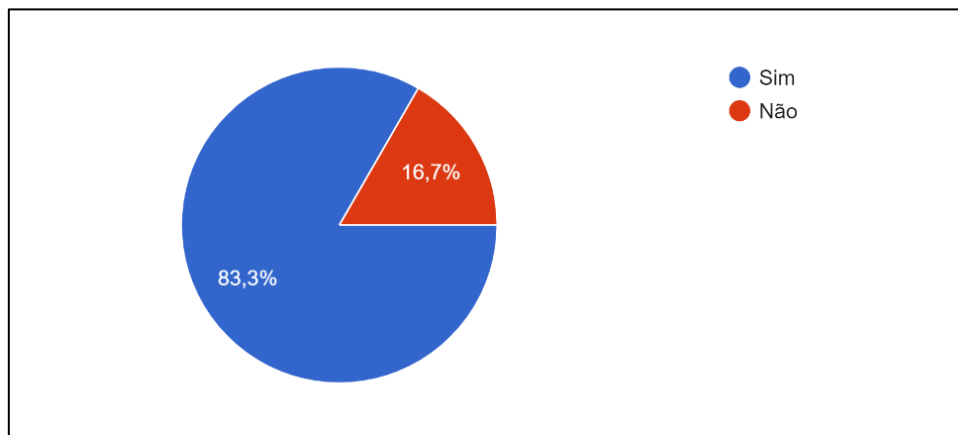
Outra questão abordada foi o despreparo para atuar no ensino remoto, mesmo que algumas unidades escolares tenham ofertado algum tipo de curso, nem todos tiveram acesso a uma formação completa. A falta de familiaridade com plataformas digitais, estratégias pedagógicas online e recursos tecnológicos adequados foi um entrave comum. Observa-se a importância de investimentos em capacitação docente para garantir uma transição mais suave para o ensino virtual, preparando os professores para enfrentar desafios tecnológicos e metodológicos.

Além disso, a pesquisa evidenciou as disparidades no acesso à internet, impactando diretamente a proposta de atividades para os alunos. Muitos professores enfrentaram o dilema de criar materiais acessíveis para estudantes que não tinham conexão à internet. Essa realidade ressalta a necessidade urgente de políticas públicas voltadas para a inclusão digital, que vise equidade no acesso à educação.

Quanto ao fato de o ensino remoto ter afetado diretamente no aprendizado dos estudantes, e conseqüentemente os alunos foram os mais penalizados, 83,3% dos professores perceberem prejuízo para a aprendizagem dos estudantes, isso sugere que o modelo de ensino remoto pode não ter sido tão eficaz quanto o ensino presencial.

Apenas 16,7% dos professores indicaram que não houve prejuízo no processo de ensino/aprendizagem, especialmente na disciplina de Geografia, durante as aulas remotas, desse modo, a grande maioria dos educadores percebeu impactos negativos nesse contexto. Essa constatação reflete desafios significativos enfrentados no cenário de ensino remoto, os quais afetaram adversamente a dinâmica tradicional de aprendizado.

Figura 10: Você considera que houve prejuízo no ensino e aprendizagem dos estudantes nas aulas de Geografia durante o ensino remoto e aulas *online*?



Fonte: ARAÚJO, 2024

O número reduzido de professores que não observaram prejuízos pode indicar que uma minoria conseguiu adaptar-se de maneira mais eficaz ao ambiente virtual, superando as barreiras comuns associadas ao ensino remoto. Isso pode envolver a utilização eficiente de tecnologias, estratégias pedagógicas inovadoras e uma abordagem flexível em resposta às demandas dos alunos, mas que não representa a realidade que foi enfrentada durante a pandemia.

Esse resultado responde ao questionamento sobre como o professor construiu um processo de ensino/aprendizagem durante a pandemia através do ensino remoto, e quanto a esse aspecto para a maioria dos professores que reportaram prejuízos, isso pode sugerir que o ensino remoto apresentou obstáculos que impactaram negativamente a qualidade da experiência de ensino e aprendizagem. Diversos fatores podem contribuir para esses prejuízos, como a falta de interação presencial, dificuldades de acesso à tecnologia, adaptação às ferramentas virtuais, entre outros desafios inerentes ao ambiente online.

Essa constatação também ressalta a necessidade de avaliação contínua e ajustes nas estratégias de ensino remoto, buscando maneiras de mitigar prejuízos e melhorar a eficácia do processo educativo. A adaptação ao ensino virtual demanda não apenas habilidades tecnológicas, mas também a compreensão das necessidades individuais dos alunos e o desenvolvimento de abordagens pedagógicas que possam ser eficazes no ambiente online.

Em resumo, a baixa percentagem de professores que não identificaram prejuízos indica que, em geral, o ensino remoto apresentou desafios que impactaram negativamente o processo de ensino/aprendizagem, especialmente na disciplina de Geografia. Esse dado

destaca a importância de investimentos contínuos em formação docente, suporte tecnológico e estratégias pedagógicas específicas para fortalecer a qualidade do ensino em ambientes virtuais.

Outro aspecto importante que foi abordado pelos professores, refere-se aos prejuízos específicos da disciplina de Geografia, pois, segundo os docentes muitos conceitos deixaram de ser desenvolvidos ou foram bastante resumidos. O professor C afirmou que “para começar, o ensino remoto não alcançou um percentual satisfatório de estudantes... a falta de domínio da ferramenta, tanto por parte dos professores como por parte dos estudantes, limitava a interação. Os conteúdos eram fragmentados, muitas vezes por não haver uma organização mais efetiva da UE.”

Destaca-se, portanto, a preocupante constatação de que muitos conceitos foram condensados, resultando na simplificação e, por vezes, na omissão de conteúdos essenciais. Os professores entrevistados revelaram que, diante das demandas do ensino remoto, alguns temas foram inevitavelmente resumidos para se adaptarem ao formato virtual. Essa simplificação, porém, não ocorreu de maneira uniforme, e a disciplina de Geografia, conhecida por sua riqueza conceitual e abordagem interdisciplinar, enfrentou desafios específicos.

Além disso, foi apontada uma perda significativa para os estudantes que estão na fase inicial do ensino médio, especificamente no 1º ano, pois de acordo com a professora D “a maior perda foi para as turmas de 1º ano pois os aspectos da geografia física e particularmente a cartografia ficaram sub trabalhados. Visto que utilização de imagens/exemplos somadas a interação professor/aluno são automaticamente positivos neste processo de aprendizagem.”

Essa fase crítica, de ingresso no ensino médio foi identificada como um ponto vulnerável, especialmente no que diz respeito à perda de conteúdos fundamentais, como cartografia. A impossibilidade de realizar atividades práticas em sala de aula e a limitação das interações presenciais prejudicaram a compreensão desses conceitos essenciais.

A ausência de abordagem efetiva sobre cartografia na 1ª série do ensino médio representa não apenas uma lacuna momentânea no aprendizado, mas também um possível impacto em disciplinas subsequentes que dependem desses fundamentos. Isso significa a necessidade urgente de estratégias compensatórias para preencher essas lacunas, garantindo que os alunos possam recuperar e consolidar os conceitos essenciais à medida que avançam em sua trajetória educacional.

Coube destacar ainda um problema já recorrente da escola, mas que durante a pandemia ficou ainda mais acentuado: a evasão escolar, relacionada à necessidade dos estudantes de conciliarem os estudos com a responsabilidade de trabalhar e apoiar suas famílias. Este fenômeno revela um desafio socioeconômico significativo que impactou diretamente a continuidade da educação para muitos alunos.

A urgência econômica causada pela pandemia levou muitos estudantes a tomarem decisões difíceis, priorizando a contribuição financeira para suas famílias em detrimento da continuidade dos estudos. A pressão para sustentar o lar em um contexto de incertezas econômicas levou alguns alunos a abandonarem a escola para ingressarem no mercado de trabalho, muitas vezes em empregos precários e sem perspectivas educacionais a longo prazo.

Todos esses aspectos, que tangenciam desde os problemas técnicos até as dificuldades emocionais, respondem sobre os desafios do período pandêmico e sobre como os estudantes reagiram ao ensino remoto. Isso representa a necessidade de políticas educacionais e sociais que considerem essas realidades socioeconômicas. A implementação de programas de apoio financeiro, bolsas de estudo e oportunidades de capacitação profissional podem desempenhar um papel decisivo na redução da evasão escolar motivada por necessidades econômicas prementes. Além disso, a sensibilização sobre os benefícios de uma educação contínua e estratégias para conciliar o trabalho e os estudos são elementos essenciais para apoiar os estudantes que enfrentam esses desafios.

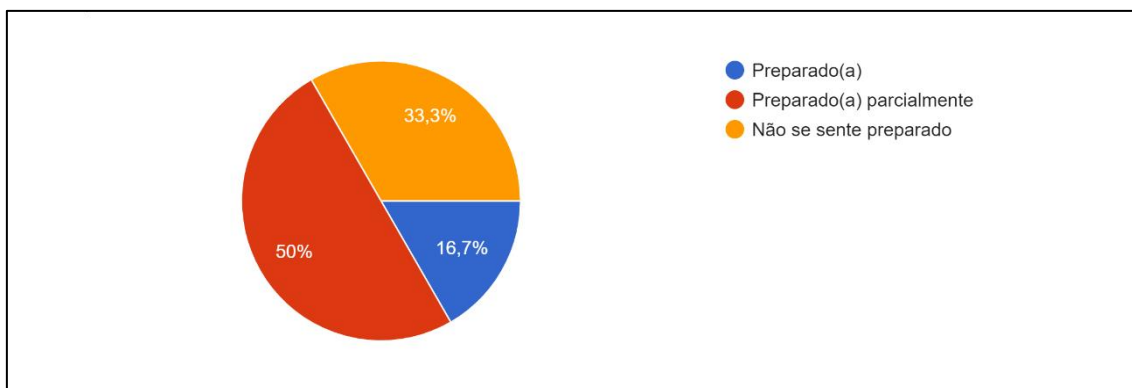
4.7 Quanto a sentirem-se preparados para lecionarem através do ensino remoto

Os números apresentados na pesquisa indicam uma divisão significativa na preparação dos professores para um eventual retorno ao ensino remoto. Apenas 16,7% dos professores afirmaram sentir-se preparados, sugere uma minoria que se percebe confiante e adequadamente equipada para lidar com os desafios do ensino à distância. Esse grupo pode incluir educadores que participaram de treinamentos específicos, têm experiência prévia com o ensino remoto ou encontraram maneiras eficazes de se adaptar às mudanças.

Por outro lado, o fato de que 33,3% dos professores não se sentem preparados destaca uma preocupante parcela que enfrenta incertezas e inseguranças em relação à

transição para o ensino remoto. Essa porcentagem sugere a presença de desafios significativos, como falta de familiaridade com ferramentas tecnológicas, ausência de capacitação adequada ou dificuldades em adaptar estratégias pedagógicas para o ambiente virtual.

Figura 11: Caso haja a necessidade de retorno para as atividades virtuais, você se considera:



Fonte: ARAÚJO, 2024

A categoria mais numerosa, representada pelos 50% que se sentem parcialmente preparados, reflete uma postura intermediária. Esses professores podem ter alguma experiência ou formação, mas ainda sentem a necessidade de melhorar sua preparação para o ensino remoto. Esse grupo pode estar buscando ativamente desenvolver suas habilidades e competências, reconhecendo a complexidade da transição para o ensino à distância.

Em geral, esses números revelam uma diversidade de experiências e percepções entre os professores em relação à preparação para o ensino remoto. Destaca a importância de investimentos contínuos em programas de capacitação docente, suporte tecnológico e estratégias flexíveis para atender às necessidades variadas dos educadores. Além disso, evidencia a necessidade de abordagens diferenciadas para apoiar aqueles que se sentem menos preparados, visando garantir a continuidade e qualidade do ensino em qualquer cenário, presencial ou remoto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As limitações da escola regular em face do mundo contemporâneo e futuro são variadas, especialmente diante de situações emergenciais que escapam ao controle, desafio já presente em circunstâncias "normais", nas quais os professores frequentemente precisam ajustar e adaptar seus planos de aula para melhor atender a todos. Torna-se decisivo considerar as particularidades de cada escola, sua comunidade e sua realidade para compreender o que ocorre em seu contexto e propor medidas viáveis, especialmente em tempos imprevisíveis, como os vivenciados durante a pandemia da COVID-19, que impôs desafios incontestáveis a todos.

A necessidade urgente de reformular tanto os métodos quanto a pedagogia adotada pela escola e pelos professores tornou-se evidente diante da adaptação necessária ao ambiente virtual durante as aulas remotas. A pandemia destacou a importância de repensar práticas educacionais, evitando a simples transposição das abordagens tradicionais para o ambiente digital. Novas perspectivas e abordagens são necessárias para fortalecer a conexão entre escolas, professores e famílias. Essas abordagens foram necessárias independente se é uma escola regular, profissional ou que forneça a modalidade de Educação para Jovens e Adultos, pois, foram necessidades comuns a qualquer das unidades pesquisadas.

Neste contexto, alunos e professores emergem como elementos centrais, superando a importância das ferramentas tecnológicas utilizadas. A distância geográfica e temporal entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem virtual ressalta a essencialidade do engajamento e dedicação de alunos e professores para o sucesso das experiências educacionais. Isso permite dizer que as novas tecnologias ou que os aplicativos, serão sempre ferramentas importantes na construção do processo de ensino aprendizagem, mas não substituem o professor, profissional que é alicerce da sociedade, com o qual sem ele a educação não se desenvolve de maneira plena. Também vale destacar, que cada tipo de ensino, seja ele à distância, remoto ou *online*, possuem aspectos positivos e negativos, mas cabe ao docente conduzir o processo para a melhor relação no processo de ensino/aprendizagem.

Além disso, foi percebido o quanto as famílias são importantes no processo educacional de seus filhos, especialmente diante da crise instalada pela pandemia. Apesar das dificuldades, foi necessário redefinir esse papel, e muitos filhos não tiveram

acompanhamento de perto, auxiliando nas tarefas escolares, ensinando a gerir o tempo de estudo e lazer, e adaptando-se ao uso de tecnologias digitais, e ausência dessa função fez diferença no rendimento escolar dos estudantes.

Gestores, professores e famílias reconheceram que o momento pandêmico foi desafiador e exigiu cooperação. A conscientização de que a adversidade pode ser superada com aprendizados valiosos para o futuro é fundamental. Estimular a inteligência coletiva das crianças e adolescentes não apenas aumenta sua autonomia, mas também promove o protagonismo em sua própria aprendizagem na era da informação.

Ao ponderar os dados apresentados na pesquisa com os professores de Geografia que lecionaram nas escolas analisadas durante a pandemia, no formato de ensino remoto, é possível fazer algumas considerações finais importantes, tanto para os educadores quanto para os estudantes.

Para os Professores:

Necessidade de Capacitação Continuada: A pesquisa destaca a importância crucial de programas de capacitação continuada para os professores, especialmente em relação às habilidades necessárias para o ensino remoto. Estratégias de formação que abordem tanto aspectos tecnológicos quanto pedagógicos podem contribuir para melhorar a confiança e a eficácia dos educadores nesse ambiente.

Adaptação de Estratégias Pedagógicas: Os resultados indicam a necessidade de adaptação das estratégias pedagógicas para o ambiente virtual. A criação de recursos digitais interativos, atividades online envolventes e avaliações diferenciadas são elementos que podem melhorar a experiência de aprendizado dos estudantes.

Suporte Emocional e Psicossocial: A transição para o ensino remoto impactou não apenas o aspecto técnico, mas também o emocional dos professores. Programas de suporte psicossocial podem ajudar a lidar com o estresse e a pressão associados ao ensino durante a pandemia.

Para os Estudantes:

Abordagem Personalizada: A diversidade de desafios enfrentados pelos estudantes, como a falta de acesso à internet, a necessidade de trabalhar e apoiar suas famílias, destaca a importância de abordagens pedagógicas personalizadas. Estratégias flexíveis e adaptáveis são essenciais para atender às necessidades individuais dos alunos.

Inclusão Digital: A pesquisa aponta para a disparidade no acesso à internet, destacando a urgência de iniciativas de inclusão digital. A garantia de conectividade para

todos os alunos é essencial para evitar a exclusão de estudantes devido às limitações tecnológicas.

Programas de Recuperação e Reforço: Os estudantes que enfrentaram interrupções significativas em seu aprendizado durante a pandemia podem se beneficiar de programas específicos de recuperação e reforço. Essas iniciativas visam preencher lacunas e garantir que os alunos estejam preparados para os desafios acadêmicos subsequentes.

Em resumo, a transição para o ensino remoto durante a pandemia exigiu adaptações significativas por parte dos professores e dos estudantes, bem como a cooperação entre todos os envolvidos. As considerações finais destacam a necessidade de investimentos contínuos em capacitação docente, suporte tecnológico e programas específicos para garantir a equidade no acesso à educação e a continuidade do aprendizado de qualidade em cenários presenciais ou remotos.

6. REFERÊNCIAS

BICUDO, M. A. V. Prefácio. In: MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. (Org.). **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. 1. ed. São Paulo: Moraes, 1983.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. **Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 20 mar. 2023

BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E. **Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras**. Educação & Linguagem, v. 10, n. 15, p. 60-81, 2007. Disponível em: <http://bdpi.usp.br/item/001602611>. Acesso em: 20 dez. 2023

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em Psicologia. Fundamentos e recursos básicos**. 1. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua 2018**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas (SP): Papyrus, 2012. p. 39-59; p. 175-198.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. São Paulo: Papyrus, 1998. CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

FERRÉS, J. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORAN, José Manuel. **Desafios da televisão e do vídeo à escola**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/desafio.htm>[25/8/2008 08:32:41].

MAFRA, Leila. “A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: Passado e Presente de um Campo de Pesquisa em ReConstrução”, in Zago; Carvalho e Vilela (orgs.). Itinerários de Pesquisa. Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

Michaelis (2015). Bibliografia. In Michaelis Online. Recuperado em 25 mar. 2022 de <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/bibliografia/>

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, 2020, v.20.

MOURA, D. H. Sociedade, educação, tecnologia e o uso das TIC's nos processos educativos. Trabalho necessário – Revista eletrônica do Neddade, Niterói, ano 2, 2004. Disponível em: . Acesso em: 5 dez. 2004.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza; CAVALCANTE, Társio Ribeiro Cavalcante. Cultura Digital E Recursos Pedagógicos Digitais: Um Panorama da Docência na Covid-19. **Revista Práxis Educacional** v.17, n.45, p. 1-25, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8309/5691>. Acesso em: 14 mai. 2023.

NUNES, C. X.; Rivas, C. L. F. R. **Novas linguagens e práticas interativas no ensino de geografia**. Bahia. Disponível em: http://egal2009.easyplanners.info/area03/3107_Figueredo_Razoni_Rivas_Carmen_Lucia.pdf. 2009. Acesso em: agosto. 2023

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, maio 2020. ISSN 2175-9235. Disponível

em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>>.

Acesso em: junho. 2023.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PRETTO, N. de L. (Org.). **Tecnologia e novas Educações**. Salvador/Bahia: Edufba, 2005. v. 1, 230 p.

PRETTO, N. de L. (Org.). **Tecnologia e novas Educações**. Salvador/Bahia: Edufba, 2005. v. 1, 230 p

PRIMO, Alex. **Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo**. Revista da Famecos, n. 12, p. 81-92, jun. 2000.

SANTOS, P. SEED – **Secretaria de Educação a Distância**. 2009. Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/discuss.php?d=11962>. Acesso em: 05 set. 2023.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**. Vitória da Conquista, v. 17, n. 30, p. 110-118, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127>. Acesso em: 15 out. 2023.

SANTOS, B. de S. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Editora Cortez, 2006

SANTOS, E. H. **Metodologia para a construção de uma política de formação inicial e continuada de profissionais da educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, 2004.

SILVA, João Augusto Ramos; BERNARDO JR, Ronaldo; OLIVEIRA, Fátima Bayma. **Abandono e conclusão de alunos inscritos em cursos MOOD**. Rio de Janeiro: ABED, 2014.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SCORSOLINI-COMIN, **Fabio**. **Psicologia da educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, p. 447-455, 2014.

SOUZA, E. P de. Educação (a distância) desterritorializada e a formação de docentes online. In: SALES, M. V. S. **Tecnologias e educação a distância: os desafios para a formação**. Salvador: Eduneb, 2018.

VESENTINI, J. W. **O ensino de Geografia no século XXI**. *Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente*, v. 17, n. 2, jul. 1987.

WARDLE, Claire. **Enganados**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Bookman editora, 2005.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UNB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

QUESTIONÁRIO - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Título do Projeto de Pesquisa: “Ensino de Geografia e aula remota: o caso das escolas estaduais em Barreiras-BA no contexto pandêmico”

Pesquisador Responsável: Catarina Maíra de Jesus Araújo

Orientadora: Marília Luiza Peluso

Ferramenta utilizada para aplicação: *Google Forms*

Quantidade de professores de Geografia das escolas participantes: 07

1) Idade

Menos de 25

De 25 a 29

De 30 a 39

De 40 a 49

De 50 a 59

Mais de 60

2) Escola em que atua:

Pública

Privada

3) Qual o nível mais elevado de educação formal já concluída?

Ensino superior completo

Pós-graduação/Especialização

Mestrado

Doutorado

4) Você sentiu a necessidade de algum curso ou treinamento para ministrar aulas durante a pandemia?

Sim

Não

5) Caso tenha respondido sim na questão anterior, sua escola ou alguma outra instituição forneceu esse treinamento?

Sim
Não
Parcialmente

6) Se você não precisou de treinamento justifique.

7) Se houve treinamento, como ele ocorreu?

Virtual
Presencial
Semi presencial

8) O treinamento contou com qual carga horária?

Até 10 h
Até 20h
Até 30h
Mais de 40h

9) Nesse treinamento você aprendeu a utilizar?

Quiz (jogos)
Ambientes virtuais de aprendizagem
Aplicativos de videochamada
Aplicativos Gsuite (Meet, Forms, Drive, Classroom, entre outros)
Nenhum
Outros

10) Na sua escola houve ensino remoto?

SIM
NÃO
PARCIALMENTE

11) Se sim, a participação dos estudantes era efetiva?

SIM
NÃO
PARCIALMENTE

12) Se não, o que você avalia como causa ou motivo da ausência ou pouca participação? Justifique.

13) Quais as suas maiores dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto?

Falta de internet

Falta de equipamento (celular, tablet, notebook)
Treinamento suficiente para trabalhar virtualmente
Participação dos estudantes
Outros

Justifique

14) Você considera que houve prejuízo no ensino e aprendizagem dos estudantes nas aulas de Geografia durante o ensino remoto e aulas online?

SIM
NÃO
Justifique

15) Sobre as ferramentas que você aprendeu durante a pandemia, tem alguma que você aplicou em suas aulas de Geografia?

SIM
NÃO

Qual? Cite

16) Se respondeu sim, cite qual utiliza? Justifique

17) Se respondeu não, por que não utiliza? Justifique

18) Caso haja a necessidade de retorno para as atividades virtuais, você se considera:

Preparado
Sem preparo
Parcialmente preparado



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UnB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Projeto de Pesquisa: “Ensino de Geografia e aula remota: o caso das escolas estaduais em Barreiras-BA no contexto pandêmico”

Pesquisador Responsável: Catarina Maíra de Jesus Araújo

Você está sendo convidado (a) para ser participante do projeto de pesquisa intitulado “Ensino de Geografia e aula remota: o caso das escolas estaduais em Barreiras-BA no contexto pandêmico” de responsabilidade do (a) pesquisador (a) Catarina Maíra de Jesus Araújo.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por finalidade analisar a prática do ensino de Geografia nas aulas remotas, na perspectiva do professor, a partir do estudo de caso das escolas estaduais de Barreiras-BA no contexto pandêmico.
2. A participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de um questionário de perguntas sobre a prática pedagógica durante a pandemia COVID-19. O questionário será preenchido na plataforma *Google Forms*, o que permitirá ao entrevistado responder no dia e horário que melhor se adequa a sua agenda. Serão realizadas quatorze perguntas objetivas e quatro perguntas abertas, com tempo estimado de 15 a 20 minutos.
3. A pesquisa justifica-se além de sua importância, pela necessidade de pesquisas que agregue novas informações ao banco de dados de estudos sobre o ensino remoto. Além de fornecer subsídios para a reflexão sobre os aspectos positivos e negativos sobre esse período do ensino nas escolas.
4. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos relacionados a dificuldade de acesso a plataforma com o questionário, caso não conheça ou mesmo de acesso à internet, desse modo, pode me falar que poderei auxiliar.

Rubrica do pesquisador: _____. Rubrica do participante: _____. Página 1 de 2



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UNB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

5. Os benefícios com a participação nesta pesquisa serão significativos para as comunidades escolares participantes, da rede pública estadual de ensino em Barreiras-BA. Além disso, contribui para uma ampliação para a ampliação e aprofundamento sobre os estudos acadêmicos quanto ao Ensino de Geografia.
6. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.
7. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.
8. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.
9. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Catarina Maíra de Jesus Araújo, pesquisador (a) responsável pela pesquisa, telefone: (077) 9 9921-1172, e-mails: caty_maira12@hotmail.com ou catarina.araujo2@nova.educacao.ba.gov.br.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em ser participante do projeto de pesquisa acima descrito.

Barreiras/BA, _____ de _____ de 20_____.

Assinatura do participante

Catarina Maíra de Jesus Araújo

Rubrica do pesquisador: _____. Rubrica do participante: _____. Página 2 de 2

ANEXOS

ANEXO A
Autorização para a pesquisa
Centro Territorial De Educação Profissional - Cetep

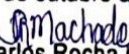
ACEITE INSTITUCIONAL

O Sr. José Carlos Rocha Machado, vice-diretor do Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Rio Grande, está de acordo com a realização da pesquisa "Ensino de Geografia e aula remota: o caso das escolas estaduais em Barreiras-BA no contexto pandêmico", de responsabilidade da pesquisadora Catarina Maíra de Jesus Araújo, estudante de mestrado no Departamento de Geografia e programa de pós-graduação em Geografia da Universidade de Brasília, realizada sob orientação de Marília Luiza Peluso orientadora do projeto, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de aplicação de questionários sobre a prática pedagógica durante o período da pandemia do COVID-19 com os professores de Geografia da unidade de ensino. A pesquisa terá a duração de duas semanas, com previsão de início em dezembro de 2023 e término em janeiro de 2024.

Eu, José Carlos Rocha Machado, vice-diretor do Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Rio Grande, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Barreiras, 26 de outubro de 2023.


José Carlos Rocha Machado
Centro Territorial de Educação Profissional
da Bacia do Rio Grande. CETEP - BRG
Vice Diretor
Portaria 00381631 D.O 11/02/2022
Autorização 14.781/2022

José Carlos Rocha Machado

Centro Ter. de Ed. Profissional da Bacia
do Rio Grande - CETEP
Port. 8677/09
Av. ACM, nº 2600 - Lx. Flamengo
Barreiras-BA - CEP: 47.802-660

Assinatura do responsável pela instituição e carimbo

ANEXO B

Autorização para a pesquisa Colégio Estadual El Shadai

ACEITE INSTITUCIONAL

O Sr. Wellington Matos Pereira, diretor do Colégio Estadual El Shadai, está de acordo com a realização da pesquisa "Ensino de Geografia e aula remota: o caso das escolas estaduais em Barreiras-BA no contexto pandêmico", de responsabilidade da pesquisadora Catarina Maíra de Jesus Araújo, estudante de mestrado no Departamento de Geografia e programa de pós-graduação em Geografia da Universidade de Brasília, realizada sob orientação de Marília Luiza Peluso orientadora do projeto, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de aplicação de questionários sobre a prática pedagógica durante o período da pandemia do COVID-19 com os professores de Geografia da unidade de ensino. A pesquisa terá a duração de duas semanas, com previsão de início em dezembro de 2023 e término em janeiro de 2024.

Eu, Wellington Matos Pereira, diretor do Colégio Estadual El Shadai, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Barreiras, 26 de outubro de 2023.


Wellington Matos Pereira
Diretor - NTE 11
Portaria nº 00380303/2022
D.O. 07/02/2022
Colégio Estadual El Shadai

Wellington Matos Pereira


Assinatura do responsável pela instituição e carimbo

ANEXO C

Autorização para a pesquisa

Colégio da Polícia Militar Professor Alexandre Leal Costa

ACEITE INSTITUCIONAL

A Sra. Eliata Silva Barros, vice-diretora do Colégio da Polícia Militar Professor Alexandre Leal Costa, está de acordo com a realização da pesquisa "Ensino de Geografia e aula remota: o caso das escolas estaduais em Barreiras-BA no contexto pandêmico", de responsabilidade da pesquisadora Catarina Maíra de Jesus Araújo, estudante de mestrado no Departamento de Geografia e programa de pós-graduação em Geografia da Universidade de Brasília, realizada sob orientação de Marília Luiza Peluso orientadora do projeto, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de aplicação de questionários sobre a prática pedagógica durante o período da pandemia do COVID-19 com os professores de Geografia da unidade de ensino. A pesquisa terá a duração de duas semanas, com previsão de início em dezembro de 2023 e término em janeiro de 2024.

Eu, Eliata Silva Barros, vice-diretora do Colégio da Polícia Militar Professor Alexandre Leal Costa, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Barreiras, 26 de outubro de 2023.


Eliata Silva Barros
Vice Diretora - CPM
Port. 675/19
P. O. 26/03/2019
Ass. 12.744/2019
Eliata Silva Barros


Assinatura do responsável pela instituição e carimbo

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO DE GEOGRAFIA E AULA REMOTA A PERSPECTIVA DO PROFESSOR: O

CASO DAS ESCOLAS ESTADUAIS EM BARREIRAS-BA NO CONTEXTO **Pesquisador:** CATARINA MAIRA DE JESUS ARAUJO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 76810723.0.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Geografia da Universidade de Brasília

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.676.518

Apresentação do Projeto:

Trata-se da Pesquisa: ENSINO DE GEOGRAFIA E AULA REMOTA A PERSPECTIVA DO PROFESSOR: O

CASO DAS ESCOLAS ESTADUAIS EM BARREIRAS-BA NO CONTEXTO PANDÊMICO que tem como Pesquisador Responsável: CATARINA MAIRA DE JESUS ARAUJO

Objetivo da Pesquisa:

Hipótese:

O ensino da Geografia de forma remota durante a pandemia deixou experiências negativas, uma vez que muitos estudantes não possuíam acesso a internet ou até mesmo a aparelhos eletrônicos como computadores, notebooks ou celulares, e por isso não conseguiram estudar e acompanhar o desenvolvimento das aulas, mas também impactou positivamente, já o que professor aprendeu a utilizar novas metodologias de ensino, assim como a usar ferramentas que antes não conhecia e que podem ser mantidas para o ensino da Geografia de maneira geral.

Objetivo Primário:

Analisar a prática do ensino de Geografia nas aulas remotas, na perspectiva do professor, a partir do estudo de caso das escolas estaduais de Barreiras-BA no contexto pandêmico.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora apresenta:

Riscos:

Diante do contexto de pandemia que foi vivenciado pela comunidade global, mesmo com o fim da emergência de saúde pública para a Covid-19, haverá cuidados para o risco de exposição física dos envolvidos na pesquisa. Deste modo, se houver grupos de risco ou mesmo confirmação de casos isolados ou não nas escolas pesquisadas, serão tomadas medidas estratégicas visando garantir a menor exposição possível. A maior dificuldade poderá ser o caso de algum professor que não queira se expor, ou participar do questionário que dará o acesso a sua prática pedagógica.

Benefícios:

Por ser realizada em comunidades escolares, a pesquisa será um estudo de caso, que contribuirá para compreendermos melhor os fenômenos individuais, a prática pedagógica, os processos organizacionais e políticos da sociedade. Além de colaborar para a ampliação e aprofundamento sobre os estudos acadêmicos no oeste da Bahia, quanto ao ensino de Geografia, a educação pública e a Geografia escolar.

A pesquisadora também afirma na carta de revisão ética: "A pesquisa será conduzida de acordo com os mais altos padrões éticos, respeitando integralmente os princípios estabelecidos nas Diretrizes Éticas para Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Além disso, comprometo-me com a confidencialidade das informações dos participantes e o respeito aos seus direitos e bem-estar. Destaco alguns pontos específicos relacionados à ética da pesquisa: consentimento Informado - um processo robusto do fornecimento de autorização informado será reforçado, isso permitirá que todos os participantes estejam plenamente informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa." A reflexão sobre os riscos e cuidado com os participantes estão adequados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa é direcionada para a área do Ensino de Geografia, a partir da análise do ensino/aprendizagem ocorrido durante o período da pandemia do COVID-19, no biênio 2020/2021, anos em que aulas presenciais foram suspensas no Brasil. O trabalho tem o objetivo de analisar a prática do Ensino de Geografia

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de	
Bairro: ASA NORTE	CEP: 70.910-900
UF: DF	Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592	E-mail: cep_chs@unb.br

e do Ensino remoto, nas aulas de Geografia ofertadas pelas unidades de ensino da rede pública estadual de Barreiras-BA, durante o isolamento social. Esse modelo emergencial trouxe significativas mudanças para a dinâmica escolar, seja para o professor, seja para o estudante, que precisaram aprender e adaptar-se há uma nova realidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta os termos de aceite institucional do Colégio da Polícia Militar Professor Alexandre Leal Costa, do colégio estadual El Shadai e do Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Rio Grande. A pesquisadora apresenta o INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS, carta de revisão ética, TCLE, todos de acordo com as determinações deste CEP/CHS

Recomendações:

aprovado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2196721.pdf	03/01/2024 14:52:49		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2196721.pdf	14/12/2023 22:12:16		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2196721.pdf	10/12/2023 17:53:07		Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_de_dados.docx	10/12/2023 17:51:34	CATARINA MAIRA DE JESUS ARAUJO	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	10/12/2023 17:42:25	CATARINA MAIRA DE JESUS ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	10/12/2023 17:40:40	CATARINA MAIRA DE JESUS ARAUJO	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2196721.pdf	21/11/2023 23:26:32		Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UNB



Cronograma	cronogramacep.docx	21/11/2023 23:25:06	CATARINA MAIRA DE JESUS ARAUJO	Aceito
------------	--------------------	------------------------	-----------------------------------	--------

Cronograma	cronogramacep.docx	21/11/2023 23:25:06	CATARINA MAIRA DE JESUS ARAUJO	Recusado
Outros	Carta_de_revisao_etica.docx	21/11/2023 18:55:22	CATARINA MAIRA DE JESUS ARAUJO	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento.doc	21/11/2023 15:51:06	CATARINA MAIRA DE JESUS ARAUJO	Aceito
Outros	Termo_de_aceite_institucional.pdf	21/11/2023 15:46:55	CATARINA MAIRA DE JESUS ARAUJO	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2196721.pdf	24/10/2023 20:55:19		Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinada.pdf	24/10/2023 19:53:17	CATARINA MAIRA DE JESUS ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinada.pdf	24/10/2023 19:53:17	CATARINA MAIRA DE JESUS ARAUJO	Recusado
Outros	Questionario.docx	24/10/2023 18:49:35	CATARINA MAIRA DE JESUS ARAUJO	Aceito
Outros	Curriculopesquisador.pdf	24/10/2023 15:43:40	CATARINA MAIRA DE JESUS ARAUJO	Aceito
Outros	Curriculoorientador.pdf	24/10/2023 11:48:14	CATARINA MAIRA DE JESUS ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado.docx	24/10/2023 11:31:51	CATARINA MAIRA DE JESUS ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termoconsentimento.docx	24/10/2023 11:10:22	CATARINA MAIRA DE JESUS ARAUJO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 29 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
Coordenador(a)

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br