

RICARDO CHAVES DE FARIAS

*Doutorando em Geografia
pela UnB*

kricardochaves@outlook.com

DENISE MOTA PEREIRA DA SILVA

*Doutoranda em Geografia
pela UnB*

*Professora da SEED-DF
*mota.denise@uol.com.br**

Artigo recebido em:

15/05/2021

Artigo aprovado em:

16/06/2021

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: VIRTUALIZAÇÃO DA VIDA E O TRABALHO DOCENTE PRECARIZADO

EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA: VIRTUALIZACIÓN DE LA VIDA Y TRABAJO DOCENTE PRECARIO

EMERGENCY REMOTE TEACHING: VIRTUALIZATION OF LIFE AND PRECARIOUS TEACHING WORK

L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE EN SITUATION D'URGENCE: VIRTUALISATION DE LA VIE ET TRAVAIL PRÉCAIRE DE L'ENSEIGNEMENT

RESUMO

A pandemia de Covid-19 surpreendeu o mundo, provocou alterações nos modos de vida, nas práticas laborais e expôs as desigualdades do atual período técnico-científico-informacional. A educação, em todas as etapas, também foi impactada. Professores precisaram se reinventar para que o fechamento das escolas fosse menos prejudicial ao processo ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento do raciocínio geográfico dos estudantes, principal objetivo da Geografia Escolar. Nesse contexto, o artigo analisa a atuação de professores de Geografia durante a pandemia da Covid-19 a partir de diferenciação entre a Educação a Distância e o Ensino Remoto Emergencial em diálogo com autores que tratam da formação de professores e dos saberes docentes, a fim de conhecer as condições de trabalho destes profissionais ao longo do isolamento social. Na perspectiva da pesquisa qualitativa, foi aplicado um questionário para professores de Geografia, atuantes na educação básica. As respostas foram cotejadas entre si para que fossem extraídas as categorias e realizada a análise. Os resultados demonstraram dificuldades, por parte dos sujeitos da pesquisa, com a modalidade remota, denunciaram o descaso das autoridades responsáveis pela Educação e revelaram a preocupação dos professores em garantir condições de aprendizagem aos estudantes, ao mesmo tempo que seus lares converteram-se em locais de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: ensino remoto, precarização do trabalho, professores de geografia.

RESUMEN

La pandemia Covid-19 sorprendió al mundo, provocó cambios en los estilos de vida, las prácticas laborales y expuso las desigualdades del actual período técnico-científico-informativo. La educación, en todas las etapas, también se vio afectada. Los docentes necesitaban reinventarse para que el cierre de escuelas fuera menos perjudicial para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para el desarrollo del razonamiento geográfico de los estudiantes, principal objetivo de la Geografía Escolar. En este contexto, el artículo analiza el

desempeño de los docentes de Geografía durante la pandemia Covid-19 a partir de la diferenciación entre Educación a Distancia y Enseñanza Remota de Emergencia en diálogo con autores que abordan la formación docente y el conocimiento docente, con el fin de conocer las condiciones laborales de estos profesionales durante el aislamiento social. Desde la perspectiva de la investigación cualitativa, se aplicó un cuestionario a los profesores de Geografía que trabajan en la educación básica. Las respuestas se cotejaron entre sí para poder extraer las categorías y realizar el análisis. Los resultados han demostrado las dificultades por parte de los sujetos de la investigación con la modalidad remota. Ellos han denunciado la negligencia de las autoridades responsables por la Educación y además han revelado la preocupación de los profesores en garantizarles las condiciones de aprendizaje a los estudiantes, al mismo tiempo en que sus hogares se han convertido en espacio de trabajo.

PALABRAS-CLAVE: enseñanza remota, trabajo precario, profesores de geografía.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic surprised the world, caused changes in lifestyles, work practices and exposed the inequalities of the current technical-scientific-informational period. Education, at all stages, was also impacted. Teachers needed to reinvent themselves so that closing schools would be less harmful to the teaching-learning process and to the development of students' geographic reasoning, the main objective of School Geography. In this context, the article analyzes the performance of Geography teachers during the Covid-19 pandemic from the differentiation between Distance Education and Emergency Remote Teaching in dialogue with authors who deal with teacher training and teaching knowledge, in order to know the working conditions of these professionals during social isolation. From the perspective of qualitative research, a questionnaire was applied to Geography teachers working in basic education. The answers were collated with each other so that the categories could be extracted and the analysis carried out. The results showed difficulties, on the part of the research subjects, with the remote modality, they denounced the negligence of the authorities responsible for Education and revealed the teachers' concern in guaranteeing learning conditions for the students, while their homes became places of work.

KEYWORDS: remote teaching, precarious work, geography teachers.

RÉSUMÉ

La pandémie de Covid-19 a surpris le monde, provoqué des changements dans les modes de vie, les pratiques de travail et mis à nu les inégalités de la période technico-scientifique-informationnelle actuelle. L'éducation, à toutes les étapes, a également été touchée. Les enseignants devaient se réinventer pour que la fermeture des écoles soit moins dommageable au processus d'enseignement-apprentissage et au développement du raisonnement géographique



Revista do Programa de
Pós-Graduação em Geografia e
do Departamento de Geografia
da UFES

JANEIRO - JUNHO, 2021
ISSN 2175-3709

des élèves, objectif principal de la géographie scolaire. Dans ce contexte, l'article analyse les performances des enseignants de géographie pendant la pandémie de Covid-19 à partir de la différenciation entre enseignement à distance et enseignement à distance d'urgence en dialogue avec des auteurs qui traitent de la formation des enseignants et des savoirs d'enseignement, afin de connaître les conditions de travail de ces derniers. professionnels pendant l'isolement social. Dans une perspective de recherche qualitative, un questionnaire a été appliqué aux enseignants de géographie travaillant dans l'éducation de base. Les réponses ont été collationnées les unes avec les autres afin que les catégories puissent être extraites et l'analyse effectuée. Les résultats ont montré des difficultés, de la part des sujets de recherche, avec la modalité à distance, ils ont dénoncé la négligence des autorités chargées de l'Éducation et ont révélé le souci des enseignants de garantir des conditions d'apprentissage pour les élèves, tandis que leurs maisons devenaient des lieux de travail.

MOTS CLÉS: enseignement à distance, travail précaire, professeurs de géographie.

INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde em 2020, impactou os modos de vida em todo o globo, afetou e afeta a população mundial de forma tão extraordinária, que não se via desde os tempos da 2ª Guerra Mundial e/ou com as tensões provocadas pela Guerra Fria. Trata-se de uma mobilização internacional ao redor de um mesmo problema: combater o SARS-CoV-2, nome científico para o novo coronavírus.

A doença impactou os brasileiros, que passaram a conviver com o medo de contaminação, desabastecimento de alimentos, atraso no pagamento das contas, além de vivenciar o constante conflito entre o negacionismo da ciência e as recomendações médico-científicas voltadas ao isolamento social, uso de máscaras, higienização das mãos, fechamento do comércio e de

escolas.

O mês de março de 2020 entrou para a história de professores e alunos pela anormalidade: aulas suspensas por tempo indeterminado e a dúvida sobre como seria o ano letivo. Nesse momento, instaurou-se uma crise diante do quadro pandêmico e diversas perguntas foram feitas quanto ao universo escolar. O que fazer? Como fazer? Quando fazer? A nova crise que se instalou na educação trouxe incerteza, estresse e a necessidade por uma resposta urgente para enfrentar a pressão pela continuidade das aulas.

O presente artigo tem como objetivo analisar as condições de enfrentamento ao ensino remoto emergencial no 1º semestre de 2020, início da pandemia. Para produzir os dados, na perspectiva da pesquisa qualitativa, foi enviado

um questionário via *google forms* para os sujeitos da pesquisa: professores de Geografia atuantes em instituições de ensino públicas e privadas da Educação Básica. As respostas foram cotejadas entre si para que fossem extraídas as categorias e realizada a análise. Para entender o processo, abordou-se a Educação a Distância no Brasil, as diferenças entre essa e o Ensino Remoto Emergencial e as condições de precarização do trabalho docente no contexto pandêmico. As implicações dessa conjuntura sanitária, econômica e política para a Geografia Escolar foram apontadas na discussão dos resultados.

As informações empíricas evidenciaram problemas de caráter tecnológico e estrutural, aumento do volume de trabalho, crises de ansiedade, preocupação com a doença, insegurança dos professores quanto ao desafio imposto, embora tenha sido identificado o esforço por elaborar estratégias que proporcionam aprendizagem e o desenvolvimento do raciocínio geográfico, competência que envolve formação e apropriação de conceitos geográficos para uma análise crítico-política da realidade.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ALGUNS APONTAMENTOS

A modalidade de ensino a distância não é nova no Brasil. Ainda em 1923 a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro transmitia programas de literatura, radiotelegrafia, línguas, entre outros (KENSKI,

2002). Em 1947, o Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), em parceria com o Sesc (Serviço Social do Comércio) e com a colaboração de emissoras associadas, criou a Universidade do Ar, em São Paulo, cujo objetivo era oferecer cursos comerciais radiofônicos (MARQUES, C. 2004).

Em 2020 o rádio foi retomado como estratégia de ensino no Maranhão, visto que parte da população deste estado ainda tem dificuldade de acesso a outros meios de comunicação, fato que explicita as desigualdades impressas no território brasileiro, marcadas, por um lado, pelo espaço fluido, repleto de objetos técnicos, e por outro, pelo espaço viscoso, onde as técnicas são ainda incipientes e por isso não há fluidez com a mesma agilidade e alcance como nos centros urbanos (SANTOS, 2006).

Embora o rádio seja um importante artefato cultural, que faz chegar informação e entretenimento a lugares distantes dos centros urbanos, quando utilizado enquanto ferramenta de aprendizagem, há limitações evidentes, a começar pela impossibilidade de interação entre professores e estudantes. Nos espaços fluidos, os meios de comunicação e transporte são velozes e orientados por infraestrutura com alto investimento tecnológico, em que a presença de cabos de fibra óptica e satélites de comunicação garantem internet cada vez mais potente e necessários à implementação de redes virtuais, a exemplo da Educação a Distância (EaD).



Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES

Janeiro-Junho, 2021
ISSN 2175-3709

Em 1939, o Instituto Monitor iniciou suas atividades e, alguns anos depois, em 1946, surgiu o Instituto Universal Brasileiro (MARQUES, C. 2004). Ambos ofertavam cursos técnicos e supletivos por correspondência com o material didático entregue pelos Correios. A televisão começou a ser utilizada como suporte para a EaD em meados da década de 1970, a partir do projeto SACI - Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (KENSKI, 2002).

Em 1994, foi criado o Telecurso 2000, parceria da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) com a Fundação Roberto Marinho, em que as aulas eram transmitidas pela televisão aberta, cujo acervo, em fitas cassetes, eram disponibilizados para as escolas públicas que ofertavam Educação de Jovens e Adultos (EJA) (TELECURSO, 2020). Em 1996, foi fundada a TV Escola, como estratégia para fornecer suporte pedagógico aos professores, com programas televisivos voltados à educação (KENSKI, 2002). Na medida em que a densidade técnica avança, as relações entre as pessoas vão sendo mediadas por esses objetos técnicos, pelo aspecto simbólico vinculado à ideia de progresso e de integração, mas a racionalidade do objeto, na realidade, pode destruir nossa relação com a natureza e impor relações desiguais (SANTOS, 2006).

Com a ampliação do acesso à internet e inclusão da banda larga em parte do território nacional, a EaD foi utilizada para ofertar cursos de graduação.

Em razão das distâncias continentais do território brasileiro, da dificuldade de acesso a cursos superiores presenciais, do custo e da localização, houve um crescimento vertiginoso na oferta de cursos superiores no final do século passado, especialmente os de licenciatura. Muitos destes cursos não seguiam as Diretrizes Curriculares Nacionais, funcionavam de forma aligeirada e apresentavam problemas quanto a capacitar, efetivamente, para a profissão docente.

Não existe o interesse, de nossa parte, em discutir extensivamente as ações normativas sobre a EaD. Todavia, destaca-se que o Estado regulamentou a prática em diferentes momentos da relativamente recente história da internet em uso comercial no Brasil. Amorim (2020) destaca que o art. 80 da LDB 9394/1996, o qual versa a respeito da EaD, foi normatizado em 2005 pelo decreto 5.622/2005, de 19 de dezembro, o qual a estabeleceu enquanto modalidade de ensino com regras específicas. Em junho de 2006, pelo decreto nº 5800, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o acesso à EaD foi expandido com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) cuja finalidade é expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. Assim, a internet consolida o meio técnico-científico informacional, embora, a diminuição técnica das distâncias (tempo, custos, percepção) não assegure a inclusão (SILVEI-

RA, 2006).

Importante destacar que em 2017 houve nova atualização com o decreto 9.057/2017 e a mais recente, com a portaria de nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, a qual estabelece um limite de até 40% da carga horária no Ensino Superior, à exceção dos cursos de medicina.

Até o ano de 2019, a EaD configurava-se uma modalidade restrita aos cursos superiores e técnico-profissionalizantes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996), estabelece no artigo 80, que o Poder Público deve incentivar o ensino a distância, em todos os níveis e modalidades da educação. Apesar disso, as escolas brasileiras públicas e privadas ofertavam, exclusivamente, ensino por meio do formato presencial, até o mundo ser surpreendido pela pandemia do novo coronavírus.

Embora a modalidade EaD exista há quase um século no Brasil, identifica-se a precariedade de sua implementação frente às grandes dimensões territoriais e ineficiência na articulação das redes geográficas de comunicação em regiões distantes das metrópoles (CORRÊA, 2007). Ademais, não se trata de transmitir conteúdos, mas de permitir um processo de ensino-aprendizagem que favoreça a construção de conhecimentos (CORDEIRO, 2007), a partir de uma formação que vá além dos projetos de governos que visam a redução de custos a partir da educação e permita o desenvolvimento de sujeitos

autônomos. Por conseguinte, apesar de ser apontada como alternativa para promover educação aos espaços distantes de metrópoles, as relações de trabalho docente e de tutoria seguem modelos perversos de contratação, inexistência ou fragilidade de vínculo empregatício e sobrecarga de trabalho (BRANCO E DOS PASSOS, 2020).

A despeito do tempo de experiências vinculadas à EaD, a pandemia evidenciou um completo despreparo por parte do Ministério da Educação, das Secretarias Municipais e Estaduais, bem como das escolas públicas e privadas (CUNHA, SILVA E SILVA, 2020). Tal condição ofereceu a conjuntura necessária para a atuação de grandes corporações transnacionais, como o *Google* e a *Microsoft*, de startups como o *Zoom*, além de projetos experimentais de grupos nacionais atuantes na educação privada, que fazem da pandemia um laboratório para a comercialização de soluções tecnológicas voltadas à educação. O modo de produção e satisfação das necessidades, central em qualquer cultura, passa, cada vez mais, pelo controle de instituições regidas por uma lógica econômica universal que se impõe, em todo mundo, pelo controle político das empresas do ramo de informação e comunicação (GONÇALVES, 2007). Nesse contexto, surge o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

As decisões verticalizadas resultaram na implementação do ERE com aulas síncronas



Revista do Programa de
Pós-Graduação em Geografia e
do Departamento de Geografia
da UFES

Janeiro-Junho, 2021
ISSN 2175-3709

e assíncronas, desconsiderando, em muitos casos, o caráter pedagógico de ensino-aprendizagem e as condições de trabalho dos professores, para atender às pressões da comunidade escolar. Em vários casos, aos professores lhes foram negados: (i) a oportunidade de uma formação para atuar na modalidade virtual; (ii) tempo hábil para desenvolver as competências atinentes ao universo digital e (iii) garantia aos direitos trabalhistas com o pagamento de horas-extras pelo excedente de trabalho, de modo que “pede-se-lhes quase tudo. Dá-se-lhes quase nada” (NÓVOA, 1998), realidade que insiste em existir, mesmo com todo o histórico de luta empreendida por essa categoria de trabalhadores ao longo do tempo.

Em muitos casos, o ERE foi implementado prematuramente, sem a devida formação aos professores, que por sua vez, tiveram que se reinventar da noite para o dia, além de investirem em aparatos tecnológicos necessários para uma aula com a mínima qualidade técnica, pois muitos arcaram com os custos do pacote de internet para ampliar a velocidade de conexão de dados ou compraram computadores com configurações mais avançadas para que, dotados de infraestrutura técnica, pudessem encarar uma jornada de trabalho em que a carga horária escolar é reproduzida em formato remoto (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

As escolas não padronizaram o modelo de aula implementado no ERE de modo que estas prosseguiram por meio de iniciativas dissonantes, a partir de vídeos postados no *Youtube*, aulas ao vivo por meio de plataformas *online*, programas de TV em canal aberto e até mesmo a distribuição de material impresso para comunidades com dificuldade de acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's).

Esses aspectos demonstram a diferença estrutural entre a EaD e o ERE. Enquanto a EaD pressupõe ao menos três profissionais para conduzir a disciplina (professor que a elaborou, professor tutor e professor tutor presencial) além de técnicos como o designer instrucional-DI, responsável pelo desenho do curso ou da disciplina na plataforma virtual (GOMES, 2007), ERE, por sua vez, acontece sobrepondo as diversas funções sob a responsabilidade de um único profissional. Salienta-se, que um dos pressupostos da EaD, orientada para estudantes adultos, são as aulas presenciais esporádicas e a disponibilidade de um tutor presencial. A impossibilidade desses encontros presenciais, em razão da pandemia da Covid-19, reforça que o que vem sendo realizado pelas escolas é ensino remoto e não educação a distância. Essa conjuntura não apenas sobrecarrega o docente, pelo excesso de atividades, como também compromete a

aprendizagem dos estudantes. A carga se torna ainda mais pesada considerando que é comum professores da educação básica atuarem em mais de uma instituição ao mesmo tempo, de modo que precisaram reinventar-se duplamente.

As TIC's são ferramentas meritórias no processo de aprendizagem desde que, estudantes e professores tenham domínio sobre elas e com isso, possam interagir e produzir conhecimento. Todavia, para que o papel do professor, em situações de aprendizagem, seja desempenhado com a importância que lhe cabe, este deve receber capacitação para a docência na modalidade virtual, a partir de cursos que lhe instrumentalize a conhecer como funcionam as diversas ferramentas tecnológicas disponíveis e para garantir que, a despeito da importância das novas tecnologias, "elas, por si só, não mudam a relação pedagógica" (PEREIRA, 2003).

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

Com a implementação do ERE, ficou explícito que a dinâmica estabelecida entre escola, professores e estudantes está muito aquém do ideal (MARQUES, R. 2020). Mesmo se os professores ti-

vessem recebido formação para a modalidade remota e acesso a computadores e internet rápida, haveria dificuldade de adaptação dos estudantes, que ressentem da ausência de contato físico com colegas e professores no espaço da escola e, portanto, sentem-se desmotivados para as aulas remotas. Não por acaso, a EaD foi desenhada para estudantes adultos e não para crianças e, ainda assim, estabelece a obrigatoriedade dos encontros presenciais, reforçando a importância da interação pessoal entre professores e estudantes.

IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA DO COVID-19: A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Com possível epicentro em Wuhan, localizada na Província de Hubei, na China Central, o novo coronavírus foi descoberto em dezembro de 2019 e vem deixando um rastro de medo, insegurança, tensão e estresse, além dos impactos econômicos, dadas as medidas de isolamento social e suspensão de atividades consideradas não essenciais, decretadas pelos governos. No Brasil, os primeiros casos confirmados de contaminação apareceram nas duas maiores metrópoles do país: São Paulo e Rio de Janeiro (DE SOUSA JÚNIOR, et al, 2020).

A pandemia da COVID-19 causou problemas econômicos como a redução da produção/circulação de mercadorias; fa-



Revista do Programa de
Pós-Graduação em Geografia e
do Departamento de Geografia
da UFES

Janeiro-Junho, 2021
ISSN 2175-3709

lência e fechamento de lojas, restaurantes e outros tipos de comércio/serviços; redução de salários de trabalhadores; demissões e conseqüente aumento do desemprego; diversas alterações no modo de vida, especialmente de trabalhadores que se viram obrigados a realizar suas atividades laborais a distância, sem que fossem preparados para aprender a lidar com essas tecnologias considerando-se as especificidades que cada trabalho requer. Zaidan e Galvão (2020) dizem que no caso dos professores, as alterações impactaram profundamente suas rotinas e produziram implicações psicoemocionais.

A mudança drástica da aula no formato presencial - no espaço da escola, para turmas de 30 a 40 estudantes - para o formato online, sem interação, contato físico ou possibilidade de tentar ler no olhar e na linguagem corporal o que os estudantes pensam ou sentem, gerou uma sensação de impotência nos professores, pela dificuldade em transformar, emergencialmente, uma plataforma digital em ambiente acolhedor e motivador e pela falta de planejamento das escolas para capacitar os profissionais sobre o uso das ferramentas disponíveis, suas funções, limites e possibilidades. Ainda que se considere as potencialidades das tecnologias, no que tange à comunicação e criação, “a ausência do encontro cotidiano, do espaço onde coabitam sujeitos nas suas diversidades, é, também, a ausência da produção de co-

nhecimento que só é possível nesse encontro” (MARQUES, R. 2020).

É indispensável que o professor em formação inicial, nos cursos de licenciatura, obtenha conhecimentos específicos e pedagógicos, que lhe possibilite dominar as categorias geográficas e as formas como os estudantes se apropriam e aprendem, para que os conceitos se transformem em importantes ferramentas de compreensão do mundo (CALLAI; CAVALCANTI; CASTELLAR, 2015). Embora a formação inicial apresente problemas que perpassam todos os cursos como as dicotomias licenciatura/bacharelado, geografia humana/física, ausência de uma didática específica, ela constitui-se o fundamento teórico-metodológico a partir do qual se constrói a profissão docente. Destinar a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem exclusivamente aos professores via ERE, diminui as possibilidades de otimizar as potencialidades das TIC's.

Há diferentes razões que orientam a escolha da carreira docente, entre elas, a possibilidade de uma formação rápida e que habilite imediatamente para o mercado de trabalho. Apesar disso, o ciclo de vida profissional destes trabalhadores possui uma sequência amparada pela evolução de sua profissionalidade diante do exercício docente (HUBERMAN, 1992), obtido a partir do cotidiano da sala de aula, convivência com os alunos, colegas professores e demais

membros da comunidade escolar. O fazer diário do professor, diante de suas glórias, desafios, lutas e frustrações, contribui para o constante repensar das práticas pedagógicas voltadas à melhor forma de aprender, orientada pela ação-reflexão e ação (FREIRE, 2011). A rotina de preparação das aulas, elaboração/correção de avaliações, lidar com problemas emocionais dos estudantes, dentre outras ocorrências, podem gerar consequências negativas, do ponto de vista físico e emocional, ao transformarem o labor diário em uma luta por condições dignas para o exercício da docência e consequente garantia do sustento.

Apesar de avanços expressivos e recentes como o PIBID e a Residência Pedagógica (BATISTA, DE DAVID; FELTRIN, 2019), muitos professores da educação básica são oriundos de universidades que oferecem formação tradicional, com forte tendência a reproduzir modelos pedagógicos pautados pela transmissão dos conteúdos, ausentes de debates e de problematização dos aspectos centrais da formação inicial (CASTELLAR, 1999). Em consequência, nas escolas, ainda são frequentes aulas expositivas isentas de dialogicidade, leituras individualizadas do livro didático, estudos dirigidos que desconsideram a importância da interação e apresentação de slides ou vídeos em que estudantes assistem passivamente, práticas que reproduzem o mesmo padrão de aulas tradicionais

de sua formação. Tal formação tecnicista tende a ser modificada com a acumulação dos saberes docentes, bem como, com os processos de formação continuada a que os professores são submetidos nas escolas onde trabalham ou que, por iniciativa própria, procuram a fim de ampliar o rol de possibilidades pedagógicas que permitam viabilizar a construção do conhecimento por parte dos alunos.

O professor que pensa sobre a própria prática desempenhada no cotidiano escolar, pode se dar conta de que, se a aula tradicional não atende aos anseios dos alunos, igualmente os enfada por não promover aprendizagem e interação. Dados da pesquisa, realizada para a feitura do artigo, revelam que os professores sentem dificuldade em interagir com os estudantes, pois estes não abrem as câmeras ou os microfones das salas online, fato que produz desmotivação e sensação de vazio pelo caráter monológico das aulas, tanto para professores quanto para estudantes. Talvez os estudantes não liguem suas câmeras exatamente em razão das aulas serem conteudistas, isentas de objetivos de aprendizagem e de estratégias para envolver os estudantes. Esse padrão de aula, não contribui para desenvolver o raciocínio geográfico e dificulta a construção de uma formação cidadã, bem como a compreensão sobre as contradições inerentes ao mundo contemporâneo. Todavia, se promover o raciocínio geográfico dos estudantes é

GEOGRAFARES 

Revista do Programa de
Pós-Graduação em Geografia e
do Departamento de Geografia
da UFES

Janeiro-Junho, 2021
ISSN 2175-3709

um desafio enfrentado nas aulas presenciais, na modalidade remota, esse desafio torna-se ainda mais complexo.

Professores são profissionais com amplo cabedal teórico e conhecimentos pedagógicos expressivos, em que pese os elementos limitantes de uma prática autônoma e autoral, tais como baixo salário, número excessivo de aulas, turmas numerosas, dentre outros (CAVALCANTI, 2019). Nesse sentido, muitas vezes, atuam como reprodutores dos currículos elaborados pelas secretarias de educação ou dos programas das instituições privadas e reproduzem os conhecimentos do livro didático (BATISTA, DE DAVID; FELTRIN, 2019). Talvez para atender às eventuais pressões da escola e da família quanto a fazer valer o investimento nesse material, no caso das escolas particulares ou a simples ausência de reflexão a respeito das demandas curriculares, no caso de escolas públicas.

O conhecimento pedagógico agregado ao longo da trajetória profissional dos professores pode lhes conferir expertise no campo do ensino e da aprendizagem, embora esse *know-how* seja deslegitimado pela (s) própria (s) instituição (ões) de ensino onde atuam, ao suprimir o discurso coerente e fundamentado dos professores, e substituí-lo pelo discurso retórico dos burocratas ou de grupos com projetos políticos educacionais com forte viés neoliberal (DA CRUZ; VENTURINI, 2020). Com a implementação da mo-

dalidade de ensino remoto durante a pandemia, e mesmo anteriormente a ela, o conhecimento dos professores, fundamentado em bases teórica e prática, não foi reconhecido. Por conseguinte, muitos destes não participaram da elaboração e planejamento do projeto para o ensino remoto que, por sua vez, em vários casos, ficou a cargo de pessoas sem experiência docente e que desconsideraram pressupostos básicos, tais como vincular a aprendizagem dos estudantes e a organização do trabalho pedagógico aos aspectos psicoemocionais, a fim de preservar a saúde mental tanto de alunos quanto de professores. Em muitas ocasiões, os professores foram apenas operários de decisões verticalizadas pelos gestores das escolas. Estas, em muitos casos, não se preocuparam com o acontecer didático-pedagógico voltado às aprendizagens.

A preocupação com o desemprego é constante no Brasil e em um período de crise econômica, como a que se agravou durante a pandemia, ela se torna ainda mais expressiva. Em razão dessa preocupação, a segurança sanitária foi deixada de lado e as atividades presenciais foram retomadas tanto em 2020 quanto em 2021, após um período de fechamento e reabertas justamente quando o país enfrentava o pior momento desde o início da pandemia. A precária articulação entre governo federal, estados e municípios desorganizou os protocolos de combate à doença e as regras

de fechamento ou abertura de estabelecimentos comerciais e instituições de ensino (CENSON; BARCELOS, 2020). Por consequência, sem orientação oficial de órgãos como o Ministério da Saúde, instituições de todas as regiões brasileiras se viram pressionadas a retomar a rotina, desconsiderando os riscos para a saúde. A retomada às atividades presenciais a qualquer custo poderia soar como um fenômeno esquizofrênico para nações com realidades financeiras orientadas a políticas de bem-estar social e menos comprometidas com o sistema neoliberal.

Mas como essa situação impacta o fazer-docente dos professores? Nesse caso, o discurso de retorno às atividades econômicas, a reabertura do comércio e minimização das medidas de segurança, como o isolamento social para reduzir a velocidade de propagação do vírus, encontrou eco diante de parte da população que, para garantir a subsistência e a manutenção das contas em dia, desrespeitou as poucas medidas implementadas pelas unidades da federação (PELLANDA, 2021). Em muitos casos, trata-se de trabalhadores precários desorganizados e com baixos salários (HARVEY, 2014). Nesse aspecto, as unidades escolares foram duramente afetadas pela retórica de reabertura, para que as famílias pudessem deixar seus filhos na escola e voltar ao trabalho fora de casa durante a pandemia, mesmo expondo toda a comunidade escolar (professores, estudan-

tes, demais funcionários) ao risco de contaminação.

Diante desse contexto, muitos professores levantaram a bandeira de retorno às aulas presenciais, ainda com a pandemia em curso, especialmente entre profissionais atuantes em escolas privadas de pequeno porte, sobretudo as que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que diversas famílias optaram pelo cancelamento das matrículas (SAPUCAIA; ALVES, 2020). Ademais, os sindicatos patronais exerceram pressão para o retorno às aulas presenciais, expondo docentes que compõem uma categoria profissional diversa quanto à idade e comorbidades, como Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) expõem no caso do Rio Grande do Sul.

A respeito da condição dos trabalhadores no mundo contemporâneo, Antunes (2018) nos lembra que

Em pleno século XXI, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego. Isto é, ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos (ANTUNES, 2018, p. 25).

O flagelo do desemprego desencoraja muitos trabalhadores/professores, sobretudo de instituições privadas, a reivindicar melhores condições técnicas/tecnológicas para o ERE já que à categoria inte-



Revista do Programa de
Pós-Graduação em Geografia e
do Departamento de Geografia
da UFES

Janeiro-Junho, 2021
ISSN 2175-3709

ressa preservar a mesma carga horária da modalidade presencial e, conseqüentemente, a mesma remuneração. Daí a reivindicação, entre alguns profissionais da categoria, pressionados por sindicatos patronais, pelo retorno precoce às aulas presenciais de modo a manter matrículas e, conseqüentemente, os seus empregos.

A pandemia fez com que o capitalismo brasileiro impusesse aos trabalhadores a condição alienante de serviço como privilégio, de modo que a aceitação às condições impostas pelo Estado com a Medida Provisória 936/2020 ilustra a condição precarizada e vulnerável em que muitos professores se encontram no exercício da profissão docente, em tempos de crise ou não. Diante de toda situação exposta, lembramos que a necropolítica consiste em subjugar a vida ao poder da morte (MBEMBE, 2016), de modo que existe uma nítida desvalorização da própria vida ao exigir retorno às aulas presenciais durante a pandemia, sem considerar a mesma urgência para promover a vacinação destes profissionais.

COVID-19 E ESCOLA

A contaminação por Covid-19 é global, conseqüentemente, os seus efeitos repercutiram nas mais diferentes realidades sociais. Por essa razão, as decisões políticas de isolamento impactam imediatamente no controle ou avanço de pessoas infectadas e, em ra-

zão disso, nos índices de óbitos (CAPONI, 2020).

As escolas entraram no rol de estabelecimentos que foram fechados, por serem locais que aglomeram muitas pessoas. Essa decisão foi motivo de polêmica no Brasil, uma vez que o governo em vigência optou pelo isolamento parcial, com a justificativa de, caso as atividades comerciais continuassem fechadas por longo tempo, enfrentar-se-ia uma crise econômica sem precedentes.

Muitas famílias não tiveram a opção de permanecer em isolamento social e como consequência, não tinham com quem deixar os filhos. A valorização econômica em detrimento à vida ecoa em outros países além do Brasil, ao ponto de Bayham e Fenichel (2020) defenderem que o fechamento de escolas nos Estados Unidos poderia aumentar o número de mortes, visto que muitos profissionais de saúde não tinham com quem deixar os filhos. Alegou-se também que crianças são menos suscetíveis à COVID-19. Contudo, os autores não mencionaram o grupo de professores das instituições escolares, que também possuem famílias e possíveis comorbidades. Isso corresponde à desvalorização e desumanização desse grupo de trabalhadores, fato agravado com o retorno às aulas presenciais nas escolas privadas, sem que os trabalhadores fossem vacinados.

O fechamento das escolas surgiu como estratégia de diferentes governos, inspirados em outras crises como a

de Influenza, mas a medida é alvo de críticas, uma vez que a mesma não apresentou resultados eficazes no controle da pandemia e o impacto de manter os pais em casa para cuidar dos filhos repercutiu em problemas financeiros de grandes proporções (ESPOSITO; PRINCIPI, 2020).

Conforme a UNESCO, em 2020, mais de 1,5 bilhão de estudantes ficaram sem aulas por conta da pandemia da Covid-19 e nessa linha de frente, muitos professores continuaram atuando de diferentes maneiras para manter as aulas a distância: seja pelo modelo virtual com as TIC's, seja por meios tradicionais, como atividades impressas.

As respostas dos governos ao redor do mundo, apresentaram diferentes caminhos no que se refere à suspensão das aulas presenciais. Em alguns países, as escolas foram completamente fechadas, em outros, o intervalo de tempo para a suspensão das aulas entre universidades e escolas primárias foi dissonante; em outros ainda, escolas permaneceram abertas para receber os filhos de profissionais vinculados a serviços essenciais e que não dispunham de familiares, como os avós, para cuidar das crianças (HALE et. al., 2020). O Brasil não fez diferente e logo no início da pandemia, muitos governadores das unidades da federação decretaram o fechamento das escolas. Assim, como em outros países, o discurso pela reabertura das escolas é constante, divide a sociedade e os alunos, mas

não se observa a situação dos professores: muitos apresentam comorbidades que podem agravar o quadro da doença causada pelo novo coronavírus e levá-los à morte.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após discutir a conjuntura da situação pandêmica envolvendo os professores e a realidade escolar, partimos para a apresentação e discussão dos dados empíricos sob o viés qualitativo.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa responde a questões particulares e preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Assim, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Os dados empíricos foram produzidos por meio de questionário com 13 questões fechadas e 1 aberta, a partir da ferramenta Formulários *Google*, e enviados por e-mail, *Whatsapp* ou *Facebook* para professores de Geografia da Educação Básica que lecionam em escolas públicas e particulares de qualquer unidade da federação no Brasil. O objetivo do questionário é produzir dados relacionados à virtualização da vida destes profissionais em razão da suspensão das aulas presenciais,

GEOGRAFARES 

Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES

Janeiro-Junho, 2021
ISSN 2175-3709

no contexto da pandemia da Covid-19, ao longo do primeiro semestre letivo de 2020. As respostas foram cotejadas entre si para extrair as categorias e realizar a análise. O questionário foi enviado para mais de cem pessoas. Destas, cinquenta e oito responderam. Quanto ao perfil profissional destes sujeitos, 70% têm entre 7 e 25 anos de experiência docente, 13% têm mais de 25 anos e os demais, menos de 6 anos de experiência profissional.

A maioria dos sujeitos, 60%, lançava mão de alguma rede social, principalmente *Facebook* (40%) e *Instagram* (34%) para potencializar o trabalho realizado com estudantes dos ensinos fundamental e médio, mesmo antes do isolamento social. Essa estratégia didática de usar recursos digitais para complementar o conteúdo que está sendo trabalhado, torna-se viável em razão das condições favoráveis de acesso dos estudantes, especialmente aqueles de escolas particulares, aos dispositivos digitais, à internet, seja via *Wi-fi* ou pacote de dados. Embora 40% dos professores apontem o *Facebook* como principal rede social para divulgar conteúdos, o *Instagram* atualmente é uma das redes mais utilizadas por adolescentes. Observa-se, ainda, especialmente durante a pandemia da Covid-19, o uso crescente de redes sociais pensadas exclusivamente para a criação de vídeos curtos, a exemplo do *TikTok*, que permite criar vídeos de no máximo 60 segundos e possibilita edição avançada para os padrões estéticos e, ao mesmo

tempo, simples quanto a execução.

Diferente do *Facebook* e do *Instagram*, em que conteúdos de relevância acadêmica, social e cultural vêm ganhando cada vez mais espaço, o *TikTok* ainda mantém um perfil voltado para o entretenimento. A despeito das características peculiares deste aplicativo, e até mesmo por causa delas, ele poderia apresentar-se como possibilidade didática para os professores (MONTEIRO, 2020), mas parece haver um atraso quanto às ferramentas tecnológicas que estes dominam e aquelas apropriadas pelos estudantes, produzindo um distanciamento entre as duas partes que dificulta a comunicação, diálogo e interação, especialmente no contexto das aulas remotas.

Esse descompasso entre professores e estudantes, no tocante ao domínio de diferentes tecnologias/aplicativos/redes sociais, tornou-se mais evidente durante as aulas remotas, considerando que 47% não tiveram formação específica em tecnologias digitais por parte das instituições onde atuavam na ocasião da pesquisa. Embora 53% tenham recebido alguma formação, esta provavelmente foi insuficiente para instrumentalizá-los para o manuseio eficiente das TICs, já que 87% afirmaram ter enfrentado dificuldades com as aulas remotas. Destes, 46% apontaram que os conhecimentos técnicos representaram a maior dificuldade, seguidos de 28% com dificuldade para organização da rotina familiar, 16% relataram dificuldade com equipamentos

tecnológicos e 8% apontaram ruídos na vizinhança. As limitações digitais apresentadas pelos professores encaixam-se em questões técnicas, sociais e cognitivas (NOVELLO; PEREIRA JUNIOR; RIBEIRO, 2020). Nota-se que a vida profissional virtualizada dificultou o desempenho dos professores no início da pandemia e dadas as limitações do presente artigo, entende-se que os dados podem fornecer subsídios para novas investigações que permitam comparar o progresso desses profissionais no ERE.

Ao apontar que a grande maioria dos sujeitos, 87%, enfrentaram dificuldades com as aulas remotas, os dados indicam o despreparo dos professores para atuarem nessa modalidade, bem como as implicações em seu cotidiano, que vão desde desconhecimento técnico sobre o funcionamento das plataformas e das ferramentas digitais à transformação do território da casa em território de trabalho, sem que haja condições ambientais adequadas para essa transformação.

Acreditamos que a formação em tecnologias digitais recebida por 53% dos professores, adveio de uma pressão sofrida pelas escolas particulares para se posicionarem perante os responsáveis pelos estudantes, em um momento em que não haviam direcionamentos específicos em uníssono por parte do Ministério da Educação e, por conseguinte, das secretarias de educação (municipais, estaduais ou dis-

trital) (CUNHA, SILVA; SILVA, 2020). Não foi criado um comitê de crise, do qual fizessem parte profissionais da saúde e da educação, para orientar as escolas, inclusive, para que pudessem programar suas ações e dar respostas aos estudantes e responsáveis sobre quais seriam os procedimentos seguintes. Neste cenário, os professores, surpreendidos pelo sentimento de insegurança imposto pelo temor à COVID-19, tiveram que equacionar: aspectos emocionais, como ansiedade e medo, despreparo para lidar com as tecnologias digitais e adaptação a uma nova rotina familiar/doméstica para, sem qualquer familiaridade com a modalidade virtual, assumir a linha de frente do processo educativo e a responsabilidade de produzir conteúdo digital para que as escolas pudessem honrar, juridicamente, seus compromissos.

A inserção do ERE no contexto da pandemia, produziu uma série de implicações. Entre elas, o fato de 8,6% dos entrevistados terem se afastado do trabalho por razões de saúde. Importante destacar que o formulário foi aplicado em julho de 2020, em um momento em que o isolamento social era seguido com algum rigor, tanto no Brasil quanto no mundo. Dessa forma, considera-se importante a realização de uma nova pesquisa quando o país estiver com mais pessoas imunizadas pela vacina, tendo o grupo de professores como foco, a fim de entender com mais propriedade os impactos



Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES

Janeiro-Junho, 2021
ISSN 2175-3709

da pandemia na saúde mental dos docentes. Dos 8,6% que foram afastados do trabalho, 60% alegaram um quadro de ansiedade como o principal motivo. Esse dado chama a atenção para o pouco cuidado que algumas instituições tiveram com os seus trabalhadores/professores durante a pandemia. Ademais, a incerteza sobre o futuro, o medo de adoecer, a redução de salários, o isolamento social e a consequente fadiga pandêmica podem ser considerados aspectos que justificam o quadro de ansiedade, razão predominante para que os profissionais fossem afastados do trabalho.

A pergunta de número 9 do formulário foi dissertativa e inquiriu sobre quais aspectos da prática docente foram mais impactados com a inserção da modalidade a distância. Para facilitar a análise e discussão das respostas, chegou-se ao seguinte quadro:

materiais com imagens, vídeos, gráficos, músicas, atividades que chamassem a atenção dos estudantes. Um dos professores respondeu que “Mesmo lecionando em menos horários no trabalho remoto, a carga de trabalho aumentou consideravelmente. É necessário muito mais horas de preparação de materiais e exercícios para atuar a distância com os alunos” (Professor entrevistado). Algumas escolas reduziram o tempo de aula em poucos minutos (entre 05 e 10), comparando-se aos tradicionais 50 minutos da hora-aula. Todavia, a dinâmica de uma aula síncrona, distante dos elementos presentes no ambiente escolar, exigiram dos professores um maior cuidado para que todos os minutos fossem completamente preenchidos, uma vez que muitos dos estudantes fechavam as janelas e microfones das salas virtuais e algumas aulas foram conver-

QUADRO 1 - TRANSFORMAÇÕES MAIS EVIDENTES NA PRÁTICA DOCENTE DURANTE A PANDEMIA

Síntese das respostas dos professores				
Maior tempo de trabalho com o planejamento e a preparação das aulas	Predomínio do ensino tradicional	Dificuldades com a tecnologia	Dificuldade em promover mediação com estudantes excluídos da tecnologia	Preocupação com a censura das aulas, tanto por parte dos responsáveis quanto da escola

Fonte: questionário de pesquisa aplicado, elaboração FARIAS; SILVA (2021).

Com base nas respostas, nota-se que a maior parte dos professores sentiu diferença no aumento do tempo dedicado ao trabalho, para produzir

tidas em verdadeiras palestras, dada a não participação dos alunos.

O segundo grupo de respostas mais expressivo remete

exatamente ao final do parágrafo anterior, visto que diversos professores precisaram recorrer aos métodos tradicionais de exposição dos conteúdos. Um professor respondeu que a “Falta de interatividade dos alunos na aula” foi um aspecto que merece destaque, enquanto para outro, a “Utilização constante de Powerpoint”, como recurso tecnológico, foi mais expressiva. A combinação das duas respostas conduz a um quadro explicativo, a respeito das aulas durante o período de isolamento social, pois não bastou o acesso a um computador conectado à internet, sem a implementação de estratégias que pudessem ampliar o potencial educacional dessa ferramenta. Longe de transferir a responsabilidade para os professores, destaca-se: a formação que poderia ter sido assumida pelas escolas, a fim de promover a inserção dos profissionais no mundo digital, não ocorreu plenamente e isso contribuiu para que as aulas mantivessem características tradicionais, a despeito da utilização de ferramentas tecnológicas modernas. Tal contradição colaborou para que muitos estudantes não se sentissem motivados, o que propicia questionar se o amplo uso de atividades tradicionais resultou em contribuição para a aprendizagem dos conhecimentos escolares por parte dos estudantes. Como o foco desta pesquisa é sobre o impacto nas práticas docentes dos professores, não se dispõe de subsídios para a resposta, que requer futuras pesquisas

que possam dar continuidade às investigações do presente artigo.

A décima pergunta procurou saber qual era a maior preocupação dos professores diante do ensino remoto. As respostas obtidas apontam para dois pontos discutidos na revisão teórica, pois 56,9% dos professores afirmam que a aprendizagem dos alunos era a maior preocupação, enquanto 22,4% destacam que o cansaço mental despertava maior inquietação. Os dois maiores grupos de respostas são coerentes com a falta de uma mínima formação para conduzir as aulas no ERE e o elevado volume de trabalho em casa para responder às demandas por atividades, planejamentos, prazos e pressões constantes.

O isolamento social não representou uma folga para os professores. Ao contrário, aumentou a carga de trabalho e transferiu o labor para o local de descanso - a casa, provocando a virtualização da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A COVID-19 alterou os modos de vida ao redor do mundo desde 2020 e não foi diferente com a comunidade escolar, uma vez que professores, alunos e familiares tiveram que se adaptar a novos caminhos para a concretização do processo ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo, enfrentando a dura realidade em que milhares de pessoas são contaminadas e morrem diariamente no Brasil.

A pesquisa desvelou que os professores tiveram de



Revista do Programa de
Pós-Graduação em Geografia e
do Departamento de Geografia
da UFES

Janeiro-Junho, 2021
ISSN 2175-3709

se adaptar à nova rotina de trabalho, com pouca ou nenhuma formação continuada oferecida pelas instituições. Ademais, precisaram investir financeiramente, em muitos casos, sem qualquer subsídio das instituições de ensino, para obter material tecnológico, bem como no sistema de redes de internet, para que as aulas síncronas pudessem se realizar com mais qualidade e menos interferências. Tal fato aumentou o custo do orçamento em um período de grande instabilidade política e econômica no Brasil.

Em um momento de crise e necessidade de respostas emergenciais, aos professores, em muitos casos, não lhes foi dada a oportunidade de compartilhar os saberes docentes a fim de construir propostas para o ensino remoto de forma colaborativa. Tal situação demonstrou como diversas instituições ainda são constituídas por gestões centralizadas, em direcionamentos verticais e, assim, desperdiçam a chance de constituir o fazer escolar segundo critérios didático-pedagógicos provenientes da força de trabalho, que muitas vezes possui relevante conhecimento sobre ensino-aprendizagem.

Apesar das adversidades e inseguranças, os professores se mostraram profissionais preocupados com a aprendizagem dos estudantes e mesmo diante da crise sanitária, econômica e social global, apresentaram resiliência para planejar aulas, elaborar materiais, criar avaliações e transformar os espaços domésticos em salas de aula improvisadas. Muitos tiveram

que conviver com o movimento dos vizinhos em suas reformas, sem empatia para com aqueles que passaram, obrigatoriamente, a trabalhar dentro de casa, uma vez que se encontravam em isolamento social.

A pesquisa desvelou um pequeno recorte no espaço e no tempo a respeito de trabalhadores que, mesmo em condições precárias e em diversos momentos, invisibilizados pela mídia ou pela sociedade, mantiveram a rotina escolar com o esforço para promover construção de conhecimentos e no caso específico dos professores de Geografia, o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Ao término deste texto, a pandemia ainda não havia sido vencida e muitos professores retornaram ao ensino presencial mesmo sem tomar a vacina, o que evidencia a negligência e irresponsabilidade do governo brasileiro no enfrentamento à pandemia. Tal fato ainda ilustra o desequilíbrio entre o poder econômico e a relação justa de trabalho em um país de grandes desigualdades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital*. Boitempo editorial, 2018.

BATISTA, Natália Lampert; DE DAVID, Cesar; FELTRIN, Tascieli. *Formação de professores de Geografia no Brasil: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar*. Geografia Ensino & Pesquisa, v. 23, p. 1-21, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41062>>. Acesso em: 05 de jul. de 2021.

BAYHAM, Jude; FENICHEL, Eli P. *Impact of school closures for COVID-19 on the US health-care workforce and net mortality: a modelling study*. The Lancet Public Health, 2020, v. 5, p. 271-278. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30082-7](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30082-7)>. Acesso em 05 de jul. de 2021.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares; DOS PASSOS, Daniela Oliveira Ramos. *Condições do trabalho docente e de tutoria na EAD: fragilização e precariedade*. Revista Tempos E Espaços em Educação, v. 13, n. 32, p. 1-18, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14262>> . Acesso em: 05 de jul. 2021.

BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. In: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 05 jul. 2021

CALLAI, Helena Copetti; CAVALCANTI, Lana de Souza; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. *Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil*. Terra Livre, v. 1, n. 28, p. 91-108, 2015. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/224>> . Acesso em: 05 de jul. 2021.

CAPES. Universidade Aberta do Brasil. *Histórico*. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21> Acesso em 03 jul. 2021.

CAPONI, Sandra. *Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal*. Estudos Avançados, v. 34, p. 209-224, 2020.

CASTELLAR, SONIA MARIA VANZELLA. *A formação de professores e o ensino de Geografia*. Terra Livre, n. 14, p. 51-59, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

GEOGRAFARES 

Revista do Programa de
Pós-Graduação em Geografia e
do Departamento de Geografia
da UFES

Janeiro-Junho, 2021
ISSN 2175-3709

CENSON, Dianine; BARCELOS, Marcio. *O papel do estado na gestão da crise ocasionada pela covid-19: visões distintas sobre federalismo e as relações entre união e municípios*. Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional, v. 16, n. 4, 2020. Disponível em: <<https://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/5977>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

CORDEIRO, Leonardo Zenha. *Elaboração do material videográfico: percursos possíveis*. In: CORRÊA, Juliane (Org.) Educação a distância: orientações metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CORRÊA, Juliane. *Estruturação de Programas em EaD*. In: CORRÊA, Juliane (Org.) Educação a distância: orientações metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. *O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação*. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

DA CRUZ, Leonardo Ribeiro; VENTURINI, Jamila Rodrigues. *Neoliberalismo e crise: o avanço silencioso do capitalismo de vigilância na educação brasileira durante a pandemia da Covid-19*. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 28, p. 1060-1085, 2020. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/rbie>> . Acesso em: 05 jul. 2021.

DE SOUSA JÚNIOR, João Henriques et al. *Da Desinformação ao Caos: uma análise das Fake News frente à pandemia do Coronavírus (COVID-19) no Brasil*. Cadernos de Prospecção, v. 13, n. 2 COVID-19, p. 331, 2020. Disponível em: <<https://cienciasmedicasbiologicas.ufba.br/index.php/nit/article/view/35978>>. Acesso em: 05. Jul. 2021.

FERNANDES, Maria Lídia Bueno; GOMES, Ana Lúcia de Abreu. *Trajetórias das licenciaturas da UnB: em busca de um olhar qualificado sobre a Educação a Distância*. In: FERNANDES, Maria Lídia Bueno (Org.). Trajetórias das licenciaturas da UnB: EaD em foco. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Tiago de Souza Lima. *Desenvolvimento de ambientes virtuais: novos desafios*. In: CORRÊA, Juliane (Org.) Educação a distância: orientações metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *A invenção de novas geografias: a natureza e o homem em novos paradigmas*. In: SANTOS, Milton; BECKER, Berta K. Orgs. Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. São Paulo: Editora Lamparina, 2007.

ESPOSITO, Susanna; PRINCIPI, Nicola. *School closure during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic: an effective intervention at the global level?*. JAMA pediatrics, v. 174, n. 10, p. 921-922, 2020.

HALE, Thomas et al. *Variation in government responses to COVID-19*. Blavatnik school of government working paper, v. 31, p. 2020-11, 2020. Disponível em: <<https://www.bsg.ox.ac.uk/sites/default/files/2020-09/BSG-WP-2020-032-v7.0.pdf>> . Acesso em: 05. Jul. 2021.

HARVEY, David. *Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. São Paulo: Martin Fontes, 2014.

HUBERMAN, Michael. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992. p.31-61.

KENSKI, Vani Moreira. *O desafio da educação a distância no Brasil*. Revista Educação em Foco, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2002.

MARQUES, Camila. *Ensino a distância começou com carta a agricultores*. Folha Online. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u396511.shtml>>. Acesso em: 27 de jul. 2020.

MARQUES, Roberto. *Nesses tempos de pandemia*. In: Giramundo, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, P. 09-21, Jan./Jun. 2020. Disponível em file:///C:/Users/rsant_000/Downloads/3168-7813-1-PB.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

MARTINS, Ronei Ximenes. *A covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio*. In: Rede-Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica. Arte & Ensaios*, PPGAV, EBA, UFRJ, v.2, n.32, dez. p. 122-151, 2016.

MONTEIRO, João Carlos da Silva. *Tiktok como novo suporte midiático para a aprendizagem criativa*. In: Revista Latino-Americana de Estudos Científicos, v. 1, n. 2. p. 5-20. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/30795>>. Acesso em: 21 out. 2020.

NOVELLO, Tanise Paula; PEREIRA JUNIOR, Errol Fernando Zepka; RIBEIRO, Nathalia Fehlberg. *Ambientes virtuais de aprendizagem: limitações digitais dos professores em época de pandemia do Covid-19*. 2020. In: Anais I Simpósio nacional de estratégias e multidebates da educação – SEMEDUC, p. 1-11. Disponível: <<http://repositorio.furg.br/handle/1/8912>> . Acesso em: 05 jul. 2021.

NÓVOA, A. *Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”*. In: SERBINO, R. V. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998. p. 19-39.



Revista do Programa de
Pós-Graduação em Geografia e
do Departamento de Geografia
da UFES

Janeiro-Junho, 2021
ISSN 2175-3709

OLIVEIRA, Maria Lucia Cunha Lopes. *Deslocamentos territoriais da docência-discência na Educação Básica: tensões e desafios em tempos de pandemia*. In: Giramundo, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 09-21, Jan./Jun. 2020. Disponível em file:///C:/Users/rsant_000/Downloads/3168-7813-1-PB.pdf. Acesso em: 28/Jun./2021.

PELLANDA, Andressa Camile. *Crise da educação só termina se governo Bolsonaro for impedido*. In: Le Monde Diplomatique Brasil. Pag. 4-5. Junho 2021.

PEREIRA, Eva Waisros. *Educação a distância: concepção e desenvolvimento*. In: Linhas Críticas: Novas Tecnologias na Educação, volume 9, jul. a dez. 2003.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAPUCAIA, Priscila Caldas; ALVES, Paula Dias. *A transição do cenário educacional em meio à pandemia do covid-19*. Brazilian Journal of Policy and Development, v. 2, n. 4, p. 67-94, 2020. Disponível em: <<https://www.brjpd.com.br/index.php/brjpd/article/view/105>> . Acesso em: 05 jul. 2021.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice Salette; LOCKMANN, Kamila. *A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente*. Práxis educativa. v. 15, 2020, p. 1-24. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289/209209213529>> . Acesso em: 05 jul. 2021.

SILVEIRA, Maria Laura. *O espaço geográfico: da perspectiva geométrica à perspectiva existencial*. Geosp - Espaço e Tempo, n 19, p. 81-91, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/73991>> . Acesso em 05 jul. 2021.

TELECURSO 2000. *Site oficial do Telecurso*. Disponível em <<http://www.telecurso.org.br/telecurso/index.html#/main.jsp?lumPageId=1D6530765D5644709741AEAA3622D3BC>> . Acesso em: 18 jun. 2020.

Z Aidan, Junia de Mattos; GALVÃO, Ana Carolina. *Covid-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada*. In: AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogério Dutra dos (Orgs.) *Pandemias e pandemônio no Brasil*, São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020, p. 261-278.