

O ensino de Geografia durante o Regime Especial de Atividades Não Presenciais: experiência de uma docente em uma escola estadual de Mariana-MG

Teaching Geography during the Special Regime of Non-Attendance Activities: experience of a teacher in a state school in Mariana-MG

Maisa de FREITAS*

RESUMO: Este texto pretende analisar as experiências de uma docente no ensino de Geografia durante o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) em uma escola pública de Minas Gerais, no ano de 2020. A metodologia tem enfoque qualitativo e descritivo. Utilizamos como aporte teórico referências sobre o Ensino da Geografia e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Para a coleta de dados, foi utilizada pesquisa bibliográfica e etnografia virtual com 12 grupos de *WhatsApp*®. O recorte da pesquisa envolveu a participação da autora do presente texto como professora de Geografia do Ensino Fundamental entre 6º e 8º ano entre março a novembro de 2020. Foi possível verificar o forte uso do *WhatsApp*® como uma das principais ferramentas de comunicação entre a professora e seus alunos, seguido do e-mail. Tal processo, contudo, se apresentou mais como um mecanismo operacional e burocrático do que pedagógico. As experiências também evidenciaram o despreparo docente para lidar com o formato de ensino não presencial e a necessidade de formação inicial e continuada dos professores, bem como a reflexão sobre os paradigmas emergentes a respeito das novas práticas de ensino que vêm se delineando atualmente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia. REANP. TDIC. *WhatsApp*.

ABSTRACT: This text intends to analyse the experiences of a teacher in teaching Geography during the Special Regime of Non-Presence Activities (REANP) in a public school in Minas Gerais, in 2020. The methodology has a quantitative and qualitative focus. It was utilized as theoretical input references about the Teaching of Geography and the Digital Information and Communication Technologies (TDIC). For the data collection, it was utilized bibliographic and virtual ethnographic research with 12 *WhatsApp*® groups. The research focus involved the participation of this text's author as a Geography teacher at the Middle School between 6th and 8th grades between March and November of 2020. It was possible to verify the high use of *WhatsApp*® as one of the main communication tools between the teacher and the students, followed using e-mail. Such process, however, presented more as a bureaucratic and operating mechanism than a pedagogical process. The experiences also showed an unpreparedness of the teachers to deal with the remote teaching format and the necessity of initial and continuing formation of the teachers, as well the reflection about the emerging paradigms about the new teaching practices that have been outlined the current days.

KEYWORDS: Teaching of Geography. REANP. TDIC. *WhatsApp*.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5722-254X>, e-mail: maisafreitas.edu@gmail.com.

1 Introdução

O presente texto trata do relato de experiência de uma docente no ensino de Geografia durante o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) em uma escola pública de Minas Gerais, no ano de 2020.

Tal regime foi decretado pelo governador do estado, Romeu Zema, como medida alternativa para o retorno das aulas nas escolas públicas durante o período de isolamento social, provocado pela pandemia da Covid-19.

No dia 12 de março de 2020, o governador declarou situação de emergência em Minas Gerais e, logo depois, no dia 15 do mesmo mês, foi determinado o início da quarentena por recomendação do Comitê Extraordinário Covid-19 da Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais (SES/MG). Com isso, as aulas presenciais foram suspensas em todas as escolas da rede estadual de ensino e as medidas para o trabalho remoto dos servidores públicos começaram a ser delineadas.

O retorno das atividades escolares para os professores e alunos, em caráter de teletrabalho, ocorreu no dia 18 de maio de 2020 por determinação do governo de Minas Gerais, com base no Comitê Extraordinário Covid-19. A partir dessa decisão, a gestora da Escola Estadual Professor Soares Ferreira se reuniu, virtualmente, com os professores para discutir as condições estruturais e estratégicas para o retorno às atividades escolares. Alguns professores manifestaram apreensões quanto a essas condições, apesar de aderirem ao retorno sem grande contestação.

A escola estadual selecionada para o campo de análise localiza-se na região central da cidade de Mariana-MG. A escolha deve-se ao fato de a autora deste relato exercer a docência como professora de Geografia nesse estabelecimento e se constituir como sujeito da pesquisa. A escola, ora analisada, teve suas origens em junho de 1948, e desde 2002, passou a ofertar exclusivamente as Séries Finais do Ensino Fundamental e, atualmente, conta com pouco mais de 700 alunos e 72 servidores.

Durante o REANP, a escola, assim como todas as outras do estado, teve que se ajustar às novidades em um período muito curto de tempo e utilizando os recursos disponíveis para a retomada das aulas não presenciais. Para isso, o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) foi fundamental para construir a rede de comunicação entre os professores e os alunos.

As TDIC, também conhecidas como TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação), são recursos tecnológicos que foram amplamente popularizados no mundo à medida que os meios de comunicação e a internet foram evoluindo e estão presentes em diversas atividades da sociedade. Por isso, cada vez mais, a área da educação vem sendo desafiada a ofertar novas possibilidades educativas com o auxílio dessas novas tecnologias.

Pensar as novas tecnologias em um Regime de Atividades Não Presenciais, requer, contudo, um esforço de contextualização e reflexões que exigem profunda análise da situação vivida, considerando as questões estruturais de acesso às tecnologias necessárias para a oferta do ensino, de letramento digital e questões socioeconômicas de estudantes e professores.

Não é possível, por exemplo, comparar o REANP com a Educação à distância (EAD), dado que essa última trata de uma modalidade de ensino com estruturas e programações próprias. Por outro lado, também não se trata completamente de um ensino remoto nos moldes das escolas particulares, dado que, no sistema público mineiro, os professores das escolas não ministravam aulas de forma síncrona para os alunos.

No REANP, outros professores são contratados para integrar o programa “Se Liga na Educação” transmitido pelo Canal de TV Rede Minas e pela *playlist* da Rede Minas, através do portal eletrônico *Youtube*. Atualmente existe a opção do *Google Meet*, vinculado ao e-mail institucional dos professores das escolas públicas para a realização de aulas síncronas, mas, até então, ela tem sido considerada uma alternativa complementar.

Santos (2003) já dizia que as técnicas, apesar de serem universais, chegam de modos diferentes aos lugares, a depender das suas características. Nessa mesma perspectiva, Pereira, (2016) afirma que a sociedade ainda apresenta estruturas muito resistentes e com dificuldades para modificar-se e acompanhar o processo evolutivo das tecnologias.

No que tange a Geografia Escolar, as circunstâncias atuais, nas quais o ensino não presencial vem se desenrolando, podem trazer diversas discussões a respeito dos desafios metodológicos e teóricos para professores veteranos e iniciantes.

Diante dessas novidades recentes, surge a seguinte problemática: Quais estratégias o professor de Geografia da rede pública tem encontrado para conciliar as consolidadas práticas de ensino presencial com as do Regime Especial de Atividades não Presenciais (REANP), implementadas pelo governo de Minas Gerais a partir do início do ano de 2020?

O objetivo desse trabalho é o de analisar experiências de uma docente no ensino de Geografia, durante o REANP, com alunos do Ensino Fundamental II em uma escola pública

estadual em Mariana - MG. A metodologia da presente pesquisa tem enfoque qualitativo e descritivo. Utilizamos como aporte teórico referências sobre o ensino da Geografia e as TDIC.

Para a coleta de dados, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e a etnografia virtual em grupos de troca de mensagens, no caso, o *WhatsApp*®. De acordo com Hine (2004), a etnografia virtual é uma resposta à necessidade de se realizarem estudos em comunidades virtuais nas quais a utilização de comunicações eletrônicas é rotineira. Essa estratégia foi adotada pela pesquisadora para a visualização direta dos conteúdos compartilhados em 12 grupos do *WhatsApp*® administrados pelos professores de turmas de 6º, 7º e 8º ano, durante o ano de 2020. Passo seguinte e através dessa metodologia, foi possível analisar a interação da professora de Geografia com os alunos.

Esse trabalho pretendeu ampliar as discussões que envolveram o ensino de Geografia, levando em consideração a presença das novas tecnologias, reconhecendo, entretanto, suas limitações para alunos e docentes, o que demonstra a necessidade de aprofundarmos os estudos e as pesquisas nessa direção.

2 Pressupostos teóricos

2.1 O ensino de Geografia e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)

Desde a década de 1970, vivenciamos a atual etapa do sistema capitalista denominada por Santos (2003) de meio técnico-científico-informacional, cujo processo está relacionado ao evento histórico da Terceira Revolução Industrial e que representa o marco da união entre ciência e técnica.

Esse período foi um marco para o começo da informatização da sociedade brasileira a partir da mediação de políticas públicas, o que, posteriormente, permitiu o desenvolvimento da informática educativa no Brasil. De acordo com Moraes (1997), o Brasil tinha como objetivo o de promover a capacitação científica e tecnológica para consolidar a autonomia nacional e a indústria brasileira. Para isso, seria necessário estender a informática aos diversos setores da sociedade, incluindo o setor educacional.

Havia, naquele período, o consenso de que a modernidade só poderia se desenvolver com base na educação, dessa forma, as primeiras experiências de informatização nessa área deram-se no âmbito das universidades, em caráter experimental, onde foram desenvolvidos projetos-piloto que vieram, mais tarde, impulsionar a futura Política Nacional de Informatização da

Educação (MORAES, 1997). O processo de informatização das escolas, com base em políticas públicas, por sua vez, começou somente na década de 1990.

Desde então, um enorme leque de pesquisas tem sido desenvolvido na área da Educação e da Geografia Escolar na mesma medida em que as rápidas transformações tecnológicas têm se desdobrado em novidades antes nunca vistas pela sociedade brasileira.

Com a homologação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em 2017, podemos destacar, dentre as competências gerais a serem alcançadas pelos alunos:

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, 2018, p. 9).

Alinhadas a essas competências gerais, a BNCC pressupõe, no âmbito da Geografia, que os alunos devam ser estimulados a pensar espacialmente para serem capazes de ler o mundo em que vivem, e assim, desenvolver o raciocínio geográfico (BRASIL, 2018). Tal raciocínio procede de estratégias pedagógicas e espaciais com base nos recursos teórico-metodológicos das categorias de análise da Geografia (ASCENÇÃO; VALADÃO, 2014).

Em outras palavras, isso quer dizer que é necessário que o professor de Geografia seja capaz de ensinar a sua disciplina de forma pedagógica, mas sempre estabelecendo uma ponte coerente com as teorias e métodos da Geografia enquanto ciência acadêmica. Callai (2011) destaca que, por meio da educação geográfica, pretende-se alcançar a formação integral dos sujeitos, de modo que a Geografia está para além de uma mera sequência de ilustrações.

Apesar das recomendações propostas para o ensino da Geografia, contudo, ainda existem muitos obstáculos a serem superados pelos professores, como a necessária formação continuada, com vistas a atualização constante dos educadores, bem como a construção efetiva de condições para que eles tenham acesso as novas tecnologias de comunicação e informação, para que possam levar essas ferramentas para a sua sala de aula.

Também é necessário superar o distanciamento entre a realidade escolar e o campo acadêmico. Para Venturelli (2020, p. 203) não devemos cometer o erro de “associar a formação escolar como uma apresentação abreviada dos conceitos acadêmicos”. Segundo esse autor, os cursos de graduação cometem um erro ao focarem boa parte do seu currículo na formação acadêmica, deixando para segundo plano as disciplinas de licenciatura. Por outro lado, existe o

erro de outras graduações, geralmente de curta duração, direcionarem seus currículos apenas para técnicas produtivistas do ensino. Portanto, é necessário haver uma conciliação.

É importante considerar que a Geografia, enquanto ciência, passou por profundas transformações em suas bases epistemológicas e correntes de pensamento ao longo dos anos, cuja perspectiva geográfica, amplamente difundida nos dias de hoje, trata-se da Geografia Crítica, influencia fortemente o campo do ensino de Geografia.

Tal corrente começou a se delinear a partir da década de 1970, quando geógrafos de renome como William Bunge, David Harvey, Yves Lacoste e Milton Santos, começaram a promover críticas às outras correntes geográficas existentes até então (a Determinista, a Possibilista e a Nova Geografia).

A Geografia Crítica questionava o papel que essas correntes desempenhavam a favor do capital e a falta de senso crítico frente aos desdobramentos do capitalismo que se encontrava em crise (PAULA; SOUZA & ANUTE, 2020). A Geografia, nessa concepção, deveria sair da passividade e conivência com os interesses capitalistas, para se tornar questionadora das formas injustas de produção do espaço geográfico.

Essa nova forma de pensamento serviu para renovar as bases do ensino da Geografia, tido, por muito tempo, como uma disciplina tradicional acrítica e que se baseava muito mais em mecanismos de memorização de conteúdos do que na compreensão do funcionamento do espaço geográfico com as suas nuances sociais, políticas e econômicas.

A perspectiva da Geografia Crítica no campo educacional leva em consideração que o aluno deixe de ser espectador e objeto das mudanças ocorridas na sociedade e passe a se constituir como principal agente no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que ela o auxilie na compreensão da realidade social (PAULA; SOUZA & ANUTE, 2020). Isso contribui para que os alunos possam aprender a reconhecer que eles também são sujeitos atuantes do espaço geográfico que é estudado nos livros didáticos e que as suas ações têm potencial para promover mudanças.

Fazendo referência à Vesentini (2008), os autores Paula; Souza & Anute (2020) alertam, contudo, que a Geografia Crítica ainda vivencia um processo lento de rompimento com a Geografia tradicional, pois os seus currículos ainda mantêm conteúdos muito fracionados entre diferentes temas da Geografia. Por outro lado, tem sido possível verificar o crescente questionamento de professores relacionado ao papel dos livros didáticos, enquanto única fonte

para a aquisição de conhecimento, ao uso de conceitos ultrapassados e a distância existente entre a Geografia Escolar e a acadêmica.

No que tange o uso das TDIC, Queiroz (2020, p. 379) afirma que o “novo desafio da educação geográfica é o de como orientar o aluno no processo de aquisição do conhecimento e fazer com que ele saiba aplicá-lo de modo independente”. Nesse sentido, o professor deve dirigir a experiência dos alunos, a partir de um estímulo que os levem a ação da aprendizagem, com o auxílio das novas tecnologias.

Para isso, os professores têm sido desafiados a promoverem, cada vez mais, Metodologias Ativas, aliadas às TDIC, que coloquem os alunos em situação de protagonismo. Isso envolve a capacidade de desenvolver planos de aulas que conduzam os alunos ao processo investigativo e à busca por respostas em diferentes fontes de informação, ao discernimento das fontes, à resolução de problemas, ao manuseio e à interpretação de mapas virtuais, a promover e executar projetos, a produzirem trabalhos autorais e criativos com o auxílio de ferramentas digitais, a capacidade de autoavaliação etc.

Com o advento do REANP, no ano de 2020, o desafio de engajar os alunos se ampliou, consideravelmente, dado que as estruturas para promoção do ensino, em caráter não presencial, não estavam devidamente preparadas para um longo período de isolamento social. Isso não quer dizer que a aprendizagem depende, exclusivamente, das TDIC para acontecer, mas, no contexto do REANP, elas são importantes instrumentos para o estabelecimento e manutenção de uma rede de comunicação dos alunos com a escola e com os professores.

Alguns trabalhos recentes acerca do ensino de Geografia durante o isolamento social indicaram a dificuldade dos professores em se adaptarem a esse novo formato.

Uma pesquisa realizada por Macêdo & Moreira (2020) em uma escola municipal de Fortaleza, assemelha-se, em diversos aspectos, à situação das escolas da rede estadual de ensino em Minas Gerais. Segundo os autores, muitos docentes não se encontravam preparados e qualificados para o novo modelo de trabalho *Home Office*. Observou-se um processo de instrumentalização dos professores de Geografia que tiveram que aprender ou reaprender a utilizar os meios tecnológicos para exercerem o seu trabalho. Os alunos, por sua vez, também tiveram que se adaptar a uma rotina completamente nova com os recursos disponíveis.

Para Souza & Costa (2020), em pesquisa realizada com professores da Bahia, a condição de trabalho dos professores de Geografia se coaduna como indicadores de precarização e flexibilização existente em outras regiões do país. Segundo os autores, os professores estão com

jornada de trabalho mais intensa e com baixos salários durante o período da pandemia, o que vem afetando suas vidas e suas rotinas em seus lares.

Com isso, o sistema não presencial de ensino, como tem se dado no período de isolamento social, tem revelado o enorme desafio de adaptação, não somente dos alunos e suas famílias, mas também dos professores. Desafio duplo de levar em consideração não somente as habilidades para a utilização das TDIC, mas principalmente as estratégias de ensino e aprendizagem com os recursos disponíveis.

2.2 Formação de Professores em Geografia: um breve panorama

Todas as questões teóricas e estruturais apresentadas anteriormente perpassam, intrinsecamente, o processo de formação de professores, haja vista que não é o bastante saber o que é preciso fazer; também é necessário saber como fazer e ter condições estruturais.

Embora reconheçamos que, para trabalhar o ensino de Geografia, atualmente, o professor deva adquirir habilidades diversas, sobretudo para o uso das TDIC, a realidade demonstra que o caminho ainda possui muitas barreiras a serem superadas, consistindo em um indicativo importante para as políticas públicas no Brasil.

Por muitos anos, as políticas públicas para a inserção das TDIC nas escolas priorizaram mais a capacitação técnica dos profissionais da educação do que propostas para a promoção de metodologias educativas que pudessem integrar as TDIC em novas experiências educativas. Conforme aponta Pretto & Passos (2017) em uma pesquisa geral baseada em documentos e diretrizes da UNESCO, ainda existe a necessidade dos professores se apropriarem das TDIC, não somente de maneira técnica, mas de um modo que promova uma verdadeira imersão na cultura digital.

Atualmente, a escola não vivencia mais práticas de ensino mediadas pelo uso de tecnologias, em espaços restritos aos laboratórios de informática das escolas. Nem utiliza apenas programas de computador, como *Word*, *Excel*, *Paint* e *Power Point*. É preciso considerar novas metodologias e novos espaços de aprendizagem.

Menezes & Kaercher (2015) afirmam haver a necessidade de uma mudança paradigmática no campo da Geografia. Segundo os autores, existe uma compartimentalização das bases curriculares da Licenciatura entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas. Tal situação tem criado dificuldades entre os licenciados para aplicarem, nas escolas, os conhecimentos adquiridos na universidade.

Outro fator considerado por Menezes & Kaercher (2015) refere-se à separação entre licenciatura e bacharelado, o que provoca a divisão entre teoria e prática, visto que, historicamente, os bacharéis são classificados como pesquisadores, enquanto os professores são vistos como meros transmissores do conhecimento. Com isso, os autores reforçam a necessidade da emergência de um paradigma da pós-modernidade pautado na racionalidade prático/reflexiva como essencial para a formação dos professores.

Nesse sentido é importante repensar os currículos não somente das escolas de educação básica, mas também os das próprias universidades. Seria incoerente cobrar que professores de Geografia sejam capazes de construir novas formas de educação pautadas num paradigma educacional pós-moderno sem que as próprias universidades invistam no processo de formação desses professores, seja inicial ou continuada.

Pensar todas essas questões envolvidas na formação de professores de Geografia, integrando o uso das TDIC, torna o desafio ainda maior. Dias (2010) observou que os professores em formação têm se aproximado dos estudantes considerados “nativos digitais” - embora esse termo seja problematizado por alguns pesquisadores como Ribeiro (2019) - e buscado novos caminhos teórico-metodológicos para o uso das TDIC.

Por outro lado, o estudo também revelou que os usos das tecnologias também acabaram promovendo a aceleração das aulas num processo de excesso de informação, no que ele se refere de “cópia pela cópia” (DIAS, 2010, p. 150). Isso pode acontecer quando as TDIC facilitam o acesso a diversas informações, mas são utilizadas no mesmo modelo tradicional de transmissão de conteúdos.

Isso nos faz pensar que as escolas não devem ser consideradas como receptáculos das novas tecnologias unicamente com a justificativa de que elas precisam sair da situação de século XIX, momento histórico em que grande parte delas ainda se encontra. Os professores necessitam desenvolver habilidades que possam ser úteis nos momentos em que o uso das TDIC for considerado necessário na condução do processo de aprendizagem. Deve-se levar em consideração que a sociedade se encontra condicionada, mas não determinada pela técnica (LÉVY, 1999).

O isolamento social fez emergir um leque de alternativas educativas que leva em consideração novos espaços de aprendizagem.

3 Resultados

3.1 O Ensino de Geografia em uma escola estadual durante o REANP, no estado de Minas Gerais

Os conteúdos da Geografia Escolar do Ensino Fundamental Anos Finais, inseridos no Plano de Estudos Tutorados (PET) do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) do estado de Minas Gerais, foram elaborados levando em consideração o contexto do isolamento social vivenciado no país desde março de 2020. Dessa forma, os PETs consistiram em apostilas mensais com conteúdos e atividades de cada disciplina.¹

O material foi construído de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), instituído nas escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais pela Resolução CEE 470/2019. Ao todo foram sete PETs com atividades, um PET comemorativo dos 300 anos de Minas Gerais e um PET final avaliativo para encerrar o ano letivo de 2020, como é possível ver nos modelos das capas a seguir:

Figura 1 – Apostilas do PET de Minas Gerais.



Fonte: <https://estudemcasa.educacao.mg.gov.br/pets/ens-fund-anos-finais>. Acesso em: 26 abr. 2021.

¹ Em 2021 o PET passou a ser bimestral acompanhado de atividades complementares elaboradas pelos professores.

Além dos PETs, as aulas também foram adaptadas para o sistema virtual. Todas as informações e orientações encontram-se no site do *Estude em Casa*², onde se encontram as apostilas e informações sobre a programação das aulas na aba “Se Liga na Educação”, transmitidas ao vivo pelo canal de TV Rede Minas e pelo canal do *You Tube* da emissora³.

Além desses recursos, foi disponibilizado também o acesso ao aplicativo Conexão Escola, que tem um *chat* para que os alunos possam ter o contato com os professores e que, atualmente, encontra-se com versão atualizada, 2.0⁴:

Figura 2 – Aplicativo Conexão Escola.



Fonte: Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/11284-aplicativo-conexao-escola-2-0-ja-esta-disponivel-para-professores-e-alunos-da-rede-estadual-de-minas-gerais>. Acesso em: 04 jun. 2021.

Segundo a grade de horários disponíveis no site, a organização das aulas se deu da seguinte forma:

Figura 3 – Cronograma das aulas do Se liga na Educação

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Segunda-feira: Linguagens - Língua Portuguesa, Literatura, Inglês, Arte e Educação Física; ▪ Terça-feira: Ciências Humanas - História, Geografia, Sociologia e Filosofia; ▪ Quarta-feira: Matemática; ▪ Quinta-feira: Ciências da Natureza - Biologia, Física e Química; ▪ Sexta-feira: Conteúdos do Enem. 	
---	--

Fonte: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/se-liga-na-educacao>. Acesso em: 26 abr. 2021

²Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio>. Acesso em: 26 abr. 2021.

³Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCXV8LznurdAhfXk660O27uA>. Acesso em: 26 abr. 2021.

⁴Em 2021, o Conexão Escola foi atualizado para que os alunos pudessem acessar o *Google Classroom* e ter acesso à novas funcionalidades para envio de tarefas, feedback dos professores e compartilhamento de informações.

Tais medidas atendem à normativa prevista no art. 32, § 4º da Lei de Diretrizes e Bases, que estabelece que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996, p. 23).

Dessa maneira, a escola, localizada na região central da cidade de Mariana – MG se programou para o retorno das aulas em maio de 2020, tendo como uma das primeiras ações da direção a de promover uma reunião com os professores por meio do *Google Meet* para discutir as estratégias que seriam adotadas.

Para complementar os recursos ofertados pelo estado, outros recursos das TDIC foram necessários para mediar a comunicação entre os professores e demais servidores da escola, e deles com os alunos e seus familiares. Um dos principais recursos utilizados foi o uso do aplicativo de troca de mensagens e anexos *WhatsApp*®, a maneira mais imediata, encontrada pela escola, de entrar em contato com os alunos e orientá-los a respeito do início e funcionamento das aulas. Outros meios de mídia social, como o *Facebook*® e o *Instagram*® também foram utilizados posteriormente.

A princípio, a direção, junto aos professores e demais servidores, criou um grupo no *WhatsApp*® específico para as primeiras orientações do REANP e, em seguida, foram criados grupos com os alunos, sendo um grupo para cada turma da escola, totalizando 24 grupos, administrados pelos professores de cada disciplina em parceria com a direção da escola.

No caso das análises aqui empreendidas foram considerados 12 grupos, dentre os quais dois de alunos do 6º ano, seis de alunos do 7º ano e quatro de alunos do 8º ano. O período de observação e interação nos grupos, que serviram de base para este relato, se deu entre março e novembro de 2020.

As primeiras impressões sobre o processo de adesão ao REANP constam no relato realizado pela autora e professora de Geografia e, por isso, escritos em primeira pessoa⁵:

Experiências iniciais com o REANP

No começo do isolamento social, quando as aulas ainda estavam suspensas, a primeira estratégia foi aproveitar o momento para aprender um pouco mais sobre as TDIC e

⁵Para fins de análises, as outras informações serão descritas em terceira pessoa.

metodologias educacionais fazendo pequenos cursos disponíveis gratuitamente na internet e outros pagos. Assim, me apropriei de algumas ferramentas como o Classroom, Power Point, Google Earth, Google Forms, Google Meet, dentre outros. Quando as aulas retornaram, contudo, foi um processo confuso e cansativo, pois as novidades a respeito do REANP eram um pouco diferentes do modo como eu havia me preparado. Os professores passaram a ter que lidar com situações burocráticas, como a confecção e preenchimento de planilhas e anexos do governo e, ao mesmo tempo, deveriam entrar em contato com os alunos através dos grupos criados no WhatsApp, pois o chat disponível no site do “Estude em Casa” foi liberado tardiamente e não teve grande adesão por parte dos alunos e professores da escola.

No primeiro dia em que tive a aula de Geografia, fiquei com uma sensação estranha por saber que, dessa vez, não seria eu a aplicar as aulas. Por um momento senti que eu passava da função de professora, para uma espécie de “tutora virtual” movida pelos grupos de WhatsApp.

Por outro lado, eu sabia que sem esse recurso, as chances de contato com os nossos alunos seriam mínimas, e que, por isso o uso desse aplicativo consistiu em uma peça-chave para ampliar as redes de contato com os alunos.

As interações com os alunos também foram um pouco confusas, por questões de horários de atendimento e intensidade do fluxo de mensagens. Eram muitas notificações diárias e tráfego de arquivos. As mensagens relacionadas à escola se misturavam às minhas mensagens pessoais, tendo em vista que, no começo, eu usava um celular pessoal para trabalhar, o que foi bem difícil para administrar.

O contato com os alunos, por sua vez, se deu mais no sentido de resolver questões de ordem informativa e burocrática do que para um auxílio no processo do ensino e aprendizagem da Geografia em si. Em algumas poucas situações em que algum aluno ou aluna entrava em contato para tirar alguma dúvida, as explicações limitavam-se aos áudios através dos números privados desses alunos.

Cadernos de anotações (2020)

Fonte: arquivo pessoal da professora.

Tendo em vista o relato acima apresentado, é possível verificar as primeiras barreiras estruturais e pedagógicas enfrentadas pela professora de Geografia, pois mesmo com o

engajamento para o uso das TDIC, as estruturas disponíveis para o processo do REANP tinham, inicialmente, algumas limitações para a interação entre a professora e os alunos.

A utilização do *WhatsApp*®, embora não sendo um aplicativo de uso institucional, foi encarado como uma estratégia básica de comunicação, porém a professora estava desprovida de uma metodologia clara de como utilizá-lo de maneira conjunta com outros professores.

Como não havia grupos específicos para postagens sobre a disciplina de Geografia, as ações da docente deveriam se organizar no mesmo espaço virtual das outras matérias, causando excesso de informações. Além disso, o uso do *smartphone* pessoal da professora para a realização do trabalho também contribuiu para causar confusão na administração do recurso *WhatsApp*®.

Tratava-se de um desafio metodológico novo a ser pensado para trabalhar a disciplina de Geografia, tendo o *WhatsApp*® e o e-mail como um importante meio de comunicação com os alunos, porém com limitações pedagógicas.

Para contornar possíveis desorganizações nos grupos de *WhatsApp*®, as postagens da professora, com orientações sobre a disciplina de Geografia, foram baseadas na grade de horários disponibilizada pelo “Se Liga na Educação”. Dessa forma, as principais orientações foram organizadas para serem postadas às terças-feiras, em conjunto com as disciplinas de História e de Ensino Religioso, conforme a programação.

As postagens realizadas, em sua maioria, consistiam em: orientações sobre a entrega das atividades dos PETs pelos alunos; lembretes sobre datas importantes; dúvidas sobre como acessar o aplicativo Conexão Escola para a realização da Avaliação Diagnóstica promovida pelo governo, pequenos tutoriais produzidos pela professora etc. Os alunos, por sua vez, raramente interagiam para tirar dúvidas sobre o conteúdo de Geografia.

Com isso, foi possível perceber, através das postagens, nos grupos de *WhatsApp*®, que a comunicação era, predominantemente, unidirecional, pois, na maior parte das vezes, ela partia da professora de Geografia com as orientações a serem seguidas pelos alunos. Esse fato revela a dificuldade para a superação do papel do docente como transmissor de conteúdo, mencionado por Menezes e Kaercher (2010) no contexto inicial do Regime de Atividades Não Presenciais.

A professora encontrou dificuldades para ampliar as práticas de ensino-aprendizagem com seus alunos, pois as tentativas de postagem de vídeos, sites ou arquivos de texto nos grupos sempre provocavam atropelamento de informações. Alguns alunos entravam em contato no

número privado da professora para dizer que não estavam conseguindo acompanhar as postagens dos grupos ou que não entendiam o que era postado.

Outra dificuldade encontrada pela professora de Geografia foi a de dar *feedback* para os alunos em relação às atividades entregues. A professora, a princípio, optou por receber as tarefas dos alunos por *e-mail*. Muitos deles, contudo, alegavam não ter *e-mail*, não saber como criar e/ou anexar arquivos. Muitos pais também não conseguiam auxiliar os filhos, de modo que várias tarefas acabaram sendo aceitas pelo *WhatsApp* da professora, por ser considerado um meio mais prático. A maioria delas era enviada por meio de fotografias das atividades feitas à mão.

Para evitar a perda de arquivos recebidos, a professora os salvou em pastas no computador com os nomes dos alunos. O tempo demandado para a realização dessas ações dificultava haver momentos para a correção devida de cada atividade. O fato de apenas registrar as atividades dos alunos provocava a sensação descrita por Dias (2010) de aceleração das aulas num processo de excesso de informação e, em várias situações, da “cópia pela cópia” de atividades feitas com base na internet (DIAS, 2010, p. 150).

Como alternativa, a professora elaborou um gabarito ao final de cada PET e enviou nos grupos de *WhatsApp*, para que cada aluno pudesse conferir as respostas, fazer as devidas correções e tirar dúvidas, porém, sem mecanismos eficientes de avaliação, foi impossível saber se todos os alunos, de fato faziam as correções em um processo mais autônomo de aprendizagem independentemente de pontuação.

No que se refere às postagens da professora de Geografia nos grupos, foi possível perceber que a linguagem teve que ser adaptada para chamar mais a atenção dos alunos. Enviar documentos, em PDF, por exemplo, não surtiram efeito, pois textos longos demais não eram lidos ou não abriam nos celulares de alguns alunos. Foi preciso aprender a utilizar o recurso do *CANVA*⁶, para fazer postagens mais chamativas com orientações sobre as atividades de Geografia, como uma alternativa.

Talvez pelo excesso de informações compartilhadas nos grupos, ainda foi possível verificar desatenção por parte dos alunos, pois eram frequentes perguntas sobre orientações que já haviam sido postadas, principalmente sobre páginas de atividades e prazos de envio. Nesse

⁶Canva é uma plataforma de design gráfico para a criação de gráficos de mídia social, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível em APP e pelo site https://www.canva.com/pt_br/.

sentido, mais do que aprender sobre novas TDIC, é necessário reconhecer suas limitações de adequação ao contexto educacional.

Vale ressaltar também que o comportamento de alunos durante o REANP pode refletir a própria realidade do ensino presencial, conforme foi possível observar em dois dos grupos de *WhatsApp*®, onde a interação era praticamente nula, correspondendo a uma turma de 6º ano e outra de 8º ano. No regime presencial, essas turmas também apresentavam baixa participação em sala de aula conforme experiências da professora com os alunos antes do isolamento social ser decretado.

Apesar das limitações, vale destacar os aspectos subjetivos no processo de interação pelo *WhatsApp*®. As formas de afeto impregnadas nas postagens de vários alunos, na maioria das vezes acompanhadas por *emojis* carinhosos, revelaram um processo mais humano e menos tecnicista, capaz de amenizar a sensação de simples “tutora virtual”, conforme mencionado pela professora em sua primeira experiência com o REANP.

O aspecto positivo de todo esse processo foi a capacidade de resiliência, criatividade e reinvenção não somente da professora de Geografia como também de todos os professores da escola, mesmo diante de tantos obstáculos. Paralelamente às atividades dos PETs, a escola promoveu projetos interdisciplinares⁷ sobre *ciberbullying*, poesia e leitura, do qual a professora de Geografia também participou.

Tais ações levaram a escola a concorrer ao Prêmio Gestão 2020⁸ promovido pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) para as escolas públicas brasileiras. Embora a escola não tenha ficado em primeiro lugar, ela ganhou na categoria “Referência Local” na primeira fase do concurso. Com isso, embora os projetos contassem com a participação de poucos alunos, a qualidade de muitas produções foi animadora. Isso leva a crer que práticas interdisciplinares, aliadas ao uso das TDIC, têm potencial para se ampliarem e construir novas práticas de ensino e aprendizagem.

⁷Foram dois projetos principais realizados com a colaboração dos professores. O primeiro objetivava incentivar os alunos a realizarem produções artísticas com o auxílio das tecnologias digitais, como desenhos, cartazes ou vídeos para promover a conscientização e prevenção sobre as práticas de *ciberbullying*. O segundo objetivava o exercício da leitura e produção autoral de poesias pelos alunos para a divulgação nas redes sociais da escola.

⁸Realizado desde 1998, o Prêmio Gestão Escolar tem como foco reconhecer e incentivar boas práticas de gestão nas escolas públicas brasileiras. No ano de 2020 foi realizada uma edição especial com o tema: "Como as escolas estão enfrentando o desafio do afastamento social para manter o vínculo entre os atores escolares?". As informações sobre as categorias do concurso e as escolas vencedoras estão disponíveis no site <https://www.premiogestaoescolar.com.br/>.

Iniciamos o ano de 2021 com algumas mudanças organizacionais e estruturais que poderão ser ambiente rico para novos estudos.

4 Considerações Finais

Compreendemos que o período técnico-científico-informacional se constitui em um desafio para a educação no Brasil, especialmente para os professores de Geografia. Explicar as transformações espaciais decorrentes das mudanças tecnológicas requer habilidades não somente para descrevê-las para os nossos estudantes, como também promover formas para que eles dominem as tecnologias de troca de mensagens e envio de anexos no WhatsApp® e se apropriem dos recursos educacionais abertos, como a plataforma de aulas remotas “estude em casa®”, utilizada pelo governo do estado de Minas Gerais. Dessa maneira, eles podem se tornar efetivos agentes de mudanças sociais com consciência cidadã, a partir de sua formação escolar, mesmo em tempos de pandemia e de distanciamento, inclusive da sala de aula física.

Apesar de os jovens atualmente terem nascido numa época em que o uso de tecnologias esteja amplamente popularizado, as experiências com o REANP, contudo, demonstraram muitas dificuldades para o uso pedagógico das TDIC com muitos desses jovens.

Um dos maiores desafios para o professor de Geografia, como elencou Queiroz (2020), é o de fazer com que as alunas e os alunos saibam manusear não apenas um computador, um *tablet*, celulares ou outros equipamentos eletrônicos, mas que sejam capazes de desenvolver sua autonomia frente às novas tecnologias. Durante o REANP foi muito difícil envolver os alunos com o objetivo de eles passarem a gerenciar, de forma autônoma e participativa, a construção do próprio conhecimento.

A formação de professores torna-se necessária nesse processo, tendo em vista que as TDIC exigem novos conhecimentos sobre o funcionamento de programas e aplicativos e qual função pedagógica eles podem exercer. Em outras palavras, os professores necessitam de formação que os levem a promover o raciocínio geográfico dos alunos mediado por práticas de ensino e aprendizagem que utilizam as TDIC. Vale ressaltar que, quando o isolamento social acabar, não significará que as tecnologias não serão mais necessárias ao cotidiano dos professores e dos seus alunos.

A experiência ora relatada, assim como todo o aporte teórico que permitiu a análise, reforça a necessidade de maiores reflexões sobre os paradigmas educacionais vigentes nas escolas. Se considerarmos as novas formas híbridas de ensino surgidas a partir da

implementação do REANP, o papel dos/as professores/as de Geografia deverá ser revisto. Toda essa experiência suscita a reflexão para repensarmos os paradigmas educacionais, levando em consideração novas formas híbridas de ensino e o papel do professor, sobretudo no ensino da Geografia.

Para além disso, faz-se necessário que haja vontade política no sentido de efetivação de novos investimentos tais como: políticas públicas que envolvam a capacitação de professores dentro do horário de cumprimento das suas atividades de Módulo II, que são as reuniões de caráter coletivo, realizadas extraclasse, o financiamento para que professores e alunos possam manter acesso gratuito a plataformas educativas, como o *Google For Education*® e auxílio para aquisição de computadores e *smartphones* para a escola que sejam compatíveis com o ensino híbrido.

Como forma de garantirmos o maior sucesso possível do ensino em tempos remotos sem, necessariamente, responsabilizarmos os professores e professoras como os únicos responsáveis pelo processo educativo, devemos trazer o estado, enquanto o responsável pela proposição e efetivação das políticas públicas, para que os envolvidos na educação sejam mobilizados no sentido do maior envolvimento possível de todos os atores no processo educativo, com vistas à efetiva formação crítica e cidadã.

Referências Bibliográficas

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de Geografia: entre o Estudo do Fenômeno e a Interpretação da Espacialidade do Fenômeno. **Scripta Nova:** Revista electrónica de Geografía Y Ciencias Sociales. Barcelona: v. 18, 2014. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14965>. Acesso em: 10 mar. 2020

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 01 nov. 2020.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia Escolar – e os conteúdos da Geografia. **Revista Anekumene**, n. 1, p. 128-139. 2011.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução Nº 470, de 27 de junho de 2019**. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais. Disponível em:

<https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/16-2019/12404-resolucao-470>. Acesso em: 10 jun. 2020.

DIAS, Claudionor Henrique. **As tecnologias da informação e comunicação e a formação do professor de geografia**. 2010. 186 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

HINE, Christine. **Etnografia virtual**. Barcelona: Editora Uoc, 2004.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACÊDO, Rebeka Carvalho; MOREIRA, Kaline da Silva. Ensino de Geografia em tempos de pandemia: vivências na escola municipal professor Américo Barreira. **Verde Grande: Geografia e Interdisciplinaridade**. Fortaleza-CE. v. 2 n. 02, p.70-89, 27 ago. 2020.

MENEZES, Vitória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. **A formação docente em Geografia**: por uma mudança de paradigma científico. *Revista Giramundo*, Rio de Janeiro. v. 2, n. 4, p. 47 - 59, jun./dez. 2015 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33025/grgcp2.v2i4.544>. Acesso em: 10 set. 2020.

MORAES, Maria Cândida. Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática Educativa**, Brasília, v. 1, p. 19-44, 1997.

PAULA; Iago Sales de, SOUZA, Conceição Marques de; ANUTE; Pollyana Furtado Machado. **A influência das correntes geográficas ao longo da Geografia Escolar no Brasil**. *UÁQUIRI-PPG GEO, UFAC*, v. 2, n. 1, p. 158-176. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47418/uaquiri.v2i1.3666>. Acesso em: 01 jun. 2021.

PEREIRA, Vanessa de Castro Bersot. **Escola do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI**. Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5337>. Acesso em: 01 jun. 2021.

PRETTO, Nelson De Luca; PASSOS, Maria Sigmar Coutinho. Formação ou capacitação em TIC? Reflexões sobre as diretrizes da UNESCO. **Revista Docência e Cibercultura**. v. 1, n. 1, p.9-32, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2017.30490>. Acesso em: 03 jun. 2021.

QUEIROZ, Antônia Marcia Duarte. Formação de professores de Geografia na Amazônia: TIC e ensino no norte do Tocantins. **Revista Ciência Geográfica**, Bauru. v. XXIV - (1), jan./dez. 2020. Disponível em: https://www.agbbauru.org.br/revista_xxiv_1.html. Acesso em: 20 mar. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Do fosso às pontes**: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. *Revista da Abralin*, v. 18, n. 1, p. 01-24, 2019. Disponível em: [10.25189/rabralin.v18i1.1330](https://doi.org/10.25189/rabralin.v18i1.1330). Acesso em 20 jun. 2021.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica, Razão e Emoção. 3ª Edição. São Paulo: Edusp (Editora da USP), 2003.

SOUZA, Érica Vieira; COSTA Glauber Barros Alves. As condições de trabalho dos professores de Geografia no regime especial de direito administrativo (REDA) durante pandemia do coronavírus. **Revista Pegada**, Unesp, v. 21, n. 2. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33026/peg.v21i2.7721>. Acesso em: 20 mar. 2020.

VENTURELLI, Ricardo Manffrenatti. **Como Desenvolver o Raciocínio Geográfico em Tempos de Ead?**: habilidades e ensino de Geografia no meio virtual. *Revista Rural & Urbano*. Recife. v. 05, n. 02, p. 199 -219, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ruralurbano/article/view/247530>. Acesso em: 20 mar. 2020.

VESENTINI, José William. **Para uma Geografia crítica na escola**. Editora do Autor: São Paulo, 2008.

Artigo recebido em: 15.04.2021 Artigo aprovado em: 12.09.2021 Artigo publicado em: 14.09.2021