



OS ESTUDOS AMAZÔNICOS E OS SEUS PROFESSORES NO CONTEXTO (PÓS) PANDÊMICO: OLHARES A PARTIR DE ALTAMIRA-PA

AMAZONIAN STUDIES AND ITS TEACHERS IN THE (POST) PANDEMIC CONTEXT: PERSPECTIVES FROM ALTAMIRA-PA

LOS ESTUDIOS AMAZÓNICOS Y SUS DOCENTES EN EL CONTEXTO (POST) PANDÉMICO: PERSPECTIVAS DESDE ALTAMIRA-PA

Jane Carla dos Santos Sarmento

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, sarmentoJane6@gmail.com

Daniel Mallmann Vallerius

Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, Tocantins, Brasil, daniel.mv@uol.com.br

Resumo: Com a declaração de emergência sanitária ocorrida em março de 2020, por conta da disseminação do coronavírus, diversos setores da sociedade foram impactados, inclusive, pela implementação de medidas emergenciais que implicaram em um distanciamento social. No âmbito escolar não foi diferente, o principal caminho trilhado para a continuidade das aulas foi por meio do ensino remoto. Nesse contexto, esta pesquisa tem por objetivo compreender as dinâmicas do ensino de Estudos Amazônicos antes, durante e depois da pandemia de COVID-19 nas escolas da rede municipal de ensino na cidade de Altamira – PA, a partir de um diálogo com os professores deste componente curricular. A metodologia utilizada consiste em uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, apoiada na revisão de literatura e pesquisa de campo, com a aplicação de questionários aos professores. Constatou-se que os desafios dos sujeitos da pesquisa no âmbito do Ensino Remoto Emergencial foram múltiplos, e que vários deles permanecem, mesmo depois de dois anos letivos, nos quais a presencialidade retornou, além da importância de qualificar a formação do professor de Geografia, que é, em suma, quem responde por este componente de nas escolas paraenses. Defende-se, por fim, a relevância de visibilizar o trabalho docente no âmbito dos Estudos Amazônicos, com pesquisas que busquem compreender as particularidades e a especificidade deste.

Palavras-chave: Estudos Amazônicos, desafios da prática docente, pós-pandemia, formação de professores.



Abstract: With the declaration of a public health emergency in March 2020 due to the spread of the coronavirus, several sectors of society were affected, including the implementation of emergency measures that implied social distancing. The school environment was no different, and the main way to continue education was through distance learning. In this context, this research aims to understand the dynamics of teaching Amazonian Studies before, during and after the COVID-19 pandemic in municipal schools in the city of Altamira - PA, based on a dialogue with teachers of this curricular component. The methodology used consists of a qualitative approach of an exploratory nature, supported by a literature review and field research, with the application of questionnaires to teachers. It was found that the challenges faced by the research subjects in the context of Emergency Remote Teaching were multiple, and that some of them persisted even after two school years in which face-to-face teaching returned, in addition to the importance of qualifying the training of geography teachers who, in short, are responsible for this component in schools in Pará. Finally, it is argued that it is important to give visibility to the work of teachers in the field of Amazonian studies, with research that seeks to understand its peculiarities and specificities.

Keywords: Amazonian studies, challenges of teaching practice, post-pandemic, teacher training.

Resumén: Con la declaración de emergencia sanitaria en marzo de 2020, debido a la propagación del coronavirus, varios sectores de la sociedad se vieron impactados, incluyendo la implementación de medidas de emergencia que implicaron distanciamiento social. El ambiente escolar no fue diferente, y la principal forma de continuar las clases fue a través de la enseñanza a distancia. En este contexto, esta investigación tiene como objetivo comprender la dinámica de la enseñanza de los Estudios Amazónicos antes, durante y después de la pandemia de COVID-19 en las escuelas municipales de la ciudad de Altamira - PA, a partir de un diálogo con los profesores de este componente curricular. La metodología utilizada consiste en un abordaje cualitativo de carácter exploratorio, apoyado en una revisión bibliográfica e investigación de campo, con la aplicación de cuestionarios a los docentes. Se constató que los desafíos enfrentados por los sujetos de la investigación en el contexto de la Teleenseñanza de Emergencia fueron múltiples, y que varios de ellos permanecen, incluso después de dos años escolares en los que ha retornado la enseñanza presencial, además de la importancia de cualificar la formación de los profesores de Geografía, que son, en definitiva, los responsables de este componente en las escuelas de Pará. Finalmente, se argumenta la importancia de dar visibilidad al trabajo de los profesores en el campo de los Estudios Amazónicos, con investigaciones que busquen comprender sus particularidades y especificidades.

Palabras-clave: Estudios Amazónicos, desafíos de la práctica docente, postpandemia, formación de profesores.

De onde partimos?

Em março de 2020, a partir da declaração da pandemia do coronavírus pela Organização Mundial de Saúde (OMS), vários foram os espaços que, em alguma dimensão, trouxeram o virtual/remoto à baila para as suas realidades. No cenário da educação formal, esta realidade se tornou recorrente e exigiu alternativas, cujas características foram variáveis, consoante ao contexto das escolas e dos agentes envolvidos.

A pesquisa aqui relatada dedica olhares aos desafios colocados aos professores do componente curricular obrigatório de Estudos Amazônicos que, em sua maioria, são professores licenciados em Geografia, no cenário de Altamira -PA. Esse município optou pela adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE), algo sobre o qual pouco ou quase nada se falava ou se conhecia, e que, rapidamente, se tornou a principal e mais rotineira alternativa para que os processos de ensino-aprendizagem não fossem completamente parados, a partir da pandemia.

Sobre o ERE, é importante destacar que este surgiu de modo imprevisto e urgente na rede básica de ensino, para que, assim, os educandos não perdessem o vínculo com a escola durante o período de isolamento social, o qual se apresentou como o único meio de combater a proliferação da COVID-19 (VELLAR, 2021).

Mesmo diante desse cenário, a educação escolar prosseguiu, mediante a adequação do processo de ensino-aprendizagem, e, assim, um novo método de ensino foi implantado, literalmente, às pressas. Na grande maioria dos estabelecimentos educacionais do país, constata-se que a opção foi pela adoção do ERE, de fato, escolha que forçou os estudantes e os professores a se adequarem às circunstâncias pandêmicas, trazendo diversas consequências. Um delas, seguramente, foi o descortinamento das dificuldades dos sujeitos envolvidos no processo educacional no que tange ao uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs).

Sobre estas, é mister pontuar que seu uso no ensino está longe de ser uma novidade - como nos apontam, por exemplo, Cavalcanti (2002), Libâneo (2011), Kenski (2012), entre outros. Registra-se, também, que essa discussão quase sempre está atrelada a uma eventual falta de preparação dos docentes para o uso das tecnologias e a real função destas no processo de ensino - aprendizagem. Ao mesmo tempo, seu emprego se mostra fundamental para um ensino remoto minimamente efetivo.

Assim, a adoção do ensino remoto, ainda que em caráter emergencial e motivado por fatores externos ao controle dos sistemas de ensino e da comunidade escolar, envolveu, desta feita, uma série de elementos que estão em discussão há mais de duas décadas, como a inclusão digital e a formação dos professores para o uso das tecnologias digitais (FREITAS, 2021).

As tecnologias digitais vêm se apresentando como possibilidade de suporte à aprendizagem, ou seja, têm assumido um papel relevante no apoio aos processos de aprendizagem ativos e autônomos dos estudantes do Ensino Superior (PINTO; LEITE, 2020). Nossas experiências cotidianas indicam também que, na Educação Básica, as TDICs eram menos utilizadas e havia uma menor ambientação por parte dos professores a estas tecnologias se comparado aos sujeitos - estudantes e professores – envolvidos nos processos formativos do Ensino Superior. E o contexto pandêmico evidenciou as lacunas formativas no âmbito das TDICs.

Afere-se também que, no retorno ao ensino presencial pós-pandemia, muitas das ferramentas e das estratégias utilizadas no ensino remoto continuam a ser utilizadas, talvez inclusive pelo fato de que a maioria dos sujeitos está, potencialmente, mais adaptada ao seu uso.

É mister pontuar que, ao implantar o ERE como alternativa para a continuidade dos processos formais de ensino em uma escala nacional (e na municipal), nem sempre se levou em consideração a disponibilidade de tecnologia para os estudantes, tampouco existindo uma preocupação a respeito da adequação da formação docente para este cenário. Identifica-se, portanto, que existe uma lacuna a ser estudada sobre os fatores que envolvem a disseminação da tecnologia no ensino, tais como a própria disponibilidade desta, a capacidade de trabalhar os conteúdos nesse modelo, a possibilidade de os docentes conseguirem desenvolver o conhecimento e a percepção de todos os atores, no que tange ao atendimento das necessidades desse público (FREITAS, 2021).

Assim sendo, diante dos avanços (por vezes forçosos) da inserção das TDICs no ambiente escolar, tem-se como perguntas balizadoras: qual a percepção dos professores sobre o uso das tecnologias digitais no contexto do ensino remoto durante a pandemia? Até que ponto os professores estavam preparados para dominar novas ferramentas e como se adaptaram a elas? O que eles vislumbram para o futuro da educação? E como o ensino de Estudos Amazônicos no contexto de Altamira (PA) foi impactado pela adoção do ERE?

No intuito de buscar pistas para responder a tais questões, o artigo tem por objetivo compreender as dinâmicas do Ensino de Estudos Amazônicos antes, durante e depois da Pandemia nas escolas da rede Municipal de Ensino na cidade de Altamira - PA. Anseia-se, portanto, uma maior compreensão das particularidades que envolvem um contexto tão desafiador como aquele do cenário pandêmico nos anos recentes (2020-2022), bem como dar voz aos professores de Estudos Amazônicos acerca das suas experiências profissionais neste período, realizando o exercício da escuta - algo que, sob as nossas lentes, pouco foi realizado neste processo de adaptação ou “reinvenção” docente.

Entende-se que investigações desta natureza podem contribuir não apenas para delinear um registro histórico sobre o contexto vivenciado pelos professores (não apenas) de Geografia que atuam com este componente curricular obrigatório, mas também para traçar estratégias no cenário pós COVID-19, tendo como base as experiências que eles edificaram neste período, apoiado nas lições aprendidas a partir de um cenário inédito para a nossa geração, e para o qual precisamos estar melhores preparados para enfrentá-lo em caso de alguma futura situação similar.

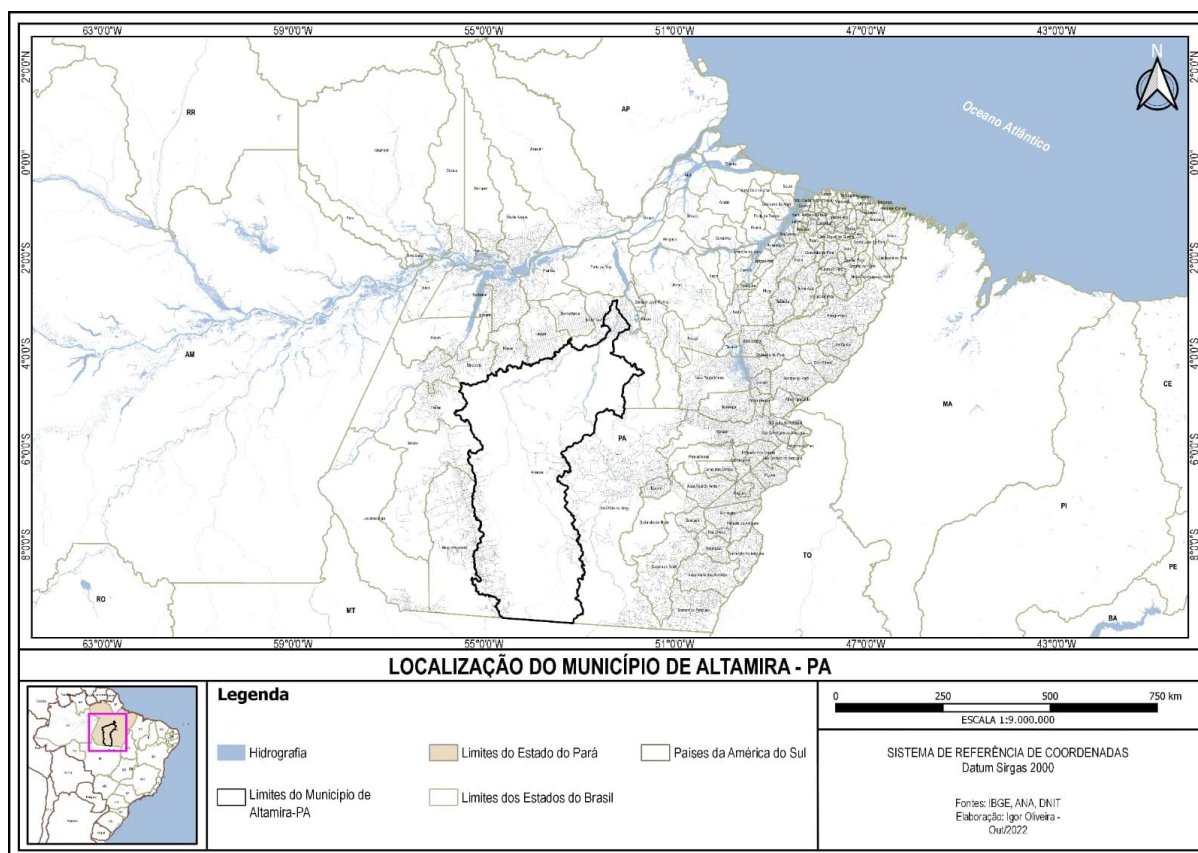
Por onde caminhamos?

Escolhemos trilhar este percurso recorrendo às lentes da fenomenologia, dialogando com Husserl quando ele a define como uma proposta de “ir ao encontro das coisas em si mesmas” (HUSSERL, 2008, p. 17). Aqui, trabalha-se com a subjetividade e a percepção do indivíduo sobre um fenômeno, no caso a percepção dos professores a respeito dos impactos que o ERE ocasionou em seu exercício docente.

Esta pesquisa foi desenvolvida com professores do componente de Estudos Amazônicos das escolas públicas do município de Altamira no Estado do Pará (Mapa 1), aquele que é o maior município em extensão territorial do país.

Optou-se por uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, apoiada na revisão de literatura com aplicação de questionários aos nossos sujeitos. A escolha foi baseada nos estudos de Yin (2016), o qual defende que, em primeiro plano, a pesquisa qualitativa envolve estudar o significado da vida das pessoas, dentro das condições em que realmente vivem e que, ao relatar algo, os participantes tendem a externar suas percepções, aspirações, crenças e, até mesmo, seus comportamentos.

Mapa 1 - Localização do Município de Altamira - Pará.



Fonte: elaborado por Oliveira (2022).

Por sua vez, os sujeitos da pesquisa - professores de Estudos Amazônicos, que atuam nas escolas públicas localizadas na área urbana do município de Altamira-PA - foram delimitados a partir de um levantamento preliminar que contemplou aqueles profissionais que efetivamente estavam exercendo a docência durante os anos pandêmicos e seguem até a data de fechamento deste texto.

A coleta das informações foi realizada através de questionário elaborado e disponibilizado por meio da plataforma *Google Forms*. Registra-se que este questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Este compreendeu um total de 19 questões, englobando tanto perguntas objetivas como subjetivas, que foram elaboradas com base em cinco eixos temáticos, a saber: Metodologias usadas no modo remoto; Condições para o uso das tecnologias digitais; Dificuldades na utilização de materiais tecnológicos e o resultado da aplicação das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e perspectivas para o futuro pós Pandemia. A amostra compreendeu um número de 10 sujeitos e

se baseou no quadro de professores de Estudos Amazônicos referente às escolas do município de Altamira.

Os dados foram analisados de acordo com a metodologia da Análise de conteúdo, utilizada amplamente para descrever e dar interpretações acerca do conteúdo das mais diversas classes e formatos de documentos e textos. Essa conduz o pesquisador a descrições sistemáticas, tanto qualitativas quanto quantitativas, auxiliando na reinterpretação das reais mensagens contidas nos discursos transcritos (RIBEIRO, 2008, p. 27).

A partir do retorno dos questionários, primeiramente foi realizada a transcrição das respostas qualitativas. O segundo momento foi de interpretação do questionário. Ao final, o cruzamento das respostas do questionário foi realizado a partir da articulação dos conteúdos dos diferentes eixos temáticos, conduzida pelo pesquisador a partir de seus pressupostos.

ERE, EAD e Ensino Híbrido: É tudo a mesma coisa?

É lugar-comum afirmar que o mundo se alterou bruscamente em função da pandemia do coronavírus (ou pandemia da COVID-19), que acabou por instigar uma maneira inesperada de convívio social, impossibilitou reuniões, atividades familiares, de trabalho, de lazer, de estudo, entre outros e, por consequência, as relações que se estabeleciam dentro das salas de aula. Todavia, demarca-se esse registro histórico, dada a sua magnitude e a sua influência em diversas dimensões até os dias atuais, quando, felizmente, a referida pandemia não é mais motivo de maiores preocupações. 7

Contudo, se é de conhecimento público que vários foram os espaços e as dimensões que se modificaram, poucos foram aqueles que experienciaram um impacto tão significativo como os espaços formais de ensino. Este cenário acabou forçando os professores a adotarem práticas muito distintas daquelas já conhecidas na educação digital em rede de qualidade, conforme apontam Moreira *et al.* (2020). Assim, muitos professores – até mesmo aqueles que já trabalhavam com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no cotidiano escolar antes da pandemia – se viram um tanto confusos ou desamparados neste contexto. Nos sistemas educativos, de maneira geral, foram implantadas e/ou resgatadas estratégias que contribuíram, à sua maneira, para a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O ERE de acordo com Hodges *et al.* (2020) surgiu como uma alternativa e vem sendo utilizado por pesquisadores e profissionais da Educação com esta nomenclatura para demarcar

a diferença em relação àquilo que conhecemos como educação *online* de qualidade. Para Joye *et al.* (2020), o termo remoto se refere apenas à mudança do espaço físico, que outrora era presencial e passou, temporariamente, a ser remoto (digital), apropriando-se deste vocábulo comumente já empregado na área de Tecnologia de Informação (TI) para se referir à não presencialidade das ações.

Ao contrário das experiências planejadas desde o início para serem realizadas *online* ou a distância (como a Educação à Distância - EAD) o ERE é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo, devido a circunstâncias de crise (HODGES *et al.*, 2020). Em síntese, pode-se dizer que o ERE se traduziu em uma estratégia para minimizar os impactos negativos e o prejuízo na formação dos estudantes. No entanto, a “migração” para este modelo foi realizada em curto prazo, com pouco ou nenhum planejamento, conforme afirma Silva *et al.* (2016).

Com efeito, a suspensão das atividades letivas presenciais ao redor do planeta gerou a obrigatoriedade de os professores e estudantes migrarem para um ambiente virtual, transferindo e adaptando metodologias e práticas pedagógicas originadas nos espaços físicos de aprendizagem.

A modalidade de ensino remoto, praticada na pandemia da COVID-19 pela grande maioria dos estabelecimentos escolares públicos brasileiros, pode ser considerado um ensino EAD? Possivelmente, não. O ERE e a EAD se assemelham apenas no que tange ao uso de uma educação mediada pela tecnologia digital. Nessa perspectiva, Joye *et al.* (2020) apontam que “remoto” faz referência somente à transformação do espaço físico para o remoto, já na modalidade EAD o processo é compartilhado por vários profissionais, como o professor conteudista, o produtor multimídia, o ilustrador, o gestor de Ambiente Virtual de Aprendizagem, além de outros envolvidos, sem contar o fator do planejamento, que desenha a trajetória de ensino-aprendizagem desde o primeiro momento de maneira condizente com este modelo.

De acordo com Fernandes *et al.* (2020), a EAD é uma modalidade educativa que privilegia a utilização de recursos tecnológicos para aproximar alunos e professores, rompendo com a visão cartesiana de tempo e espaço. Por sua vez, o Ministério da Educação do Brasil define ensino à distância como sendo a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2020).

Outra diferença significativa entre a EAD e o ERE é o perfil do aluno. Para Joye *et al.* (2020, p. 14):

Na EAD, o aluno tem um perfil andragógico, ou seja, um adulto que possui uma motivação específica para estudar on-line e tem um perfil a priori, autônomo. Já na educação remota, o perfil do aluno é diferente, uma vez que esse é motivado a estudar remotamente em situações emergenciais, tais como conflitos bélicos, calamidades, pandemias, ou pessoas em trânsito ou com necessidades educativas especiais que não podem estar no ensino presencial de modo convencional.

É pertinente destacar que o método de Ensino à Distância se diferencia também do Ensino Híbrido, em toda a sua contextualização. Segundo Anastácio (2021), a concepção do Ensino Híbrido entende que os alunos não aprendem da mesma forma, por isso é preciso desenvolver propostas de ensino que possam oportunizar aprendizagem para todos e todas de maneira personalizada. Para que o Ensino Híbrido se materialize, portanto, se faz necessário que momentos *online* e presenciais se complementem. Moran (2015, p. 27) reitera tal concepção ao destacar que:

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com mobilidade e conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo.

É possível encontrar diferentes definições para Ensino Híbrido na literatura. Todas elas apresentam, de forma geral, a convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo *online*, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino (BACICH *et al.*, 2015). Diante dessas múltiplas definições, concordamos com Joye *et al.* (2020) quando diz que o ERE empregado de maneira geral não se configurou como uma Educação Híbrida, uma vez que não houve momentos presenciais, tampouco pode se considerar como Educação à distância, pois não possui uma estrutura política e didático-pedagógica completa e organizada.

Destaca-se, também, que o ERE, ou qualquer outra modalidade de ensino cuja atividade ocorra em ambientes virtuais, exige uma adequada formação que efetivamente qualifique os sujeitos para a melhor interação aluno-professor, tanto no que se refere a questões estruturais das instituições como na sua dimensão pedagógica.

Os saberes da Amazônia na Escola: institucionalização e particularidades do componente de Estudos Amazônicos

Os currículos escolares da Educação Básica do estado do Pará, em cumprimento ao Art. 26, da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que se dedica as especificidades regionais, oferecem em suas unidades de ensino o componente curricular regional de Estudos Amazônicos entre o sexto e o nono ano do Ensino Fundamental, podendo este ser denominado, também, de Estudos Regionais ou de Estudos Paraenses (PARÁ, 2003).

Para a Secretaria de Educação do Pará, o currículo pode ser definido:

A partir das necessidades específicas de cada realidade escolar, por todos os sujeitos envolvidos no contexto em questão. Isto implica dizer que na definição do currículo deve-se partir da “realidade”, da “necessidade” dos alunos para a seleção dos “saberes” e “conhecimentos” a serem por eles apropriados (PARÁ, 2003, p. 24).

Nesse contexto, o currículo deve atender às diversidades de cada comunidade respeitando as particularidades que contemplam cada escola, tendo como base desde as escalas locais até as globais. No contexto de uma globalização cada vez mais ampla, se reforça a necessidade da valorização e da compreensão cultural dessas comunidades escolares. Para Barros (2021), muito além de um currículo que apenas atenda a necessidades, devemos almejar um currículo crítico-libertador.

De acordo com o autor supracitado (2021, p. 45) “a disciplina de Estudos Amazônicos foi criada durante os anos 1990 a partir da Resolução nº 630/97, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará, dentro da chamada parte diversificada do currículo”. Até os dias atuais, o componente permanece como obrigatório no Ensino Fundamental naquele estado. Os Estudos Amazônicos estão coerentes com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que demarca que as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da história do meio ambiente e da economia precisam estar presentes nos currículos, indicando ainda a interdisciplinaridade e a contextualização, como princípios para ampliar as várias possibilidades de interação entre as diversas áreas de conhecimento.

Atualmente, o componente curricular Estudos Amazônicos está delineado a partir das habilidades de Geografia e de História do Ensino Fundamental dos anos finais da BNCC (BRASIL, 2017). Isso porque este compreende os objetos de conhecimento acerca das características histórico/geográficas da região, além de priorizar, como profissionais habilitados para a sua docência, aqueles que possuem licenciatura em Geografia, História ou Ciências Sociais.

No município de Altamira, o componente se integra ao currículo escolar a partir de uma resolução Conselho de Educação de Altamira, publicada no ano de 2017. A matriz curricular foi elaborada pelo Conselho Municipal de Educação tomando por base a análise do Documento Curricular do Estado do Pará, e tem como finalidade possibilitar a compreensão da Amazônia como um espaço de múltiplos contrastes e contradições, haja vista a grande diversidade sociocultural e ambiental que essa região proporciona em seu território de dimensões continentais.

Essa primeira versão do Documento Curricular do Município de Altamira teve a sua elaboração a partir da contribuição de professores da rede pública municipal. A proposta elaborada pela Secretaria Municipal De Educação (SEMED) de Altamira trata da finalidade do componente que deve, entre outras coisas, possibilitar ao aluno:

Um olhar aguçado sobre diversidade de culturas e pessoas, sobre características que tornam nossa região única no mundo, desde o período colonial até os dias atuais; sobre as necessidades dos povos que aqui viveram e vivem que transformaram, e ainda transformam, a realidade amazônica (ALTAMIRA, 2020).

Sob esta perspectiva, o componente curricular de Estudos Amazônicos se apresenta aos professores como uma possibilidade de compreender as especificidades existentes nas comunidades, bem como reconhecer os seus respectivos sujeitos. Coadunando com Barros (2021), são de fundamental importância os estudos históricos e das ciências geográficas para compreensão da Amazônia, porém, talvez seja necessário criar uma identidade própria para o componente e não apenas entendê-lo como uma mera complementação de outras grandes áreas.

E o que dizem os professores de Estudos Amazônicos?

O levantamento dos dados referentes ao ensino de Estudos Amazônicos antes, durante e após a pandemia foi efetuado majoritariamente por um questionário aplicado aos professores deste componente. Para a definição de um número de amostras com relevância estatística, foi imprescindível conhecer a quantidade de professores deste componente atuando no município-campo.

Os docentes foram contatados via *WhatsApp* e, posteriormente, foram apresentados ao objetivo da pesquisa e ao termo de consentimento. Em um segundo momento, foi enviado o questionário através da plataforma *Google Forms*. O questionário esteve disponível para o recebimento de respostas por um período de 20 dias, ao final do ano letivo de 2022. Obteve-se

o retorno de 10 questionários, efetivamente respondidos em sua totalidade, por professores que atuam a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. Este número contemplou o escopo inicialmente previsto e julga-se que é uma quantidade representativa frente ao número de profissionais que atuam com este componente em Altamira (aproximadamente 20 docentes).

A partir da obtenção dos questionários respondidos, procedeu-se à respectiva tabulação dos dados, à sua organização e ao seu tratamento, de forma a subsidiar as análises e permitir as suas interpretações, sempre em consonância com a bibliografia pertinente e o referencial teórico que oferta suporte a investigação.

Inicialmente, e no intuito de delinear o perfil dos sujeitos, as perguntas versaram sobre a idade, a formação e a experiência profissional, dentre outros elementos similares. Para começar, questionou-se a idade dos participantes da pesquisa, que apontou que mais da metade dos professores estão na faixa entre 36 e 45 anos. No que tange ao gênero declarado, a proporção de respostas foi de 50% masculino e 50% feminino. E frente à formação inicial, 100% dos participantes são licenciados em Geografia, corroborando com a já mencionada recorrência de egressos dos cursos de Geografia atuando no componente de Estudos Amazônicos no estado do Pará.

Já no que concerne aos estudos de pós-graduação, 60% dos sujeitos da pesquisa possuem especialização, e 10% possuem o mestrado. Assim, apenas 30% dos participantes não possuem nenhum curso neste nível. Este é um dado importante, pois mostra que os professores estão buscando uma qualificação adicional e uma formação continuada, ao mesmo tempo em que acabam optando por cursos mais rápidos (em comparação com a pós *scripto sensu*), em sua grande maioria.

Por sua vez, no que se refere ao local de atuação profissional, 90% dos respondentes atuam na rede Municipal na condição de professor responsável pelo componente Estudos Amazônicos. Em relação à carga horária de trabalho, 80% dos entrevistados exercem 200 horas/mês. Os demais participantes, que possuem 150 e 250 horas, reduzem esse valor ou aumentam dependendo de outros locais de atuação. No que diz respeito ao tempo de atuação como professor do componente curricular de Estudos Amazônicos, afere-se que 40% possuem experiência de cinco a dez anos, o que, somado às demais respostas, aponta para um grupo de sujeitos com razoável experiência no ensino deste componente.

Questionou-se aos sujeitos participantes o motivo da escolha pela docência, permitindo mais de uma resposta. Merece destaque a opção “identificação com a docência”, demarcada por 70% dos participantes como motivação para a definição pela licenciatura.

Percebemos que esta opção está relacionada diretamente à afinidade com a área, à admiração pela docência e à identificação com a profissão. Destaca-se ainda que a alternativa “mercado de trabalho” também foi relevante na escolha pela docência, fato este corroborado pelo fato de que 50% dos participantes atrelaram a sua opção pela licenciatura à possível estabilidade que a docência pode vir a proporcionar - concepção baseada nos concursos públicos. De acordo com Muhlstedt e Hagemayer (2015, p. 35) “há certa facilidade em conseguir o emprego de professor, afinal, os profissionais se aposentam, a população aumenta e as escolas necessitam de professores para existirem”, o que auxilia na compreensão dos dados obtidos neste aspecto. Por fim, aponta-se ainda a “influência familiar” e “a crença no papel social do professor”, cujas alternativas foram assinaladas por 30% dos participantes. Entende-se que a escolha por curso de licenciatura advém de uma vontade intrínseca e altruísta, ou seja, a vontade de ser professor e por acreditar no papel social que este profissional exerce. Esse altruísmo pode ser derivado da questão familiar ou da influência da vida escolar. Os motivos intrínsecos e altruístas não são excludentes e contribuem na escolha das decisões (TURRA; COSTA; ROSSI, 2019).

Avançando para as questões mais específicas ao tema da investigação, perguntou-se aos sujeitos participantes se estes sentem falta de materiais relacionados ao componente curricular de Estudos Amazônicos em sua prática docente. O dado é eloquente: 100% dos respondentes se ressentem pela falta de materiais relacionados ao componente curricular de Estudos Amazônicos. Diante das respostas obtidas, constata-se que a bibliografia referente aos Estudos Amazônicos é escassa - apesar de que, no ano de 2021, a rede municipal adotou uma coleção paradidática de Estudos Amazônicos para ofertar apoio em sala de aula. Espera-se que essa identificada e reconhecida limitação consiga pautar uma mobilização pela construção de materiais didáticos colaborativos, no qual a autoria dos professores do componente seja valorizada.

Por sua vez, quando questionados sobre a qualidade da aprendizagem dos alunos durante o período de isolamento/distanciamento social no contexto da pandemia, os sujeitos novamente foram unânimes em suas considerações, apontando que as aulas durante o isolamento/distanciamento social foram menos efetivas do que no regime presencial, no que concerne à aprendizagem. Isto se deve, possivelmente, ao fato da mudança abrupta na forma de ministrar as aulas durante a pandemia e de uma eventual falta de preparo de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino para lidar da melhor forma com o cenário que se apresentava.

No que diz respeito à preparação para ministrar o componente Estudos Amazônicos durante as aulas remotas, os resultados apontam que 80% dos participantes não se sentiam preparados ou se diziam pouco preparados para este exercício em caráter remoto, e apenas 20% se declararam aptos. As razões apontadas para este dado indicam desde a falta de materiais didáticos até a reduzida motivação dos estudantes, bem como a falta de acesso à internet por boa parte destes.

Estes elementos se tornam mais visíveis quando os participantes são questionados sobre os maiores desafios enfrentados no contexto do Ensino Remoto Emergencial. Aqueles apontados com maior recorrência foram: a pouca disponibilidade de materiais referentes à disciplina de Estudos Amazônicos, a falta de orientação pedagógica, a falta de apoio da instituição, a falta de materiais adaptados para o ensino remoto, refletindo na carga horária exaustiva do professor, bem como a dificuldade para efetivamente incluir os alunos, visto que muitos não possuíam os recursos para acesso às aulas, limitando profundamente a ação docente e ocasionando em alguns contextos uma diminuição drástica de sua participação.

Na sequência, perguntou-se: Antes da pandemia, você possuía alguma experiência com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na sua prática docente? Nesta questão, 100% dos professores indicaram possuir pouca ou nenhuma experiência com as TDICs no início da pandemia. Compreendemos assim, de maneira empática, um eventual despreparo e uma inabilidade em lidar com tecnologias digitais como mais um grande desafio por parte destes durante as aulas remotas. Isto se reflete na forma como foram empregados os recursos adquiridos para essa modalidade de ensino, além da compra de materiais de apoio como: celular, chip, computador, *tablets* e pacotes de internet. Pontua-se que, em Altamira, tanto alunos como professores da rede municipal não receberam tais materiais advindos de políticas públicas específicas para este fim.

Frente às plataformas/tecnologias utilizadas pelos participantes durante as aulas remotas, o aplicativo *WhatsApp* foi uma das mais recorrentes. Este mostrou-se útil para a criação de grupos de alunos no intuito de enviar informes e atividades a partir do horário de cada professor ou conforme a organização da escola. O *Google Forms* também foi uma ferramenta de envio de atividades, que facilitou o retorno e a correção pelos docentes. Por sua vez, no que diz respeito à ferramenta para contato de aluno-professor em encontros síncronos, a Plataforma *Google Meet* e a Plataforma *Zoom* foram as opções preferidas dos sujeitos da pesquisa. Afere-se que tais ferramentas tecnológicas ainda são utilizadas pelos professores em alguma escala.

Avançando no questionário, indagou-se aos participantes sobre quais são os principais desafios enfrentados por eles em sua prática docente após a pandemia, e se estes seriam os mesmos do período do ensino remoto? As respostas não deixam dúvidas que os desafios são os mesmos, mas em escala maior. O isolamento social trouxe muitas dificuldades, e por se tratar de uma situação totalmente nova e atípica, os alunos estranharam e não esconderam, em muitos casos, a falta de interesse e de preparo para a nova modalidade de ensino, sem contar que as instituições não possibilitaram, na maioria das vezes, os recursos mais adequados para a efetivação do processo de ensino aprendizagem. Os depoimentos dos sujeitos¹ participantes mostram esses desafios:

O retorno, no sentido pedagógico, se configurou num desafio, não só em relação à aprendizagem dos alunos, mas também ao déficit educacional que os alunos trouxeram consigo do período remoto (MARIA).

Não, os desafios são outros, haja vista que os alunos passaram por um período praticamente de dois anos no ensino remoto, essa modalidade de ensino não alcançou qualidade e tão pouco (*sic*) preparação psicológica e intelectual por parte dos alunos. Temos hoje alunos mais desinteressados, mais agressivos, e mais despreparados, infelizmente! (MARTA).

Encerrando o questionário, perguntou-se sobre o seu maior aprendizado, enquanto professor (a), durante a pandemia. Além dos diversos desafios já existentes e que surgiram durante o período, que contribuíram para dificultar ainda mais o processo de ensino-aprendizagem, tais como a elevada quantidade de alunos em cada uma das turmas, o excesso de trabalho dos professores e uma difundida desvalorização, os resultados apontam que os docentes tiveram que se sobressair durante a pandemia para ministrar as suas aulas e cumprir com as suas tarefas da melhor maneira. Assim, as repostas dos sujeitos evidenciam que os aprendizados construídos por eles naquele momento vão acompanhá-los no decorrer das suas carreiras docentes. Algumas respostas a essa questão foram:

Persistência, paciência e a busca por inovações. Querer e estar disposto a sempre aprender (LAURA).

Aprendi que o professor em sala de aula é indispensável (PAULA).

Que os professores fazem a educação acontecer, que o diferencial da aprendizagem está no professor e no seu comprometimento (SAULO).

Foi saber que nós necessitamos estar em constante transformação, sempre buscar melhorar sempre, se qualificar (BRUNA).

¹ Todos os nomes são fictícios, visando preservar a identidade dos sujeitos participantes.

As questões de caráter aberto reforçaram a intensidade dos desafios vivenciados pelos docentes neste período, e ao mesmo tempo apontam para os ensinamentos deixados - a um custo muito alto. E aponta-se uma vez mais a relevância de oportunizar aos professores uma escuta atenta e qualificada sobre as suas práticas, os seus contextos de atuação e os registros destes frente a este período histórico tão delicado, como foram os anos recentes marcados pela pandemia de Covid-19.

Algumas considerações

A partir do desenvolvimento desta investigação foi possível conhecer um pouco mais acerca dos desafios enfrentados pelos professores de Estudos Amazônicos no Ensino Fundamental das escolas de Altamira, antes, durante e após o período pandêmico. Os dados e as reflexões dos resultados obtidos, aqui apresentados de maneira sintetizada, mostram que os desafios estão relacionados a questões como: a, até então, pequena experiência e ambientação dos professores diante da utilização irreversível dos recursos tecnológicos digitais; a escassez de materiais que contribuam efetivamente para o trabalho com o componente de Estudos Amazônicos; a falta de acesso à internet por uma significativa parcela dos alunos, o que resultou na pouca participação e na falta de retorno das atividades; a dificuldade dos professores para organizar e administrar o tempo para conciliar atividades profissionais e domésticas, além das alterações físicas e psicológicas dos professores (e também dos alunos) durante o período de pandemia.

Apesar da questão da saúde mental não estar registrada no questionário, é importante ressaltar que, a partir de conversas com os participantes e da nossa experiência em sala de aula, pode-se dizer que a busca pela dita “reinvenção” docente, por meio de formas e métodos alternativos de ensino durante o cenário pandêmico, gerou repercussões psicológicas negativas (também) para os docentes, tais como o estresse emocional, a ansiedade e a privação de sono que são advindos ou agravados pelo isolamento/distanciamento social e por todas as incertezas e inseguranças evocadas pelo cenário em questão.

As dificuldades na utilização das ferramentas tecnológicas apresentadas pelos professores e a organização abrupta e limitada de um planejamento para a nova forma de ensino, ficaram em evidência e contribuíram para ampliar também a precarização do trabalho docente, o que se confirma na percepção da falta de políticas de formação continuada voltadas à efetiva necessidade dos professores. Foram poucos os profissionais que participaram desta

pesquisa que receberam capacitação específica para empregar os meios tecnológicos enquanto ferramentas mediadoras do ensino remoto, por exemplo. Não é difícil apontar que formações sobre a utilização das TDICs no ensino remoto contribuiriam para o aperfeiçoamento docente e, por conseguinte, para a otimização do processo de ensino-aprendizagem.

O componente curricular Estudos Amazônicos é o único componente regional criado e inserido no currículo estadual do Pará e, durante as aulas *online*, os desafios de mediar os encontros foram ainda maiores. Além das problemáticas já relatadas pelos professores, soma-se o fato de que este raramente é considerado um componente “prioritário” pelos estudantes segundo a nossa percepção. Isso foi constatado também através do baixo número de atividades retornadas e da ausência de um escopo de materiais referentes à disciplina para o apoio de professores e alunos – o que continua a se apresentar como pontos de dificuldade no processo de ensino-aprendizagem, inclusive nos dias atuais quando a presencialidade já se reestabeleceu há bastante tempo.

Como a grande maioria dos professores que ensinam o componente de Estudos Amazônicos são licenciados em Geografia, cabe aos cursos de Licenciatura que formam este professor, a dedicação para melhor atender a essa demanda no contexto paraense. É mister destacar que tais cursos precisam olhar com mais carinho para esta dimensão formativa dos futuros docentes, visto que a docência neste componente tem se consolidado como uma importante possibilidade de inserção profissional para os seus egressos.

Apesar do curso de Geografia da UFPA, ofertado no Campus Universitário de Altamira (local de formação da ampla maioria dos sujeitos da pesquisa), conter em seu Programa Político Pedagógico (PPC) uma miríade de assuntos referentes à região Amazônica, pouco se fala sobre os Estudos Amazônicos em sua perspectiva escolar. Assim, defende-se uma maior efetivação deste componente na formação do futuro professor de Geografia nesta região, para que exista uma maior aderência entre os temas trabalhados na formação inicial docente e a realidade vivenciada pelos professores de Estudos Amazônicos.

A pandemia de COVID-19 desencadeou grandes transformações para o exercício da docência e para as práticas educativas como um todo, provocando mudanças emergenciais em curto prazo – e não estamos dizendo nenhuma novidade. Todavia, já com mais de dois anos após o retorno integral à presencialidade nas escolas, percebe-se que muitos desafios permaneceram, juntamente com as interrogações, demandas e novas questões para o pós-pandemia. Os desafios enfrentados nesse período com certeza deixaram muitas marcas e indícios de trajetos a serem trilhados. Seguramente, avançamos em alguns sentidos e

incorporamos novas práticas, ferramentas e tecnologias no exercício docente cotidiano. Também se reafirma a certeza de que o professor é insubstituível – e de maneira específica, que o professor de Estudos Amazônicos merece ter um apoio e um reconhecimento maior, seja com a ampliação dos seus recursos pedagógicos, seja com uma maior profusão dos materiais de apoio, seja com uma formação inicial e continuada que dê conta das suas reais necessidades e demandas formativas.

É importante frisar que a grande maioria dos professores (e neste momento não se refere apenas aos sujeitos desta pesquisa) se mobilizou e buscou incansavelmente diversos meios para colocar em prática as suas competências, habilidades e conhecimentos antes, durante e no pós-pandemia. Afinal, mesmo diante da negação do conhecimento científico acumulado, das Ciências Humanas e da desvalorização do professor, por uma parcela da sociedade brasileira no contexto pandêmico, estes profissionais se empenharam para mitigar os danos da não-presencialidade no contexto escolar e para ampliar os limites possíveis do alcance do Ensino Remoto Emergencial. Dentre estes, os professores – de Geografia! – que atuam no âmbito dos Estudos Amazônicos em Altamira.

Referências

ALTAMIRA. *Documento Curricular Municipal*. Altamira: Secretaria Municipal de Educação - SEMED. Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2020.

ANASTÁCIO, L. R. “Ensino Remoto Emergencial e Ensino Híbrido: possibilidades e reflexões”. *Revista Ponte*, [s.l.], v. 1, n. 4, abr. 2021. Disponível em: <https://www.revistaponte.org/post/ensino-remoto-ens-hibrido-possibilidades-reflexoes>. Acesso em: 22 de fev. 2022.

BACICH, L. *et al. Ensino híbrido*. Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARROS, G. R. N. *Da “Desgeografização” à interdisciplinaridade: Cabem os Estudos Amazônicos em uma disciplina escolar?* 2021. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (Versão Final)*. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *O que é educação a distância?* Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacaobasica/355-perguntas->

frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-oque-e-educacao-a-distancia.pdf. Acesso em: 27 fev. 2022.

CAVALCANTI, L. de S. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

FERNANDES, S. M. *et al.* O ensino a distância no Brasil: Alguns apontamentos. *Res., Soc. Dev.* v. 9, n. 1, p. 1-24, 2020; Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1551>. Acesso em: 14 de out. de 2022.

FREITAS, K. F de. *Educação em tempos de Pandemia: Percepções sobre a transição do modelo tradicional ao remoto*. 2021. 69 f. Dissertação (Mestrado em Gestão para Competitividade) – Fundação Getulio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2021.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HODGES, C. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*, [s.l.], 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 27 fev. 2022.

HUSSERL, E. *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

IBGE. *Censo Demográfico de 2020*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/altamira.html>. Acesso: 10 nov. 2022.

JOYE, C. R. *et al.* Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Res., Soc. Dev.* v.7, n. 9, p. 1-29, 2020.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Editora Papirus, 2012.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, J. Um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian. TANZI NETO, Adolfo. TREVISANI, Fernando de Mello. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

MOREIRA, J. A. M. *et al.* Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

MUHLSTEDT, A.; HAGEMAYER, R. C. de C. Escolha da profissão e trajetórias de vida do professor. *Caderno da Pedagogia*, São Carlos, v. 8, n. 16, p. 28-39, jan./jun. 2015.

PARÁ. Secretaria de Educação. *Proposta curricular para o ensino médio*. Belém, 2003.

PINTO, M.; LEITE, C. As tecnologias digitais nos percursos de sucesso acadêmico de estudantes não tradicionais do Ensino Superior. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, 2020.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência*, Araxá, n. 04, p. 129-148, maio 2008.

SILVA, I. *et al.* As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. *Em Debate*, Florianópolis n. 15, p. 107-123, 2016. Disponível em: <https://antigo.periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2016n15p107/33788>. Acesso em: 09 set. 2022.

TURRA, B.; COSTA, C; ROSSI, F. Concepções de ser professor e motivos de escolha pela docência em Educação Física. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 8, n. 3, p. 88-108 set./dez. 2019.

VELLAR, C. M. Ensino Remoto na Pandemia: Dificuldades e Aprendizados. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, [s.l.], v. 1, 2021.

YIN, R. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 82.

Jane Carla dos Santos Sarmento

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal do Pará (2015), Participou como bolsista no Projeto museu digital de paisagens naturais e antrópicas diretamente afetadas pela construção de Belo Monte, do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPA, campus de Altamira. Também foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Possui Mestrado em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia da UFPA (2019), Linha de Pesquisa: Dinâmicas Socioambientais e Recursos Naturais na Amazônia. Atualmente é doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2022), área de concentração: Utilização e Preservação dos Recursos Naturais e professora da rede municipal e privada de Altamira – PA.

Endereço Profissional: Campus Prof. João David Ferreira Lima — Trindade. Florianópolis, Santa Catarina. CEP 88040-900.

E-mail: sarmentojane6@gmail.com

Daniel Mallmann Vallerius

Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008) com graduação-sanduiche (CAPES) na Central Connecticut State University/USA. Mestre em Geografia (Linha de Pesquisa: Ensino de Geografia) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Doutor em Geografia (linha: Ensino-Aprendizagem de Geografia) pela Universidade Federal de Goiás (2017), com estágio doutoral junto a Universidad de Sevilla (Espanha). Atualmente é professor adjunto e Coordenador Substituto dos cursos de Geografia da Universidade Federal do Tocantins, Campus Porto Nacional. É presidente do NDE - Núcleo Docente Estruturante do curso de Licenciatura em Geografia da UFT e coordena o Projeto de Inovação Pedagógica - PIP Geografia UFT.

Endereço Profissional: Rua 03, Qd 17, Lote 11, s/n, Setor Jardim dos Ipês, Porto Nacional, TO. CEP: 68372040.

E-mail: daniel.mv@uol.com.br

Recebido para publicação em 11 de dezembro de 2023.

Aprovado para publicação em 18 de dezembro de 2023.

Publicado em 29 de dezembro de 2023.