Revista Tecnologias na Educação-ISSN: 1984-4751 – Ano 12 -Vol.34- Dezembro/2020

"O professor tá on! E a turma?". Educação mediada por tecnologias digitais e a percepção de alunos do Ensino Médio sobre o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19

Felipe Rangel Tavares[1]

RESUMO

Diante da pandemia da COVID-19 e da ameaça da contaminação, uma série de medidas de segurança e prevenção foram adotadas a fim de minimizar as possibilidades de contágio e disseminação do novo coronavírus. No tocante ao ensino básico, as escolas suspenderam as atividades presenciais e adotaram uma modalidade de ensino virtualizada, baseada no uso de plataformas como o *Google Classroom,* a *Microsoft Teams* e até mesmo o *Facebook* e o *Youtube*. De forma inesperada, sem preparo ou capacitação prévia, toda a comunidade escolar se viu forçada a fazer uso (massivo) das novas tecnologias da informação e comunicação. Este artigo tem por objetivo examinar a percepção de alunos do Ensino Médio sobre o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, privilegiando o enfoque do Ensino de Geografia. Procedemos numa revisão bibliográfica e, em seguida, na discussão dos resultados extraídos um questionário quali-quantitativo aplicado aos discentes. Concluímos que, embora a suspensão das aulas presenciais como medida de distanciamento físico tenha sido acertada, a realização de aulas remotas suscitou uma série de dilemas que comprometem o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: COVID-19. Ensino remoto. Tecnologia digital.

1. Introdução

É premissa básica da educação, considerar o contexto socioespacial dos discentes como ponto de partida no processo de construção do pensamento crítico. Deste modo, assumimos a perspectiva crítica e popular freireana, que segundo Lopes e Macedo (2011), deve levar em conta os saberes e a existência real dos oprimidos, portanto, deve estar vinculada à realidade concreta dos educandos, caracterizando-se como uma educação problematizadora e transformadora dessa mesma realidade. Esse processo tanto é intelectual quanto político: exige reflexão e ação transformadora (LOPES E MACEDO, 2011, p.85).

[1] Doutor em Geografia, PUC-Rio. Professor do curso de Geografia na Universidade Veiga de Almeida.

Neste sentido, a primeira parte do título deste artigo ("o professor tá *on*") é um trocadilho que faz referência ao "meme"[2] lançado por um jogador de futebol brasileiro, "o pai tá *on*", na ocasião da classificação de seu time para as semifinais de um importante campeonato europeu. O significado da expressão é estar atento, pronto, preparado para qualquer circunstância. Na qualidade de um "meme", a noção se difundiu e foi introduzida na comunicação cotidiana, aparecendo com certa frequência nos diálogos, quando pretende-se dizer que se está alerta, atencioso ou concentrado – demonstrando a influência da "presença virtual" na cotidianidade. Por outro lado, o sentido da expressão pode revelar a situação na qual os docentes se depararam ante a chegada inesperada do ensino remoto: constantemente vigilantes e, simultaneamente, vigiados; dedicando-se para além de suas cargas horárias com o objetivo de aprender (rapidamente) o manuseio das ferramentas tecnológicas, transpor os conteúdos para plataformas digitais e assegurar a qualidade das aulas e o bom desempenho dos alunos. Não nos surpreende o fato de muitos professores sentirem-se esgotados, levados à exaustão (SARAIVA, TRAVERSINI E LOCKMANN, 2020).

E os educandos? São comuns os relatos de esgotamento, ansiedade, depressão, dificuldades de concentração, baixa frequência nas aulas, problemas com o acesso à rede de internet, crises familiares, adversidades relacionadas às condições precárias de moradia, serviço de dados e dispositivos eletrônicos, apenas para enumerar algumas situações obstáculo que constituem a realidade concreta dos discentes. Esses fatores revelam as profundas desigualdades sociais que não podem ser desconsideradas na práxis pedagógica referente ao ensino remoto, mesmo que numa conjuntura excepcional como a da pandemia da COVID-19.

Refletindo acerca de tais problemáticas, este artigo tem por objetivo examinar a percepção de alunos do Ensino Médio sobre o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, sob o prisma da Educação geográfica. Ressaltamos a necessidade de compreender as realidades socioespaciais na qual os educandos se constituem como sujeitos a fim de promover uma educação emancipadora, que promova a cidadania e a transformação das relações que sustentam a condição desigual. As estratégias e soluções para contornar os percalços agravados pela pandemia devem ser elaboradas a partir da escuta e do diálogo com tais sujeitos, considerados em sua historicidade, experiências e autoria/autonomia.

---

[2] De acordo com Fontanella (2009), no contexto das práticas comunicacionais na internet, trata-se de ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de forma viral. Por vezes, são caracterizados pela repetição de um modelo formal básico, manifestando-se por meio de vídeos, frases, *hashtags*, fotos-legendas, tirinhas e outros (HORTA, 2015, p.13).

2. Embasamento Teórico

O que é o Ensino remoto emergencial (ERE)? Que mudanças o ERE está provocando na prática pedagógica? Quais são as implicações? Esta modalidade pode contribuir para uma educação problematizadora, crítica e transformadora? Buscando responder esses questionamentos, realizamos uma revisão bibliográfica, lançando mão de artigos científicos, textos e publicações cuja ênfase está na educação e que foram produzidos durante a pandemia do novo coronavírus. Pretende-se extrair aportes que auxiliem no exame da percepção dos alunos do Ensino Médio acerca do ensino remoto e contribuam para a solução dos dilemas que, desde o mês de março de 2020, mostram-se altamente complexos. A discussão privilegia o enfoque da Educação geográfica, ou do Ensino de Geografia, por configurar o percurso de formação e investigação do autor.

Como apresentado em Tavares (2019), desde a origem da crítica à Geografia dos professores (LACOSTE, 1988), verifica-se que é a partir da construção de conceitos geográficos que se desenvolve a capacidade de raciocinar espacialmente, isto é, interpretar a espacialidade dos fenômenos (ASCENÇÃO E VALADÃO, 2014) e/ou apreender a realidade do ponto de vista de sua espacialidade (CAVALCANTI, 1998). Este é objetivo ou, nas palavras de Pereira (1995), a missão do ensino de Geografia: a alfabetização geográfica para ler o espaço geográfico. Ou, ainda, segundo Lacoste (1988), o "saber pensar o espaço", isto é, os raciocínios centrados no espaço.

É consenso entre aquelas e aqueles que se dedicam aos estudos no campo da Educação geográfica que, ler o espaço geográfico por meio dos conceitos construídos no processo de aprendizagem, faz-se através de nossas práticas sociais, da contextualização em relação ao cotidiano dos discentes, logo, considerando suas vivências e experiências. Nesta perspectiva, "cabe ao docente selecionar e organizar os conteúdos que sejam significativos e socialmente relevantes" (CAVALCANTI, 1998) – sendo fundamental partir da realidade e das demandas dos sujeitos. Isto porque, de acordo com Moreira (2010), as práticas (sociais, espaciais) revelam a tensão dialética entre a percepção (a experiência prático-sensível), a tradução intelectiva da imagem (cognição) e a fala (a construção do conceito).

Portanto, não se pode prescindir das densas tramas que constituem o espaço vivido dos discentes para ensinar Geografia. Como empreender esses processos no âmbito do isolamento social estabelecido como medida de segurança diante da pandemia do novo coronavírus? Como ensinar Geografia no âmbito do distanciamento físico? É possível desenvolver

raciocínios geográficos a partir do confinamento? Para responder tais questões, é preciso antes, compreender o ensino remoto, suas definições, dinâmicas e sentidos.

Com a adoção do Ensino remoto como iniciativa para garantir a continuidade do ano letivo, uma confusão terminológica instalou-se no seio dos profissionais da educação, gerando, inclusive, a apropriação equivocada de termos, como no caso do Ensino a Distância (EaD). Neste sentido, buscamos identificar as fronteiras que demarcam o ensino remoto a partir de MOREIRA E SCHLEMMER (2020) e, ainda, em SANTANA E SALES (2020).

Segundo Moreira e Schlemmer (2020), embora as relações sociais e pedagógicas contemporâneas sofram grandes transformações pela apropriação de diferentes tecnologias digitais (TD) e redes de comunicação digitais (RCD), os computadores e a internet não são remédios instantâneos para currículos mais ou menos obsoletos, nem tão pouco camuflagens para as tradicionais instruções didáticas. Os autores dirigem a atenção para as condições que afetam a apropriação tecnológica, importando consigo um significativo incremento do sentido e da qualidade na educação.

Também chamam atenção para a "migração forçada" decorrente do contexto de pandemia que gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade *online*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido apelidado de ensino remoto de emergência" (idem). Buscando clarificar os conceitos no domínio da Educação mediada pelo digital, definem o Ensino remoto:

> (...) como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pela COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. (MOREIRA E SCHELEMMER, 2020, p.8)

Reforçando o caráter emergencial e temporário devido à crise sanitária, Moreira e Schelemmer (2020) levantam algumas características fundamentais do Ensino remoto, enumeradas a seguir: 1) o ensino presencial físico é transposto para os meios digitais, em rede; 2) o processo é centrado no conteúdo; 3) embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo; 4) a comunicação é bidirecional, o professor protagoniza a aula; 5) a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital; 6) o foco está nas informações e na transmissão dessas informações; 7) a lógica que predomina é a do

controle, pois, tudo o que é concebido e disponibilizado é registrado, gravado e pode ser acessado e revisto posteriormente.

Para Santana e Salles (2020), o ensino remoto ganha repercussão e visibilidade neste caleidoscópio de conceitos (EaD, educação on-line, ensino híbrido). As autoras apontam que a legislação vigente (mesmo a construída no contexto da pandemia), não contemplou de modo conceitual e procedimental o ensino remoto como tipologia ou modalidade de ensino. As ações voltadas para a educação básica ficaram sob responsabilidade dos entes estaduais e municipais que gerenciam o setor.

> (...) O ensino remoto é uma alternativa emergencial e pontual adotada, ainda que não nominalmente muitas vezes, por instituições de ensino para tentar que o vínculo pedagógico não seja rompido totalmente. Tem sido desenvolvido no Brasil das mais diversas formas, com a mediação de tecnologias digitais ou não digitais. (SANTANA E SALLES, 2020, p.82).

O Ensino remoto, portanto, tem um caráter excepcional, é uma solução ou ajuste temporário para manter o vínculo pedagógico que conecta a comunidade escolar. Por outro lado, mesmo diante de uma situação de emergência, é preciso problematizar alguns aspectos que comprometem a prática pedagógica e o processo de aprendizagem – como a transposição de métodos, a transmissão de conteúdos, o protagonismo do professor e a lógica do controle. Vale tudo para manter o vínculo pedagógico? Como as práticas pedagógicas têm sido impactadas pelo ensino remoto emergencial?

Conforme Magalhães (2020) a adoção de medidas visando à implementação do ensino remoto incentivadas pelas três esferas de governo foram feitas, em muitos casos, à revelia da legislação educacional vigente no país, maximizando a exploração dos professores e potencializando as desigualdades no acesso à educação para milhares de crianças e adolescentes – que não tem acesso a um computador, à internet e a condições básicas de moradia e dignidade. Para o autor, as medidas de estímulo à educação mediada pelo digital devem considerar a realidade dos estudantes que tem alguma responsabilidade doméstica, aqueles que precisam trabalhar em idade escolar e os que não podem pagar por um pacote de dados suficiente para acessar as plataformas e aplicativos educacionais. Neste sentido, Magalhães (2020) afirma que o problema vai muito além das dificuldades de acesso às mais modernas tecnologias, pois essas crianças e adolescentes não tem garantidas as condições mínimas de segurança alimentar e de saúde mental, “sem as quais viver se torna uma tarefa extremamente difícil e estudar praticamente impossível”. Destarte, Silva, Neto e Santos (2020) também apontam para o caráter excludente da adoção de práticas de ensino pautadas

no uso de recursos tecnológicos, ressaltando a importância de fazer uma análise do contexto histórico-cultural para práticas formativas. Os autores discutem que, embora presentes no contexto de muitas instituições educacionais, as tecnologias ainda não haviam sido usadas como principal recurso didático.

Ainda em tempo, Santana e Salles (2020) criticam a transposição da educação para contextos remotos desconsiderando fundamentos pedagógicos importantes das orientações teórico-metodológicas da modalidade a distância e da educação on-line. As autoras indicam uma sequência reducionista da educação ao ensino e do ensino à mera realização de atividades remotas que: a) dispensam o efetivo trabalho docente de mediação, diálogo, interação, da escola com o meio; e b) limitam a ação docente a mera operacionalização de fornecer informações administrativas, mobilizar estudantes para o foco no consumo de conteúdo produzido de forma imediatista e reproduzindo práticas tradicionais já contestadas. Esse imediatismo, segundo as autoras, pode resultar em práticas pouco efetivas qualitativamente e prejudicar a trajetória de fortalecimento dos processos formativos na modalidade a distância.

Diante de tais contribuições e discussões, é premente considerar a percepção dos alunos acerca do ensino remoto, uma vez que: i) são os protagonistas do processo de aprendizagem; ii) muitos são desprovidos de condições básicas de moradia, alimentação, saúde e saneamento; iii) encontram dificuldades em relação ao acesso a um computador ou celular com internet; iv) estão esgotados e sobrecarregados emocionalmente; v) muitos perderam familiares e amigos para a COVID-19. Se o ensino de Geografia deve partir da vida cotidiana dos discentes para promover leituras do mundo, como ignorar as experiências e impressões que o isolamento e o distanciamento físico têm provocado neles?

3. Metodologia

Após a revisão bibliográfica e, no intuito de apreender a percepção dos alunos acerca do ensino remoto, elaboramos um questionário aplicado aos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede privada do município de Duque de Caxias-RJ, através da plataforma *Microsoft Forms*, no dia 09 de outubro de 2020.

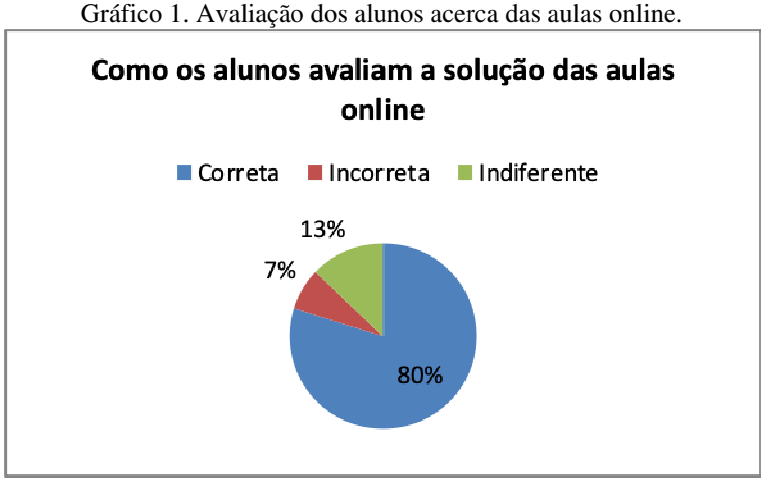
Contendo cinco questões (duas abertas e três fechadas) optou-se por uma quantidade reduzida de perguntas para não sobrecarregar os estudantes e estimular a participação dos mesmos. As perguntas fechadas foram: 1) "*Para evitar a transmissão do novo coronavírus, muitas escolas suspenderam as aulas presenciais e optaram por aulas online através de*

plataformas virtuais. Como você avalia essa solução?"; As opções para essa questão foram: a) correta; b) indiferente; c) incorreta. 2) "*Como você avalia a sua aprendizagem durante o regime domiliciar especial?*"; As opções de resposta para essa questão foram: a) Péssima; b) Regular; c) Boa; d) Ótima; e 3) "*Pensando no futuro, chamado por muitos de o 'novo normal', como você gostaria de ter suas aulas?*". As opções de resposta para a questão foram: a) somente presencial; b) somente virtual; c) Gostaria que fosse híbrido, parte presencial, parte virtual. Considerando as duas questões abertas, cada uma estava atrelada a uma questão fechada. A primeira questão aberta, estava relacionada à pergunta 1: "*Considerando sua resposta à pergunta anterior, justifique sua opinião*". A segunda questão aberta estava relacionada à questão 2, sobre a aprendizagem: "*Por que motivo(s) você atribuiu a resposta acima a sua aprendizagem?*". Para a terceira questão fechada não houve associação a uma questão aberta. A participação dos discentes foi bastante expressiva, resultando na devolução de 109 (cento e nove) formulários preenchidos. Na próxima seção apresentamos e discutimos os principais resultados.

4. Análise e Discussão dos Dados

Na primeira questão buscamos compreender a avaliação dos alunos acerca do ensino remoto, delimitando as opções, mas, abrindo um caixa de diálogo para justificar a alternativa. Percebe-se, a partir do Gráfico 1, que dos 109 alunos entrevistados, 80% avaliam como correta a suspensão das aulas e a solução das aulas mediadas por tecnologias digitais. Já, 13% consideraram indiferente e apenas 7% avaliaram a medida como incorreta.

Gráfico 1. Avaliação dos alunos acerca das aulas online.



Fonte: Felipe Rangel Tavares, 2020.

Aqueles que consideraram a decisão correta, justificaram alegando o risco de contágio mediante o contato físico e a aglomeração, facilitados pela convivência em sala de aulas fechadas. Também ressaltaram o fato de alguns indivíduos contaminados não manifestarem os

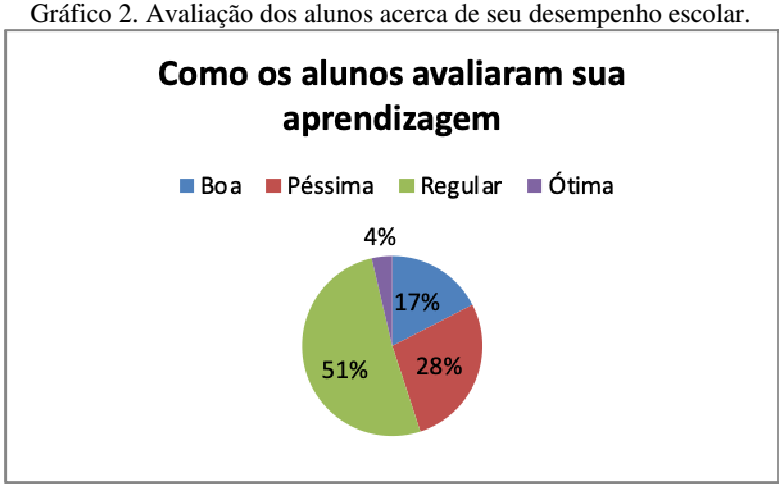
sintomas da COVID-19, todavia, como portadores do vírus, poderiam transmiti-lo. Sendo assim palavras e expressões como, “segurança”, “evitar o contágio”, “reduzir a propagação”, “amenizar os casos”, “interromper o avanço da doença”, “proteção”, aparecem como fundamentação da avaliação. Ainda entre os que consideraram a decisão como “ótima”, verifica-se a preocupação em dar continuidade ao ano letivo para não “atrasa-lo” ou “perde-lo”. Em relação aos que avaliaram como indiferente, os motivos se relacionam: às dificuldades de acesso a um computador/celular e à internet; dificuldades de realizar as tarefas e “absorver os conteúdos”; sobrecarrega de tarefas; diminuição do desempenho diante da dificuldade de concentração no ambiente doméstico; descumprimento das medidas de isolamento e quarentena (gerando dúvidas sobre a eficiência do confinamento); problemas familiares impactando a aprendizagem; falta de atenção e dificuldades de aprender; aulas sem didática; excesso de tempo em frente ao computador. Dentre os que avaliaram como incorreto, destacamos as seguintes justificativas: a proposta de “cancelar” o ano, porque “ninguém está aprendendo nada”; mudanças de rotina, sensação de sufocamento dentro de casa, exaustão e sobrecarga de atividades; dificuldade de adaptação, dificuldades de acesso à internet, falta de “contato humano”, dificuldades de concentração no ambiente doméstico; pouco tempo para realizar as tarefas; excesso de cobrança, preocupação com familiares que precisam trabalhar durante a pandemia, excesso de tarefas “só para cumprir a carga horária”.

Foi possível perceber que a avaliação como “ótimo” é justificada levando em consideração as medidas de segurança e a continuidade do vínculo pedagógico. Todavia, o ensino remoto suscita uma série de problemas que conduz ao questionamento da manutenção deste vínculo através desta modalidade, inclusive, diante das tentativas de flexibilização e afrouxamento do isolamento, como também, da desqualificação da pandemia por parte das autoridades públicas e dirigentes do país. Assim, embora a maioria avalie como “ótimo”, essa percepção não se dirige aos problemas da falta de infraestrutura para acessar as aulas, à transposição de metodologias, à transmissão de conteúdos, à lógica do controle (da frequência, dos testes, das notas) e aos problemas familiares e referentes ao espaço doméstico.

Ao propor uma auto-avaliação a respeito do desempenho escolar durante o ensino remoto, observamos no Gráfico 2 que 51% dos alunos consideram sua aprendizagem regular e 28% consideram péssima. Acreditamos que esses números revelem melhor o que a avaliação do ensino remoto como “ótimo” escamoteia ao não contemplar o processo pedagógico, mas, apenas, uma saída para contornar a crise sanitária. Ou seja, 79% dos alunos que responderam o questionário não estão satisfeitos com sua aprendizagem. Vejamos as razões: falta de planejamento docente para desenvolvimento das aulas; excesso de conteúdo/tarefas; sensação

de pressão em relação às atividades e má organização dos horários de aula; dificuldades com determinadas disciplinas; métodos diferentes do convencional; *stress*; sensação de responsabilidade aumentada; dificuldades de acompanhar as matérias; dificuldade de aprender em casa; distração por ocasião de ocupação com tarefas domésticas, cuidar dos irmãos; preocupação em cumprir os prazos; problemas com a conexão à internet; problemas com a administração do tempo; ansiedade; depressão; falta de concentração; dificuldade de adaptação; cansaço; problemas emocionais; necessidade de um olhar mais atento do/a professor/a; cansaço mental; copiar e colar; sensação de não aprender; falta de qualidade; evasão virtual (não frequentam as aulas); desânimo; falta de motivação para levantar da cama; problemas técnicos (instabilidade da plataforma, áudio, vídeo, conexão); perda de vínculo com o professor; desgaste; problemas familiares; exaustão.

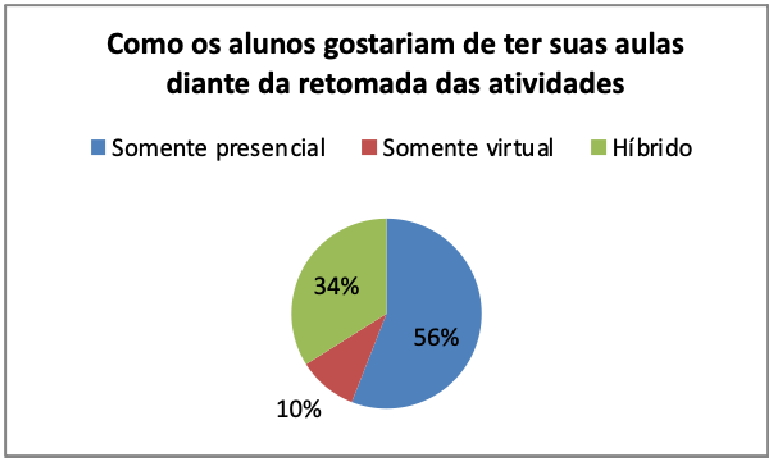
Gráfico 2. Avaliação dos alunos acerca de seu desempenho escolar.



Fonte: Felipe Rangel Tavares, 2020.

Diante do exposto, percebe-se, no Gráfico 3, a razão da grande maioria optar pela modalidade presencial. Mesmo reconhecendo o esforço da coordenação pedagógica e do corpo docente para amenizar a situação de crise, e, ainda, compreendendo que se trata de uma questão excepcional, os discentes se encontram extenuados, frustrados e angustiados, como podemos observar a partir de suas percepções. Considerando uma retomada parcial (parte remota, parte presencial), 34% manifestaram interesse num formato híbrido. O desinteresse pelo ensino remoto é patente: apenas 10% dos estudantes gostariam de permanecer nessa modalidade. Sugerindo, talvez, que sejam os mais adaptados, desde a infraestrutura técnica até o suporte familiar e emocional.

Gráfico 3. Expectativa dos alunos para a retomada das atividades.



Fonte: Felipe Rangel Tavares, 2020.

5. Conclusões

Considerando a perspectiva que fundamenta nossa investigação – de uma educação vinculada à realidade concreta dos educandos, problematizadora e transformadora desta – conclui-se, a partir da percepção dos alunos do primeiro ano do Ensino médio, que o ensino remoto está muito distante deste objetivo. As respostas dos educandos confirmam o que os autores que buscaram definir o ERE apontaram: pouca efetividade, transmissão mecânica e massiva de conteúdos, transposição de métodos e práticas da sala de aula física para a sala de aula virtual, desconsiderando os fundamentos da educação mediada pelas tecnologias digitais. Deste modo, podemos afirmar que o ensino remoto cumpre uma função muito mais burocrática do que pedagógica, preocupando-se mais com continuidade dos aspectos administrativos (frequência, avaliações e notas) do que com a formação dos sujeitos e suas demandas. A adoção do ensino remoto desconsidera diversas situações que dificultam o processo de aprendizagem – das desigualdades sociais às questões cognitivas, psicológicas e familiares. A realidade não é problematizada, antes, é soterrada por uma solução homogênea que reforça as assimetrias, sustentando o *status quo*, ao invés de buscar transformá-lo. A crença nas tecnologias como solução para as crises revela o esvaziamento do conteúdo político da discussão sobre a escola, as práticas pedagógicas, o papel do docente e da educação para o exercício da cidadania.

A situação dos discentes é preocupante, grave. A condição sob a qual estão submetidos nos leva a questionar a indispensabilidade e eficiência desta modalidade. O que fazer? A fim de contornar essa difícil encruzilhada e buscar saídas para o dilema, compartilho algumas experiências que foram adotadas para minimizar os impactos relatados pelos

estudantes. Em primeiro lugar, o acompanhamento da coordenação pedagógica em conjunto com os pais foi fundamental para mapear as dificuldades e propor soluções personalizadas, de acordo com os problemas específicos de cada família/aluno: trabalho realizado através de telefonemas, e-mails e até atendimentos presenciais na escola, seguindo as medidas de proteção. Em segundo lugar, a proposta de redução da duração das aulas online, redução de atividades e foco na elaboração de projetos interdisciplinares, cuja função seria diminuir as tarefas, exames, avaliações e tempo na frente do computador/celular. Foram realizadas rodas de diálogo, com profissionais de psicopedagogia, serviço social, onde os alunos têm encontros para desabafar e desenvolver tarefas lúdicas, com música, poesia, caracterização e se sentirem acolhidos. Sem dúvida, os desafios que se colocam neste contexto são complexos e exigem muita reflexão. Por isso, mais do que respostas apressadas, é preciso levantar os problemas, pois é neste ato que se criam as condições para (re)inventar alternativas.

6. Referências Bibliográficas

ASCENÇÃO, V. de O. R. VALADÃO, R. C. **Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno**. Scripta Nova, vol. XVIII, n.496(3), 2014.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FONTANELLA, F. **O que é um meme na Internet? Proposta para uma problemática da memesfera**. Trabalho apresentado no III Simpósio Nacional da ABCiber, São Paulo, 2009.

HORTA, N. B. **O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade de Brasília, 2015.

LACOSTE, Y. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 4ª edição, São Paulo: Papirus, 1988.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011

MAGALHÃES, R. C. da S. **Pandemia de COVID-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos. Publicado em 26 de maio de 2020. Acesso em: 12 de novembro de 2020. Disponpivel em: < http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/pandemiaciencia-e-sociedade-a-covid-19-no-parana/>.

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

MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. 1ª edição, 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2010.

PEREIRA, D**. Geografia escolar: Conteúdos e/ou objetivos?.** Caderno Prudentino de Geografia (17). Presidente Prudente, SP, AGB, 1995.

SANTANA, C. L. S. e; SALLES, K. M. B. **Aula em casa: Educação, tecnologias digitais e pandemia COVID-19**. Interfaces Científicas, Aracaju, v.10, n.1, p.75-92, 2020.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. **A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.15, p.1-24, 2020

SILVA, E. H. B. da; NETO, J. G. da S.; SANTOS, M. C. dos. **Pedagogia da Pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social.** Revista Latino-Americana de Estudos Científicos – RELAEC. Acesso em 17 de novembro de 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.46375/relaec.31695>.

TAVARES, F. R. **Trabalho de campo e fotografia no ensino de Geografia: aprender e apreender a paisagem e o espaço**. In: LOBATO, Rodrigo Batista; BRUM, Jean Lucas da Silva. (orgs.). Linguagens visuais na Geografia: mapas, imagens e discursos [livro eletrônico], Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida, 2019.

Recebido em DEZEMBRO 2020

Aprovado em DEZEMBRO 2020