



O PENSAMENTO URBANOCÊNTRICO: E UMA REALIDADE DISTINTA NO INTERIOR DO AMAZONAS ¹

Camila Louzada²
Armando Brito da Frota Filho³

Resumo:

A pandemia de COVID-19 que assolou/e ainda encontra-se em curso no planeta, afetou diversos aspectos da sociedade, e a educação não foi diferente. Diante disso, o presente trabalho tem por objetivo analisar e discutir as ações de ensino remoto adotadas pela Secretaria de Estado Educação e Qualidade de Ensino-SEDUC/Amazonas durante os anos de 2020 e 20221, considerando as múltiplas e complexas realidades brasileiras, em especial nas relações centro-periferia e urbano- campo. O presente artigo teve como principais metodologias a revisão bibliográfica, trabalho de campo, entrevistas com professores e alunos da rede pública SEDUC/Amazonas. Os principais resultados foram: a) os professores se mostraram incomodados em sua grande maioria com a necessidade de utilizar plataformas digitais “do dia para a noite”, sem qualquer treinamento prévio; b) dificuldade de acesso à internet na maioria dos municípios amazonense; c) e principalmente a realidade dos alunos, que na maioria dos casos não dispunham de aparelho de celular, muito menos de internet para acompanhar as aulas online. Diante do exposto, é perceptível a discrepância de realidades na educação.

Palavras chaves: Ensino Emergencial; Desafios na Educação; Interior do Amazonas.

URBANOCENTRIC THINKING: AND A DIFFERENT REALITY IN THE INSIDE OF AMAZONAS

Abstract

The COVID-19 pandemic that devastated/and is still ongoing on the planet, affected various aspects of society, and education was no different. In view of this, the present work aims to analyze and discuss the remote teaching actions adopted by the Secretary of State for Education and Quality of Teaching-SEDUC/Amazonas during the years 2020 and 20221, considering the multiple and complex Brazilian realities, especially in the center-periphery and urban-country relations. The present article had as main methodologies the bibliographic review, field work,

¹ Artigo recebido em 18/02/2023. Avaliação em 18/08/2023. Aprovado em 28/10/2023. Publicado em 03/11/2023.

² Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Ceará - UFC, com ênfase em Dinâmica Territorial e Ambiental, Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM, com área de concentração em: Amazônia: Território e Meio Ambiente (2014), possui licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM (2012). É membro do Grupo de Pesquisa de Geoecologia da Paisagem e Educação Ambiental Aplicada, e membro do Laboratório de Geoecologia da Paisagem e Planejamento Ambiental -LAGEPLAN/UFC. Também é membro do Grupo de Pesquisa de Estudos Urbanos da Amazônia Setentrional-GEURBAS/UNIFAP. É pesquisadora do GeoLAB | Geoeconomic Laboratory of South America - Laboratório de Geoeconomia da América do Sul. E-mail: camila.louzada.88@gmail.com

³ Graduado em Geografia, Licenciatura (2009-2013) e Bacharel (2014-2020), pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM (2014-2016). Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2017 - 2021). Possui experiência na área de Geografia Física, com ênfase em Geomorfologia e Pedologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Bacias Hidrográficas, geomorfologia de encostas, processos erosivos, vulnerabilidade erosiva, impactos ambientais, mudanças da paisagem e Geografia Física e Ensino. Atualmente faz parte de Rede Colaborativa Formação Continuada (RCFC) da SEMED-Manaus como professor formador do componente de Geografia para os Anos finais (Ensino Fundamental II). E-mail: armandofrota.filho@gmail.com

interviews with teachers and students of the public SEDUC/Amazonas network. The main results were: a) the vast majority of teachers were uncomfortable with the need to use digital platforms “from day to night”, without any prior training; b) difficulty accessing the internet in most municipalities in the Amazon; c) and mainly the reality of the students, who in most cases did not have a cell phone, much less the internet to follow the online classes. Given the above, the discrepancy of realities in education is noticeable.

Keywords: Emergency Teaching; Challenges in Education; Interior of the Amazon.

PENSAMIENTO URBANOCENTRICO: Y UNA REALIDAD DIFERENTE EN EL INTERIOR DEL AMAZONAS

Resumen

La pandemia del COVID-19 que arrasó/ continúa en el planeta, afectado varios aspectos de la sociedad, y la educación no fue diferente. Frente a eso, el presente trabajo tiene como objetivo analizar y discutir las acciones de enseñanza a distancia adoptadas por la Secretaría de Estado de Educación y Calidad de la Enseñanza-SEDUC/Amazonas durante los años de 2020 y 2021, considerando las múltiples y complejas realidades brasileñas, especialmente en las relaciones centro-periferia y campo-ciudad. El presente artículo tuvo como principales metodologías la revisión bibliográfica, trabajo de campo, entrevistas a docentes y estudiantes de la red pública SEDUC/Amazonas. Los principales resultados fueron: a) la gran mayoría de los docentes se sentían incómodos con la necesidad de utilizar las plataformas digitales “del día, en la noche”, sin ningún tipo de formación previa; b) dificultad para acceder a internet en la mayoría de los municipios del estado; c) y principalmente la realidad de los estudiantes, quienes en la mayoría de los casos no contaban con celular e mucho menos con internet para seguir las clases en línea. Dado lo anterior, la discrepancia de realidades en educación es notoria.

Palavras-clave: Enseñanza de emergencia; Desafíos en Educación; Interior del Amazonas.

Introdução

O coronavírus ou COVID-19, afetou a sociedade global em escala de impacto nunca antes observada em todos os continentes do planeta simultaneamente, o que criou uma nova realidade, totalmente distinta do que as pessoas estavam acostumadas até então. Visando atenuar os impactos aos estudantes, e reduzir os prejuízos no processo de ensino-aprendizagem, as instituições de ensino (do Ensino Básico ao Superior), tanto públicas como privadas adotaram múltiplas alternativas para levar conhecimento às centenas de milhares de alunos restritos em suas casas, e impossibilitados do convívio social.

Diante desse cenário a SEDUC/AM disponibilizou nas plataformas digitais, em março de 2020 o programa “Aula em Casa”, que se trata do programa que a Secretaria criou, com transmissão ao vivo e diariamente de conteúdos, de todas as disciplinas escolares, do ensino Fundamental ao Médio, que teve como intuito disponibilizar conteúdos escolar-pedagógico de apoio às aulas não-presenciais, que foram mantidas *onlines*, um dia após a suspensão das aulas presenciais nas escolas públicas do estado do Amazonas.

Além do programa “Aula em Casa” disponibilizado no YouTube e no site da SEDUC/AM, também foram utilizados canais de TV aberto, plataforma digital AVA, e o

Aplicativo Mano, como as principais ferramentas utilizadas para disponibilizar os conteúdos pedagógicos aos alunos do ensino básico (Fundamental e Médio) em todo o estado.

Entretanto, deve-se deixar claro que a realidade dos estudantes presentes na capital amazonense, é diferente da realidade dos demais alunos no interior do estado, dado que as dificuldades enfrentadas no segundo grupo são inúmeras, que vão da ausência de treinamento dos professores sobre como utilizar as novas plataformas digitais, passando pela dificuldade de acesso à internet até a ausência de aparelhos de celular nas residências, ou de internet para acompanhar as aulas online.

Diante dessas realidades tão distintas, entre o urbano e o campo, numa perspectiva que além de dicotômica, chega a ser antagônica, ficam aqui alguns questionamentos importantes: como levar educação aos discentes em tempos de pandemia? É possível promover ensino de qualidade através de aulas remotas de maneira igualitária? As aulas remotas contemplaram de equitativa as distintas realidades sejam elas centro periféricas ou urbano campo?

A partir dessas indagações, o presente trabalho teve como objetivo analisar e discutir as ações de ensino remoto adotadas pela SEDUC/AM durante os anos de 2020 e 2021, considerando as múltiplas e complexas realidades brasileiras, em especial nas relações centro-periferia e urbano-campo.

As distintas modalidades de ensino no Brasil

Antes de avançarmos nas discussões sobre como a o ensino no período de isolamento (de 2020 a meados de 2021) faz-se preciso conceituar os verbetes: Ensino presencial, Ead/EAD, Ensino remoto e Ensino Híbrido.

O ensino presencial é predominantemente utilizado no ensino regular, do Ensino Básico até o nível Superior, que consiste basicamente das aulas em ambientes formais de ensino, com horários previamente definidos, além de toda uma infraestrutura física que apoie o corpo docente e discente, como bibliotecas, laboratório, auditório entre outros.

A Educação Aberta e a Distância (EAD) e Educação à Distância (EaD) são terminologias distintas, a primeira é mais vinculada ao Ensino Superior, como exemplo a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pelo Decreto n. 5.800 de 8 de junho de 2006. Enquanto o EaD tem relação com "distância", se refere aos discentes e professores quando estão separados, física ou temporalmente, ou seja, é a modalidade de ensino no qual os indivíduos professores e alunos encontram-se separados, essa comunicação se dá via o uso de tecnologias de informação e comunicação (MORAN, 2009), podendo ter ou não momentos presenciais.

Suas características são a flexibilidade de horários, visto que os momentos síncronos são previamente programados, e é o próprio discente quem planeja e executa os seus horários de estudos.

Segundo Alves (2011), autor que estudou a evolução da Educação a Distância no Brasil, foi a partir de 1904 através de curso de profissionalização por correspondência como a datilógrafo, como o passar das décadas, as metodologias de ensino se transformaram e evoluíram. Embora tenha sido com o advento do computador na década de 90 e sua consequente popularização que houve uma transformação significativa na educação no Brasil.

Que culminando no decreto lei nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que oficializa a educação a distância na qual descreve a EaD como uma modalidade educacional, por meio da mediação didática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, ocorre por meio da utilização de tecnologias de informação e comunicação, seguindo etapas pré-estabelecidas, onde ressalta que deve ocorrer obrigatoriamente momentos presenciais entre professores e discentes.

§ 1º A Educação a Distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I – avaliações de estudantes; II – estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III – defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente e IV – atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL 2005, p.27).

Ainda temos o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 no Capítulo 1, das Disposições Gerais, o seguinte entendimento por EaD:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação à distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

Ainda quanto à modalidade a EaD, divide-se basicamente em:

- Comunicação síncrona, aquela realizada em tempo real por meio de chat, telefone, videoconferência etc.;
- Comunicação assíncrona, aquela realizada a qualquer tempo, não simultaneamente, por meio de e-mail, fórum, videoaulas etc.

Autores como Horn (2015) indicam como Ensino Híbrido “qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle dos estudantes sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo”. O ensino híbrido se reduz a metodologias ativas, e vai além da aglutinação dos modelos presencial e online, de sala de aula e outros espaços (CASTRO *et al.* 2015), logo Brito (2020) firma que o Ensino Híbrido é caracterizado pelo prolongamento da sala de aula, abrangendo os

universos presencial e virtual, arregimentando modelos pedagógicos apropriados a ambos os ambientes.

Há de se falar do Ensino remoto, que ocasionalmente pode ser chamado de Ensino Remoto Emergencial, é diferente da modalidade EaD, visto que este último como dito anteriormente tem características formais de ensino, ainda que não tenha horários previamente definidos, porém possui uma rede de profissionais como professores conteudistas, tutores, suporte técnico, e plataformas online que auxiliam no desenvolvimento do docentes na sua trajetória de ensino-aprendizagem.

Em contrapartida o Ensino Remoto (Emergencial), que se instalou no período de isolamento social veio como uma forma de mitigar os danos das aulas que não poderiam ser ministradas de forma presencial, sendo substituídas por professores que simplesmente usam a mesma dinâmica de sala de aula presencial, com aula expositiva por várias horas, agora no meio virtual. Sem uma devida adaptação didática para esta no realidade, o que fez com que em muitas vezes as aulas fossem entendidas como maçantes. Pois como apontam Barbosa, Viegas e Batista (2020) houve frustração do não conhecimento e domínio pleno da ferramenta por parte dos professores, ampliando sua carga horária de trabalho em busca dessa competência.

Nesse sentido, as críticas que se fazem a modalidade EaD, aqui no Ensino Remoto (Emergencial) são potencializadas, dado que a interação que se tem na aula presencial foi reduzida drasticamente, além de muitos docentes e discentes terem tido problemas com as novas tecnologias, ou ainda de ordem mental, tendo sido acometidos por Depressão e/ou Ansiedade.

O uso de ensino remoto (emergencial), surgiu da necessidade de se alcançar o maior número possível de alunos, que estavam restritos dentro de suas casas, pois isso seria alcançado graças ao processo de Globalização que a sociedade mundial passa atualmente, algo que aludi a uma “aldeia global”, mas será que de fato somos uma? E mais importante, o ensino remoto (emergencial) foi bem sucedido?

A Globalização e sua contribuição para o pensamento urbanocêntrico e das grandes metrópoles

Para Milton Santos, em seu livro “Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal” de 2001, o autor chama a atenção para a necessidade de se olhar a globalização sobre uma interpretação multidisciplinar do mundo contemporâneo, e não mais exclusivamente sobre a óptica da tirania da informação e do dinheiro como os pilares principais, que beneficia um número micro de atores globais, o que por sua vez, contribui expressivamente

para o empobrecimento crescente das massas, o aprofundamento da competitividade em alguns mercados enquanto outros são totalmente ignorados, contribuindo ainda mais para o aumento das desigualdades sociais e porque não, espirituais.

Para Santos (2001) existem três formas de visualizar a Globalização, são elas: uma utopia, como uma homogeneização mundial ou como uma fábrica de perversidade. A globalização como utopia, seria onde todas as partes do mundo estão conectadas, um exemplo notório disso é a difusão praticamente instantânea de notícias atualmente.

Um exemplo recente disso foi quando a Rússia invadiu a Ucrânia no dia 24 de fevereiro de 2022, e em menos de uma hora todos os países do mundo noticiaram a empreitada russa em território ucraniano. Essa rápida veiculação de informações cumpre o seu papel de encurtar distâncias, basta acessar páginas na internet e terá informações do mundo todo com um *click*, o que fundamenta a ideia de que somos uma aldeia global e que estamos sempre conectados.

Uma outra forma de olhar a Globalização é através do pensamento de homogeneização mundial, onde todos parecem “iguais”, isso é uma tática de ilusão coletiva, para solidificar a real ideia da globalização, como algo bom para “todos”, e mascarar a sua real face de um “mercado avassalador”, que se alimenta de fantasias criadas e alimentadas por empresas multinacionais, visando sempre o aumento de seus lucros, e pouco se importando com retornos sociais nos países ao qual se encontram inseridos..

E o autor completa ao descrever a globalização como uma fábrica de perversidades, que ele chama de “perversidades sistêmicas”, instalada sobre comportamentos repetitivos idealizados para atingir determinados objetivos, não levando em conta, a ética ou a moral tão importante na vida coletiva. O autor chama a atenção para a presença do egoísmo, corrupção e do cinismo, que permeiam as relações sociais, e impedem a construção de um processo de globalização fundamentado e direcionado para o bem coletivo, que deveria vir sempre acima de interesses egoístas e individuais.

Ao final do livro, o autor chama a atenção para se construir uma Nova Globalização, dessa vez sem máscara de perfeição ou ilusão, e sim sobre a veracidade das múltiplas realidades existentes, para que possam ser reconhecidas e transformadas de uma vez por todas.

Nessa tônica, faz todo o sentido afirmar que a Globalização Utópica contribuiu e muito para o crescimento do pensamento urbanocêntrico na sociedade mundial, com destaque para o Brasil e suas distintas realidades educacionais. Pensamento este que ao mesmo tempo acha que as infraestruturas urbanas e das grandes metrópoles pode e deve ser posta no campo, em em demais áreas longe do perímetro urbano e das centralidades.

O presente trabalho utilizará a definição de urbanocêntrica de Henriques *et al.* (2007) que se refere a uma visão da educação na qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido para as escolas localizadas nas zonas classificadas como rurais, sem que sejam consideradas as necessidades e especificidades dessas populações do campo.

Hoje, faz-se extremamente necessário repensar tal prática perpetuada ao longo de décadas, isso porque existem distintas realidades educacionais no país, até mesmo dentro da mesma cidade independente da região geográfica. Um exemplo clássico, são as escolas públicas localizadas em bairros considerados classe média alta, geralmente vão dispor de mais estrutura, seja física como, mais salas de aula, auditório, quadra coberta, laboratório etc. Do que escolas públicas localizadas em bairros mais periféricos, que na grande maioria das vezes carecem de infraestrutura básica como professores, salas de aula, cadeiras, quadro branco e biblioteca, entre outras dezenas de dificuldades.

Segundo Érnica *et al.* (2011) escolas localizadas em área de maior vulnerabilidade social, encontram-se em desvantagem na disputa por professores e alunos, isso porque geralmente essas escolas encontram-se mais vulneráveis recebendo demandas sociais não são inerentes ao seu papel, como aquelas que pressupõem políticas intersetoriais de segurança, saúde. A escola é levada a absorver todos os problemas sociais e econômicos do seu entorno sem ter condições para fazê-lo (ÉRNICA *et al.* 2011, p.8).

Outro agravante é que crianças com o mesmo nível (idade e série) tendem a apresentar desempenhos diferentes em avaliações federais, dentre outros fatores, destacaram-se o nível de vulnerabilidade social do local onde residem e onde a escola encontra-se situada, que fique claro isso não é regra, não é porque alunos vieram de escolas públicas periféricas, que os mesmos não poderão adentrar os muros de uma universidade federal no futuro, não é isso, é sim que essas alunos enfrentam mais dificuldades para fazê-lo, dificuldades essas que vão desde ausência de professores, falta de equipamentos (data-show, caixa de som etc.), laboratórios, ventiladores, cadeiras entre muitas outras dificuldades.

Se dentro da mesma cidade já é possível perceber essa distinção centro-periferia, é de se imaginar que na relação urbano-campo as coisas sejam maiores, e realmente o são. É preciso olhar o campo a partir de suas particulares, para que a educação do campo, seja realmente efetiva e contribua de fato para sanar/ ou amenizar os problemas encontrados, mas para isso se faz necessário que educação do campo realmente parte deles, não mais uma mera reprodução da realidade urbanocêntrica e de metrópole que é simplesmente reproduzida no campo, como se todos vivessem a mesma realidade, e tivessem as mesmas condições.

O ENSINO REMOTO COMO MEDIDA EMERGENCIAL PARA O ENSINO BÁSICO NO AMAZONAS: VANTAGENS E DESVANTAGENS

Uma vez que se considere a região sul e especialmente a Sudeste como áreas centrais do Brasil, seja pela sua importante política, econômica ou ainda sua grande expressão demográfica, tem-se como as regiões Norte e Nordeste como periférica, em especial quando se fala da questão da (falta de) infraestrutura. Então mesmo que o estado do Amazonas seja o maior estado brasileiro em dimensão territorial, pode ser considerado à margem, em especial pelo estigma discriminador que a Amazônia como um todo possui, que varia desde o “pulmão do mundo”, uma região idílica, até uma visão de “inferno verde”, um “vazio demográfico”, entre outros centenas de rótulos estigmatizados mas que continuam a permear as mentes de milhões de brasileiros ainda.

É importante que seja salientado que o estado do Amazonas não possui a mesma condição infraestrutural que os demais estados, em especial do eixo sul-sudeste, por dezenas de motivos muitos dos quais políticos, e que somente recentemente no final do século XX e início do XXI, que alguns municípios tiveram acesso a energia elétrica com o programa “Luz para Todos”. Outro ponto importante é que o sinal de internet ainda é muito precário, muitas vezes restrito às sedes municipais dentro das repartições públicas, e à medida que afastasse desses centros urbanos a infraestrutura tende a decair, chegando em alguns recantos do estado a não ter qualquer sinal de telefonia muito menos de internet, o que é muito comum.

Os rios são a principal via de circulação de pessoas e mercadorias no estado, algumas viagens chegam a durar dias (Manaus-São Gabriel da Cachoeira são 3 dias de barco). E as condições de comunicação eram muito restritas, logo durante o período que se analisa neste artigo, de 2020 a meados de 2021, muitos alunos não tinham como ter aulas remotas, visto que além de não terem acesso a internet, em alguns casos não havia energia elétrica disponível, ou mesmo um dispositivo que pudesse ser utilizado para interação aluno-professor.

Então alguns pontos precisam ser reiterados, como: além das dificuldades dos municípios em relação à precariedade do sinal de internet, muitas vezes a distribuição de energia é oscilante e não confiável. Outro ponto está na falta de domínio e prática dos professores e mesmo dos discentes com as tecnologias, e em maior grau o fato de muitos destes sequer terem computador, quando muito há um aparelho celular para a família, isto de um ponto de vista mais infraestrutura.

Zambone (2012) traz para esse debate a questão do capital cultural das famílias, ou seja, será que os pais ou responsáveis por estes alunos têm / teriam como ajudar? Visto que estatisticamente muitos destes têm apenas o Ensino. Isso é algo que aprofunda ainda mais o abismo social entre centro/periferia, urbano/campo, e mesmo sul-sudeste/norte-nordeste.

Do ponto de vista didático, pedagógico e mesmo escolar ressalta-se que o “Aula em casa” era o carro-chefe na forma de ensino, mas o meio de avaliação e de contato com o professorado era via WhatsApp, então os professores tinham vários grupos, um para cada turma que leciona e por meio deste que muitas dúvidas e avaliações eram realizadas. Logo, como apontam Barbosa, Viegas e Batista (2020) a falta de comunicação aqui está relacionada ao uso da tecnologia, a qual não permite necessariamente uma interação crítica entre atores (docentes e discentes) e conceitos trabalhados.

Algo que Barros *et al.* (2020) explica muito bem ao dizer que :

“A tecnologia se mostra uma grande aliada nos processos de ensino e aprendizagem, porém a pandemia também deixou mais evidente as desigualdades no Brasil: enquanto o governo providencia aulas remotas, muitas das crianças não têm acesso à internet e outros recursos tecnológicos.” (BARROS *et al.*, 2020)

Ou seja, planejou-se as ações emergenciais a nível de escola, pensando num contexto de metrópoles e centralidades, descartando a dificuldade de acesso à internet na maioria dos municípios, em especial os da Região norte, como o Amazonas, algo que revela a discrepância de realidades na educação brasileira.

Para tanto, é mister que se saliente que a tecnologia é um meio, logo deve ser usada como um recurso para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e não que seja o fim, e nesse ponto Martins e Almeida (2020) explicam que:

O projeto que defendemos é voltado para a docência on-line, ativa e interativa, preocupada com processos dialógicos para a construção colaborativa do conhecimento. A composição de uma aula pensando em múltiplas etapas: planejamento, ação, múltiplos atores em interatividade, problematização, artefatos curriculares, avaliação e outras, de forma não linear, coerente com as conexões ciberculturais, sem o foco no conteúdo exclusivamente. (MARTINS e ALMEIDA, 2020).

Logo, a tecnologia não deve ser usada de maneira leviana, disfarçada por um discurso em favor da educação de qualidade, universal e com equidade, quando na verdade é ação voltada a atender demandas como ENEM, PISA, e avaliações de larga escala de escopo neoliberal com o cumprimento de carga horária anual de ensino, sem o desenvolvimento de um aluno-cidadão, que entenda a sua realidade e não seja apenas massa de manobra.

Isso se aprofunda na contemporaneidade das *fake news*, da pós-verdade e dos tempos líquidos de Bauman (2001), explica que as grandes referências não são mais os líderes, sejam eles políticos ou religiosos, perdendo-se a figura de conselheiro, com autoridade na área, e substituída por influenciadores (digitais) com “boa retórica”. Em especial quando o ciberespaço

que já foi considerado separado do chamado mundo real (telúrico), durante a pandemia evidenciou como essa dicotomia não é mais verdadeira, pois o espaço digital está muito próximo do espaço físico (FROTA FILHO *et al.*, 2022).

É importante reconhecer que a discussão que se desenrola neste artigo é apenas a comparação entre escolas dos binômios centro/periferia e urbano/campo, não se aprofunda aqui no abismo entre escolas particulares dos grandes centros com escolas públicas de municípios com baixo IDH, por exemplo. O que por si só seria uma análise sobre a própria desigualdades sociais e como ela se aprofundou nesse período.

Considerações Finais

No decorrer do trabalho foram apresentadas as distintas modalidades de ensino no Brasil, e como elas se relacionam com a globalização, discutindo exatamente como as oportunidades não são as mesmas para todas as realidades brasileiras, como isso ficou claro durante o período de isolamento social e seu impacto nas aulas.

No caso da SEDUC/AM, o ensino remoto (emergencial) foi a alternativa encontrada para levar os conteúdos que seriam ministrados em sala de aula no ensino básico (Fundamental II e Ensino Médio), aos alunos que estavam em suas casas, fazendo uso de todas as ferramentas tecnológicas disponíveis. Com a premissa de que todos nós vivemos em uma “aldeia global”, o que de imediato se mostrou uma utopia, tão característica do processo de Globalização.

Isso porque logo após a veiculação do “Aula em Casa” para quase todos os municípios do estado, incluindo a capital, também começaram a surgir os problemas como falta de conexão de internet fora das sedes dos municípios, falta de sinal dos canais abertos em determinados lugares, entre outros percalços.

No início do presente trabalho, é feita a seguinte indagação “o ensino remoto (emergencial) foi bem sucedido?”

Para responder tal pergunta é necessário falar dos distintos públicos que fizeram uso dela, os estudantes da capital Manaus, sem sombra de dúvida foram os mais beneficiados devido às melhores condições sejam elas econômicas, culturais e sociais, uma vez que os mesmos têm melhor cobertura de internet do estado. Quando comparamos o perímetro urbano com a realidade do campo, as distintas realidades ficam mais evidentes. Diante dessas realidades tão distintas, entre o urbano e o campo, numa perspectiva que além de dicotômica, chega a ser antagônica, ficam aqui alguns questionamentos importantes:

O que se observa no cotidiano, em sala de aula, e mais explicitamente em resultados de provas de larga escala, como Saeb e Enem, é que o modelo de aulas remota foi um paliativo, que não em vez de dirimir as desigualdades sociais, fez aprofundá-las, em especial ao se comparar o urbano e o campo.

Houve sim casos de ensino de qualidade através de aulas remotas, contudo ficaram relegados às centralidades, seja as capitais ou os bairros com maior IDH, e com poucos casos em realidades opostas.

Algo que nos mostra a falácia da globalização, e que sociedade tem as mesmas oportunidades com advento da internet, como exemplo um aluno de um centro urbano com acesso a internet, tutores e mesmo pais/responsáveis que podem lhe ajudar com as atividades da escola, com um aluno, de mesma séria que sequer possui um celular para enviar a atividade avaliativa ao professor.

Além disso, a modalidade de ensino remoto não contempla as realidades para além da perspectiva urbanocêntrica, ou seja, tanto o conteúdo curricular como a maneira de desenvolver a aula não foram pensadas para o contexto do campo, ribeirinho, quilombola, indígena, piaçaveiro, pescadores e periurbano.

Nesse sentido, não encerramos com uma resposta, visto que as tantas realidades presentes na Amazônia, por si só, é um fator complexo por natureza, e fica ainda maior quando pensamos em uma escola a nível do Brasil, país que já foi chamado de "Belíndia" por simultaneamente apresentar a conjunção da Bélgica com a Índia, com leis e impostos do primeiro, pequeno e rico, e com a realidade social do segundo, imenso e pobre.

Nesse caso, “Como levar educação aos discentes em tempos de pandemia?”, não há respostas simples, ou apenas uma resposta, o que deve ser considerado acima de tudo é a realidade das localidades com a qual se pretende trabalhar, levando em conta suas especificidades, e também infraestrutura está disponível. Assim, reitera-se que essa não é uma resposta simples, e que não se encerra neste artigo, e sim que leve a todos que estudam, pesquisam e trabalham com educação para mais um nível de reflexão e análise.

Referências

ALVES, Lucineia. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no Mundo**. RBAAD – Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Volume 10, p. 83-92, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf . Acesso 31 de Maio de 2020.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. **Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas.** Augustus, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 255-280, Julho 2020. ISSN: 1981-1896.

BARROS, B. C. DE, MARINI, C., & REALI, A. M. de M. R. . (2020). **Percepções sobre a Docência na Pandemia: Trocas entre Professoras Iniciantes e Experientes no Programa Híbrido de Mentoria.** EaD Em Foco, 10(3). <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1278>

BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 1. ed. 2001.

BRASIL. **Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: . Acesso em: 25 jan. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acessado em 12 de fevereiro de 2023.

BRITO, J. M. da S. **A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido.** EaD em Foco, V. 10, e948, 2020. Disponível em: <<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/948/537>>. Acessado em 12 de fevereiro de 2023.

CASTRO, E. A. Ribeiro, V. C., Soares, R., de Sousa, L. K. S., Pequeno, J. O. M., & Moreira, J. R.. **Ensino híbrido: desafio da contemporaneidade?** Periódico Científico Projeção e Docência , Brasília, v.6, n.2, p.47-58, 2015. Disponível em:<<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/in-dex.php/Projecao3/article/view/563/505>>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2023.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo.** CENPEC- Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Número 3, Novembro, 2011, p.39. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Informe_de_Pesquisa3a.pdf. Acesso em: 13 de fevereiro de 2023.

FROTA FILHO, A. B.; FURTADO, A. P. S. ; LOUREIRO, H. A. S. ; GUERRA, A. J. T. . **Quartas no LAGESOLOS: comunicação científica de geografia e geomorfologia na pandemia.** <https://doi.org/10.57243/26755122.XXVI4012>, v. XXVI, p. 1942-1959, 2022.

HENRIQUEs, Ricardo; MARANGON, Antonio; DELAMORA, Michiele; CHAMUSCA, Adelaide. **Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas.** Cadernos Educação do Campo-SECAD/MEC, Brasília, Fevereiro, 2007, 81p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2023.

HENDRICKSON, C. The COVID-19 **Pandemic and Transportation Engineering.** Journal Transportation Engineering, v. 7, n. 146, Julio 2020.

HORN, Michel B.; STAKER, Hearther. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** Porto Alegre: Penso. 2015.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em Tempos de Pandemia no Brasil: **Saberesfazer es escolares em exposição nas redes.** Revista Docência e Cibercultura, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020.

MORAN, J. M. **O que é Educação a Distância.** Universidade de São Paulo. Disponível em: . Acesso em: 14 nov. 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 6. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 2001.

TOBGYAL, Fernando. **Diferença entre aula remota e EaD.** Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bgJYJR0IU2U>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

ZAMBONE, G. **O processo de avaliação na disciplina de geografia.** Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 2, n. 4, p. 129-149, 2012.