

EXPERIÊNCIAS DO PIBID EM GEOGRAFIA PELA UEG DE 2020 A 2022: DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

PIBID EXPERIENCES IN UEG GEOGRAPHY FROM 2020 TO 2022: CHALLENGES IN TIMES OF PANDEMIC

SILVA, Lorraine Gomes da

SOUZA, Igor Alexandre Almeida de

Resumo: O presente texto apresenta os resultados obtidos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), de outubro de 2020 a outubro de 2021, vinculado ao curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina, e desenvolvido no Colégio Estadual Rui Barbosa, na cidade de Inhumas (GO). O projeto está em andamento, previsto para encerrar em março de 2022, e tem como objetivo analisar o componente curricular de Geografia da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do ensino fundamental, refletindo sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, com foco em competências e habilidades. Compuseram os procedimentos metodológicos: entrevista com a supervisora da escola campo, pibidianos graduandos em geografia e aplicação de questionário para os estudantes do ensino fundamental (anos finais) da escola campo. Ao todo, 24 estudantes o responderam, o que contribuiu para reflexões aqui apresentadas. No decorrer do desenvolvimento do projeto foi possível ainda pensar sobre o papel do (a) professor (a) de geografia no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, em contexto de pandemia, que reorganizou a educação no Brasil e no mundo. Autores como Cavalcanti (2012); Alves (2021); Gauthier (1998), entre outros, foram fundamentais para construção do texto.

Palavras-chave: PIBID. Geografia. BNCC. Pandemia. Ensino Remoto.

Abstract: This text shows the results obtained from the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID), from October 2020 to October 2021, linked to the degree course in Geography at the State University of Goiás (Universidade Estadual de Goiás - UEG), Cora Coralina Campus, and developed at State High school (Colégio Estadual) Rui Barbosa, in the city of Inhumas (GO). The project is in progress, scheduled to end in March 2022, and aims to analyze the curricular component of Geography of the Common National Curriculum Base (BNCC) of elementary school, reflecting on the role of the teacher in the teaching-learning process, focusing on skills and abilities. The methodological procedures consisted of: interview with the supervisor of the field school, Pibidians (Pibidianos) graduating in Geography and the application of a questionnaire to elementary school students (6th to 9th grade) of the field school. Twenty-four students responded, which contributed to the reflections presented here. During the development of the project, it was also possible to think about the role of the geography teacher in the

teaching and learning process, especially in the Covid-19 pandemic, which reorganized education in Brazil and in the world. Authors such as Cavalcanti (2012); Alves (2021); Gauthier (1998), among others, were fundamental for the construction of the text.

Keywords: PIBID. Geography. BNCC. Pandemic. Remote Teaching.

Introdução

Criado em 2007 e coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) objetiva promover estímulo e possibilitar o contato direto dos estudantes de licenciatura com a sala de aula, antes mesmo da realização do estágio.

Essa experiência promove o encontro da realidade escolar com as expectativas dos futuros professores (as). Desse modo, estão inseridos nesse processo: escola, universidade, professores e estudantes. Além de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de todos, os graduandos começam a descortinar os diversos problemas e desafios presentes nas escolas, na educação e no ensino, bem como, podem criar reflexões para contribuir com os mesmos.

É sabido que há muito o que avançar para a garantia de uma mínima qualidade da educação e ensino no Brasil. É urgente e necessário investimentos em políticas escolares, infraestrutura, materiais didáticos, formação continuada docente, alimentação adequada, incentivos em projetos de inovações que promovam a interação entre escola, universidades e sociedade, concursos para docentes, entre outros.

O PIBID realizado pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) teve início em outubro de 2020 e está previsto para encerrar em março de 2022, perfazendo 18 meses, está organizado em núcleos sendo: dois núcleos de História (cada um com 8 bolsistas), dois de Língua Portuguesa (um com 24 bolsistas e um com 8 bolsistas), dois de Pedagogia (um com 24 bolsistas e um com 8 bolsistas), um de Geografia (16 bolsistas), um de Educação Física (16 bolsistas), um de Língua inglesa (24 bolsistas), um de matemática (24 bolsistas), um de Biologia (24 bolsistas) e um de Química (8 bolsistas), além de um

coordenador, professor do curso de licenciatura e um professor da educação básica, em cada subprojeto.

O núcleo de Geografia está em dois Câmpus da UEG, um com 8 bolsistas em Formosa e outro com 8 bolsistas na Cidade de Goiás cada grupo conta também com 01 professor (a) da UEG do curso de Geografia, coordenador (a) do projeto, e 01 professor (a) supervisor (a) da escola campo. O objetivo deste texto é apresentar experiências do PIBID, realizado na UEG, vinculado ao curso de Geografia do Câmpus Cora Coralina, Cidade de Goiás.

O projeto está sendo desenvolvido no Colégio Estadual Rui Barbosa, que fica na cidade de Inhumas, aproximadamente 100km de distância da Cidade de Goiás e busca conhecer e analisar o componente curricular de Geografia da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do ensino fundamental, refletindo sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem com foco em competências e habilidades.

Como está em andamento, não se trata de uma análise definitiva e fechada. o que segue são registros de experiências realizados até o mês de outubro de 2021. Como procedimentos metodológicos, utilizou-se um questionário online com os estudantes da escola campo, sendo que 24 alunos (as) do ensino fundamental o responderam. Foram realizadas também entrevistas com os pibidianos e a professora supervisora da escola campo.

BNCC e Geografia

As escolas brasileiras são organizadas por vários documentos que as regem. Entre eles, está a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tem como objetivo orientar nacionalmente os currículos das escolas brasileiras:

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, P.7).

Ainda segundo as regulamentações do documento:

A BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, P.8).

A BNCC começou a ser elaborada em 2015, a partir de uma análise dos documentos curriculares brasileiros realizada por especialistas indicados por secretarias municipais e estaduais de educação e por universidades. Nesse período, teve início um longo processo de mobilização nacional em torno das previsões de conteúdo do documento. Apenas no final 2017, o texto introdutório da Base e as partes referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e oficializadas pelo Ministério da Educação (MEC). O texto correspondente ao Ensino Médio ainda está em processo de elaboração.

A expectativa é que a BNCC seja uma ferramenta importante no processo de desfragmentação das políticas educacionais, proporcionando uma educação inclusiva e de qualidade a partir de um currículo integrado, acessível e adequado às diferentes realidades regionais no Brasil.

Para o currículo da Geografia, a BNCC é incorporada desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio e traz mudanças estruturais importantes. Antes, o estudo do componente estava mais pautado na leitura e interpretação dos conteúdos; na nova abordagem proposta pelo documento, a ênfase é sobre o pensamento espacial e o raciocínio geográfico como ferramenta para uso da cidadania e de leitura da realidade.

Para alcançar o objetivo proposto, os conceitos de pensamento espacial e raciocínio geográfico perpassam as cinco unidades temáticas que estruturam o componente, subdivididas em conhecimento e habilidades (objetivos de aprendizagem). Elas permeiam toda a base curricular e são organizadas em uma construção progressiva dos conhecimentos geográficos, trabalhando os objetivos e conteúdos a partir de diferentes linguagens.

As cinco unidades temáticas prevista na BNCC são: o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento

espacial; e natureza, ambientes e qualidade de vida. Nesta nova perspectiva, os conteúdos não devem ser aprendidos de forma descontextualizada, mas entendidos como parte de um processo. Então, para se aproximar dos objetivos de aprendizagem, o professor também precisa se apropriar de conteúdos procedimentais. Cavalcanti (2012, p.134) considera que:

A geografia cumpre uma importante função, que é a de ajudar os alunos a se localizar no mundo e a se informar sobre a localização das “coisas” no mundo”. Deste modo, ao se ensinar Geografia, o professor possibilita ao educando pensar espacialmente, reconhecer e localizar a distribuição dos fenômenos, e a compreensão do mundo em que se vive, o que podemos chamar de Raciocínio Geográfico. É com a geografia que o educando aprende a se questionar, não aceitando o tão famigerado “porquê sim”, ele passa a entender a relação indissociável entre a sociedade e a natureza, e de quais formas essa relação transformará o espaço.

Em relação ao ensino de Geografia no Ensino Fundamental (anos finais - do 6º ao 9º ano), foco de investigação do presente projeto, a BNCC (2018) propõe que se deve aprofundar na compreensão conceitual da produção do espaço. Dessa maneira, ampliando o conhecimento dos alunos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas, compreendendo a transformação do espaço em território usado, assim como as relações desiguais de poder. Ao final, espera-se que os educandos demonstrem a capacidade não somente de visualização, mas que possam relacionar e entender espacialmente os fatos e fenômenos.

Sobre as competências e habilidades do 6º ano, as quais se espera atingir, de acordo com o documento:

O entendimento dos conceitos de paisagem e transformação é necessário para que os alunos compreendam o processo de evolução dos seres humanos e das diversas formas de ocupação espacial em diferentes épocas. Nesse sentido, espera-se que eles compreendam o papel de diferentes povos e civilizações na produção do espaço e na transformação da interação sociedade/natureza (BRASIL, 2018, P.381).

Para o 7º ano, pretende-se que:

Os alunos compreendam e relacionem as possíveis conexões existentes entre os componentes físico-naturais e as múltiplas escalas de análise, como também entendam o processo socioespacial da formação territorial do Brasil e analisem as transformações no federalismo brasileiro e os usos desiguais do território (BRASIL, 2018, P.382).

Ao prosseguir para o 8º ano, considera-se que:

Os estudantes precisam conhecer as diferentes concepções dos usos dos territórios, tendo como referência diferentes contextos sociais, geopolíticos e ambientais, por meio de conceitos como classe social, modo de vida, paisagem e elementos físicos naturais, que contribuem para uma aprendizagem mais significativa, estimulando o entendimento das abordagens complexas da realidade, incluindo a leitura de representações cartográficas e a elaboração de mapas e croquis (BRASIL, 2018, P.383).

Por fim, para o 9º ano:

É dada atenção para a constituição da nova (des)ordem mundial e a emergência da globalização/mundialização, assim como suas consequências. Entender a dimensão sociocultural e geopolítica da Eurásia na formação e constituição do Estado Moderno e nas disputas territoriais possibilita uma aprendizagem com ênfase no processo geohistórico, ampliando e aprofundando as análises geopolíticas, por meio das situações geográficas que contextualizam os temas da geografia regional (BRASIL, 2018, P.383).

Conforme a BNCC, pretende-se que ao final do Ensino Fundamental, essas competências possam contribuir para o delineamento do projeto de vida dos jovens alunos, de modo a fazê-los compreender a produção social do espaço.

O texto que segue traz reflexões de como o PIBID tem sido desenvolvido em tempos de pandemia, de forma online e remota, bem como traz breves reflexões sobre o componente curricular de Geografia proposto pela BNCC, para o Ensino Fundamental, no Colégio Estadual Rui Barbosa, na cidade de Inhumas (GO).

Experiências do PIBID em Geografia pela UEG: desafios em tempos de pandemia

Em março de 2020, o mundo se deparou com a pandemia causada pela Covid-19, infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, com transmissão rápida e efeitos letais, ocasionando a morte de mais de 5 milhões de pessoas até outubro de 2021. Entre os países mais afetados estão: EUA, Brasil, Índia e França.

Além disso, essa doença impôs novas formas de viver, sobreviver, deslocar, trabalhar, estudar, se proteger e cuidar da saúde, isto é, todas as esferas da vida foram

atingidas, pois para a contenção e controle da propagação do vírus, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou três medidas essenciais: uso de máscara facial; higienização das mãos constantemente e o isolamento social.

Portanto, para evitar a aglomeração de pessoas em diversos ambientes, o mundo virtual cresceu de forma acelerada para atender as demandas do trabalho, da educação, da formação, do lazer, das compras, da assistência médica, das trocas de saberes, entre outras. No contexto pandêmico, a escola foi silenciada e também ganhou espaços virtuais.

Do chão das escolas e das universidades, professores e estudantes tiveram que dominar os ciberespaços digitais e virtuais. Antes muito utilizada como entretenimento, através das redes sociais, hoje, a *internet* é espaço para aulas, palestras, reuniões, eventos, formação, cursos, encontros, entre outros.

Assim, mais do antes, a *internet* se tornou ferramenta essencial, pois possibilita a conexão de pessoas em diferentes lugares. Para a realização das aulas, escolas e universidades têm adotado diversas plataformas, entre as mais utilizadas: *Google Classroom*, *Google meet*, *Zoom*, *Youtube*, grupos de *WhatsApp*, entre outros.

Foi nesse cenário que o PIBID do curso de Geografia, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina, na cidade de Goiás, teve início, isto é, sem muitas perspectivas de encontros presenciais na escola campo e contato com professores e estudantes, circunstâncias que têm marcado desafios do programa.

Ressalta-se que o PIBID, além de proporcionar contato dos estudantes com o ambiente escolar, fazendo-o identificar desafios, possibilita a compreensão e reflexão do papel do professor na formação do pensamento social e crítico de seus alunos, lhes possibilitando não somente ver o mundo, como também fazer a leitura das distintas realidades que os cercam e maneiras de intervir, bem como propicia experiências docente antes mesmo do estágio.

Tardif (2010, p. 53) ressalta que: “A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional”. Nesse sentido, as experiências vivenciadas nas escolas e em sala de aula pelos pibidianos de Geografia criam possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção enquanto futuro professor. Para Luckesi (2010, p. 29):

Formar o educador, ao meu ver, seria criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer. Para tanto, serão necessárias não só aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos dos conhecimentos que auxiliem o desempenho de seu papel, mas – especialmente – o desenvolvimento de uma atitude, dialeticamente crítica, sobre o mundo e sua prática educacional.

Desse modo, compreende-se que a formação inicial de professores (as) requer compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos. No PIBID, há a oportunidade da elaboração coletiva de estratégias de aprendizagens, na qual docentes e discentes realizam trocas de experiências e vivências.

O projeto está sendo desenvolvido no Colégio Estadual Rui Barbosa, na cidade de Inhumas (GO), no ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e objetiva conhecer e analisar o componente curricular de Geografia da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do ensino fundamental, refletindo sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem com foco em competências e habilidades.

A Coordenadora de área, que é professora do curso de geografia da UEG, realizou o processo seletivo dos bolsistas PIBID/Geografia, de julho a agosto de 2020, e da professora supervisora da escola campo, ocorrido em agosto de 2020. A atividade inicial do projeto foi no dia 08 de outubro de 2020, com uma conferência de abertura.

Na semana seguinte de planejamento das atividades, uma questão basilar surgiu: Como estudar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e fazer reflexões práticas tendo como modelo apenas aulas remotas? Desse modo, de outubro de 2020 a janeiro de 2021, optou-se em realizar estudos semanais sobre a Lei de Diretrizes e Base (LDB), o Projeto Político Pedagógico da Escola campo e a BNCC, paralelo aos estudos. *Lives*, palestras e eventos foram ferramentas importantes para compor as atividades, até então realizadas apenas pelo núcleo, sem contato com a escola campo.

As atividades junto à escola campo iniciaram em 03 de fevereiro de 2021, devido às condições de pandemia e ao planejamento de como seria essa parceria. Depois de reunião com os gestores da escola e professora supervisora, criou-se um grupo de *WhatsApp*, cujo a supervisora é a administradora e organiza junto com os alunos as atividades.

Em agosto de 2021, as aulas presenciais na escola campo retornaram de forma gradativa (cerca de 70% dos estudantes). Portanto, de fevereiro a setembro de 2021, as atividades do PIBID/Geografia continuaram totalmente remotas, no modelo de Regime Especial de atividades não presenciais (REANP), composto por aulas síncronas (ao vivo) e assíncronas (gravada ou plataformas para anexo de atividades; vídeos e materiais complementares).

Os pibidianos participaram de duas modalidades de aulas: vídeos gravados por eles, sobre explicações de conteúdos, e plantões de dúvidas no contraturno da aula, e pelo *Google Meet*, com correções de atividades ao vivo e conselho de classe da escola. Nesse período, a análise das temáticas de Geografia ensinadas na escola foi sendo mapeada para, posteriormente, ser possível uma reflexão em relação aos conteúdos dispostos na BNCC.

Até setembro de 2021, o projeto realizou: reflexões sobre a execução do projeto PIBID; estudos sobre a BNCC¹; discussão de textos sobre o ensino de Geografia; leitura e discussão de documentos que regem a escola campo (PDE; PPP); visita virtual na Escola Campo (Colégio Estadual Rui Barbosa, da cidade de Inhumas-GO); planejamento de aulas virtuais junto à escola campo; aulas virtuais com os estudantes do Ensino Fundamental; reflexões sobre os conteúdos de Geografia planejados e ensinados no ensino fundamental – comparados aos previstos pela BNCC; levantamento dos principais problemas do ensino remoto e do processo ensino-aprendizagem; elaboração e entrega do primeiro relatório semestral (outubro 2020 a março de 2021) e do segundo (abril 2021 a setembro de 2021).

Os pibidianos, junto com a professora supervisora da escola campo, levantaram como dificuldades para a execução do projeto: envolvimento coletivo dos estudantes da escola campo nas atividades realizadas pelo PIBID, bem como a participação nas aulas virtuais; dificuldade de acesso e ferramentas necessárias dos estudantes para aulas

¹ Os/as bolsistas apresentaram e problematizaram a parte introdutória, os marcos legais, os fundamentos pedagógicos e as definições para o ensino fundamental e para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sobretudo a Geografia, presentes no documento. Como parte de ações referentes à discussão da BNCC no ensino fundamental, também foi realizada a *live* “BNCC: reflexos na formação de professores e na educação básica” com a professora Dra. Priscilla Karoline de Menezes, da UFPE, que destacou as mudanças, os desafios, os retrocessos e as exigências do documento quanto a formação de professores (as) para o ensino de Geografia.

remotas; interação universidade/escola campo; impossibilidade de execução de atividades presenciais na escola campo, entre outras. De acordo com um dos pibidianos:

A aula está prevista para iniciar às 07:00hs da manhã, porém, até os alunos conseguirem entrar e manter conectados leva quase uma hora, com a internet oscilando muitos entram e cai a conexão toda hora. Fica evidente que não dá para aprender muito, tem alunos que pedem para repetir algumas informações, há pouca interação, se liga as câmeras a conexão pesa mais e a internet cai, então, nem se sabe quem está ouvindo e presente ou não. Por isso, muitos alunos desistem das aulas e até mesmo da escola (RELATO DE EXPERIÊNCIA, SETEMBRO, 2021).

Sobre as ferramentas utilizadas pelos alunos para acessar as aulas, outra pibidiana destacou:

Percebi que muitos alunos não tem celular e nem computador. Tem família com 3 filhos na escola e apenas um celular. Tem alunos que usam o telefone dos pais. Não ter uma ferramenta adequada para acompanhar as aulas, baixar as atividades dificulta e desestimula. Tem muitos pais analfabetos que não conseguem ajudar (RELATO DE EXPERIÊNCIA, SETEMBRO, 2021).

Os pibidianos também organizaram com a supervisora da escola campo um questionário composto de 09 questões objetivas, aplicado de forma online, com objetivo de mapear as dificuldades dos estudantes da escola em relação ao ensino remoto. No total, 24 alunos do Ensino Fundamental responderam o questionário.

A primeira questão foi sobre as dificuldades de acesso e ferramentas adequadas para participação nas aulas remotas. De acordo com as respostas, nenhum aluno tem computador, todos acessam as aulas pelo celular; dos 24 respondentes, 10 afirmaram ter tido muitos problemas de acesso e dificuldades pelo celular, mas, participaram da maioria das aulas; 07 participaram parcialmente das aulas e as faltas foram pela ausência de internet ou celular; 05 não tiveram problemas de conexão; e 02 não conseguiram participar da maioria das aulas por usar o celular dos pais, que precisam trabalhar, e acabaram tendo um número de faltas que poderão levá-los à reprovação.

De certo modo, a falta de acesso e ferramentas adequadas desestimulam muitos alunos, ocasionando uma evasão escolar intensificada na pandemia. Além disso, Alves (2020) ressalta que ainda é preciso considerar outros fatores que contribuem para o agravamento da situação, como o próprio ambiente familiar, no qual todos os membros

da família estão em confinamento, gerando, muitas vezes, estresse, conflitos e violência. Ademais, em alguns casos, há a falta de capacidade, pela baixa escolaridade, dos familiares em auxiliar os filhos no processo de desenvolvimento das atividades. Alves (2020, p. 355) acrescenta ainda que:

A proposta de Educação remota para rede pública [...], pode se constituir em um grande equívoco, pois os estudantes, na sua maioria, são oriundos de classes sociais mais baixas, sem acesso a tecnologias digitais, vivem em casas que têm pequenos espaços, onde muitas vezes não têm lugar para estudar.

Sobre a compreensão das aulas de Geografia, para a maioria (17) dos participantes as aulas remotas não são como aprender na escola, sendo que ler e compreender é o mais difícil, pela falta de concentração. Além disso, posteriormente, na hora de responder as atividades, as dúvidas surgem com mais intensidade. Apenas 03 alunos disseram que o início das aulas remotas foi difícil, mas, depois, adaptaram-se e foi tranquilo. Infelizmente, 04 alunos relataram que têm a impressão de não terem aprendido nada.

Para Cavalcanti (2012, p.176): “A escola é um espaço de encontro e de confronto de saberes produzidos ao longo da história pela humanidade. Ela lida com a cultura, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares”. Desse modo, compreende-se a importância da escola e os relatos evidenciam que nada a substituiu.

Em relação às metodologias utilizadas para as aulas síncronas e assíncronas, 14 alunos responderam que conseguiram participar de todas as aulas online, gravadas e atividades e materiais postados posteriormente; 10 alunos conseguiram acompanhar raramente aulas online, mas conseguiram acompanhar as aulas gravadas e fazer as atividades.

Em entrevista realizada com a professora supervisora da escola campo, em relação à qualidade das aulas remotas e ao processo de ensino aprendizagem, ela considera que:

Além das aulas, tem as atividades assíncronas que são elaboradas, postadas e explicadas, mas, poucos alunos tem acesso a elas. A falta de ferramentas adequadas, internet, computador, entre outros problemas acabam intensificando a baixa frequência escolar e posteriormente ao abandono de vários alunos. Dos 968 alunos matriculados, aproximadamente 10% dos alunos já deixaram de participar de todas as

atividades, abandonaram a escola, e 60% não participam das aulas remotas e fazem apenas as atividades (RELATO DE EXPERIÊNCIA, SETEMBRO, 2021).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em todas as esferas administrativas, é dever do Poder Público assegurar o acesso ao ensino obrigatório, zelando junto aos pais ou responsáveis pela frequência à escola. Portanto, conforme o estudo publicado pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF, 2021, p. 47):

Em outubro de 2020, o percentual de estudantes de 6 a 17 anos que não frequentavam a escola (ensino presencial e/ou remoto) foi de 3,8% (1.380.891) – superior à média nacional de 2019, que foi de 2%, segundo a Pnad Contínua. A esses estudantes que não frequentavam, somam-se outros 4.125.429 que afirmaram frequentar a escola, mas não tiveram acesso a atividades escolares e não estavam de férias (11,2%). Assim, estima-se que mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação negado em 2020.

Compreende-se, portanto, que o ensino remoto transformou a educação, reformulando a forma de se planejar e dar a aula; fez com que os professores pensassem possibilidades para que fosse possível entregar pelo menos o mínimo dos conteúdos para os alunos e assegurar prejuízos menores do que o imposto pela pandemia. Todavia, é inevitável que haverá uma lacuna no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes em qualquer nível de formação.

Na busca por alternativas mais inclusivas, algumas escolas, assim como o Colégio Rui Barbosa, produziram apostilas impressas, aulas gravadas e o uso de ferramentas que exigissem baixo consumo de dados de internet. Pesquisa feita pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 2020, mostrou que cerca de 95% das redes municipais adotaram a distribuição de materiais impressos e 80% realizaram a distribuição de aulas gravadas como parte das estratégias.

Portanto, essas e outras possibilidades pensadas para tentar reverter, ou pelo menos amenizar, a evasão escolar surgiram como “esparadrapos”, em uma tentativa de tampar as feridas causadas pelo modelo emergencial de ensino, visto que foram

alternativas implantadas tardiamente, pois não houve tempo, nem preocupação do Estado, na implementação e suporte técnico e tecnológico adequados para todos.

Entre os prejuízos causados pela pandemia na educação brasileira, o Conselho Nacional de Educação destacou, no parecer (05/2020), alguns pontos essenciais: o comprometimento do calendário escolar de 2020/2021, pela dificuldade de reposição integral das aulas suspensas no período de emergência; perdas de aprendizagem em função de longos períodos sem atividades educacionais regulares; danos emocionais e sociais (alunos e famílias) devido à exposição a situações de estresse familiar, decorrentes da crise econômica, de problemas de saúde e potencial violência familiar; e o crescimento do índice de abandono e evasão escolar.

Diante de um cenário considerado de guerra, provocado pela pandemia, e do caos que atrasou a educação no mundo, sobretudo, no Brasil (que tem um governo, ou desgoverno, pouco preocupado com a educação e com a população mais pobre), mapear e refletir sobre a proposta do projeto do PIBID/Geografia, que é conhecer e analisar o componente curricular de Geografia da BNCC, do ensino fundamental, refletindo sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem com foco em competências e habilidades, passou a ser secundário diante de outras emergências evidenciadas na escola.

Ao analisar os conteúdos que os alunos deveriam ter desenvolvido no Ensino Fundamental (anos finais), conforme orienta a BNCC, e ouvir os relatos dos estudantes sobre as inúmeras dificuldades de acesso às aulas, observou-se que há um baixo aproveitamento dos mesmos correspondentes a cada nível de ensino, assim como também o não desenvolvimento de algumas competências e habilidades.

Espera-se aprofundar as reflexões sobre o tema proposto pelo projeto, em relação à BNCC, até o seu término. Mas, as expectativas não são positivas, já que em outubro de 2021, o PIBID/Geografia começou a desenvolver atividades presenciais junto à escola campo, porém, em novembro, foram paralisadas pelo não pagamento das bolsas pela CAPES, o que inviabilizou o deslocamento dos bolsistas para a escola campo. Assim, a situação atual do PIBID e sua finalização é incerta sem o financiamento mínimo que o programa oferece.

Considerações Finais

Diante do apresentado, vale ressaltar que as três modalidades de ensino: Educação à distância (EAD); Educação emergencial à distância (tempos de pandemia) e Educação semipresencial (partes remotas, partes *in loco*), cada uma tem sua forma de planejamento e execução. O que estamos presenciando desde 2020, é uma educação emergencial à distância, para amenizar os prejuízos causados pela pandemia, pelo tempo sem aula, pelo atraso dos estudantes e da formação.

Desse modo, compreende-se que um curso, uma disciplina presencial, que foi planejada para ser assim, não se transforma da noite para dia em EAD apenas por ser remota. A pandemia chegou de forma inesperada e o que maioria das instituições tem feito é uma adaptação provisória, repentina e improvisada, que tem impactado diretamente a prática docente, o ensino e a aprendizagem.

Professores (as) tiveram que reinventar, dentro do possível, formas de ministrar aulas em casa. Além do planejamento dos conteúdos, tiveram que reorganizar práticas e metodologias adequadas para o ensino remoto - vídeoaulas; filmes; documentários; músicas; aulas em plataformas virtuais, entre outras.

Por mais que haja um esforço enorme de professores (as), o ensino tem sido prejudicado. A falta de interação, participação e trocas de saberes essenciais para o processo de ensino-aprendizagem diminuíram drasticamente entre as telas dos aparelhos eletrônicos. No mundo virtual da sala de aula, a impressão é que os (as) professores (as) ficaram abandonados, pois estão diante de estudantes apenas *logados* na sala, sem a mínima comunicação verbal e visual.

Assim, assistimos ao maior índice de evasão escolar registrada no Brasil, segundo relatório do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para Infância (UNICEF, 2021), segundo o qual a quantidade de alunos, com idades entre 6 e 17 anos, que abandonaram as instituições de ensino foi de 1,38 milhão.

O modelo de Ensino Emergencial reforçou a importância do papel social que o professor desempenha na sala de aula e da necessidade de se estar em coletivo. Além disso, devido à pandemia que questões sociais, que antes já existiam, pioraram; o número de presentes foi diminuindo, pois alunos que antes precisavam se preocupar apenas com o estudo, agora tem a fome e miséria batendo na porta.

Entretanto, é inegável a importância do PIBID para o fortalecimento de ações universidade/escola, para a formação do futuro professor (a), para o desenvolvimento de projetos, para inovações de atividades junto à escola, entre outras. Porém, executá-lo de forma remota foi e está sendo desafiador.

O PIBID/Geografia tem permitido entender melhor o modelo de ensino e aprendizado da escola campo durante o ensino remoto, através do ponto de vista dos próprios alunos, cuja maioria, por falta de acesso e recursos, se viu obrigada a desistir das aulas, criando lacunas no aprendizado que talvez nunca poderão ser recuperadas.

O esforço para atingir as ações propostas no projeto é enorme e, até o mês de setembro de 2021, o projeto cumpriu vários objetivos. Além disso, foram produzidos também pelos bolsistas textos reflexivos de manuscritos acadêmicos; propostas de intervenção escrita; vídeos de intervenção didático pedagógicos; vídeos de relato das experiências; atividades direcionadas aos estudantes de educação básica; vídeos de aprendizagens e dificuldades iniciais do PIBID na modalidade remota; e propostas de artigos científicos e participação em eventos.

Os resultados estão sendo socializados com a comunidade escolar e acadêmica por meio do canal do Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGEO), do Câmpus Cora Coralina, além de artigos científicos que estão sendo produzidos e publicados em revistas científicas de circulação nacional e eventos. Também está sendo organizada uma socialização dos resultados com o corpo docente, gestor e administrativo da unidade escolar.

O programa traz grandes contribuições para a formação docente em Geografia, porém, para que ele continue, são necessários que os investimentos e repasses de recursos públicos, sobretudo a bolsa paga pela CAPES, sejam normalizados e todos os envolvidos no programa se comprometam com a formação docente, caso contrário o programa pode acabar.

Referências

Livros

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP, Papirus, 2012, p.134-176.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O papel da didática na formação do educador**. In: CANDAU, Vera Maria (org). A didática em questão. 30.a Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11º edição. Petrópolis: Vozes, 2010.

Revistas eletrônicas:

ALBUQUERQUE, Irineu Lima de. **O professor e seu papel social**. Revista Brasileira em Promoção da Saúde, vol. 17, nº 4, 2004, p. 206-210. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40817408>> Acesso em 20/08/21.

ALVES, L. **EDUCAÇÃO REMOTA: ENTRE A ILUSÃO E A REALIDADE**. EDUCAÇÃO, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>>. Acesso em: 14 out. 2021.

GAUTHIER, C. ET ALL. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Rio Grande do Sul; ed. Unijui, 1998, p.13-37.

Sites

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, BNCC. Brasília, 2018.

UNICEF, Brasil. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**. Brasília: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias – CENPEC, 2021. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar>> Acesso em 20/08/21.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 05/2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso: 05.11.2021.