

O PIBID DE GEOGRAFIA: EXECUÇÃO NO ENSINO REMOTO

THE GEOGRAPHY PIBID: IMPLEMENTATION IN REMOTE EDUCATION

SILVA, Edson Batista da¹

Resumo: A profissão docente envolve o diálogo com o outro. O que implica gatilhos e dispositivos corporais, afetivos, racionais. O objetivo desse texto é palmilhar os desafios de execução do PIBID de Geografia dentro do ensino remoto, tendo como pressuposto a pedagogia histórico/crítica, a teoria histórico/cultural. Para tanto, se utilizou de pesquisas bibliográfica, documental, de campo. Há uma obliteração do espaço/tempo compartilhado da escola, da sala de aula, convertidas em espaços-rede. Os equipamentos informacionais, as plataformas de aprendizagem *online* padronizam, estandardizam o trabalho docente. De algum modo, condicionam o método de ensino, as metodologias de aprendizagem, que convergem para o neotecnismo. A técnica em seu matiz político direciona o que ensinar, como ensinar. O encontro, a mediação, a cooperação, a negociação de conceitos, a internalização, a síntese, a catarse, aspectos fundamentais da pedagogia histórico/crítica, da teoria histórico/cultural são restringidos. Com isso, dificulta o ensino de Geografia desenvolvido a partir dos conceitos e categorias.
Palavras-chave: Ensino Remoto. Ensino de Geografia. Profissão docente. Pedagogia histórico crítica.

Abstract: The teaching profession has dialogue as its primary characteristic. This implies corporal, affective, and rational triggers and devices. The objective of this text is to follow the challenges of the execution of the PIBID Geography (Institutional Program of Scholarships for Initiation to Teaching) within remote teaching, having as assumption the critical-historical pedagogy, the cultural-historical theory. To this end, we used bibliographic, documental, and field research. There is an obliteration of the shared space/time of the school, of the classroom, converted into network-spaces. The informational equipment and the online learning platforms standardize the teaching work. Somehow, they condition the teaching method to the learning methodologies, which converge to neo-technicism. Technique in its political hue directs what to teach and how to teach. The encounter, the mediation, the cooperation, the negotiation of concepts, the internalization, the synthesis, the catharsis, fundamental aspects of the critical-historical pedagogy, of the cultural- historical theory are restricted, which hinders the teaching of Geography developed from concepts and categories.

Keywords: Remote Teaching. Geography teaching. Teaching profession. Critical- historical pedagogy.

Introdução

Vive-se no capitalismo a destruição das políticas sociais, a *ode* ao individualismo, a meritocracia. No Brasil há a sanha do capital privado na privatização da educação, em suma, assiste-se no país um projeto predatório e bárbaro em curso (SANTOS, 2021). Adiciona-se a pandemia da COVID-19, que obliterou a sala de aula convencional. Cada sujeito, conforme

¹ Docente da Universidade Estadual de Goiás no curso de Geografia no Campus Nordeste-sede Formosa e no Mestrado Acadêmico de Geografia no Campus Cora Coralina. Email: silva.edson@ueg.br.

REVELLI, Vol. 14. 2022. Dossiê PIBID UEG (2020 – 2021): desafios e experiências na educação básica em tempos de pandemia.

ISSN 1984-6576.

E-202232

suas condições materiais concretas, transformou espaços de sua residência em salas de aula. Essa forma espacial, constituída para determinada função, que condiciona comportamentos e predisposições foi pulverizada.

Os professores se viram frente a tela do computador, conectados a plataformas digitais, os estudantes foram reduzidos a perfis do *Google Classroom*, *Google Meet*, *Whatsapp*. A exclusão digital, o acesso à rede por pacote de dados inviabilizou, em inúmeras situações, a participação do processo de ensino/aprendizagem, ou a ligação da câmara nas atividades síncronas. Santos (1996) entende que os objetos funcionam em sistema, trata-se de um todo viabilizado em conjunto, o computador é indissociável do modem, das antenas de transmissão, de recepção.

Acrescenta-se que o computador, o *smartphone* condiciona o processo de ensino/aprendizagem. Segundo Santos (1996), técnicas condicionam o uso do tempo, impõe comportamentos. O computador, o *smartphone* implica padronização, redução da complexidade, estandardização. O meio técnico-científico-informacional, a unidade da ciência e da técnica, instituiu objetos informacionais, que permitem o acontecer hierárquico ditado pelos agentes hegemônicos. Freitas (2018) defende que a reforma empresarial da educação, com vistas a sua privatização, propõe plataformas de aprendizagem, consultorias e acessórias. O fito é a estandardização, a padronização do processo de ensino/aprendizagem para o controle, com o uso constante de avaliações.

O neotecnicismo pedagógico, com o discurso da eficiência, produtividade, neutralidade, operacionalidade define para os professores e os estudantes o que, quando, como fazer, como ensinar (FREITAS, 2018). Para isso utiliza de conhecimentos da neurociência, da psicologia, da administração e da informação. Trata-se de novas formas de interação estudante/conteúdo estudado, em que professores e estudantes são condicionados e comandados por agentes que produzem pacotes didáticos via tecnologias da informação.

Há uma homogeneização da teoria pedagógica, maior controle do conteúdo ensinado, formação docente aligeirada. O trabalho vivo do professor é transformado em trabalho morto, com criação de manuais impressos, plataformas de aprendizagem *online* personalizadas, com tecnologias adaptativas e avaliação embarcada (FREITAS, 2018). A pandemia da COVID-19 acelerou a informatização como modo dominante de organização do trabalho docente.

Contraditoriamente, a profissão docente nos coloca no redemoinho da relação com o outro. Estudantes carregam desejos, sonhos, projetos, ao mesmo tempo, portam angústias, traumas, distopias. Adiciona-se as carências afetivas, materiais, utópicas. As salas de aula são faces do mundo, o mundo da fome, do embrutecimento coletivo, da desesperança, das possibilidades de outro devir. No caso do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, se tece uma relação fundamental escola/universidade. A sala de aula se converte no espaço privilegiado da relação dialógica dos professores supervisores, professores coordenadores de área, estudantes bolsistas e os estudantes da educação básica.

Isso posto, quais são os desafios de desenvolvimento do PIBID de Geografia no ensino remoto, dentro de uma proposta pedagógica histórico/ crítica, histórico/cultural?

Logo, o objetivo deste artigo é palmilhar os desafios de execução do PIBID de Geografia, no Campus Nordeste, sediado no município de Formosa, com base na proposta pedagógica histórico/crítica, na teoria histórico/cultural. Para tanto, realizou-se pesquisa bibliográfica, com localização, levantamento, leitura e fichamento de referências. Somado a pesquisa documental, com consulta dos relatórios produzidos pelos bolsistas do núcleo de Geografia do PIBID e apresentados os flyers das lives realizadas.

Acrescenta-se o exame do *chat* dos vídeos aulas e das *lives* produzidas, com coleta de comentários postados pelos estudantes da educação básica e pelos participantes, respectivamente. Adiciona-se o depoimento recolhido junto a uma docente da educação básica. Também foi desenvolvida observação participante. Conforme Brandão (1987), nessa modalidade de pesquisa o pesquisador e o sujeito pesquisado coparticipam das ações, por isso é colada à própria ação. Anguera (2003) entende que a observação participante registra de forma organizada condutas espontâneas, habituais. Nessa modalidade de observação atenta-se para os comportamentos, as ações, por isso impõe o contato direto, prolongado do pesquisador com seus interlocutores.

A observação participante foi realizada no desenvolvimento do PIBID, durante os Espaços de Diálogo, as *Lives*, dentre outros momentos de relação professora supervisora/bolsistas/professor coordenador de área. Na apresentação das falas dos interlocutores, adotou-se nomes fictícios, tendo em vista a preservação da integridade deles. O artigo é composto de duas partes: na primeira discute-se a concepção pedagógica histórico/crítica, histórico/cultural para o ensino de Geografia desenvolvido a partir de

conceitos e categorias, na segunda analisa-se os desafios dessa proposta de ensino/aprendizagem, mediante o ensino remoto no PIBID e no ensino de Geografia na escola-campo.

1. A pedagogia histórico/crítica, a teoria histórico/cultural: imbricamentos com o ensino de Geografia a partir de conceitos e categorias

O núcleo do PIBID de Geografia, desenvolvido no Campus Nordeste, sediado em Formosa, concebeu a formação de professores e a escola na perspectiva da transformação, da humanização, da constituição da democracia participativa. Por isso, colocou em questão os consensos sociais, as verdades dogmáticas, concebeu os sujeitos como seres filosóficos por natureza. A escola foi entendida como unitária, capaz de promover a formação científica e humanística dos sujeitos sociais que a acessam (NASCIMENTO, 2009).

Logo, o papel da escola é de desocultar as relações sociais (SAVIANI, 2012). Conforme o autor, no método da pedagogia histórico-crítica toma-se o estudante e sua visão caótica do todo, a síncrese. Após esse procedimento, mediado pela análise, procura-se as abstrações e determinações mais simples do fenômeno. A disposição das determinações e relações permite a síntese explicativa, a assimilação científica do fenômeno. Segundo Saviani (2012), o ápice, a elaboração superior sistematizada das relações sociais acontece com a catarse.

Nesse instante o estudante incorpora os instrumentos culturais e teóricos historicamente acumulados pela humanidade. Assim sendo, são primordiais métodos de ensino de estímulo a atividade e iniciativa dos estudantes, somado a iniciativa do professor. O processo de ensino/aprendizagem se efetiva no diálogo contínuo estudantes/estudantes, estudantes/professores, mediados pela prática social e a cultura historicamente acumulada. Sendo que o encontro professor/estudantes permite o exame dos interesses, do desenvolvimento psicológico, cognitivo dos estudantes.

Saviani (2012) informa momentos nucleares do método de ensino, sustentado na pedagogia histórico/crítica. Esses instantes envolvem a contextualização, a escuta, a inquirição dos discentes sobre a sua realidade social. O docente direciona a perspectiva, a delimitação de observação da realidade social. O ato de escuta é simultâneo a acolhida, o professor demonstra ao discente a validade de seu conhecimento empírico, igualmente, encarna o conteúdo na realidade social. Entretanto, esse conhecimento é insuficiente, o professor precisa identificar

REVELLI, Vol. 14. 2022. Dossiê PIBID UEG (2020 – 2021): desafios e experiências na educação básica em tempos de pandemia.

ISSN 1984-6576.

E-202232

questões que devem ser problematizadas, resolvidas na concepção do discente acerca da realidade social.

Saviani (2012) acrescenta que cabe ao docente nesse instante instrumentalizar os estudantes, oferecer-lhes aparatos teóricos e práticos de reinterpretação da prática social. Esse procedimento altera qualitativamente a compreensão do discente da prática social, permitindo-lhe propor transformações nela. O professor que adere a pedagogia histórico/crítica encaminha o processo de ensino/aprendizagem sustentado em estudantes concretos, situados em condições sociais históricas. Esse é o axioma inicial, municiado de princípios, de regras, de originalidade cabe ao docente mediatizar o ato educativo.

Galvão & Saviani (2021) mencionam o acesso a equipamentos e aos ambientes virtuais adequados, a internet de qualidade, o preparo para uso pedagógico de ferramentas virtuais com vistas a realização do ensino remoto. No entanto, vaticinam que a educação, como relação interpessoal implica presença simultânea do professor e do estudante. Por isso, o ensino remoto restringe as possibilidades do trabalho pedagógico, o reduz a aula virtual (atividade síncrona) e a atividade assíncrona.

Segundo os autores, no ensino remoto há uma frieza entre os participantes, restrições ao método de ensino, às formas de abordagens dos temas, o que esvazia o trabalho docente, o aprofundamento dos conteúdos. Há uma minimização do papel do professor, uma desqualificação da profissão e da profissionalidade docente, qualquer um se arvora capaz de realizar o ato educativo. “No “ensino” remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo (GALVÃO & SAVIANI, 2021, p. 07).”

Os estudantes são sobrecarregados com leituras, vídeos, *podcasts*, etc. docentes são atarefados com mensagens de *e-mails*, operacionalização de aplicativos, plataformas, correção de atividades assíncronas. Há um excesso de esforço aplicado a conteúdos esvaziados, formas de abordagem empobrecidas, estudantes ludibriados em sua aprendizagem (GALVÃO & SAVIANI, 2021). Concorde-se com os autores, o ensino remoto é uma adaptabilidade desejável ao capital, deve ser combatido se o que se quer é uma educação de qualidade, pública e socialmente referenciada.

Nesse bojo, se encaminharmos o processo de ensino/aprendizagem pela teoria histórico cultural, os limites do ensino remoto tornam-se cristalinos. Cavalcanti (2005) interpreta que Vygotsky, (1896-1934), concebia que a percepção, a memória e o pensamento

se desenvolve no meio sociocultural. As relações interpessoais, intersíquicas, sociais são fundamentais. O conhecimento possui um percurso de internalização, em que nos processos sociais, mediatizados pela linguagem, os sujeitos reconstróem internamente os conceitos, as ideias, tornando conteúdos externos, conteúdos da consciência.

Conhecer é uma ação ativa do sujeito, auxiliada por instrumentos socioculturais (CAVALCANTI, 2005). Conforme a autora, na teoria histórico cultural a relação sujeito/objeto é dialética, contraditória. Os objetos são captados pelos sentidos, a associação imagem e significação tornam os objetos semióticos. Palavras despertam eventos psicológicos na consciência, significações. Conceitos promovem o desenvolvimento intelectual, a formação da consciência.

Os ambientes, as situações sociais específicas são fundamentais para esse desenvolvimento (CAVALCANTI, 2005). Na teoria histórico cultural é essencial o conceito de zona desenvolvimento proximal. O professor deve identificar problemas que o estudante resolve sozinho, seu nível de desenvolvimento real, somado as questões que necessita da colaboração de um adulto, seu desenvolvimento potencial. Assim sendo, o docente deve promover situações de ensino, metodologias que propiciem a interação social, a cooperação, a parceria estudante/estudante, estudante/professor.

A escola deve contribuir para a construção de conceitos (CAVALCANTI, 2005). Segundo a autora, a formação de conceitos exige observação das práticas concretas, da capacidade de abstração, das situações que permeiam a vida dos sujeitos. No princípio os conceitos são vagos, sincréticos, cotidianos. Cabe ao professor engendrar situações de expressão deles na sala de aula. Esse procedimento permite negociações de significações, de concepções discente/discente, discente/professor.

Recomenda-se, tendo como premissa a teoria histórico cultural, que o professor de geografia considere os conhecimentos geográficos cotidianos dos estudantes (CAVALCANTI, 2005). Nesse bojo, ele deve proporcionar o confronto do discente com o conteúdo escolar. Como propõe a autora, nesse momento o docente oportuniza o diálogo da geografia científica com a geografia cotidiana. Os conceitos, as categorias geográficas, igualmente devem ser vivos, inseridos nas experiências imediatas, para que componham o sistema conceitual explicativo do estudante, no seu processo ativo de formação do raciocínio espacial.

Callai & Copatti (2018) reafirmam a necessidade de observar o que os estudantes já conhecem de sua realidade cotidiana, para imbricá-la nos conceitos científicos. As autoras adicionam como desafio avaliar os conhecimentos geográficos significativos para os estudantes, com um enfoque que inter-relaciona com o contexto dos sujeitos atendidos. No PIBID, Woitowicz & Schlosser (2018) argumentam que a escola assume a condição de ambiente de formação, dado a inserção dos professores em formação inicial no contexto das escolas públicas, com a articulação do Ensino Superior com a Educação Básica.

Acrescenta-se o enfrentamento dos desafios no futuro *locus* de trabalho, a inserção na complexidade da sala de aula, com articulação teoria/prática, em que os professores supervisores tornam-se coformadores. O PIBID pressupõe que para ensinar é importante aprender a ensinar, com a internalização dos conhecimentos necessários a realização do trabalho docente (WOITOWICZ & SCHLOSSER, 2018). Por isso a vivência na escola, a participação de atividades pedagógicas e culturais, a criação e experimentação de formas de ensinar geografia, que constroem aprendizados da profissão docente.

Abreu & Souza (2016) argumentam que o PIBID proporciona inovação pedagógica, novas estratégias, metodologias e abordagens para o ensino de Geografia. Sene & Gomes (2018) adicionam que o PIBID possibilita o processo de ação-reflexão-ação na formação inicial de professores. Soma-se a consolidação do conhecimento pedagógico, a contextualização escolar do conhecimento geográfico, o refinamento da escrita, da oratória, da análise, da interpretação de dados. Concorda-se com essas premissas, embora a excepcionalidade do processo de ensino/aprendizagem com a pandemia da COVID-19, impôs desafios a realização do PIBID segundo os pressupostos da pedagogia histórico/crítica, da teoria histórico/cultural.

A escola, a universidade se fragmentou em pontos conectados por arcos que conformaram espaços em rede. Essas instituições foram superpostas aos lares, reduzidas a espaços intra residência. Em inúmeras situações, o exíguo espaço domiciliar, com sujeitos comprimidos em espaços diminutos, agravou as condições concretas de realização do próprio ensino remoto. Os estudantes, com uso principalmente de *smartphones*, da internet com pacote de dados, foram conectados as atividades síncronas, simultaneamente, foram submetidos a rotina dos contextos domiciliares. Familiares circulando, conversando, cachorros latindo, filhos(as) invocando pelas mães, cônjuges questionando sobre afazeres domésticos, Tvs reproduzindo telejornais.

Essa miríade de situações se somaram as ações biopolíticas, de gestão da vida, com imposição do distanciamento social. Acrescenta-se os óbitos e os adoecimentos de familiares dos estudantes, a crise econômica, com rebatimentos dramáticos na classe trabalhadora. Por isso, em muitos momentos a interação, atenção, exposição, cooperação foi suprimida em nome do amparo, da solidariedade, empatia, do sentimento de autoproteção. O diálogo foi afetado, a relação professor/estudante, estudante/estudante, que implica tom de voz, movimentos corporais, pausas, interrupções, intensidade da respiração, foi restringida.

Soma-se a leitura dos corpos pelo professor, que falam pelos sentidos na sala de aula, oferecem pistas para o encaminhamento do processo de ensino/aprendizagem. O olho que acompanha a exposição, ou se perde no horizonte, nos equipamentos informacionais. O ouvido atento ao raciocínio sistematizado, o incomodo, o desconforto com afirmações, hipóteses enunciadas, que fazem estudantes se movimentarem em seus assentos, alterarem a coloração da face, realizarem movimentos faciais. As atividades coletivas, que permitem diálogos negociados, conflitantes a respeito de problemáticas debatidas. O PIBID de Geografia foi submetido a esses desafios, para desenvolver uma proposta de iniciação à docência tendo como pressupostos a pedagogia histórico/crítica, a teoria histórico/cultural.

2. O PIBID de Geografia: desafios para a iniciação à docência

O Conselho Estadual de Educação-CEE, pela resolução n. ° 02/2020, de 17 de março de 2020, dispôs sobre o regime de aulas não presenciais-REANP no estado de Goiás, para contenção do contágio da COVID-19. Conforme essa resolução, as atividades pedagógicas na educação básica seriam conduzidas sem a presença de estudantes e professores no interior dos estabelecimentos escolares. A efetivação aconteceria de modo colaborativo entre os agentes responsáveis pelo sistema educativo. Os diretores, os docentes, os coordenadores pedagógicos foram incumbidos de planejar ações, materiais de fácil acesso e compreensão pelos estudantes e seus familiares.

Esses agentes também foram responsabilizados pela divulgação do planejamento para a comunidade escolar. A orientação estabelecida defendeu a produção de vídeo aulas, conteúdos disponibilizados em plataformas de ensino, redes sociais e *e-mails*. A presença dos discentes seria auferida por relatórios e realização das atividades propostas. O CEE também estipulou

REVELLI, Vol. 14. 2022. Dossiê PIBID UEG (2020 – 2021): desafios e experiências na educação básica em tempos de pandemia.

ISSN 1984-6576.

E-202232

que o planejamento e o material didático redigido, deveria responder aos conteúdos propostos no projeto político pedagógico. Diante da impossibilidade de atendimento destas prescrições, os diretores apresentariam calendário de reposição das aulas desenvolvidas no período do REANP. O documento autorizou a adoção da resolução pelos Conselhos Municipais de Educação.

A Secretaria de Estado da Educação-SEDUC, em 03 de abril de 2020, divulgou a criação do portal *NetEscola*, plataforma de aprendizagem *online*, contendo aulas e listas de atividades para o ensino fundamental e o ensino médio, criada pela Superintendência de Tecnologia da SEDUC, em parceria com a equipe pedagógica dessa autarquia. A plataforma disponibilizou conteúdos semanais nos formatos de textos, vídeos, estudos orientados, tais como: recursos gráficos, *GIFs*, fotos, videoaulas do “*Goiás Bem no Enem*”, do “*Goiás TEC*”, listas de exercícios conforme o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). A plataforma foi um suplemento as atividades elaboradas pelos docentes, com espaços para comentários, o que propiciaria interação docente/discente.

Acrescenta-se que em maio de 2021, a SEDUC lançou o programa Conectar Goiás, com destinação mensal de recursos proporcionais ao número de estudantes matriculados. Os valores orbitavam de R\$233,00 para escolas com até 210 estudantes e R\$300,00, para aquelas com valores acima de 1700 estudantes (SEDUC, 2021). O montante foi destinado a contratação de *link* de internet para atender todos os discentes e professores. Consultada, a docente Leticia informou que os professores da rede estadual de ensino receberam o valor de R\$100,00 mensais, a partir de maio de 2020, destinado a ajuda de custo, para contratação de serviços de internet.

Segundo a interlocutora, as escolas também receberam capital do programa Equipar, o que permitiu a aquisição de computadores, *webcams*, *Tvs* digitais, instalação de cabos de rede de internet nas salas de aula. Contraditoriamente, os estudantes receberam somente 1.036 *smartphones* em regime de empréstimo, doados pela Secretaria Especial da Receita Federal em Goiás à SEDUC (SEDUC, 2020). Os aparelhos foram destinados, sobretudo para discentes do Entorno de Brasília e Nordeste goiano. Esses discentes também foram beneficiados por noventa dias com chips 4G, doados pela empresa *Victor Mobile* (SEDUC, 2020). Salienta-se, entretanto, que parte razoável dos estudantes sofreram exclusão digital, acompanharam o REANP pelos materiais impressos.

Somente em maio de 2021, com adoção do ensino híbrido, o estado de Goiás lançou o programa Internet Patrocinada, para oportunizar o acesso de estudantes aos conteúdos hospedados na plataforma *Netescola*. No decorrer do REANP as condições materiais concretas se revelaram, a professora Leticia afirmou que houve casos de *smartphones* no mesmo domicílio utilizado por três estudantes, somado as ocorrências de falta de acesso à internet. A adoção do ensino remoto na rede básica do estado de Goiás ignorou as condições materiais concretas da maioria dos estudantes, o sujeito social historicamente determinado. O acesso a equipamentos e ambientes virtuais adequados, a internet de qualidade, o preparo para uso pedagógico de ferramentas virtuais (GALVÃO & SAVIANI, 2021) foi ignorado, converteu-se em mera quimera. As atividades síncronas, com uso de plataformas de aprendizagem *online* foram diminutas.

Conforme a interlocutora Leticia, majoritariamente, o processo de ensino/aprendizagem ocorreu pela organização, produção de materiais impressos, ou em formato PDF. Esses materiais foram disponibilizados nos estabelecimentos escolares, ou nos aplicativos do *Whatsapp* e do *Google Classroom*, somado a vídeos e áudios explicativos curtos postados nos grupos de turmas no *Whatsapp*. Tais grupos foram constituídos por turma, compostos por estudantes, professores, coordenadores e a direção escolar. No PIBID de Geografia se solicitou a direção escolar a inserção dos bolsistas nesses grupos, o que foi negado. A alegação foi de que aspectos didático-pedagógicos, disciplinares de foro da escola-campo eram tratados intra grupos. A professora Leticia relata as dificuldades do REANP nos seguintes termos:

O trabalho em uma escola em período integral nos aproxima da vida e da realidade dos estudantes. Eles nos veem como a família que muitas vezes não se manifesta em casa. [...] E esta proximidade facilita o ensino e a aprendizagem, pois isso ocorre a partir da formação de uma relação de confiança. [...] no regime de aulas não presenciais, todo esse processo é severamente prejudicado, já que hoje, mal conhecemos os estudantes do outro lado da tela.

O conhecimento prévio da prática social facilita o encaminhamento do trabalho docente. O distanciamento, pelo contrário, fragiliza o encontro, a interação, a cooperação, a constatação dos anseios, desejos, angústias, projetos, conhecimentos empíricos dos estudantes, aspectos fundamentais no processo de ensino/aprendizagem. A educação de qualidade cede

espaço aos puxadinhos pedagógicos (GALVÃO & SAVIANI, 2021). No REANP a relação professor/estudantes da educação básica foi debilitada. Isso se ampliou quando considerado a relação estudantes/professores em formação inicial/professora supervisora.

A despeito das orientações do CEE, da criação de plataformas *online*, como o Portal *NetEscola*, dos equipamentos tecnológicos obtidos pelo programa Equipar, o estado de Goiás ignorou a exclusão digital. O plano do REANP não se efetivou integralmente na prática, pelo contrário, sem computadores pessoais, internet de qualidade, exíguo acesso a *smartphones* os estudantes foram praticamente privados da contínua mediação docente, o que eliminou a utilização da pedagogia histórico/crítica, da teoria histórico cultural. Conforme seus pressupostos, o sujeito aprende na relação com o outro. Esse outro pode ser um estudante num estágio de desenvolvimento intelectual superior, que auxilia outros estudantes em suas zonas de desenvolvimento potencial.

Mas é sobretudo o professor, que identifica pendências afetivas, cognitivas e atua nelas. Entretanto, no REANP prevaleceu a cisão espaço/tempo compartilhado entre professores/estudantes, estudantes/estudantes. O papel do professor foi desqualificado, processo já vigente no Brasil no século XXI, com as propostas da “Escola sem Partido” e da “Educação domiciliar (*homeschooling*).” Os estudantes, de posse dos materiais impressos, se viram no exercício solitário de enfrentamento dos conteúdos escolares, ou foram auxiliados pelos pais, o que no Brasil trouxe à baila as condições preexistentes de democratização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

O contato professor/estudantes, aconteceu majoritariamente pela correção de atividades escolares, ou em áudios curtos de *Whatsapp*. O PIBID de Geografia do Campus Nordeste, situado no município de Formosa, foi constituído dentro dessas condições materiais concretas. A despeito do uso de plataformas para realização de atividades síncronas e assíncronas, como: *Google Meet*, *Google Classroom*, *Gmail*, *Whatsapp*, *Youtube*. As ações priorizaram as atividades síncronas, que permitiram maior interação, encontro, debate, interlocução, negociação de conceitos entre a professora supervisora, o professor coordenador de área e os bolsistas.

Contudo, diante das exíguas atividades síncronas na escola-campo, a interação bolsistas/estudantes da educação básica foi diminuta, desenvolvida principalmente pela produção de vídeo aulas, postados no *Google Classroom*. Os bolsistas mencionaram cansaço,

dificuldades de envolvimento, de concentração, de assiduidade nas atividades remotas do PIBID. O que se soma as condições cognitivas preexistentes, herdadas da educação básica, com fragilidade de acesso à leitura. O bolsista Gabriel argumentou:

Mesmo com os benefícios que o PIBID me ofereceu, tive também algumas dificuldades. Eu tenho dificuldades de desenvolver atividades e ter assiduidade de forma remota, presencialmente consigo participar mais ativamente nos debates e no desenvolvimento das atividades[...] eu vim também de uma escola bem precarizada e quase não tinha o hábito da leitura, comecei a gostar mais da leitura quando entrei na universidade. A escola que estudei incentivava a leitura quase zero, acho que por isso estou tendo algumas dificuldades. No geral consegui tirar bom proveito dos momentos do PIBID [...]. Minha dificuldade é conseguir acompanhar as aulas pelos meios tecnológicos, acho mais cansativo ficar de frente para o monitor. Em alguns momentos me perco, mas pelo cenário de crise sanitária em que vivemos acredito que não tenha outra forma de ser conduzida as atividades.

Outros Bolsistas conceberam a escola como espaço de formação, demonstram ansiosos para o encontro, para inserção, para efetivação da práxis na sala de aula. A bolsista Mariana relatou: “[...] o que sentimos falta é a vivência dentro da sala de aula [...]. Espero poder nos reunir em breve e exercer todo nosso conhecimento.” Abreu & Souza (2016) defendem que no PIBID a formação inicial qualificada de professores implica a experiência contínua de situações de planejamento e de desenvolvimento de aulas na escola-campo. O bolsista Gilberto reafirmou a importância do processo de ensino/aprendizagem presencial. A cooperação, as trocas emocionais, cognitivas na escola são fundamentais para a formação inicial de professores. Segundo ele:

É fato que nem tudo são flores e alguns obstáculos são colocados no caminho, dentre os problemas posso destacar a qualidade da internet, que pelo congestionamento em horários de pico de acesso, influencia diretamente na qualidade do sinal. Outro desafio encontrado foi a falta do convívio por conta do isolamento social, o que logicamente é compreendido por todos. [...] As aulas presenciais possuem valores inquestionáveis, a energia, o calor humano, a convivência entre alunos e mestres não devem sequer ser comparados e nem colocados em questão.

No PIBID de Geografia, realizado no Câmpus Nordeste, a relação professor coordenador de área/professora supervisora/bolsistas apresentou percalços. Em inúmeros espaços de diálogo virtuais, realizados na plataforma do *Google Meet*, a interação, a

cooperação, o intercâmbio de argumentos, entendimentos, reflexões foram atingidos pela instabilidade da internet. Cortes na fala, perdas de conexão, conexões instáveis, o que implicou no desligamento de câmaras, nas vozes entrecortadas, na imagem travada. Acrescenta-se a dificuldade de reprodução de vídeos, exposição de *slides*. O bolsista Roberto argumentou sobre o PIBID remoto de Geografia:

Cabe destacar que infelizmente o cenário atual dificultou muito a parte de atividades, já que todos os encontros foram de forma *online* e mesmo sendo muito produtivos, sentimos que perdemos um pouco a dinâmica e a interação presencial [...]. [...] e principalmente a parte de campo, que é realmente o sentir na pele como é o funcionamento de uma escola. Assim, espero com boas expectativas, que logo o cenário de pandemia passe e que possamos ter a oportunidade de ampliar ainda mais nosso conhecimento com vivências práticas.

Dentre os maiores desafios do PIBID remoto de Geografia, esteve a vivência do espaço/tempo compartilhado da escola entre professora supervisora/professor coordenador de área/professores em formação inicial/estudantes da educação básica. Evidente que a inserção orientada na sala de aula solicita a efetivação da práxis. Esse princípio é fundamental para superação da escola como o espaço da prática e da universidade como *locus* da teoria. Reconhece-se que a universidade, por sua natureza, tem o papel de produzir, publicizar o conhecimento, mas isso não exclui a prática, inclusive a reflexão da prática docente.

Por outro lado, mesmo que a escola se ocupe principalmente do processo de ensino/aprendizagem, essa prática está sustentada em pressupostos teórico-metodológicos, o que impõe, em inúmeras situações, criticá-los e superá-los. O bolsista Fernando, também se soma a expectativa dos outros participantes: “A expectativa para esse ano, com as notícias sobre as vacinas, que trazem uma esperança de um controle de infecções, é que seja possível ter uma experiência ainda mais completa, tendo contato direto com a estrutura escolar, professores e alunos.” Esse desejo é acompanhado pelo bolsista Gustavo:

Fica a expectativa quanto ao programa de retorno das atividades presenciais, para que possamos vivenciar a dinâmica da escola, a reflexão que fica do momento em que passou é de aprendizagem. [...] nada se compara a realidade dos diálogos e das dinâmicas alcançadas presencialmente. O sentimento que fica até o momento é de curiosidade, estou curioso para ver como será as reuniões presencialmente, de estar na escola e ver de perto os andamentos dos processos que tanto estudamos até aqui. Mas há a tranquilidade de que o

momento em que estamos até aqui é apenas o começo, ainda há muito conteúdo a absorver num processo que leva tempo e dedicação.

Os depoimentos endossam a excepcionalidade do ensino remoto, há uma aceitação diante da Pandemia da Covid-19, mas aversão a sua regularidade. A interposição do computador, do *smartphone* entre professor/estudantes produz mudanças de engajamento no processo de ensino/aprendizagem. O direcionamento dos sentidos para telas de equipamentos tecnológicos afeta níveis de concentração, de predisposição. Por outro lado, promove ansiedade, angústia e desejo de retorno ao modelo presencial, com rebatimentos na saúde física e mental.

No desenvolvimento do PIBID, os espaços de diálogo demonstraram que a educação necessita do encontro. Contudo, os sujeitos sociais validam a regularidade do encontro face a face. Isso remete ao fato de que a comunicação professor/estudante, estudante/estudante é prenhe de componentes emocionais, afetivos, racionais. O sorriso, os gestos, o tom de voz, o silêncio imposto e eleito, compartilhado, o olhar de aprovação, reprovação, dúvida, indiferença são parte do encontro em sala de aula. O ato comunicativo se realiza pelas palavras, pelos silêncios, olhares, gestos corporais, expressões faciais.

Se a comunicação é restringida, aumentam as dificuldades de realização da pedagogia histórico/crítica, da teoria histórico/cultural. Já que os princípios da cooperação, da interação, da negociação conceitual, da escuta, do compartilhamento, para a promoção da catarse, para a internalização e construção social do conhecimento são atingidos. Destarte, no PIBID de Geografia se privilegiou a construção democrática do cronograma, houve diagnósticos do acesso à internet.

De posse das constatações e encaminhamento dos problemas, se procedeu a seleção de textos acadêmicos, documentos, legislações. Bolsistas/professora supervisora/professor coordenador de área compartilharam nos espaços de diálogo o entendimento dos temas debatidos. A inserção na escola aconteceu pelas *webs conferências*, proferidas pela direção escolar e as coordenações pedagógicas. Também se deu pelo acesso a conta do *Instagram* do Centro de Ensino em Período Integral Professor Sérgio Fayad Generoso-CEPI, espaço de publicização das atividades da instituição. Além da leitura e análise do projeto político pedagógico da escola-campo.

A relação da escola com a universidade se ampliou com a produção de propostas de intervenção dos professores em formação inicial, orientados pelo professor coordenador de área e a professora supervisora. As propostas redigidas foram construídas mediante disponibilização de conhecimentos pedagógicos, geográficos. Para tanto, além de textos didáticos, paradidáticos, acadêmicos, foram realizadas *lives* no canal no *Youtube* do Laboratório de Geografia Humana e Ensino de Geografia-LEPEGE (figura 1). O PIBID contribui para tratamento de conteúdos geográficos, como abordagens de temas recentes, pouco tratados nos currículos dos cursos de licenciaturas (SENE & GOMES, 2018).

A live: “*Geografia, Gênero e escola: formação cidadã e justiça social*”, foi realizada para instrumentalizar teoricamente os bolsistas, para o tratamento do tema gênero, especificamente o lugar social da mulher brasileira no séc. XXI. Os professores em formação inicial, municiados pelas categorias gênero e território, tomaram como fio condutor do raciocínio geográfico princípios teóricos dessas categorias e redigiram propostas de intervenção. A respeito da *live*, a participante Erica argumentou nos seguintes termos:

A perspectiva decolonial torna-se uma via de alcance de uma educação crítica e humanista em Geografia, já que considera diversos saberes, diversas vozes, identidades e maneiras de ser. [...] Esse debate que integra Geografia, gênero e escola, numa perspectiva de formação cidadã e justiça social, é necessário e de fundamental importância.

Figura 1- estado de Goiás-Formosa- Live de preparação para intervenção pedagógica na disciplina: “Lugar da mulher é aonde ela quiser-2021.”



Autor: PIBID de Geografia, fev. de 2021

REVELLI, Vol. 14. 2022. Dossiê PIBID UEG (2020 – 2021): desafios e experiências na educação básica em tempos de pandemia.

ISSN 1984-6576.

E-202232

Comparece no excerto o método científico, suas possibilidades no tratamento do tema na escola, seu imbricamento com a geografia escolar, em suma, sua importância na contemporaneidade. Os bolsistas, devidamente providos teoricamente, produziram materiais audiovisuais, disponibilizados aos estudantes da educação básica. Os temas tratados nas videoaulas elaboradas, foram: *“Transgênero, transfobia e heteronormatividade”*, *“Origem do dia internacional da mulher”*, *“Evolução dos movimentos feministas”*, *“Aborto: além do moralismo, uma questão de saúde pública”*, *“Os desafios das mulheres indígenas no Brasil”*, *“A mídia e o machismo”*, *“Ser ou não ser homem”* e a *“violência de gênero e a legislação brasileira.”*

Houve interação professores em formação inicial/estudantes da educação básica/acadêmicos de cursos de licenciatura, com postagem de comentários nos vídeos publicizados. Alan, estudante de licenciatura, versou sobre a metodologia utilizada num dos vídeos postados: *“O estalar de dedo para passar partes foi fantástico! Parabéns cara!! Abraço aqui da Geografia UNIVASF/Bahia.”* A estudante Aline emitiu um posicionamento sintético: *“Vídeo toooppppp.”*

A discente de educação básica Patricia, também apreciou um dos vídeos apresentados, endossou a atitude daqueles que se colocam na condição do outro: *“Gostei muito do vídeo! Ele expressa bem a ideia de sororidade e a importância da luta das mulheres.”* A discente Fabiana, num dos vídeos, apontou os motivos de celebração do dia internacional da mulher, contudo, mencionou problemáticas e desafios permanentes enfrentados pelas mulheres no século XXI.

É importante celebrar no dia das mulheres as lutas e conquistas pelos direitos iguais e pelo fim da discriminação. Ainda falta conquistarmos a divisão igualitária das tarefas domésticas, desconstrução dos padrões de beleza, fim da violência obstétrica, dignidade na realização do aborto e outros.

Já o estudante Arthur se posicionou a respeito do material disponibilizado, discorreu sobre o patriarcado, sua expressão no machismo cotidiano, no feminicídio. Embora tenha, de algum modo, absolvido homens machistas, ao remeter suas atitudes a insanidade, não a formação de um sujeito social historicamente determinado, situado.

Os vídeos são muito interessantes. As mulheres podem e devem ter direitos iguais, muitos não sabem o que muitas e muitas mulheres passam no dia a dia, enfrentando humilhações, homens que não valorizam seus pensamento e

REVELLI, Vol. 14. 2022. Dossiê PIBID UEG (2020 – 2021): desafios e experiências na educação básica em tempos de pandemia.

ISSN 1984-6576.

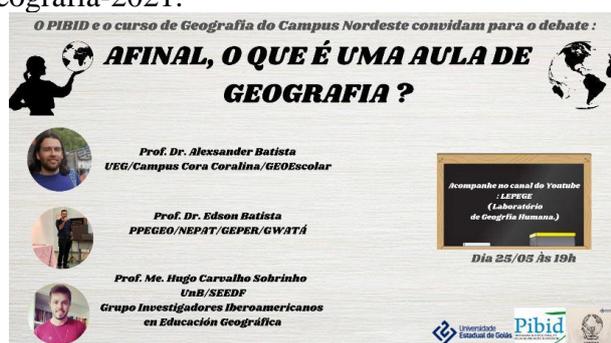
E-202232

ideias, e muitas outras coisas. Na questão do relacionamento o homem tem que valorizar muito mais a mulher que está ao seu lado e não ficar humilhando, fazendo agressões verbais e físicas, etc. para mim que o homem que agride uma mulher, tanto verbalmente como fisicamente não é uma pessoa em sã consciência. Então o que eu digo é as mulheres tem de ser mais valorizadas.

Para a instrumentalização dos professores em formação inicial, também foram realizadas *lives* que se ocuparam da formação do método científico, do método de ensino, das metodologias de aprendizagem para o ensino de geografia (figura 2). A atenção se verteu para o desenvolvimento da aula a partir dos conceitos e categorias. Somado a relação escola/universidade na formação inicial de professores. Para o participante Aurélio há uma arrogância, um discurso de autoridade da universidade, ao mesmo tempo, um encastelamento da escola: “Afinal o que é uma aula de geografia: o ensino superior não quer sair do pedestal; e a escolas básica é um ambiente fechado.”

Somado a isso, conforme Santos (2021), o Estado, com intuito de controle e regulamentação da educação escolar, utiliza o currículo como discurso previamente ordenado. Logo, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC pertence a esse escopo. Trata-se de desdobramentos reacionários já previstos na Lei de Diretrizes e Bases-LDB. O fato é que sua implementação implica a discussão, tanto para questionar, quanto para propor brechas, dissidências no trabalho docente na sala de aula. Nesse ínterim, o PIBID de Geografia, tendo em vista a formação inicial de professores, realizou uma live desse tema (figura 3).

Figura 2- estado de Goiás – Formosa – *live* sobre os conhecimentos pedagógicos, geográficos, que envolvem a aula de Geografia-2021.



Autor: PIBID de Geografia, mai. de 2021.

A participante Leandra discorreu sobre a relevância, somado a dimensão política do currículo: “ Tema muito importante. Essa discussão mostra que o currículo é realmente um

território em disputa.” Paulo adicionou o imbricamento entre o currículo e o momento de realização do capitalismo, com desdobramentos correlatos no como, no que ensinar.

Figura 3 - estado de Goiás – Formosa – *live* sobre a BNCC e seus rebatimentos na formação de professores e na educação básica-2021.



Autor: PIBID de Geografia, mai. de 2021.

O participante declara: “Importante observar que os currículos escolares refletem o momento de determinadas relações sociais de produção e forças produtivas do capitalismo do séc. XXI, daí o avanço dos tecnólogos e um certo desprezo das discussões teóricas.” Isso posto, O PIBID de Geografia se realizou dentro de determinadas condições materiais concretas.

As condicionalidades impostas inviabilizaram sua execução conforme todos os princípios e conceitos da pedagogia histórico/crítica, da teoria histórico/cultural. Isso não significou adesão ao neotecnicismo, pelo contrário, serviu para reconhecer as suas implicações técnico/políticas, pedagógicas, de formação humana. Por isso, dentro desse contexto, o diálogo, o encontro e a interação foram privilegiados, mesmo com a miríade de dificuldades postas.

Considerações finais

Nesse texto se partiu da premissa de que o ato educativo solicita o diálogo, a contextualização, a constituição de ambientes, de situações de aprendizagem. A internalização do conhecimento, a aprendizagem ocorre nas relações intersubjetivas, no ambiente

sociocultural. Tais aspectos colocam em cena a interação, a cooperação, a mediação, a instrumentalização, para expressão da síntese, da síntese, com promoção do desenvolvimento da consciência, da catarse.

Não obstante, num momento de crise econômica para a classe trabalhadora, de poder necropolítico, de responsabilização individual dos sujeitos pelos seus êxitos e fracassos. Adicionado a situação de obliteração da escola como espaço contíguo, sua transformação em espaço-rede, em que o trabalho morto se sobrepõe ao trabalho vivo. Esses elementos comprometem a efetivação da pedagogia histórico/crítica, da teoria histórico/cultural. Igualmente, atinge o ensino de Geografia desenvolvido a partir de categorias e conceitos.

O neotecnicismo assume preponderância, mas o PIBID se contrapõe a essa concepção. Contudo, no Regime de Aulas não Presenciais na rede de educação de Goiás, dado a negligência com o sujeito social determinado, isso ocasionou exclusão digital. O distanciamento, a frágil comunicação dificultou a constatação de pendências afetivas e cognitivas. Os estudantes da educação básica foram privados da mediação contínua dos docentes. De igual modo, os bolsistas do PIBID foram privados da escola como *lócus* de formação.

As vivências de situações de planejamento, as experimentações de diferentes metodologias de aprendizagem, o acompanhamento de aulas foi restringido. O espaço/tempo compartilhado da escola, da sala de aula foi fragilizado. A isso se soma questões técnicas, financeiras, de acesso a equipamentos tecnológicos, à internet.

O próprio ensino remoto, sustentado em concepções neotecnicistas foi comprometido. Houve aversão dos bolsistas a sua regularidade. O professor, seus gestos, seu tom de voz, suas expressões faciais, sua capacidade de mediação, de instrumentalização, de resolver pendências afetivas, cognitivas continua sendo o centro do ato educativo. Por isso o PIBID permanece relevante na política pública de formação qualitativa de professores.

REFERÊNCIAS

ABREU, Silvana de; SOUZA, Adáuto de Oliveira. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Geografia/UFGD: linguagens, prática e formação de professores. **GEO UERJ**, Rio de Janeiro, nº 29, p. 543-565, 2016.

Anguera, M.T. La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.). **Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia**. Madrid: Sanz y Torres, 2003. p. 271-308.

REVELLI, Vol. 14. 2022. Dossiê PIBID UEG (2020 – 2021): desafios e experiências na educação básica em tempos de pandemia.

ISSN 1984-6576.

E-202232

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. In_____: Brandão, Carlos Rodrigues (org). **Repensando a pesquisa participante**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. ° 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Sobre o regime especial de aulas não presenciais no sistema educativo do estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação do COVID-19**. Goiânia: CEE, 2020. s/p.

COPATTI, Carina; COPETTI, Helena. O Ensino de Geografia em Educação do Campo e o Uso do Livro Didático. **Contexto & Educação**, Editora Unijuí, Ano 33, n.º 105, p. 222-247, maio/ago. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

GALVÃO, Ana Carolina; SAVIANI, Demerval. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e sociedade**, Brasília, n. 67, p. 38-51, 2021.

GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas; SENE, Michael Wellington. As contribuições do PIBID para a construção do conhecimento de conteúdo de Geografia. **RAOEGA: o espaço geográfico em análise**, Curitiba, v.44, p. 196 -211, 2018.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação do campo e a teoria crítica em Gramsci. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, v. 04, n.º 08, p. 97-116, 2009.

SAVIANI, Demerval. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: VII **Colóquio Internacional Marx e Engels**. Campinas: IFCH-UNICAMP, julho de 2012. p. 1-15.

SANTOS, Douglas Santos. Questões teóricas para pensar a educação antineoliberal. **Revista Querubim**-revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais (Coletânea: educação e ensino em diferentes perspectivas antineoliberais, ano 17, p. 05-10, set. 2021.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço- técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: HUCITEC, 1996. 308 p.

SCHLOSSER, Marli Terezinha Szumulo; WOITOWICZ, Eliete. Atuações do PIBID na formação inicial de professores de Geografia. **Boletim geográfico**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 30-47, 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Aulas não presenciais: Governo de Goiás lança portal de conteúdo para auxiliar professores e alunos**. Goiânia: SEDUC, 2020. s/p.

REVELLI, Vol. 14. 2022. Dossiê PIBID UEG (2020 – 2021): desafios e experiências na educação básica em tempos de pandemia.
ISSN 1984-6576.
E-202232

_____. **Governo de Goiás doa 1.136 celulares para o atendimento a estudantes sem acesso à Internet.** Goiânia: SEDUC, 2020. s/p.

_____. **Governo de Goiás lança programas para garantir Educação híbrida na rede estadual.** Goiânia: SEDUC, 2021. s/p.

Agradecemos a Universidade Estadual de Goiás pela concessão da Bolsa de Incentivo à Docência e Acompanhamento ao Discente-BIDAD, o que tem possibilitado o desenvolvimento qualitativo do PIBID de Geografia no Campus Nordeste-sede Formosa e permitiu a produção desse artigo científico.