



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS

MARINA E SILVA LIMA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DIANTE A
PANDEMIA DA COVID-19: experiências e significados do PIBID-GEOGRAFIA UFPE**

Recife
2022

MARINA E SILVA LIMA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DIANTE A
PANDEMIA DA COVID-19: experiências e significados do PIBID-GEOGRAFIA UFPE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Orientador (a): Francisco Kennedy Silva dos Santos

Coorientador (a): Josias Ivanildo Flores de Carvalho

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Lima, Marina e Silva.

Formação inicial de professores de Geografia diante a pandemia da COVID-19: experiências e significados do PIBID-Geografia UFPE / Marina e Silva
Lima. - Recife, 2022.

63 : il.

Orientador(a): Francisco Kennedy Silva dos Santos

Cooorientador(a): Josias Ivanildo Flores de Carvalho

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Geografia - Licenciatura, 2022.

1. Ensino de Geografia. 2. PIBID. 3. Covid-19. 4. . Desigualdades sociais.
5. Ensino Remoto. I. Santos, Francisco Kennedy Silva dos. (Orientação). II. Carvalho, Josias Ivanildo Flores de. (Coorientação). III. Título.

910 CDD (22.ed.)

MARINA E SILVA LIMA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DIANTE A
PANDEMIA DA COVID-19: experiências e significados do PIBID-GEOGRAFIA UFPE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Aprovado em: 04/11/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Priscylla Karoline de Menezes (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Jonas Marques da Penha (Examinador Externo)

Universidade Estadual da Paraíba

Dedico à meu pai Oxalá, às forças das águas salgadas, à leveza das águas doce, à coragem do Guerreiro, à sustentação da Jurema Sagrada. E, claro, à minha mãe. Asè!

AGRADECIMENTOS

Escrevendo meus agradecimentos em uma madrugada exaustiva na tentativa de concluir o trabalho aqui fundamentado, não posso deixar de agradecer a Deus, pela força e a coragem de ter chegado até aqui.

Sou imensamente grata aos que me põem de pé e me dão força de continuar lutando, apesar de tantos percalços. As congratulações com muita honra e todo amor aos orixás que compõe o meu Orí e a toda Jurema Sagrada, muito obrigada. É no chão do terreiro e no chão da sala de aula onde eu me sinto em casa, acolhida e com a certeza de que dias melhores estão por vir.

A pessoa mais importante da minha vida, a qual eu não tenho palavras para descrever o sentimento grandioso que tenho. É TUDO por ela e TUDO para ela, Adaliana! Rykelle, Thiago, Nerisinho, Vitória e o menino Binho, a minha base. Meu padrasto Nerison, que me acolheu/acolhe como uma filha e que colaborou para tudo isso se tornar possível.

Expresso minha gratidão aos presentes que a Geografia me deu, os quais foram meus companheiros de caminhada a trancos e barrancos nesse CFCH meio malassombro. Com carinho, aos amigos que aos poucos foram tomando rumos distintos, mas que os laços positivos continuam prosperando, MOURA, C. L. T.; CAVALCANTE, T. M. Os 3 profs p/ uma aulinha show!

Agradeço também ao meu amigo e coorientador CARVALHO, J. I. F., sempre tão solícito, acompanhou os meus perrengues e não deixou de acreditar em mim. Ao meu orientador, SANTOS, F. K. S.; a quem me deu a oportunidade de participar como bolsista de iniciação à docência e posteriormente o acolhimento no LEGEP. Ao meu querido PENHA, J. M.; pela paciência, conversas e conselhos.

Claro que não posso deixar de agradecer a ajuda de custo que tive durante praticamente todo o curso. Assistência estudantil, Inclusão Digital, CAPES e FNDE. Importante lembrar que sem as bolsas dos programas citados, muito provavelmente a filha da vendedora de café, periférica, não estaria se formando. Portanto, é importante reverberar não só pelo ingresso de pessoas pretas e de baixa renda nas Universidades, mas também pela garantia de permanência.

Da Roda de Fogo para o mundo!

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Paulo Freire

RESUMO

Em meio às vertentes de pesquisa as quais o ensino de Geografia encontra-se inserido, o processo de formação dos professores que ficam a cargo da transposição didática dessa ciência na educação básica, requer atenção. Como estado da arte da Geografia, sendo o estudo do espaço e suas relações desenvolvidas nele, os docentes que ministram a disciplina devem obter ainda no curso de licenciatura meios e formas de trazer para o chão da sala de aula uma visão crítica e ampla no tocante à espacialidade. Dessa forma, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desde 2007, ano de sua criação, vem desenvolvendo um resultado significativo na aproximação do licenciando com o ambiente escolar, oportunizando aos futuros professores a ação-reflexão-ação das práticas metodológicas voltadas ao ensino de Geografia. Entretanto, com a crise sanitária global ocasionada pelo vírus SARS-COV-2, mais conhecido como Covid-19, houve uma adaptação de todo contexto formativo de um programa esquematizado, inicialmente, para o ensino presencial. Essa adversidade proporcionou o fechamento das escolas e isolamento social, dando palco a uma proposta de ensino em cenários de salas de aula virtuais através do Ensino Remoto Emergencial (ERE), como forma de não paralisar as atividades escolares e não prejudicar os estudantes. Nessa perspectiva, o trabalho aqui designado tem como objetivo descrever as vivências experimentadas durante a (re)costura do subprojeto PIBID Geografia/UFPE em um cenário pandêmico, fundamentando os percalços enfrentados no desenvolvimento do Edital nº 6/2020. Para construção da pesquisa, utilizou-se do método descritivo-qualitativo, baseando-se, principalmente, no relato dos conhecimentos adquiridos a partir da iniciação à docência no programa. Atrelado a isso, é possível perceber os pontos positivos voltados ao uso dos recursos tecnológicos na educação e mais precisamente no ensino de Geografia, contudo, também é nítida a desigualdade social aguçada com esse formato de ensino, que engloba não só os estudantes do ensino básico, como estende-se também a realidade dos pibidianos, provocando limitações e desafios aos envolvidos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. PIBID. Covid-19. Desigualdades sociais. Ensino Remoto.

ABSTRACT

In the midst of the research strands in which the teaching of Geography is inserted, the process of training teachers who are in charge of the didactic transposition of this science in basic education, requires attention. As the state of the art of geographic science, with the study of space and its relationships being developed in it, the professors who teach the discipline must still obtain, in the degree course, means and ways to bring to the classroom floor a critical and broad view of the regarding spatiality. In this way, the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) for some years has been developing a significant result in bringing the undergraduate student closer to the school environment, providing future teachers with the opportunity to action-reflection-action of methodological practices aimed at teaching Geography. However, with the global health crisis caused by the SARS-COV-2 virus, better known as coronavirus or Covid-19, there is an adaptation of the entire training context of a program designed for face-to-face teaching. This adversity led to the closure of schools and restricted social isolation, giving rise to a teaching-learning proposal framed in virtual classrooms through Emergency Remote Teaching (ERE), as a way of not paralyzing school activities and not harming the students. In this perspective, the work designated here aims to describe the experiences experienced during the (re)sewing of the PIBID Geografia/UFPE subproject in a pandemic scenario, substantiating the mishaps faced in the development of Public Notice No. 6/2020. For the construction of the research, descriptive-qualitative research was used, based mainly on the report of the baggage of knowledge acquired from the initiation to teaching. Linked to this, it is possible to perceive the positive points related to the use of technological resources in education and more precisely in the teaching of Geography, however, the sharp social inequality with this teaching format is also clear, which encompasses not only elementary school students, as the reality of Pibidians also extends, causing limitations and challenges to those involved.

Keywords: Teaching Geography. PIBID Covid-19. Social differences. Remote Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Sequência didática de atividades para o Dia Mundial da Água	46
Imagem 1 –	Jogo de perguntas na plataforma Kahoot	43
Quadro 2 –	Sequência didática de atividades para o Dia da Mata Atlântica	49
Imagem 2 –	Resultado da nuvem de palavras aplicada a turma do 6º ano	50
Imagem 3 –	Recortes do material audiovisual	52
Quadro 3 –	Sequência didática da oficina Geopraticando	52
Imagem 4 –	Recorte do recurso visual utilizado durante a oficina	53
Imagem 5 –	Resultado da oficina no 6º ano	54
Imagem 6 –	Resultado da oficina no 2º ano	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FNDE	Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PRP	Programa de Residência Pedagógica
RMR	Região Metropolitana do Recife
SESu	Secretaria de Educação Superior

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 METODOLOGIA	14
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
3.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA	15
3.2 O PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA: CONTEXTO HISTÓRICO-FORMATIVO	20
3.2.2 Uma política pública para escola pública: o estado da arte do Programa de Iniciação à Docência	22
4 O PIBID DIGITAL: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM TESSITURA PANDÊMICA	30
4.1 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) NA PANDEMIA DA COVID-19	30
4.2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs) E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)	32
5 EXPERIÊNCIAS, SABERES E DIFICULDADES ENFRENTADAS NA FORMAÇÃO INICIAL REMOTA/HÍBRIDA	37
5.1 METODOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO DE GEOGRAFIA EM AMBIENTE VIRTUAL	40
5.2 DIFICULDADES ENFRENTADAS	50
6 PARA NÃO CONCLUIR, APENAS CONSIDERAÇÕES A FIM DE ENCERRAR O DEBATE	54
REFERÊNCIAS	56

1 INTRODUÇÃO

Sob o bojo das discussões que se enquadram a formação inicial de professores na contemporaneidade, tem-se a inquietação quanto a eficiência desse processo de profissionalização docente para aqueles que irão adentrar as salas de aula de ensino básico. No Brasil, levando em consideração o processo de espacialização da escolarização básica a partir do século XX, a temática ganhou fôlego na pesquisa em meados de 1920, aguçando a atenção quanto aos caminhos formativos do professorado (GATTI; BARRETO, 2009; CARVALHO; SANTOS, 2018).

Dessa forma, ao pensar em uma formação de professores de Geografia, vamos de encontro a vários elementos que abrangem a complexidade dos profissionais da área, adentrando a um debate complexo não só ao que rege a docência em Geografia, como também o que condiz ao painel da educação brasileira como um todo.

A Geografia perpassa por uma conduta de descrição reflexiva no espaço geográfico, ficando a disciplina dessa ciência voltada a essa relação. O que leva aos professores da Geografia escolar, a reflexão acerca dessa leitura/descrição do mundo, de uma forma aprofundada, crítica, mas que seja acessível e adaptado ao que abrange a relação aluno-escola, gerando a fundamentação do espaço em distintas escalas (KAERCHER, 1998). Nesse sentido, indaga-se e nos leva cada vez mais a pensar na formação docente, atrelando-a as problematizações postas.

Pimenta (1999) traz a questão de formação de professores oriunda da prática social sob a luz das perspectivas da dinamização da didática que num período pós-revolução industrial, vem sofrendo com ressignificações a partir da reflexão-ação das práticas pedagógicas já existentes nas escolas.

Partindo desse pressuposto, guiando o olhar perante a formação de professores de Geografia em meio aos pensamentos de Pimenta (1999), a construção identitária dos professores vem através da inquietação, de cenários diversos. Nessa linha de raciocínio, em julho de 2020 é lançado o edital PIBID Nº 6/2020, da Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD, da UFPE. Nesse intermédio, o subprojeto de Geografia contou com a participação de 20 pibidianos, 16 bolsistas e 4 voluntários. Contudo, algo que veio incluso nessa edição do edital foi a mudança de formato: do presencial ao Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Ao se falar de formação de professores ou qualquer atividade equiparada nos últimos dois anos, precisamos pontuar também o contexto adverso a qual nos deparamos. Sabe-se que enquanto dinamismo, a Terra e as relações que nela surgem acompanham a instabilidade,

justificando as múltiplas situações que podem surgir. Portanto, em meados de 2019 na China, surge uma infecção respiratória ocasionada pelo novo coronavírus. Vírus de magnitude grave, facilmente transmissível (BRASIL, 2021).

Tornando-se uma doença globalizada, o mundo deparou-se com as implicações da COVID-19. Em decorrência disso, em março de 2020 o Brasil fecha as portas de estabelecimentos considerados não essenciais, e suspende atividades presenciais das mais diversas instâncias, à luz da pandemia que se alastrava pelo mundo.

Levando em consideração a segurança sanitária das pessoas, medidas restritivas de isolamento social foram tomadas, o que acarretou também, em mudanças severas no contexto educacional. Surge então, o ERE, a fim de não paralisar as atividades no âmbito escolar. Levando em consideração que o processo de ensino-aprendizagem, assim como todo contexto escolar mudou, os processos formativos docente também foram afetados.

É sabido que, a escola sendo espaço de desenvolvimento inicial e contínuo de professores, tal como é local de imprescindível valia para a construção dos cidadãos atuantes na sociedade, deparou-se com uma situação adversa, que gerou diversos impactos socioeconômicos aos envolvidos com educação de modo geral. As desigualdades sociais alaistradas com raízes profundas na sociedade, apenas se intensificou quando as escolas têm seu regimento presencial impedido, abrindo espaço para um meio completamente virtual, que necessita de uma estrutura financeira e emocional para ser bem desenvolvida.

Visando essa conjuntura, a relevância dessa pesquisa encontra-se no transpor de um olhar pessoal das vivências durante a iniciação à docência no ERE, cartografando de forma fundamentada a troca de saberes gerados durante o PIBID inserido em meio a pandemia da covid-19. Tem-se como tema central retratar as experiências vivenciadas durante o Programa, com os objetivos específicos de reafirmar a importância do PIBID na formação inicial de professores de Geografia, refletir a formação inicial de professores, compartilhando os saberes do subprojeto de Geografia.

Para tanto, o trabalho é estruturado com três capítulos, no primeiro há um os caminhos teóricos principais quanto a formação inicial de professores de Geografia e a relevância do PIBID nesse processo, no segundo há descrição da adaptação do programa ao ERE e os percursos metodológicos usufruídos, sendo percorridos alguns exemplos de atividades desenvolvidas no subprojeto de Geografia; posteriormente, apresenta-se uma reflexão geral quanto os percalços englobados nesse processo.

2 METODOLOGIA

Para esquematizar uma pesquisa científica, seus meios metodológicos devem estar muito bem alinhados quanto à temática escolhida, sendo um meio de caracterizar o problema em questão junto ao rigor científico (GIL, 1999). Nessa construção, o presente trabalho configura-se no tocante aos processos metodológicos numa abordagem de pesquisa de abordagem descritiva-qualitativa, que de acordo com Gil (1999, p. 41), “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições.”

A partir disso, seguindo uma perspectiva de natureza básica, o estudo aqui fundamentado visa fazer uma imersão no campo de formação de professores, analisando o Programa de Iniciação à Docência de Geografia em um contexto distinto ao seu formato original, traçando em seus objetivos o que Gil (2008) classifica como uma pesquisa que perpassa pela abordagem descritiva, pelo seu aspecto de apresentar de forma crítica e minuciosa um determinado público, o descrevendo.

Acerca das etapas de trabalho, será feito, primeiramente, a composição do embasamento teórico, com o levantamento bibliográfico sistemático nas temáticas principais, tal como a formação inicial de professores através do PIBID no Ensino Remoto Emergencial (ERE). A pesquisa é justificada a partir das perspectivas de Callai (2013, p. 106) “refletir a respeito da dimensão pedagógica na formação do geógrafo remete a que se pensem dois aspectos: o perfil desse profissional e o curso de Graduação que o habilita”.

Para além disso, autores como Callai (2011) e Cavalcanti (2010) dialogam sobre o surgimento de novos desafios na educação, desafios esses regados pela aparição constante no meio digital, visto o árduo desenvolvimento tecnológico contemporâneo, que com pluralidade de abordagem invade as salas de aula. Portanto, entrar nesse debate é algo é relevante.

Destarte, guiando-se em meados aos ideais de Quivy e Campenhoudt (1995) discriminados por Gerhardt e Silveira (2009), o presente trabalho segue os parâmetros dos três grandes eixos de pesquisa erguidos pelos autores supracitados: a ruptura, percorrendo pela leitura da bagagem científica do objetivo geral e específicos, seguida da coleta de dados que advém a partir do relato de experiência fundamentada pelas observações e participação; a construção, engajada aos questionamentos encontrados na primeira etapa, acompanhado da desenvoltura de análise aos dados; a constatação, quando é feita uma reflexão geral do exposto e apresenta-se as conclusões.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para falar de iniciação à docência em Geografia diante um formato atípico, se faz necessário a princípio perpassar sobre o contexto histórico que cerne a formação de professores, analisando a sua finalidade perante a sociedade, inquietações e avanços. Decerto, é sabido que as pesquisas nesse campo em específico tornaram-se mais fervorosas a partir do século XX, quando se há a reflexão e críticas perante o primeiro curso de licenciatura em Geografia implementado em meados de 1930. Assim, diante das mudanças que vão desenvolvendo-se na sociedade contemporânea, a ressignificação quanto a formação de professores que estejam engajados quanto às demandas atuais, também obteve alterações.

Nessa conjuntura, por conseguinte, aqui traremos o arcabouço teórico dos objetivos principais deste trabalho, fundamentando a relevância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID na formação inicial de professores de Geografia, adentrando também as leis e diretrizes que o amparam, além da experiência perante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) no Brasil e sua adequação ao PIBID.

3.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Quando se pensa no ambiente escolar, automaticamente é idealizado todos os elementos que o caracterizam. O professor, que é peça fundamental dentro e fora da sala de aula, tem a grande responsabilidade de interagir com o processo de construção de cidadãos, tendo o docente o papel de estar equiparado não apenas com a parte técnica de sua disciplina específica, mas também com a subjetividade encontrada no chã escolar, trilhando um caminho de aprendizagem guiado a luz da empiria em seu local de inserção.

Portanto, esse viés ampara as inquietações constantes quanto ao processo formativo do professorado que vai atuar na Educação Básica, gerando discussões epistemológicas no campo educacional. Essas questões afloram a importância da qualidade dos cursos de formação de professores, sendo imprescindível reverberar em prol de uma construção docente bem fundamentada.

Sendo assim, de extrema relevância para o desenvolvimento do ensino de qualidade no sistema de Educação Básica Pública brasileira e, no processo de valorização e profissionalidade dos profissionais do magistério que o constituem, haja vista, que se pretende criar um novo paradigma na formação de professores por meio da adoção da base comum nacional (CARVALHO, 2019, p. 34).

Falar de formação de professores é sempre um desafio, apesar de não ser uma pauta de discussão nova entre os interessados em educação, denomino como desafio pois há a necessidade constante de reflexão; um refletir de elementos que vão muito além dos muros das Universidades que dispõe os cursos de licenciatura e das próprias escolas (SAUL; SAUL, 2016).

Levando em consideração a conjuntura a qual os docentes especializados na ciência geográfica estão submetidos, o que aporta as constantes pesquisas na temática sob o bojo central da educação, buscam por uma reestruturação educacional que atenda a uma formação dialogada com uma educação emancipatória. Assim, para analisar o nível de complexidade que rege a formação inicial de professores de Geografia, tal como fazer essa imersão sobre sua trajetória, é interessante, primeiramente, embarcar em um breve contexto histórico da trajetória geográfica e suas concepções como disciplina escolar.

Souza, Chagas e Costa (2021) relacionam o processo de formação de professores de Geografia em sintonia com a década de 1930, onde percorre sobre as ações desenvolvimentistas no âmbito educacional institucionalizando a Geografia na educação superior, apontando como fator em potencial também, a expansão da escolaridade no país.

A formação de professores de Geografia é fruto do decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 que renovou o ensino superior brasileiro ao criar o sistema universitário. Através desse decreto cria-se a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (FFCHL), a Universidade do Distrito Federal (UDF) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que dentre seus cursos abrigava também o de Geografia e junto com o curso de História constituía numa única graduação (SOUZA. CHAGAS; COSTA, 2021, p. 5).

À luz destas concepções, é possível observar o emergir do enfoque na docência de Geografia a partir do século XX, envolvendo algumas novas concepções na coreografia de práticas pedagógicas geográficas na escola. Para Andrade (2006) isso pode ser explicado pela expansão das pesquisas na área, oriundas do auto-reconhecimento do Brasil como território independente da visão europeia, dando espaço a vozes de autores que transplantam em suas obras, o território brasileiro com seus traços diversos, principalmente no período subsequente à Primeira Guerra Mundial.

Dessa forma, “a Revolução de 1930, apesar de frustrada em grande parte dos seus objetivos, trouxe uma notável renovação, provocando o crescimento da leitura e da reflexão do país” (ANDRADE, 2006, p. 11), o que incrementa a intensificação do conceito geográfico brasileiro com suas tipologias e fundamentos associados também, a idiossincrasias da Geografia como uma disciplina escolar.

Com tais questões quanto ao desenvolvimento do pensamento geográfico no Brasil, é possível fazer a interligação perante a amplificação de autorreflexão acerca da formação do profissional que vai ficar a cargo de orquestrar a ciência nas salas de aula de ensino básico. A Geografia que segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) tem como objetivo debruçar-se sobre os estudos da sociedade-natureza, trazendo aos estudantes um conhecimento plural sobre o meio o qual estão inseridos, põe em pauta a transposição didática desses conhecimentos de forma lúdica na educação básica.

Destarte, desde sua institucionalização (ou até antes) a escola, de modo geral, sempre possuiu grande relevância na sociedade, abrangendo em suas tessituras a construção dos cidadãos que atuam de forma direta no espaço geográfico. Assim, sendo local de integração científica e relações sociais, pode ser um âmbito de possibilidades, mas também de dominação (VESENTINI, 2006). Por isso a preocupação com o tipo de formação dos educadores, pois, possuindo um paralelo de conceitos, “a educação (entendida como algo que não se resume à escola e sim a todos meios de aprendizagem: família, mídia, lições dos mais experientes, trocas de idéias com outros etc.) como o ensino (entendido como sistema escolar)” (2006, p. 15).

É nessa perspectiva que Carvalho (2019) conceitua os paradigmas de sua dissertação no pensar criticamente na formação do professor de Geografia, salvaguardando a notoriedade que deve ser imposta na construção dos processos formativos iniciais da docência, tendo em vista as concepções impostas no ser professor. Complementando,

Nesta perspectiva, trabalhar por uma “reforma” dos professores é começar a enxergá-los de outras maneiras, livres de preconceitos, de teorias preconcebidas e tentar ultrapassar os limites impostos por modelos de formação adotados em centros de formação de professores que não conseguem dar na maioria das vezes respaldos significativos às demandas que a sala de aula, a escola e a sociedade depositam sob a profissão de professor, em tempos que ser 35 protagonista no processo de mediador da construção de saberes na escola é mais do que nunca primordial, frente a uma sociedade carente de saberes, que realmente levem os indivíduos a transformar as diversas situações opressoras na sociedade capitalista neoliberal (CARVALHO, 2019, p. 34-35)

Nessa mesma visão,

A tarefa de formar professores de Geografia, que compreendem as tendências e movimentos realísticos, dialogando por entre as dimensões geográficas sociais, ambientais, políticas, econômicas e humanísticas, carece da confecção de práticas formadoras que tenham como sentido formativo a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, na medida em que o professor de Geografia assumam-se não como um mero reproduzidor da realidade - aquele que diz como é o mundo -, mas um propositor de leituras e interlocuções entre o mundo como ele é e como pode ser, numa perspectiva transformadora de ensino de Geografia (BOTÊLHO; SANTOS; SANTOS, 2020, p. 424).

Assim, muito se fala acerca das constantes mudanças no mundo “técnico-científico-informacional”, onde Santos (2009) alega que são tempos compreendidos de forma complexa a partir da conjunção do meio natural e do meio técnico engendrados pela interligação de técnica e ciência.

Neste período, os objetos técnicos tendem a ser ao mesmo tempo técnicos e informacionais, já que, graças à extrema intencionalidade de sua produção e de sua localização, eles surgem como informação; e, na verdade, a energia principal de seu funcionamento é também a informação. Já hoje, quando nos referimos às manifestações geográficas decorrentes dos novos progressos, não é mais de meio técnico que se trata. Estamos diante da produção de algo novo, a que estamos chamando de *meio técnico-científico-informacional* (SANTOS, 2009, p. 238).

Vem à tona a relevância em formar profissionais aptos para lidar com essa realidade instável que compreende os incessantes aparecimentos de recursos metodológicos cada vez mais rebuscados.

Para além disso, os encargos envolvendo a docência não é algo tão simples, Freire (1981) aponta que a complexidade do ato de estudar carece de recursos para uma boa aprendizagem, há necessidade de plena atenção e disciplina para a leitura de um texto, livro etc, onde se compreenda todos os pontos ali trabalhados. O autor coloca toda essa gama de estudo como uma ferramenta de suma importância para alavancar um raciocínio crítico, fazendo com que o estudante tenha uma compreensão empírica do que está sendo compartilhado, ao invés de apenas replicar uma cópia via memorização, fazendo menção a chamada ‘educação bancária’. Então, é possível perceber a esfera de elementos presentes no papel do professor em sala de aula. Buscando trazer de forma didática os assuntos científicos, abarcando mecanismos metódicos que compreendam o emaranhado da profunda arte de estudar.

Quando restringimos ainda mais o assunto, enquadrando-o para área do ensino e formação do docente de Geografia, a complexidade é ainda maior. Afinal, qual a finalidade da Geografia? Por que a Geografia contempla as grades curriculares da Educação Básica? Sobre esse viés, Lacoste (2012) trilhando um caminho da práxis geográfica, atrelando-se, principalmente, à vertente política-estratégica epistemológica, afirma que a Geografia serve, primeiramente, para fazer a guerra.

O autor traz em suas reflexões a importância e o poder da ciência geográfica perante a sociedade, o que influi diretamente na relevância da disciplina de Geografia no currículo escolar. Diante essa linha de raciocínio,

A Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural, histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 39)

Dentro desse contexto, para integrar esse leque de elementos dentro da Geografia enquanto disciplina no ensino básico, a assídua busca pela ascensão da Educação Básica brasileira, tem-se a centralidade em políticas públicas educacionais que fomentem melhorias nesse âmbito. Dessa forma, aqui tratamos de processos formativos iniciais de professores de Geografia, defendendo a indissociável relação entre IES e as escolas, compreendendo o ambiente escolar como principal palco de formação do professor, seja inicial ou continuada.

É imprescindível, primeiramente, que se entenda de fato qual é a ação docente e qual o motivo de se ensinar, para que se possa avançar na construção de caminhos que guiem o licenciando em Geografia. Como pontua Born (2019) há algumas questões a serem levadas em consideração na questão da formação inicial de professores, uma delas é o tipo de formação.

Na abordagem formativa a qual convivemos hoje, guiada a partir do cognitivismo, que traz em seu bojo como principal contribuição a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, enquadra uma formação comportamentalista, onde há valorização do acúmulo de conhecimento por parte do professor. Born (2019, p. 28) complementa que,

Com relação à formação comportamentalista, ela promoveu uma clara mudança de foco, que passou do treinamento de habilidades específicas para a construção de uma base de conhecimento para a docência. Essa perspectiva está centrada na ideia de que os professores precisam ter conhecimentos específicos para se tornarem mais críticos e reflexivos sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Percebe-se que a formação comportamentalista atribui ao professor necessidade de um arcabouço teórico vasto, quanto maior o acervo de conteúdos assimilados, melhor para repasse aos alunos. Born (2019) delimita três pontos chave desse processo formativo, são eles: “I. Fundamentada teoricamente no cognitivismo; II. Quanto maior o acúmulo de conhecimento, melhor será o professor e; III. Discussões sobre temas estudados e leituras teóricas” (BORN, 2019, p. 37).

A problemática dentro desse viés formativo, é justamente a centralidade no teórico-científico desenvolvido dentro da IES durante os cursos de licenciatura, no caso, o currículo e diretrizes dos cursos de graduação voltados à formação de professores, obter sua conduta em

um direcionamento teórico, sem conduzi-lo de fato aos termos pedagógicos e a relação com a prática.

Como se aplica determinado assunto em determinada série, levando em consideração o contexto da escola e público-alvo? Nessas indagações, as pesquisas sobre a relação da práxis pedagógica travam a luta por condicionamentos que tragam aos cursos de licenciatura essa aproximação mais frequente, a fim de cessar uma formação focada em mero acúmulo de informações para um repasse, muitas vezes acrítico (GATTI, 2010; GATTI; BARRETTO, 2009).

Schön (1987) traz seu pensamento positivo em relação à importância da teoria vinculada à prática com forte teor pedagógico e reflexivo da práxis do professor inserido na essência escolar. Alarcão (1996, p. 19) complementa que na epistemologia construída por Schön, é posto que a prática “está uma perspectiva do conhecimento, construtivista e situada, e não uma visão objectiva e objectivante como a que subjaz ao racionalismo técnico”.

Aqui apenas reafirmamos a finalidade imprescindível da ação-reflexiva na formação inicial, alavancando para o processo construtivista da maturação dos conhecimentos científicos, assim como o seu reinventar e a estruturação da identidade do professor (TARDIF, 2000).

Dentro desse contexto, para integrar esse leque contextualizado de facetas dentro da Geografia enquanto disciplina escolar, na assídua busca pela ascensão da Educação Básica brasileira, tem-se o enfoque em políticas públicas educacionais que fomentem melhorias nesse cenário de formação inicial envolvido com a prática pedagógica.

3.2 O PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA: CONTEXTO HISTÓRICO-FORMATIVO

Diante a todo o arcabouço teórico e iniciativas que permeiam o âmbito educacional, é interessante ressaltar a sinergia existente entre teoria e política. Destarte, os estudos voltados à temática educacional são imprescindíveis, contudo, para que haja uma intensificação nos resultados práticos na Educação Básica, a articulação política é indispensável, fazendo a interligação entre teoria e política. O estudo epistemológico dos conceitos plurais do assunto, engatados com ações de políticas públicas que levem as vozes dos pesquisadores da educação à centralidade dos estudos, a escola.

Acerca do que abarca o conhecimento e formas da política, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) afirmam que o termo ‘política’ é equivalente a uma gama de possibilidades

interpretativas, originando-se de *polis-politikós* e compreende elementos voltados ao coletivo social dentro da cidade-urbano.

Na modernidade, o termo reporta-se, fundamentalmente, a atividade ou ao conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam. O conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do Estado - ou sociedade política - em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 7).

Corroborando com os autores, Lima (2015) faz o entrelaçamento entre política e educação afirmando que a luta política pode estar envolvida na autorreflexão do ser humano identificando-se como parte do espaço e pertencente ao contexto histórico. Dessa forma, quando o indivíduo passa a ser consciente do seu lugar no mundo, o questionamento quanto ao ingresso a espaços, tal como o teor qualitativo dos serviços que estão a seu dispor ou não, passam a ser visto com pontos interrogativos a serem contestados.

Nesse contexto, há a relevância de evidenciar o papel do Estado nesse ensaio de composição de poder e construção de políticas públicas, sendo regulamentador das propostas de reestruturação escolar de acordo com os avanços no mundo contemporâneo.

A problemática intrínseca nessa relação de poderes, pauta-se principalmente de como o processo desenvolvimentista se encaixa nessa dialética de “avanço”, a busca da sociedade por resultados prósperos as demandas educacionais, ocasionam, muitas vezes, em políticas postas apenas na teoria, garantindo (em tese) a equidade de uma educação para todos, mas sem a devida ação. Como forma de amenizar publicamente as desigualdades sociais no meio educacional, o Estado vinculado fortemente às diretrizes capitalistas, cartografa uma imagem de brilhantismo no campo da educação, mas quem olha pelas entrelinhas enxerga por ainda a realidade.

A ambivalência de discursos nas políticas públicas de educação, apropriando-se do ideário da solidariedade universal, defende que a civilização humana alcançou tamanho grau de reflexão sobre o futuro da humanidade, que não se justifica um quociente de poder desigual, entretanto, o que de fato ocorre é que estrutura do referido mapeamento do metabolismo do capital não prima e nem é esse o seu objetivo pela superação das desigualdades de classe e a universalização plena dos direitos sociais, muito menos dos educacionais, dada a sua disposição de hegemonia, compassada pela lógica do mercado (...) (LIMA, 2015, p 117).

Nessa concepção, após essa imersão sucinta no bojo das relações de Estado, política e educação, a interligação uma à outra mostra-se ainda mais sólida. Freire (1996) quando

denomina a educação como ato político traz à tona o forte envolvimento entre essas duas vertentes que podem ser caracterizados como indissociáveis, pois a educação implica diretamente na coletividade e na estruturação da sociedade. Freire (1996) é totalmente antagônico a vinculações educacionais com embasamento individualista, ressaltando a proeminência de um ensino expresso no seio humanista, igualitário e inclusivo.

Creemos que a educação como prática da liberdade, isto é, capaz de levar os sujeitos a emancipação de suas consciências, seja capaz de provocar nos atores sociais motivações para mudanças e enfrentamentos para a coerência entre discursos políticos e efetivação, para o encaminhamento de uma sociedade democrática, projeto anunciado na atualidade e pouco materializado. Essa diretriz de educação e escola dialógica, problematizadora da realidade concreta dos educandos deve ter como finalidade o privilegiamento da dimensão humana, ética, como também, da dimensão técnica dos sujeitos e que seja capaz de formar e instrumentalizar, os sujeitos nos campos das ciências naturais e sociais, mas sobretudo para a primazia de sua vocação de ser dono de seu destino e sujeito que se movimento na e com a história (LIMA, 2015, p. 120).

Diante o exposto, é notório a comunhão entre política e educação. A partir da concepção freiriana, levando em consideração que a arte de estudar é política, a acessibilidade do estudante a escola, a infraestrutura escolar, a garantia de merenda de qualidade, tal como a arguição de medidas que condicione o estudante a permanecer na escola, emergindo a um local de acolhimento e não de exclusão, tudo isso também é um ato político. As tessituras de uma sociedade que tem a educação como prioridade, reverbera conjuntamente por políticas públicas educacionais que assegure na prática um ensino outro, em coletivo.

3.2.2 Uma política pública para escola pública: o estado da arte do Programa de Iniciação à Docência

Na busca incessante por mecanismos que visem a melhoria da estrutura educacional, o pensar na formação inicial tornou-se imprescindível. O saber-fazer docente ao longo de pesquisas na área formativa focadas na realidade escolar, pautam a conexão entre teoria e prática dentro da formação de professores, não como forma de enquadrar o futuro docente a ‘praticidade’ da realidade escolar, mas a fim de fazer com que a ambientalização com o real suscite a mudanças.

Assim, é interessante vislumbrar um contexto de formação inicial em sistematização com a ação-reflexão-ação, tendo em vista que o licenciando deve estar em sinergia no tocante a conhecer o seu local de trabalho, refletir sobre as questões encontradas no lócus de seu campo de atuação (ALMEIDA, 2000), para então edificar estratégias de ação. Portanto, salienta-se a

práxis atrelada à reflexão docente para uma formação em consonância com o chão da sala de aula e a realidade escolar (SCHON, 1987; DEWEY, 1959; ALARCÃO, 1996).

Fundamentando ainda mais a temática, Tardif (2000) reafirmando a relevância da formação inicial e continuada de professores sob o bojo da ação-reflexiva, contribui colocando o professor como peça fundamental na escola e no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, traz que a estruturação identitária de um docente se faz via o estreitamento entre as IES e as escolas da educação básica, propiciando a dialética de ambas. Portanto, Tardif (2000) também critica amplamente o desconexo entre as IES formadoras de professores e o campo de trabalho e pesquisa docente, a escola.

Os autores atentam para questão das políticas de inovação na formação inicial de professores que vem ganhando muitos esforços nos últimos anos, mas que ainda não fluem de forma assídua no campo de práxis da Educação Básica, talvez perpetuando o que Andrade (2002) contrasta no título de um trabalho seu que diz ‘velhas formas, novas funções, novas formas, velhas funções’. No caso, a vasta literatura e autores que conduzem suas pesquisas no âmbito da formação inicial docente, os avanços nos processos formativos, mas que de certo modo ainda não ascendem na Educação Básica de uma maneira mais impactante.

E é nessa emergência pela implementação de políticas públicas que contribua significativamente para formação inicial de professores e a valorização da docência, que no ano de 2007a lançado pelo Ministério da Educação – MEC em uma ação conjunta com a Secretaria de Educação Superior – SESu e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, surge o edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, visando aperfeiçoar os cursos formativos de professores nas IES públicas brasileiras.

O PIBID surge como uma política pública que para Carvalho (2019) veio no sentido de tentar amenizar as debilidades existentes na formação inicial e continuada de professores atuantes na Educação Básica, a fim de tentar alavancar uma reformulação nos cursos de licenciatura. Gatti e Nunes (2009) complementam essa linha de pensamento argumentando sobre os parâmetros curriculares dos cursos de licenciatura no Brasil, que possuem as disciplinas específicas das ciências sem relação com o âmbito educacional, e as disciplinas pedagógicas com um teor superficial.

Tardif (2000) pontua sobre a formação de professores nas IES, acentuando o desconexo entre o campo de trabalho do professor, a escola, e as Universidades e Instituições formadoras. Nesse âmbito, o PIBID tem em sua contextualidade um papel muito complexo, o de unir de forma muito bem fundamentada a escola pública de educação básica com as IES, corporificando a relação entre os professores das escolas públicas e os licenciandos.

A formação de professores possui um arcabouço político que foi ampliando-se com a efervescência a partir da procura pela remodelação dos cursos de licenciatura no Brasil, no sentido de fortalecer a política formativa docente, aflorando o apoio de órgãos das instâncias públicas legais competentes. É nessa diretriz que o Ministério da Educação – MEC em conjunta com o Conselho Nacional de Educação – CNE, promulgou em 2015 as bases legais que acentua o processo de formação dos professores, assim, fica estabelecido,

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, observados os preceitos dos artigos 61 até 67 e do artigo 87 da Lei nº 9.394, de 1996, que dispõem sobre a formação de profissionais do magistério, e considerando o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, as Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, CNE/CP nº 3, de 15 de junho de 2012, e as Resoluções CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, e CNE/CEB nº 2, de 25 de fevereiro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação publicado no Diário Oficial do União de 25 de junho de 2015 [...] CONSIDERANDO que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade; [...] (BRASIL, 2015)

Tomando como base essa vertente, o PIBID enquanto proposta fundamental de iniciação à docência, estreita-se entre documentos importantes para a educação brasileira. A publicação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996b que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, sofre alterações futuras, adicionando em seu seio o Programa como peça fundamental na formação inicial.

Ficando estabelecido:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013).

Dessa forma, em 2009 é instaurado pelo [Decreto Nº 6.755](#), de 29 de janeiro que formula a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, revogado pelo [Decreto Nº 6.755, de 29](#) de janeiro de 2016, instituindo a organização entre Estados, o Distrito Federal e os Municípios para elaboração de propostas que veiculem a formação inicial e continuada de professores que vão atuar na educação básica.

Partindo desse pressuposto, com o desencadeamento da Lei nº 11.502 de julho de 2007b há uma modificação na estrutura organizacional da CAPES que antes era responsável pelos programas de pós-graduação, agora tem em seu delineamento um novo desafio, a atuação na estruturação de um programa de iniciação a docência e concessão de bolsas para seus participantes. Assim, fica consentido:

“Art. 2º A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

§ 1º No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado.

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.” (NR). (BRASIL, 2007b, grifo nosso)

De contrapartida a uma formação de professores com as entranhas tradicionalistas, o PIBID de forma expansiva conta com alterações em sua estrutura, ampliando-se rapidamente, onde foi mais bem fundamentado a partir do Decreto nº 7.219 com os cinco seguintes eixos dispostos:

I) incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente; valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;

II) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior;

III) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e

interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;

V) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes. (Decreto nº 7.219, 2010, grifo nosso)

Fazendo uma análise histórica do Programa a partir do discorrer de seus editais, tem-se a primeira chamada para o PIBID, o edital nº 1/2007. O documento tem em seu bojo a finalidade de atuar em cursos de licenciaturas plena presenciais, com o intuito de incentivar a formação de professores com o enfoque no ensino médio.

Estavam em legitimidade em submeter subprojetos, a priori, apenas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e centros federais de educação tecnológica, obtendo fomento de bolsas através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), contemplando 1 professor coordenador por área de conhecimento (bolsa de 1.200,00; no máximo 30 licenciandos bolsistas por área de conhecimento (bolsa de 350,00); 1 professor supervisor por escola da rede pública conveniada (bolsa de 600,00). Apesar da proposta visar principalmente os discentes em iniciação à docência, os mesmos eram/são os que menos recebem.

Para além disso, nesse primeiro protótipo do PIBID, acentuo dois pontos:

4.1 Bolsas

g) apresentar carta de motivação justificando seu interesse em atuar futuramente na educação básica pública.

6.2.2. Avaliação de Mérito A avaliação de mérito consiste na análise dos aspectos substanciais do projeto de iniciação à docência, na forma do item 5.

Serão priorizados os Projetos voltados à formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, **nesta ordem**:

a) para o ensino médio:

- i) licenciatura em física;
- ii) licenciatura em química;
- iii) licenciatura em matemática; e
- iv) licenciatura em biologia;

b) para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental:

- i) licenciatura em ciências; e
- ii) licenciatura em matemática;

c) de forma complementar:

- i) licenciatura em letras (língua portuguesa);
- ii) licenciatura em educação musical e artística; e

iii) demais licenciaturas. (BRASIL, 2007a, grifo nosso)

Os elementos postos em negrito abrem espaço para alguns questionamentos. Na primeira situação é notório o comprometimento do Programa quanto a estar voltado a elevação

de qualidade do ensino público, preocupando-se em selecionar pibistas que tenham interesse em traçar o estado da arte de suas carreiras profissionais também em escolas públicas. Portanto, um dos critérios admissionais no primeiro edital condiz a fundamentação pelo discente de seus interesses a longo prazo como professor formado e atuante na educação básica.

A outra questão envolve a carência das ciências humanas explicitadas no edital, em especial a disciplina de Geografia. Fazendo a comparação as chamadas públicas do PIBID, é possível acentuar que durante algumas edições da proposta a importância da atuação da iniciação a docência na conjuntura de cursos de licenciatura em ciências humanas e sociais aplicadas não foi devidamente amparada, estando disposto em seu entorno como algo apenas 'complementar'.

Carvalho, Santos e Souza (2019) afirmam que isso ocorreu nas primeiras delimitações dos editais por conta da necessidade de maior reconfiguração na prática docente dos professores nas áreas de Ciências da Natureza, que se dá por conta do cenário educacional brasileiro que não prioriza o investimento nesse setor, tampouco, preza a valorização de seus profissionais. O que corrobora com o pensamento de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) que discorrem sobre a formação docente no Brasil não ser vista como prioridade, mas sim como algo secundário, o que desvaloriza o professorado o aproximando da conduta tecnicista institucionalizada na sala de aula real.

Outro ponto importante a ser levado em consideração, são as condições trabalho precárias às quais os profissionais das áreas de Física, Química, Matemática e Biologia estão inseridos, numa inserção de realidade que não há tantas possibilidades pedagógicas que envolvessem as ciências de modo que o processo de ensino-aprendizagem fosse mais lúdico. Para além disso, não se pode deixar de citar os baixos salários e a carência valorativa da categoria, o que em conjunto se estende também para o âmbito das Ciências Humanas e Linguagens (CARVALHO; SANTOS; SOUZA, 2019).

Posteriormente, o estado da arte dos editais entre 2007 a 2013 foram sofrendo alterações que propuseram a idealização do PIBID que temos hoje. Havendo a ampliação da proposta, como por exemplo, o reajuste no valor das bolsas nas modalidades de iniciação a docência e supervisor, tal como a expansão dos cursos apoiados pelo Programa, fortalecendo a vertente do PIBID para uma versão mais abrangente nas diversas áreas do conhecimento (CARVALHO; SANTOS; SOUZA, 2019). Assim,

O [Pibid](#) tem alcançado resultados expressivos, como a diminuição da evasão e o aumento da procura pelos cursos de licenciatura; a crescente participação de trabalhos de bolsistas em eventos acadêmicos no Brasil e no exterior; a articulação entre ensino,

pesquisa e extensão e a formação contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais (BRASIL, 2018).

A partir desse aporte teórico, observa-se que o Programa de Iniciação à Docência enquanto política pública voltado à escola pública, se mantém em constante reformulação ao longo dos 15 anos de sua existência, acumulando bons feitos em seus pontos de atuação, da mesma forma que debilidades. Visando o investimento ao magistério, o Programa desembocou esforços para reformular suas diretrizes enquadrando-as de forma mais próximas ao amparo social, emergindo ao elo numa variação de combinações: universidade-escola; licenciando-escola; professor-licenciando, entre tantos outros processos integrativos.

Contudo, como apontam Menezes (2017) e Noffs e Rodrigues (2016), ainda há muito o que recorrer, principalmente no âmbito de políticas que viabilizem as mudanças significativas no seio dos currículos das licenciaturas diversas.

Para que o programa de política pública de governo se torne efetivamente uma medida de política pública de Estado visando à melhoria da formação docente para atuação na educação básica, o pibid necessita de dispositivos legais como resoluções, diretrizes que contribuam efetivamente para a reformulação do currículo de cursos de licenciatura, envolvendo as IES e escolas de educação básica nesse processo (NOFFS; RODRIGUES, 2016, p. 363-364).

Assim, Menezes (2017) levanta algumas considerações quanto à articulação entre as diretrizes que fundamentam o PIBID e a pesquisa-ação do ser-fazer docente, elemento que se tornou imprescindível conforme o montante de pesquisas realizadas na área. Callai (2013), por exemplo, considera a prática no ensino de Geografia como forma de aperfeiçoamento das formas metodológicas de ensino que entra em sintonia ao pensamento de Menezes (2017), que delineia em sua tese que para obter-se uma prática significativa, a pesquisa deve vir como fundamentação, sendo uma crítica da autora direcionada a escassez nos editais de iniciação a docência quanto conexão entre a formação de professores e a pesquisa.

Neste sentido, cabe refletir que o ensino e a pesquisa seguiam rumos divergentes, enquanto o currículo do ensino nas instituições formadoras consistia em conhecimentos técnicos, com uma formação para a memorização do conhecimento, onde refletia numa postura passiva dos estudantes, em contrapartida os institutos com o dever de realizar pesquisas desenvolviam um currículo voltado para atender às necessidades emergenciais da sociedade, ou seja, as investigações tinha que responder as demandas do presente momento que estava em pauta na discussão (ANDRADE; SANTOS; ANDRADE, 2020, p. 109).

Complementando,

A relação entre ensino e pesquisa quando tratada na formação inicial de professores de Geografia, tanto aproxima os futuros professores do contexto social de sua realização, fato e fenômeno, assim como problematiza o ensino de Geografia no cenário atual, sobretudo permiti e incentiva o estudante de graduação entender os caminhos da pesquisa e sua relevância na prática docente (ANDRADE; SANTOS; ANDRADE, 2020, p. 112).

Noffs e Rodrigues (2016) ainda alertam para as limitações do PIBID perante a concessão de bolsas, visto que a iniciativa prioriza a valorização do professorado atrelado a elevação da qualidade da educação básica. As autoras defendem a expansão do apoio financeiro a uma extensão que beneficie todos os licenciandos e não os apenas selecionados mediante a processo seletivo, o que acarreta a outras questões, como os frequentes cortes de verbas evidenciados por Menezes (2017) que desde 2013 deixa sempre incerto a postulação de novos editais e o nível de recursos financeiros disponibilizados ao PIBID.

Portanto, é primordial a defesa de uma política pública voltada à escola que não só sendo exercida em Universidade pública, possa ter em seu bojo os mecanismos necessários para acompanhar as demandas sociais na esfera IES-Escola. É notório que ainda há muito o que reverberar quanto a defesa da permanência do PIBID com as inquietações constantes na amplificação de suas entrelinhas, ainda muito mais para que a educação seja vista como investimento intrínseco a sociedade.

Considerável enaltecer de forma implícita, que o nível de ‘qualidade’ o qual é buscado na educação básica, não tem em suas diretrizes exclusivamente a formação de um docente que eduque para a liberdade como único foco. Concomitantemente, há várias realidades que devem ser remendadas, sendo a pauta de formação de professores imprescindível, mas ainda o início da costura.

4 O PIBID DIGITAL: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM TESSITURA PANDÊMICA

Straforini (2001, p. 07) conjectura que “a Educação para ter sentido a sociedade, necessariamente, deve possibilitar o seu entendimento no presente.” Com essa reflexão do autor, no capítulo aqui presente, busca-se retratar o real. A realidade de uma construção de um formato de Educação que entrelaça a Educação Superior e a Educação Básica, modelando e (re)modelando formas, estratégias e condutas em meu processo de formação inicial em um dado momento em que manter-se vivo era/é uma incerteza contínua. Trazendo alguns exemplos das tantas atividades que foram desenvolvidas durante o programa, fundamentando-as e comparando resultados e dificuldades.

Lima *et al.* (2022) aponta que o PIBID é uma iniciativa de formação inicial centrada na Educação presencial nas instituições envolvidas, o que decerto, foi reorganizado perante a preocupante situação sanitária global. O que desdobrou esforços para um desfrute significativo na construção identitária dos futuros professores que participaram do subprojeto de Geografia no formato remoto emergencial.

Sendo assim, Melo (2022) conversando com Straforini (2001) pontuam que a Geografia é uma ciência que envolve as pessoas com o mundo e suas transformações. Portanto, a disciplina geográfica carrega em sua ementa a necessidade de análise, tal como a imersão do estudante aos contrastantes globais, analisando, investigando e interagindo de forma crítica com o contexto histórico-atual da sociedade a qual estão inseridos. Assim, a transposição didática desse contexto complexo de Geografia exclusivamente em espaço virtual exigiu uma postura adversa, visto que a mudança foi abrupta de uma estrutura escolar presencial, para um domínio exclusivo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs.

De certo modo, esse ponto reforça a ideia de Straforini (2001) postulada mais acima, de que é um dever da educação retratar o presente a sociedade, o que remete ao empenho de envolvidos com a educação básica em ambientar os alunos perante a pandemia em período de restrito isolamento social, fazendo a inserção das desigualdades geradas nesse acesso às tecnologias e tentando apaziguar a situação na luta por uma educação outra.

4.1 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) NA PANDEMIA DA COVID-19

Mais ou menos ao fim do ano de 2019, a Organização Mundial de Saúde - OMS é informada sobre numerosos casos de pneumonia na cidade de Wuhan, localizada na República

Popular da China. Assim, a notícia foi espalhando-se mundialmente, enquanto os especialistas em saúde dos mais diversos países em conjunto com autoridades chinesas, tentaram detectar o que de fato estaria ocorrendo. Em 11 de fevereiro de 2020 é descoberto a doença causadora dessas problemáticas de saúde, que de forma antecipada teria sido nomeada como 2019-nCoV, conhecida posteriormente por SARS-CoV-2, a covid-19 (OPAS, 2020).

Enquanto ainda se discutia a origem e mais detalhes sobre o vírus, em 30 de janeiro de 2020 a OMS vem a público declarar estado de emergência global, sendo estabelecido formalmente com a publicação da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020f, que designou como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). A doença passa a ser considerada um risco global à saúde, requerendo uma articulação mundial entre os órgãos de saúde competentes para articulação de estratégias afim de conter a propagação do vírus.

Em 26 de fevereiro de 2020 é confirmado o primeiro caso do novo coronavírus (OPAS, 2020), registrando a primeira morte no estado de São Paulo no dia 12 de março de 2020 (CNN, 2020). Em março do mesmo ano, em decorrência da rápida propagação do vírus tomando como base sua distribuição geográfica, a Organização Mundial da Saúde declara estado de pandemia.

A covid-19 é uma doença infecciosa que tem como seus principais sintomas a febre, cansaço e tosse seca, podendo ocasionar também a diarreia, dores de garganta, vômito, perda de olfato ou paladar, dor de cabeça e levar seus infectados a óbito. O vírus é disseminado principalmente entre a circulação e interação entre pessoas, prezando necessárias medidas preventivas para ao menos a tentativa de diminuir os danos causados pela SARS-CoV-2.

Como plano estratégico para evitar a progressão da covid-19, autoridades decretam o isolamento social, visto que a partir de estudos sobre o vírus, comprovou-se que sua propagação se delineava implicitamente por meio do acúmulo de pessoas, principalmente em locais fechados. Tornou-se obrigatória essa medida, tal como as restrições de distanciamento social entre pessoas que veiculassem pelo mesmo espaço. Para além disso, se tornou indispensável o uso de máscaras em locais públicos e fechados, assim como a constante higienização das mãos e objetos pessoais (OMS, 2021). Fica acordado diante a Recomendação nº 036, 11 de maio de maio de 2020a,

O Presidente do Conselho Nacional de Saúde (CNS), no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pelo Regimento Interno do CNS e garantidas pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990; pela Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990; pelo Decreto nº 5.839, de 11 de julho de 2006; cumprindo as disposições da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da legislação brasileira correlata; e Considerando a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 30 de janeiro de 2020, em decorrência da Doença por Coronavírus – COVID-19 (decorrente

do SARS-CoV2, novo Coronavírus); (...) Considerando a Recomendação CNS nº 22, de 09 de abril de 2020, que recomenda medidas com vistas a garantir as condições sanitárias e de proteção social para fazer frente às necessidades emergenciais da população diante da pandemia da COVID-19, dentre as quais aquelas que possibilitam o afastamento social e que não permitam aglomerações de pessoas, como forma de diminuir a disseminação do coronavírus e evitar o colapso do Sistema de Saúde; (...) (BRASIL, 2020a).

O grande avanço do novo coronavírus gerou um arcabouço denso de medidas preventivas, o que afetou inúmeros setores da sociedade, claro que na educação não seria diferente. Por sua vez, uma doença que se totalizou a nível Brasil um acumulado de 34.563.920 casos conhecidos e 684.866 mortes é um tema de íntima delicadeza (CNS, 2022). Deve ser analisado em um cerne abrangente, não mecanizado ou romantizado, alavancando os problemas sociais e suas desigualdades que já escancaradas, apenas foram um tanto mais enaltecidas no campo educacional.

4.2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs) E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

Sabe-se que a tecnologia e a cultura digital fazem parte do cotidiano da humanidade contemporânea e estão correlacionadas aos avanços desenvolvimentistas das nações. Nesse sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito educacional, precisam acompanhar essas mudanças no processo de ensino-aprendizagem.

Kenski (2007, p. 15) afirma que “as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias”, o que fundamenta a propagação das TDICs. Bergman (2007) aponta que com o processo de globalização, as relações geopolíticas dos países foram ficando cada vez mais facilitadas, amparadas pela praticidade que a troca de informações e comunicação emergiram ao passar dos avanços tecnológicos.

Nesse cerne, claro que o campo educacional não ficaria de fora. Surgem então, novos desafios na educação para articulação dos processos metodológicos de ensino e aprendizagem, enquadrando ao professor o papel de inteirar-se quanto às redes digitais e como podem/estão propostas à educação. Em relação a correlação entre tecnologia e educação, “as TICs são consideradas, atualmente, como um componente essencial da educação no século XXI” (APARICI, 2014, p. 270 apud ALMEIDA, 2016), pois acarretam o emergir da compreensão de mundo.

Além disso, enquanto fundamentação básica para os parâmetros educacionais dos currículos das escolas brasileiras, tem-se principalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que em suas respectivas conversações teóricas norteiam o agregado de habilidades e competências a alguns grupos autores na educação básica: professor, coordenação, estudante (BRASIL, 1996a).

No âmbito da LDB e PCNs quanto ao uso das tecnologias na educação, percebe-se a inclusão das tecnologias como uma maneira de compreender o todo. As diretrizes educacionais têm em seu bojo alguns elementos chave que auxiliam em uma formação igualitária e de qualidade que atenda a construção cidadã do estudante. Para tanto, ao decorrer dos documentos é perceptível a introdução tecnológica como uma ferramenta que deve ser utilizada para instrumentalização do discente para a vida em sociedade (BRASIL, 1998a).

Quanto ao ensino de Geografia e seu vínculo com as tecnologias digitais, é fomentado ao decorrer dos PCNs a interligação entre a disciplina de Geografia pautada nos avanços tecnológicos. A ciência geográfica que possibilita o estudo das relações sociais no espaço geográfico em consonância com a natureza, é designada como aquela que engloba os progressos das ciências. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, possuem em seu estado da arte o ensino de Geografia atrelado às TDICs como elemento corroborativo a compreender o espaço geográfico e suas entrelinhas (BRASIL, 1998a).

Decerto, como menciona Kenski (2007), o uso dos recursos tecnológicos não está intimamente associado apenas ao uso de computadores, mas sim, na busca por artifícios metodológicos que auxiliem em um determinado objetivo. A intenção de tentar equiparar - claro que na medida do possível, a educação e o ensino de Geografia com as TDICs, vão de encontro ao que se discute nos PCNs, onde encoraja o professor a ir além do tradicional, por uma Geografia escolar que pense no transpassar de aulas expositivas pautadas exclusivamente em livro didático, lousa e o repasse de informações científicas sem o devido fundamento.

Partindo desse pressuposto, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) soma-se a uma consequência das medidas restritivas no plano de contenção da covid-19. Em tempos de isolamento social, o formato remoto foi visto como única opção 'viável' para dar continuidade às atividades escolares, na tentativa de dirimir os impactos na educação ocasionados pela doença. As esferas estaduais e municipais brasileiras aos poucos foram promulgando decretos que impulsionaram a contenção da manifestação do vírus, dentre os esforços, está a suspensão das aulas presenciais em todas as modalidades de ensino que conduziam suas atividades de forma presencial.

Nessa construção, o Ministério da Educação passa a tomar medidas de reorganização da estrutura e formato das aulas, ficando decidido da seguinte forma:

No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias nos 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020b).

Em conjunta colaborativa entre as esferas federal, estadual e municipal da educação, acorda-se uma nova estrutura de ensino, sendo adaptado ao contexto remoto. Pretendendo não paralisar as aulas da educação básica, visto a pretensa necessidade de seu prosseguimento, de tal maneira que atendessem o arcabouço teórico de documentos que fundamentam os parâmetros da educação brasileira. Desta forma, no relatório do Conselho Nacional de Educação (PARECER CNE/CP Nº: 9/2020e) dispõe em sua articulação a importância da sistematização da nova organização escolar em consonância com que se encontra disposto na BNCC e pelos DCNs.

A principal finalidade do processo educativo é o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa educacional que estão expressos por meio das competências previstas na BNCC e desdobradas nos currículos e propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino de educação básica ou pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e currículos dos cursos das instituições de educação superior e de educação profissional e tecnológica. O ponto chave ao se discutir a reorganização das atividades educacionais por conta da pandemia situa-se em como minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes, considerando a longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares (PARECER CNE/CP Nº: 9/2020e).

Complementando,

2.9 Sobre o Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio

Nestas etapas, as dificuldades cognitivas para a realização de atividades on-line, são reduzidas ao longo do tempo com maior autonomia dos estudantes, sendo que a supervisão de adultos pode ser feita por meio de orientações e acompanhamentos com o apoio de planejamentos, metas, horários de estudo presencial ou virtualmente.

Aqui as possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais ganham maior espaço. Neste sentido, sugere-se:

elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com **as habilidades e competências preconizadas por cada área de conhecimento na BNCC**;

utilização, quando possível, de horários de TV aberta com programas educativos para adolescentes e jovens;

distribuição de vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;

realização de atividades on-line síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;

oferta de atividades on-line assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica; estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros; realização de testes on-line ou por meio de material impresso, entregues ao final do período de suspensão das aulas; e

utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais (PARECER CNE/CP Nº: 9/2020e, grifo nosso).

Nessa concepção, fica claro as atribuições e imprescindibilidade que as TDICs tiveram no período de isolamento social para o âmbito educacional, porém não com exclusividade, pois os demais setores da sociedade também acabaram tendo que se ambientar com as novas formas de trabalho, estudo e relações sociais no geral, traduzindo-se ao chamado ‘novo normal’.

Todavia, as legislações que preconizavam o sistema de ensino básico de forma unilateral, pondo a sala de aula digital como uma das alternativas de manter o funcionamento das escolas, embarcando em uma gama de problemáticas. A principal delas é a diversidade das condições financeiras e de acessibilidade às tecnologias em que cada estudante em sua realidade – casa, bairro, cidade, estado e região, estivesse com condições aptas a participar de forma produtiva de uma escola exclusivamente digital.

Segundo a Agência de Notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em uma pesquisa realizada em 2019, apontou que do total de estudantes sem acesso a internet, 95,9% estudavam em escolas públicas. O que exala ainda mais a desigualdade de acesso às tecnologias quando há o enfoque nas regiões Norte e Nordeste que até 2019 comportavam cerca de 68,4% e 77,0%, respectivamente, de estudantes com acesso à internet. Outro ponto, subjaz enquanto a qualidade dessa internet e dos aparatos tecnológicos disponíveis para que esses alunos pudessem acessar as aulas e realizarem suas atividades escolares.

A pandemia da Covid-19 vem provocando mudanças profundas no modo de vida da sociedade em seus mais variados aspectos. Além das irreparáveis perdas humanas, a pandemia evidenciou a vulnerabilidade socioeconômica de uma parcela significativa da população e alterou consideravelmente a relação da sociedade com a natureza. Nessa última questão, temos como exemplo a atenuação da poluição atmosférica possibilitada pelo isolamento social, que permitiu, inclusive, a observação de elementos naturais até então dificilmente percebidos pela população (NUNES; AZEVEDO, 2020, p. 8).

Albuquerque, Gonçalves e Bandeira (2020) refletem sobre a disparidade entre o contexto real de aluno para aluno, levando em consideração seu contexto histórico-cultural-social. Portanto, diante a um cenário de tantas desigualdades de acesso a recursos tecnológicos

de qualidade perante as dimensões sociais, o ensino remoto emergencial possui em seu bojo várias lacunas, uma delas e que talvez seja a principal problemática, é a garantia de uma educação padrão e de qualidade para todos como consta na Constituição da República de 1988.

Nessa configuração complexa, tem-se o processo de ensino-aprendizagem e formação de professores de Geografia durante o ERE, o que subjaz a alguns questionamentos. Sabe-se que a Geografia possui em sua arte de estudo a espacialidade e em seus elementos inclusos, fazendo-se relevante as atribuições de análise espacial como metodologia para a compreensão dessa ciência tão vasta. Diante um período pandêmico de pleno isolamento social, guiado por uma reestruturação do PIBID, assim como todo panorama educacional para uma iniciação a docência de Geografia em um contexto digital, como buscar por uma educação que atenda as entrelinhas geográficas?

Oliveira (2021, p. 4-5) referente a transposição dos conceitos básicos da Geografia, embarca na seguinte reflexão:

Assim como as categorias geográficas auxiliam na compreensão do entendimento das constituições do espaço, em tempos de pandemia as mesmas também reforçam importantes possibilidades analíticas. O território, entendido, no geral, como as relações de poder sobre o espaço, ganha variados exemplos a partir das territorializações que a vacina, por exemplo, vem ganhando na contemporaneidade. O lugar, compreendido, em amplo espectro, como as relações de proximidade/identidade com o espaço, pode ser compreendido a partir das novas relações vivenciadas nos diversos espaços, em períodos de distanciamento corporal. A paisagem, abrangida, geralmente, como as formas de percepção do espaço pelos sentidos, que ganhou novas leituras, a partir das novas percepções que o espaço nos proporcionou, tanto em relação ao maior período de isolamento, quanto à diminuição dos fluxos percebida em períodos de pandemia.

Nesta seção, conclui-se que as TDICs de modo geral, são elementares para nosso dia a dia, tal como se faz pertinente para a partilha de conhecimento com a sociedade (OLINTO, 2007). Contudo, na pandemia, a forma brusca de mudança, principalmente sem o devido preparo dos profissionais da educação básica para esse embarque digital obrigatório e repentino, atribui a diversas consequências.

Como incrementa Filho (2020) vivemos – ainda, em um contexto de práticas pedagógicas tradicionalistas enraizadas, seja quanto a desvalorização do professor e a falta de infraestrutura geral nas escolas públicas brasileiras, como também no seio do desenvolvimento das aulas regidas muitas vezes por uma transmissão acrítica de saberes técnicos. Nesse intermédio, como prosseguir em uma educação com todo teor inovador/tecnológico, se quando a base já se há desestruturação? Esses são alguns percalços que não de forma homogênea, invadiram também, o PIBID 2020-2022 em seus distintos contrastes.

5 EXPERIÊNCIAS, SABERES E DIFICULDADES ENFRENTADAS NA FORMAÇÃO INICIAL REMOTA/HÍBRIDA

O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência tem seu primeiro edital vigente na Universidade Federal de Pernambuco (Campus Recife, Vitória e Caruaru) a partir do ano de 2014 com o edital nº 01/2014, abrangendo os cursos de matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e ciências sociais aplicadas. Desde então, com algumas sucintas mudanças na base estrutural dos editais, a UFPE participou de três edições do PIBID, sendo duas em formato original tendo o desenvolvimento de suas atividades de forma presencial, e uma contextualizada no ensino remoto emergencial.

O edital nº 6/2020 é lançado no segundo semestre do ano de 2020, possuindo em seu regimento interno um aditivo em relação às demais edições. De início, apenas é explicitado como iria ocorrer o processo seletivo do PIBID tendo em vista o período de isolamento social.

Devido às medidas de proteção em relação a pandemia COVID-19, tanto as inscrições como o processo seletivo serão realizados de forma remota. Logo, o(a) candidato(a) deverá solicitar a inscrição mediante o envio de email para o(a) Coordenador(a) de Área do curso ao qual está se candidatando, conforme apresentado no quadro das vagas (item 4 deste edital) (Edital nº 6/2020b, p. 6).

Trazendo mais detalhes sobre o período de regência do Programa, no dia 6 de agosto de 2020 vem a público lançada pela CAPES a Portaria nº 114 transcrita no Diário Oficial da União - seção 1, reorganizando o cronograma de atividades do PIBID e Residência Pedagógica. Perante o edital 2020-2022 a previsão de início das atividades ocorreria no dia 14 de setembro de 2020, entretanto, fica discriminado no DOU a mudança no cronograma, prevendo novos quatro períodos para introdução das atribuições dos programas de iniciação à docência. Desse modo: de 01 a 16 de outubro de 2020 com encerramento das atividades em março de 2022; de 03 a 16 de novembro de 2020 com encerramento das atividades em abril de 2022.

Dentro desse contexto, a CAPES declara:

O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, no uso das atribuições que lhe foram conferidas pelo art.2º, § 2º e § 4º da

Lei no 8.405 de 05 de janeiro de 1992, e pela combinação do art. 2º, § 1º, inciso IV com o art. 26 do Estatuto aprovado pelo Decreto no 8.977, de 30 de janeiro de 2017, e

CONSIDERANDO o período de atenção e cuidados frente à Pandemia da COVID-19 que tem interferido no cotidiano de trabalho das secretarias de educação, das escolas, das Instituições de Ensino Superior (IES) e da Capes, e CONSIDERANDO o constante dos autos dos processos no 23038.018770/2019- 03 e no 23038.018672/2019-68, resolve:

Art. 1o Estabelecer o cronograma estendido para o início das atividades dos Projetos Institucionais do Programa Residência Pedagógica e do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), na forma do artigo 2o, garantida a vigência de 18 meses. (BRASIL, 2020c, p. 26, grifo nosso).

Além disso, esta seção também apresenta as seguintes diretrizes quanto à adequação sistemática ao ERE:

b) A data escolhida para o início das atividades deverá ser informada à Capes por meio de ofício, assinado pelo Coordenador Institucional, e determinará o início da vigência de 18 meses do projeto da IES, devendo-se informar, se for o caso, a opção pelas atividades remotas, enquanto persistir a situação de emergência pública em função da Covid-19.

c) Não será permitido que os subprojetos iniciem suas atividades em datas distintas, inclusive no que se refere às IES multicampi.

d) Os projetos que não forem implementados até o dia 16 de novembro de 2020 serão automaticamente cancelados e as cotas ociosas serão devolvidas à Capes.

Art. 5o As IES que optarem por iniciar as atividades de maneira remota devido à Pandemia da Covid-19 deverão, ainda:

I - Garantir que os licenciandos terão acesso às atividades, à orientação e ao acompanhamento tanto pelo docente da IES quanto pelo professor da escola.

II - Garantir a participação ativa do licenciando em atividades relacionadas ao objetivo de cada programa, como a realização de planejamentos, reuniões, desenvolvimento de

materiais didáticos, estudos de caso, dentre outras possibilidades, sempre primando pelo diálogo e incentivando a construção da autonomia do discente.

§1o No caso da regência em sala de aula, a escola, o preceptor e o docente orientador deverão estar de acordo com a atividade remota, devendo-se garantir a viabilidade para

a execução nessa modalidade ou, não sendo o caso, a substituição por atividades alternativas.

§2o Caso seja necessário, as atividades de regência poderão ser postergadas para o momento da retomada das atividades presenciais.

§3o No caso da observação em sala de aula, o licenciando poderá realizá-la remotamente, acompanhando as aulas ministradas pelo preceptor em ambiente virtual.

§4o O licenciando deverá voltar às atividades práticas presenciais nas escolas assim que forem restabelecidas as condições sanitárias, seguindo-se a recomendação do poder público de cada Estado ou Município no qual as aulas estejam sendo desenvolvidas. (BRASIL, 2020c, p. 26-27, grifo nosso).

O projeto institucional do PIBID UFPE/2020 contemplou 264 vagas para pibidianos bolsistas e 64 vagas para discentes voluntários em seus multicampis. O subprojeto de Geografia atendeu um total de 20 licenciandos, sendo 16 bolsistas e 4 voluntários, onde de forma progressiva os voluntários teriam a oportunidade de tornar-se bolsistas.

A título de proposta, o subprojeto de Geografia foi denominado como “O ensino de Geografia pela pesquisa aplicada na educação básica”, o que nos transmite o interesse do protótipo em articular o processo de formação dos professores a partir da iniciação a docência, colocando o pibidiano no campo de pesquisa, investigação e aplicação, alimentando no campo

de atuação do professor um espaço de múltiplos referenciamentos de troca (CARVALHO *et al.* 2021).

Estando o PIBID pautado na união da teoria-pesquisa-prática, visto as fragilidades encontradas no campo da formação docente, é essencial tentar romper a ideia linear do conservadorismo que ainda se encontra amarrado às práxis pedagógicas da formação inicial a continuada, sendo assim, o planejamento do subprojeto deve estar no sentido de contrapor ao enredo que introduz nas escolas mais do mesmo.

Por meio das atividades do Subprojeto Geografia os discentes participantes mobilizarão e desenvolverão saberes relacionados à profissão docente, indicando que a proposta do projeto tende a romper com um modelo de formação aplicacionista do conhecimento, respeitando e reconhecendo a escola e seus professores como colaboradores e parceiros no processo de formação, possibilitando a integração entre os saberes. Ademais, por meio da pesquisa elegerá um ensino crítico e situado em aprendizagens significativas e competências para o saber-fazer, estando este preparado para seleção, construção e uso de metodologias inovadoras. O PIBID por meio do Subprojeto Geografia ao possibilitar que os alunos entrem na escola ‘precocemente’, de forma coletiva e colaborativa, garantirá que esse primeiro contato não será solitário e desorientado. Permitirá que a escola-campo e seus professores ‘apresentem’ a realidade docente para os/as licenciandos, confrontando saberes já adquiridos e essa realidade. Nesse formato possibilitará que os alunos aprendam a viver na escola, com suas regras, valores e rotinas, contribuindo para que saberes sejam consolidados, reestruturados e novos sejam gerados. (SUBPROJETO PIBID GEOGRAFIA/UFPE, 2020d)

Portanto, os proponentes discriminados na idealização do PIBID/Geografia, conversam bastante com o que Farias (2010) descreve em tópicos de seu artigo, sistematizando os ideais do Programa em três seções: pensar a prática docente; renovar a prática docente; escola como lugar de pesquisa e formação. Onde há o entendimento da importância da submersão do estudante de licenciatura na sala de aula, a fim de colocá-lo como protagonista da observação-reflexão dos processos metodológicos ali abordados.

Esse processo é necessário para que haja então, o explorar pela renovação das perspectivas dentro da geografia escolar, buscando valorizar o ensino da Geografia tal como a forma em que ele é transpassado para os alunos, visto que os valores tradicionais vêm perdendo seu espaço significativo na aprendizagem (OLIVA, 2006).

Com as seguintes aspirações: a) a melhoria na qualidade do ensino; b) construção de espaços de convivência e aprendizagem de modo a atrair cada vez mais o aluno nas situações de ensino e de aprendizagem da geografia; c) estabelecimento de um projeto interdisciplinar que busque na multirreferencialidade novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem; d) trocas de experiências formativas que possibilitem a construção de novos referenciais para o ensino por meio da pesquisa; e) fortalecimento do ensino no ensino médio dessas escolas; o

subprojeto de Geografia 2020-2022 finda-se de maneira (re)costurada no tocante a sua estrutura, distintos momentos de partilhas durante a vigência de seu edital (SUBPROJETO PIBID GEOGRAFIA/UFPE, 2020).

Os pibidianos foram divididos em duas escolas: Escola de Referência em Ensino Médio Padre Nércio, localizada no bairro da Linha do Tiro, Zona Norte da cidade do Recife; e na Escola Estadual Ministro Jarbas Passarinho, que é o lócus da pesquisa, localizada no Bairro Novo do Carmelo no município de Camaragibe, Região Metropolitana do Recife (RMR).

5.1 METODOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO DE GEOGRAFIA EM AMBIENTE VIRTUAL

Conti (1999, p. 9) atribui a Geografia como “o setor que estuda a Terra enquanto morada do homem e diz respeito ao espaço terrestre, sua interpretação e seu entendimento”. Do ponto de vista de ensino da Geografia, retratar em ambiente virtual elementos que não unilaterais, condizem com uma educação voltada à construção da noção espacial.

É importante ressaltar que essa não foi uma tarefa nada fácil, como será discorrido no tópico seguinte. No emaranhado das vulnerabilidades antes já enraizadas na Jarbas Passarinho, as atividades do PIBID foram tomando forma, mesmo que de um jeito deslocado e sem a devida interação de relações sociais tão calorosas que a sala de aula presencial pode proporcionar.

Enquanto algumas pessoas sentiram maior facilidade para se acostumar com novos meios de comunicação, como, por exemplo, os professores e estudantes do EaD (Educação a Distância), pois já tinham mais prática. Já outras pessoas sentiram maiores dificuldades e levaram mais tempo para aprender a manusear as plataformas online, devido a algum fator que implicou neste atraso, como, por exemplo, falta de necessidade do próprio professor em atualizar-se às novas tecnologias, falta de formação acadêmica no manuseio dessas ferramentas ou falta de incentivos promovidos pelo Estado (MELO, 2022, p. 17).

Com reuniões quinzenais entre a supervisora regente da escola centro da pesquisa, assim como mensais com toda comunidade pibidiana do subprojeto de Geografia, o plano de atividades era construído em conjunto entre as duplas de pibistas e a professora de Geografia, atribuindo sempre o senso de autonomia entre os participantes de iniciação à docência. Os encontros, primeiramente, ocorreram exclusivamente remota pelo *Google Meet*, onde eram feitos repasses importantes sobre o programa.

Com grande estranheza em relação a bomba de informações ocorrendo no mundo, havendo centralidade no sentimento de insegurança e ansiedade quanto ao primeiro contato com turmas de ensino básico na condição de futura professora, o pontapé inicial dos trabalhos

do PIBID na escola enquadra-se no acompanhamento das aulas ministradas pela professora, que emergiram como um processo de ambientalização dos licenciandos com as turmas, alavancando também, a técnica de observação, muito comum nos respaldos para formação de professores.

A observação de aulas constitui um ótimo processo dos mentores recolherem evidências que lhes permitam tirar conclusões e proporcionar feedback aos professores em período probatório e estabelecer, com estes últimos, metas de desenvolvimento. Simultaneamente, a observação das aulas do mentor deverá facilitar o contacto com uma diversidade de abordagens, metodologias, actividades e comportamentos específicos. Muitas coisas aprendem-se através da observação e o ensino não constitui uma excepção. A observação regular de aulas e uma discussão de qualidade sobre o desempenho constituem uma componente extremamente importante do processo de desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer professor, independentemente do seu nível de conhecimento e experiência (REIS, 2010, p. 19-20).

Sob à luz dessa linha de raciocínio, Silvestre (2011) preocupa-se quanto o ato de formação voltado às práticas de observação, fomentando a relação acrítica que essa técnica pode gerar ao licenciando em processo de iniciação à docência, quando feito sem a devida fundamentação. Portanto, é interessante não se entregar ao mero mapeamento de práticas com teor exclusivo de reprodução do que se vê, e sim haver interação com o local de trabalho e formação contínua, questionando e investigando o cenário a qual está imerso.

Como primeira atividade integrativa, ocorreu a Comemoração do Dia Mundial da Água no dia 22 de março de 2021, sendo elaborada uma oficina com a turma do 6º ano, a fim de contextualizar essa temática tão importante. A oficina ocorreu em formato remoto (síncrono) via *Google Meet*, com uma somativa de etapas dispostas no Quadro I.

É imprescindível ressaltar que não só essa, como todas as outras propostas desenvolvidas durante o Programa seguiram a concepção de Zabala (1998) denominada como sequência didática de atividades que pode ser sintetizada por “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18).

Quadro 1: Sequência didática de atividades para o Dia Mundial da Água

Recursos	Etapas
<i>Google Meet</i>	A plataforma foi utilizada para promover a atividade, assim como serviu para gerar debates reflexivos entre todos envolvidos.

<i>Spotify</i>	A música escolhida foi “Riacho do Navio” do cantor Luiz Gonzaga, pois a obra trata de dois pontos importantes: a cultura e um pouco da dinâmica dos recursos hídricos do estado de Pernambuco.
<i>YouTube</i>	O vídeo escolhido foi “A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA (explicação animada)”, onde pode-se mostrar de forma dinâmica um pouco da origem da água e a dimensão de sua relevância para o planeta Terra.
<i>Kahoot</i>	A plataforma <i>Kahoot</i> foi escolhida para realizar um jogo de perguntas sobre a temática, a fim de instigar o raciocínio científico-dedutivo dos estudantes e debater sobre as dúvidas geradas ao decorrer da atividade.

Fonte: Autora, 2021.

Figura 1: Jogo de perguntas na plataforma *Kahoot*

The figure displays four screenshots of Kahoot! quiz questions related to water. Each question includes a video thumbnail and four multiple-choice options with True/False indicators.

- Question 1:** "Qual a importância da água para os Ecossistemas?" (What is the importance of water for ecosystems?). Options: "Ajuda no desenvolvimento das espécies aquáticas" (Helps in the development of aquatic species), "Promover totalmente uma vida saudável para as espécies" (Totally promote a healthy life for the species), "Equilíbrio para os Ecossistemas" (Balance for ecosystems), "A água colabora apenas para o uso humano" (Water only collaborates for human use).
- Question 2:** "O planeta possui 97% de água própria para consumo humano." (The planet has 97% of water suitable for human consumption.). Options: "True", "False".
- Question 3:** "A água é sempre um local seguro e saudável para as espécies e para o planeta Terra." (Water is always a safe and healthy place for species and for planet Earth.). Options: "True", "False".
- Question 4:** "A água é um recurso renovável." (Water is a renewable resource.). Options: "True", "False".

Fonte: Kahoot, 2021. Org.: Autora, 2022.

As atividades foram desenvolvidas no período de 1 hora, onde foi possível trazer diversos aspectos geográficos, como recursos hídricos e elementos culturais do estado de Pernambuco, além de Educação Ambiental, impactos ambientais e sustentabilidade. Ao

transmitir a música do cantor Luiz Gonzaga junto a letra composicional da obra, houve o estímulo dos estudantes a pensarem sobre os conceitos, sua importância, localização geográfica e a dinâmica dos rios da região. Já com a animação em formato de vídeo transmitido no *YouTube*, transcorreu-se sobre o dia mundial da água, sua relevância socioambiental e distribuição, além de acarretar discussões sobre a degradação aos ambientes hídricos e os impactos ocasionados a partir disso.

Por último, o jogo de perguntas através da ferramenta *Quizzes*, no caso os questionários disponibilizados na plataforma *Kahoot*, foram de grande utilidade para aplicar a gamificação na sala de aula, tornando a atividade interativa para os participantes, além de impactar positivamente a curiosidade e o desenvolvimento dos estudantes sobre todos os assuntos explanados. Ademais, como cada pergunta tinha 1 minuto para ser respondida, a questão tempo deixou reflexões sobre a administração desse fator, pois em incontáveis situações cotidianas e futuramente problemáticas no âmbito profissional, possuem um determinado prazo para serem resolvidas.

Foi possível aplicar na atividade três momentos pedagógicos, trazidos na obra de Freire (1987), onde desenvolve a partir da premissa dialógico-problematizadora, a importância do momento pedagógico de problematização, onde foi apresentado e debatido o tema água numa escala geográfica global, mas também em situações cotidianas dos estudantes; o momento pedagógico de organização de conhecimento, quando de forma individual cada participante fez suas considerações e junto aos demais relatou sua opinião e vivências sobre o fator água; por último, o momento pedagógico de aplicação do conhecimento adquirido, através do jogo de perguntas (MUENCHEN, 2010; DAMIANI, 2008; BASTOS, 2006).

Ainda na incerteza quanto à segurança sanitária global, o sistema educacional brasileiro se depara com um novo formato de aulas: o ensino híbrido. Silveira (2011) afirma que, na verdade, o ensino híbrido não é algo tão novo, está pautado num recorte temporal de pesquisas de 30 anos, onde o mundo encontrou em um contato cada vez mais intensificado com os aparatos tecnológicos e com as novas formas de traduzir o ensino em um ambiente cibernético.

É ponto recorrente, entretanto, que o campo da Educação sempre apresentava certa morosidade ou resistência em relação às possibilidades trazidas pelos avanços tecnológicos: enquanto muitos setores da sociedade sofreram mudanças estruturais nesses últimos anos, os passos da Educação, aos olhos de muitos, pareciam demasiadamente lentos. Mesmo todas as transformações impulsionadas pela Educação a Distância (EAD) ainda esbarravam em certos receios, preconceitos ou desconhecimento por uma parcela considerável da população. Foi assim até março de 2020. O final da primeira quinzena daquele mês no Brasil foi marcado por movimentos jamais vistos pela geração atual: a pandemia da Covid-19 levou ao fechamento de escolas e universidades e a uma adoção extremamente veloz, embora

inicialmente não maciça, de técnicas, saberes e infraestrutura já comuns à EAD, porém adaptados a um cenário novo e incerto (SILVEIRA, 2011, p. 2-3).

Dessa forma, no “engatinhamento” para a volta das atividades presenciais, as escolas de Pernambuco passam por um processo de rodízio de seus estudantes, obtendo um retorno gradual das turmas, inicializando com as turmas de ensino médio, ensino fundamental anos finais e por fim, anos iniciais como consta no DOU do estado de Pernambuco nº 175 publicado em setembro de 2020.

Entretanto, o Brasil ainda se encontrava num entrave pela busca por vacinas, além da esquematização logística de compra e distribuição das doses. De acordo com a FioCruz (2022), a primeira campanha de vacinação contra a covid-19 apenas iniciou-se em 17 de janeiro de 2021. Portanto, a volta às aulas ocasionou uma série de preocupações em toda comunidade escolar, principalmente voltado pelo medo da contração do vírus e suas tantas consequências, visto a falta de estrutura das escolas em suportar tamanha capacidade de estudantes de uma forma que os parâmetros estabelecidos pela OMS fossem, de fato, respeitados.

Visto o respaldo de insegurança impostos no retorno das atividades presenciais nas escolas públicas estaduais, fica acordado em decisão conjunta do subprojeto de Geografia de manter o Pibid ainda de forma exclusivamente remota até a vacinação dos licenciandos e a estruturação sanitária das escolas participantes.

Inicia-se então, um embarque no ensino híbrido, onde os estudantes, principalmente aqueles enquadrados ao grupo de risco, poderiam escolher o formato de aulas que iria acompanhar as aulas. Dicio (2018) afirma que o termo ‘híbrido’ se caracteriza pela união de dois elementos, nesse caso trata-se do cruzamento entre o meio presencial e o virtual, perfazendo a modalidade semipresencial.

Nesse contexto, as atividades em Comemoração ao dia da Mata Atlântica entre 24 ao dia 28 de maio de 2021 foram organizadas com todas as turmas, ficando sob minha responsabilidade, as turmas do 6º e 2º ano. Os afazeres ocorreram de forma híbrida, a apresentação de maneira síncrona pelo *Google Meet*, contando com parte dos alunos na sala virtual – no caso 6º, e o restante da turma acompanhou as atividades de modo presencial na escola, através de um projetor.

Com a intencionalidade de trabalhar os seguintes conteúdos: 1. conceito de bioma e suas particularidades; 2. características gerais da Mata Atlântica e sua importância; 3. localização e espacialização no Brasil e mundial; 4. impactos ambientais e a degradação do bioma; 5. enfoque nas características do ecossistema mangue, foi seguido a sequência didática disposta no Quadro II.

Quadro 2: Sequência didática de atividades para o Dia da Mata Atlântica

Recursos	Etapas
<i>Google Meet</i> / projetor para a turma presencial	Debate prévio com os estudantes para analisar a bagagem de conhecimentos já existentes sobre o tema.
<i>Mentimeter</i> / quadro	Para engajar os alunos e as suas concepções sobre a Mata Atlântica, foi usufruído uma nuvem de palavras/conceitos referentes ao assunto, através da plataforma <i>Mentimeter</i> a turma do 6º ano. Já no 2º ano, como não havia nenhum aluno assistindo virtualmente, cada estudante presente falou algo que refletisse sobre o bioma.
Material audiovisual/vídeo	Foi confeccionado um vídeo como recurso didático para a aula, abordando os aspectos da Mata Atlântica, principalmente nos resquícios do bioma na proximidade da escola, como também pontuando a importância e o descaso com o ecossistema manguezal.
Formulário na plataforma <i>G Suiite</i>	<p>Como atividade avaliativa, foram sugeridas as seguintes propostas: para o 6º ano pediu-se que respondessem um formulário on-line. No formulário constavam questões sobre a biodiversidade da Mata Atlântica, como enunciado durante a aula.</p> <p>Para o 2º ano foi sugerido algo mais complexo. Levando em consideração que o bioma está presente no local de vivência dos estudantes e que sofre de forma árdua com a degradação, pediu-se que em grupos, elaborassem um projeto para amenizar esses impactos ambientais na Mata Atlântica.</p>

Fonte: Autora, 2022.

Visto a gama de desafios já existentes no ensino, seja em formato, presencial, remoto ou híbrido, a busca por metodologias ativas que gerem uma interação entre os estudantes, foi/é inquietante. Nessa proposta em questão, utilizou-se do *Mentimeter* como forma de ‘quebrar o gelo’ entre os estudantes, sendo aplicado como forma de introduzir a problemática do tema, além de fazer essa análise prévia da bagagem de conhecimentos do público participante (Imagem 2).

Assim sendo, o planejamento para a utilização do *Mentimeter* toma como ponto de partida o conhecimento prévio dos alunos sobre determinado assunto e, a partir daí, se desdobra em atividades e discussões subsequentes, trazendo uma proposta de desenvolvimento e progresso em coletivo no qual o professor e o aluno são sujeitos na construção do conhecimento e as avaliações são realizadas com cunho qualitativo, como um ato contínuo (MORAIS; REIS, 2022, p. 5)

Complementando, ao aplicar o recurso metodológico Mayhew et al. (2020, p. 14) refletem,

O Mentimeter permite maior interação sem julgamento e, por sua vez, permite que todas as vozes dos alunos sejam ouvidas em um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. Alguns respondentes identificaram especificamente uma mudança das sessões de ensino passivas, uma maior ênfase no diálogo equipe-aluno e entre pares, de acordo com abordagens de ensino dialógicas, e uma abordagem mais responsiva ao conteúdo das sessões. Os alunos relatam maior atenção, melhor atendimento e maior aprendizado. A equipe também identificou os benefícios da adoção de uma abordagem mais dinâmica, alimentada pelo feedback oportuno das aulas, fornecido em um ambiente que incentiva uma maior inclusão. (Tradução minha).

Como propõe os autores, a plataforma auxiliou bastante os professores e demais inseridos na educação nesse período, dinamizando a sala de aula em ambiente virtual, visto que as relações percorridas através de telas de equipamentos tecnológicos muitas vezes não transpassam ambiente propício a conversação e entrosamento entre os envolvidos.

Figura 2 - Resultado da nuvem de palavras aplicada a turma do 6º ano



Fonte: Mentimeter, 2021. Adaptação da autora: 2022.

Já no que envolve a construção de vídeos como material didático no ensino, Botelho (2018) atribui o constante desenvolvimento desse mecanismo audiovisual e comunicação atrelada a propagação das TDICs, dessa forma, aponta que “a utilização do vídeo em ambiente em sala de aula poderá ser uma estratégia educativa interessante e motivadora na aprendizagem dos alunos de uma forma assertiva e efetiva.” (2018, p. 12). Concluindo,

Inevitavelmente, o vídeo tornou-se num meio de comunicação audiovisual apetecível e instrumento motivacional para os jovens, mas consequência disso, passou a ser um meio audiovisual de comunicação muito utilizado na educação, em ambiente de sala de aula e como ferramenta de trabalho em casa (BOTELHO, 2018, p. 11).

Sendo assim, o autor caracteriza os vídeos como metodologia ativa no ensino, sendo ponderada como recurso de ensino-aprendizagem em sala de aula que pode ser utilizado seja de forma remota ou presencial. Nesse caso em especial, buscou-se a partir do material didático (Imagem 3) salvaguardar algumas informações sobre a mata atlântica acompanhadas de uma trilha sonora conduzida pela música ‘rios, pontes e overdrives’ do cantor Chico Science (1994), com o intuito de trabalhar a cultura pernambucana com enfoque na RMR.

Figura 3 - recortes do material audiovisual



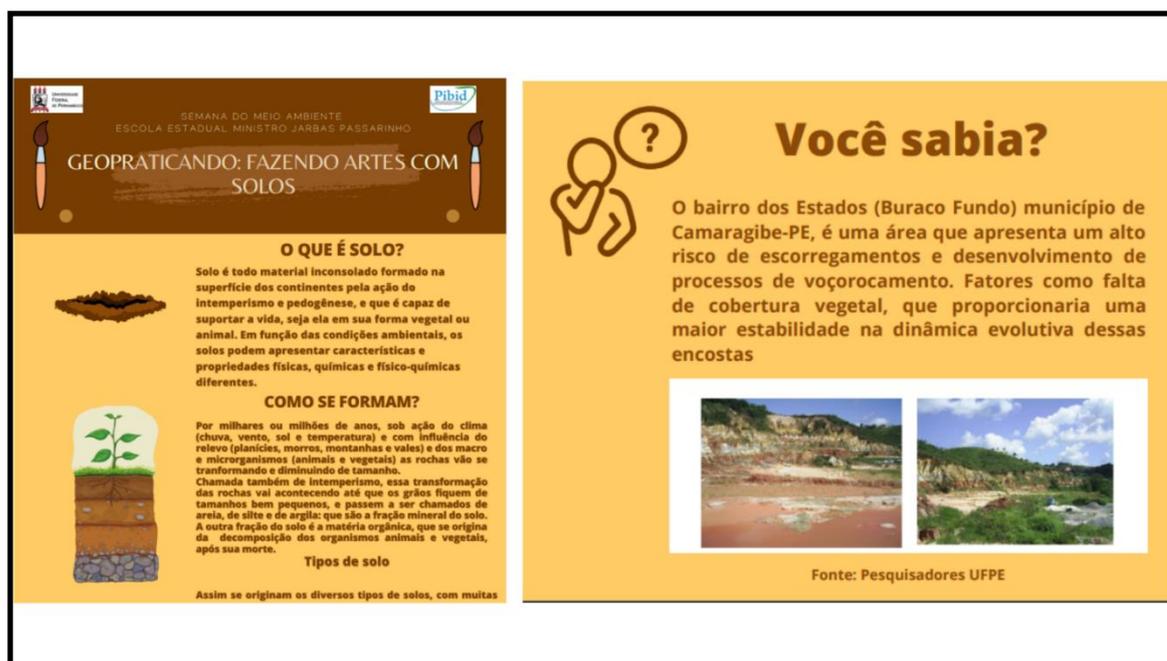
Fonte: Autora, 2021.

Ainda em ambiente híbrido, agora visando trabalhar a temática de solos na escola, é realizada a oficina “Geopraticando: fazendo artes com solos” (Imagem 4) no 6º ano do ensino fundamental anos finais e 2º ano do ensino médio. A atividade buscou trazer o conceito de solo, sua importância, uso e ocupação, tal como debater sobre a dinâmica local dos deslizamentos de terra que são costumeiros nas proximidades da escola e principal local de vivência dos alunos. Dessa forma, para compor essa atividade foi seguida as seguintes etapas discriminadas no Quadro 3:

Quadro 3 - Sequência didática da oficina Geopraticando

Recursos	Étapas
1. 50 gramas de solos argilosos (diferentes cores) peneirados (utilizar peneira de cozinha também pode ser uma opção) 2. 1 tubo de cola 3. 1 pincel 4. 2 potes de margarina/ iogurte 50g vazios 5. 1 folha A4	A atividade assíncrona para as duas turmas seguiu-se de uma lista com os materiais necessários para a oficina, sendo repassada com antecedência. Foi dado ênfase principalmente a materiais que eles já possuíam em casa ou na escola, aguçando o uso de recicláveis.
<i>Google Meet</i> / projetor para a turma presencial	O conteúdo teórico foi explanado a partir de uma apresentação feita com slides. Onde também foi explicado a proposta central da oficina: fazer tintas ecológicas através dos solos.
Criatividade	Confeção das geotintas.

Figura 4 - Recorte do recurso visual utilizado durante a oficina



Fonte: Autora, 2022.

Trazer o ensino de solos para educação básica, apresentá-lo com suas diversas designações de uso, ocupação e agravantes, condiz muito com as temáticas contemporâneas que devem ser trabalhadas em sala de aula. Os alunos que as escolas e efervescem o ambiente escolar do século XXI, estão cada vez mais atentos em estarem a par de assuntos e técnicas metodológicas diferenciadas que acompanhem a dinâmica inquietante da sociedade.

Nesse princípio, no caso da Geografia Física em si, em um aporte teórico denso de pesquisas voltados ao ensino dessa ciência tão abrangente, é findado que há uma lacuna enorme

quanto a transposição didática de assuntos como geomorfologia, relevo e suas formas, tal como também, atinge o ensino de solos sendo reproduzido muitas vezes uma abordagem rasa e superficial (RANGEL; SILVA, 2020).

Muggler, Pinto e Machado (2006, p. 736) refletem que:

A Educação em Solos busca conscientizar as pessoas da importância do solo em sua vida. Nesse processo educativo, o solo é entendido como componente essencial do meio ambiente, essencial à vida, que deve ser conservado e protegido da degradação. A Educação em Solos tem como objetivo geral criar, desenvolver e consolidar a sensibilização de todos em relação ao solo e promover o interesse para sua conservação, uso e ocupação sustentáveis. Com a Educação em Solos, busca-se construir uma consciência pedológica que, por sua vez, possa resultar na ampliação da percepção e da consciência ambiental

Para além disso, integrar um assunto da Geografia com uma abordagem interdisciplinar como é o caso do Geopraticando, onde outras áreas do conhecimento também são englobadas como a pintura em forma de expressão de sentimentos (Imagens 5 e 6), atribuídos a uma atividade que preza o uso de recicláveis e tem em seu cerne uma pegada sustentável, aguçando assim, uma educação ecocidadã.

Figura 5 - Resultado da oficina no 6º ano



Fonte: Autora, 2021.

Figura 6 - Resultado da oficina no 2º ano



Fonte: Acervo da autora, 2021.

A partir disso, fica clara a imprescindível contribuição de se trabalhar solos no ensino de Geografia, visto que, tomando como base o público-alvo das oficinas, que são estudantes que vivem em áreas suscetíveis a movimentos de massa, é necessário debater elementos que gerem a conscientização quanto ao uso e conservação desse recurso ecossistêmico. Além de instigar a criatividade e autonomia de cada um dos envolvidos.

5.2 DIFICULDADES ENFRENTADAS

Na subseção anterior, alguns exemplos de atividade, tal como os processos metodológicos adotados em ambiente virtual foram percorridos. Primeiro temos o início de tudo que tomou forma com uma tentativa de integrar os recém aprovados no subprojeto de Geografia com o contexto escolar da Jarbas Passarinho.

O acompanhamento das aulas era desempenhado sem muitas intervenções, realizava-se a apresentação dos pibidianos presentes, acrescentando poucas interações quanto ao assunto, o que pode ser explicado pelas primeiras problemáticas encontradas no ensino remoto: o esvaziamento das salas on-line e a falta de participação entre os estudantes.

Com a circulação da covid-19, a educação foi sobremaneira afetada, o que de forma direta invade o íntimo de alunos, professores e o quadro geral escolar. Durante o período de isolamento social, diversos percalços tomaram conta das salas de aula, o que é compreensível, já que estávamos lidando com algo nunca visto. A insegurança dos primeiros contatos com uma turma de ensino básico em si, já é algo que perpetua, mas diante as telas, há agravantes, pois como reitera Silva (2006, p. 334) “a complexidade e a sofisticação tecnológica criam um mundo de imagens instantâneas de aparências superficiais”.

Nessa construção, a intensificada falta de entrosamento durante as aulas foi algo muito marcante, principalmente considerando as primeiras impressões. O desdobramento da professora regente para que houvesse uma instiga por parte dos alunos, reflete sobre as considerações de Silva (2006, p. 335) que diz que “o mundo pós-moderno é rápido, comprimido, complexo e incerto. A compreensão do tempo e do espaço cria uma mudança acelerada, uma sobrecarga de inovações e uma intensificação do trabalho docente”.

Isso pode ser findado principalmente pela falta de meios que preparassem de forma mais efetiva os docentes da rede pública para essa fase emergencial de ensino, tal como a disparidade da comunidade escolar quanto o acesso às tecnologias.

É necessária a compreensão de que o Brasil carece de políticas públicas de inclusão digital e que a desigualdade social é fator que fomenta a desigualdade de acesso aos bens tecnológicos. Essa exclusão digital, sempre visível, tem sido sentida substancialmente durante a pandemia de Covid-19, e impactado a educação (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 43).

Muitos estudantes, principalmente no ensino fundamental anos finais, não possuíam sequer celulares para acesso às aulas. Esse fator é algo muito agravante, logo que, boa parte do desenvolvimento das atividades aqui relatadas se refere ao ensino fundamental. Por essa razão, muito costumeiramente era possível presenciar uma sala de 48 alunos apenas 10 ou no máximo 12 estudantes por aula, portanto,

É importante destacar que aprender não é um ato solitário e que não é possível aprender sem se desenvolver. Com o distanciamento houve prejuízo no desenvolvimento devido à falta de interações e é importante buscar meios para manter o vínculo do estudante com a escola e buscar ampliar a qualidade de propostas mais significativas e pontuais (ZUCOLOTO, 2021, p. 55051).

Como concordam os autores citados acima, por se tratar de um Programa presencial que corrobora para formação de professores que em sua maioria também vão trabalhar em formato presencial, ter participado boa parte do PIBID apenas em salas de aulas virtuais sem ter de fato

contato com a escola e os estudantes, afetou significativamente no caminhar do projeto em si. Tentar traçar uma integração virtual é de natureza complexa.

Um ótimo exemplo da dispersão dos estudantes, tal como a dificuldade ao acesso de aparatos tecnológicos cabíveis para o desempenho de suas respectivas atividades, pode ser designado na não entrega de seus quefazeres. Em reuniões mais restritas com a comunidade de iniciação à docência da escola, a queixa sobre o atraso ou até mesmo a não realização das tarefas de qualquer gênero foi muito bem pontuada, o que não diferenciou das atividades pedidas pelos pibistas. No Quadro II, é assinalado uma proposta via *forms Google*, com algumas questões sobre o assunto abordado, que não houve retorno algum dos estudantes das duas turmas.

Outra questão a ser ressaltada é o acesso à tecnologia na escola. Quando os estudantes voltaram de forma presencial em modelo de rodízio de alunos, o subprojeto de Geografia permaneceu de forma remota, fazendo com que os pibidianos realizassem suas atividades on-line enquanto parte dos estudantes assistiam na escola e os demais (pouquíssimos) em casa. Esse ponto abre para duas vertentes: a primeira é que a escola não possui equipamentos de qualidade e nem uma internet adequada para transmitir chamadas via *Google Meet* nas salas, o que ocasionava nos atrasos das atividades por conta de problemas técnicos por parte da escola.

Infelizmente o cenário das salas de aula de escolas públicas contam com muitos déficits, o acesso à tecnologia é um deles; a segunda é a dispersão dos estudantes no modelo híbrido de ensino, que, inesperadamente acabou tornando-se mais desgastante do que as aulas totalmente remotas. Puxar a atenção dos discentes para as aulas, oficinas e atividades era algo bem complicado nessa dualidade de realidades.

É válido ressaltar também, que em decorrência das atividades remotas, como já dito anteriormente, se fez necessário o acesso a alguns dispositivos tecnológicos, como um telefone celular e/ou um computador que tenha capacidade de suprir as necessidades do ensino. Na realidade brasileira, não são todos os estudantes universitários que de fato possuem internet e aparato tecnológico adequado para cumprir com suas demandas (UFPE, 2020).

Partindo desse pressuposto, numa tentativa exaustiva de tornar a iniciação à docência significativa quanto ao contexto de formação, como ela realmente é, a busca por metodologias que dinamizasse o ERE foi recorrentes como mostrou-se mais acima, corroborando com o que Moran (2015) integra como metodologia ativa, visando uma linguagem no processo de ensino-aprendizagem que seja mais lúdica.

Contudo, os impasses quanto à estrutura para poder ofertar atividades de qualidade e que chamassem atenção dos alunos não foi algo nada fácil. Além do ensino remoto ser invasivo, por estar pautado no íntimo de cada pessoa, dentro da sua casa, ter que lidar com a situação

alarmante do lado de fora, sem saber se vai acordar no dia seguinte, com o adicional da luta por um equipamento eletrônico de qualidade, pode ser classificado como um processo árduo com grande desgaste físico e psicológico.

Em meio a tantos contrários, voltado para alunos baixa renda com vulnerabilidade socioeconômica, a UFPE lança o edital de Inclusão Digital (2020), ofertando chips com pacote de dados, tablets e/ou uma ajuda de custo para que os estudantes pudessem adquirir apetrechos tecnológicos, o que assessorou assiduamente a continuidade do edital vigente, tal como a escrita desse e de outros tantos trabalhos.

6 PARA NÃO CONCLUIR, APENAS CONSIDERAÇÕES A FIM DE ENCERRAR O DEBATE

A covid-19 que abarcou a um período confuso de restrito isolamento social, causando pânico global, deixou marcas evidentes em cada cantinho que passou. Com o quantitativo exorbitante de mortes e infectados, colocou em xeque como seriam os dias seguintes. Mesmo com o passar da tempestade, diga-se assim, a doença ainda perpetua, embora que com o avanço da ciência quanto ao processo de vacinação contra o coronavírus, atualmente a população vive com um pouco mais de tranquilidade.

Com esse percalço sanitário, a casa de cada pertencente à comunidade escolar, principalmente a dos docentes, adaptou-se a uma sala de aula, o que gerou inúmeros impactos, sendo o principal deles o cansaço por ‘morar no trabalho’, entre diversos outros fatores socioeconômicos. Nessa perspectiva, a ansiedade pela volta das atividades presenciais era corriqueira, visto a necessidade das pessoas em interagir socialmente, ponto imprescindível para o desenvolvimento humano.

A caminhada do retorno presencial das aulas foi grande, tal como a readaptação do PIBID para esse novo tipo de contato com os estudantes antes visto apenas pelas telinhas, e geralmente nem isso, tendo em vista que as conferências no *Google Meet* eram regadas por fotos inertes e não por rostos.

Com o avanço dos públicos aptos a se protegerem contra o vírus, chega a vez dos profissionais da educação básica da RMR, podendo voltar às suas atividades normais acompanhados de testagem quinzenal para covid-19. Entretanto, de início a vez de tomar a vacina não se estendeu para o público do PIBID no município de Camaragibe, o que gerou revolta dos licenciandos que estavam ansiando por ao menos concluir o fim do edital do programa no chão da sala de aula presencial. Indo a luta, embasados com reivindicações a prefeitura do município, conseguiu-se a vacinação dos pibistas do Jarbas Passarinho, tal como a garantia de testagem quinzenal junto aos docentes.

Como discorrido em muitos trabalhos de Santos e Carvalho (2017, 2018, 2019, 2021), o PIBID desde 2013 vem sofrendo com intensivos cortes de verbas. Durante o seu último edital, 2020/2022, não foi diferente. Com a conquista da vacina para os pibidianos e o sinal positivo para ir à escola, por dois meses corridos os estudantes vinculados aos PRPs e aos subprojetos PIBID, tiveram suas bolsas atrasadas diante a fragilidade financeira da CAPES, paralisando as atividades em forma de protesto.

Contudo, apesar de tantos pesares, o subprojeto de Geografia resistiu. Com todos os empecilhos aqui discorridos, no tocante a formação, pode-se concluir que o PIBID contribuiu de forma significativa, pois colocou os futuros professores em um ambiente de grandes desafios, o que de certo modo, enquadra-se na construção identitária do ser e do fazer docente.

Como política pública, de Universidade Pública voltada a Escola Pública, sabe-se que o PIBID possui em seu entorno algumas tantas debilidades, principalmente quando se trata de investimento, coisa que, infelizmente, as ciências de modo geral vem sofrendo ao longo dos anos. A sociedade precisa enxergar a formação inicial de professores como uma porta de entrada para uma educação outra, como luz a cartografar um ensino de Geografia emancipatório, com visão espacial ampla do todo.

É importante destacar que a luta não para, apesar de ser a formação inicial docente um ponto imprescindível a libertação da educação básica, a esse cenário tradicionalista enraizado que julga o ensino como gasto e não investimento, a perambulação por políticas públicas que garantam uma educação pública de qualidade é um conflito diário.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALBUQUERQUE, A.; GONÇALVES, T.; BANDEIRA, M. A formação inicial de professores: os impactos do ensino remoto em contexto de pandemia na região Amazônica. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 2, p. 102-123, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/639>. Acesso em: ago. 2022.

ALMEIDA, I. D. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de geografia: um olhar sobre o ensino público de Recife**, Recife. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/24836>. Acesso em: 15 jun. 2020.

ALMEIDA, M. E. B. **ProInfo: Informática e Formação de Professores**. v. 1. Série de Estudos Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

ANDRADE, M. C. Trajetória e compromissos da Geografia brasileira. In: CARLOS, A. F. A. (org.) **A Geografia na sala de aula**. 8º ed. São Paulo: Contexto, p. 9-13, 2006.

ANDRADE, V. P. C.; SANTOS, F. K. S.; ANDRADE, B. V. Ensino e pesquisa: uma reflexão pedagógica na formação inicial de professores de Geografia. In: SANTOS, F. K. S. (org.). **Ensino de Geografia e diálogos multirreferenciais**. 1ª ed. LEGEP/UFPE: Recife, 2020.

AZEVEDO, R. J. G.; DUARTE, M. B.; MATIAS, V. R. S. (org.). **O ensino de Geografia e pandemia da covid-19**. 1º ed. Curitiba: Bagai, 2020.

BORN, B. Transformar a formação de professores pela prática: um desafio possível. In: SEGATTO, C.; LOUZADO, P.; BORN, B.; COX, C.; JULIA M.; MAILI, O.; SANTOS, A. F. **O papel da prática na formação inicial de professores**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2019.

BOTELHO, L. A. V.; SANTOS, F. K. S.; SANTOS, M. F. Diálogos e rupturas a partir da indissociabilidade entr ensino-pesquisa-extensão na formação inicial de professores e nas práticas dos professores de Geografia. **Revista de Geografia (Recife)**, v. 37, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/248919/37793>. Acesso em: ago. 2022.

BOTELHO, N. M. R. V. **O vídeo como recurso didático**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Geografia) - Universidade Nova Lisboa, 2018.

BRASIL. Congresso. Senado. Recomendação nº 036, de 11 de maio de 2020A. **Recomenda A Implementação de Medidas de Distanciamento Social Mais Restritivo (Lockdown), nos Municípios Com Ocorrência Acelerada de Novos Casos de Covid-19 e Com Taxa de Ocupação dos Serviços Atingido Níveis Críticos**. Brasília, DF, 11 maio 2020. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/images/Recomendacoes/2020/Reco036.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação – CNE, Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, Brasília.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência nº 6/2020B**. Disponível: <https://www.ufpe.br/documents/442496/2920538/EDITAL-6-2020-+SELE%C3%87%C3%83O+DISCENTES+PIBID.pdf/fc9ec155-a467-4a8f-86d8-e19f9b54553b>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência nº 1/2007A**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pibid.pdf>. Acesso em 17 set. 2022.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência nº 01/2014**. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/442496/448046/Pibid_2014_Edital_-_Licenciandos_-_RETIFICADO.pdf/539c95b0-20b3-4d0e-944d-973c7fec4e6a. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria nº 114, de 06/08/2020C**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-114-de-6-de-agosto-de-2020-271462938>>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Formulário de inscrição para seleção de subprojetos de Geografia PIBID/UFPE, 2020D**.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **PARECER N.º: CNE/CP 9/2020E**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-%09pdf/147041-pcp009-20/file>>. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL, Ministério da Saúde – MS. **Portaria nº 188, de 03/02/2020. 2020F**. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=600&pagina=1&data=04/02/2020&totalArquivos=1>. Acesso em: 3 jun. 2022.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto de nº 8.752, de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto de nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a política de Formação de Profissionais do Magistério da educação Básica, disciplina de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos Lei nº11.502, de 11 de julho de 2007B. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto de nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 11 ago. 2022.

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

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996B. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

CALLAI, H. C. **A Formação do Profissional da Geografia: o professor.** Ijuí: ed., Unijuí, 2013.

CALLAI, H. C. O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia. Revista Geográfica de América Central, v. 2, jul/dez, p. 1-20, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820036.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 38–46, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/populares-durante>. Acesso em: 1 set. 2022.

CARVALHO, J. I. F. **Formação inicial de professores de Geografia por meio do PIBID: trajetórias formativas.** 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

CARVALHO, J. I. F.; SANTOS, F. K. S. Inovação pedagógica e a aprendizagem significativa em rede: contribuições formativas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na docência em Geografia. **Para onde!?** Porto Alegre, v. 10, n.1, p. 76-82, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/paraonde/article/view/85565>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CARVALHO, J. I. F.; SANTOS, F. K. S.; SOUSA, L. A. As diretrizes para a formação docente e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): a formação inicial dos professores de Geografia e o ensino da contemporaneidade. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 20, n. 70, p. 16-31, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/43152/26696>. Acesso em: 13 ago. 2022.

CARVALHO, J. I. F.; SANTOS, F. K. S.; SOUZA, L. A.; SERAFIM, A. M. D. B. R. Incentivo à docência por meio do PIBID na formação inicial de professores de geografia para educação básica. **Metodologias e Aprendizado**, v. 4, p. 197-205, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/2229>. Acesso em: 13 ago. 2022.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia Escolar e a Cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para vida urbana e cotidiana. Campinas: Papirus 2008.

CONTI, J. B. A Geografia física e as relações. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

Conselho Nacional de Saúde. **Painel Nacional: covid-19**. 2022. Disponível em: <https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>. Acesso em: 25 set. 2022.

CRUZ, Fundação Oswaldo - FIOCRUZ. **Fiocruz libera a primeira vacina contra covid-19**. 2022. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/vacinascovid19>>. Acesso em: 15 set. 2022.

DEWEY, J. **Como Pensamos: Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**: uma reposição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DICIO. Dicionário online de português Dicio. Epidemia. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/epidemia/>. Acesso em: set. 2022.

ESTADÃO. **Primeira morte por Covid-19 no país ocorreu em 12 de março em SP, diz ministério**. 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/primeira-morte-por-covid-19-no-pais-ocorreu-em-12-de-marco-em-sp-diz-ministerio/>. Acesso em: 11 ago. 2022.

FARIAS, I. M. S. A escola como lugar de pesquisa na formação de professores: notas sobre a experiência do PIBID UECE. In: SANTOS, F. K. S. (org.). **Professores em Formação: a escola como lugar de pesquisa**. Fortaleza: SEDUC, 2010.

FILHO, M. M. S. Educação geográfica, docência, e o contexto da pandemia covid-19. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, n. 1, p. 3-15, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50449>. Acesso em: ago. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25^o ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. In: FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 5^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 9-12.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E.S. S. **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, 2011, p. 10.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD** (Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019). 2021. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>>. Acesso em: 15 set. 2022.

LACOSTE, Y. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 19ª. Ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

LIMA, M. S.; SANTOS, F. K. S.; MOURA, C. L. T.; CARVALHO, J. I. F. Tecendo diálogos sobre vivências experimentadas na formação inicial de professores de geografia: as interações entre o PIBID e o estágio supervisionado. In: SANTOS, F. K. S. (org.). **Ensaio em Ensino de Geografia: Experiências e Convergências**. Edições LEGEP/UFPE: Recife, 2022.

LIMA, P. G. Política educacional na perspectiva de Paulo Freire: desafios para os dias contemporâneos. **Laplage em Revista, Sorocaba**, v. 1, n. 1, p. 115-124, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756339011/html/>. Acesso em: 3 ago. 2022.

MAYHEW, E.; DAVIES, M.; MILLMORE, A.; THOMPSON, L.; BIZAMA, A. P. The impact of audience response platform Mentimeter on the student and staff learning experience. **Research in Learning Technology**, v. 28, 2020. Disponível em: <https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/2397/2788>. Acesso em: 17 set. 2022.

MELO, D. S. **O ensino de Geografia no cenário da pandemia da covid-19: desafios enfrentados pelos docentes nas aulas remotas no ensino básico na cidade de Sapé-PB**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2022.

MENEZES, E. A. O. **A pesquisa como potencializadora da reflexão crítica sobre a formação da prática docente: um olhar sobre a experiência formativa do PIBID-UECE**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MORAIS, R. A.; REIS, D. A. Recursos digitais como instrumentos didáticos: utilização do Mentimeter para uma aula interativa. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 11, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/33128/28162>. Acesso em: 3 ago. 2022.

MORAN, J. M. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino 9 Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, p. 27-45, 2015.

MUGGLER, C. C.; SOBRINHO, F. A. P.; MACHADO, V. A. Educação em solos: princípios, teoria e métodos. **Revista Brasileira de Ciência do Solo**, v. 30, n. 4, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcs/a/Nm8pcwCzY4dh87dzkzQKQ9z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2022.

NOFFS, N. A.; RODRIGUES, R. C. C. A formação docente: PIBID e estágio curricular supervisionado. **E-curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 357-374, 2016. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26851/19384>. Acesso em: 5 ago. 2022.

OLINTO, G. Desigualdades de acesso à internet no Brasil. *In: Congresso Brasileiro de Sociologia*, XIII., 2007, Recife. **Anais** [...] Recife: Sociedade Brasileira de Sociologia, p. 1-14, 2007.

OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: um retrato desnecessário. *In: CARLOS, A. F. A Geografia na sala de aula*. 8º ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 34-49.

OLIVEIRA, V. H. N. Como fica o ensino de Geografia em tempos de pandemia da Covid-19? **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4577/3753>. Acesso em: 11 ago. 2022.

Organização Mundial de Saúde. **Folha informativa sobre COVID-19**. 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 05 set. 2022.

Organização Pan-Americana de Saúde. **Histórico da pandemia de COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 26 ago. 2022.

PERNAMBUCO. **Diário Oficial da União do Estado**, Recife: Poder executivo, 2020. Disponível em: [https://cepebr-prod.s3.amazonaws.com/1/cadernos/2020/20200918/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo\(20200918\).pdf](https://cepebr-prod.s3.amazonaws.com/1/cadernos/2020/20200918/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo(20200918).pdf). Acesso em: 11 set. 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. *In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente*, São Paulo: Cortez, p. 15-34, 1999.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N.H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PROAES, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. **Edital de cadastro e seleção de estudantes para inclusão Digital na UFPE 2020**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38966/3961088/EDITAL+DE+INCLUS%C3%83O+DIGITAL+-+2022+Final.pdf/402826cc-a752-4c39-873f-5ceae51852db>. Acesso em: 10 ago. 2022.

RANGEL, L. A.; SILVA, A. C. Atividade prática para aprendizagem geográfica: ensino de solos na educação básica. *Terrae Didática*, Campinas, v. 16, p. 1-8, 2020, Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8658877/25634>. Acesso em: ago. 2022.

REIS, P. **Análise e discussão de situações de docência**. 1º ed. Portugal: Oficina Digital - Aveiro, 2010, p. 1-44. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4º ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba,

n. 6, p. 16-35, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/TwJbgsR75ttGMwYnjJ4mc9B/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SCHÖN, D. Educating the reflective practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco, Jossey Bass, 1987.

SHIROMA, E. O. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, M. L. N.; LARA, A. M. B. (org.). **Políticas para educação: análises e apontamentos**. Eduem: Maringá, p. 15-39, 2011.

SILVA, J. L. B. O que está acontecendo com o ensino de Geografia? Primeiras impressões. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. 3º ed. São Paulo: Contexto, p. 313-321, 2006.

SILVEIRA, I. F. O Papel da Aprendizagem Ativa no Ensino Híbrido em um Mundo Pós-Pandemia: Reflexões e Perspectivas. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 2, n. Especial, 2021. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/557>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SILVESTRE, M. A. Prática de Ensino e Estágios Supervisionados: da observação de modelos à aprendizagem da docência. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 835-861, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189121361011.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SOUZA, E. V.; CHAGAS, N. B. B.; COSTA, G. B. A. Uma trajetória da formação de professores de Geografia na História da Educação Brasileira. **Geopauta**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 3, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5743/574368577005/574368577005.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo**. Dissertação (Mestrado em Geociências) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 17 jun. 2022.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **A Geografia na sala de aula**. 8º ed. São Paulo: Contexto, p. 14-33, 2006.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZUCOLOTO, K. A. Ensino remoto durante a pandemia da covid- 19 o vírus como pedagogo. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 5, p. 52048-52059, 2021. Disponível

em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/30313/23841>. Acesso em: 20 set. 2022.