

PIBID GEOGRAFIA - FFP/UERJ: APRENDENDO E ENSINANDO EM ESCOLAS PERIFÉRICAS NOS MUNICÍPIOS DE SÃO GONÇALO E ITABORAÍ/RJ.

Coordenadores: Mário Pires Simão¹

João Marçal Bodê de Moares²

Supervisores: Dayane do Couto Archanjo Marques Matias

Fabricia Costa Corrêa

Discentes: Beatriz Henrichs Pereira

Sylvio Ribeiro Pinel

Jonathan Oliveira Bastos

Gabriela Cantuária Nobre Andrade

Igor Rodrigues Rêgo Sankuevitz Cruz

Joyce Baldan da Silva Moraes

Esther Aparecida Montezi da Costa

Felipe Vitor Vidal Neri

Carollayne Gonçalves de Paiva

Leticia Cruz Coelho

Marcella de Souza Machado

Matheus Silva Rosa

Yan Ulrich de Souza Bahia

Luiz Eduardo de Oliveira Cardoso

Millena Oliveira

Hugo dos Santos Pinto de Matos

Sarah de Souza Corrêa Machado

Lyvia Lopes Marques da Silva

Jully Rackel Souza de Freitas Mistura

Filipe Nelson de Oliveira Brum

Ana Carolina dos Santos Cabral

RESUMO

Este trabalho constitui uma escrita coletiva envolvendo os professores coordenadores do Núcleo de Geografia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, da UERJ, especificamente da Faculdade de Formação de Professores, localizada no município de São Gonçalo/RJ. Esta artigo se propõe a apresentar uma síntese das ações que foram desenvolvidas ao longo dos dezoito meses de trabalho do núcleo, que foi iniciado em novembro de 2020 e finalizado em abril de 2022, isto é, sendo realizado pela esta equipe durante este contexto de crise sanitária provocada pela pandemia do coronavírus. Em linhas gerais fazemos aqui um percurso inicial sobre nossa proposta como subprojeto de Geografia do PIBID UERJ, os espaços de formação, planejamento das ações e seus desdobramentos durante o transcorrer deste período. Por fim, apontamos algumas reflexões sobre o programa que podem ser relevantes para a consolidação do PIBID como política pública.

PALAVRAS-CHAVES: ensino de geografia, formação docente, periferias urbanas

¹ <http://lattes.cnpq.br/2037569551617702>

² <http://lattes.cnpq.br/3168241878614867>

INTRODUÇÃO

O Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro tem uma longa história de adesão ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Muitos colegas antecederam esta proposta do Edital n. 02/2020 da CAPES, o qual, neste momento, nos propomos a descrever brevemente suas ações. É importante salientar este histórico, principalmente porque este nos parece revelar um dos pontos mais sensíveis e, ao mesmo tempo, extremamente potente do desenvolvimento do programa pelas instituições de ensino superior do País, isto é, sua finalidade de articulação entre teoria e prática que se manifesta particularmente aqui como a interface entre a formação docente inicial promovida pela universidade e sua formação na ação, que envolve diferentes espaços em que o ato de educar se constitui como objetivo principal.

O curso de Licenciatura Plena em Geografia que construímos nesta unidade da UERJ tem como um dos seus pilares a consolidação da formação de um professor antenado com os desafios contemporâneos, um educador que se coloque em permanente processo reflexivo sobre sua prática e que não se descola de sua capacidade de produção de conhecimento, o que em outras palavras traz a responsabilidade de pensar que esta produção extrapola os limites da universidade, tornando este saber um legado para a sociedade. Acredita-se na formação de um professor pesquisador, que se atente para o lugar, a função social que sua disciplina ocupa na constituição de uma sociedade mais justa e democrática, portanto, um professor que busque a todo momento uma indivisibilidade entre o pensar e o agir pedagógicos, entre sua ação profissional e política, enfim, entre sua condição de interlocutor entre o conhecimento e os estudantes, mas também como produtor de saberes com base social.

Consequentemente, ao longo dos anos de edição do PIBID, o Departamento de Geografia foi amadurecendo a implantação deste programa, enfrentando as mudanças impingidas em cada edital, reconhecendo sempre a importância desta iniciativa para a formação docente inicial e seu papel de articulação com a educação básica. As coordenações foram compartilhadas por diferentes professores e, buscamos sempre a articulação com os docentes dos distintos eixos que organizam o currículo de nossa licenciatura. Esta construção coletiva foi fundamental para fortalecer o caráter institucional do programa, sobretudo de uma natureza coletiva de sua construção/ avaliação.

No que concerne a este edital, o subprojeto de Geografia planejou duas esferas paralelas de formação, a saber: uma entre os professores coordenadores e os discentes bolsistas/voluntários e entre estes e os professores supervisores. A proposta aconteceu por meio de encontros semanais com as equipes de cada unidade de ensino (escola-campo). Considerando que a experiência foi coordenada por professores da disciplina de Estágio Supervisionado II e III, realizamos uma agenda de interlocução das experiências do PIBID com os cursos destas disciplinas. A experiência criou uma relação entre os diferentes eixos formativos do curso de licenciatura e a educação básica, contribuindo para a familiarizar as práticas curriculares de cada uma das disciplinas acadêmicas com o cotidiano escolar.

Na construção das ações, foram privilegiados os espaços formativos, valorizando sempre o casamento entre a formação teórico-conceitual estimulada pelos professores coordenadores e supervisores das escolas e a formação na ação desenvolvida nas escolas-campo. Estes espaços foram fundamentais para a qualificar a ação pedagógica do professor da educação básica, então supervisor, ao mesmo tempo permitiu que a escola-campo

mobilizasse os discentes do programa para formular iniciativas que promovessem maior diálogo com o universo juvenil compartilhado pelos estudantes da educação básica.

Os objetivos que foram traçados para serem desenvolvidos no decorrer do edital foram: i. qualificar propostas pedagógicas de professores de Geografia da Educação Básica no que tange a alfabetização geográfica/cartográfica e no que se refere a leitura crítica da realidade a partir do aparato conceitual da Geografia; ii. desenvolver espaços de interlocução entre a escola básica e a Universidade a partir de espaços de diálogo permanentes e com densidade para impactar as ações pedagógicas desenvolvidas nos dois ambientes; iii. proporcionar a aplicação de diferentes tecnologias educacionais na escola básica, contribuindo para o aperfeiçoamento do trabalho docente; iv. fomentar a presença qualificada dos diferentes segmentos da escola básica na universidade, favorecendo um maior diálogo de saberes; v. construir ações sinérgicas entre universidade e educação básica tendo como foco os sujeitos juvenis em seus contextos periféricos na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

Diante deste traçado feito, fomos completamente atravessados pela realidade. Melhor dizendo, todo o trabalho foi pensado para que a práxis reflexiva construída ao longo do programa, sob a participação de professores coordenadores, supervisores, estudantes, fosse tecendo progressivamente as bases desta iniciação à docência, conforme o projeto prevê. Contudo o trabalho foi iniciado e desenvolvido em contexto de pandemia, tendo que ser realizado totalmente em formato remoto. Somente nos dois últimos meses que tivemos encontros formativos presenciais e atividades diretamente nas escolas-campo.

Neste sentido, para apresentar a experiência, elegemos aqui alguns pontos que consideramos fundamentais, a saber: uma breve caracterização dos municípios em que se situam as escolas-campo; a organização do processo formativo, a parte teórica e sua articulação com a prática docente; os espaços de planejamento didático com a orientação dos supervisores; a formação específica com base nos temas eleitos pelo grupo como prioritários, num contexto de grupos de trabalho e, por fim, indicar alguns desafios e suas possibilidades de enfrentamento por dentro e por fora do PIBID.

BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS EM QUE SE SITUAM AS ESCOLAS-CAMPO

As escolas-campo estão situadas em dois municípios do Leste Metropolitano do Estado do Rio de Janeiro e constituem-se como áreas fundamentais de atuação em ensino, pesquisa e extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ambas, por suas características socioeconômicas, podem ser consideradas regiões periféricas dos grandes centros, como Niterói e a metrópole carioca.

O município de São Gonçalo é um dos maiores municípios desta região, tendo uma população estimada em 2019 de 1.084.839 habitantes, ou seja, o segundo mais populoso do Estado do Rio de Janeiro. A taxa de escolarização é de 96,7% para população entre 6 e 14 anos (IBGE 2010). Segundo dados de 2018, havia 97.382 estudantes matriculados no Ensino Fundamental e 25.125 no Ensino Médio, contando com 407 escolas na etapa do fundamental e 128 estabelecimentos de ensino para o nível médio. Neste município atuamos no Colégio Estadual Melchíades Picanço, localizado no bairro de Neves.

Um destaque importante a respeito desta localidade é que ela corresponde a área que já foi a principal região industrializada não apenas do Estado, mas em nível nacional, no início do século XX, até a década de 1960. Neves já foi um bairro com presença de várias

indústrias têxteis, de metalurgia e de construção naval. Neste sentido, a região em destaque posiciona São Gonçalo como uma cidade com uma população de trabalhadores urbano-fabris.

Itaboraí foi o município onde se localiza a outra unidade de ensino em que atuamos. Também localizado no leste da região metropolitana. Tem uma população estimada em 2019 de 240.592 habitantes. A taxa de escolarização no município para população entre 6 e 14 anos é de 97,1%. Em 2018 tinha 30.918 estudantes matriculados no Ensino Fundamental e 6.860 estudantes no nível médio e contava com 123 escolas do fundamental e 30 de nível médio. Em Itaboraí, atuamos no CIEP Pascoal Carlos Magno, localizado no bairro de Cidade Nova.

Contudo os números totais não permitem que vejamos as diferenças internas, isto é, os contextos sociais e educacionais enfrentados pelos estabelecimentos de ensino variam de acordo com sua localização.

É possível afirmar que existe uma distinção territorial de direitos, conforme apontado por Barbosa (2013), em que residir em determinados bairros ou áreas periféricas da cidade implica em condições distintas de exercício do direito. E dentre estes, o direito à educação em conformidade com padrões razoáveis. Os dados gerais já alertam para tais diferenças internas. Por exemplo, em São Gonçalo a nota de IDEB (2017) para os anos finais do Ensino Fundamental foi de 3,4, colocando o município na posição 4.697 dentre os 5.570 municípios pesquisados do País, isto é, um dado bastante negativo. Porém se pudéssemos chegar aqui a um grau de refinamento do dado poderia ser observado que alguns estabelecimentos de ensino apresentam resultados muito abaixo do que está projetado como razoável para o país e se comparado a outros de seu próprio município. O sucateamento de alguns estabelecimentos de ensino e a carência de diversos recursos tornam as possibilidades de construção de uma educação de qualidade um projeto quase inatingível.

Por outro lado, escolas situadas na periferia têm buscado desenvolver ações e parcerias para superação de seus problemas internos. Não é raro os casos de superação do quadro de reprovação e repetência, de amenização das situações de violência e de maior articulação com a sociedade para enfrentar os limites impostos no cotidiano. Nesse sentido, muitas destas experiências têm como substrato a construção de um projeto em que estudantes, professores e toda a comunidade escolar são sujeitos principais, são autores, executores e os próprios a narrar suas vitórias rumo à melhoria do desempenho escolar e da qualidade do clima escolar.

Um exemplo disso é a experiência no Melchiádes Picanço, uma das escolas-campo, em que a evasão de estudantes foi ficando cada vez mais evidente ao longo da pandemia, o que impeliu a direção e a equipe docente em traçar um plano de busca ativa dos estudantes. Destaca-se inclusive que este movimento foi encampado posteriormente pelo projeto que foi gestado ainda durante o PIBID, o Laboratório de Relações Étnico-Raciais e de Gênero na Escola, que recebeu aporte financeiro pelo edital da FAPERJ de Apoio à Escola Pública, a partir de uma proposta desenhada pelos professores coordenadores do PIBID em consonância com a direção da escola e da supervisora do programa. Compõe uma das vertentes do projeto uma articulação comunitária para mapear as estruturas e pessoas que contribuem para a permanência dos estudantes na escola que está ao redor da unidade.

Cabe destacar ainda que diversas ações junto com universidade e a educação básica destes municípios já são desenvolvidas. Tais ações referem-se aos projetos de pesquisas, projetos de extensão, alunos das disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV, bem como atividades de palestras, visitas a laboratórios da universidade, visita de discentes nas escolas, oficinas nas escolas e universidades. Tais iniciativas abrangem todos os departamentos da unidade acadêmica, o que fortalece uma relação interdisciplinar tanto na

escola como na universidade. São exatamente estas experiências que são potencializadas com a chegada do PIBID.

COMO COMPREENDEMOS A FORMAÇÃO DOCENTE PROPOSTA PELO PIBID?

Como um programa de iniciação à docência, entende-se que o PIBID se propõe sobretudo a uma colaboração com a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura no processo de aprofundamento teórico, metodológico e prático no que tange a sua futura condição de trabalho. E aqui reside a primeira inflexão sobre a formação docente que desencadeamos através do programa. Apesar destes cursos ocuparem um lugar secundarizado na formação acadêmica e na lógica da produção material típica da ordem capitalista, entendemos e partimos do princípio que o trabalho docente deve e precisa ser cada vez mais investigado, dado a sua importância no próprio desenvolvimento do que a sociedade vem compreendendo e construindo sobre o mundo do trabalho.

Concordamos com Lessard & Tardif (2014, p. 17-21) sobre como os ofícios e profissões de natureza interativa como os da escola gozam de uma relevância crescente no mundo contemporâneo em que as transformações sociais cada vez mais velozes impõem a reestruturação das práticas e das formas de trabalho.

A partir disso, depreende-se que a formação que nos propomos a desenvolver com o grupo de estudantes do programa deve abrir um debate franco e instigador sobre a condição de um estudante em formação para o trabalho docente, considerando as implicações disso numa sociedade marcada pela globalização, pela radicalização dos preceitos neoliberais na educação e pelo desafio por uma educação que avance sobre nossos históricos problemas sociais.

A formação docente deve preocupar-se com o lugar que ocupa no contexto destas transformações, posto que a interação entre professores e estudantes, trama principal do processo de escolarização, é produtora de uma cultura que pode ter potencial de transformação da sociedade, mas que também pode ser reprodutora de suas formas dominantes de existência (BOURDIEU&PASSERON, 1982).

Em termos concretos, pensar esta condição de professor em formação requer discutir pontos nevrálgicos de nossa sociedade. A seleção destes conteúdos e suas abordagens delimita claramente o perfil do professor que se pretende formar.

Neste sentido concordamos com Gadotti sobre o espaço político de lutas que é ocupado pela figura do professor na sua interação com os estudantes. Para o autor

“O espaço pedagógico é um espaço político de luta, luta entre as várias tendências que vão de um extremo a outro. Educar-se para o educador pode significar, por isso, lutar contra a educação, a educação dominante; lutar contra a inculcação ideológica e a legitimação do status quo que representam os sistemas educacionais.” (GADOTTI, 2001, p. 75)

De modo muito preciso, Gadotti alerta para a dimensão política presente no ofício do professor, que necessita ter consciência dos modelos de educação e dos conteúdos escolares que difunde, mesmo que isso implique em um processo de sublevação das normativas que, por vezes, se impõem em sua profissão e seu fazer diário.

Isto posto, um segundo elemento que estruturou nosso trabalho de formação docente diz respeito a relação estabelecida entre teoria e prática, centrais no processo formativo inicial. A concepção teórico-metodológica que sustenta o trabalho de iniciação à docência

em Geografia parte da tríade prática-teoria-prática. Tal como apontado por Saviani, entendemos que a prática social é o ponto de partida e de chegada da prática educativa (SAVIANI, 2012, p. 110). Neste esforço, o espaço formativo com os discentes do programa tem como objetivo principal fomentar a organização reflexiva do pensamento, tal como apontado por Paulo Freire em seu clássico “Educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1999).

Esta organização reflexiva do pensamento supõe que o trabalho pedagógico que foi realizado com o corpo discente objetivava uma consciência cada vez mais densa, complexa e crítica sobre a realidade, isto é, entendendo que a natureza da educação se encontra na prática social dos estudantes com quem trabalhamos. Por isso o esforço empreendido no programa por trazer os elementos que compõem a prática social dos estudantes das escolas-campo, assim como pensar a prática pedagógica dos professores em seu diálogo com esta realidade.

No âmbito estrito da geografia, entendemos que esta prática social está espacializada e deve ser pensada sob diferentes escalas, incorporando o maior número possível de conjuntos espaciais em que os estudantes estão inseridos (LACOSTE, 1993). Por isso, adotamos uma formação que partiu das bases conceituais da Geografia que se ensina, porque são estes conhecimentos que compõem o arsenal da nossa disciplina para ajudar o aluno a pensar espacialmente e saber agir neste espaço.

Por outro lado, ainda, os espaços formativos com os discentes do programa foram cotejados com as trocas realizadas com as supervisoras do programa. Com estas, os discentes dialogaram sobre os contextos do ensino de geografia nas escolas e dos desafios que estas educadoras enfrentam no cotidiano. Deste modo, a formação teórica não aconteceu sem um primeiro olhar para a prática pedagógica e para o universo dos estudantes da educação básica, e se constituiu uma reflexão a partir dos problemas enfrentados na prática social, tanto das supervisoras como educadoras, como dos estudantes, como sujeitos sociais.

Ao olhar para a realidade dos estudantes da educação básica temos um espectro bastante dilatado de realidades, posto que as supervisoras atuam em todos os anos do segundo segmento do Ensino Fundamental e de todo o Ensino Médio.

Todas as ações foram discutidas e organizadas pela equipe nas reuniões por unidade que aconteceram quinzenalmente. Nestes encontros também os discentes se mobilizaram em torno da análise das condições que atravessam o cotidiano das escolas neste contexto de restrição de atividades presenciais. Por outro lado, ainda, havia o estímulo para que desenvolvessem seus próprios estudos a respeito do universo de questões filosóficas, sociais e pedagógicas que envolvem o trabalho docente.

Em termos práticos o processo formativo se desdobrou em espaços de formação coletiva que era precedido de leituras de vários autores e autoras. Munidos destas ferramentas conceituais e operacionais e, com base em suas reflexões, os debates eram fomentados em todos os encontros virtuais e em seminários de estudo conduzidos pelos próprios discentes; e, também, por roteiros de estudos individuais, para que cada estudante pudesse percorrer as distintas contribuições teóricas de pesquisadores e pesquisadoras relevantes da Geografia, da Pedagogia e, também, das Ciências Sociais. Organizamos o processo formativo em blocos, a saber:

1- Primeiro bloco em que debatemos a formação docente no contexto político e social brasileiro, discutindo a formação de professores no horizonte das finalidades da educação e da construção da carreira do professor nos tempos atuais. Neste bloco aproveitamos ainda para discutir as condições de ensino mediados pela técnica e pela tecnologia. Este último debate, especificamente, aconteceu sobretudo em função do momento de ensino

emergencial remoto em que a universidade se inseriu por conta da pandemia do coronavírus;

2- Segundo bloco destinado ao debate específico sobre ensino de geografia, em que selecionamos autores que versam sobre a função social da Geografia, as metodologias de ensino, conceitos e conteúdos centrais do ensino geográfico;

3- Terceiro bloco destinado a temas contemporâneos da educação em sua interface com a Geografia, em que pudemos discutir o ensino de Geografia a partir do recorte étnico-racial, de gênero e de condição etária;

4- Quarto bloco que enfatizou temáticas da Geografia e que teve a colaboração de professores do Departamento de Geografia da nossa unidade, a Faculdade de Formação de Professores. Foram eleitos temas como a linguagem cartográfica no ensino de geografia, geografia política, geografia urbana, ensino de elementos da natureza em Geografia, entre outros.

Para as atividades formativas individuais, apresentamos uma lista de autores que dedicaram seus estudos para aprofundar o conhecimento geográfico e o ensino de Geografia e, a partir de uma seleção espontânea, cada estudante foi orientado para um mergulho teórico-conceitual na obra destes autores e autoras. Ao longo dos encontros virtuais, os estudantes foram apresentando o universo da pesquisa realizada. Vimos aqui a oportunidade de um aprofundamento conceitual, mas também da construção de referenciais para a pesquisa bibliográfica e para identificação das ancoragens teórico-metodológicas em distintos campos conceituais ou correntes teóricas.

COMO ORGANIZAMOS AS AÇÕES DO PIBID GEOGRAFIA-NÚCLEO GEOGRAFIA DA FFP?

A dinâmica de trabalho do núcleo se deu a partir de reuniões semanais de trabalho, alternando encontros gerais e encontros por unidade. Os encontros gerais tinham com prioridade os espaços formativos coletivos e o planejamento das ações regulares do programa. Os encontros por unidade eram dedicados principalmente à compreensão das dinâmicas escolares, planejamento didático, com elaboração de materiais pedagógicos e propostas didáticas a serem desenvolvidas em sala de aula.

Contudo é importante considerar que esta mediação entre supervisores e estudantes no contexto da pandemia teve seu caráter mais comum bastante alterado. Em editais anteriores, a relação permanente entre aprofundamento teórico-metodológico e planejamento das ações e, por sua vez, a experimentação *in loco*, isto é, na sala de aula da escola, trazia a dinâmica constante *prática-teoria-prática*, permitindo ao grupo a construção de uma práxis reflexiva que, em última análise, contribuía para a formação docente na ação. Neste edital, os processos tiveram que se adaptar não simplesmente ao distanciamento social imposto pela pandemia do coronavírus, mas também aos contextos de organização das redes de ensino e das próprias famílias para o atendimento remoto.

Os discentes deveriam se responsabilizar por ações pedagógicas, desde sua concepção, sua execução e avaliação, mas todo este procedimento se alterou diante do quadro social imposto. As reuniões de trabalho se tornaram momentos de planejamento e

avaliação das propostas didáticas e espaço para que pudéssemos incentivá-los no desenvolvimento de um olhar crítico e ao mesmo tempo construtivo para a escola básica. Entretanto, o cotidiano escolar não pode ser vivenciado pelos estudantes e isso impactou sobremaneira não simplesmente a sua produção intelectual, mas também seus ânimos para o envolvimento com o programa. Somente nos dois últimos meses do tempo do programa se alcançou a desejada atividade presencial nas unidades de ensino e na própria unidade acadêmica.

No contexto de atendimento remoto que foi implementado na escola básica é importante salientar os diferentes momentos que foram vivenciados pelos estudantes da universidade. Primeiro a interrupção das atividades, depois a oferta de ensino remoto a partir de plataformas como da Google, o uso de apostilas distribuídas aos estudantes das escolas e os recursos que foram oferecidos pelas plataformas adotadas na Rede Estadual de Ensino. Nenhum dos procedimentos ou ferramentas implementados obteve uma adesão expressiva por parte das famílias e seus estudantes. Por sua vez ainda, não foi possível que os discentes do programa fossem inseridos nas plataformas e pudessem acompanhar as ações virtuais que se tornavam rotina do fazer escolar. Coube às supervisoras, depois de algum tempo de andamento deste atendimento, proporcionar algumas entradas específicas, alheias à plataforma adotada como referência pela Rede Estadual de Ensino, para que o grupo pudesse desenvolver algumas práticas em atividades síncronas com estudantes das escolas. Um exemplo disso se deu com o CIEP 308 Pascoal Carlos Magno, com as turmas de terceiro ano do Ensino Médio que criaram um espaço virtual para aulas preparatórias para o ENEM. No Colégio Estadual Melchíades Picanço, tivemos também algumas atividades, sobretudo no segundo semestre de 2021, organizadas pelos discentes em conjunto com a supervisora, que foram realizadas virtualmente, com a regente utilizando o equipamento de vídeo da escola para que transmitir sincronamente a aula conduzida pelos estudantes do programa.

É penoso, mas indispensável mencionar que nas escolas-campo em que atuamos, a participação dos estudantes matriculados foi pequena ou mesmo inexistente. A escola de Neves, São Gonçalo/RJ contava, em 2020, com um quantitativo de 606 alunos com matrícula ativa. Uma pesquisa realizada pela gestão identificou que 65% do corpo discente tinha algum aparelho celular em casa, porém apenas 35% possuíam acesso à internet. Ainda que tenham sido realizados esforços a favor do ensino remoto - via plataforma que, a princípio, permitiria o acesso gratuito para todos e todas estudantes da rede - e mesmo com a entrega de materiais impressos, a participação inexpressiva ao que estava sendo proposto, indicava o alto risco de evasão escolar.

A escola localizada em Itaboraí/RJ chegamos à informação ao final do segundo semestre de 2021 que de um total de 97 (noventa e sete) estudantes matriculados no terceiro ano do Ensino Médio, somente 13 (treze) haviam conseguido, mesmo que sem regularidade, acessar a plataforma *Classroom*. Para as turmas do curso noturno nenhum acesso foi registrado. Na unidade localizada em São Gonçalo em novembro de 2020, através de um levantamento prévio elaborado pela unidade escolar, apenas 25% dos alunos frequentavam a plataforma. Já um levantamento realizado em agosto de 2021, mostrou que apenas 15% dos alunos frequentam a plataforma.

De outro modo ainda o ensino remoto não se constituiu numa experiência muito proveitosa para os próprios discentes vinculados ao programa. Fomos observando a oscilação na participação deles. Isto ocorria por vezes em função das próprias condições de acesso a internet, mas também pela qualidade dos dispositivos que dispunham e pela disposição a respeito da possibilidade de fazermos encontros mais longos neste formato. Não é demais mencionar que aqui encontramos também certa semelhança entre os discentes do programa e da escola. Recebemos vários relatos de estudantes que tiveram

que priorizar os cuidados com os familiares e/ou a entrada no mercado de trabalho ou mesmo com sua própria saúde emocional diante dos impeditivos provocados pelo contexto social e sanitário. Algo emblemático pode ser identificado numa das unidades de ensino em que atuamos, quando os estudantes que estavam trabalhando foram indagados sobre carga horária de trabalho. A experiência em aplicativos de entrega representava uma jornada diária de trabalho superior a 10 horas, o que inviabilizava a presença deles na escola para retirada do material.

Este quadro dramático nos fez criar um processo de monitoramento para acompanhar estas estatísticas de presenças, de realização de atividades escolares e de possíveis casos de evasão escolar nas duas unidades. Alguns dos dados foram apresentados no II Encontro PIBID e Residência Pedagógica do Estado do Rio de Janeiro, realizado em novembro de 2021³.

Avançando um pouco mais sobre nossa organização, como a prioridade do programa é o fomento à iniciação à docência, estruturamos o campo da prática totalmente conectado com os estudos e aprofundamentos teóricos que eram desenvolvidos.

Apontamos anteriormente os blocos formativos que foram percorridos ao longo desta edição do programa. Deste modo, os primeiros quatro meses de trabalho foram intensamente dedicados a abrir um campo de reflexões e de desenvolvimento de ações concernentes a carreira de professor. Ao mesmo tempo em que nos preocupamos com a apresentação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o fizemos contextualizando as políticas de formação de professores e abordamos o debate internacional sobre o que se considera como um trabalho de qualidade dos professores na educação básica.

À luz das políticas de educação brasileira, sobretudo as voltadas para formação de docentes, voltamos nosso olhar para as escolas-campo do programa. Os estudantes foram convidados a conhecer as estruturas e dinâmicas constituidoras destas unidades, mesmo que remotamente. Isso implicava também compreender os cenários de propostas híbridas ou totalmente virtuais que, em função da crise sanitária, se avizinhavam.

Na construção do olhar crítico sobre a educação e os contextos escolares, as supervisoras tiveram enorme contribuição para complexificar as leituras simplificadoras que são feitas sobre a escola pública brasileira. Cumpriram com uma agenda de diálogo com os estudantes a respeito das filosofias e políticas praticadas pelas unidades de ensino em que atuam, puderam traçar um perfil dos estudantes e problematizar esta aparente cisão entre políticas e práticas pedagógicas.

Ao mesmo tempo, ao longo de janeiro, mês de recesso escolar, os discentes participaram das rodas de conversa sobre ensino remoto e uso de tecnologias na educação que foram organizados especificamente para eles. O principal exercício que foi feito por estes foi exatamente da análise comparativa entre suas experiências como estudante da educação básica e os contextos vividos no momento do programa, como estudante universitário. Outro processo foi vivenciado por estes foi dos primeiros contatos com as propostas curriculares da Rede Estadual referentes ao componente curricular geografia. Então, estes foram divididos em pequenos grupos de trabalho para leitura e análise das propostas por ano de escolaridade, tanto do ensino fundamental, quanto do médio.

Adentrando o segundo bloco formativo, as atividades gravitaram em torno dos seminários que realizamos. Nestes seminários os próprios estudantes bolsistas eram os responsáveis pela apresentação dos principais elementos contidos nos textos indicados.

³ MACHADO, A.F.; SOUZA, M.C.; PETITO, P.C. Livro dos trabalhos completos do II Encontro conjunto Pibid e RP do Estado do Rio de Janeiro (II EC Pibid-RP RJ) [recurso eletrônico] / Organizadores: Alan Freitas Machado, Marcele Câmara de Souza, Priscila Cardoso Petito. – Rio de Janeiro: UERJ, 2022.

Como se tratava de um momento dedicado aos autores e autoras que escrevem sobre o ensino de Geografia, implementamos dois momentos simultâneos, a saber: um de leitura e apresentação dos textos e outro de pesquisa bibliográfica, centrada na contribuição metodológica de autores, mas também sobre o modo como estes constroem os seus artigos e demais produções científicas na área. Esta formação desembocava ainda na releitura dos currículos escolares a partir das críticas teóricas que, porventura, foram alçadas pelo grupo nos nossos espaços de interlocução.

Ainda na sequência deste bloco formativo, as atividades foram direcionadas para a elaboração de propostas e materiais didáticos para todos os anos de escolaridade do segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio. É importante salientar que a análise de materiais didáticos foi acompanhada por uma leitura crítica dos livros didáticos que já correspondem ao novo formato do Ensino Médio, aprovado pela Lei nº 13.415/2017 que definiu nova organização curricular, contemplando as mudanças contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentre as mudanças, ainda em curso, a oferta de itinerários formativos, que podem ser escolhidos por cada estudante e a substituição dos componentes disciplinares Geografia, História, Sociologia e Filosofia que, a partir de então, compõe o que ficou designado como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Este conjunto de transformações, majoritariamente impostas as redes escolares, intensificou a necessidade entre os discentes de um aprofundamento temático. O que significava para a formação de estudantes de origem popular da educação básica, um projeto de escolarização que secundariza os componentes disciplinas, ou melhor, determinados campos científicos, em nome de uma visão generalista contida na expressão ciências humanas? Que implicações existem para uma proposta de ensino que se propõe a trabalhar com competências e habilidades, asseverando ainda mais uma perspectiva instrumental do conhecimento acadêmico?

As reflexões coletivas levaram ao terceiro bloco de formação, momento em que priorizamos alguns temas específicos e avaliamos que era necessário a formação de grupos de trabalho que pudessem se constituir em espaço para aprofundamento teórico e produção de material de trabalho a este respeito. Abordaremos pouco mais abaixo este encaminhamento.

Por fim, iniciamos em 2022 com encontros temáticos que eram desdobrados em novas propostas didáticas elaboradas pelos estudantes e supervisionadas pelos supervisores e coordenadores. Realizamos reuniões formativas presenciais com professores do departamento de distintas áreas correlacionadas com o conhecimento geográfico, tais como cartografia, geografia política, ensino de geografia física, geografia urbana, entre outros. Contudo, é importante salientar que algo bastante relevante aconteceu a partir deste período, com a autorização expedida pela Universidade para que os graduandos pudessem, enfim, cumprir uma agenda presencial nas escolas, o que alterou bastante a dinâmica dos encontros, com uma rotina de atividades e acompanhamento dos supervisores nas escolas-campo e foi recebido com muito entusiasmo pelos discentes do programa.

GTS PARA APROFUNDAMENTO

A proposta dos GTs foi operacionalizada com encontros específicos de cada grupo. A intenção era permitir um maior aprofundamento dos temas e, ao mesmo tempo, consolidar trabalhos finais vinculados a cada um destes.

Foram compostos os seguintes grupos de trabalho:

1- Educação e Periferias Urbanas: para refletir sobre nossa experiência em escolas localizadas em São Gonçalo e Itaboraí, pensando os sentidos do ato educativo e do ensino de Geografia para escolas situadas na periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro;

2- Ensino e Relações Étnico-raciais: para refletir sobre a Lei nº 10639, de 2003 que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", pensar sobre as contribuições do ensino de Geografia para um discurso e uma espacialidade racializada e produzir material didático a este respeito;

3- Ensino, técnica e tecnologia: para dimensionar

4- Educação Ambiental: iniciado a princípio com um estudo sobre o estudo da relação sociedade-natureza e, progressivamente, com uma reflexão sobre os desafios de uma educação ambiental no ensino de Geografia.

Cada um destes grupo se debruçou sobre leitura de artigos relevantes para o tema e direcionou o trabalho para a produção de material didático específico. É indispensável realçar que os trabalhos conclusivos dos gts, ainda que não tenham se tornado até o momento de finalização da edição em artigos científicos, trouxe grande satisfação para o grupo e culminou no ingresso de vários dos estudantes em grupos de pesquisa através do Programa de Prodocência.

PARA FINALIZAR E APONTAR ALGUNS HORIZONTES

O PIBID historicamente vem desempenhando um papel imprescindível na formação inicial docente. Ao ensinar a presença dos estudantes nas escolas desde o início da graduação, o programa vem se constituindo como uma oportunidade formativa e, ao mesmo passo, como um estímulo à permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura, não simplesmente pelo pagamento da bolsa, mas também porque tem contribuído para a valorização, por parte dos estudantes, do trabalho docente.

Muito embora nesta edição tenhamos experimentado a condição particular de um programa realizado quase que totalmente em formato remoto, os estudantes assinalaram várias conquistas deste processo, tais como: aprimoramento dos procedimentos didáticos que envolvem o planejamento das ações pedagógicas; aprofundamento teórico e metodológico do ensino da disciplina, envolvendo ainda suas modificações mais atuais, como as que foram propostas pela Reforma do Ensino Médio e pela implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), problematização das condições sociais, econômicas, políticas e culturais que atravessam as políticas e as práticas em educação no País atualmente; a formação docente compreendida a partir de conjunto de saberes que ela supõe, isto é, não apenas no *stricto sensu* da disciplina acadêmica que envolve, mas também pela formação política, da dimensão social do conhecimento, incluindo aqui as interfaces com diferentes dimensões da vida contemporânea, como a questão étnico-racial, de gênero e de classe social.

Dado à pertinência do programa, alguns desafios se colocam em seu cotidiano e foram objeto de discussão com o grupo. Um deles diz respeito ao desenho centrado na composição de uma equipe de agentes ou atores que desenvolvem as ações. Este diálogo

é travado a partir da participação de discentes, bolsistas e voluntários, nas escolas-campo e das mediações realizadas através da figura do coordenador de área e do professor supervisor (docente da escola). As mediações possíveis estão centradas nestes componentes. Esta estrutura, em certa medida, se assemelha a característica fundamental dos cursos de licenciatura em suas ações de estágio supervisionado e, na nossa visão, jogam luz a uma demanda historicamente salientada pelos cursos de licenciatura de maior aporte de recursos para a formação docente inicial, que deveria atender a todos os estudantes dos cursos.

Por outro lado, seria fundamental que o programa pudesse criar outros mecanismos de mediação com as instituições da educação básica, passando pelo PIBID, mas não se restringindo a oferta da bolsa para estes agentes, mas colaborando estrutural e financeiramente com os projetos e subprojetos em suas demandas nas escolas. Assim como seria pertinente avaliar esta arquitetura homogênea do programa para todas as instituições. Para determinadas conjunturas acreditamos que seria conveniente considerar formatos mais flexíveis. Isso não significa que o aporte de recursos para pagamento de bolsas para discentes, para professores regentes das escolas e para os coordenadores de área deva ser abolido. Pelo contrário, aqui temos enorme contribuição para o fortalecimento desta relação escola básica-universidade. Contudo, tantos outros avanços poderiam ser conquistados se pudéssemos ampliar o aporte de recursos e, conseqüentemente, diversificar as formas de ação conjunta com as unidades de ensino.

Um outro ponto a ser indicado refere-se ao diálogo interdisciplinar que o programa pode proporcionar. Quando mais de um subprojeto é implementado numa mesma unidade de ensino potencializam-se caminhos para este diálogo interdisciplinar. Um caminho a ser discutido passa pela costura institucional do programa na Universidade. Apesar dos editais de seleção das escolas, é comum que as escolas contempladas sejam aquelas que fazem parte do circuito de atividades já desenvolvidas por cada membro do corpo docente, o que é totalmente produtor e condiz com o fortalecimento das ações já em curso. Todavia, este processo pode ser ainda mais qualificado internamente caso os subprojetos possam atuar conjuntamente na seleção das escolas, elegendo critérios pautados na complexidade pedagógica e social destas unidades. Não se trata de criar uma instância decisória sobre quais escolas podem ser selecionadas, mas de criar este espaço de interlocução na universidade para buscar maior sinergia entre os proponentes e incidência na educação básica.

É indispensável evidenciar o contexto de ensino remoto que se manteve durante todo o período desta edição do PIBID. Esta condição nos fez partir da percepção dos discentes sobre tecnologia, buscando, em primeiro lugar, uma reflexão conceitual para evitar o que poderia ser denominado de um “tecnofobia”, mas também para desenvolver uma tarefa intelectual e prática que não fosse prisioneira da sedução exercida pela técnica.

Talvez, em termos práticos, esta experiência de ensino, compulsoriamente mediada pelo aparato digital, tenha transferido aos discentes um acúmulo de saberes e práticas que nunca foram vividos em outras edições. Uma parte destas questões giraram em torno das potencialidades ou lacunas no processo de ensino e aprendizagem através do uso da tecnologia digital. Outro ponto também muito relevante foi a análise crítica das condições de acesso a tecnologia, sejam por equipamentos ou por internet, pelos estudantes da educação básica e da própria universidade, um debate que atravessou a problemática das desigualdades sociais e econômicas que marcam a realidade brasileira.

Os próprios discentes da universidade foram impactados diretamente por aquilo que estavam se defrontando nas escolas-campo. As dificuldades de acesso a internet, as crises de ansiedade provocadas pelo distanciamento social ou pela ameaça permanente de adoecimento ou falecimento e, infelizmente, as próprias perdas de vida sofridas neste

caminho, não foram apenas objetos de estudo e reflexão, mas eram experimentados por todos. Aqui é importante frisar que, embora reconheçamos o empenho da universidade em atender algumas das reivindicações, tanto dos servidores técnicos e docentes, como do corpo discente, a respeito das condições de trabalho e estudo no contexto emergencial que se abateu sobre a educação, observou-se de modo muito explícito, as acentuadas desigualdades sociais que afetaram sobremaneira a garantia do direito à educação na escola básica, principalmente nas instituições públicas.

Indiscutivelmente, a proporção da crise sanitária mundial e seus efeitos sobre a educação também foram captados pelos participantes do núcleo em sua natureza política, uma vez que a academia vem travando intenso diálogo sobre as tendências de fortalecimento de sistemas de educação à distância que, a princípio, se apresentaram como o principal meio para dar sequência aos processos educativos, mas que carregam contradições do modelo contemporâneo de educação de caráter neoliberal (LAVAL, 2019).

Por fim, no que tange especificamente ao trabalho exercido pelo Núcleo de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, observamos que há uma complexidade das ações do programa que demandam um esforço de articulação dos departamentos. Na nossa experiência, o programa vem sendo exercido por mais de um docente do departamento desde edições passadas— o que nos parece se repetir em outras áreas. Um componente disciplinar reúne uma gama de conhecimentos e, por sua vez, a atuação nas escolas de educação básica, exige uma intensidade na convivência e no compartilhamento de ações que demandam um tempo expressivo do trabalho docente. Em geral os editais vêm tratando este trabalho coletivo a partir de um desenho homogêneo para todas as instituições e considerando a colaboração voluntária como uma alternativa. Mas, acreditamos que isso requer novos procedimentos e estratégias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Jorge Luiz. Juventudes e Cidades. Conferência ministrada em I Seminário de Pesquisa Juventudes e Cidades do Instituto de Ciências Humanas da UFJF. Out/2013. Revista de Geografia – número especial. V. 1. 2013.

BEZERRA, Amélia; LOPES, Jader Jane Moreira; FORTUNA, Denizan (orgs). Formação de professores de Geografia: diversidade. Prática e experiência. Niterói: Editora da UFF, 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, C. L. Crítica da organização do trabalho Pedagógico e da Didática. 1994. 305f. Tese (Doutorado em Metodologia do Ensino-Teoria Pedagógica) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis / Moacir Gadotti; prefácio de Paulo Freire. – 3ª ed. – São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 2001.

LACOSTE, Yves. Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra / Yves Lacoste; tradução maria Cecília França. – 3ª. Ed. – Campinas, SP: Papirus, 1993.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público / Christian Laval: tradução mariana Echalar. – 1ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

MOEIRA, Ruy. O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina / Ruy Moreira. – São Paulo: Contexto, 2014.

PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. (orgs). Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado, 2ª ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

SAVIANI, D. A pedagogia no Brasil: história e teoria – 2ª edição – Campinas, SP: Autores Associados, 2012 (Coleção Memória da Educação)

SOUZA, José Valdir Alves de [et al]. Formação de professores(as) e condição docente. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional / Maurice Tardif. 17ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência com profissão de interações humanas / Maurice Tardif , Claude Lessard: tradução de João Batista Kreuch. 9ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.