

MAPAS DO BRASIL

LEGENDA:

- EDUARATORIAL ÚMIDO
- TROPICAL
- TROPICAL SEMÁRIDO
- LITORÂNEO ÚMIDO
- TROPICAL DE ALTITUDE
- SUBTROPICAL ÚMIDO

C&A Alfa

Comunicação

Rosa Elisabete Militz Wypychynski Martins
Ana Paula Nunes Chaves
Carolina Araújo Michielin

Organizadoras

TRAJETÓRIAS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E DO PIBID GEOGRAFIA NA FAED/UDESC



GOIÂNIA, GO | 2022

© Autoras e autores – 2022

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Decreto nº 1.825,
de 20 de dezembro de 1907.

Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Catalogação na Fonte



C&A ALFA
COMUNICAÇÃO
Presidente

Luiz Carlos Ribeiro

Revisão Geral

Jéssica Lopes

Projeto Gráfico

Adriana Almeida

Conselho Editorial

Andréa Coelho Lastória (USP/Ribeirão Preto)

Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena (UNESP/Ourinhos)

Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT)

Denis Richter (UFG)

Eguimar Felício Chaveiro (UFG)

Lana de Souza Cavalcanti (UFG)

Loçandra Borges de Moraes (UEG/Anápolis)

Míriam Aparecida Bueno (UFG)

Vanilton Camilo de Souza (UFG)

Capa: Carolina Araújo Michielin

Imagem de capa: Organização Carolina Araújo Michielin

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)
(Elaboração: Filipe Reis – CRB 1/3388)

T768 Trajetórias da Residência Pedagógica e do PIBID Geografia na FAED/
 UDESC [recurso eletrônico] / Rosa Elisabete Militz Wypczynski
 Martins, Ana Paula Nunes Chaves, Carolina Araújo Michielin
 (Organizadoras). – Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2022.450

251 p. ; 16 x 23 cm.

ISBN 978-65-89324-42-3

1. Iniciação à Docência em Geografia. 2. PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. I. Martins, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. II. Chaves, Ana Paula Nunes. III. Michielin, Carolina Araújo.

CDU: 911:37

SUMÁRIO

Apresentação	9
1 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE GEOGRAFIA NA FAED/UDESC	19
<i>Agatha da Rosa dos Santos</i>	
<i>Rosa Elisabete Militz Wypychynski Martins</i>	
2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RELATOS DE EXPE- RIÊNCIAS NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA .	36
<i>Aline Pompeu da Silva</i>	
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A RESIDÊNCIA PE- DAGÓGICA E AS SUAS POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA.....	57
<i>Clara Inês de Campos Lopes</i>	
<i>Luiz Martins Júnior</i>	
<i>Julice Dias</i>	
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA GEOGRAFIA ESCOLAR: PROPOSTAS PARA UMA INOVA- ÇÃO DO ENSINO	81
<i>Giovanna Schmidt Luz</i>	
<i>Marcus Vinícius de Lima Xavier</i>	

5	EXPERIÊNCIA DE BOLSISTAS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA GEOGRAFIA FAED/UDESC NA PANDEMIA DA COVID-19	100
	<i>Agatha da Rosa dos Santos</i> <i>Carolina Lima Marques</i>	
6	EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA	116
	<i>Kelly Cristina Onofri</i> <i>Luiz Martins Júnior</i> <i>Marjorie Eduarda Borges da Cunha</i>	
7	A EXPERIÊNCIA QUE NOS PASSOU, TOCOU E NOS MOVEU: UM RELATO SOBRE O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA UDESC.	139
	<i>Marcelo de Araújo</i> <i>Mário André Corrêa de Faria</i>	
8	O PIBID GEOGRAFIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: UM RELATO SOBRE A EDUCAÇÃO EM MEIO À PANDEMIA	154
	<i>Chiara Pacheco Pettenon</i> <i>Cristiele Nilles</i> <i>Letícia Della Vecchia Becker</i> <i>Ana Paula Nunes Chaves</i>	

9	A PLATAFORMA KAHOOT E SUAS POTENCIALIDADES NO ENSINO DE GEOGRAFIA: SOBRE UMA EXPERIÊNCIA COM O 7º ANO DA E.B.M. DILMA LÚCIA DOS SANTOS	171
	<i>Ana Carolina Schuhli</i>	
	<i>Gisele Noronha Felício de Lima</i>	
	<i>Mariana da Rosa</i>	
	<i>Ana Paula Nunes Chaves</i>	
10	MIGRAÇÕES CONTEMPORÂNEAS NA ESCOLA: OS <i>OUTSIDERS</i> E OS ESTABELECIDOS NO 8º ANO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO – UFSC	191
	<i>Gabriel Iagher Costa</i>	
	<i>Gabriela Maria de Sousa</i>	
	<i>Ana Paula Nunes Chaves</i>	
11	O PIBID GEOGRAFIA NA ESCOLA ALFREDO ROHR: TENTANDO APROXIMAR O VIRTUAL DO REAL	212
	<i>Steale Cristina Corrêa</i>	
12	O PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PARA ALÉM DA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL PROFESSORA DILMA LÚCIA DOS SANTOS	227
	<i>Lilian Claudete Oda Ferreira</i>	
	Sobre os autores/as	245

APRESENTAÇÃO

Há mais de 10 anos, o curso de Geografia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), tem participado de programas nacionais que visam qualificar a formação inicial de professores, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP). Ambos os programas almejam aperfeiçoar a formação prática dos futuros docentes, como fortalecer e ampliar o diálogo entre universidade e escolas públicas de Educação Básica.

É a partir das experiências formativas desenvolvidas no PIBID e no PRP do curso de Geografia que juntamos esforços para construir e publicar este livro, em formato de *e-book*, intitulado **Trajetórias da Residência Pedagógica e do PIBID Geografia na FAED/UDESC**. O livro é resultado de um compilar de 12 artigos que versam relatos das vivências e experiências de estudantes e preceptores, supervisores e orientadores, dos programas da Residência Pedagógica e do PIBID, em Geografia.

A organização e publicação deste livro contou com o apoio do CNPQ – Chamada MCTIC/CNPq nº 28/2018 – Universal, no projeto “Saberes e fazeres da Geografia na construção da cidadania: Brasil, um país que envelhece”. O projeto teve como proposta problematizar as múltiplas formas de construção do conhecimento geográfico, que se tecem nos diferentes espaços onde os sujeitos-estudantes transitam, produzem e reconfiguram modos

de existência na contemporaneidade. O projeto teve a participação dos bolsistas do Programa Residência Pedagógica Geografia e auxiliou a potencializar as pesquisas que são realizadas por estudantes de graduação do Departamento de Geografia, estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/FAED/UDESC), assim como os trabalhos do Laboratório de Estudos e pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO) e do grupo de pesquisa Ensino de Geografia e Diferentes Linguagens.

A Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e integra a Política Nacional de Formação de Professores, do Ministério da Educação. O programa visa potencializar a formação prática nos cursos de licenciatura, tendo como objetivo primordial, qualificar a formação inicial e a inserção dos licenciandos nas unidades escolares da Educação Básica, com tempos e espaços destinados à experiência da docência para os futuros professores. O Edital 01/2020, foi lançado no primeiro semestre de 2020, com início das atividades no segundo semestre do mesmo ano, com duração de 18 meses, contou, na UDESC, com a participação das seguintes áreas: Artes, Geografia, Química, Física, Matemática e Pedagogia¹.

O programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi lançado no edital público no ano de 2007, também pela CAPES. O PIBID tem como foco a inserção dos acadêmicos, bolsistas dos cursos de licenciatura, nos espaços da sala de aula das escolas, além de aprimorar a integração entre o Ensino Superior e a Educação Básica. O programa propõe atender diferentes objetivos, tendo como o principal, o incentivo à formação de docentes para a Educação Básica, contribuindo para a valori-

1 A UDESC também participou do Programa Residência Pedagógica, Edital 01/2018, da CAPES com os subprojetos Pedagogia e Geografia.

zação do magistério e a elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura do país.

Sendo assim, as pesquisas e relatos aqui reunidos apresentaram um panorama das possibilidades e potencialidades dos projetos de ensino na universidade, considerando os diálogos e caminhos trilhados pelos seus autores acerca do ensino de Geografia na Educação Básica, por meio do PIBID e da Residência Pedagógica.

O primeiro artigo, **Residência Pedagógica no curso de Geografia na FAED/UDESC**, de autoria de Agatha da Rosa dos Santos e Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, apresentou os caminhos trilhados na implementação e desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica Geografia – Edital 01/2020, no Centro de Ciências Humanas e da Educação, na Universidade do Estado de Santa Catarina, FAED/UDESC. As autoras descreveram as ações efetivadas na implantação deste programa no ano de 2020, com reuniões de planejamento, formações, encontros com os bolsistas e professores das escolas públicas de Educação Básica de Florianópolis (SC), que foram parceiras do programa. O texto foi organizado em duas partes: a primeira, abordou o processo de implantação e o planejamento das atividades e ações propostas para este edital e, na segunda, as atividades de formação que foram organizadas pela coordenação.

Na sequência, temos o artigo intitulado **Práticas pedagógicas em Geografia na Educação Básica: relatos de experiências na Residência Pedagógica**, de autoria de Aline Pompeu da Silva. O texto se trata de um relato a respeito das suas experiências como bolsista no Programa de Residência Pedagógica Geografia em duas escolas públicas da rede estadual de Florianópolis (SC), nos anos de 2019 a 2021. A autora destacou reflexões sobre a importância deste programa para a qualificação do percurso formativo dos licenciandos. A escrita foi organizada com as

seguintes seções: na primeira parte foi apresentada a trajetória e as memórias pessoais e acadêmicas da autora, posteriormente, as práticas vivenciadas na PRP.

Como o artigo, **Considerações sobre a Residência Pedagógica e as suas potencialidades na formação inicial do professor de Geografia**, Clara Inês de Campos Lopes, Luiz Martins Júnior e Julice Dias, apresentaram experiências no cotidiano escolar através do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Os autores destacaram a relevância do programa e as potencialidades e possibilidades na formação inicial do professor de Geografia. Essa vivência formativa fez parte das atividades realizadas com uma turma do segundo ano do Ensino Médio, em uma escola estadual da cidade de Florianópolis (SC), em 2021. As experiências no PRP tiveram eixo norteador e investidura na aprendizagem de como ser professor de Geografia, tal como a compreensão de como os estudantes do Ensino Médio se apropriam dos saberes e conhecimentos geográficos.

O artigo **Práticas pedagógicas na Geografia Escolar: propostas para uma inovação do ensino**, de Giovanna Schmidt Luz e Marcus Vinícius de Lima Xavier, apresentou reflexões sobre o ensino de Geografia na Educação Básica e debateu sobre determinadas problemáticas existentes no exercício docente. Para os autores, é necessário pensarmos em novas metodologias de ensino para que os estudantes não se prendam apenas a uma Geografia teórica, e onde igualmente não se faz uma relação direta com o seu cotidiano. Foi abordada, também, a ideia de aliar o livro didático a outros recursos e práticas pedagógicas que podem enriquecer as aulas, fazendo com que seja possível uma maior interação dos estudantes com o que é proposto em sala de aula. Foram apresentadas algumas práticas pedagógicas no ensino da Geografia, possíveis de serem utilizadas pelos professores em sala de aula.

Agatha da Rosa dos Santos e Carolina Lima Marques, no artigo **Experiência de bolsistas da Residência Pedagógica Geografia FAED/UDESC na pandemia da Covid-19**, buscaram socializar suas experiências enquanto bolsistas do Programa de Residência Pedagógica Geografia. As autoras, levando em conta que em 2020, o mundo foi acometido pela pandemia da Covid-19 e, com a crise sanitária, as aulas foram suspensas em todos os níveis da Educação no Brasil. O presente artigo, portanto, teve como objetivo apresentar como foi o processo de retomada das aulas e das atividades remotas até o início da retomada das aulas presenciais.

Experiências vivenciadas no Programa de Residência Pedagógica em Geografia em tempos de pandemia é um artigo de autoria de Kelly Cristina Onofri, Luiz Martins Júnior e Marjorie Eduarda Borges da Cunha, no qual foi proposto partilhar as vivências no Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Geografia. Teve como fio condutor, as ações, pesquisas e estudos realizados junto ao LPEGEO. Se tratou de uma escrita realizada em conjunto por uma estudante de pós-graduação, um egresso do laboratório e por uma bolsista do programa. Neste sentido, o referido texto se constituiu como uma forma de compreendermos como a participação no PRP contribuiu para a produção de experiências e vivências de práticas pedagógicas importantes para a constituição do ser professor.

O artigo, **A experiência que nos passou, tocou e nos moveu: um relato sobre o programa institucional de bolsa de iniciação à docência na UDESC**, de autoria de Marcelo de Araújo e Mário André Corrêa de Faria, apontou as ações experienciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O artigo abordou as múltiplas vivências e projetos desenvolvidos pelos autores enquanto bolsistas do programa. Primeiramente, no apoio pedagógico do projeto de iniciação científica “Nós Propomos! Cidadania e Inovação na

Educação Geográfica”, que teve como objetivo principal, iniciar os estudantes da Educação Básica na prática de pesquisa acadêmica, observando, analisando e propondo melhorias no espaço urbano, com foco nos bairros do município de Florianópolis (SC). Os autores enfatizaram que ao concluírem o ciclo no PIBID, foi possível perceber a importância que o programa teve em sua formação docente.

Chiara Pacheco Pettenon, Cristiele Nilles, Letícia Della Vecchia Becker e Ana Paula Nunes Chaves, autoras do artigo, **O PIBID Geografia na rede municipal de ensino de Florianópolis: um relato sobre a educação em meio a pandemia**, objetivaram relatar as experiências do PIBID Geografia nas Escolas Básicas Municipais Dilma Lúcia dos Santos e João Alfredo Rohr, ambas localizadas na cidade de Florianópolis. Foram apresentadas, as diferentes vivências escolares mediante à organização e estruturação do processo de ensino durante a pandemia da Covid-19, no período de setembro de 2020 a setembro de 2021. As autoras procuraram, então, descrever os processos de ensino frente a um inédito ensino remoto e, dessa forma, apresentar as diferentes metodologias, dinâmicas, enfrentamentos acerca das condições sanitárias, de acessibilidade e tecnologia, e das estratégias pedagógicas desenvolvidas em cada uma das escolas-campo.

Na sequência, temos o artigo **A plataforma Kahoot e suas potencialidades no ensino de Geografia: sobre uma experiência com o 7º Ano da E.B.M. Dilma Lúcia dos Santos**, das autoras Ana Carolina Schuhli, Gisele Noronha Felício de Lima, Mariana da Rosa e Ana Paula Nunes Chaves. Este artigo relatou experiências na exploração das potencialidades de plataformas de jogos digitais, como o *Kahoot*, nas aulas de Geografia. Foi apresentado, o *Kahoot*, como uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educativa em escolas e outras instituições de ensino. A atividade realizada na escola, com esta

plataforma de jogos digitais, foi desenvolvida de forma remota nas aulas de Geografia, por meio da plataforma *Google Meet*, com uma turma do 7º Ano da Escola Básica Municipal Dilma Lúcia dos Santos, localizada no Bairro Armação do Pântano do Sul, em Florianópolis (SC). A experiência aconteceu durante o mês de agosto de 2021, como uma das atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). As autoras destacaram que a prática com o jogo digital *Kahoot* foi importante durante os seus processos formativos como bolsistas do curso de Geografia da UDESC, desde a pesquisa, desenvolvimento e a realização da atividade.

Com o artigo, **Migrações contemporâneas na escola: os *outsiders* e os estabelecidos no 8º Ano do Colégio de Aplicação – UFSC**, os autores Gabriel Iagher Costa, Gabriela Maria de Sousa e Ana Paula Nunes Chaves tiveram como objetivo apresentar uma das atividades desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no primeiro semestre de 2018. A intervenção pedagógica foi realizada com o tema migração nas turmas do 8º Ano do Colégio de Aplicação (C.A), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), uma das escolas onde o PIBID de Geografia da UDESC, atuava. O intuito dessa intervenção era investigar como os estudantes se portariam em atividades e momentos onde existisse a interação com temas, como migração, migrantes e refugiados. Além disso, a intenção foi analisar como seria a reação dos alunos do 8º Ano nas dinâmicas realizadas, na qual, esperava-se que os estudantes se colocassem nos lugares dos imigrantes e das crianças migrantes inseridas nas escolas.

O PIBID Geografia na Escola Alfredo Rohr: tentando aproximar o virtual do real, de Steale Cristina Corrêa, visou analisar como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

Docência (PIBID) adaptou-se ao modelo remoto de ensino, contribuindo na formação inicial de futuros professores do curso de Geografia da UDESC. O texto teve como objetivo relatar a experiência vivenciada pela autora como professora supervisora do Programa na Escola Básica Municipal João Alfredo Rohr, juntamente com oito bolsistas do PIBID/UDESC. O artigo refletiu acerca do processo de inserção desses sujeitos com base em um contato mais intenso com a realidade escolar e suas complexidades, oportunizando um rico processo de formação, além de contribuir para o fortalecimento das licenciaturas. Ao concluir, segundo a autora, foi necessário enfrentar desafios para o desenvolvimento das atividades atuais do PIBID, considerando, tanto a diversidade dos estudantes das escolas envolvidas, quanto o processo de planejamento, formação e intervenção nas aulas de Geografia, no processo educativo e escolar.

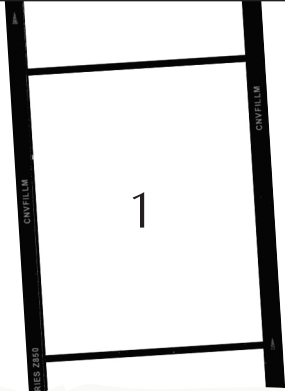
O último artigo apresentado neste livro é de autoria de Lílian Claudete Oda Ferreira, intitulado **O Programa de Iniciação à Docência para além da sala de aula: uma experiência na Escola Básica Municipal Professora Dilma Lúcia dos Santos**. No texto em questão, a autora afirmou que receber o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), foi importante para a escola, estudantes, professora e acadêmicos, já que as atividades desenvolvidas sempre foram planejadas em conjunto, considerando a realidade de cada ano escolar. Os acadêmicos tiveram a oportunidade de desempenhar o protagonismo em sala de aula, trazendo suas contribuições, saberes, experiências e ideias. O artigo destacou a presença do programa na disciplina de Geografia da escola em dois momentos distintos, um anterior à pandemia de Covid-19 e outro durante a pandemia. O primeiro momento ocorreu em meados de 2018 até o final de 2019, com a participação dos bolsistas de maneira presencial,

através de intervenções e saídas de estudos, entre outras atividades desenvolvidas. O segundo momento, que está em andamento, ocorre em um contexto diferente, de maneira virtual, por conta da Pandemia da Covid-19. Para a autora, foi possível perceber que no período pandêmico a importância da aproximação dos futuros professores com a escola, mesmo de maneira virtual, se mostrou um campo de possibilidades, trocas e de aprendizados para todos.

Desejamos que a leitura destes artigos possa contribuir para a reflexão acerca da importância de programas de iniciação à docência para a qualificação da formação dos acadêmicos dos cursos de licenciatura, como espaços e tempos essenciais para a constituição do ser professor.

Florianópolis (SC), fevereiro de 2022

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins
Ana Paula Nunes Chaves
Carolina Araújo Michielin



RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE GEOGRAFIA NA FAED/UDESC

Agatha da Rosa dos Santos
Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

Contextualização inicial

O presente artigo teve por objetivo dissertar a respeito do processo de implementação e desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica Geografia¹ – Edital 01/2020, no Centro de Ciências Humanas e da Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina, FAED/UDESC. Nessa escrita, apresentamos as ações efetivadas na implantação deste programa no ano de 2020², com reuniões de planejamento, formações, encontros com os bolsistas e professores das escolas públicas de Educação Básica de Florianópolis (SC), que foram

1 Coordenado pela professora Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins.

2 Destacamos que também participamos do Edital 01/2018 da CAPES.

parceiras do programa. É importante destacarmos que todas as atividades foram planejadas e desenvolvidas de forma remota em razão do isolamento social e da pandemia da Covid-19. Esta realidade, nos impôs uma arquitetura pedagógica e metodológica com ensino remoto que contribuiu para dar conta de todas as atividades propostas. Entendemos que esta flexibilização na efetivação da realização do programa oportunizou que fosse possível atender todos os aspectos necessários para dar andamento às ações propostas e para executá-las nas escolas.

A Residência Pedagógica é um programa da CAPES, que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, e visa intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura, e qualificar a formação inicial e a inserção dos licenciandos nas unidades escolares da Educação Básica com tempos e espaços destinados à experiência da docência para os futuros professores.

O Edital 01/2020, foi lançado no primeiro semestre do referido ano e o início das atividades aconteceu em outubro de 2020, com duração de 18 meses, tendo seu final previsto para março de 2022. Na UDESC, o programa contou com a participação das seguintes áreas: Artes, Geografia, Química, Física, Matemática e Pedagogia.

O programa teve como intuito contribuir na formação crítica dos licenciandos em Artes, Geografia, Química, Física, Matemática e Pedagogia, por meio do Programa de Residência Pedagógica, que desfrutou de seu alcance previsto no repensar dos estágios, práticas curriculares e pedagógicas, e na inserção nos contextos escolares, com ênfase no trabalho docente vinculado à Base Nacional Comum Curricular e no permanente diálogo com os profissionais da Educação Básica.

Após o resultado da participação da UDESC no programa, foram iniciados os contatos com as escolas de Educação Básica a fim de se estabelecer as parcerias do programa. Conforme o edital vigente, o núcleo de cada área foi formado por um docente orientador, oriundo da instituição de Ensino Superior, três professores preceptores das escolas de Educação Básica e 24 residentes bolsistas e até seis residentes voluntários. O documento que regulamentou o edital, informou que a função do professor preceptor é: “O professor da escola de Educação Básica é responsável por planejar, acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo” (BRASIL, 2020, p. 2).

O Subprojeto da Residência Pedagógica – RP Geografia, que é foco deste artigo, possui parceria com três escolas públicas de Educação Básica de Florianópolis (SC³), conta com a participação de três professores preceptores, 24 estudantes de graduação bolsistas e seis estudantes voluntários sem cota de bolsa com o programa. Entre os objetivos previstos, destacamos: possibilitar a inserção dos licenciandos do curso de Geografia licenciatura no cotidiano escolar de modo a contribuir para o seu conhecimento sobre a realidade presente na escola; proporcionar aos acadêmicos reflexões sobre a função social da Geografia e do professor de Geografia, na sociedade contemporânea, para atuar de forma consciente no campo do ensino de Geografia; promover espaços de estudos sobre o currículo da Geografia na Educação Básica, com destaque para a BNCC do ensino Fundamental e Médio.

A organização e o planejamento do subprojeto PRP Geografia estão vinculados ao Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia, o LEPEGEO, e contou com a colaboração de mestrandos e doutorandos. Todo processo de estruturação e arquitetura da proposta do subprojeto PRP Geografia foi reali-

3 Duas escolas públicas estaduais e uma da rede municipal de Florianópolis (SC).

zado de forma remota, com reuniões feitas em salas virtuais, pois, no ano de 2020, estávamos em meio a pandemia da Covid-19.

É fundamental ressaltarmos, que em março de 2020, um mês após o início do semestre letivo na FAED/UDESC, as aulas foram suspensas devido a pandemia. Com isso, o Edital nº 1/2020 também sofreu suspensão por alguns meses. A educação foi uma das áreas mais impactadas durante todo o período pandêmico, uma vez que a realização de atividades remotas exigiu de professores e estudantes repensar os processos educativos e começar a ensinar e aprender por meio das ferramentas tecnológicas. Mas, isso trouxe à tona, uma realidade sobre as desigualdades educacionais existentes no Brasil, assim como revelou ainda mais as desigualdades sociais e econômicas⁴.

Esta conjuntura passou a exigir recursos tecnológicos e *Internet* para a realização das atividades, exigência esta, que não era a realidade da maioria dos estudantes brasileiros. A lentidão na proposta de um plano para dar conta do ensino remoto emergencial, resultou na falta de atenção com a educação pública por parte dos órgãos responsáveis, não só com os estudantes, mas também com os professores que tiveram que rapidamente se adaptar ao momento sem nenhum tipo de auxílio técnico ou material para realizar suas atividades e desenvolver suas aulas.

As aulas retornaram na UDESC/FAED em meados de junho, após muita polêmica e discussão acerca das desigualdades de acesso às aulas remotas. A universidade lançou alguns editais para auxílio digital, mediante pacotes de *Internet* e empréstimos de aparelhos eletrônicos para aqueles estudantes que necessitassem de tais recursos para acompanhar as aulas e conteúdos de casa, de maneira segura.

4 Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros – TIC Domicílios 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf.

O texto, portanto, foi organizado em duas partes. Na primeira, foi apresentado, o processo de implantação e o planejamento das atividades e ações propostas para este edital. Na segunda, as atividades de formação que foram organizadas pela coordenação da área da Geografia.

O planejamento das ações

Devido à grande instabilidade na área da Educação, tanto em nível básico quanto ao superior, principalmente, no primeiro semestre do ano de 2020, com a suspensão das aulas presenciais e a implementação do ensino remoto emergencial, nos deparamos com algumas incertezas com relação a quais caminhos percorrer e como colocar em prática, as ações do programa de residência de forma remota. Havia uma previsão de início das atividades da Residência Pedagógica para agosto de 2020, mas por conta da pandemia e de todos os impactos nos demais setores da sociedade, as atividades do Programa do Edital nº 1/2020, foram suspensas por alguns meses, e retomadas somente em outubro de 2020.

Para participar do edital, cada área organizou proposta, que fez parte do Programa de Residência Pedagógica Institucional da UDESC. Para a área da PRP Geografia foram estabelecidos objetivos e ações para o andamento das atividades do subprojeto que contribuiriam para o desenvolvimento da autonomia do licenciando. Além de estratégias para a valorização do trabalho coletivo no planejamento e na realização de tais atividades, para articulação da BNCC com os conhecimentos da área do subprojeto, para a inserção e ambientação dos licenciandos na escola e de métodos de acompanhamento das ações efetivadas pelos professores da escola e os bolsistas.

Como resultados esperados para o subprojeto, mencionamos: ampliar o repertório teórico e prático dos bolsistas da PRP Geografia com a finalidade de qualificar a compreensão dos contextos onde é desenvolvida a prática docente; contribuir para o progresso da postura profissional, ética, autônoma e reflexiva sobre o exercício da docência; aproximar o licenciando das unidades escolares e dos contextos onde são desenvolvidas as práticas da docência e o contato direto com os estudantes da Educação Básica; estreitar as relações entre instituição de Ensino Superior e escolas públicas de Educação Básica; promover processos formativos aos professores orientadores, preceptores, bolsistas das escolas-campo e demais membros envolvidos com a comunidade acadêmica; aperfeiçoar a formação dos estudantes do curso de Geografia licenciatura, por meio do aprimoramento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa, a relação entre teoria e prática profissional.

Isto posto, o Programa de Residência tem um papel essencial na relação entre a universidade e a escola de Educação Básica, e fortalece o campo da prática.

Pode-se dizer que o motor que anima e dá sentido, tanto na Pedagogia, como nas demais licenciaturas, em busca da relação contínua, possível e necessária entre os estudantes, teoria e a prática cotidiana, o residente deverá relacionar-se adequadamente com a escola e/ou outra instituição educacional, buscando compreendê-la em suas relações internas, reconhecendo-a em seu contexto específico. Importa analisar o que acontece, como, por que, onde, com quem e quando acontecem em determinadas situações, buscando um novo sentido diante do que está sendo observado e apreendido no processo junto à realidade observada (CALDERANO, 2012, p. 251).

A partir das orientações da CAPES e do coordenador institucional, iniciamos o processo de planejamento das ações que deveriam ser colocadas em prática. De acordo com o Edital 01/2020, estava previsto no Programa de Residência, um plano de atividade organizado em módulos. Cada módulo é composto por 138 horas. Os módulos de 138 horas que compõem o Projeto de Residência pedagógica contemplam as seguintes atividades: a) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades; b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor.

Posteriormente à etapa de planejamento institucional e do resultado do edital, iniciou-se a fase de organização das atividades do subprojeto Geografia. Após as escolhas das escolas parceiras do programa e dos professores preceptores, bem como a divisão dos bolsistas por escola, foram efetuadas reuniões para delinear ações que seriam realizadas na efetivação do diálogo e organização das propostas didáticas e metodológicas que deveriam ser pontuadas nas escolas-campo, considerando, que estávamos em trabalho remoto.

Nesses encontros, tivemos a oportunidade de entendermos de que maneira as atividades seriam realizadas nesse modelo a distância, quais as dificuldades poderíamos encontrar e discutir, e de que maneira os bolsistas poderiam contribuir e fazer as propostas de inserção e acompanhamento das atividades dos professores preceptores. Nas reuniões quinzenais foram planejados momentos formativos, orientações coletivas e esclarecimentos sobre os fluxos e etapas do programa, rodas de conversa sobre

a realidade de cada escola e do andamento das atividades pedagógicas, proposição de práticas e experiências pedagógicas para as aulas. Nossa preocupação era a de deixar clara, a importância do contato com a escola e a organização de planejamentos que dessem conta da realidade que estávamos vivendo, bem como a importância do ensino da Geografia. Neste sentido, concordamos com Cavalcanti:

Para a definição do que ensinar, para que ensinar, para quem ensinar, o professor tem múltiplas referências, entre as quais as mais diretas são, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto da Geografia Acadêmica quanto da Didática da Geografia, e, de outro, a própria Geografia Escolar, já estruturada pela escola ao longo do tempo. Portanto, ensinar conteúdos geográficos, com a contribuição dos conhecimentos escolares, requer um diálogo vivo, verdadeiro, no qual todos, alunos e professores, têm legitimidade para se manifestar, com base no debate de temas realmente relevantes e no confronto de percepções, de vivências, de análises, buscando um sentido real dos conteúdos estudados para os alunos (CAVALCANTI, 2010, p. 3).

As atividades de orientação coletiva e os estudos temáticos ficaram sob a responsabilidade da coordenação do subprojeto e contou com a colaboração de estudantes da pós-graduação. Foram planejadas ações com o propósito de dinamizar momentos de leitura e estudos sobre o mundo da escola. Todas essas atividades se tornaram essenciais no auxílio do trabalho de orientação de cada professor preceptor com seu grupo de bolsistas, nas ações pensadas para inserção nas escolas.

As atividades e os encontros de formação

Nesta parte, focaremos no relato das atividades de formação coletiva sobre temas gerais que foram fundamentais para

auxiliar os bolsistas na organização dos seus planejamentos de inserção nas escolas.

Em outubro de 2020, organizamos um curso que teve como objetivo discutir e analisar os movimentos políticos e pedagógicos da construção da BNCC e seus reflexos na Educação Básica. A proposta foi a de apresentação e discussão dos contextos de influência e de produção do texto da BNCC e análise da organização do componente curricular de Geografia: estrutura, epistemologia e habilidades, fazendo uma ponte com os planejamentos do ensino da Geografia na Educação Básica.

Também foi abordado, o contexto de influência política que serviu de sustentação para a construção da BCNN do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Que salientou que entidades privadas, grupos internacionais e agentes públicos, foram os protagonistas neste processo, o que contribuiu e esclareceu que a construção e a publicação da versão final deste documento foram marcadas por um cenário de conflitos e disputas, com reduzida participação de professores e profissionais da Educação. Também chamou a atenção sobre a natureza epistemológica da produção da BNCC, baseada em uma sequência de competências e habilidades, que impactaram no trabalho docente, na aprendizagem dos estudantes e na avaliação.

No segundo encontro, o foco da formação foi a análise do Componente Curricular Geografia, com destaque para o debate sobre o ensino da Geografia e o percurso das habilidades, das competências, das unidades temáticas e de objetos de conhecimentos previstos na organização dos conceitos e conteúdos trabalhados em cada ano do Ensino Fundamental e Médio.

No último encontro sobre BNCC, a temática central foi a discussão acerca do planejamento de práticas para o trabalho com o ensino de Geografia em sala de aula, fazendo, deste modo,

uma introdução e reflexão muito interessante a respeito do que seria a “didática”. Foi visto também, nesse último momento, os desafios e possibilidades para a gestão da sala de aula, que se baseia em diversas questões, em especial, no contemporâneo com sujeitos tão diferentes, com todas as suas especificidades e também com inúmeras possibilidades de mediação.

Acreditamos que a formação inicial de professores precisa estar ancorada na relação entre os saberes teóricos e práticos, que são essenciais para a leitura da realidade profissional. De acordo com Nóvoa:

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajuda a combater os fenômenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores (NÓVOA, 2017, p. 1.121).

No fluxo das reuniões quinzenais com os professores preceptores e bolsistas, a tônica central se tratava dos desafios no tocante ao ensino remoto na Educação Básica, em como manter contato com os estudantes que tinham acesso às tecnologias, como criar um ambiente interativo nas aulas remotas e como ampliar a equidade no processo de ensino e aprendizagem. Além da seguinte questão de como lidar com a pressão da Secretaria Estadual e Municipal de Ensino para a volta das aulas presenciais na Educação Básica, diante de um cenário de pandemia e altos índices de mortalidade pela Covid. A posição da universidade e dos professores das escolas, era a de continuar no modelo remoto, apesar de todas as dificuldades, já que era a opção mais segura para a continuação das atividades.

Neste contexto, foi preciso nos organizarmos na migração para o ensino com o uso das tecnologias digitais e com isso adaptar as metodologias do ensino presencial para as plataformas virtuais de aprendizagem, para assim conseguirmos realizar o ensino remoto. Segundo Moreira e Schlemmer:

[...] O ensino presencial físico (mesmos cursos, currículos metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual, o professor protagoniza videoaula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de web conferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica é substituída por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota, o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9).

Em meados de novembro de 2020, os bolsistas tiveram a oportunidade de acompanhar as aulas de Geografia mediadas pelas tecnologias de forma síncrona, com as turmas de suas respectivas escolas. Esta não era a realidade de todas as escolas e turmas, algumas só mantinham contato com os estudantes por meio da entrega e recolhimento de material físico. Em uma das escolas, a professora de Geografia relatou que em determinadas turmas, a presença dos estudantes nas aulas síncronas era baixa. Eram poucos que ficavam conectados, e esses, geralmente utilizavam telefones celulares para fazer esse contato, e os aparelhos, em grande maioria, eram de algum familiar. Assim, segundo

relato da professora, esses poucos estudantes eram mais presentes, e havia uma interação boa, na medida do possível.

Na última formação do ano de 2020, foi realizada uma proposta de oficina sobre a produção de escrita acadêmica. Oportunidade essa, em que os bolsistas aprenderam ainda mais, a como desenvolver textos na graduação, com dicas para usar o *Word* e outros elementos centrais da escrita. Foi destacada a importância da leitura na produção e construção de um texto, a estrutura de uma escrita, a definição de um tema, formatação e normas da ABNT. Durante o desenvolvimento da oficina, foi produzido um texto colaborativo com o grupo como um exercício de escrita.

Em março de 2021, retomamos as atividades formativas da PRP Geografia. Um novo ano letivo então começou nas escolas, porém, na universidade, retomamos o semestre 2020/2 devido aos atrasos no andamento dos períodos, por conta da pandemia. A vacinação havia se iniciado para os grupos prioritários naquele momento, com uma previsão de lentidão para a vacinação dos professores. Continuava a pressão para a volta das aulas presenciais na Educação Básica. Na contramão de todas as estatísticas que indicavam o avanço da pandemia, por meio de um decreto⁵, as atividades educacionais foram elevadas a categoria de “serviço essencial”. O Sintrasem – Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis –, lançou a campanha “essencial é a vida”, contra a obrigação da retomada das atividades presenciais⁶.

5 A Lei nº 18.032/2020, do Estado de Santa Catarina, considera essenciais as atividades educacionais presenciais nas unidades das redes pública e privada de ensino.

6 No dia 21 de março, os profissionais da Educação deflagraram uma greve que durou 67 dias, por serem contrários ao retorno das atividades presenciais sem que a Prefeitura garantisse condições sanitárias seguras e a vacinação dos mesmos. Disponível em: <https://scc10.com.br/cotidiano/educacao/termina-a-greve-dos-professores-em-florianopolis/>.

Em reunião com os professores preceptores em março de 2021, foi discutida a exigência para se voltar às aulas presenciais na Educação Básica. Contudo, a realidade das escolas não atendia a exigência sanitária para manter todos em segurança no ano letivo. As queixas mais recorrentes eram sobre a falta de pessoal de apoio nas instituições, como faxineiras, seguranças e até merendeiras, que foram dispensados no período mais caótico da crise sanitária. Desse modo, não haviam condições mínimas para tal volta presencial. Foi debatido também nessa oportunidade, quem queria/poderia voltar presencialmente, caso a obrigatoriedade se concretizasse. Mas, o retorno presencial só foi efetivado em meados de maio de 2021, com início da vacinação dos profissionais da Educação.

Na continuidade das atividades de planejamento das ações para o ano de 2021, cada grupo de bolsistas em suas escolas, foi escolhendo suas turmas para então organizar os planos de intervenção, de acordo com a proposta anual de cada professor preceptor. É importante destacar que os bolsistas já vinham de um período de observações das aulas no segundo semestre de 2020, fato este que acrescentou às experiências dos residentes, propiciando aprendizagens a respeito do ser/fazer professor e sobre o andamento das aulas de Geografia nas diferentes turmas.

Na sequência das atividades foi organizada uma formação nos meses de março e abril, que teve como tema central, o planejamento no contexto escolar. No primeiro encontro, foi discutido o conceito de planejamento, finalidade e importância, níveis de planejamento escolar e estrutura de um plano de aula e de um projeto. O conceito de planejamento foi relacionado com as políticas educacionais, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), a BNCC e os Planos Curriculares.

Em continuidade, na formação seguinte, o tema de estudo foi o processo de construção de objetivos. Ao passo que iniciamos com definições do que seriam os objetivos: o que se pretendia atingir; ação clara e explícita; simples, visível e evidente, uma questão muito importante se caracterizou em diferenciarmos o que seriam os “objetivos de ensino” e os “objetivos de aprendizagem”. Os objetivos de ensino se referiam a aquilo que o professor deseja fazer, e os objetivos de aprendizagem remetiam-se ao que o estudante precisar aprender. Definiu-se então a diferença de objetivo geral e objetivos específicos, assim como o conceito de competência e habilidades, que estão presentes na BNCC.

Para encerrar esse ciclo de formações, o último encontro foi sobre avaliação, e trouxe muita reflexão acerca da didática, de quem sabe e quem não sabe ensinar, do papel do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem, e a definição de critérios de avaliação, levando em conta que os estudantes aprendem de formas diferentes, a partir de seus conhecimentos prévios. Para explicar isso, foi abordado a noção de zonas de desenvolvimento de Vygotsky. As trilhas de aprendizagem como instrumento de avaliação foram também exploradas, com base em atividades mediadoras efetivas onde essa avaliação deve ocorrer durante todo o processo, não apenas como uma etapa final de tal processo.

A partir de maio, as escolas passaram a ter atividades pedagógicas com aulas presenciais e remotas, com revezamento dos estudantes, com tempos de aulas presenciais nas escolas e de forma remota/*on-line*. O retorno às aulas presenciais exigiu uma organização e cuidados fundamentais para a preservação da saúde dos estudantes, dos professores e profissionais das escolas, com cuidados sanitários como distanciamento social e uso de EPIs.

Para este período de retorno gradual, os professores, profissionais das escolas e bolsistas da residência receberam a primeira

dose da vacina para a Covid. Os bolsistas da residência tiveram a opção de escolher se retornavam para as escolas de forma presencial ou não. Para os bolsistas que não retornaram às escolas, as atividades continuaram sendo realizadas de forma remota, com reuniões, formação e planejamentos realizados através de plataformas *on-line*.

Algumas considerações

Ao longo da feitura deste artigo, apresentamos as ações e atividades desenvolvidas com a implementação do Programa de Residência Pedagógica Edital nº 01/2020, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com ênfase no subprojeto Geografia, do Centro de Ciências Humanas e da Educação, FAED. Destacamos, o processo de planejamento e organização que consistiu na elaboração de reuniões, formações e encontros entre bolsistas e professores das escolas básicas. Ressaltamos ainda que todo esse processo ocorreu de forma remota, devido a pandemia da Covid-19.

O Programa de Residência Pedagógica é um programa da CAPES, que faz parte das estratégias do Plano Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, que visa aperfeiçoar a formação prática dos estudantes dos cursos de licenciatura, qualificando os futuros docentes e proporcionando a inserção deles, na realidade das instituições de Educação Básica, oportunizando, deste modo, que o bolsista possa conviver de maneira bastante intensa durante a graduação, no seu futuro local de atuação profissional.

As atividades de implementação desse edital iniciaram-se com atraso em razão das suspensões das atividades em decorrência ao momento pandêmico. De acordo com o Edital nº 01/2020, que estava planejado inicialmente para agosto de 2020,

mas que só foi efetivado em outubro de 2020, nas diferentes áreas de licenciatura da UDESC, o subprojeto Geografia contou com a participação de três escolas públicas parceiras, com três professores, os quais ficaram responsáveis pelos 24 bolsistas e seis voluntários, divididos em grupos em cada unidade escolar. Todo esse processo de organização esteve atrelado ao LEPEGEO, Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia.

Como já mencionamos, todas as atividades e ações deste edital, até setembro de 2021, ocorreram de forma remota, por meio de encontros *on-line*. Os encontros com os professores das escolas, o acompanhamento das aulas, a realização das atividades relacionadas à organização das intervenções, foram todas realizadas mediante reuniões que aconteceram em salas virtuais, pelo *Teams* ou *Meet*. Após este período, aos poucos, algumas atividades foram sendo desenvolvidas de forma mista, tanto remota quanto presencial. Assim sendo, procuramos nos adequar a todos os planejamentos para dar conta desta nova realidade. No ano de 2021, procuramos conceber formações para auxiliar os bolsistas na organização das atividades de planejamento e intervenções nas escolas. As temáticas foram pensadas em uma relação direta com a realidade do programa de residência.

Diante das limitações impostas pelo trabalho remoto no contexto da pandemia da Covid-19, tivemos que enfrentar algumas contradições, expectativas, fragilidades e potencialidades que nos fizeram experimentar outras metodologias e outros modos de aprender e de ensinar diante da necessidade de criar alternativas para o desenvolvimento do processo formativo dos bolsistas e o acesso à educação, como um direito de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 01/2020 CAPES**. Programa de Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2020. p. 13. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 09 jun. 2021.

CALDERANO, M da A. O Estágio Curricular e os cursos de formação de professores: desafios de uma proposta orgânica. *In*: CALDERANO, M. da A. (Org.). **Estágio Curricular**: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: Programa de Residência Pedagógica e a Escola Básica.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. *In*: Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: 2010. p. 1-16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *on-line*. **Revista UFG**, v. 20, 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1.106-1.133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Relatos de experiências na
residência pedagógica*

Aline Pompeu da Silva

A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade (FREIRE, 1996, p. 25).

Considerações iniciais

O artigo em questão teve como objetivo relatar experiências vivenciadas como bolsista no Programa de Residência Pedagógica Geografia em duas escolas públicas da rede estadual de Florianópolis (SC), no curso de Geografia licenciatura, do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), nos anos de

2019 a 2021. O presente texto também apresentou reflexões sobre a importância deste programa para a qualificação do percurso formativo dos licenciandos. Destacamos então que a Residência Pedagógica é fundamental para a formação do graduando, pois estabelece uma relação orgânica entre o residente e a escola. Sendo assim, o papel da vivência no espaço escolar assume caráter significativo no contexto do currículo da licenciatura e se desdobra na imersão do futuro professor em sala de aula.

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações da CAPES que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e visa intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura, voltado para qualificar a formação inicial e a inserção dos licenciandos nas escolas da Educação Básica com tempos e espaços destinados à experiência da docência para os futuros professores.

A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), integrou o Edital CAPES nº 06/2018 e contou com a participação dos cursos de Geografia licenciatura e Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas e da Educação, FAED. Também atuou no Edital nº 01/2020, que contou com a participação das seguintes áreas: Artes, Geografia, Química, Física, Matemática e Pedagogia.

As atividades do programa no Edital nº 06/2018, tiveram suas práticas iniciadas em agosto de 2018 e término em janeiro de 2020. Já no Edital nº 01/2020, que foi lançado no primeiro semestre de 2020, tivemos o início das atividades em outubro com duração de 18 meses, tendo seu final previsto para março de 2022.

Nos dois editais, o subprojeto da PRP Geografia firmou parceria com três escolas públicas da Educação Básica de Florianópolis (SC), com a participação de três professores preceptores e 24 estudantes bolsistas. A organização das atividades do programa foi ancorada no LEPEGEO, Laboratório de

Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia, que serviu de suporte para o planejamento de todas as ações realizadas.

Neste sentido, a escrita foi organizada nas seguintes seções: na primeira parte foi apresentada a trajetória e as memórias pessoais e acadêmicas da autora. Posteriormente, as experiências vivenciadas no PRP nos anos de 2018 e 2021.

As memórias da minha trajetória de vida

Desde muito nova, sonhava com o dia em que eu iria ficar fora de casa por algumas horas, sem a supervisão de algum familiar. Era simplesmente incrível imaginar tamanha independência! O que eu não imaginava era o quão desafiador poderia ser a vida escolar. Sem muitas experiências coletivas, meu primeiro desafio foi deixar o egoísmo (incentivado por minha querida avó) em casa. Foi um processo longo, o de exercer a empatia, amor ao próximo e construir amizades, mesmo sem compreender o significado de tais gestos.

A disciplina? Como foi difícil obedecer às limitações impostas pelo professor, pela escola, pela sociedade. Como uma boa “taurina”, minha avó, dona Eli, pecou pelo excesso. Sentindo pena da pobre menina abandonada pelos pais, se deixou levar pelas emoções, permitindo que eu excedesse todos os limites. Com o passar dos anos, fui me transformando, adotando novos comportamentos e atribuindo características próprias à minha personalidade. De repente, me dei conta de que os adultos não eram os únicos detentores de todo conhecimento tido como certo e não eram os únicos que entendiam como a vida funcionava. Nem tudo acontecia exatamente como eles previam e afirmavam, nem tudo era real. Então percebi que existia um mundo muito maior do que aquele que os meus olhos podiam ver.

Me atrevo a dizer, que a escola teve o papel mais importante na minha juventude. Foi o palco de experiências inesquecíveis, únicas e de valores imensuráveis. Foi onde aprendi a conviver, a respeitar, a aplaudir o outro e a me importar com coisas que eu nem sabia existirem. Foi lá que consegui desenvolver um senso crítico e um pensamento responsável, que mudaram minha forma de agir para sempre. Entretanto, confesso que meu ensino foi tradicional, com métodos que me proporcionaram menos do que poderia. Onde a avaliação da aprendizagem esteve voltada para classificar e rotular os estudantes como “bons ou ruins”. Onde a atribuição de notas e a classificação dos estudantes, além de desestimular, levaram muitos a evasão escolar.

Ao me lembrar dos anos de Ensino Fundamental, cursado em escola pública, no interior do estado de Santa Catarina, percebo que poderia ter “alçado voos mais altos”, com uma base mais sólida e bem fundamentada. Contudo, carrego comigo as lembranças de professores que nem lembro mais. Não me recordo de seus nomes ou rostos, mas suas palavras jamais serão esquecidas por essa estudante que vos escreve: *“Não use sua história como muleta, quando não se tem apoio, apoie-se”* e até mesmo uma frase dita por uma professora que referenciava Mahatma Gandhi: *“Viva como se fosse morrer amanhã, aprenda como se fosse viver para sempre”*.

No Ensino Médio, enfrentei a triste realidade de uma escola pública tradicional, metódica, desinteressante e desestimuladora. Realidade que logo foi abandonada para que eu pudesse me dedicar por completo ao mercado de trabalho e só retornar a ela, anos mais tarde. Já na capital do estado, Florianópolis, terminei meu Ensino Médio de forma EAD, em uma escola privada, onde meu objetivo inicial era a conclusão do Ensino Médio a qualquer custo para adentrar em um curso de graduação e assim con-

seguir melhores oportunidades no mercado de trabalho ou até mesmo mudar de profissão.

Feito isso, iniciei um curso de graduação voltado para o setor contábil e logo consegui um estágio na área. Inicialmente, foi algo que mudou a minha vida, tive a oportunidade de aprender sobre novos assuntos, assumir novas responsabilidades e dar início a uma carreira que poderia ter sido promissora, não fosse esse meu altruísmo. Dentro de um escritório de contabilidade, prestando serviços para empresas nem sempre dentro das normas legais, me vi encurralada entre o que eu acreditava ser o correto e o que precisava ser feito. Sem conseguir dar continuidade ao meu trabalho, compactuando com tais atitudes, decidi mudar de área.

Mas a pergunta que me fiz tantas vezes e que outros também fizeram, permaneceu por um longo ano, antes que eu tomasse a decisão: *“Tem certeza de que quer trocar uma carreira promissora por uma vida em escola pública?”*. E a resposta para tal questionamento se concretizou aqui! Sem dúvidas, sem arrependimentos, apenas com imensa gratidão às referências que encontrei pelo caminho da Geografia que, mesmo sem saber, fizeram com que eu não desistisse.

No ano de 2019, ao estar novamente dentro de uma sala de aula, no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), enfrentei dificuldades ofuscadas pelo cotidiano que me fizeram refletir sobre minha trajetória escolar. Como me fizeram falta os anos que estive afastada da sala de aula e como eu não me sentia preparada para me tornar uma graduanda no curso de licenciatura em Geografia. Me sentia envergonhada ao me comparar com os colegas que, munidos de argumentos, se colocavam tão bem nos debates.

Foi então que recebemos o convite feito pela professora e coordenadora Rosa Martins para participar do PRP, o Programa

de Residência Pedagógica Geográfica. De imediato, meu coração se encheu de esperança e eu vi ali uma oportunidade de descobrir se realmente tinha feito a escolha certa. Percebi que era uma oportunidade ímpar para me desafiar e superar meus medos. Mesmo tendo que me dividir entre a universidade e o trabalho, decidi me inscrever e fui selecionada pelo Edital 2018/01.

No momento em que estive dentro de uma sala de aula, como residente no PRP, pela primeira vez no ano de 2019, tive a oportunidade de vivenciar brevemente as dificuldades de um professor e a refletir sobre os métodos que não me agradavam no passado. Com base nisso, notei como é difícil propor aulas com metodologias interativas que estimulem o interesse da turma e contribuam para atingir resultados mais satisfatórios.

Um fato indiscutível é que a escola enfrenta desafios, como a dificuldade em articular questões contemporâneas, em virtude de problemas como a evasão, a realidade precária das condições de infraestrutura das instituições públicas, entre outros fatores que se vinculam às práticas pedagógicas e metodológicas de cada professor, ou seja, a forma de ensinar de cada professor.

Experiências vivenciadas na residência

A intenção desta seção foi apresentar os relatos de experiências, desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica Geografia nos anos de 2019 a 2021, com turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em escolas públicas de Educação Básica de Florianópolis (SC). Além disso, também foram abordados alguns aspectos sobre o desenvolvimento dos licenciandos com as vivências em sala de aula, por meio deste programa, e seu papel no currículo da licenciatura e seu desdobramento com a imersão do futuro professor em sala de aula. Acreditamos que a Residência Pedagógica possibilita

[...] um espaço para reflexão, encontros e trocas para os professores recém-formados, uma vez que além de formar, é preciso apoiar processos de fortalecimento da permanência de professores no campo de trabalho. A proposta da residência é que esse espaço se configure num dispositivo para a troca de saberes entre a universidade e a escola, oportunizando o surgimento de saberes e conhecimentos que possam responder aos desafios da formação de professores (LEAL, 2016, p. 95).

À vista disso, consideramos ser fundamental fazer uma educação geográfica na escola que possibilite a criação de maneiras plurais de entendimento da Geografia e ampliação das fronteiras desta ciência como um caminho para conhecer o mundo geograficamente. Nesse sentido, concordamos com Callai, que destaca:

O ideal é oferecer ao aluno as informações, as bases necessárias para que ele se envolva intelectualmente, mas que se utilize também de suas forças afetivas no sentido de mobilizar a sua capacidade criativa. É fundamental então que se consiga transformar a Geografia em algo vivo, que diga respeito à vida, ao mundo real, que não sejam questões estranhas e distantes no sentido de não se perceber que sejam da vida, da sociedade concreta (CALLAI, 2013, p. 23).

A Educação Geográfica, a construção dos planejamentos e o estudo dos conteúdos e conceitos trabalhados a partir das práticas que acontecem no contexto do Programa de Residência Pedagógica em Geografia contribuíram para inserir os graduandos do curso de licenciatura da UDESC, no ambiente escolar. A observação, o acompanhamento das aulas e as intervenções possibilitaram conhecer a realidade escolar, além de vivenciar os tempos e os espaços da sala de aula.

Acreditamos, portanto, que as ideias de Freire (1996), vão ao encontro do que consideramos que devam ser os princípios da

disciplina de Geografia, de desenvolver diferentes formas de diálogo, promover uma ação libertadora e democrática, assim como uma reflexão crítica da realidade. Por esse motivo, cremos que é preciso romper com o modelo tradicional de estrutura de sala de aula, para assim tentarmos tornar a realidade mais próxima. Além disso, é fundamental o desenvolvimento de novas bases teóricas e conceituais para a formação inicial de professores, bem como para o processo de formação continuada, capazes das especificidades de cada componente curricular da Educação Básica.

Experiências vivenciadas no ano de 2019

Ao me iniciar no referido programa, em uma escola estadual de educação básica da cidade de Florianópolis (SC), acompanhei o professor preceptor¹ e regente em suas aulas nas turmas de 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental e 3º Ano do Ensino Médio, com carga horária de oito horas semanais. Tão logo cheguei na escola, foi possível perceber a diferença entre a realidade das turmas, quanto ao número de estudantes, bem como suas idades e o comprometimento no que tange a vida escolar. Os do Ensino Médio, já nas fases finais do Ensino Básico, se mostraram mais dedicados e tranquilos. Enquanto os mais jovens, se mostraram mais agitados e menos preocupados ou comprometidos com as atividades em aula, o que exigia do professor mais firmeza e atenção para que eles acompanhassem o que era planejado.

Durante uma breve conversa com o professor preceptor em uma das manhãs que nos encontramos, soube que a escola estava com defasagem no número de livros didáticos, além de materiais insuficientes para serem utilizados em práticas escolares. Foi perceptível a fragilidade na infraestrutura da insti-

1 Esta nomenclatura é determinada pelo edital da Residência Pedagógica e se refere ao professor que recebe os bolsistas e orienta as atividades na escola.

tuição, a precariedade dos recursos didáticos e pedagógicos e a carência de profissionais nas áreas pedagógicas da escola. Me pergunto então, onde estariam esses profissionais? Por que as escolas públicas não têm a devida atenção do Estado? Por que não há uma preocupação do Estado em investir na melhoria da infraestrutura física e de pessoal das escolas públicas?

A primeira intervenção que realizei, foi em conjunto com outra residente. Esta aula foi dirigida aos alunos do 3º Ano do Ensino Médio e teve como tema, a Guerra do Contestado². A segunda experiência foi com uma turma do 9º Ano, que tratou a dimensão sociocultural e geopolítica da Índia, na formação e constituição do Estado Moderno para assim compreender a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado, abordando o papel econômico e cultural da Índia.

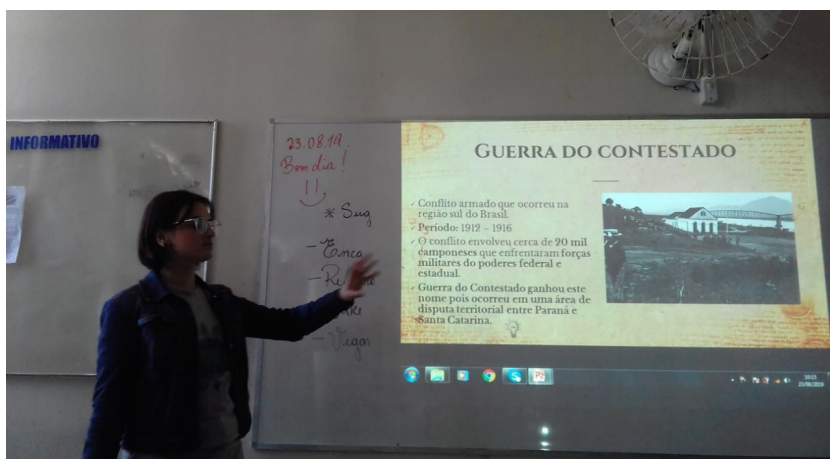
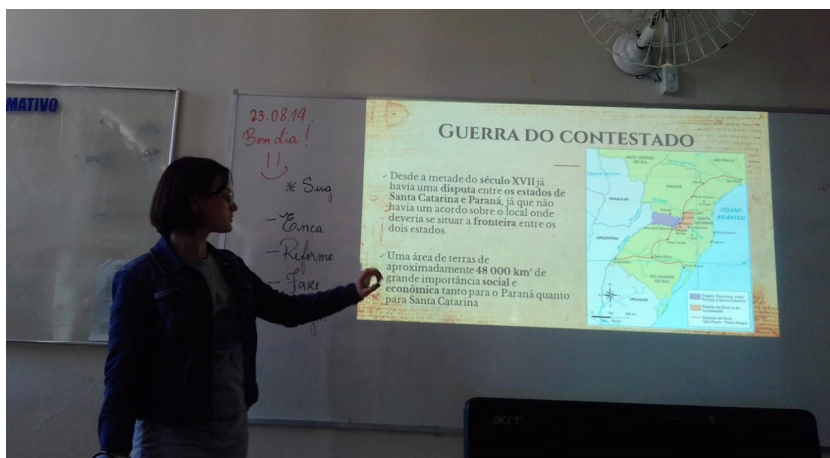
Para tais intervenções foram elaborados planos de aula seguindo as orientações pedagógicas alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (BRASIL 2017). Com o auxílio de *slides*, foram mapeados os principais tópicos a serem expostos sobre os temas propostos.

Na aula sobre o conflito do Contestado, optamos também por elaborar um texto de apoio que contextualizou, desde os principais motivos do conflito do Contestado, a trajetória do líder José Maria, com destaque para o descaso e esquecimento histórico para com esse movimento. Também foram organizadas algumas questões dirigidas a respeito deste e dos demais temas já trabalhados anteriormente nas aulas, como forma de exercícios de fixação do conteúdo, mas também como um breve simulado para o vestibular.

2 A Guerra do Contestado foi um conflito que aconteceu nos estados do Paraná e de Santa Catarina, nos anos de 1912 e 1916, e envolveu, de um lado, a população cabocla daqueles estados, e, de outro, os dois governos estaduais, apoiados pelo presidente da República, Hermes da Fonseca (RODRIGUES, 2008).

Com o auxílio do projetor multimídia³, e colaboração do professor preceptor, ministramos essa mesma aula nas três turmas do 3º Ano do Ensino Médio, como evidenciam as Figuras 1 e 2, a seguir.

Figuras 1 e 2 – Registros da primeira intervenção no PRP, 2019



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

3 O projetor utilizado era do LEPEGEO (Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia) da FAED – UDESC.

Como bolsista da residência, eu acompanhava todas as turmas que o professor tinha no turno em que estava na escola, mas, poderia escolher em qual delas fazer as intervenções. Como já havia realizado intervenções com as turmas do Ensino Médio, não era, a princípio, meu plano fazer com as turmas do Ensino Fundamental. Mas, os estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental pediram, gentilmente, que eu realizasse intervenções com eles. Me senti lisonjeada e me prontifiquei em preparar algumas aulas.

Dando continuidade ao trabalho que vinha sendo feito pelo professor preceptor, com essa turma, e após ter acompanhado as aulas semanais de março a junho, iniciei a organização do planejamento e a elaboração dos materiais que seriam utilizados para a intervenção, que teve como temática central, a dimensão sociocultural e geopolítica da Índia, na formação e constituição do Estado Moderno, de modo que foram estudadas questões em torno da economia, população e sua cultura, assim como sua localização e a influência das monções no contexto socioambiental do continente asiático.

Ao pensar a sala de aula sob a perspectiva de objeto de análise e, sobretudo, de práticas. Entramos no viés sustentado por Freire (2004), de que ambos caminham horizontalmente, propondo processos e métodos que respeitem as especificidades da turma e/ou dos estudantes. Onde a teoria e a prática não apenas dependem uma da outra, como se complementam e se sustentam na busca de propor dinâmicas para tornar o aprendizado mais interativo, num processo que contribuía para a construção e a desconstrução dos conceitos, no sentido de problematizar e relacionar com a realidade dos estudantes.

Alicerçada em tal referência, foi decidido que era importante trazer uma abordagem metodológica que pudesse estimular os estudantes e envolvê-los em atividades a serem executadas.

Considerando a temática proposta, a intervenção foi dividida em dois momentos. No primeiro, o foco foi analisar e compreender a divisão da Índia entre hindus e muçulmanos, como herança da colonização inglesa. Utilizamos duas aulas de 50 minutos, pois foi realizada uma atividade prática com o intuito de sintetizar o conteúdo exposto. No segundo encontro, utilizamos uma aula de 50 minutos, para compreender as influências das monções no contexto socioambiental do continente asiático.

Para a realização dessas intervenções, foram elaborados textos de apoio com resumos para facilitar o entendimento da temática trabalhada em cada momento da intervenção. Também foram organizados *slides* com os principais tópicos e atividades práticas com questões que ajudaram a alcançar os objetivos propostos em cada momento das aulas.

Para a atividade prática realizada ao final do primeiro encontro, usamos o celular como dispositivo para pesquisa. Foi proposta uma atividade de pesquisa, onde os estudantes em duplas fizeram um levantamento de dados baseado nas características sociais e culturais deste subcontinente. Para tal, foi recomendado que imaginassem uma viagem de férias, na qual deveriam registrar no caderno as características encontradas em cada cidade, que cada uma das duplas escolheu para visitar. Para auxiliar na organização, coloquei os nomes das duplas e das cidades escolhidas no quadro, assim, feita a divisão da sala e escolha das localidades, iniciamos a pesquisa. Dos dados estipulados para análise, destacam-se: a língua de origem de cada cidade, comidas típicas, localização, religião predominante, entre outras características sociais e culturais.

Naquela manhã ensolarada de primavera, já experimentando as temperaturas de verão, senti mais que suor descendo pelo meu rosto. Senti vontade de continuar, mesmo com todos os

improvisos e falhas de equipamentos, mesmo diante das dificuldades. Em nenhum momento sequer senti vontade de desistir.

Foi nessa escola que tive orgulho da escolha em ser professora, ao ser abordada por um dos estudantes do 3º Ano do Ensino Médio com uma notícia que iria transformar o meu dia. Primeiramente, ele me perguntou o porquê de eu ter escolhido cursar Geografia, e como já dito anteriormente, reitero dizendo que é um projeto de vida. Após ter saciado sua curiosidade, ele me informou que tinha se inscrito para o vestibular da UDESC, para Geografia licenciatura. Este relato me deixou muito feliz, especialmente, por ver um adolescente decidido pela formação de professores na área da Geografia.

Experiências vivenciadas nos anos de 2020 e 2021

As experiências vivenciadas nos anos de 2020 e 2021, não aconteceram na mesma escola do edital anterior da residência. Porém, a nova instituição também se trata uma escola de Educação Básica de Florianópolis (SC). Ambas fazem parte da rede estadual e compartilham características comuns, no entanto, a atual, possui uma infraestrutura mais organizada, com melhores recursos materiais para uso dos estudantes.

No ano de 2020, fomos surpreendidos com uma quarentena devido a situação de pandemia mundial causada pelo novo Coronavírus. Deste modo, logo no início do semestre letivo, em março de 2021, fomos afastados das aulas presenciais no campus da FAED-UDESC. Após um período de adaptação retomamos o semestre, com aulas no formato remoto. Mas as atividades da Residência Pedagógica do Edital 01/2021, só foram iniciadas no semestre 2020/2, com atividades de formação, reuniões e contato com as escolas de forma remota em salas virtuais.

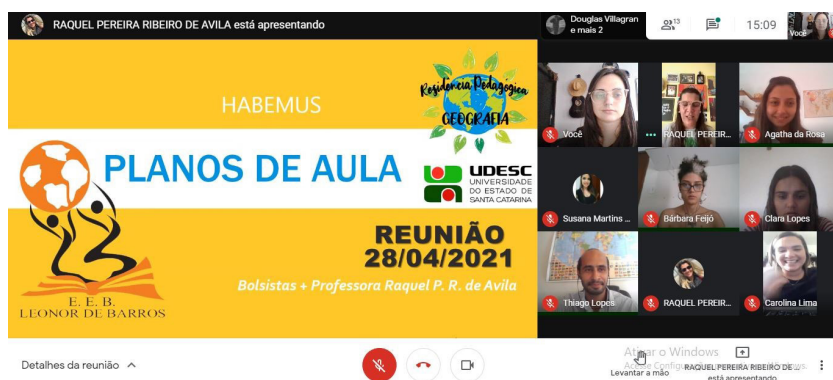
Após os encaminhamentos iniciais de implantação das bolsas e contato com a escola, a coordenadora da Residência Geografia organizou formações, com temáticas voltadas para o ensino de Geografia e a formação inicial. Primeiramente, tivemos um curso sobre temas que dizem respeito à BNCC Geografia e o currículo do ensino de Geografia na Educação Básica com a professora e doutora Adriana Correa. Na sequência, participamos de uma formação sobre escrita acadêmica com a professora Marcia Vidal. Além das formações com temas específicos, foram realizados encontros para esclarecimentos acerca dos planejamentos e das tarefas que cada bolsista deveria realizar, bem como sobre as atividades remotas nas escolas. Em meados de novembro de 2020, os bolsistas foram apresentados aos professores preceptores para então organizarem os planejamentos em cada escola. O grupo de 24 bolsistas foi dividido em três escolas localizadas em Florianópolis (SC).

Na sequência, cada grupo passou a ter encontros com os preceptores de cada escola. Para a escola que eu fui selecionada, Escola de Educação Básica Leonor de Barros, a Residência Geografia é coordenada pela professora Raquel. Por meio de uma reunião em uma sala virtual, a professora preceptora nos passou as datas e horários das aulas de Geografia das turmas do Ensino Fundamental e Médio, e ficou acordado que quinzenalmente teríamos reuniões para dar andamento ao planejamento das aulas e correções das atividades encaminhadas pela professora. Até o final do ano letivo de 2020, tivemos pouco contato com as turmas, pois, logo a escola entrou em período de provas finais e recesso escolar. Durante o mês de janeiro de 2021, tivemos recesso das atividades da escola e da universidade.

Em fevereiro de 2021, na retomada do ano letivo, através de uma reunião via plataforma *on-line*, a professora preceptora compartilhou documentos com orientações a respeito do plane-

jamento anual para as aulas de Geografia em cada turma e sobre sua metodologia de trabalho. Também foi discutido o retorno das aulas presenciais, que na época, não havia data definida. A partir de então, tivemos reuniões periódicas para nos adequarmos ao modelo remoto e à necessidade da proposição de aulas interativas com metodologias inclusivas. A professora também fez um levantamento sobre a preferência de cada bolsista na escolha das turmas onde seriam realizados as intervenções e o planejamento para as aulas. Uma de nossas reuniões se encontra registrada na Figura 3. Que se refere ao momento em que era discutida a organização dos planos de aula para as turmas que a professora preceptora era regente no ensino de Geografia.

Figura 3 – Apresentação de planos de aula em reunião no dia 28 de abril de 2021



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

Em junho de 2021, recebemos as notícias de que os profissionais da Educação tinham preferência para a vacinação da Covid-19. Era um fio de esperança diante de um dos maiores desafios sanitários em escala global deste século. Para se enfrentar uma doença que se propaga muito rapidamente, a vacinação oferecia a expectativa de que poderíamos ampliar as medidas

de prevenção em relação a transmissão do Coronavírus. Com a informação de que poderíamos tomar a primeira dose da vacina, já que, o Estado de Santa Catarina obrigou as escolas ao retorno das aulas no formato híbrido, a professora Raquel não mediu esforços para que a escola fornecesse declarações para que os bolsistas da residência pudessem tomar a vacina. Com a carteirinha de vacinação preenchida como mostra a Figura 4, aos poucos, foram retomadas algumas atividades presenciais.

Figura 4 – Carteirinha de vacinação contra Covid-19

COMPROVANTE DE VACINAÇÃO COVID-19		PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS	
NOME: <i>Aline Pompeu do Silva</i>			
DATA DE NASCIMENTO: <i>11/07/1994</i>			
1ª Dose		2ª Dose	
Data: <i>31/05/21</i>		Data: <i>23/08</i>	
Laboratório: <i>Pfizer</i>		Laboratório:	
Lote: <i>21UV00097W</i>		Lote:	
Vacinador: <i>UFSC</i>		Vacinador:	

Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

No primeiro dia, ao retornar à escola para as atividades presenciais, ainda em tempos de pandemia, éramos 12 pessoas em sala de aula, sendo nove estudantes, a professora preceptora Raquel, uma segunda professora chamada Janaína e eu. Percebi logo de cara, um cenário de desmotivação dos estudantes, todos extremamente calados e desinteressados. Mesmo assim, a professora preceptora não deixou de tentar estimulá-los a todo o momento. Ela também procurou dialogar com um estudante estrangeiro, vindo do Haiti, que possuía algumas limitações em

se comunicar na língua portuguesa. As atividades foram retomadas no modelo híbrido⁴, com aulas presenciais e remotas.

De maneira geral, todos os estudantes tinham os materiais básicos para as atividades das aulas e a escola oferecia uma boa infraestrutura em termos de espaços físicos, nas salas de aula e nos ambientes comuns. Alguns recursos didáticos, como materiais impressos com os conteúdos e atividades, lápis, borracha, canetas e régua, foram fornecidos regularmente pela professora e pela escola.

Diferente da realidade da escola anterior, ao retornar para o PRP, percebi que nesta escola, a estrutura material e didática, bem como a sua gestão, oferecia boas condições para o desenvolvimento das atividades propostas na residência. A escola tinha turmas desde o primeiro ano dos Anos Iniciais até o Ensino Médio. Compreendi que era possível nos reinventarmos a cada aula, para assim tornar a educação prazerosa para todos os envolvidos.

Desde os primeiros encontros, me senti estimulada pela professora preceptora a participar das aulas, realizando a chamada, fazendo considerações a respeito dos conteúdos ministrados e até mesmo auxiliando-a em diversos momentos das aulas. Como podemos observar nas imagens a seguir, eu procurava auxiliar a professora em todas as atividades das aulas.

4 No ensino híbrido temos o emprego de metodologias do ensino presencial, agregadas aos métodos de ensino on-line, no desenvolvimento diário do processo de ensino e aprendizagem. Tem como base, o uso de plataformas virtuais para o desenvolvimento das aulas (JÚNIOR; CASTILHO, 2016).

Figuras 5 e 6 – Registros de participação presencial no PRP na E. B. E. Leonor de Barros



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

Após um período de monitoria junto a professora, foi decidido que eu faria intervenção no formato remoto, com as turmas de 6º Ano do Ensino Fundamental. Foi um desafio organizar uma intervenção⁵ neste modelo, pois era diferente do que estávamos acostumados. Investimos então em adaptação, paciência e dedicação. Diferente da sala de aula presencial, o número de alunos nos encontros remotos é, sem dúvidas, menor. Ocorrência associada a diversos fatores, como a falta de conexão com a *Internet*, ou de aparelhos que possibilitem o acesso, além do elevado índice de evasão escolar que tem se intensificado nesse momento atípico em que nos encontramos.

Para o desenvolvimento da intervenção, foi proposto pela professora regente, de acordo com o seu planejamento anual, a unidade temática “Conexões e escalas⁶” com a proposição de desenvolver habilidades que descrevessem os movimentos

5 Chamamos de intervenção a organização de uma ou mais aulas para uma determinada turma na escola.

6 Esta unidade temática está prevista na BNCC Geografia do 6º Ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos. Em suma, tratou dos movimentos de rotação e translação, bem como, suas consequências. A aula foi proposta de forma expositiva e dialogada empregando os seguintes recursos: organização de *slide* sobre os Movimentos da Terra; texto de apoio e uma atividade de caça-palavras.

Inicialmente, a atividade e o material de apoio sobre o conteúdo foram encaminhados com antecedência para a professora preceptora, para que ela fizesse a revisão e para que fosse enviado aos estudantes que optaram por buscar os materiais impressos na escola, já para os demais, foi postado via plataforma digital. Também foi enviado à segunda professora⁷ para que ela fizesse as adaptações necessárias aos estudantes que necessitavam de atendimento especial. Os poucos estudantes que optaram pela permanência no formato remoto de aulas e compareceram no encontro marcado, foram participativos e demonstraram interesse pela temática proposta na aula. A orientação da organização do caça-palavras contou com a participação e a interação de todos. Mesmo com a distância e separados por uma tela de computador, a intervenção nesse novo e desafiador modelo foi efetivada de forma satisfatória.

Na continuidade das ações na escola, no mês de setembro de 2021, foi determinado pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina que todas as aulas retornassem ao modo presencial. Por uma questão de saúde e recomendação médica, eu mantive as atividades de modo remoto, auxiliando a professora nos planejamentos e na organização das aulas.

7 Professora que faz atendimentos aos estudantes que necessitam de suporte especial, como forma de garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino.

Considerações finais

Este artigo teve como propósito relatar minhas experiências vivenciadas nos anos de 2019 a 2021, como bolsista no Programa de Residência Pedagógica Geografia em duas escolas públicas da rede estadual de Florianópolis (SC) e destacar a importância deste programa para a qualificação do percurso formativo dos licenciandos.

As experiências vivenciadas como bolsista de residência nas duas escolas foram fundamentais na qualificação do meu percurso formativo. Desde o início da graduação, a imersão no ambiente escolar proporcionou reflexões de diversas formas, em tempos diferentes, e possibilitou a compreensão de que ser uma professora diz respeito a muito mais do que apenas organizar um planejamento, corresponde à importância da relação pedagógica que é estabelecida em sala de aula.

Respeitar o tempo de aprendizagem de cada estudante e reconhecer as dificuldades, foi essencial para compreender o papel do professor no desenvolvimento das atividades em sala de aula. Para realizar as observações e intervenções no PRP, foi primordial refletir sobre o momento atual em que se encontra as escolas no Brasil, enfrentando desafios, como a dificuldade em articular questões contemporâneas em virtude de problemas como a evasão, a precariedade das instituições públicas, entre outras problemáticas que afetam o dia a dia da escola.

É importante destacarmos que o trabalho do professor em sala de aula é resultado de um somatório de questões e ações que contam com a participação efetiva e conjunta da escola, da família, dos estudantes, dos profissionais de apoio pedagógico e das políticas públicas, que tenham como foco, a melhoria da qualidade da educação. É preciso que tenhamos ações efetivas com investimentos e valorização da carreira, melhoria das condições de trabalho e da remuneração dos professores.

A participação na Residência Pedagógica durante estes três anos foi muito importante para a ambientação nos diferentes espaços da escola, para ter o contato direto com a sala de aula na Educação Básica e aprimoramento dos conhecimentos da docência. Os desafios enfrentados serviram para impulsionar o pensamento crítico-reflexivo, o compromisso com a escola pública de boa qualidade e seguir na luta pela consolidação de um projeto de educação que valorize a profissão docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. BNCC – **Base Nacional Comum Curricular Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

FREIRE, Madalena. **O olhar do observador**. 2004. Disponível em: [http://www.insd.com.br/? seção=68589&categoria=46862&id_noticia=207675](http://www.insd.com.br/?seção=68589&categoria=46862&id_noticia=207675). Acesso em: 04 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. Edição. Paz e Terra, 1996. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em: 07 maio 2021.

JÚNIOR, E. R.; CASTILHO, N. M. de C. **Uma experiência pedagógica em ação: aprofundando o conceito e inovando a prática pedagógica através do ensino híbrido**. SIED: EnPED – Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2016. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1295/547>. Acesso em: 02 set. 2021.

LEAL, Carolina de Castro Nadaf. **Residência Pedagógica: representações sociais de formação continuada**. Rio de Janeiro, 2016. p. 1-220. Disponível em: <file:///D:/Documentos/tese-carolina-de-castro-nadaf-vers%C3%A3o-final-2016.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

RODRIGUES, Rogério R. **Veredas de um grande sertão: a Guerra do Contestado e a modernização do Exército brasileiro**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E AS SUAS POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Clara Inês de Campos Lopes
Luiz Martins Júnior
Julice Dias

O principal propósito deste artigo foi apresentar as experiências vivenciadas no cotidiano escolar por meio do Programa de Residência Pedagógica (PRP), destacando sua relevância, potencialidades e possibilidades na formação inicial do professor de Geografia. Essa vivência formativa fez parte das atividades realizadas em uma turma do 2º Ano do Ensino Médio, em uma escola estadual da cidade de Florianópolis (SC) em 2021, na condição de bolsista do PRP Geografia, do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

O PRP configura uma porta de entrada para o licenciando em Geografia inserir-se no contexto escolar da Educação Básica, integrando e articulando conhecimentos teórico-metodológicos com

a docência, a prática pedagógica e o ofício do ser professor, oferecendo sólido repertório de conhecimentos específicos que versam sobre a formação de professores entre as instituições universitárias e as escolas de Educação Básica. Essa inserção no cotidiano institucional da Educação Básica permite refletirmos sobre as condições e a constituição de ser professor de Geografia na Educação Básica. Nossas experiências no PRP tiveram como eixo norteador e investidura, a aprendizagem de como ser professor de Geografia, tal qual a compreensão de como os estudantes do Ensino Médio se apropriam dos saberes e conhecimentos geográficos.

O processo de inserção no campo formativo obedeceu a um roteiro de atividades, assim constituído: inicialmente, houve a imersão no espaço escolar, acompanhada de observação, planejamento e elaboração de atividades e, na sequência, aplicação das intervenções pedagógicas, sempre sob o auxílio da professora supervisora (professora responsável pelo PRP de Geografia/ UDESC) e pela professora preceptora (professora regente da turma). Dentre as diversas experiências vividas no percurso do PRP, apresentamos neste artigo, as percepções adquiridas nas intervenções realizadas em uma turma do 1º Ano do Ensino Médio, no período matutino, em organização de ensino híbrido¹, numa escola estadual do município de Florianópolis. Essas experiências buscaram mobilizar os conceitos e conteúdos sobre fusos horários a partir de diferentes estratégias.

Neste texto, objetivando apresentar as práticas pedagógicas no âmbito do PRP destacamos, em um primeiro momento, a contextualização do PRP, chamando atenção para sua relevância, potencialidades e possibilidades na formação inicial de professores. Posteriormente, apresentamos os sujeitos, as práticas e

1 O modelo híbrido, adotado em virtude da pandemia da Covid-19, consiste na alternância dos grupos de estudantes divididos em dois momentos: o “tempo escola” e o “tempo casa”.

o espaço onde a experiência foi vivida. E por fim, ressaltamos as práticas pedagógicas, discutindo os processos a elas inerentes.

O Programa de Residência Pedagógica na UDESC/FAED

Em 2020, foi lançado pelo Ministério da Educação, o segundo edital para o Programa de Residência Pedagógica. A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), aderiu a esse edital (01/2020), com a participação das seguintes áreas: Pedagogia, Artes, Química, Física e Geografia licenciatura do Centro de Ciências Humanas e da Educação, FAED. As atividades foram iniciadas em outubro de 2020 e foram até março de 2022. Segundo o edital, as atividades se organizaram com 414 horas para serem desenvolvidas durante a graduação, em três módulos de seis meses com carga horária de 138 horas cada módulo.

Neste edital, foram ofertadas 24 bolsas para os estudantes, três bolsas para os preceptores de cada área de formação e seis vagas para residentes voluntários. O Projeto Institucional de Residência Pedagógica teve a duração de 18 meses, distribuídos da seguinte forma:

- [...] a) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades;
- b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e
- c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor (CAPES, 2020, p. 3).

Em 2018, foi lançado o primeiro edital do Programa de Residência Pedagógica pelo MEC, finalizado em janeiro de 2020. A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), aderiu a este Edital 06/2018, e contou com a participação dos cursos de Pedagogia e Geografia licenciatura, do Centro de Ciências Humanas e da Educação, FAED.

O PRP em Geografia da FAED/UDESC sob a coordenação da prof.^a dr.^a Rosa Elisabete M. W. Martins foi desenvolvido no Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO), possibilitando assim, um espaço no curso de Geografia para tratar diretamente com questões que envolvessem a formação docente, práticas de ensino e estágios curriculares supervisionados em Geografia, além de promover uma reflexão crítica sobre as vivências escolares e a *práxis* educativa. Essa imersão do licenciando na escola de Educação Básica caracteriza-se:

[...] como um período em que o aluno tem a oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência, identificando e reconhecendo aspectos da cultura escolar; acompanhando e analisando os processos de aprendizagem pelos quais passam os alunos e levantando características da organização do trabalho pedagógico do professor formador e da escola (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p. 46).

O PRP de Geografia contou com 24 bolsistas residentes do curso de Geografia, distribuídos em três escolas públicas no município de Florianópolis (SC). Dessa maneira, o projeto desenvolveu ações de socialização, monitoria e regência nas aulas de Geografia na Educação Básica. Todas as atividades realizadas eram registradas em caderno de campo, onde o residente descrevia suas observações sobre a organização escolar e sobre as relações educacionais estabelecidas entre estudantes, professores, coordenação pedagógica e direção da unidade educativa.

Cada residente, em conjunto com o seu supervisor (professor da Graduação) e preceptor (professor da escola), elaborou planos de aula contendo o detalhamento das atividades a serem desenvolvidas na escola. Esses encontros ocorriam de forma remota, em virtude da pandemia, e semanalmente, para alinhamentos e orientações por parte do preceptor.

Todo esse processo foi acompanhado e monitorado por um docente da universidade que auxiliava no desenvolvimento de atividades formativas e didático-pedagógicas. Entre as atividades realizadas na IES (Instituição de Ensino Superior) podemos destacar os espaços de formação e leitura, reuniões quinzenais de planejamentos e diálogos sobre o processo de interação na escola.

Em meio a tantas produções teóricas, programas e legislações que preconizam a necessidade de efetiva articulação na formação acadêmica com as escolas públicas, o PRP recebeu críticas, principalmente, por estar alinhado aos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos marcos regulatórios do Governo Federal. De acordo com Guedes:

Ainda, para essas entidades, o PRP articula-se à atual política de formação docente do Ministério de Educação, empenhada em submeter os programas de formação inicial (cursos de licenciatura) à nova BNCC. Como prescreve o documento “as propostas do PRP devem apropriar-se de forma analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos” (CAPES, Edital 06, p. 19). Não é prematuro afirmar que vivemos novas ingerências no campo da formação, na autonomia administrativa e pedagógica da universidade e na organização curricular dos cursos de licenciatura (GUEDES, 2019, p. 98).

Embora essas críticas sejam pertinentes, o objetivo deste artigo foi apontar o potencial das contribuições não só no percurso formativo dos bolsistas, mas também na possibilidade de

qualificar as práticas pedagógicas nas escolas e aproximar a universidade do contexto da Educação Básica. Além disso, possibilitar experiências práticas no percurso da formação inicial, em uma relação direta e contextualizada com o mundo profissional.

Conceber o PRP como um espaço de atuação e constituição profissional pode fornecer elementos pedagógicos, didáticos e curriculares para o licenciando de Geografia delimitar seu campo de trabalho. Nessa perspectiva, três dimensões são fundamentais: as aproximações entre os saberes construídos entre universidade e escola; as potencialidades geradas no interior do PRP para a constituição do trabalho docente e, a relevância e possibilidades da construção da identidade profissional no PRP. Como tratamos a seguir.

Aproximações entre os saberes universitários e os escolares

De acordo com Martins (2016), é fundamental durante a formação inicial de professores, a proposição de projetos de ensino, pesquisa e extensão que tenham relação direta com a escola, como espaço profissional e de formação docente. Espaços e tempos que possam se constituir como fatores determinantes para a iniciação à docência e fortalecer a construção dos saberes curriculares, disciplinares e profissionais dos acadêmicos. Segundo, Pimenta:

Espera-se que a licenciatura desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente a irem construindo seus saberes-fazer docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2002, p. 18).

Desse modo, o PRP possibilita tal espaço no curso de Geografia/licenciatura para vivenciarmos os desafios que envolvem a formação docente, proporcionando, desta feita, o desenvolvimento de atividades que auxiliam a formação e a vivência de propostas pedagógicas que possam ser usadas em diferentes situações, para que, gradativamente, o licenciando em Geografia possa ter independência intelectual no processo de produção do conhecimento. Entendemos que o PRP também é um espaço que oportuniza a reflexão sobre a relação teoria-prática e permite qualificar a formação dos futuros professores. À vista disso, Guedes aponta que:

A busca por reconhecer as teorias e, portanto, as concepções que fundamentam o seu trabalho, propicia ao professor uma inscrição, um posicionamento diante dos distintos posicionamentos colocados em disputa pelas construções teóricas de cada autor que pensa a Educação. Assim, podemos entender que aliar a reflexão sobre os saberes produzidos nas práticas, a reflexão sobre as teorias subjacentes às práticas é um caminho importante para a construção de escolhas mais conscientes sobre a ação docente, construção esta que, a nosso ver, é papel importante da formação (GUEDES, 2018, p. 85-86).

O PRP integra uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo, contribuir no aperfeiçoamento da formação, na prática pedagógica nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica. Essa vivência nas escolas é fundamental no decorrer do percurso formativo, pois, oportuniza o desenvolvimento de projetos que fortalecem o campo da prática e propiciam exercitar de forma ativa e reflexiva, a relação entre teoria e prática profissional docente.

Outro ponto significativo é a aproximação entre universidade e escola durante todo o processo do PRP. Essa interlocu-

ção autoriza a concretização do projeto, sendo a parceria entre ambas, o ponto crucial para a construção de um trabalho colaborativo e dialógico. A presença dos professores da universidade na escola se dá em diversos momentos do processo, e é concebida a partir da relação estabelecida entre escola e professores preceptores, de forma relacional e construtiva. Essa interação também se apresenta como um elo da formação inicial e consequentemente, na formação continuada para os preceptores. De acordo com Souza:

[...] A imersão dos licenciandos nas escolas de Educação Básica, via o PRP, segue uma parceria entre professores da universidade, professores da escola e os próprios licenciandos, numa perspectiva dialógica e participativa, na feitura de uma escola realmente solidária e inclusiva, e indo ao encontro de premissas construídas ao longo de nossa trajetória e experiência na formação de professores, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão (SOUZA, 2020, p. 140).

Consideramos que um dos desafios dos cursos de licenciatura é possibilitar que os estudantes possam realizar experiências de práticas pedagógicas e curriculares que realmente sejam conectadas à docência. Nesse sentido, a Residência Pedagógica é um programa que só tem a acrescentar no percurso formativo, pois, interage diretamente com a prática da docência, aproxima a universidade com a Educação Básica e potencializa as aprendizagens voltadas para o exercício profissional. Possibilitando desenvolver intervenções pedagógicas, conviver com a rotina da escola e com os estudantes da Educação Básica, o que cria efetivo conhecimento da concretude da escola, de sua estrutura e funcionamento, bem como dos dilemas, contradições e ambiguidades que a constituem. Isso, em nosso entendimento, gera potencialidades para a constituição do trabalho docente.

As potencialidades geradas no interior do PRP para a constituição do trabalho docente

Quanto às potencialidades criadas no interior do PRP para a construção do trabalho docente, avaliamos que essas, constituem-se nas ações didáticas e pedagógicas aprendidas durante o percurso do residente no PRP. Essas potencialidades circunscrevem-se nos diferentes tipos de atividades, materiais, metodologias e instrumentos avaliativos selecionados/empregados no dia a dia educativo. O espaço possibilitado pelo PRP permite com que o residente exerça o ofício docente como iniciação, levante questões sobre o que deu certo ou não, defina e adapte a linguagem acerca da diversidade dos estudantes, experimente atividades diversas e explore os conhecimentos científicos no exercício da transposição didática.

Dito por outras palavras, na ocasião do PRP, o residente de Geografia vivencia o seu futuro espaço de trabalho e também aprende a ser professor, elaborando um repertório de estratégias e possibilidades utilizadas nas atividades cotidianas; reflete sobre a integração e desempenho dos aprendizes e, ainda mais, prepara materiais, avalia e organiza os espaços, os agrupamentos e as interações.

Essas experiências, que se aproximam de uma cultura das *práxis* (ESCOLANO, 2017), contribuem para a compreensão das invariantes que constituem o ofício de professor, misturadas ao tempo, ao espaço, aos artifícios necessários para a sobrevivência da escola pública nesse país, duramente atacada pelo atual governo. Bem como as diferenças e a diversidade, as idiossincrasias docentes, as regras institucionais, os dispositivos práticos e morais da política educacional e da cultura escolar. É desse modo, nesse emaranhado de sentidos e significados que a identidade profissional vai sendo forjada.

A relevância e as possibilidades da construção da identidade profissional em face ao processo do PRP

A terceira dimensão da tríplice relação do PRP diz respeito a relevância e as possibilidades que esse programa oferece para a construção da identidade profissional, ou seja, ser professor de Geografia. Essa dimensão não nega as demais às quais nos referimos, pelo contrário, todas abrangem-se como peças fundamentais e complementares no processo da constituição da identidade profissional, situando-se num patamar de relação social e pessoal porque envolve ação e reflexão acerca dos múltiplos elementos (desafios e fatores) que interagem no processo de tornar-se professor de Geografia da Educação Básica (AGUIAR, 2020).

Nessa perspectiva, a identidade profissional está condicionada a um processo onde o sujeito se constrói com base em um contexto escolar sob influência das particularidades e das especificidades históricas e sociais do ofício de professor. Esse processo acontece ao longo do próprio fazer docente. Isso quer dizer que o profissional se torna um professor de Geografia a partir dos acontecimentos, das aprendizagens e dos desafios vividos no contexto da profissão. No entanto, compreendendo que a identidade profissional está fortemente apoiada na dimensão pessoal modulada pelo conhecimento social e relacional, o PRP, se apresenta como fonte de diversos conhecimentos, práticas e valores que ajudam a sedimentar e consolidar ou romper determinadas nuances da identidade profissional. Como afirma Esolano (2017),

o ofício de professor e a arte de ensinar são, em grande medida, um amálgama das normas empíricas da profissão, dos segredos ou da perícia de seus membros, das convenções corporativas acerca dos modos de educação vigentes em uma determinada época, e dos rituais de sociabilidade compartilhados por aqueles que

representam e exercem a atividade docente (ESCOLANO, 2017, p. 69).

É nesse jogo relacional que entendemos que os residentes se compreendem como professores de modo geral e de Geografia, em particular. Como também, na rede relacional que se constitui entre universidade e escola, nas interlocuções entre os saberes curriculares e os saberes da experiência, nas interações face a face com os professores preceptores, no dia a dia educativo vivido com os estudantes da Educação Básica.

Contextualizando o cenário da experiência

O processo de Residência Pedagógica na Escola de Educação Básica Leonor de Barros teve como grupo alvo, uma turma do 1º Ano do Ensino Médio. A turma era composta por 14 estudantes, seis eram do sexo masculino e oito do sexo feminino. A faixa etária variou entre 15 e 17 anos de idade, pois, haviam alguns estudantes repetentes. Esses adolescentes eram provenientes de famílias que residem na área central do Bairro Itacorubi, localizado na cidade de Florianópolis (SC).

O nível socioeconômico das famílias dos estudantes caracteriza-se como classe média a baixa, e dentre eles, existiam estudantes trabalhadores assalariados e, também, desempregados. O grupo apresentou, de modo geral, bom desempenho nos aspectos cognitivos, relacionais e sociais, constatados por meio de sua atuação e participação durante o processo de observação e das intervenções pedagógicas executadas.

Inicialmente, a residente acompanhava a professora com monitoria e assistência nas atividades dos estudantes. Antes de planejar as intervenções baseadas nas práticas pedagógicas que foram efetivadas em três encontros, realizou-se um processo de observação da turma, cujo objetivo foi de conhecer o dia a dia

das aulas, considerando os estilos de interação, as materialidades empregadas e as bases conceituais manifestas e exploradas. Todas as observações e experiências vivenciadas eram registradas em um caderno de campo.

Após esse período, com o apoio da professora regente, foram organizados os planejamentos de ensino, que definiram as atividades, os materiais pedagógicos e os instrumentos de avaliação.

O conteúdo determinado em parceria com a professora preceptora para o trabalho com a turma foi: “Fusos horários”. As atividades que envolveram o conteúdo em questão foram desenvolvidas em uma articulação com o contexto vivido pelos sujeitos, para que pudesse ser apropriado com maior sentido cultural. Salientamos que o planejamento e o desenvolvimento das atividades se pautaram na programação anual da professora regente. As temáticas das aulas foram:

- a) Aula 1: O que é e qual o contexto histórico dos fusos horários;
- b) Aula 2: Como calcular a diferença dos fusos horários;
- c) Aula 3: Atividade avaliativa.

A seguir, detalhamos cada uma dessas etapas.

Reflexões e discussões acerca das intervenções pedagógicas

Durante os meses de junho a agosto de 2021, realizamos três intervenções pedagógicas com uma turma do 1º Ano do Ensino Médio, que teve como abordagem o conteúdo de “Fusos horários”. Cada aula foi pensada e planejada em parceria com a professora regente e com a professora supervisora, com base no que foi percebido e vivenciado durante o percurso de obser-

vação. Na descrição das atividades, destacamos o processo das aulas, considerando os sujeitos, os materiais, os encontros e a interação com os estudantes.

AULA 1

O que é e qual o contexto histórico dos fusos horários

As consequências geradas pela pandemia da Covid-19 na Educação Básica brasileira foram inúmeras, e tiveram como principal resultante, o cancelamento das aulas presenciais durante meses, nos anos letivos de 2020 e 2021, decorrentes das medidas governamentais de isolamento social.

Com o retorno das aulas presenciais no dia 24 de março de 2021, se viu a necessidade de realizar a alternância das turmas em razão das medidas de distanciamento em virtude da Covid-19. Desta maneira, as escolas municipais, estaduais e privadas retomaram as atividades em formato híbrido, ou seja, as atividades foram divididas entre o ensino presencial e o ensino remoto, para que não ocorressem aglomerações no ambiente escolar. Na Escola Leonor de Barros adotou-se este formato de ensino, que dividia as turmas em: “tempo escola” e “tempo casa²”.

Pensando em uma primeira prática pedagógica mais segura para todos e diferente das aulas rotineiras e pouco dinâmicas, procuramos ouvir e dar a alternativa para os estudantes escolherem onde ocorreria a aula, sendo decidido o ambiente aberto, refeitório da escola, local para iniciarmos nossa primeira intervenção. Após esse ajuste e condução da turma até o refeitório, a aula iniciou-se com tempo de correção da atividade enca-

2 “Tempo escola” consiste no atendimento presencial na unidade escolar, com turmas subdivididas em grupos, em semanas alternadas. “Tempo casa” pode ser realizado com ou sem a mediação de tecnologias digitais, com orientação para que as escolas criem dinâmicas para a semana remota.

minhada para a semana “tempo casa”, orientada pela professora regente, e em seguida breve apresentação do Programa de Residência Pedagógica, do qual a escola faz parte.

No dia 22 de junho de 2021, ocorreu nossa primeira intervenção com duas aulas de 45 minutos cada uma. O tema da aula foi “Fusos horários” e seu objetivo era compreender como foram criados os fusos e qual sua importância, utilizando uma metodologia correspondente à aula expositiva dialogada.

Acreditamos que toda e qualquer ação proposta com a intenção de ensinar deve ser pensada na perspectiva daqueles que dela participarão e que por via de regra, deverão encontrar sentido e significado. Desse modo, o planejamento e a organização das aulas foi focado na experiência dos estudantes, pois acreditamos que eles constituem a centralidade de todo o processo pedagógico.

O início da aula se deu através de questionamentos verbais, que tiveram como propósito, fornecer-nos um diagnóstico dos conhecimentos prévios da turma, além de uma maior interação com os estudantes. Nesse primeiro encontro foram apresentados de forma expositiva conceitos-chave do conteúdo, dando uma breve contextualização histórica e algumas problematizações da importância dos fusos horários para a “globalização”, pontuando que com o uso e cálculo desse recurso as relações mundiais vêm cada vez mais se estreitando.

No processo de ensino-aprendizagem cabe ao professor desafiar o estudante no desenvolvimento de sua apropriação conceitual. Para atingir o objetivo dessa aula, utilizamos diferentes recursos didáticos como: *charges*, mapas, planos de fuso, vídeo animação, quadro e *slides*.

Em relação ao conteúdo, pontuamos que os fusos horários, também denominados de “zonas horárias”, foram estabelecidos

por meio de uma reunião composta por representantes de 25 países em Washington, capital estadunidense, em 1884. Naquela ocasião foi realizada uma divisão do mundo em 24 fusos horários distintos. Para explicar como foi possível chegar a esse número foi necessário lembrarmos o movimento de rotação da Terra e o cálculo para se entender o objeto de conhecimento, sendo o ensino da Cartografia de extrema importância na realização dessas análises geográficas e consequentemente, no entendimento da dinâmica socioespacial, pois, além de sintetizar todas as informações e dados geográficos, ela também auxiliou no processo de leitura e interpretação do espaço. Sendo assim, Cavalcanti (2002), esclarece o papel da Cartografia no ensino de Geografia:

A Cartografia é um importante conteúdo do ensino por ser uma linguagem peculiar da Geografia, por ser uma forma de representar análises e sínteses geográficas, por permitir a leitura de acontecimentos, fatos e fenômenos geográficos pela sua localização e pela explicação dessa localização, permitindo assim sua espacialização (CAVALCANTI, 2002, p. 39).

Portanto, o uso desses recursos, como o mapa, pode cooperar na leitura e interpretação do espaço, possibilitando o aprendizado, a partir do cotidiano e do espaço de vivência do estudante. Permitindo-lhes analisar e desenvolver habilidades ainda pouco exploradas no cotidiano escolar, como observação e interpretação.

Durante toda a aula, procuramos trazer depoimentos dos estudantes e, por conseguinte, oportunizar a construção e compartilhamento de saberes. A professora regente se fez presente em vários momentos da aula, permitindo que o diálogo e o debate fossem uma constante. Ao término, com o auxílio do material impresso, foi entregue um resumo do conteúdo exposto a fim de facilitar a compreensão e resolução de dez questões norteadoras como atividade “tempo casa” para a semana remota.

Figura 1 – Explicando a origem e a importância dos fusos horários



Fonte: Acervo pessoal (2021).

AULA 2

Como calcular a diferença dos fusos horários

A Geografia é inserida em nossas vidas como uma ciência capaz de auxiliar-nos a compreender o mundo, ampliando, deste modo, nosso olhar desde o saber se localizar até compreender a ação do homem sob as diversas paisagens produzidas ao longo do tempo, sendo o objetivo do ensino de Geografia articulado à Cartografia, oportunizar aprendizagens significativas acerca do espaço vivido, produzido e experimentado.

Diante dessa importância atribuída à Geografia, buscamos nesse segundo encontro trabalhar numa perspectiva de educação geográfica que atingisse expressivamente os estudantes, para que eles ao refletirem sobre o espaço habitado e os acontecimentos que ali se manifestavam, pudessem perceber efetivamente o mundo, e como o todo está conectado com as dimensões socio-culturais, econômicas e políticas.

Nossa segunda intervenção ocorreu no dia 06 de julho de 2021, com o tema: “Como calcular a diferença dos fusos”. A aula foi iniciada com a correção das atividades “tempo casa”,

seguindo o protocolo de correção da professora regente, pois essa era uma das formas de avaliação no período remoto da turma. Todos os educandos responderam as questões norteadoras sem grandes dificuldades.

Isso posto, com o uso novamente de *slides*, iniciamos a aula apresentando-lhes diferentes formas de cálculo dos fusos. Com o uso de questões de vestibular foi lhes apresentado três níveis de dificuldade de cálculo, pontuando as diferentes formas de se interpretar e resolver uma questão, e mostrando-lhes como podem ser cobradas nas provas de ENEM e vestibular. Por se tratar de um conteúdo ligado à Matemática, percebemos certa aversão e preconceito por parte dos estudantes, mesmo que tais conteúdos sejam primordiais para uma formação sólida de entendimento dos fusos horários. Rocha (2004) afirma a importância da Matemática para o ensino da Cartografia:

Desde a origem da Cartografia, a Matemática sempre constituiu a base para a formulação e construção do conteúdo desse campo de conhecimento científico e de representação gráfica da superfície terrestre e dos objetos geográficos construídos pelo homem ao longo de sua história (ROCHA, 2004, p. 72).

Com a aproximação da Olimpíada sediada em Tóquio, vimos a oportunidade de trazer eventos reais para desafiar os alunos a calcular a diferença das horas. Dessa forma, com o uso de recursos didáticos como *slides*, quadro, questões de vestibular e mapa de fusos, foram resolvidas durante a aula várias questões em conjunto com os estudantes, proporcionando, assim, uma maior interação e um momento aberto para a retirada de dúvidas.

Utilizando essa metodologia, percebemos que fez mais sentido e foi mais significativo para os estudantes, pois, eles percebiam na prática a importância de se calcular a diferença de fusos para poder participar de um evento tão esperado como

a Olimpíada ou a Copa do Mundo de Futebol. Portanto, foi importante resolvermos as questões juntos, para então identificarmos os pontos que ficaram frágeis e para oportunizarmos um momento específico sanando dúvidas.

Para concluir nossa aula, foram encaminhadas cinco questões para revisão no período “tempo casa”. Realizamos o fechamento da aula, abrindo um espaço de fala aos estudantes e, que consequentemente, se revelou um momento oportuno de construção e compartilhamento de ideias.

Figura 2 – Ensinando a calcular a diferença dos fusos



Fonte: Acervo pessoal (2021).

AULA 3

Atividade avaliativa

O planejamento inicial para essa última intervenção era que ela ocorresse no dia 20 de julho, antes do período das férias escolares. Porém, devido a problemas pessoais, a professora regente da turma precisou se ausentar da escola e o derradeiro encontro só ocorreu no dia 10 de agosto, quando as aulas retornaram.

Esses imprevistos exigiram dispor e mobilizar conhecimentos para agirmos em situações não antecipadas da forma mais

pertinente, o que insere o residente, face a face com a dinâmica do contexto profissional, possibilitando-o assumir de forma ativa, propositiva e responsável a tarefa de ensinar, apropriando-se, ainda, de conhecimentos fundamentais para uma maior autonomia no processo de docência.

Diante disso, se fez necessário, em parceria com a professora regente, realizarmos uma breve revisão com a turma do que havíamos aprendido antes das férias. Com o auxílio de questões no quadro relembramos e tiramos todas as dúvidas e corrigimos juntos, as atividades “tempo casa” de nosso último encontro, só assim foi dado início à atividade avaliativa.

Embora tenham muitos estudos criticando o sistema avaliativo no âmbito escolar, o contexto atual, apesar de alguns avanços, ainda se utiliza de práticas, provas e exames, que atuam em um processo limitador de mensurar a aprendizagem, valorizando substancialmente números, resultados quantitativos, desconsiderando o percurso do aprendizado. Nesse sentido, Loch (2000, p. 31) afirma:

[...] Avaliar não é dar notas, fazer médias, reprovar ou aprovar os alunos. Avaliar, numa nova ética, é sim, avaliar participativamente no sentido da construção, da conscientização, busca da autocrítica, autoconhecimento de todos os envolvidos no ato educativo, investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos (LOCH, 2000, p. 31).

Portanto, para atender a demanda escolar e fugir de um *modus operandi* avaliativo engessado, procuramos pensar na avaliação como um processo, cuja nota não fosse o único indicador de aprendizagem. Com cinco questões de vestibular, os estudantes deveriam calcular as diferenças de fusos e assinalar a resposta certa, conforme cada nível de dificuldade da questão.

Ao término da avaliação, foi solicitado que eles passassem as respostas para o gabarito e o entregassem para a professora regente.

Essa avaliação teve o objetivo de lhes apresentar questões de vestibular com diferentes níveis de dificuldade e formas de interpretação, além de lhes familiarizar com o processo de preenchimento correto do gabarito, já que os mesmos em breve estarão participando de processos seletivos para o ingresso nas universidades. Antes do encerramento da aula tivemos a oportunidade de corrigir as questões com a turma e o que se percebeu foi que a maioria dos erros aconteceu por falta de interpretação de texto.

As deficiências no desenvolvimento educacional, a exemplo da leitura e interpretação de textos e do uso de operações matemáticas simples, potencializaram negativamente os problemas relativos ao ensino-aprendizagem dos conteúdos. No caso da Geografia, especificamente, em relação aos conteúdos de Cartografia, tais deficiências alimentam um desinteresse por parte dos estudantes, principalmente, quando estão envolvidos os temas relacionados à Matemática.

Dessa forma, levando em consideração o resultado positivo quanto à participação e avaliação, mesmo daqueles que afirmaram não gostar de Matemática, analisamos que a dificuldade no ensino-aprendizado da Cartografia não está no conteúdo e sim na forma como ela é apresentada.

Figura 3 – Revisão antes da avaliação



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Reflexões finais

Este estudo buscou analisar quais foram as contribuições do Programa de Residência Pedagógica Geografia, da Universidade do Estado de Santa Catarina, considerando suas potencialidades na relação entre universidade e a Educação Básica, e a interação entre teoria e prática para qualificar o percurso de formação inicial de professores. Apresentamos o Programa de Residência Pedagógica e as ações que integram as Políticas de Formação de Professores da Educação Básica, como uma das Políticas Nacionais de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC). Analisamos de que forma o programa auxilia na construção da identidade docente dos residentes de Geografia.

Como futuros professores, é fundamental, no decorrer do nosso percurso formativo, a imersão no cotidiano da escola para o desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática pedagógica. Precisamos acreditar em nosso potencial e na autenticidade de nossas ações como professores, e isso só acon-

tece mediante a relação direta da formação teórica com o campo da experiência. Nessa perspectiva, o PRP oportuniza ao acadêmico vivenciar o ofício docente antes do ingresso no mundo do trabalho, contribuindo para que experiencie e compreenda como é o dia a dia educativo no ambiente escolar a partir da *práxis* pedagógica, assim como também proporciona ao professor regente um espaço de formação continuada, sobretudo, nas atividades realizadas na IES. Nóvoa (2002), afirma que os professores se formam ao longo da vida escolar e a aprendizagem da docência extrapola o domínio de técnicas e metodologias.

Os resultados, com base nos conhecimentos da Cartografia, se mostraram positivos para a formação dos estudantes quanto às relações socioespaciais existentes, oportunizando, desta forma, a aquisição de habilidades importantes para análise e interpretação do espaço. O uso de diferentes recursos didáticos foi importante, mas o papel do residente nesse processo foi de vital importância para que o uso de tais recursos, alcançasse o objetivo proposto.

Essa experiência empírica com o ambiente escolar proporcionou a reflexão sobre as situações encontradas para uma melhor compreensão do contexto social dos sujeitos envolvidos, tornando possível o desenvolvimento das habilidades do fazer docente. Tornar-se professor é um processo que vai muito além dos conhecimentos teóricos, adquiridos na universidade, por isso, consideramos que as experiências vivenciadas no PRP foram fundamentais para o conhecimento do contexto da escola e a ampliação da compreensão acerca do trabalho pedagógico. O saber aprendido está imbuído dos elementos e da totalidade das práticas educativas aqui apresentadas. Dessa maneira, consideramos, portanto, que a Residência Pedagógica é um programa que só tem a acrescentar no percurso formativo dos licenciandos em Geografia, pois, nos prepara para a prática da docência,

aproxima a universidade com a Educação Básica e potencializa as aprendizagens voltadas para o exercício profissional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. O ser docente: processo de formação e profissionalização. In: GATTI, Bernadete. *et al.* (Org.). **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville, SC: Editora: Univille, 2020.

CAPES. Edital CAPES 01/2020. **Dispõe sobre a Residência Pedagógica**.

Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>.

Acesso em: 13 out. 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

ESCOLANO, Agustín Benito. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Tradução de: Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lúcia Gaspar da Silva. Campinas: Alínea, 2017.

GUEDES, Marildes Queiroz. **Nova política de formação de professores no Brasil**: enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica, da investigação às práticas, 9 (1), 90-99, 2019.

GUEDES, Luísa Azevedo. **O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II**: escritas de formação na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2018. 162f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tLuizaGuedes.pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. Avaliação: uma perspectiva emancipatória. In: **Química na escola**, n. 12, nov. 2000.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; MARTINS FILHO, Lourival José. O contexto do ensino, pesquisa e extensão na formação docente na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. **Rev. Educ.**, PUC-Campinas, Campinas, 21(2):243-254, maio/ago. 2016.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

ROCHA, Maria Lúcia Pessoa Chaves. **Matemática e Cartografia:** como a Cartografia pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem da Matemática?. 2004 129 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Matemáticas) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2004.

SILVESTRE, Magali Aparecida. W. Rodrigues; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Professores em Residência Pedagógica:** Estágio para ensinar Matemática. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUZA, Alba Regina B. de; MARTINS FILHO, Lourival José; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. Programa de Residência Pedagógica: conexões entre a formação docente e a Educação Básica. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 137-150, 22 dez. 2020.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Propostas para uma inovação do ensino

Giovanna Schmidt Luz
Marcus Vinícius de Lima Xavier

Um breve contexto: problemáticas do ser professor

Antes de falarmos sobre quaisquer propostas para o ensino de Geografia, mais precisamente nas instituições de Educação Básica, devemos discorrer sobre determinadas problemáticas existentes no exercício do ser professor. Com base em Callai (1995), a formação do professor de Geografia deve ser relacionada a dois momentos: a habilitação formal e a formação em um processo contínuo. Ou seja, a primeira se refere à conclusão do curso de licenciatura, de forma em que o estudante esteja habilitado a exercer a profissão. Já a segunda é mais subjetiva, e se refere a uma formação contínua e permanente, a qual deve-se pensar e teorizar a prática em si.

Nesse sentido, para a autora, um dos maiores problemas é que o professor sai habilitado da universidade, porém apresenta certas dificuldades para exercer a profissão, seja por conta da dinâmica da sala de aula ou pela maneira que se julga correta de trabalhar os conteúdos, que são exigidos na Educação Básica.

Por conta das dificuldades encontradas em campo, para muitos, a solução mais viável acaba sendo o uso do livro didático. A resposta para que os professores recorram a esse recurso são numerosas, porém, destacamos um ponto importante, que é a responsabilidade dos mesmos na produção de suas aulas:

[...] Através do livro a responsabilidade está fora do professor, está em algum outro ponto que lhe permite ter a autoridade da referência para aquilo que está fazendo, e assim, a sua responsabilidade passa a ser menor, não é apenas sua, ao ter que responder pela insatisfação dos alunos quanto ao que é trabalhado nas aulas de Geografia (CALLAI, 1995, p. 40).

Desse modo, nos deparamos com alguns questionamentos, como: O livro didático é um problema? Os docentes deveriam abolir o seu uso? O livro didático auxilia ou pode ser um obstáculo no processo de ensino-aprendizagem dos discentes? Como dar uma aula em que o estudante se interesse, mesmo fazendo o uso do livro didático?. Sendo assim, a ideia proposta não é deixar o livro didático de lado e não o usar, até porque em diversos casos (principalmente nas instituições públicas de ensino), este material é um dos poucos recursos disponíveis para os docentes e discentes. Neste sentido, é importante problematizarmos de que maneira o mesmo pode ser utilizado em sala de aula e como é possível fazer o uso deste material no ensino de Geografia.

Ainda nessa perspectiva, Kaercher pontua: “[...] Parece que o aluno tem medo de inovar, de usar um outro recurso didático (música, saída de campo pelo entorno escolar, fotografias, elabo-

ração de desenhos, charges, etc.)” (KAERCHER, 2013, p. 227). Ao dizermos “aluno”, nos referenciamos ao estudante de licenciatura, que exercerá a profissão docente e não procura formas de inovar o ensino de Geografia, fazendo com que os estudantes apresentem um certo desinteresse pela disciplina, como mencionado previamente. Neste ponto, Kaercher reforça:

[...] A Geografia como algo chato e distante do cotidiano dos alunos. Por que isso ocorre? Porque, para haver Geografia Crítica (ou uma Geografia renovada) não basta mudar os temas ou atualizar nossas aulas. Não se trata de um problema de conteúdo. É preciso haver uma mudança metodológica [...] (KAERCHER, 2013, p. 222).

Entendemos assim que devemos pensar em novas metodologias de ensino, para que os estudantes não se prendam apenas a uma Geografia teórica, e onde também não se faça uma relação direta com o seu cotidiano. Além do mais, a ideia de aliar o livro didático a outros recursos e práticas pedagógicas enriquecem as aulas, fazendo com que seja possível uma maior interação dos estudantes nas mesmas, bem como nas atividades propostas.

A geografia escolar e sua relação com o estudante

Após explicitar determinadas problemáticas do ser professor, abordaremos a relação da Geografia Escolar com o estudante. Baseamo-nos, sobretudo, no desinteresse dos estudantes pela disciplina por consequência da dificuldade dos docentes em lecioná-las, devido a não utilização de recursos didáticos e metodológicos diferentes. Como consequência, são impostas questões, como: Para dar uma boa aula, entender a disciplina de Geografia é suficiente? Será que o domínio dos conteúdos nos coloca em uma posição confortável para lecionar? Como fazer

para atrair a atenção dos estudantes durante a aula, de forma que os mesmos vejam a Geografia de maneira mais instigante?

Com o propósito de iniciar o debate desses questionamentos, trazemos um pensamento de Kaercher:

[...] Mas, o que percebo, é que nossos alunos de licenciatura (uma amostra privilegiada, afinal, são minoria entre os professores de Geografia, os licenciados nessa disciplina) demoram para perceber que para serem bons professores não basta... saber Geografia (e muitos formandos sabem pouco). É preciso saber ensiná-la. O que não é nada simples (KAERCHER, 2013, p. 224).

Como posto, o autor assegura que não basta saber Geografia, é preciso saber ensiná-la, mesmo que esta seja uma tarefa nada simples. Como visto, um dos maiores desafios dos professores de Geografia, é tornar a disciplina atrativa aos estudantes, tendo a capacidade de mostrar a eles de qual maneira podem aplicar o conhecimento em seus cotidianos.

Destarte, de acordo com Kaercher (2013), quando se traz um olhar contemporâneo para a Geografia, o docente instiga o discente, tornando a disciplina mais relevante e atrativa. Isso se deve ao fato de que a Geografia Escolar deixa de ser algo burocrático, frio e distante da realidade dos estudantes e se torna uma disciplina crítica, que se adequa à realidade dos mesmos. Por consequência, os estudantes passarão a encarar a disciplina de outro modo, havendo, assim, um interesse maior pelas aulas e atividades propostas.

[...] Para haver Geografia crítica (ou uma Geografia renovada) não basta mudar o tema e atualizar nossas aulas. Não se trata de um problema de conteúdo. É preciso haver uma mudança metodológica que altere a relação professor-aluno, relação esta que, em via de regra, continua fria, distante e burocrática. (É preciso haver também uma postura renovada de maior diálogo,

não só entre professor e aluno, mas com o próprio conhecimento) (KAERCHER, 2013, p. 222).

Dessa maneira, é preciso de algo que vá muito além do alterar a aula e atualizar dados e/ou conteúdos. É preciso de fato haver um diálogo entre professor-estudante, professor-conhecimento e professor-didática. Trazer o estudante de Geografia, para a reflexão de questões contemporâneas, mostrar a ele a utilidade de tal conteúdo e desenvolver um aprendizado crítico acerca do mundo, são elementos fundamentais para o sucesso didático do professor; para que dessa forma, ele alcance o seu objetivo e seu compromisso como professor; que de fato o conteúdo geográfico chegue e faça sentido ao estudante (KAERCHER, 2013).

A importância das práticas pedagógicas no ensino de geografia

De acordo com Callai (2001), é necessário no ensino de Geografia, assim como nos demais componentes, uma análise crítica e atualizada, a respeito dos contextos econômicos, políticos e sociais de determinado local, para então analisarmos o ensino geográfico. Em específico, no Brasil, a análise deve ser considerada com relevância, pois o fato de onde ocorrem determinados contextos, a educação sofre as consequências e/ou impactos.

Ainda de acordo com a autora, não devemos aceitar proposições de ensino vindas de cima para baixo, buscando uma homogeneidade, que tenha a garantia de uma utópica qualidade. Não devemos aceitar a ideia de que o professor não pode criar, inovar, reinventar ou buscar diferentes alternativas. Mesmo sabendo que isso dependa de suas condições, que como todos sabemos costumam ser bastante precárias, por um aglomerado de motivos, envolvendo questões de falta de investimento na

educação, uma formação deficitária do professor, entre outros motivos (CALLAI, 2001).

Embora, diante de tantas problemáticas e análises críticas que devemos considerar ao avaliarmos a educação brasileira e seus contextos e, em específico, o ensino de Geografia nas escolas, vale ressaltar a importância de uma educação de qualidade, que desenvolva seu papel de fato, que é o que se constitui durante a educação, a cidadania desses sujeitos/estudantes.

A educação para a cidadania é um desafio para o ensino e a Geografia é uma das disciplinas fundamentais para tanto. O conteúdo das aulas de Geografia deve ser trabalhado de forma que o aluno construa a sua cidadania. E muito se tem falado em educação para a cidadania, mas de maneira, muitas vezes, irreal e inalcançável, burocrática, ligada ao positivismo e com soluções técnicas, definida num ou em vários objetivos, que no mais das vezes consideram o sujeito-estudante deslocado do mundo em que vive, como se fosse um ser neutro e abstrato (CALLAI, 2001, p. 136).

Como afirma Callai (2001), “aprender a aprender” ou “aprender a fazer”, são alguns dos contextos que se passam por esse conceito de preparar o cidadão, e a ciência geográfica, em especial, se configura em destaque nesse sentido. É preciso então, de acordo com a autora, ter em mente o método, a maneira que irá se abordar determinado conteúdo, os instrumentos que se pretende usar para chegar à abordagem deste. Entretanto, essa abordagem de conteúdo pode ser abrangente ou complexa; entre a relação pedagógica de estudantes, professores e conteúdos (CALLAI, 2001).

Logo, como deve ser essa educação geográfica? Qual a melhor maneira de abordarmos temas geográficos em sala de aula? Como contextualizar os conteúdos de forma a tornar a aula

relevante e instigante? Visto que na medida do possível, como professores, podemos inovar, renovar ou criar? Como auxiliar a desenvolver o senso de cidadania nesses estudantes com a ciência geográfica? Como podemos fazer acontecer as aulas de Geografia de uma maneira inovadora e mais eficaz?

Esses são questionamentos importantes, que devemos considerar ao levarmos em conta, por exemplo, o que a autora Callai (2001) afirma em sua obra, sobre o ensino de Geografia, que muitas vezes é tratado como a descrição de espaços parados, mortos ou sem vida. E ao abordarmos e discutirmos essas contradições e reflexões em sala de aula, trazemos uma matriz de análise para o que realmente vivemos no cotidiano. Deixar de lado uma descrição de paisagens distantes, que acaba por não parecer para os estudantes o mundo no qual eles vivem; e passar a tornar as discussões e ou abordagens mais realistas, mais concretas da realidade desses estudantes, é fundamental para um ensino mais efetivo (CALLAI, 2001).

No fundo, o que se quer é uma educação mais vinculada com a vida, um sentido para o que é estudado; e, num tipo de educação assim, “sua finalidade primária deve ser estimular suas paixões, imaginação e intelecto, de forma que eles sejam compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem tão pesadamente suas vidas” (GIROUX, 1986, p. 262).

Geralmente, a maneira em que ocorre o ensino hoje no Brasil, de acordo com Callai (2001), é uma maneira de ineficiência por parte da escola, que devido à uma grande quantidade de problemáticas, onde a educação como um todo enfrenta cotidianamente, acaba caindo na negligência. E então, ocorre algo muito preocupante, que é popularmente conhecido, como o “professor finge que ensina, o estudante finge que aprende e os pais fingem que aceitam”, não sendo aprendido nada ou quase nada por estes, acarretado também por sua falta de interesse. Passando assim, a

ser cada vez menor o nível de exigência com relação ao estudante, desfigurando a postura esperada de educação naquele ambiente escolar, sendo que ao invés de progredir, começa-se um processo de regressão educacional (CALLAI, 2001).

Callai (2001) aponta que cabe à escola perceber tais acontecimentos, ela lembra ainda, que as formas de desenvolvimento e construção de sociedade são construções históricas dos homens e, portanto, passíveis de questionamentos. Sendo possível mudanças, e modos de pensar e de viver diferentes. Incluindo também a viabilidade de mudanças na maneira de agir nas escolas; sendo essa, uma análise crítica da sociedade e da realidade, acreditando ser possível pensar e agir de forma diferente na educação e na vida como um todo (CALLAI, 2001).

E nós como professores, como poderíamos iniciar essas transformações? Passando a ensinar Geografia de uma forma diferente, mais atual e atrativa, e também mais efetiva? Callai (2001), reforça que as aulas de Geografia precisam acontecer de uma maneira em que os estudantes possam se engajar, questionar, que possam desafiar o que é proposto. Sendo essa uma questão não apenas centrada no conteúdo abordado em sala de aula, porém, nas questões metodológicas ou de práticas pedagógicas. Faz-se necessário que os estudantes aprendam a pensar criticamente, indo muito além daquilo que são leituras ou interpretações literais (CALLAI, 2001).

Como forma de tornar a aula mais atrativa, de colocar o estudante em contato direto com o conteúdo abordado, de uma forma que não fique apenas no teórico, mas que gere reflexão, criticidade, trabalho em conjunto, sugerimos práticas pedagógicas para o Ensino de Geografia. Para trazer os conteúdos geográficos à realidade dos estudantes, as práticas são ótimas aliadas do ensino, pois transformam as aulas em algo mais prático e menos teórico, atraindo a atenção do estudante, justamente por abor-

darem temáticas de maneira mais crítica. É importante ressaltar que, apesar das dificuldades, propor inovações no Ensino, não só da Geografia, é essencial para que transformações e mudanças na Educação ocorram.

Então, como sugestões de práticas pedagógicas no ensino da Geografia, iremos destacar possíveis técnicas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula e que podem surtir um efeito positivo no aprendizado.

Mapa climático interativo em E.V.A

Materiais necessários: Cartolina, E.V.A de diversas cores, cola, velcro e caneta.

Tempo de duração: 45 minutos.

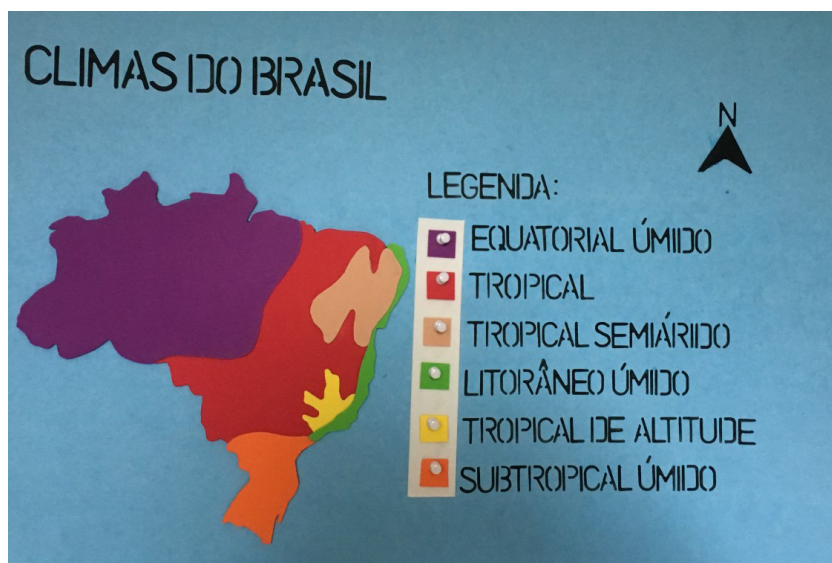
Dinâmica: Essa prática tem por objetivo a aprendizagem dos climas do Brasil, e pode ser utilizada nas turmas de 6º e 7º Ano do Ensino Fundamental, Anos Finais. Porém, possui uma abordagem diferente da tradicional e mais didática, para que haja uma interação direta dos estudantes.

Para realizar esta prática, o professor deve confeccionar o mapa previamente. A proposta é que o docente faça o mapa climático do Brasil em E.V.A, de forma que cada clima seja representado por uma cor distinta, para que seja possível diferenciá-los na hora da atividade. Ou seja, para isso serão necessárias seis cores de E.V.A, que indicarão: Clima Equatorial Úmido, Tropical, Tropical Semiárido, Litorâneo Úmido, Tropical de Altitude e Subtropical Úmido.

Após essa etapa, o mapa será colado em uma cartolina, de modo em que no canto inferior direito da mesma, esteja localizada a legenda. Nessa legenda, estarão escritos os nomes dos climas do Brasil, e ao lado de cada um destes haverá um espaço

com velcro para que, posteriormente, seja colado um quadrado com a cor que represente corretamente cada tipo climático. Por exemplo: no mapa, a cor roxa representará o Clima Equatorial Úmido. Portanto, na legenda o E.V.A roxo deverá ser colocado ao lado do escrito “Equatorial Úmido”.

Figura 1 – Mapa Climático do Brasil feito em E.V.A.



Fonte: Acervo Pessoal (2019).

Em seguida, a atividade será feita com os estudantes. Neste momento, o mapa deverá ser colocado em um local da sala onde todos os estudantes possam ver e ter acesso. A dinâmica sugerida é simples: o professor chamará um estudante e falará um estado ou município para o mesmo. Após localizar o local determinado, o estudante verá qual clima pertence a esta localidade e colará a cor que o representa ao lado do escrito da legenda. Este processo se repetirá, para que todos os integrantes da classe possam participar da prática proposta.

Figura 2 – Estudante participando da prática “Mapa Climático interativo em E.V.A”



Fonte: Acervo Pessoal (2019).

A prática proposta, faz com que haja uma maior interação e interesse dos estudantes pela aula. Ademais, se propõe que seja feito um maior uso dos mapas nas aulas de Geografia. De acordo com Kaercher (2013), os professores não fazem a utilização de mapas em suas aulas, não trabalhando assim, o significado, a interpretação e a construção destes, fazendo com que sejam vistos como um mero produto “pronto”.

Acidentes geográficos naturais em massinha

Materiais necessários: Impressora, folhas A4 e massinha para modelar (preferencialmente nas cores marrom e azul).

Tempo de duração: 1 hora.

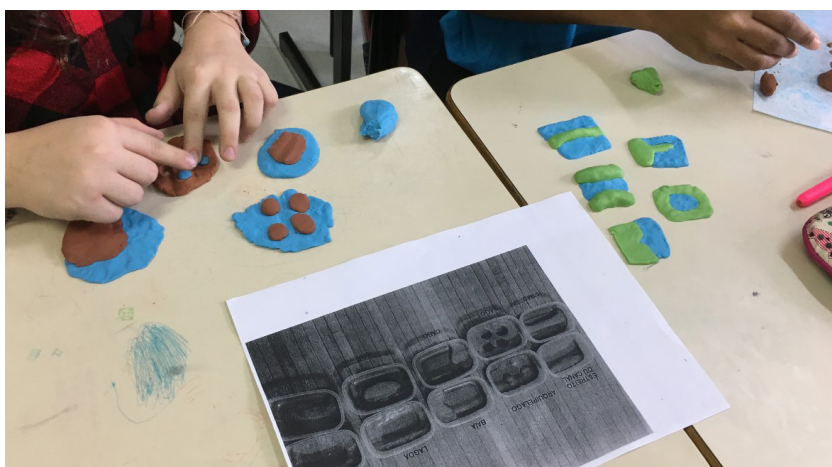
Dinâmica: Após uma explicação sobre o que corresponde e sobre quais são os acidentes geográficos naturais, será feita uma prática pedagógica direcionada aos alunos do 6º Ano do Ensino

Fundamental (Anos Finais), com finalidade de elucidar quais são estes acidentes geográficos, bem como suas formas. Além disso, os estudantes trabalharão com materiais que não são rotineiros, como a massinha para modelar, para que exercitem a sua coordenação motora fina.

Para a prática ser realizável, em um primeiro momento, deverá ser impresso uma espécie de gabarito em uma folha A4. Nesta folha, teremos as formas e fotos dos acidentes geográficos que foram abordados em aula, como rios, lagos, lagoas, estreitos, istmos, cabos, golfos, baías, arquipélagos, ilhas, penínsulas e etc. Dessa forma, os estudantes poderão conhecer mais sobre cada acidente geográfico e como são formados.

A seguir, os estudantes receberão massinhas para modelar, de preferência nas cores marrom e azul (o marrom representará o continente/a terra, e o azul, a água). Consequentemente, os estudantes terão que modelar cada acidente geográfico em massinha, para se familiarizar com as formas e diferenciá-las.

Figura 3 – Estudantes na prática “Acidentes geográficos naturais em massinha”



Fonte: Acervo Pessoal (2019).

As regiões hidrográficas do Brasil, um mapa em E.V.A

Materiais necessários: Impressora, folhas A4, E.V.A de cores variadas, tesoura sem ponta, lápis e cola.

Tempo de duração: 2 horas.

Dinâmica: A proposta dessa prática é que os estudantes, com o auxílio do professor, construam seu próprio mapa com o tema “Regiões Hidrográficas do Brasil”, a fim de deixar de lado a ideia do mapa como um produto pronto. Além disso, a atividade faz com que os estudantes trabalhem com a coordenação motora fina e interajam diretamente na aula de Geografia, estimulando o aprendizado mais profundo sobre a disciplina. A prática poderá ser utilizada nos 6º e 7º Anos do Ensino Fundamental, porém, pode ser adaptada para os demais anos escolares.

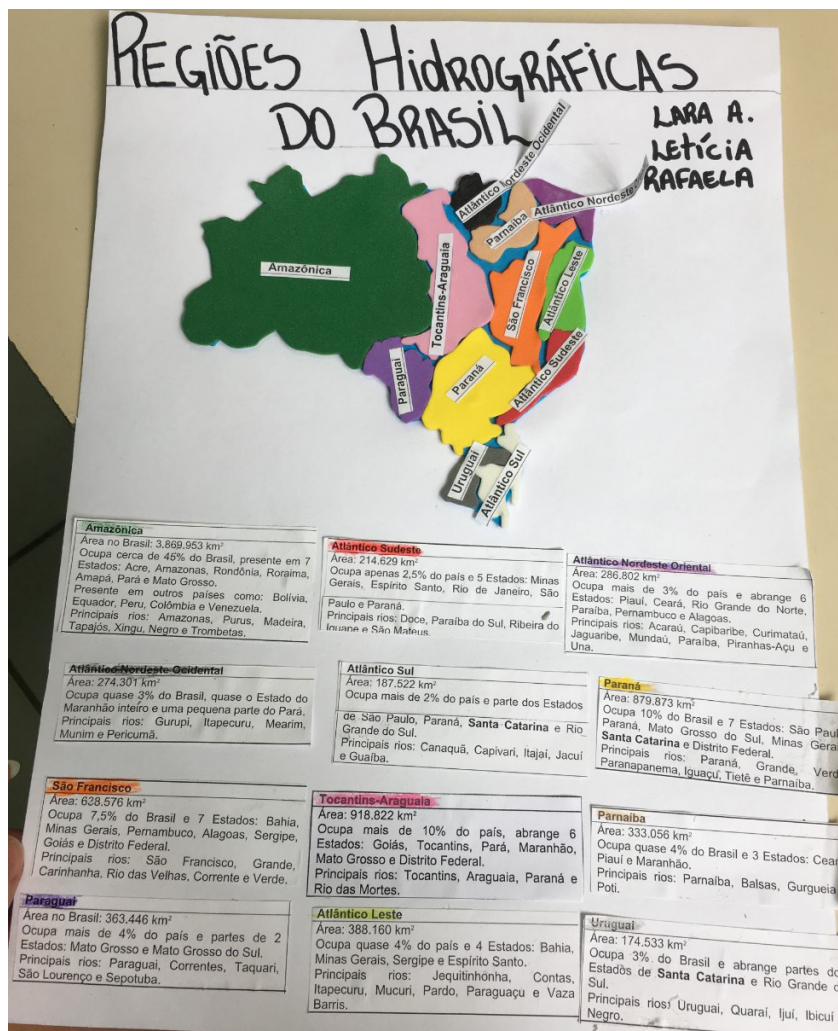
Em um primeiro momento, serão impressos moldes das regiões hidrográficas do Brasil para que possam ser recortados e, posteriormente, serem desenhados no E.V.A, além dos nomes das regiões e um cartão com as principais características de cada uma delas. Cada região hidrográfica será representada por uma cor distinta, para que seja possível diferenciá-las após os mapas serem confeccionados. Assim sendo, os estudantes irão desenhar as regiões, com base nos moldes impressos, de modo que cada uma das regiões seja de uma cor diferente, e para isso, utilizaremos o E.V.A de 12 cores.

Em um segundo momento, já com os desenhos das 12 regiões hidrográficas em E.V.A prontos, os estudantes deverão cortá-los. Em seguida, eles irão colar os mesmos em uma folha A4, fazendo com que o mapa das regiões hidrográficas do Brasil seja formado corretamente.

Já com o mapa produzido, os discentes colarão nele os nomes de cada região, para que seja possível identificá-las.

Depois, deverão colar o cartão com as principais características, que trarão informações como: nome, área, os estados pertencentes e os principais rios.

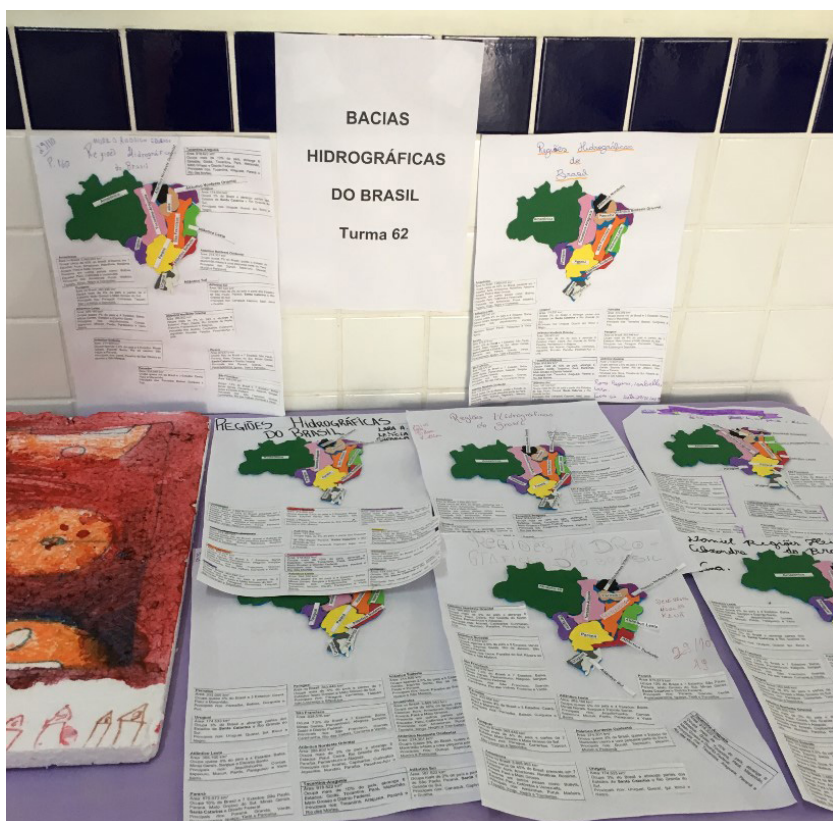
Figura 4 – Mapa confeccionado na prática “As Regiões Hidrográficas do Brasil, um mapa em E.V.A”



Fonte: Acervo Pessoal (2019).

Posteriormente, poderão ser feitas demais atividades com o uso do mapa que foi desenvolvido. Por exemplo, o professor poderá falar de estados, municípios e outras localidades para que os estudantes digam qual região hidrográfica está situada no referido local.

Figura 5 – Exposição dos mapas confeccionados na prática, na Escola João Alfredo Rohr, localizada no município de Florianópolis (SC)



Fonte: Acervo Pessoal (2019).

Desse modo, compreendemos a importância das práticas pedagógicas, quando aliadas às metodologias de ensino vistas como “tradicionais”. Além de relacioná-las com o cotidiano dos

estudantes, observamos que o engajamento e a participação em aula costumam ser maiores, pois, trazemos com elas, algo diferente do habitual. Isto motiva os estudantes a quererem aprender determinados conteúdos, justamente, por estarem vivenciando o que está sendo dito, apresentado e ensinado.

Portanto, como é possível notarmos nas imagens apresentadas, o resultado das práticas costuma ser muito positivo. Além de os estudantes fazerem o uso de materiais diferentes, eles realmente se interessam por verem a Geografia presente em seus cotidianos, assim como trabalham em grupos, socializando com os demais colegas da turma. Apesar de as práticas apresentadas serem voltadas para os Anos Finais do Ensino Fundamental, elas podem ser utilizadas em qualquer momento de aprendizagem, seja nos Anos Iniciais, Anos Finais, Ensino Médio, EJA e até mesmo Ensino Superior.

Considerações finais

Como exposto, vimos que inúmeras dificuldades perpassam o cotidiano dos professores, no processo de lecionar conteúdos e promover, de fato, o aprendizado. No que tange à disciplina de Geografia, esses empecilhos e/ou barreiras não são diferentes e podem mostrar até desafios que não ocorrem em outras áreas e demais disciplinas, como a problemática que alguns professores encontram para ensinar Cartografia.

Observando o cenário de professores de Geografia, em particular, e em suas dificuldades, como a Cartografia por exemplo, existem inúmeros motivos que dificultam esse processo de ensino-aprendizagem; desde a formação do professor, até mesmo a disposição de conteúdos geográficos em livros didáticos, em um nível de ensino incompatível com a habilidade do estudante, tor-

nando-se assim, de grande complexidade e difícil aprendizado (LOCH; FUCKNET, 2005).

As dificuldades vivenciadas têm como causas: (a) as incoerências existentes nos livros didáticos; (b) a forma como os mesmos expõem os conteúdos cartográficos e comunicam dados nas representações cartográficas – conteúdos complexos são expostos em desacordo com o nível de ensino a que se destinam; e (c) professores pouco aprendem em seu curso de formação, que os habilitem a desenvolver um programa de ensino-aprendizagem de conceitos espaciais e sua representação. Além disso, 54% dos professores disseram ter dificuldades para ensinar porque não foram alfabetizados em Cartografia. Outros 37% afirmaram que a falta do trabalho efetivo com a representação do espaço nas séries iniciais é um fator condicionante das dificuldades em se trabalhar com os alunos a Cartografia a partir da 5ª Série (LOCH; FUCKNET, 2005, p.121).

Dessa forma, algumas particularidades podem ser levadas em conta, ao analisarmos as dificuldades de professores de Geografia em lecionar o seu conteúdo, como observado acima. Além desses fatores, que por vezes, se tornam particulares de determinada disciplina, no caso da Cartografia para o ensino da Geografia, existem também inúmeras outras dificuldades na educação brasileira, que podem dificultar não apenas no aprendizado de Geografia, mas na educação como um todo. Ela pode ser afetada diante de determinadas problemáticas existentes, como por exemplo, a falta de investimento em infraestrutura e recursos básicos necessários.

[...] Em países como o Brasil, os recursos escolares variam muito entre escolas, dependendo da rede de ensino de que se trata, da localização geográfica destas escolas, e podem, sim, ser vistos como fatores de eficácia escolar, mesmo que

não sejam os principais (SÁTYRO; SOARES, 2007, p. 9).

Sendo assim, estamos cientes das muitas dificuldades que perpassam a educação brasileira, principalmente, a educação pública. São claras, as limitações impostas pela falta de investimento, que afetam diretamente as possibilidades do professor em inovar, idealizar, propor e fazer algo novo. Essas dificuldades são encontradas até mesmo na formação dos professores de Geografia.

Este artigo, portanto, com possíveis práticas educacionais para o ensino da Geografia, visou de forma consciente a realidade, além de propor alternativas viáveis e com pouco investimento de custo, em propostas educacionais, que podem agregar positivamente no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos geográficos. Porém, apesar das propostas, somos conhecedores das disparidades de realidades encontradas no Brasil, sendo em alguns casos, essas práticas aqui apresentadas, totalmente possíveis e realizáveis, e em outros, totalmente inviáveis. Contudo, seguimos na esperança de uma educação melhor, de investimentos governamentais e de acesso igualitário à todos; que essas práticas possam servir para tornar a aula de Geografia mais interessante, para desenvolver um diálogo maior entre professor-estudante, e professor-conteúdo e que auxiliem de fato ao objetivo de todo professor, que é de fazer com que o estudante compreenda os conteúdos apresentados e aprenda o que é necessário para sua formação, assim podendo exercer o seu direito de cidadão.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, 2001. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/A%20Geografia%20e%20a%20escola_%20muda%20a%20geografia_%20Muda%20o%20ensino_.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.

GIROUX, Henry. **Teoria e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

KAERCHER, Nestor André. **O gato comeu a Geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia**, 2002.

Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente/Downloads/O%20gato%20comeu%20a%20geografia%20cr%C3%ADtica%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/O%20gato%20comeu%20a%20geografia%20cr%C3%ADtica%20(1).pdf).

LOCH, Ruth Emília Nogueira; FUCKNER, Marcus André. Panorama do ensino de Cartografia em Santa Catarina: os saberes e as dificuldades dos professores de Geografia. **Geosul**, Florianópolis, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/13238/12258>. Acesso em: 20 out. 2021.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de Ensino Fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Governo Federal, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília, abr. 2007. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1752/1/TD_1267.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

EXPERIÊNCIA DE BOLSISTAS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA GEOGRAFIA FAED/UDESC NA PANDEMIA DA COVID-19

Agatha da Rosa dos Santos
Carolina Lima Marques

Notas iniciais

A presente escrita teve por objetivo socializar as experiências vivenciadas pelas bolsistas do Programa de Residência Pedagógica, Edital 01/2020, que tiveram a oportunidade de participar do projeto em meio a pandemia da Covid-19, que afetou, sobretudo, a educação no Brasil, potencializando problemas de desigualdades, falta de acesso às tecnologias, entre outras dificuldades. Inicialmente foi feita uma contextualização de implementação do edital, e posteriormente, abordamos as reuniões e encontros de formação, e a participação e organização de aulas, de maneira remota.

O edital vigente do Programa de Residência Pedagógica foi iniciado no primeiro semestre do ano de 2020, com a validade de 18 meses. Na Universidade do Estado de Santa Catarina, a UDESC, os cursos de Artes, Geografia, Química, Física, Matemática e Pedagogia participaram desse último edital do programa. Tendo como objetivo, fomentar a formação crítica dos futuros docentes, o Programa de Residência Pedagógica repensa os estágios curriculares e as práticas na inserção da realidade nas escolas de Educação Básica, com destaque no trabalho do professor atrelado à BNCC, a Base Nacional Comum Curricular.

De acordo com o atual edital, o núcleo de cada área do conhecimento possui um docente orientador da universidade ou instituição de Ensino Superior, conta também com três professores preceptores das escolas de Educação Básica, 24 bolsistas e até seis estudantes residentes voluntários. No que concerne aos objetivos do programa, trazemos: possibilitar a inserção dos licenciandos do curso de Geografia licenciatura no cotidiano escolar, de modo a contribuir para o seu conhecimento sobre a realidade presente na escola; proporcionar aos acadêmicos reflexões acerca da função social da Geografia e do professor de Geografia na sociedade contemporânea para atuar de forma consciente no campo do ensino de Geografia; promover espaços de estudos sobre o currículo da Geografia na Educação Básica, com destaque para a BNCC do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2020).

De maneira que ficasse melhor a divisão entre os bolsistas, escolas e professores, dividiram-se duplas, que de forma conjunta organizaram atividades para determinadas turmas. Seguimos com a dupla definida no edital passado, de 2018, na mesma escola e professora de Geografia. A escola que ficamos/continuamos responsáveis é uma Escola da Rede Estadual de Educação, localizada no Bairro Itacorubi no município de

Florianópolis (SC), bem próximo ao nosso Campus I da UDESC e do Centro de Ciências Humanas e da Educação, a FAED.

O subprojeto PRP Geografia é umas das atividades em que o Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia, o LEPEGEO, é responsável, sob a colaboração além da professora orientadora, de mestrandos e doutorandos do grupo. E reiteramos que, devido a pandemia da Covid-19 que se iniciou no mesmo período, todo o processo de implementação da proposta do subprojeto PRP Geografia, foi feito de maneira remota, com reuniões *on-line*. É de suma importância destacarmos também que, em março de 2020, um mês desde o início do semestre letivo da FAED/UDESC, as aulas foram suspensas por tempo indeterminado, em razão da confirmação dos primeiros casos de contaminados em Santa Catarina.

Entre as áreas mais impactadas durante o período da crise sanitária que se estende até o momento atual em 17 meses de pandemia, foi a Educação. A realização de atividades a distância obrigou, da noite para o dia, que professores e estudantes repensassem o processo de ensino-aprendizagem, por meio das ferramentas tecnológicas. Porém, toda essa questão demonstrou claramente o problema do acesso tecnológico na Educação, e como a falta deste acesso dificulta o processo de ensino-aprendizagem, a participação efetiva do estudante, etc. A importância do papel da escola e do papel do professor, também se mostrou uma questão relevante, uma vez que os pais ficaram responsáveis por auxiliar o processo de ensino em casa, considerando a falta do ambiente escolar. A escola não se limita ao conteúdo, ela é um espaço de socialização das crianças e jovens, onde aprendem a ser, em outra esfera, além do seu ciclo familiar.

O ensino emergencial remoto trouxe diversas questões que se mostraram difíceis de solucionar. A inadequação das políticas públicas para a educação que foram escassas e ineficientes,

assim como a parte econômica com o auxílio “emergencial”, e as ineficazes medidas sanitárias, além da demora para a compra de vacinas e a falta de outros investimentos na saúde, tão urgentes nesse momento, fizeram com que a realidade brasileira fosse ainda pior ao que já estava ocorrendo no cenário mundial.

As escolas de diversos países suspenderam as aulas presenciais e as transformaram em aulas virtuais por ambientes de aprendizagem *on-line*, desde a educação infantil até a pós-graduação. De acordo com Santos *et al.* (2020), 52.898.349 estudantes foram afetados no Brasil, sendo: 12% na Educação Infantil, 26% no Ensino Fundamental, 52% no Ensino Médio e 20% no Ensino Superior (LUCAS, 2020, p. 65).

Levou-se alguns meses para que as aulas da UDESC recomencessem, na forma remota, devido a medida desagradar muitos da comunidade acadêmica, tendo em vista, a maneira em que foi instaurada. O novo modelo das aulas gerou, principalmente no início, dificuldades e estranhezas em sua adequação, visto que, foi algo muito novo, não apenas para os estudantes, mas para os professores e todos os envolvidos na universidade. Por infelizmente não haver outras alternativas, com o tempo, todos acabaram, de alguma forma, tendo que se adaptar.

Muitas foram as dúvidas nesse início: De que maneira fazer estágios e participar da residência de maneira remota? Ainda que fossemos egressas do programa e conhecêssemos a escola, a professora e algumas turmas, muitos alunos haviam chegado na escola e em função da nova realidade, não os conhecemos pessoalmente, e isso dificultou o planejamento das atividades. Consequentemente outra preocupação nossa foi, como nos fazer prestativas, como poder ajudar nesse momento em que estamos limitados de tantas maneiras?

A pandemia e a crise educacional

Conforme falamos anteriormente, a pandemia trouxe, além de inúmeras perdas irreparáveis e a crise sanitária, impactos negativos em todo o campo da Educação de maneira geral. Impactos já perceptíveis a pequeno prazo, dividem espaço com aqueles, que a longo prazo acentuaram ainda mais o *déficit* educacional existente no Brasil. No contexto do isolamento social e da necessidade do uso das tecnologias de informação e comunicação, para se estudar e trabalhar, as desigualdades no país, se exacerbaram, visto que nem todos os estudantes e professores tinham condições materiais e financeiras de arcar com esses custos e pouco se fez para que esse acesso melhorasse (SENHORAS, 2020).

Essa realidade nos remete ao texto de Libâneo (2012), que reflete acerca do dualismo da escola pública no Brasil, que para os ricos é uma escola cheia de inovações tecnológicas, que foca na aprendizagem. A exemplo, podemos observar que quem possuía ferramentas para se ter as aulas a distância conseguia se adaptar velozmente e ainda mais rapidamente as escolas particulares, que da noite para o dia, já possuíam plataformas digitais para as aulas continuarem. E os pobres? Aqueles que, dependem do espaço escolar até para se alimentar, que perspectiva possuíam para continuar os estudos no momento pandêmico? Junto a isso, toda a questão da crise financeira gerada, criou impactos de maneira muito repentina, desemprego, baixas salariais, subempregos, jornadas duplas/triplas, estudantes que também tiveram que enfrentar o mercado de trabalho, muitas vezes em ocupações precárias e ganhando pouco.

A escola é também um lugar de interação, de ciclos sociais, é um espaço onde igualmente se exerce a cidadania e o desenvolvimento cognitivo a partir da relação com os outros indivíduos. Se para os jovens, essa distância causada pelo ensino remoto

trouxe muitas perdas, para as crianças menores, em idade de alfabetização, isso ficou ainda mais evidente, visto que não há como os pais tomarem o lugar do professor, e esse processo é complicado mesmo tendo ferramentas tecnológicas para isso. Então o contato físico se fez ainda mais faltoso para os menores.

Atividades de formação

Nesta seção, abordamos as formações coletivas, organizadas no âmbito do subprojeto de Geografia, sendo que os temas elencados foram fundamentais para fomentar que os bolsistas estruturassem os seus projetos e planejamentos das atividades nas escolas. Primeiramente, em outubro de 2020, tivemos a oportunidade de iniciar um curso sobre a BNCC, nessa oportunidade foram discutidos e analisados os movimentos políticos e pedagógicos que ancoram o documento e seus reflexos na prática em sala de aula.

Nas discussões iniciais acerca da base, conseguimos entender os contextos de influência e da produção do texto, e também, a análise organizacional do componente curricular de Geografia, sua estrutura, fundamentos epistemológicos e habilidades, sempre fazendo relação com o planejamento para a Educação Básica. Compreendemos como as entidades privadas, grupos internacionais e os agentes públicos foram fomentadores nessa construção e também que, todo esse processo foi realizado em meio a muitos conflitos e disputas, e o mais perverso, a pouca participação dos profissionais da Educação.

Observamos, portanto, os pressupostos nos quais a base foi construída e fundamentada, num ciclo de competências e habilidades, e como essas características prejudicam o trabalho do professor e também o processo de aprendizagem e avaliação dos estudantes. No final desse ciclo de formação acerca da BNCC

em 2020, a temática trazida foi o planejamento das práticas nas aulas de Geografia, elemento importante, pois logo iniciamos as atividades com as turmas. Perpassamos o conhecimento sobre didática e gestão de sala de aula, que se dispõe de extrema relevância nos dias atuais, visto a necessidade de reconhecermos os estudantes como indivíduos diferentes, que possuem especificidades próprias.

A última formação de 2020, foi uma proposta de oficina de produção de escrita acadêmica. Nesse momento, nós bolsistas aprendemos mais a respeito da escrita, muito importante para desenvolvermos textos na graduação. A ministrante da oficina nos lembrou que, para desenvolvermos uma boa escrita, é necessário também que leiamos bastante, dado que sem leitura não há escrita. Foram apresentadas dicas de como formatar os textos no *Word* e as importantes normas da ABNT¹. Nessa oficina também desenvolvemos um texto coletivo colaborativo com o grupo de residentes para o exercício da escrita, e a temática escolhida, corroborou com este artigo sobre ensino a distância em tempos pandêmicos.

No ano de 2021, após o início do semestre letivo na UDESC, retomamos as atividades de formação, especificamente, nos meses de março e abril. Nesses encontros foram discutidas noções acerca do planejamento escolar, sua finalidade e também importância, seus níveis e sua estrutura, um plano de aula e de um projeto. Retornamos à LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996, às DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), à BNCC e os Planos Curriculares.

Na sequência, o tema foco do encontro foi o processo de construção dos objetivos. Inicialmente, voltamos à definição de objetivo, que foi importante para nossas reflexões, pois, às vezes, se parece com algo tão simples e banal, mas é um passo impor-

1 Associação Brasileira de Normas Técnicas.

tante do planejamento. Também voltamos a analisar a diferença entre objetivo de ensino e objetivo de aprendizagem, retornando aos ensinamentos que tivemos no começo da graduação nas aulas de didática. Assim, os “objetivos de ensino” dizem respeito a aquilo que compete ao professor, já os “objetivos de aprendizagem”, se dirigem aos estudantes, se remetem naquilo que precisam aprender. Também analisamos os objetivos gerais e específicos, que nos acompanham desde o planejamento dos planos de aula até os trabalhos acadêmicos.

Por fim, o último encontro deste ciclo de formações do primeiro semestre de 2021, foi sobre avaliação. Nessa oportunidade, tecemos reflexões a respeito da didática e principalmente sobre o papel do professor em sala de aula, como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Os critérios de avaliação e sua definição também foram discutidos, assim como a singularidade dos estudantes nesse processo, pois cada um aprende de uma maneira e expõe esse aprendizado de formas diferentes. Vygotsky foi lembrado pela sua noção de zonas de desenvolvimento, além terem sido consideradas, as trilhas de aprendizagem como um instrumento de avaliação, ocorrendo em todo o processo e não apenas ao final.

Aulas *on-line* na escola

Nesse período, realizamos também reuniões com a professora preceptora da nossa escola, a qual juntamente com os outros bolsistas, ponderou como estava sendo a experiência da escola frente ao ensino remoto. A professora preceptora organizou os primeiros encontros de orientação para a retomada das atividades de acompanhamento das turmas, estes encontros ocorreram de forma *on-line*, pela plataforma *Google Meet* (Figura 1), onde

foi possível compreendermos como estava acontecendo a dinâmica da retomada das atividades com os estudantes.

Em novembro de 2020, tivemos oportunidade de acompanhar as aulas de Geografia que estavam ocorrendo de forma remota, também através da plataforma *Google Meet* em uma sala específica da disciplina. Esses encontros ocorriam nos turnos matutino e vespertino nas quartas-feiras, dia da semana em que as aulas de Geografia eram ministradas para as turmas de 6º a 8º Ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nessas ocasiões observamos a participação de poucos alunos, que eram, na medida em que as semanas se sucediam, sempre os mesmos. Constatamos também que a grande maioria que se conectava, de forma *on-line*, utilizava aparelhos celulares, em geral, que pertenciam aos responsáveis, no que se diz respeito às turmas das crianças menores.

Tal fato nos trouxe a reflexão sobre o acesso às aulas de forma remota, a exemplo desses jovens, que mesmo com o contato acontecendo através de aparelhos celulares, não havia garantia de que tivessem acesso às aulas e aos conteúdos de maneira digna. Sabemos o quanto é difícil estudar por meio da educação a distância, e quando não se tem aparelhos específicos para isso é ainda mais sintomático, visto que os aparelhos eram dos adultos responsáveis, podendo ter qualidade ou não, um bom acesso à *Internet* ou não. Isso nos fez considerar como é complicado e como se tem muitas especificidades da realidade de cada um, ou seja, o acesso não é igual para todos.

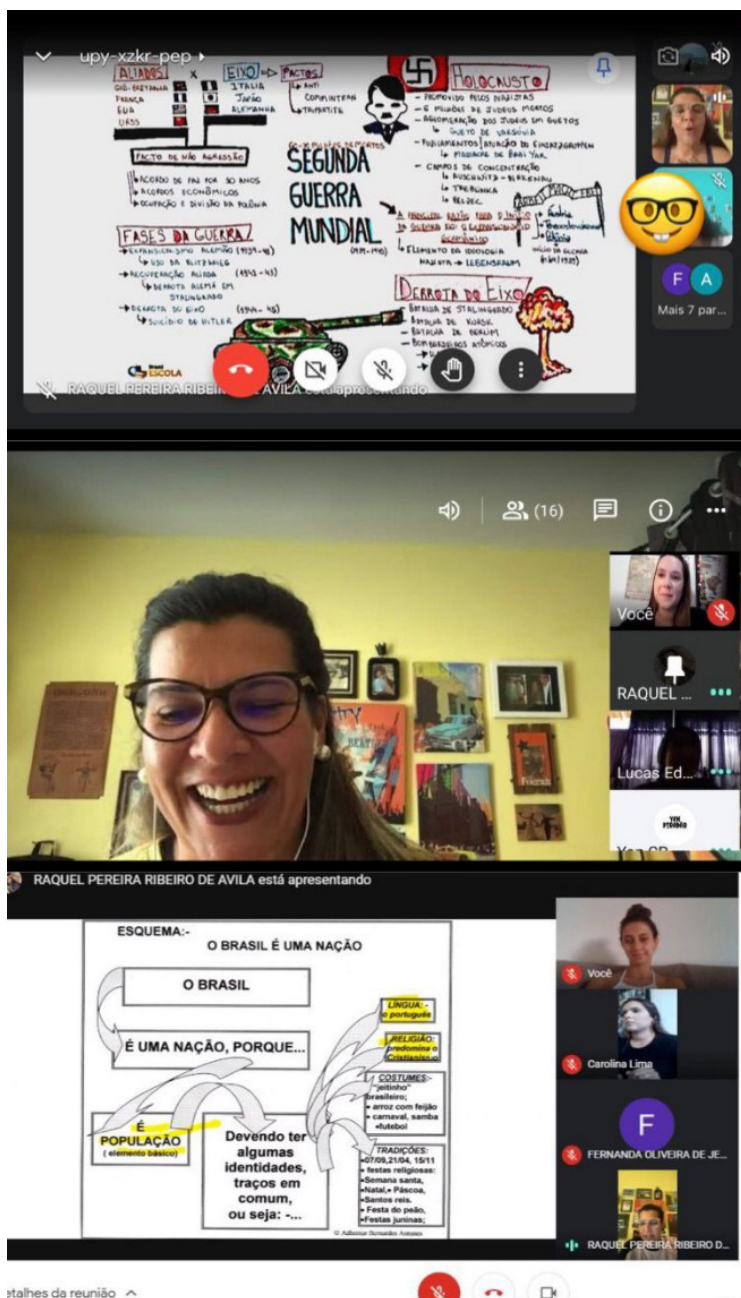
Quando as aulas remotas não presenciais se iniciaram, os estudantes realizavam a correção das atividades e tiravam suas dúvidas sobre os conteúdos via plataforma. Cabe destacarmos que os estudantes tinham duas opções para obter os materiais de estudos, uma delas era por meio impresso, onde pais ou responsáveis iam até a escola para retirar as folhas impressas com

os materiais de ensino e as atividades. No entanto, após realizarem as atividades, os materiais deveriam ser entregues na escola novamente para a correção dos professores e isso gerava um complicado trabalho para os responsáveis e também para a equipe da escola. Mas se não fosse essa alternativa muitos estudantes teriam ficado isolados. Também era possível uma outra possibilidade para se conseguir os materiais, os estudantes que tivessem celular ou computador poderiam baixar as atividades e conteúdos disponíveis na plataforma de ensino *Google Glass*, porém, muitos estudantes tinham dificuldades com o acesso à *Internet* e o computador, e conseqüentemente, não conseguiam acessar os materiais e acabavam recorrendo às atividades impressas, disponibilizadas na escola.

Na Figura 1, podemos observar o registro de um momento durante uma aula *on-line* da turma do 8º Ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, onde estavam presentes cerca de seis estudantes, alguns bolsistas do programa e a professora de Geografia.

A turma do 8º Ano tinha 18 estudantes matriculados, no entanto, poucos deles conseguiam acompanhar as aulas *on-line*. Durante as aulas, a professora mantinha sempre sua câmera ligada, e por muitas vezes, a comunicação entre os estudantes acontecia através do chat da plataforma *Google Meet*, mas ainda assim, um número bem pequeno ligava seu áudio para conversar e tirar suas dúvidas durante as aulas. Diante desses fatos, percebemos a fragilidade e o grande esforço por parte de professores e estudantes para continuarem com a sua educação. Como dito anteriormente, muitos estudantes usavam aparelhos celulares de familiares para conseguirem acompanhar as aulas, realmente, esta não é a condição ideal para o estudo, em telas pequenas, com dificuldades para se enxergar, por exemplo, a projeção dos *slides* feita pela professora.

Figura 1 – Montagem de *prints* das aulas *on-line*



Fonte: Autoras (2021).

Seguindo no mês de março de 2021, ao retorno do período letivo, continuamos as atividades na Residência Pedagógica em Geografia. Foi um novo ano letivo nas escolas, porém, na universidade o semestre 2020/02 foi retomado devido aos atrasos por conta da suspensão das aulas no início da pandemia. A vacinação contra a Covid-19 foi iniciada no começo do ano e a expectativa era que após alguns meses, logo a vacinação dos profissionais da Educação se iniciaria. Em maio, a vacinação finalmente começou para esse grupo e com ela a pressão para a volta das aulas iniciais, ainda que não trouxesse segurança

Em meados de maio de 2021, com a campanha da vacinação dos profissionais da Educação em andamento, foi conversado sobre a exigência de volta às aulas na Educação Básica, do município de Florianópolis. No entanto, a realidade nas escolas não atendia às exigências mínimas sanitárias para receber novamente os estudantes, professores, técnicos, auxiliares, merendeiras, vigilantes e os demais profissionais da escola. Os maiores problemas estavam relacionados com a falta de pessoal preparado para apoio nas instituições, como em vários casos, estes profissionais foram dispensados no momento mais delicado da crise sanitária. Além disso, a falta de materiais adequados como EPIs, a adaptação de bebedouros e locais de comum convivência, impossibilitava um retorno seguro para o ambiente escolar.

Em paralelo, as atividades de planejamento dos bolsistas continuaram com as orientações dos professores preceptores e a elaboração dos planos de intervenções de acordo com os conteúdos programáticos de cada turma. Neste momento, os bolsistas já vinham da vivência das observações das aulas desde 2020, e agora a experiência somava-se com os novos desafios do retorno das aulas presenciais.

No início do mês de junho, houve o retorno dos bolsistas para as escolas, mas antes desse retorno às aulas presenciais, exi-

giu-se uma seleção de rigorosos cuidados para a preservação da saúde de todos, como distanciamento social e o uso indispensável de EPIs. Nas Figuras 2 e 3, é possível observarmos o distanciamento entre as carteiras dos estudantes e a limitação de 12 a 18 pessoas dentro da sala, contando com o professor, segundo professor, bolsista e os estudantes, dependendo do tamanho de cada sala de aula.

Figuras 2 e 3 – Organização da sala de aula com distanciamento entre os estudantes



Fonte: Autoras, junho de 2021.

O processo de adaptação da retomada dos estudantes nas turmas foi de forma gradual. Em um primeiro momento, a escola operava de forma presencial (híbrido/misto), sendo que as aulas ocorriam em semanas alternadas com as semanas de aulas *on-line*. O que acabava ocorrendo durante esse processo era uma demanda enorme de atividades que os professores precisavam desenvolver para cada turma, ora em forma presencial, ora no formato *on-line*. Além do massivo trabalho que os professores exerciam, os estudantes também começaram a ter dificuldades

para administrar as atividades presenciais e *on-line*. Em meados do mês de setembro de 2021, a escola começou então a praticar o modelo 100% presencial, em turmas que comportavam até 25 estudantes. Em caso de turmas maiores, estas foram divididas em grupo A e grupo B, para que todos os estudantes pudessem retornar à escola. Nas Figuras 4 e 5 podemos ver, a disposição das carteiras agora com um número maior de estudantes.

Figuras 4 e 5 – Retorno dos estudantes ao modelo presencial



Fonte: Autoras, setembro de 2021.

O retorno para o formato 100% presencial colocou todo o ambiente escolar ainda mais em alerta aos cuidados com o vírus da Covid-19, um maior número de pessoas circulando no mesmo ambiente em um momento em que a pandemia ainda não tinha acabado só foi possível com toda a comunidade escolar empenhada. Durante as aulas foi pedido repetidas vezes para que os estudantes não compartilhassem nenhum material escolar, que passassem álcool ao manusear objetos e que permanecessem com a máscara no rosto de forma correta.

O contato e as expressões sempre foram um importante instrumento durante as aulas, seja uma troca de material escolar entre colegas, um abraço e uma ida até mesa do professor

para conversar, todos esses momentos precisaram ser adaptados e muitos são insubstituíveis no ambiente escolar.

Ainda que com todas as dificuldades, esperamos que com o avanço da vacinação, que agora tem como o foco os adolescentes, a situação volte ao “normal”. Porque salientamos, que mesmo antes da crise que a Covid-19 gerou em várias instâncias da sociedade, na saúde, educação, economia, entre outras questões, a educação já vinha enfrentando dificuldades, como a falta de investimentos e os problemas dentro do ambiente escolar, que foram ainda mais intensificados com a pandemia.

Notas finais

Conforme discutimos durante este artigo, a experiência proporcionada pelo Programa de Residência Pedagógica Geografia e do LEPEGEO foi bastante particular devido a pandemia do Coronavírus. Dentre os campos mais afetados pela crise mundial, a Educação foi uma das mais prejudicadas, com prejuízos de curto e longo prazo, muitos ainda incalculáveis para o processo de alfabetização e aprendizagem dos estudantes.

Ainda assim, nesse momento adverso, realizamos atividades de formação que nos deram base para além de atuar no programa, de forma mais imediata, para nossa formação enquanto futuras professoras, aprendendo, sobretudo, acerca das novas mudanças no âmbito educacional, em especial, a BNCC e a urgência para se conhecer esse documento.

Podemos afirmar que foi uma situação bastante distinta não apenas para nós enquanto bolsistas, mas também para a professora regente, a professora coordenadora e os estudantes de maneira geral. Então, este, se tratou de um momento em que todos estávamos aprendendo a como prosseguir com o ano letivo de maneira remota, ainda que não tivéssemos as condi-

ções ideais. Mesmo assim foi possível seguir adiante, mantendo o que era imprescindível no momento, o isolamento social.

Sobretudo no ensino da Geografia, o qual o contato pessoal por muitas vezes é imperativo, ainda que não sendo possível as aulas aconteceram da maneira mais dinâmica que poderia, infelizmente com turmas bastante vazias nas aulas que ocorriam *on-line*. A professora da disciplina de Geografia, com nosso auxílio, se preocupou em trazer recursos interativos em diversas plataformas na *Internet*, e com isso na medida do possível, as aulas se desenvolveram de uma forma mais animada, mesmo que distantes fisicamente.

Esperamos que em breve a situação se normalize, para que a educação se recupere mais rapidamente dos efeitos deixados por essa triste pandemia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 1/2020 CAPES**. Programa de Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2020. p. 13. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

LIBÂNEO, José C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

LUCAS, T. P. B. Manipulação de dados meteorológicos a partir da base de dados da INMET: uma possibilidade de intervenção em tempos de pandemia. In: AZEVEDO, Ricardo José Gontijo; DUARTE, Matusalém de Brito Duarte; MATIAS, Vandeir Robson da Silva (Orgs.). **O ensino de Geografia e a pandemia da Covid-19** [recurso eletrônico]. 1. ed. Curitiba, PR: Bagai, 2020. p. 65-77.

SENHORAS, Elói Martins. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, ano 2, n. 5, 2020.

EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Kelly Cristina Onofri

Luiz Martins Júnior

Marjorie Eduarda Borges da Cunha

Apreciações iniciais

As narrativas que compõem a presente escrita tiveram como propósito partilhar experiências do Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Geografia, do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC). Teve como fio condutor as ações, pesquisas e estudos realizados junto ao LEPEGEO¹. Se trata de uma escrita realizada em conjunto por uma estudante de pós-graduação, um egresso do laboratório e por uma bolsista da residência.

1 Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia.

Destacamos aos leitores que a organização, o planejamento e as ações realizadas no subprojeto PRP em Geografia estão vinculadas ao LEPEGEO e contou com a colaboração de mestrandos, doutorandos² e egressos do laboratório. Todo o processo de estruturação e arquitetura da proposta do subprojeto PRP Geografia do Edital 01/2020, foi concebido de forma remota com reuniões realizadas em salas virtuais, pois, no ano de 2020, estávamos em meio a pandemia da Covid-19.

A Geografia é um componente curricular, cujas temáticas, em sua maior parte, estão interligadas com experiências vividas em torno da vida cidadã. Esse fator favorece a conexão entre os saberes geográficos e o indivíduo, incorporando-o em seu contexto, com intuito de que o aprendizado escolar tenha um sentido para sua vida. Este texto é derivado das análises acerca do ensino de Geografia, bem como das considerações realizadas por intermédio de um relato de experiência vivenciado no Programa de Residência Pedagógica em Geografia.

O PRP proposto é uma ação articulada com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que integra a Política Nacional de Formação de Professores e visa promover a inserção de acadêmicos de cursos de licenciatura em escolas de Educação Básica, com o objetivo de aperfeiçoar a formação dos futuros professores. Os estudos de Faria e Diniz-Pereira (2019) argumentam que há aproximadamente dez anos, as práticas que o PRP propõe já vinham sendo executadas de diferentes formas sob diversas nomenclaturas e em distintos contextos. Para os autores, “no cenário educacional brasileiro, essa ideia também pôde ser encontrada no uso de expressões, como residência educacional, residência docente e imersão docente,

2 São orientandos da coordenadora do PRP em Geografia, prof.^a Dr.^a Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins.

aplicando-se tanto à formação continuada quanto à formação inicial de professores” (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 334).

Os projetos de lei que fundamentam o PRP, enfatizam que esses documentos apontam para a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada de professores, e tais necessidades são decorrentes das fragilidades resultantes da falta de articulação entre a teoria e a prática (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019). Assim, os autores constataram que os elementos práticos que abrangem o ensino de Geografia, bem como seus conceitos durante a formação de professores estão fragilizados, pela justificativa de que sua articulação não foi realizada no transcorrer dos cursos de licenciatura.

É imprescindível destacarmos que o PRP no processo formativo traz em seu bojo elementos didáticos e pedagógicos que possibilitam tecer redes de saberes. Isso quer dizer que, por meio do PRP, o acadêmico que está em percurso inicial de formação consegue vivenciar e construir os saberes da docência no âmbito escolar, o que lhe permite experimentar metodologias, linguagens, intervenções didáticas, recursos e instrumentos avaliativos e, também, de interagir com os professores dos demais componentes curriculares e com a equipe diretiva, no cotidiano escolar.

Na Educação Básica, o ensino de conceitos geográficos deve estar pautado na vivência do sujeito, dentre eles, ressaltamos os de *espaço geográfico*, *paisagem* e *lugar*. Consequentemente, estes conceitos estão presentes no cotidiano de todos os indivíduos e cabe ao professor dar-lhes sentido e significado curricular:

Auxiliados pela concepção da Geografia Humanista e Cultural, temos na valorização do ser humano e na maneira como ele enxerga e manifesta o mundo, suporte teórico para buscarmos tais relações. No caminho para o sentido e para sua presença nas aulas de Geografia podemos pensar na articulação dos con-

ceitos como estágios para a próxima etapa, que seria a construção do conhecimento/encontro de sentido na aula, ambos articulados pelo elemento vida (NUNES; CASTROGIOVANNI, 2018, p. 205).

A recente situação da pandemia incidiu em âmbito global e surpreendeu praticamente todos os setores da sociedade, impactando, principalmente, os serviços públicos nos campos da Saúde e Educação. Desse modo, as atividades aqui relatadas e desenvolvidas no PRP da UDESC, no ano de 2020, mesmo sendo efetivadas de forma remota, tiveram um papel singular no percurso formativo para a constituição dos saberes da docência.

Neste sentido, o presente texto se constituiu como uma forma de compreender como a participação na residência contribui para a produção de experiências e vivências de práticas pedagógicas importantes para a construção do ser professor. Para organização da escrita, propomos três seções que se comunicam e se complementam: primeiramente, destacamos as questões relacionadas com a formação docente e o ensino da Geografia. Na sequência, foram apresentados aspectos relacionados ao PRP e sua estrutura organizativa. Para finalizar, o foco foi o relato da vivência de uma bolsista na residência no ano de 2020.

Formação docente e o ensino da geografia

No contexto das transformações gerais da sociedade, com o desenvolvimento técnico-científico e informacional, os avanços nas pesquisas científicas e as modificações territoriais, o conhecimento geográfico apresenta-se como um instrumento importante de percepção e entendimento do mundo atual. A Geografia é um componente curricular que faz parte do Ensino Fundamental e tem um papel essencial para que os estudantes compreendam a organização do espaço geográfico, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais e naturais. Este

componente precisa estar comprometido a tornar o mundo compreensível para que esses indivíduos possam se localizar, problematizar a realidade, reconhecer as dinâmicas existentes numa sociedade complexa e em constante transformação.

Mas o grande desafio é questionar como a Geografia Escolar vem sendo trabalhada na Educação Básica. Será que ainda estamos fazendo planejamentos pautados em um ensino descritivo que privilegia a memorização com pesquisa de dados e informações que pareçam distantes da realidade? Ou será que temos nos preocupado como uma Geografia que contribui para a leitura do mundo e a representação da espacialização dos acontecimentos sociais e naturais relacionados com as experiências e vivências dos estudantes? Neste sentido, Callai afirma que:

A Educação Geográfica é a possibilidade de tornar significativo o ensino de um componente curricular sempre presente na Educação Básica. Nesse sentido, a importância de ensinar Geografia deve ser pela possibilidade do que a disciplina traz em seu conteúdo, que é discutir questões do mundo da vida. Para ir além de um simples ensinar, a Educação Geográfica considera importante conhecer o mundo e obter e organizar os conhecimentos para entender a lógica do que acontece (CALLAI, 2013, p. 44).

Em tempos atuais, com uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018), que impõe as diretrizes para a Educação Básica, cuja lógica é uma educação instrumental, inspirada no pragmatismo norte-americano, que além de dissociar os saberes, ainda cria hierarquias entre áreas de conhecimento, contribui para restringir a autonomia dos professores na organização das propostas pedagógicas e curriculares das diferentes áreas de conhecimento.

Nesta perspectiva, os fundamentos pedagógicos se pautam no desenvolvimento de habilidades, competências e na unifor-

mização do ensino, que passa a ter um caráter descritivo dos saberes nos conteúdos que são trabalhados em sala de aula. De acordo com Filipe *et al.*:

As proposições da BNCC articulam-se organicamente como estratégias de reprodução do modo de produção capitalista, buscando atender à demanda da força de trabalho polivalente, multifuncional, resiliente e colaborativa no processo de expropriação de mais-valia, ao mesmo tempo, em que se institui como dispositivo legal para o controle sobre o que o professor ensina, a partir de teorizações superadas e criticadas nas décadas precedentes, pelo seu caráter restritivo e empobrecedor da formação humana das funções psíquicas por meio da Educação Escolar. Devido à objetividade das disputas interclassistas e a subjetividade envolvida nas escolhas sobre o que se ensina e se aprende, no limite, o controle se revela intangível (FILIPE, 2021, p. 799).

À vista disso, é importante questionarmos como os cursos de formação inicial de professores têm conseguido contribuir no processo de aprendizagem profissional, na formação de sujeitos autônomos, capazes de organizar o seu trabalho, de planejar ações diante da necessidade de encontrar caminhos para enfrentar as situações complexas da sala de aula. De acordo com Leite (2006), é preciso superarmos um modelo de formação que considera o professor como um agente transmissor de conhecimento, passivo, obediente, com práticas que promovam a memorização e a repetição de conhecimentos pouco relacionados com a realidade dos estudantes. A formação precisa proporcionar ao professor condições para que ele compreenda o contexto social em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, visto que há uma infinidade de interesses políticos e econômicos que perpassam a educação do nosso país.

É preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber

lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, da educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais (LEITE, 2006, p. 69).

Acreditamos que os cursos de formação docente têm o desafio de repensar seus desenhos curriculares para que possam enfrentar as transformações do cenário contemporâneo, para se contrapor às políticas públicas que têm implantado propostas regulatórias que articulam a educação ao desenvolvimento econômico, com princípios mercadológicos alinhados às agendas neocapitalistas e usada como instrumento de alienação e reprodução social.

[...] A política de formação docente está fortemente atrelada à suposta qualidade da Educação Básica, ao que parece, arquitetada dentro de uma nova estrutura de regulação, de concepção neoliberal, na qual os sentidos hegemônicos voltados para a educação de qualidade relacionam-se ao controle do que será e como será ensinado e aprendido, distanciando-se da qualidade social que, historicamente, é reivindicada pela sociedade (GUEDES, 2020, p. 87).

Neste sentido, é importante que os cursos de formação inicial tenham uma sólida proposta pedagógica que possibilite ao futuro professor, a construção de uma identidade profissional que corresponda às exigências do contexto social, histórico, político e cultural da educação em nosso país. É preciso investir em uma formação que vincule teoria e prática, que promova a aproximação entre o espaço da escola e os contextos de formação acadêmica, para haver uma efetiva inserção na cultura da escola, que será o ambiente de trabalho deste professor.

Diante destes desafios que temos vivenciado, à docência no campo das ciências humanas e, em especial, no componente de Geografia, exige hoje sujeitos autônomos, capazes de dar conta

dos desafios relacionados ao papel desta ciência, no currículo da Educação Básica. Essa autonomia contribui para que o docente possa pensar a sua prática, questionar as suas ações, tomar decisões e organizar seu planejamento de acordo com a realidade em que está inserido. O desenvolvimento dessas habilidades é um desafio que os cursos de formação de professores precisam enfrentar, pois o momento atual de incertezas e mudanças, solicita profissionais capazes de proporem práticas pedagógicas contextualizadas e que tenham relação com o ambiente de vivência dos estudantes.

Quando o professor pensa autonomamente, ele organiza e conduz seu trabalho, tem condições de propor estratégias de aprendizagem que possibilitem os estudantes a desenvolver a sua capacidade de análise e crítica sobre a realidade geográfica estudada. Todavia, para efetivar práticas dinâmicas e competentes, deve haver mais que uma mudança curricular nos cursos de formação de professores de Geografia, ou seja, os cursos têm que elaborar projetos pedagógicos que possibilitem a construção de uma prática pedagógica coerente com a realidade social que estamos vivendo.

Residência pedagógica em foco

Ao participar do Programa de Residência na UDESC, os estudantes do curso de Geografia licenciatura têm a oportunidade de vivenciar experiências da futura profissão e refletir o sentido que nela existe. O programa tem como objetivo intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura, e é voltado para qualificar a formação inicial e a inserção dos licenciandos nas unidades escolares da Educação Básica com tempos e espaços destinados a experiência da docência, bem como, conhecer os dilemas, ambiguidades, contradições, possibilidades, con-

quistas e oportunizar saltos qualitativos do ofício de professor nos contextos da Educação Básica.

Ao vivenciar a futura profissão com as atividades práticas, o licenciando se aproxima do contexto real da escola, transpondo didaticamente o que aprendeu na universidade. É nesse ínterim que o estudante é desafiado a fazer escolhas, tomar decisões, posicionar-se, planejar, avaliar, construindo narrativas docentes. Sendo assim, apresentamos a seguir, o relato sobre a experiência e a vivência durante o ano de 2020, como bolsista em uma escola pública na cidade de Florianópolis (SC).

A principal característica do Programa de Residência Pedagógica (PRP) é implantar projetos com a finalidade de promover a articulação entre a teoria e a prática nos cursos de formação inicial de professores. Esses projetos contaram com a parceria das escolas públicas de Educação Básica que possuem um professor (preceptor) que acolhe os bolsistas para o desenvolvimento de atividades de observação, regências compartilhadas, organização de materiais didáticos, organização de mostras, participação em eventos científicos e produção de relatórios reflexivos. Silva e Nascimento (2019) destacam que o exercício profissional da docência se constitui, no cotidiano da escola básica. Segundo os autores:

No contexto do trabalho docente na Educação Básica, sobretudo, as vivências e experiências formativas são singulares, na medida em que as práticas educativas se constituem numa trama que considera o imprevisível, o contextual e as situacionalidades como elementos que atravessam os saberes e as práticas educativas. Tornam-se únicas e, ao mesmo tempo, diversas, no que tange aos significados que possibilitam ao professor perceber sua prática, proporcionando compreendê-la nas travessias formativas que a profissão lhes possibilita desenvolver (SILVA; NASCIMENTO, 2019, p. 49).

Os documentos que regulamentaram a implantação do PRP em âmbito nacional apontaram necessidades e até mesmo a qualidade discutível dos cursos de licenciatura como justificativa para o investimento nas formações de professores por intermédio das IES, uma vez que essas ações teriam como resultado das práticas do PRP, o desenvolvimento e avanços no ensino e aprendizagem, especialmente, na Educação Básica (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

O PRP é composto por três módulos de 138 horas, possui uma vigência de 18 meses e engloba atividades que visam preparar o acadêmico para a prática docente em sala de aula (Tabela 1). Entre essas atividades, são ofertadas formações específicas que atendem às necessidades relacionadas ao âmbito da prática pedagógica, tais como observação, elaboração da proposta, planejamento e relatórios finais que os licenciandos precisam apresentar ao término de cada módulo do programa. Ressaltamos que a cada módulo finalizado, se eleva o nível de complexidade das atividades a serem desenvolvidas. Essas atividades são organizadas e desenvolvidas com suas respectivas cargas horárias de acordo com a Tabela 1:

Tabela 1 – Atividades desenvolvidas em cada módulo do PRP

Atividade	Período	Carga Horária	Total
Formação	2 meses	20 horas – Formação/ Reflexão	
Observações e práticas	3 meses	20 horas – Ambientação 20 horas – Avaliação do percurso 06 horas – Estudo individual da BNCC 12 horas – Elaboração do plano de aula 40 horas – Regência	3 módulos de 138 horas, ou seja, 141 horas
Relatório	1 mês	20 horas – Escrita do relatório final	

Fonte: Elaborada pelos autores, com base no plano de atividades e orientações gerais do PRP da UDESC para 2020 (2021).

O Edital 01/2020 da Residência Pedagógica foi lançado no primeiro semestre de 2020, e o início das atividades aconteceu no segundo semestre de 2020, com duração de 18 meses, tendo sua conclusão prevista para março de 2022. Como estávamos em atividades remotas na universidade em decorrência da pandemia da Covid-19, as reuniões de planejamento transcorreram-se em salas virtuais por intermédio de uma plataforma de teleconferência. Durante os encontros de planejamento do subprojeto Geografia, os bolsistas receberam orientações sobre os objetivos do programa, foram divididos em grupos para as três escolas parceiras do programa e participaram de formações voltadas para as questões da docência e a situação do ensino remoto. O cronograma abaixo ilustrou algumas das atividades desenvolvidas no segundo semestre de 2020 (Quadro 2):

Quadro 2 – Cronograma das atividades desenvolvidas durante o PRP

Período	Atividade
17/09/2020	Reunião de apresentação.
22/09/2020	Formação “Currículo Lattes”.
08/10/2020 a 04/11/2020	Formação “Discussão e análise da construção da BNCC e seus reflexos na Educação Básica”.
05/11/2020	Reunião para apresentação dos professores preceptores de Geografia da rede pública de ensino e a divisão dos bolsistas para cada escola/professor preceptor.
06/11/2020 e 15/11/2020	Formação “Orientação e auxílio da produção escrita e os processos de planejamento, textualização, revisão e reescrita”.
16/11/2020 a 17/12/2020	Atividades nas escolas (de forma remota).

Fonte: Autores (2021).

As formações mencionadas no quadro acima, foram organizadas no subprojeto Geografia que faz parte do projeto institucional de PRP/UDESC³. De acordo com os objetivos presentes em sua elaboração, a organização desse subprojeto contemplou objetivos paralelamente pautados ao ensino de Geografia, de modo que as formações apresentaram subsídios para a inserção do licenciando no campo da prática. Apresentamos a seguir, o relato de uma experiência vivenciada na residência.

3 Na UDESC, o Programa de Residência Pedagógica contou com a participação das seguintes áreas: Artes, Geografia, Química, Física, Matemática e Pedagogia.

Relato de experiência em tempos de pandemia da Covid-19

O primeiro contato com o grupo do programa aconteceu no dia 17 de setembro de 2020, em uma reunião às 9 horas, de forma remota na plataforma para teleconferências *Google Meet*. Na oportunidade, foi apresentada a situação das bolsas da residência, a explanação sobre a proposta do PRP, e também quais os planejamentos e encaminhamentos para os próximos meses. O segundo encontro, no dia 22 de setembro, foi realizado para a formação do currículo *Lattes*⁴ com o propósito de orientar os bolsistas na organização dos seus currículos.

Na sequência, foi organizado um curso que teve como proposta, discutir e analisar os movimentos políticos e pedagógicos da construção da BNCC e sua relação com o ensino de Geografia. Este curso, intitulado: “Discussão e análise da construção da BNCC e seus reflexos na Educação Básica”, teve início no dia 08 de outubro e encerrou-se no dia 12 de novembro. Foram três encontros para a formação, de maneira remota, na plataforma *Teams*.

Outra linha de ação, desenvolvida concomitante aos estudos e formações, foi efetivada diretamente com os professores preceptores de Geografia das escolas parceiras do projeto. Cada grupo de oito estudantes foram alocados em uma escola⁵. Com isso, cada professor passou a organizar seus encontros para os planejamentos específicos de cada escola.

4 Plataforma criada e mantida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, dispõe de um sistema de currículos e integra as bases de dados curriculares, grupos de pesquisa e instituições.

5 O subprojeto Geografia contou com parceria de duas escolas públicas estaduais e uma da rede municipal de Florianópolis (SC).

A “Orientação e auxílio da produção escrita e os processos de planejamento, textualização, revisão e reescrita”, consistiu também em uma formação oferecida aos residentes, com o propósito de ajudar os bolsistas na organização dos planejamentos, relatórios e escritas dos relatos de experiências que vivenciaram na residência. A formação foi dividida em dois encontros por meio da plataforma *Teams*. No primeiro encontro, em 19 de novembro, foi realizado um projeto de escrita, onde foi possível acompanhar, sugerir e aprender durante a elaboração do texto.

No segundo encontro, em 03 de dezembro, o documento *on-line* escrito durante o primeiro dia de produção foi disponibilizado aos bolsistas para que todos pudessem contribuir de alguma forma para a elaboração do texto. Sendo assim, no último encontro foi trabalhado acerca do que foi produzido, ensinando a revisar, corrigindo e tirando dúvidas. A oferta dos cursos nesses moldes, possibilita qualificar a escrita, e ajuda os residentes, de modo desenvolvam o pensamento crítico, a capacidade de argumentação, de construção coerente de posicionamento político e didático, além de aprimorar a linguagem própria dos textos acadêmico-científicos.

Após esta primeira etapa do PRP da Geografia destinada à formação dos bolsistas, eles passaram a se dedicar às atividades em cada uma das escolas, em contato direto com o professor preceptor. Neste relato focamos nas atividades desenvolvidas em uma escola da rede municipal que possui turmas do Ensino Fundamental. Após um período de contato com a escola e com as turmas, cada bolsista pôde escolher uma classe para se concentrar na intervenção.

Tivemos a oportunidade, nos meses de novembro e dezembro de 2020, de imergir nossas ações em uma turma para desenvolver as atividades relacionadas à docência. A turma escolhida foi a do 7º Ano do Ensino Fundamental, Anos Finais, no turno

matutino. Em acordo com o professor regente da turma, o primeiro processo de imersão se deu por meio da prática de observar (remotamente) as aulas de Geografia, considerando a relação e o envolvimento dos estudantes, os conteúdos trabalhados e as estratégias metodológicas utilizadas. As aulas, em sua maioria, aconteciam de forma dialogada, onde o professor buscava desafiar o estudante a pensar, discutindo posições, inquirindo sobre algumas categorias centrais, atualizando informações e, simultaneamente, aprofundando os conhecimentos, com apoio em textos-base e propostas de atividades. Os textos e atividades eram entregues com antecedência por *e-mail* ou os responsáveis pelos estudantes retiravam na escola de modo impresso⁶.

Como ponto de partida dessa observação, o professor regente da turma trabalhou sobre mulheres e o mercado de trabalho. Junto a essa proposta, o professor fez o uso de um texto complementar com uma linguagem acessível, solicitando uma pesquisa de um vídeo, que abordasse a temática “mulheres e o mercado de trabalho” e, assim, pediu um resumo sobre o assunto em questão. E, para complementar a proposta sobre o tema, foi solicitado a elaboração de um exercício sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com base no texto apresentado e discutido inicialmente na aula.

Essa etapa inicial abarcada pelo processo de observação, nos permitiu entender o dinamismo da aula, o desafio do professor de provocar e tentar envolver os estudantes durante a aula, a integração deles e a dimensão didática de todo o processo. Em especial, ao analisarmos inicialmente a leitura do texto, foi identificada a resistência que alguns apresentaram de não querer

6 Os estudantes que não acompanhavam as aulas remotas em salas virtuais, podiam retirar as atividades impressas na escola. É preciso destacar que alguns estudantes, por questões econômicas, não tinham acesso aos recursos tecnológicos para acompanharem as aulas.

realizar a leitura sugerida pelo professor. Mas, por outro lado, na execução da atividade utilizando a ferramenta de vídeo, os estudantes demonstraram maior interesse e envolvimento. No tratamento do uso do vídeo na prática didática, é válido mencionar que a fluência sobre algum tipo de tecnologia digital na ação didática, faz com que o estudante se interesse ainda mais em querer aprender, tornando-se um sujeito ativo, instigado, livre, responsável e interconectado por meio de um tecido digital composto por diferentes linguagens e expressões criativas (BARROS, 2014).

Após a observação, foi elaborado um plano de aula com o tema sobre os biomas brasileiros, que tinha como objetivo diferenciar e reconhecer os biomas presentes no território brasileiro. Inspirados no trabalho do professor, criamos um texto abordando os tipos de biomas e suas características, acompanhado de um questionário que tratava do assunto em tela. O processo de mediação ocorreu de forma discursiva, fazendo com que cada discente expusesse a sua opinião sobre o tema. Muitas declarações do ponto de vista desses estudantes foram verificadas, como por exemplo: eles referiram-se sobre a seca, a vegetação e a Mata Atlântica. Sendo assim, nos discursos proferidos pelos estudantes, a maioria deles afirmou que o clima é fator determinante de um bioma.

Finalizado esse encontro, outro tema abordado com os estudantes, foi as tecnologias digitais no ensino de Geografia. Essa proposta teve como finalidade compreender como as tecnologias digitais podem auxiliar no ensino e na aprendizagem, tal como, quais são os acessos e usos feitos pelos estudantes.

Para guiar a discussão e a problematização do texto foram trazidos para o grupo de discussão, os seguintes questionamentos:

- a) Você já parou para pensar como as tecnologias digitais fazem parte da sua rotina?
- b) O quanto a pandemia da Covid-19 incluiu as tecnologias ao seu dia a dia? Ou até mesmo, como é difícil viver e fazer nossas funções diárias sem acesso as TDICs?
- c) Você possui fácil acesso à *Internet*?
- d) Quais são os aparelhos tecnológicos digitais que você possui de fácil acesso?
- e) Descreva como e quanto a pandemia da Covid-19 incluiu as tecnologias ao seu dia a dia? Exemplifique.
- f) Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta na utilização das tecnologias digitais?
- g) De que forma a utilização de tecnologias digitais lhe ajudaram nos estudos de Geografia?
- h) Como os usos das tecnologias podem ajudar (mais ainda) no ensino e no aprendizado de Geografia?

De modo geral, foi um debate acalorado que contou com a participação do grupo como um todo, destacando que as TDICs podem informar sobre determinado assunto em tempo real e rápido, buscar uma localização geográfica, associar um lugar com outro, comparar uma região geográfica com outra, simular uma rotação da terra e, muitas outras possibilidades. Por outro lado, não houve nenhuma pontuação sobre a dificuldade na utilização das tecnologias digitais. Essa proposta nos possibilitou conhecer um pouco sobre como os estudantes fazem uso dos meios digitais, como também mostrar de que forma as tecnologias digitais podem ajudá-los em seus estudos. Refletindo sobre o uso das TDICs na esfera do desenvolvimento do sujeito, Zdradek e Beck (2019, p. 26) citam que elas “educam, subjetivam

e produzem modos de ser e viver”. E sua implicação no processo de ensino e aprendizagem, Costa *et al.* (2012, p. 43) destaca que

[...] fazer o uso efetivo do potencial transformador das tecnologias digitais implica vislumbrar o estudante como agente ativo no processo de ensino e aprendizagem e, por isso mesmo, assumir o compromisso de colocar nas suas mãos as ferramentas para serem usadas nas representações de conceitos, na exploração de informação, na troca de ideias e na reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.

E por último, elaboramos um texto sobre cada região do Brasil, abordando suas características físicas e culturais. Em seguida, alguns exercícios com mapas foram aplicados para ajudar na interpretação e compreensão do conteúdo. O objetivo dessa atividade foi reconhecer a diversidade do território brasileiro, percebendo diferentes povos, culturas, climas, vegetações e relevos. Foi um assunto que gerou bastante debate, com destaque para as experiências vivenciadas no território brasileiro, exemplificando-se nas danças do bairro e, inclusive, no desequilíbrio climático causado pelo desmatamento da vegetação nativa, entre outros. Especificamente, em se tratando do relevo, foi falado por parte de alguns estudantes sobre o Morro dos Cavalos que pertence a região metropolitana de Florianópolis (SC).

Apesar de o contexto atual ter influenciado diretamente no contato entre os residentes e a escola/estudantes, percebemos que os residentes puderam ser inseridos prontamente no cotidiano das escolas públicas. Desde o início da pandemia, essa tem sido a realidade dos professores da rede pública de ensino: planejando aulas remotas, criando textos e atividades, atendendo os estudantes via e-mail ou *WhatsApp*⁷, encontrando diferen-

7 Aplicativo direcionado para a troca de mensagens, pode ser entre dois sujeitos ou em um grupo deles.

tes meios para auxiliar os estudantes na aprendizagem. Segundo Macêdo e Moreira:

Essa diferença conceitual vem da organização dos métodos e técnicas para os desenvolvimentos das aulas adaptadas ao ensino remoto com os materiais dos próprios professores, orientada por diretrizes emergenciais, diferente da aula EAD que tem toda uma lógica de preparo e realização, ensino-aprendizagem e avaliação, além de uma legislação de amparo consolidada (MACÊDO; MOREIRA, 2020, p. 7).

Podemos afirmar que a realidade de professores e alunos durante a pandemia é mais difícil do que imaginamos. O Programa de Residência Pedagógica, aproxima, portanto, os acadêmicos do cotidiano escolar, do professor preceptor e da turma. E, por mais que o período atual não permita o contato físico, o contato virtual foi fundamental, pois,

ensinar Geografia é poder transformar o conhecimento acadêmico em habilidades que contemplem a apreensão dos fenômenos através dos princípios do raciocínio geográfico. O trabalho docente consiste em ensinar e contribuir à humanização dos alunos historicamente situados, bem como a construção dos saberes que está ligada à construção de sua identidade (VENTURELLI, 2020, p. 205).

Como futuros professores de Geografia, é fundamental estarmos atentos às mudanças e adaptações do ensino, uma vez que são novas formas de se criar planejamentos, abordagens e linguagens mais simplificadas, como também estar em constante flexibilização para atender os estudantes. Encarar essa realidade, não é uma tarefa simples. Os professores estão dobrando seu tempo de trabalho para conseguirem assistir às demandas da escola. Se pararmos para pensar, muitos tiveram que se adaptar à rotina e à vida dos estudantes, atendendo a pedidos por

e-mail ou redes sociais em diferentes horários do dia. Participar do Programa de Residência Pedagógica é enriquecedor para a formação acadêmica de qualquer licenciando, ela propõe que os acadêmicos assumam o papel de professor, o que os aproxima do contexto real dos professores e das escolas.

Considerações finais

A proposta do Programa de Residência Pedagógica consiste em ampliar as possibilidades de iniciação à profissão docente, com a imersão no contexto escolar da Educação Básica. No entanto, com o início da pandemia da Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas e a proposta foi alterada. A partir do que foi apresentado neste relato, podemos concluir que mesmo em contexto adverso de pandemia, que impossibilitou o contato presencial com a escola e com a turma, foi possível aprendermos com o professor preceptor, com as atividades desenvolvidas, com os cursos de formação, com a participação de professores convidados em reuniões síncronas, *lives*, palestras, entre outros.

A elaboração das atividades destinadas aos estudantes do 7º Ano foram o único contato possível com o professor e com a turma da escola parceira, após o início do isolamento social, ou seja, foi a única possibilidade de contribuição direta para a formação geográfica dos estudantes inseridos no PRP. Consequentemente, todas as vivências, debates e reuniões que abordaram as temáticas sobre ensino de Geografia contribuíram para o processo de formação de um professor dessa área do conhecimento.

As TDICs atuaram como um recurso específico fundamental dentro do contexto pandêmico, visto que, contribuíram no processo de ensino trazendo alguns diferenciais que potencializaram a aprendizagem. Contudo, as tecnologias digitais auxiliam, mas, não substituem atividades que exigem o contato

presencial, bem como, a percepção do docente frente ao retorno dos estudantes na aprendizagem dos conteúdos. Por isso, o distanciamento social impossibilitou explorar as diversas formas de propostas que exigiam as atividades de modo presencial e a interação face a face.

Neste caso, foi possível explorarmos e potencializarmos a aprendizagem com auxílio das TDICs que surgiram e/ou foram aperfeiçoadas no decorrer do período da pandemia da Covid-19. Deste modo, percebemos as TDICs como um meio capaz de expandir o repertório de conhecimento e proporcionar uma ampliação das relações sociais durante o contexto das atividades remotas.

Profissionalmente, o PRP, ao mesmo tempo em que é desafiador, também é provocativo, já que nos possibilita refletir, investigar e propor ações que possam enriquecer a formação docente e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Pois, entrar em uma sala de aula por meio do PRP exige características como: preparo, ideias e abertura para ensinar e aprender ensinando. É, também, um processo dialético: de troca e aprendizagem; de desafios e superação de barreiras; da construção da identidade e profissionalidade docente; e da conexão entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS

BARROS, Josias Silvano. Mídia e educação: o *Facebook* como ferramenta complementar no ensino de Geografia. **Revista Compartilhando Saberes**, v. 1, n. 1, p. 140-153, ago./dez. 2014.

BRASIL. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CALLAI, Helena Copetti. **A Formação do profissional de Geografia: o professor**. Coleção Ciências Sociais. Ijuí: Unijuí, 2013.

- COSTA, Fernando Albuquerque; RODRIGUEZ, Carla; CRUZ, Elisabete; FRADÃO, Sandra. **Repensar as TIC na Educação: o professor como agente transformador**. Editora Santillana, 2012.
- FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência Pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019.
- FILIPPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio**, Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021.
- GUEDES, Marilde Q. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 82-103, 2020. Disponível em: <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/06/formacao.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- LEITE, Yoshie Ussami F. O lugar das práticas pedagógicas na formação dos professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XIII, Recife. **Anais...** Recife: Bagaço, 2006. p. 65-81.
- MACÊDO, Rebecka Carvalho; MOREIRA, Kaline da Silva. Ensino de Geografia em tempos de Pandemia: vivências na Escola Municipal Professor Américo Barreira. **Revista Verde Grande**, Geografia e Interdisciplinaridade, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 70-89, 2020.
- NUNES, Diego Brandão; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. A importância do sentido nas aulas de Geografia: possíveis caminhos para um reconhecimento entre o sujeito e o mundo. **Para Onde?!**, v. 10, n. 1, p. 178-184, 2018.
- SILVA, Fabrício Oliveira da; NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão. Narrativas de formação na docência: aprendizagem experiencial no cotidiano da profissão. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, n. 79, maio/ago. 2019.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC). **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia – Licenciatura**. Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED). Departamento de Geografia. Florianópolis, 2013.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC). **Edital Nº 01/2020**. Programa de Residência Pedagógica (PRP). Florianópolis, 2020. p. 66-72.

VENTURELLI, Ricardo Manffrenatti. Como desenvolver o raciocínio geográfico em tempos de EaD: habilidades e ensino de Geografia no meio virtual. **Revista Rural & Urbano**, Recife, v. 5, n. 2, p. 199-219, 2020.

ZDRADEK, Ana Carolina Sampaio; BECK, Dinah Quesada. Proposições de uma investigação com jovens através das mídias digitais. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 10, n. 30, p. 7-29, 2019.

A EXPERIÊNCIA QUE NOS PASSOU, TOCOU E NOS MOVEU

Um relato sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na UDESC

Marcelo de Araújo
Mário André Corrêa de Faria

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 1996, no capítulo IV, destacou a finalidade e os objetivos das universidades na rede básica de ensino, quando nos diz que, busca “atuar em favor da universalização e do aprimoramento da Educação Básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares” (BRASIL, 1996). Neste sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nos serve como aporte para a execução destas atividades nas escolas do país e no desenvolvimento de práticas e habilidades enquanto estudantes de licenciatura.

O PIBID tem como seu principal objetivo, a inserção de estudantes de cursos superiores de licenciatura nas vivências dos espaços escolares, através da observação, análise e atuação no espaço escolar. Desta maneira, o programa busca desenvolver nos graduandos, os conteúdos e habilidades adquiridos durante a trajetória acadêmica, e possibilita, através do espaço escolar, a assimilação das dinâmicas do corpo docente, dos estudantes e da escola, como um todo.

No primeiro semestre de 2018, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), divulgou o novo edital do programa destinado aos estudantes da primeira metade dos cursos de licenciatura do país. A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) foi contemplada com bolsas divididas entre os cursos de Geografia, História, Pedagogia, Artes e Matemática.

No referido edital, o curso de Geografia teve a possibilidade de adentrar em três distintas escolas e no Colégio de Aplicação (CA), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), localizado em Florianópolis.

Em 2018, nós, estudantes-bolsistas do curso de Geografia UDESC, adentramos, sob a tutela do PIBID, no Colégio de Aplicação. Durante 18 meses, tivemos a possibilidade de construir parte da nossa trajetória acadêmica em um espaço até então desconhecido. O chão da escola, conhecido outrora apenas por livros e artigos acadêmicos, se fez presente em diversos momentos deste período.

Ao ingressarmos no PIBID, nos veio a ideia de mergulhar em um ambiente de novas experiências e, também, de dificuldades, pois estar no programa requer ir à escola em um contexto diferente do que estávamos acostumados a ir. Para nós, foi a primeira ida à escola na condição formativa. As novas expe-

riências são decorrentes de um desconhecido enredo, visto que, dentro de um curso de licenciatura, naturalmente, a teoria nem sempre encontra a prática. E o contrário também é verdadeiro. Nem sempre o que vemos na prática está contido nos livros, artigos pedagógicos e em outros materiais didáticos. O ambiente escolar é repleto de surpresas, onde o inesperado se torna, em muitos momentos, o esperado. O experimento do espaço escolar demanda envolvimento em projetos que estão fora da grade curricular, no qual, o PIBID encontra-se contemplado.

As possibilidades foram múltiplas. Trabalhamos, primeiramente, no apoio pedagógico do projeto de iniciação científica “Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica”. Este projeto teve como objetivo principal iniciar os estudantes da Educação Básica na prática de pesquisa acadêmica, estudando, analisando e propondo melhorias no espaço urbano, com foco nos bairros do município de Florianópolis (SC).

Junto a uma turma do 3º Ano do Ensino Médio, auxiliamos os estudantes nos processos da pesquisa científica, na obtenção de dados, escrita de trabalhos e na elaboração da apresentação final. Concomitantemente, acompanhamos as aulas de outras duas turmas do 3º Ano do Ensino Médio, a fim de observarmos os processos educativos e metodológicos que ocorrem nesta última etapa da Educação Básica. Fazíamos apontamentos e debatíamos no final das aulas com o professor sobre as metodologias e possíveis alterações nas aulas posteriores. Por fim, com uma turma do 3º Ano do Ensino Médio realizamos uma intervenção em sala de aula. A partir do conteúdo trabalhado pelo professor de Geografia, as cidades, movimentamos e elencamos algumas problemáticas que moldam e compõem o espaço urbano, intervindo e atuando em sala de aula, relacionando a importância das temáticas de gênero, sexualidade para

a Geografia e para a produção do espaço geográfico, bem como a diferença entre os conceitos de gênero, sexo e sexualidade.

Para os bolsistas que passam pelo programa, essas atividades podem vir a ser uma experiência. Nas palavras de Bondía (2002, p. 21), tudo aquilo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” é definido como experiência. Não apenas algo que passa ou acontece; mas, sim, algo que deixa marcas. Por este motivo, consideramos que o relato aqui exposto é, de fato, um relato de uma experiência que nos tocou, nos aconteceu e, de certa forma, nos moldou e contribuiu para a nossa formação docente.

Teorizar para praticar

O medo de experimentar algo até então desconhecido se fez presente desde o primeiro momento. Por este motivo, relacionamos as vivências às experiências, ditas por Bondía:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (BONDÍA, 2002, p. 21).

Sendo assim, o programa não é somente sobre a experiência individual, mas, também sobre o aprendizado construído em conjunto com os estudantes da Educação Básica, proporcionado pela prática pedagógica e pela troca de experiências com os demais estudantes-bolsistas do programa.

A prática pedagógica é um fator indispensável na formação de novos professores. Freire (1966, p. 18) nos escreve que “na for-

mação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Por este motivo, as práticas escolares obtidas durante o processo de formação devem ser analisadas e refletidas a fim de se realizar a manutenção das futuras práticas como processo de aprendizagem individual e conjunta, possibilitando, assim, a melhoria e, também, a iniciação neste ambiente valoroso aos licenciandos.

Essas práticas podem ser realizadas através de diversas abordagens. Roberto Vatan dos Santos (2005) nos traz a diferença entre a abordagem tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural. De modo a romper com a abordagem tradicional instaurada na estrutura da Escola, que, segundo Santos (p. 21), é “a prática educativa caracterizada pela transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos”, e onde o professor em sala de aula age “independentemente dos interesses dos alunos em relação ao conteúdo das disciplinas”. Buscamos então trazer uma abordagem humanística onde o enfoque possui características que visam realizar a interação entre os sujeitos escolares e os objetos de estudo.

Sabendo que, conforme Alarcão (2005, p. 99), “a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria”, precisávamos conceber processos de pesquisa e aprendizado para que pudéssemos participar efetivamente no Projeto “Nós Propomos!”, na sala de aula e, posteriormente, na execução da intervenção. Para isto, foi preciso buscarmos referências em autores que estudam o espaço urbano e a construção deste espaço a partir das questões de gênero e sexualidade na sociedade contemporânea. Encontramos em Corrêa (1989), a concepção do espaço urbano e, em SILVA (2007), os estudos sobre gênero e sexualidade na análise e composição do espaço urbano e de suas desigualdades.

Partimos do pressuposto de que as cidades, também compreendidas como o espaço urbano, comportam, em um número crescente, mais da metade da população brasileira e mundial. É no espaço urbano onde acontecem diversos conflitos sociais do contemporâneo (CORRÊA, 1989). Esses conflitos zarpam, principalmente, das desigualdades encontradas nas cidades, intrínsecas à sociedade capitalista (CORRÊA, 1989) e visam garantir as necessidades básicas dos cidadãos, como por exemplo, serviços básicos de saúde, o direito à terra, à moradia, transporte e infraestrutura.

O espaço urbano é um produto social criado e definido por agentes que produzem e consomem o espaço. O jogo de poder operado pelos agentes produtores inclui condutas que organizam o espaço a todo o momento, através de agregação de novas áreas, adensamento das áreas urbanas, deterioração das áreas periféricas, investimento diferencial entre áreas de uma mesma cidade, entre outras (CORRÊA, 1989).

A desigualdade espacial se expressa de diversas maneiras. Silva (2007), nos diz que o número de domicílios que possuem as mulheres como chefes tem aumentado ao longo do tempo, e que isto, possui relação com as taxas de pobreza encontradas nas cidades. Segundo a autora, o gênero é definido como um constructo social que possui diferenças observadas no decorrer do tempo e se diferenciam espacialmente. Essas representações de gênero são pautadas nas diferenças anatômicas entre os corpos. As categorizações do “macho” e da “fêmea” servem de “base sobre a qual se institui os papéis culturais e as expectativas de comportamento que a sociedade tem para o desempenho do papel do macho, que deve ser masculino, e do papel feminino, desempenhado pelo corpo categorizado como de fêmea” (SILVA, p. 121).

Encontramos territórios múltiplos dentro de um espaço urbano. O território, por vezes definido através da força e do poder, é contestado por Silva (2007). As bases epistemológicas

atuais recaem na concepção do território como “um tipo de propriedade, conquistada historicamente pela violência e imaginada e estruturada como uma ‘fortaleza’, como proteção de si e exclusão de outros” (SILVA, p. 122). Neste sentido, entendemos que há, dentro desses territórios, diferenças substanciais e desiguais de poder. Incorporado aos elementos que constituem os territórios “também existe o espaço do outro – o feminino” (SILVA, p. 123), operando num jogo entre o centro, os sujeitos com força hegemônica, e a margem, os oprimidos. A partir da tensão entre o centro e a margem, os territórios se articulam e se moldam, constituindo, assim, numerosas configurações espaciais e territoriais. O território, ao ser dominado pelo centro, isto é, pelo masculino, resulta em uma lógica de segregação espacial, observada, em inúmeras áreas, pela remuneração desigual do trabalho, “gerando uma feminização da pobreza urbana” (SILVA, p. 120) que encontramos espacializada nos espaços urbanos.

Tecendo caminhos no colégio

O início das atividades do PIBID ocorreu no mês de agosto de 2018, com a presença de 24 bolsistas do curso de Geografia. No encontro inicial do grupo, houveram as recomendações iniciais por parte da coordenação para que pudéssemos desenvolver as ações que viriam a ser realizadas no ano corrente. Em um primeiro momento, discutimos sobre o funcionamento do programa e sobre as particularidades das três escolas parceiras cadastradas na Plataforma Freire.

Para o desenvolvimento e efetivação das atividades, nos foi possibilitada a escolha das escolas para facilitar o deslocamento dos bolsistas, pois, estas escolas se localizavam em três bairros distintos do município de Florianópolis, evitando, assim, grandes

deslocamentos por parte dos estudantes, que não contavam com auxílio transporte para se locomover até os campos de atuação.

Nós, estudantes-bolsistas, fomos inseridos no Colégio de Aplicação (CA). Trata-se de uma instituição pública e gratuita de ensino vinculada à Universidade Federal de Santa Catarina e ao Centro de Ciências da Educação, localizada no Bairro Trindade, em Florianópolis (SC). A unidade atende os estudantes de todos os níveis da Educação Básica. A política educacional do colégio é pautada na indissociabilidade da tríade acadêmica: ensino, pesquisa e extensão, assim como nos cursos de graduação, além de servir como campo de estágio para acadêmicos dos cursos de licenciatura da UFSC e UDESC.

Por ser um colégio mantido com verbas do Governo Federal, o CA destoa dos demais colégios públicos do município de Florianópolis, seja pela sua estrutura física (ambientes climatizados, acesso à tecnologia e *Internet*), seja pelos serviços e disponibilidade de recursos. É possível perceber a constante movimentação de estudantes dos cursos de graduação em licenciatura realizando estágios, pesquisas e oficinas com as mais diversas turmas, tal fato se dá pela tríade acadêmica, já consolidada na escola, intrinsecamente ligada ao trabalho dos professores.

Observamos, também, diferente de algumas escolas do município, a presença de laboratórios para todas as disciplinas que abrigam um grande acervo de material didático e de material para elaboração de atividades curriculares e extracurriculares, podendo ser acessado por estudantes, bolsistas e professores.

O colégio conta com diversos projetos interdisciplinares e multidisciplinares. Os bolsistas do PIBID Geografia no Colégio de Aplicação, ficaram responsáveis por quatro deles: Pés na Estrada do Conhecimento, Projeto Córdoba, Tchê Mané e Nós Propomos. Foi neste contexto, que ao nos inserirmos no CA,

fomos introduzidos, primeiramente, ao apoio pedagógico do projeto “Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica”, desenvolvido com as turmas de 3º Ano do Ensino Médio, com pesquisas teóricas e *in loco* realizadas pelos estudantes, que assumem a tarefa de identificar um problema no bairro escolhido para estudo e posteriormente propor uma possível intervenção para o melhoramento do problema encontrado.

No decorrer do semestre ficamos encarregados de auxiliar os estudantes na estruturação das propostas de intervenção. Fomos apresentados a três turmas do Ensino Médio, onde conseguimos conversar um pouco sobre nossos objetivos frente ao projeto, disponibilidade de horários e sobre o espaço onde aconteceriam as monitorias (laboratório de Geografia).

As atividades deste projeto foram feitas em três etapas: a) a primeira etapa foi onde ocorreu a divisão dos grupos de estudantes (de três a cinco integrantes), definição da área de estudo (bairros do município de Florianópolis); observação dos locais de análise e levantamento de informações através de pesquisa em bibliografia (*sites*, jornais, livros, revistas, artigos, documentários, etc.) e, a partir das informações coletadas, foram elaborados os questionários de pesquisas; b) a segunda etapa do projeto, a saída de campo, foi realizada para observar e analisar os fenômenos pesquisados e coletados através dos questionários; também foram realizadas entrevistas com moradores, políticos e especialistas, relacionadas à problemática, além de idas às associações dos bairros. Ocorrida no início do segundo semestre de 2018, conseguimos acompanhar a finalização desta etapa, auxiliando o professor responsável na correção dos relatórios. Nas semanas subsequentes à apresentação, poucos grupos nos procuraram para auxiliá-los em seus projetos. Ao longo do processo, percebemos que pelo fato de o comparecimento às monitorias não ser obrigatório, as expectativas não estavam sendo

atingidas. Fomos inseridos no projeto quando este já se encontrava em fase final, e, portanto, a dinâmica pouco nos favorecia. Os estudantes precisavam nos procurar para que pudéssemos orientá-los e o horário, no contraturno, não contribuía para que a prática fosse efetivada. Com a proximidade da apresentação do trabalho final, houve um singelo aumento na procura por parte dos grupos, porém, com o findar do projeto, foi acordado junto ao professor da turma, que iríamos atuar em sala de aula, com as mesmas turmas de trabalho; c) a terceira e última etapa, os estudantes propuseram soluções para as problemáticas levantadas nas etapas anteriores, apresentando-as para a turma e convidados.

A apresentação final do projeto, que nos anos anteriores ocorreu no auditório do colégio, foi realizada na Câmara Municipal de Florianópolis com a presença de quatro turmas do 3º Ano, dois professores titulares de Geografia do colégio, além da nossa presença, bolsistas do PIBID. As apresentações ocuparam o plenarinho da Câmara de Vereadores, localizado no centro de Florianópolis, nos dias 15 e 16 de outubro de 2018. O professor responsável enviou o convite para todos os vereadores do município, contudo, somente alguns compareceram no primeiro dia de apresentações, ficando apenas alguns minutos. Já no segundo dia, nenhum dos vereadores compareceu. Nos dois dias os estudantes foram levados à Câmara de Vereadores com ônibus próprio da escola.

Figura 1 – *Flyer* de divulgação da apresentação do projeto “Nós Propomos”



Fonte: Márcio Marchi (2018).

Ao final do projeto, fomos redirecionados para somente uma das turmas do Ensino Médio, a fim de acompanhar o andamento e a dinâmica da sala de aula. Posteriormente, realizamos uma intervenção relacionada aos temas discutidos em classe.

O tema abordado nas últimas semanas de aula foi relacionado à Geografia da População. O professor responsável tratou das taxas de população urbana, rural, a população mundial e brasileira, e os problemas urbanos da contemporaneidade. Nesses momentos, podíamos observar o desenvolvimento das aulas, o papel do professor e dos estudantes em sala, estando em contato direto com o local de nossa profissão.

A partir das observações, decidimos realizar, a pedido do professor, uma intervenção em que o tema se relacionasse às aulas anteriores. Decidimos abordar o tema da violência, desigualdade de gênero e sexualidade no espaço urbano. O objetivo da aula foi abordar a questão da desigualdade no espaço

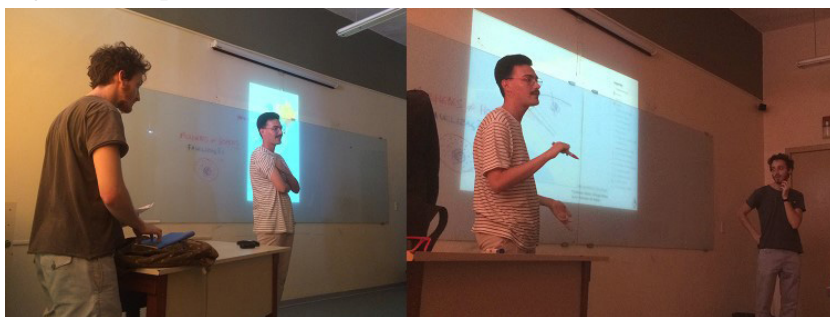
urbano dentro da Geografia, correlacionando com os conceitos de gênero e sexualidade, no intuito de construir uma discussão acerca do impacto de tal desigualdade no desenvolvimento e na produção deste espaço, podendo, assim, desenvolver um pensamento crítico por parte dos estudantes a respeito da temática. Com a proximidade das provas dos principais vestibulares do estado e feriados, nos foi concedido duas aulas de 50 minutos cada. Entretanto, ocorreram problemas quanto à inoperância do projetor que iríamos usar. Desse modo, precisamos trocar de sala para que pudéssemos realizar a aula conforme previsto, o que ocasionou na redução do seu tempo útil.

A intervenção ocorreu em uma turma do 3º Ano do Ensino Médio e foi dividida em dois momentos. O primeiro momento da aula foi destinado a interação com os estudantes sobre a importância da temática do gênero e da sexualidade para a composição do espaço urbano e da própria ciência geográfica. Além disso, possibilitamos a abertura do diálogo para entendermos o que os estudantes sabiam sobre os conceitos de gênero, sexo e sexualidade, respeitando suas falas. Durante a conversa, construímos um mapa mental em conjunto a partir das ideias expostas pelos estudantes, o que nos levou a realizar a diferenciação dos conceitos. Por ser um tema relativamente polêmico, esperávamos algum distanciamento por parte dos estudantes, o que, de fato, aconteceu por uma pequena parcela de estudantes que consideraram o tema de pouca importância e se abstiveram de debater com seriedade, fazendo brincadeiras ocasionais, o que reforçou a importância de se discutir a temática em sala de aula.

O segundo momento da aula foi destinado à parte prática. Solicitamos aos estudantes, relatos anônimos acerca da violência urbana no município de Florianópolis, relacionando-os com as questões de gênero e sexualidade. Pedimos-lhes que escrevessem em um pedaço de papel, um pequeno relato não identificado

sobre situações de violência vividas por eles ou por terceiros, no município de Florianópolis. Pedimos, também, que escrevessem a localização das violências para que pudéssemos espacializá-las. Com base na projeção do mapa do município no quadro, fomos colando cada relato nos bairros da capital catarinense. Após a espacialização, observamos que a maioria dos relatos de violência urbana apontou para a região central do município, um espaço onde o luxo e a pobreza convivem de maneira mútua. Notamos que a maioria das narrativas de violência urbana indicou, como as principais vítimas, mulheres, moradores de rua e homossexuais, ou seja, uma parcela dos grupos sociais excluídos, ditos por Corrêa (1989).

Figura 2 – Aplicação da oficina



Fonte: Bárbara Isadora Grando (2018).

Avaliamos a turma ao longo de, aproximadamente, quatro semanas. Nesse tempo, algo que nos chamou a atenção foi o grande número de estudantes fazendo mau uso dos celulares, desatentos ao conteúdo e causando distração nos demais colegas de classe. A questão do calendário também foi bastante problemática, pois ocorreram feriados nos dias em que ocorriam as aulas de Geografia da turma, além da semana das olimpíadas escolares. Alguns minutos das aulas, já com tempo limitado, foram consumidos pela organização da sala, pedidos de silêncio

e realização da chamada. Neste momento, nos demos conta que o tempo no espaço escolar nos passa de maneira singular, sendo, cada segundo, momentos valiosos.

Escritos finais

Ao findar do ciclo do PIBID e iniciar outras atividades da universidade e fora dela, percebemos a importância que o programa teve para a nossa formação docente. As diversas experiências obtidas, seja no momento com os professores do colégio, no convívio semanal com os estudantes ou na relação com o espaço escolar, nos moldaram e compuseram o nosso arcabouço de experiências. Além disso, é importante destacarmos a inserção dos estudantes de graduação em programas institucionais que buscam preparar e instrumentalizar os futuros docentes.

A trajetória foi composta de novidades, incertezas, dificuldades e empecilhos. A participação ativa no projeto de pesquisa “Nós Propomos” nos fez ver que a escola é muito mais do que um veículo transmissor de conhecimentos, como nos dizem as teorias tradicionais de Educação. Muito pelo contrário, quando bem orientada, pode levar, professores e estudantes, a desbravarem os diversos espaços; a serem ativos na criação e no descobrimento de novos.

Certamente, um dos maiores obstáculos encontrados foi o fato de optarmos por trabalhar e discutir as questões de gênero, sexo e sexualidade com os estudantes do Ensino Médio, ainda mais quando, no ano de 2018, as discussões geradas por pais, mães e alguns poucos profissionais de Educação visavam censurar estas discussões, tão importantes não só para o ensino de Geografia, mas para a vida enquanto sociedade organizada. Estes temas, que fazem parte do conteúdo escolar, vêm sendo tidos como uma arma de ideologias e de corrompimento dos jovens

brasileiros, como dizem políticos e sujeitos da sociedade, porém, cabe a nós, professores, lutar pelo nosso livre direito de ensinar e coibir ações que nos aprisionam e nos proíbem de experimentar ações que nos passam, tocam e nos movem.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 set. 2021.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo: Editora Ática S.A, 1989. p. 94.

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

SANTOS, Roberto Vatan dos. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Integração**, São Paulo, SP, n. 40, jan./fev./maio. 2005.

SILVA, Joseli Maria. Gênero e sexualidade na análise do espaço urbano. **Geosul**, Florianópolis, v. 22, n. 44, p. 117-134, 2007.

O PIBID GEOGRAFIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

*Um relato sobre a educação
em meio à pandemia*

Chiara Pacheco Pettenon

Cristiele Nilles

Letícia Della Vecchia Becker

Ana Paula Nunes Chaves

O afloramento de adversidades impostas pela pandemia da Covid-19 no meio educacional evidenciou as mazelas e insalubridades já presentes no cenário brasileiro, mas também, manifestou um sentimento de renovação, tanto das práticas pedagógicas quanto de todo o sistema de relações aluno-professor. Se adaptar ao quadro hodierno e desenvolver novas estratégias e intervenções didáticas tem sido um dos principais objetivos do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Geografia) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), ao mesmo tempo em que se compõe como um desafio aos docentes e bolsistas envolvidos.

Educar através das barreiras digitais e sanitárias tornou o cotidiano estudantil de 2020 e 2021, uma experiência de acertos

e erros que se moldaram em torno da principal dúvida: Como educar em tempos pandêmicos? As realidades sociais de cada contexto talham as dinâmicas realizadas nas escolas acerca do distanciamento social e do ensino *on-line*, no intuito de garantir segurança para estudantes, familiares e trabalhadores do meio estudantil, assim como, também, de assegurar os conteúdos didáticos e promover um ambiente educacional que buscasse compreender as dificuldades apresentadas pelos alunos nesse momento tão atípico.

De acordo com Silva (2020, p. 3),

algumas redes de ensino paralisaram suas atividades durante algumas semanas ou por tempo indeterminado. Outras construíram alternativas para a migração para um ensino remoto, com aulas virtuais, plataformas digitais, programação de TV e rádio, e distribuição impressa de atividades para os estudantes.

No caso do município de Florianópolis, as Escolas Básicas Municipais (E.B.M.) Dilma Lúcia dos Santos e João Alfredo Rohr, parceiras do PIBID Geografia da UDESC na edição 2020-2022, adotaram caminhos diferentes a respeito da aplicação do ensino remoto mediante às circunstâncias que vivenciavam. Questões relativas à greve, a vacinação e a administração do meio escolar foram variáveis importantes para a determinação das atividades educativas que cada escola decidiu seguir, além dos desafios encontrados para incluir todos os alunos nas atividades *on-line*. Com a colaboração dos bolsistas do PIBID, as professoras supervisoras da disciplina de Geografia estabeleceram uma estrutura pedagógica que tentou suprir as necessidades de cada quadro escolar.

Nesse sentido, o presente artigo teve como objetivo relatar as experiências do PIBID Geografia nas Escolas Básicas Municipais Dilma Lúcia dos Santos e João Alfredo Rohr, ambas

localizadas na cidade de Florianópolis. Apresentamos as diferentes vivências escolares em meio à organização e estruturação do processo de ensino durante a pandemia da Covid-19, no período de setembro de 2020 a setembro de 2021. Assim, descrevemos os processos de ensino-aprendizagem frente a um inédito ensino remoto e, dessa forma, mencionamos as diferentes metodologias, dinâmicas, enfrentamentos acerca das condições sanitárias, de acessibilidade e tecnologia, e das estratégias pedagógicas desenvolvidas em cada uma das escolas-campo.

O programa de bolsas de iniciação à docência e o PIBID Geografia

O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com o Ensino Superior e a rede pública, com uma proposta integradora no processo pedagógico nacional a partir da inserção do acadêmico no espaço escolar. Esse vínculo entre universidade e escola, introduz o bolsista à dinâmica escolar, não somente da sala de aula, mas em todo o ambiente educacional junto às suas práticas metodológicas, didáticas e pedagógicas, proporcionando, assim, uma melhor formação do futuro profissional. As práticas promovidas pelo PIBID também têm contribuído para a melhoria da procura e participação de acadêmicos na área da pesquisa em Educação no Brasil.

Com o propósito de preparar os futuros profissionais da educação geográfica, o subprojeto, com enfoque no ensino da Geografia da UDESC, está em atuação desde 2011. O PIBID Geografia da UDESC auxilia na atuação de bolsistas licenciandos com práticas e atividades pedagógicas em conjunto com escolas básicas da rede municipal de ensino de Florianópolis (SC),

criando uma conexão didática e responsável, para além de estimular na conclusão do curso de graduação (MARTINS, 2012).

A interação entre o professor supervisor da escola e o estudante bolsista, gerada pelo PIBID, torna possível conhecermos de perto cada contexto específico de sala de aula, fazendo com que, desse modo, a educação escolar possa ser vivenciada antes mesmo da conclusão do curso de graduação. O incentivo às práticas e projetos de imersão no meio escolar, com estudantes bolsistas em formação, coopera para o enriquecimento do sistema educacional e curricular brasileiro, pois contribui cada vez mais para uma diversificada grade de temas e conteúdos a ser ensinada na troca entre universidade e escola, tendo em vista, a elaboração de abordagens e estratégias para cada situação e cenário vivenciados.

A imersão e contribuição dos profissionais iniciantes em meio a tão variadas vivências apresentadas na sala de aula reverberam em ações positivas e efetivas para o cotidiano escolar (MARTINS, 2012). Essa fusão de perspectivas e troca de conhecimentos acadêmicos com experiências práticas escolares, facilita a criação de um currículo e a formação enriquecedora, que é compartilhada também com todas as variantes presentes no espaço escolar. Esse dinamismo fundamental cristaliza a importância dessa troca instrutiva e construtiva nas sinuosidades do caminho da Educação no Brasil (SETTON, 2005).

No entanto, durante o contexto pandêmico global da Covid-19, instaurado a partir de março de 2020, a escola foi sendo cada vez mais encurralada pelas (in)transponíveis barreiras sociais, econômicas e tecnológicas, dificultando significativamente o processo didático-pedagógico e as atividades desenvolvidas pelo PIBID. Nessa condição de crise sanitária/humanitária, a preparação e capacitação do profissional educador foi e está sendo de extrema relevância, além de colocar em destaque a importância do conhecimento de diferentes formas de se ensinar. O ensinar

no período pandêmico mostrou que a ação do professor não é apenas uma linha única de transmissão de conhecimento, mas engloba um heterogêneo mosaico de práticas e metodologias que exercem à docência diante da volátil troposfera digital.

Para Allan (2020), a dedicação e esforço dos trabalhadores da Educação, através do ensino remoto, demonstrou a ininterrupta (trans)formação dos valores pedagógicos, ao passo que experimentou uma nova estrutura do sistema educacional aos moldes dos estigmas hodiernos vividos.

Diante desse cenário, o trabalho coletivo e colaborativo do PIBID em suas escolas de atuação, colocou em cena, os dilemas e entraves existentes nessa atual modalidade de ensino remoto. Os professores e bolsistas não apenas lidaram com o distanciamento físico das relações sociais, mas, lidaram também com o afastamento nocivo do estudante com o ambiente escolar. É um pouco dessa experiência vivenciada pelo PIBID Geografia nas escolas de Florianópolis que tratamos a seguir.

O PIBID Geografia na E.B.M. João Alfredo Rohr

Após o Parecer nº 05 de 2020, do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2020), o qual “dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19”, a Educação necessitou de reestruturação dos modelos de ensino-aprendizagem presenciais para dar continuação às atividades escolares no modelo *on-line*.

Em tempos de pandemia, o PIBID Geografia da UDESC na E.B.M. João Alfredo Rohr apresentou um conjunto de fatores a serem considerados nessas novas condições: foram dificuldades estruturais, debates para buscar soluções, análises do contexto

de vida dos estudantes e professores, vivenciamos adversidades e contratempos de diferentes ordens para seguir com as atividades do programa. As escolas públicas brasileiras retornaram suas atividades de modo *on-line* e procuraram se adaptar aos programas, como o PIBID e a Residência Pedagógica, para dar continuidade às incumbências. Antes de mais nada, foi necessário ambientar-nos com os modos atuais digitais pelos quais estamos trabalhando. Foram realizadas reuniões, palestras e ciclos de conversas síncronos, juntamente com atividades, trabalhos e demandas assíncronas, para que as atividades e o Programa PIBID, pudessem manter-se ativos.

As atividades do PIBID na E.B.M. João Alfredo Rohr foram desenvolvidas por oito licenciandos do curso de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), desde setembro de 2020. Os bolsistas atuavam em duplas, distribuídas nas turmas do 6º ao 9º Ano e cada pibidiano dedicava-se ao menos oito horas semanais aos deveres do programa. A atuação e atividades realizadas na escola pelos pibidianos eram registradas com anotações nos cadernos de campo, elaboração de atividades e apresentações em *PowerPoint* em reuniões com a supervisora e a coordenadora do PIBID Geografia.

Em setembro de 2019, a Prefeitura de Florianópolis investiu um valor de R\$ 1,6 milhão de reais na Escola João Alfredo Rohr para serem aplicados em até 12 meses, no intuito de ampliar a estrutura da instituição (ESCOLA, 2019). Com a chegada da pandemia, as obras que ainda não haviam sido concluídas, paralisaram-se por algumas semanas para conter o contágio e, consequentemente, a reforma prorrogou-se mais que o tempo planejado, interrompendo o retorno das aulas presenciais e o formato híbrido adotado pela rede de ensino. Portanto, as atividades da escola permaneceram mais tempo de forma *on-line* que as demais instituições de ensino municipal, desencadeando,

destarte, algumas reformulações no modo de executar os afazeres docentes.

Diante disso, durante nove meses de atuação dos bolsistas na escola, observamos que tanto as dinâmicas como as metodologias aplicadas foram, ao longo do tempo, sendo aperfeiçoadas. Nos primeiros meses, os pibidianos reuniram-se semanalmente para se familiarizar com a supervisora do PIBID na escola, assim como conhecer as estratégias e metodologias de trabalho, até então exercidas nas turmas.

No que diz respeito à dinâmica das aulas e atividades, previamente, a direção estabeleceu os horários das classes. Os professores organizaram-se de maneira autônoma através das plataformas *Google Forms* e *Google Meet* para realizarem suas aulas. Assim, a aula *on-line* de Geografia ocorria a cada duas semanas e durava, em média, 50 minutos. Na semana em que não havia aula síncrona, os estudantes realizavam de modo assíncrono as atividades no *Google Forms*. Para os alunos entrarem nas aulas síncronas, antes do uso do *Google Classroom*, a supervisora enviava os convites virtuais que os bolsistas do PIBID elaboravam (Figura 1).

Figura 1 – Convite virtual enviado aos estudantes



Fonte: Autoras.

A partir do mês de abril de 2021, a Prefeitura de Florianópolis disponibilizou *e-mails* institucionais na plataforma do *Google Classroom* para professores e estudantes. Assim, as aulas síncronas continuaram sendo a cada 15 dias, porém, divididas em duas aulas com duração de até 30 minutos. Na semana assíncrona, manteve-se as atividades via *Google Forms*. A diferença do modelo anterior é que, com a utilização do *e-mail* institucional, as notas e avaliações ficavam todas organizadas no *Google Classroom* facilitando, dessa maneira, o trabalho do professor e o acesso do estudante.

Um dos principais objetivos do PIBID é inserir e incentivar o licenciando na participação dos processos didático-peda-

gógicos da escola, seu futuro ambiente de trabalho. Durante o período pandêmico de isolamento social, conforme as atividades na escola iam sendo encaminhadas, a atuação dos pibidianos teve um papel exclusivamente de acompanhamento pedagógico diante deste modelo *on-line* de escola. Para melhorar a contribuição dos bolsistas em sala de aula, os estudantes juntamente com a supervisora precisaram pensar e repensar formas de agir e de atuar para, de fato, executarem e vivenciarem a proposta ofertada pelo programa.

Entendido desta forma, em maio de 2021, a supervisora propôs a seguinte atividade: os bolsistas deveriam planejar e ministrar uma aula de até 50 minutos sobre fusos horários, para cada uma das turmas do 6º ao 9º Ano. Esta atividade desafiou os pibidianos, pois, pela primeira vez na bolsa do PIBID, as aulas foram totalmente ministradas à distância.

Cada dupla de bolsistas preparou o material e o postou no *Google Classroom*. Após duas semanas da postagem iniciada, foram corrigidas as atividades e realizada a intervenção em sala de aula com os estudantes. A dinâmica de uma sala de aula presencial muda inteiramente no formato de aula *on-line*. A sensação de não vermos os rostos dos alunos e não conversarmos de maneira mais tranquila antes de iniciar a aula, fez com que o ensino e a aprendizagem do discente e do docente se tornassem elementos bastante desafiadores.

Com a implementação do *Google Classroom* como plataforma de apoio às aulas na rede municipal, os pibidianos também receberam *e-mails* institucionais para acompanharem as aulas. Assim, os bolsistas ficaram encarregados de produzir os questionários das atividades no *Google Forms* e, por conseguinte, de corrigi-las, dando um retorno aos estudantes de maneira individual, parabenizando-os pela atividade concluída e ajudando-os nos possíveis erros. Este acompanhamento, proporcionou uma

maior aproximação dos bolsistas com os estudantes, bem como uma maior noção da sua atuação enquanto futuros docentes.

Para tanto, devemos mencionar que muitos dos estudantes, por questões socioeconômicas, não tiveram acessibilidade a essas ferramentas *on-line*. Durante todo o ensino realizado no formato remoto, o único contato possível entre os professores e esses alunos dirigiu-se através das atividades impressas, ou seja, não houve acompanhamento pedagógico para esse grupo de estudantes. Claramente, o ensino remoto adotado na escola gerou grandes impactos no processo de ensino e aprendizagem que já é possível notarmos e acompanharmos de perto, porém, teremos uma melhor compreensão dessa defasagem de aprendizagem apenas nos próximos anos.

Visando dirimir a dificuldade de acesso à *Internet* dos estudantes, a Prefeitura de Florianópolis disponibilizou 36 mil chips de celular com acesso à rede móvel, para que os estudantes pudessem utilizar o recurso prioritariamente com os estudos. Para tanto, a Prefeitura investiu, em média, R\$ 7 milhões de reais (VOLTA, 2021). De início, muitas pessoas acharam plausível a iniciativa. Todavia, após estudantes relatarem o compartilhamento do aparelho móvel com demais integrantes da família, ficou claro que a questão não era apenas ter acesso à *Internet* e, sim, ter acesso às demais condições básicas de estudos para assim dispor de um aprendizado minimamente de qualidade.

Apesar de as aulas da Escola João Alfredo Rohr manterem-se por mais tempo no formato de ensino *on-line*, levando em conta as demais instituições de ensino básico da rede de ensino municipal, em meados do mês de setembro de 2021, as suas atividades retornaram ao formato presencial. Porém, a sua reforma ainda não estava completa, por isso, a escola dispôs da quantidade de espaço suficiente para o retorno dos estudantes. Além disso, vale destacar que durante o ano de 2021, alguns estudan-

tes optaram por continuar suas aulas inteiramente no formato *on-line*, neste caso, os bolsistas do PIBID ficaram encarregados de produzir as aulas, as atividades e os questionários voltados ao estudo desse grupo de alunos.

O PIBID Geografia na E.B.M. Dilma Lúcia dos Santos

As atividades do PIBID na E.B.M. Dilma Lúcia dos Santos foram desenvolvidas por oito licenciandos do curso de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina. Assim como na E.B.M. João Alfredo Rohr, a organização de trabalho entre os bolsistas foi efetuada em duplas, distribuídas nas turmas do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental.

Durante o ano de 2021, os primeiros quatro meses de aula na Escola Dilma Lúcia dos Santos foram inteiramente realizadas no formato *on-line*. Assim, em fevereiro de 2021, trabalhamos em diferentes atividades digitais para apresentar às turmas. As atividades do PIBID na escola voltaram-se ao apoio pedagógico realizado com as sugestões no planejamento para a disciplina de Geografia, o desenvolvimento de uma proposta de intervenção para cada turma, a elaboração de atividades práticas, exercícios e saídas de campo no formato virtual.

A partir do final do mês de março de 2021, a Prefeitura de Florianópolis iniciou um processo de retorno às aulas presenciais nas escolas. No entanto, os trabalhadores da Educação alegavam que a Prefeitura não oferecia condições mínimas sanitárias e de segurança para esse retorno, como os equipamentos de proteção individuais (EPI's). Sendo assim, a Escola Dilma Lúcia dos Santos, juntamente com outras escolas da rede municipal de ensino e com o apoio do sindicato, entrou em greve no dia 05 de abril de 2021 (Figura 2).

Figura 2 – Cartaz da greve divulgado na escola



Fonte: Confetam CUT, 23 de março de 2021.

Durante o período de greve, foram convocadas assembleias dos professores para tratar do estado de greve e do seguimento do Plano de Contingência da Educação para a Retomada das Aulas Presenciais em Santa Catarina (PLANCON), o qual estava em desacordo com a proposta que foi elaborada em dezembro do ano anterior. Diante de tal situação, os pibidianos se mantiveram ativos durante a greve através de atividades desenvolvidas semanalmente junto à professora supervisora, elaborando oficinas e planejando intervenções para serem aplicadas após o encerramento da greve. Assim, em 28 de maio de 2021, os trabalhadores da Educação de Florianópolis decidiram pelo término da greve, depois de 67 dias de paralisação.

Com o retorno das atividades do ensino no formato *on-line*, o PIBID Geografia passou a trabalhar na elaboração de diversas atividades, projetos e propostas de forma que se adequassem mais à realidade vivida pelos estudantes durante a pandemia. Buscávamos um olhar mais atento e sensível para os alunos, a fim de conseguirmos garantir uma participação mais ativa nas aulas, promovendo, dessa maneira, um aprendizado mais efetivo. Devido a esse objetivo, consideramos propor exercícios que utilizassem as ferramentas digitais, como os jogos de perguntas e respostas no formato de *quiz* sobre a matéria abordada em cada turma, visitas remotas a museus virtuais, vídeos curtos didático-pedagógicos para complementação da fala dos professores, bingo com brindes e jogos em geral.

As atividades do 6º Ano foram voltadas para o conhecimento da ilha de Santa Catarina, seus aspectos naturais e histórico-culturais. Foi realizado, o Projeto Conhecendo Florianópolis, a partir da música “Afinar as Rezas”, da banda Dazaranha. A música descreve poeticamente características da ilha e convida o aluno, a uma viagem sonora acerca da localidade que habita. Além da música, o projeto explorou a interpretação e abstração mental com o uso de imagens em histórias em quadrinhos e contos sobre o tema. Dinâmicas mais participativas, e que favoreçam o uso livre da criatividade, vêm se mostrando importantes no processo de ensino durante a pandemia.

Já para o 7º Ano, foram desenvolvidos jogos como bingo e *quiz* sobre o conteúdo apresentado em aulas anteriores. As atividades foram essenciais para revisarmos o conhecimento da turma a respeito das características do Brasil, além de ter se tornado um momento leve e divertido de interação entre os estudantes, se diferenciando da rotina, de certa forma, cansativa do ensino através das telas digitais. As perguntas dos jogos abordaram as capitais do Brasil, os mapas das regiões administrativas,

bandeiras dos estados e cidades, além de conteúdos como a ocupação e formação do território brasileiro, os povos indígenas e portugueses, as capitanias hereditárias e os bandeirantes.

A elaboração e confecção de mapas afetivos foi uma abordagem muito usada com o 8º Ano, a fim de relembrarmos os conhecimentos aprendidos e exercitarmos a organização e a produção artística/criativa de cada aluno. Cada estudante da turma escolheu então uma localidade de Florianópolis que despertasse algum tipo de sentimento. Depois, foram convidados a desenvolverem uma representação deste local, tanto em uma representação cartográfica, no formato de mapa, quanto em aquarelas que retratassem a paisagem escolhida.

Em uma mesma linha de abordagem, o 9º Ano realizou diversas atividades criativas, que tanto exercitaram o lado artístico, quanto trabalharam a organização e administração das informações/conhecimentos que lhes foram ensinados anteriormente. Para tanto, elaboraram batalhas de *rap*, produção de diários de experiência, pinturas de aquarela de paisagens da ilha e a criação de mapas mentais. Como o 9º Ano é o último ano do Ensino Fundamental, notamos um certo desânimo dos estudantes por conta de não poderem aproveitar seus últimos momentos na escola com os colegas e professores de forma presencial. Por isso, as atividades propostas visavam modificar a dinâmica das aulas e torná-las mais atrativas, trazendo um pouco de bem-estar para os alunos.

Além do planejamento individual realizado para cada turma, uma proposta inusitada surgiu para as turmas do 7º e 8º Anos. A ideia era realizar uma saída de estudos virtual, concebida pelo Projeto Entre Telas: Conhecendo e Explorando as Fortalezas de Santa Catarina, que explora aspectos geográficos, culturais e históricos do desenvolvimento da região por contada interferência dessas construções ao longo do tempo. Com isso,

a professora responsável pelas turmas, com auxílio da Escola do Mar e da Universidade Federal de Santa Catarina, produziu diversos materiais imagéticos, textuais e audiovisuais que estimularam os alunos durante as atividades e discussões. O uso de cartazes, mapas, fotos, cartões postais, textos e pequenos guias informativos, foi essencial para a construção do conhecimento e de uma participação mais ativa dos estudantes, além de complementar e servir como base de estudos.

Como o projeto seria realizado em formato remoto, a Escola do Mar se dispôs a elaborar e produzir vídeos didáticos sobre as fortalezas e sua linha do tempo. Um exemplo, foi o material produzido que visitava o Forte São José da Ponta Grossa, localizado no norte da ilha de Santa Catarina. O audiovisual mostrou as características físicas do território, a arquitetura usada na época, os pontos de observação e seu sistema triangular de defesa, postos de abastecimento, as interpretações acerca do espaço e de como era lido antigamente. Além disso, pela *Google Meet*, foi proposta uma intervenção com o uso de imagens sobre as demais fortalezas, bem como de propor um espaço para discussões, dúvidas, questionamentos e interação com os alunos.

Assim, a proposta de saída de estudos virtual, ao passo que possibilitou a informação e o conhecimento, localizando o aluno nas diversas características e processos ocorridos em Santa Catarina, exercitou um olhar mais cuidadoso sobre os materiais imagéticos e sua interpretação sobre o mesmo. Em atividades como essa, podemos explorar elementos da visão, como diferentes perspectivas e interpretações. Acreditamos que a realização de dinâmicas mais leves e distintas da rotina do planejamento escolar geram no estudante uma vontade maior de participação nas aulas em tempos tão difíceis, além de inseri-los e convidá-los a serem mais ativos no meio escolar.

Considerações finais

Apesar da conturbada situação sanitária vivenciada pelas escolas brasileiras, em decorrência da pandemia da Covid-19, as instituições conseguiram assegurar e estruturar suas metodologias de ensino com a ajuda das plataformas digitais e meios informacionais de apoio. No entanto, o PIBID Geografia nas escolas públicas municipais de Florianópolis, atestou como ainda existe uma certa dificuldade de se inserir docentes, bolsistas e estudantes nas dinâmicas *on-line* e no sistema remoto, experimentados durante os anos de 2020 e 2021. O hodierno cenário instaurado se tratou de algo novo para todos e sua administração moldou-se de acordo com as necessidades vigentes de cada instituição.

Diante disso, as supervisoras desenvolveram atividades com os pibidianos frente a realidade de cada instituição. Em suma, os pibidianos da Escola João Alfredo Rohr incorporaram a experiência da atuação no magistério perante as atividades efetuadas durante este processo. Diferentemente dos pibidianos da Escola Dilma Lúcia dos Santos, que passaram pela experiência de participar de uma greve durante as atividades do PIBID, e observaram o dia a dia docente de acordo com outras diretrizes e dinâmicas de reposição de aulas, prestando apoio aos profissionais da Educação na realização das atividades, assim como buscando novos meios de intervir de maneira *on-line* nas salas de aula.

Dessa forma, professores e alunos vão reconstruindo uma relação mutualística/formadora educacional que foi estremecida pelas barreiras digitais do ensino *on-line*, mas que hoje são fundamentais para a continuação da propagação do aprendizado escolar. O futuro é ainda incerto, mas o caminho, aos poucos, se torna menos tortuoso e, paulatinamente, se encaixa conforme as necessidades, realidades e contextos de cada instituição escolar.

REFERÊNCIAS

ALLAN, Luciana. Como a tecnologia pode ajudar nossas escolas a vencer o Coronavírus? **Exame**, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://exame.com/blog/crescer-em-rede/como-a-tecnologia-pode-ajudar-nossas-escolas-a-vencer-o-coronavirus/>. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE** nº 05/2020 – Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-cp-005-2020-04-28.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2022.

ESCOLA municipal receberá reformas avaliadas em R\$ 1,6 milhão em Florianópolis. **NDMais**, Florianópolis, 18 set. 2019. Redação ND. Disponível em: <https://ndmais.com.br/infraestrutura/escola-municipal-recebera-reformas-avaliadas-em-r-16-milhao-em-florianopolis/>. Acesso em: 08 jan. 2022.

MARTINS, Rosa Elisabete Miltz Wypczynski. Contribuições para iniciação à docência: A experiência do PIBID – Geografia da FAED/UEDESC. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 3, n. 5, p. 54-63, jul./dez. 2012.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 17, n. 2, p. 335-350, nov. 2005.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-12, 2020.

VOLTA às aulas: estudantes de Florianópolis receberão chips de *Internet* para estudo remoto. **NSC Total**, Florianópolis, 10 fev. 2021. Redação Hora. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/volta-as-aulas-estudantes-de-florianopolis-receberao-chips-de-internet-para-estudo-remoto>. Acesso em: 08 jan. 2022.

A PLATAFORMA *KAHOOT* E SUAS POTENCIALIDADES NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Sobre uma experiência com o 7º ano da E.B.M.

Dilma Lúcia dos Santos

Ana Carolina Schuhli

Gisele Noronha Felício de Lima

Mariana da Rosa

Ana Paula Nunes Chaves

O presente texto foi um relato de experiência que visou explorar as potencialidades de plataformas de jogos digitais, como o *Kahoot*, nas aulas de Geografia. O *Kahoot* é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educativa em escolas e outras instituições de ensino. Seus jogos de aprendizado, os chamados *Kahoots*, são testes de múltipla escolha, que permitem que os jogadores possam acessá-los por meio de um navegador da *Web* ou do próprio aplicativo que a plataforma oferece.

A atividade realizada com esta plataforma de jogos digitais foi desenvolvida de forma remota nas aulas de Geografia, através do *Google Meet*, com uma turma do 7º Ano da Escola Básica Municipal Dilma Lúcia dos Santos, localizada no Bairro

Armação do Pântano do Sul, em Florianópolis (SC). A experiência aconteceu durante o mês de agosto de 2021, dentre as atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Nos anos de 2020 e 2021, as atividades do PIBID na escola aconteceram de forma remota devido ao isolamento social causado pela pandemia da Covid-19. Durante as atividades efetuadas no apoio pedagógico, percebemos que a professora regente da turma, tinha o hábito de trabalhar com práticas educativas e interativas de maneira presencial. Antes do período da pandemia da Covid-19, a professora relatou como utilizava os jogos por ela adaptados para os estudantes, com as temáticas voltadas às aulas de Geografia. Por conta da situação atípica que estávamos passando em 2020 e 2021, percebemos que não seria seguro aplicar o jogo de forma presencial, visto que os estudantes da escola não haviam sido vacinados, nem mesmo nós. Contudo, para que fosse possível a realização do jogo, fizemos adaptações para a aplicação da atividade de maneira remota.

Também percebemos que nem todos os alunos tinham o acesso esperado aos materiais de pesquisa necessários para o estudo prévio e desenvolvimento da atividade. Assim, elaboramos para o *quiz*¹ um conjunto de questões a respeito do conteúdo que a professora regente da turma já estava trabalhando com os estudantes nas aulas anteriores. Para tanto, fizemos uso do livro didático utilizado pelos alunos para elaborar as questões sobre os temas movimentos migratórios, pirâmide etária e densidade demográfica brasileira.

À vista disso, o propósito do texto foi refletir sobre os jogos digitais no ensino de Geografia e destacar o uso da ferramenta

1 Conjunto de perguntas para avaliar os conhecimentos de alguém.

do jogo *on-line* como recurso didático, que auxilia os alunos para além dos conteúdos programáticos. Na primeira parte do texto, abordamos os jogos digitais como prática no ensino de Geografia e apontamos como esse recurso digital pode ser aplicado nas diferentes temáticas das aulas. Ressaltamos, ainda, como os estudantes podem aprender com a dinâmica do jogo e com os conteúdos programáticos mobilizados de forma lúdica. Na sequência, apresentamos a plataforma *Kahoot* como atividade lúdica no ensino, sua funcionalidade e algumas formas de como ela pode ser usada nas aulas de Geografia. Para tal, citamos alguns autores que usaram o *Kahoot* como proposta de atividade em diferentes temáticas da Geografia. Por fim, fizemos o relato de como foi a experiência de utilização da plataforma *Kahoot* com a turma do 7º Ano, da disciplina de Geografia, na Escola Básica Municipal Dilma Lúcia dos Santos durante o período de vivência pedagógica do PIBID Geografia no ano de 2021.

Os jogos digitais e a plataforma *kahoot* como prática no ensino de geografia

Diferentes recursos didáticos são utilizados por professores de Geografia em sala de aula, como jogos, vídeos, músicas, textos, mapas e globos, *Internet*, etc. Nos dias de hoje, as aulas de Geografia contam, por vezes, com o uso de tecnologias digitais, as operações digitais e de comunicação em rede, que exercem um processo de captação, transmissão e distribuição de conteúdo (LEMOS FILHO; BRIZZI, 2018). O uso destes recursos pode promover uma transformação das atuais metodologias de ensino, tornando-as potencializadoras no processo de aprendizagem do aluno.

De acordo com Pecegueiro e Teixeira (2017), o uso das tecnologias digitais auxiliam na criação de situações lúdicas e agra-

dáveis para o aprendizado, e podem ser aplicadas em todos os níveis de ensino, seja do fundamental ao universitário. As situações de ensino apoiadas por tecnologias digitais vão para além do ensino expositivo que, de modo geral, podem se tornar pouco atrativo e/ou participativo.

Em se tratando dos recursos digitais disponíveis ao professor, os jogos promovem uma oportunidade recreativa e possibilitam maior comunicação no ato de ensinar e aprender. Conforme ressalta Souza (2019, p. 20), “os jogos são atividades, cuja finalidade, tem por objetivo, a diversão e a distração”, podendo ser encontrados nas mais variadas modalidades, como os jogos de memória, cartas, tabuleiro, RPG, simulador, etc. Além disso, podem ser aplicados para diferentes públicos e com variados fins, como os jogos educativos, digitais, cooperativos, dinâmicos e de informação. Para a autora, os jogos eletrônicos, que utilizam computadores, celulares e *tablets*, representam atividades lúdicas de interação. Nesses jogos, o participante controla diversos desafios, decisões e ações ao utilizar os recursos audiovisuais, cujos resultados necessitam de estratégias para que sejam positivos e alcancem a satisfação de vencer na partida ou, ainda, de recomeçar outra vez, aperfeiçoando as estratégias.

Os jogos nas aulas de Geografia configuram uma oportunidade para o aluno dialogar com os assuntos da disciplina. De acordo com Castellar, Sacramento e Munhoz (2011, p. 117),

ao utilizar os recursos digitais, como os jogos, animações que propõem situações-problema, se faz necessário que os alunos reconheçam os conteúdos específicos e os conceitos que estruturam o conhecimento geográfico para que possam compreender a diversidade das estratégias voltadas para a aprendizagem com o objetivo de fazer com que eles reconheçam a realidade em que vivem e as que são percebidas no mundo.

Nesse sentido, percebemos que o jogo pode ser utilizado como uma importante e viável alternativa nas salas de aula de Geografia, tornando-se uma ferramenta que pode servir como fixação de conceitos e definições, bem como de socialização nos contextos da Geografia (SOUZA, 2019). Diante disso, compreendemos que o jogo digital pode ser utilizado tanto para o ensino de determinado conteúdo da ciência geográfica, como também em variadas situações de aula, na apresentação de conceitos, na realização de exercícios ou como forma de revisão de conteúdo.

Salientamos, ainda, que este instrumento digital pode favorecer a construção do conhecimento do aluno, uma vez que permite o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, além do fato do indivíduo experimentar, descobrir, inventar, exercitar e conferir as suas habilidades. Contudo, o jogo nas aulas de Geografia deve ser considerado um processo, e não um fim em si mesmo, dessa forma, auxilia na condução de um conteúdo curricular específico, de modo a resultar em um empréstimo da ludicidade no intuito da aquisição de informações (SOUZA, 2019).

A partir dessas discussões, nos perguntamos: Como os jogos digitais podem contribuir com o ensino de Geografia? De que maneira o professor pode lançar mão dessa ferramenta no dia a dia da sala de aula e no ensino dos conteúdos?

Consideramos que uma dentre diversas possibilidades é a plataforma *Kahoot*, criada em 2013, na Noruega, na Universidade Norueguesa de Tecnologia e Ciência (LEMOS FILHO; BRIZZI, 2018). Trata-se de uma plataforma para a criação de jogos *on-line*, em formato de *quiz*, com perguntas e respostas de múltipla escolha e/ou verdadeiro ou falso. Para a elaboração do questionário é possível fazer o uso de imagens, como ilustração do que for solicitado na pergunta. A quantidade de questões pode variar de acordo com o tempo estimado, levando em conta, a quantidade de pessoas para a resolução das questões e o tempo de aula.

A plataforma aceita no máximo 50 participantes por jogo, e o acesso é feito por meio de um link da página *web* do *Kahoot.it*, de maneira *on-line*, podendo ser acessada em computadores, *smartphones* e *tablets*. Após entrar no *site* do *Kahoot.it*, é preciso digitar o código da partida e a senha que serão providenciados pelo criador do *quiz*. Depois de todos os jogadores ingressarem, se dá início ao questionário, sendo que, para cada resposta, é possibilitado um tempo aproximado de cinco segundos a quatro minutos, esse tempo é determinado pelo criador do jogo. Vence aquele jogador que responder as questões de forma correta e mais rápida, ou seja, caso aconteça um empate entre os jogadores que responderem a mesma quantidade de alternativas corretas, o critério de desempate é a velocidade dada na resposta. Ao final do jogo, aparece um pódio com os três primeiros lugares.

Na pesquisa, “A utilização do Jogo *Kahoot* no ensino de Geografia” (LEMOS FILHO; BRIZZI, 2018), os autores Alex José Lemos Filho e Raphael Rodrigues Brizzi relataram que desenvolveram uma prática no formato presencial em sala de aula, com estudantes das turmas do 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Médio, de uma instituição da rede privada do município de Armação do Búzios (RJ). Para a prática, eles elaboraram um *quiz* com 30 perguntas a respeito do tema “Interações socioambientais e as suas consequências”, o qual foi trabalhado com os estudantes durante aulas anteriores à aplicação do jogo.

Os autores evidenciaram que a maioria dos estudantes gostaram de participar da atividade e sugeriram fazê-la outras vezes, com outras temáticas. Porém, os autores deixaram claro que foi preciso uma explicação prévia aos estudantes, como informar a funcionalidade do jogo e esclarecer as dúvidas com antecedência sobre as regras da prática educativa. Contudo, os mesmos afirmaram ser possível fazer o uso da plataforma *Kahoot*

como instrumento de mediação no ensino e aprendizagem da Geografia. Nesse sentido, os autores apontam que,

não basta apenas introduzir as tecnologias digitais e reproduzir conteúdo, é preciso saber que essa tecnologia digital é um caminho para facilitar a construção de saberes geográficos que, a partir das interações proporcionadas pelas tecnologias digitais os alunos assumem o protagonismo na construção do seu conhecimento, deixando de ser mero receptor de conteúdo (LEMO FILHO; BRIZZI, 2018, p. 3).

Em atividades lúdicas, que podem ser criadas pelo jogo *Kahoot*, os alunos atuam como protagonistas na construção de conhecimento. Mais do que a aplicação do conteúdo programático, o professor consegue usar o jogo como mediação de avaliação dos estudantes, por meio das devolutivas das respostas do *quiz*. Assim, é possível identificar de que maneira os alunos estão compreendendo os conteúdos aplicados nas aulas.

Outro trabalho que fez uso do jogo *Kahoot*, foi “O ensino de Geografia aliado à tecnologia: a utilização do *Kahoot* como forma de dinamizar as aulas de Geografia” (SILVA *et al.*, 2019). Nesse texto, os autores relataram uma experiência de prática no ensino de Geografia com o jogo *Kahoot* que fizeram com uma turma do 9º Ano, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Emídio Correia de Oliveira, localizada na cidade de São João (PE).

Os autores descrevem como foi a dinâmica do jogo com a turma, realizada no formato presencial. A proposta de atividade contava com um total de 20 questões sobre o tema regiões brasileiras, que já havia sido estudado em uma aula teórica/expositiva anteriormente à aplicação do jogo. Os autores salientaram que, para que fosse possível a aplicação da atividade lúdica, foi preciso mudar de sala, para um local onde o *Wi-fi* da escola propor-

cionava um melhor sinal. Porém, mesmo assim, foi necessário que um aluno roteasse os dados móveis do seu aparelho para o *notebook* onde o jogo seria coordenado.

Para além das dificuldades encontradas, como a de acesso à rede *Wi-fi* da escola, os autores apontaram para a dificuldade de alguns alunos não entenderem certas palavras do jogo, por estarem no idioma em inglês, como *GamePIN* e *Nickname*, assim, foi necessário o auxílio dos professores para que os estudantes pudessem entrar no jogo. Na visão dos autores,

podemos analisar a deficiência no conhecimento de outros idiomas como a língua inglesa, por se tratar de uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental – fase final desse nível de ensino – a qual obteve aulas de inglês básico durante quatro anos e mesmo assim sente dificuldade em traduzir termos simples (SILVA *et al.*, 2019, p. 74).

Mesmo com as dificuldades estruturais, sobretudo, as de acesso à *Internet* e de conhecimento do idioma em inglês, o resultado da intervenção com a atividade lúdica demonstrou que houve uma notória interação dos estudantes entre si. Segundo os autores, os estudantes dialogaram entre uma questão e outra, esclareceram as dúvidas de forma conjunta e confraternizaram a cada pergunta respondida de forma correta.

Assim, a aplicação do *quiz* do *Kahoot* nas atividades descritas, pode ser percebida de maneira positiva, no que diz respeito ao interesse dos alunos. A participação deles durante as atividades, e a própria dinâmica do jogo com o tempo disponível entre uma resposta e outra, fez com que os alunos refletissem sobre as questões, compartilhassem diferentes pontos de vista e conhecimento, colaborando no processo de ensino e aprendizagem de todos os participantes.

O jogo *kahoot* nas aulas de geografia do 7º ano

Devido ao contexto atípico de pandemia, ocasionado pelo vírus da Covid-19, uma adaptação se tornou necessária em relação aos procedimentos para a execução da atividade que ocorreu integralmente no ensino remoto. Na Escola Básica Municipal Dilma Lúcia dos Santos, os estudantes participavam do sistema híbrido de ensino, com a divisão em grupos A e B, para rotatividade entre as aulas presenciais e as aulas *on-line*. Dessa forma, cada grupo, nas diferentes turmas da escola, contava com, no máximo, 13 estudantes no formato presencial. Por outro lado, o acompanhamento e a participação, das bolsistas do PIBID nas atividades escolares estava restrito à modalidade remota, haja vista que o programa de vacinação do município de Florianópolis, não havia atingido a faixa etária das mesmas, considerando as duas doses de aplicação. Além disso, dependia-se de autorização da Universidade do Estado de Santa Catarina e da Secretaria de Educação do Município de Florianópolis para possibilitar a realização das atividades presencialmente.

Diante disso, a proposta do jogo foi desenvolvida de maneira *on-line* e contou com os seguintes recursos: acesso a computadores, *notebooks* e/ou celulares; *Internet* para a utilização da plataforma *Kahoot.it*; e a elaboração e disponibilização de *slides* com a temática da população brasileira, os quais acompanhavam a revisão dos assuntos abordados nas aulas anteriores.

A intervenção com o jogo *Kahoot* se dividiu em quatro etapas.

A primeira fase envolveu o planejamento da proposta do jogo, discutida por meio de reuniões entre as pibidianas que acompanhavam a turma na escola e a partir de acordos firmados com a professora regente da turma de Geografia. Durante essas reuniões, decidimos que a organização da atividade visava

contemplar e recapitular a unidade “A população brasileira”, do livro didático utilizado pela rede municipal de ensino, intitulado *Vontade de Saber*, da autora Neiva Torrezani (2018). O capítulo estudado para o planejamento da intervenção, abordava as questões da composição brasileira (sua diversidade, suas etnias e seu crescimento), as diferenças entre populoso e povoado, as pirâmides etárias do Brasil e o que elas mostram, além de tratar sobre as migrações e seus diferentes tipos. A principal fonte de pesquisa para a preparação da atividade, portanto, teve como base, este mesmo referencial teórico, pelo fato de o livro didático ser o principal material de estudo da escola, e considerando a dificuldade de os estudantes terem acesso a outros referenciais. Dessa forma, foram dedicadas horas que antecederam à aplicação do jogo, em conversas e reuniões para discussão da elaboração e planejamento da atividade. Vale destacar, ainda, que durante esse processo de elaboração do *quiz*, foram assistidos vídeos no *Youtube* a respeito da elaboração e funcionalidade do jogo *Kahoot*, contudo, não houve dificuldade por parte das pibidianas na elaboração do questionário.

Para a segunda etapa, preparamos um encontro *on-line* pela plataforma *Google Meet*, entre as pibidianas e a professora de Geografia. Nesse momento, que ocorreu no dia 11 de agosto de 2021, exercitamos um teste do jogo a fim de ajustar as adaptações necessárias para a aplicação com os estudantes. Foram alinhadas questões como o tempo de respostas, alterações nas configurações da plataforma e analisado o acesso pelo celular e pelo computador, para que os estudantes conseguissem visualizar as questões em seus diferentes equipamentos. Nesta reunião, a professora se prontificou a viabilizar brindes de *kits* escolares aos alunos que alcançassem as primeiras colocações no jogo. Dentre os brindes, constavam lápis de escrever e borracha, bloco

de anotações e adesivos, estojo escolar, caneta esferográfica e *post-it* (bloco de notas adesivas), entre outros.

Na terceira etapa, desenvolvemos um convite na plataforma *Canva* (Figura 1) sobre a atividade do jogo. O convite foi encaminhado aos estudantes por meio digital e pelos grupos de *WhatsApp* para estimular a participação dos estudantes nesse processo.

Figura 1 – Convite da proposta do jogo *Kahoot* enviado aos estudantes



Fonte: Autoras (2021).

Por fim, na quarta e última etapa, aconteceu a intervenção do jogo com a turma. Esse encontro se materializou no dia 12 de agosto de 2021, em uma aula síncrona com duração de 1 hora entre a revisão do conteúdo e o exercício proposto. Iniciada a

aula às 07h45min, foi feita primeiramente uma recapitulação dos conteúdos com uma apresentação, que auxiliou na discussão e direcionamento da aula. Este material foi desenvolvido no *Slidesgo*, um *site* de *templates* de apresentações. Na plataforma *Slidesgo* são ofertadas uma grande variedade de *slides* prontos que podem ser editados e adaptados de acordo com a necessidade de quem procura e que, neste caso, foi acerca da temática sobre a população brasileira.

Durante a revisão dos conteúdos sobre densidade demográfica, pirâmide etária brasileira, migrações e a diferenciação entre um país/local populoso e povoado, houve a participação de dez estudantes. Este encontro se concretizou pela plataforma *Google Meet*, comumente utilizada pela escola. Os discentes foram estimulados, durante a apresentação, a tirar dúvidas ou participar por comentários via *chat* ou microfone. Por se tratar de uma revisão, foram abordados alguns exemplos já mencionados pela professora em aulas anteriores, como gráficos, mapas e/ou situações que foram lembradas das explanações da docente. Aparentemente, os estudantes não tinham muitas dúvidas, embora a atividade de fixação tenha reforçado assuntos que, de alguma forma, poderiam ter sido esquecidos e não compreendidos.

Após a revisão do conteúdo, foi apresentada a plataforma *Kahoot* aos alunos e explicado o seu modo de funcionamento. Ainda, as opções de brindes aos participantes foram anunciadas pela professora, conforme a colocação individual no jogo, como forma de incentivo. Em seguida, foi concedido aos alunos pelo *chat*, e também visualmente pelo compartilhamento da tela de apresentação, o código PIN como senha para que eles pudessem acessar o jogo. Os alunos entraram no *website* indicado por meio de seus aparelhos móveis ou pelo computador/*notebook*, e cada um deles, inseriu o código PIN de acesso ao jogo digital. Logo após essa etapa, foi exigido que o aluno digitasse o seu

nome para a participação na plataforma. A medida que os estudantes ingressavam na plataforma, acompanhávamos a listagem dos participantes, visível nesta mesma tela compartilhada. Um número reduzido de alunos teve certa dificuldade nesse momento, porém, logo a situação foi facilmente contornada.

Com o início da atividade lúdica na plataforma *Kahoot*, houve a exibição das perguntas aos participantes. O funcionamento da plataforma digital é semelhante a um *quiz* e, no tempo estipulado, os participantes interagem selecionando as respostas que são indicadas por diferentes símbolos e cores. O tempo de cada questão pode ser alterado de acordo com a sua necessidade e, dentre as alternativas de respostas, simbolizavam as formas do triângulo, quadrado, círculo e losango; e nas cores rosa, azul, amarelo e verde, além de estarem escritas em forma de texto, conforme ilustrado pela Figura 2. Na versão gratuita do jogo também existe a possibilidade de se criar alternativas com respostas de verdadeiro ou falso.

Figura 2 – Exemplo de uma questão no jogo *Kahoot* com as alternativas de respostas



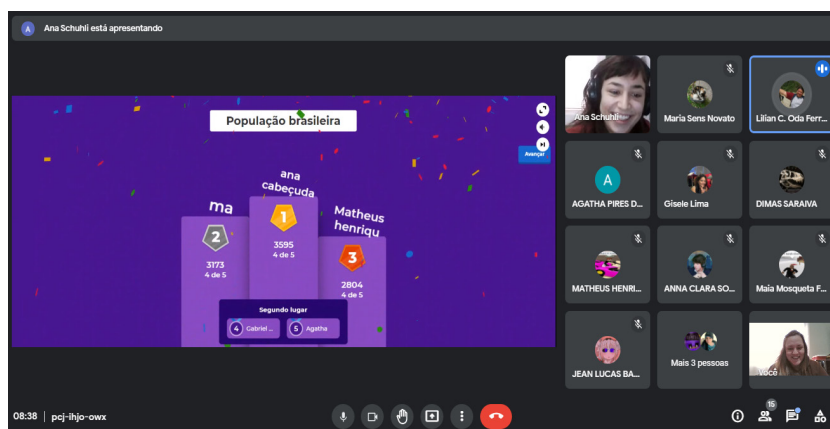
Fonte: Autoras (2021).

Cinco questões foram elaboradas para esta atividade a partir de diferentes temas do capítulo “A população brasileira”, exemplificado e demonstrado pelo livro didático que os alunos acompanharam. Para a prática lúdica do jogo, foram empregados cerca de 20 a 25 minutos do tempo de aula. Esta aplicação e suas questões, no entanto, foram planejadas pelas bolsistas em forma de um pré-teste, visando identificar como se daria a execução da atividade na prática e a possibilidade para futuras intervenções.

O jogo contou com a participação de nove do total de dez alunos que estavam conectados no momento síncrono da chamada de reunião da aula. Destes dez estudantes, não foi possível estabelecer contato com um deles, pois não foi obtida uma devolutiva por parte do aluno através do microfone ou *chat*, assim, não tínhamos certeza se ele estava ouvindo ao chamado para o jogo. Foi cedido um tempo para que o estudante se manifestasse, porém, não tivemos retorno por parte dele. Ao final do *quiz*, foi observado que, entre os que conseguiram acessar a sala do jogo, dois alunos não responderam ao questionário, embora não se tenha exatamente a justificativa deste contratempo.

Ao se terminar cada rodada de perguntas, a plataforma apresenta uma tela com os jogadores que selecionaram as respostas corretas e de forma mais rápida, em formato de *ranking*, até avançar à próxima questão. Houve a possibilidade, nestes momentos, de um tira-dúvidas ou de correções comentadas em cada uma das respostas, indicando os motivos para que tais alternativas estivessem corretas ou não. Com o findar do questionário, foi indicado o pódio com os primeiros colocados (Figura 3).

Figura 3 – Resultado final da aplicação do jogo *Kahoot* com a pontuação dos primeiros colocados



Fonte: Autoras (2021).

Após a conclusão do jogo, convidamos a turma a fazer uma avaliação a respeito da prática lúdica desempenhada durante a aula de Geografia. De maneira geral, todos gostaram bastante de participar, inclusive, sugeriram realizar mais vezes o jogo. Uma das alunas comentou sobre a experiência de já ter participado de uma prática com o *Kahoot* na disciplina de inglês. Esse retorno dos alunos aconteceu através do uso de microfone e, principalmente, pelo *chat* da sala. Para finalizar a atividade, a professora mostrou as opções de escolha dos brindes para os primeiros colocados. Neste momento síncrono, alguns estudantes escolheram suas premiações e outros combinaram com a professora de escolher o brinde de forma presencial na escola, na semana seguinte.

No decorrer da atividade, nenhum aluno ligou a câmera, mas todos utilizaram o microfone e o *chat* para esclarecer dúvidas quanto à dinâmica do jogo e/ou quanto ao conteúdo das questões. Quanto às críticas da aplicação do jogo pela plataforma *Kahoot*, ressaltamos o pouco tempo das perguntas selecionadas pelas participantes ao elaborar as questões, que fez com

que alguns estudantes não conseguissem respondê-las no tempo indicado. O resultado final do jogo mostrou que, das cinco perguntas elaboradas, cinco alunos acertaram quatro, três alunos acertaram três e um aluno acertou duas perguntas. Apenas dois alunos que estavam presentes no jogo não responderam às questões, embora não saibamos o motivo da ausência, como já mencionado. Dentre os que participaram, não houve comentários sobre a dificuldade em entender o *quiz*, então, concluímos que a atividade atendeu ao objetivo proposto, de envolver os conteúdos da disciplina de Geografia com um jogo interativo *on-line* e estimular de forma crítica o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos, através da socialização do *quiz*.

Com essa experiência, evidenciamos a potencialidade do uso de jogos digitais em aulas e no ensino de Geografia, uma vez que, conforme pautado por Macedo (1995), a repetição e o caráter funcional da ludicidade auxiliam no processo educativo. Foi perceptível que o exercício de fixação do conteúdo, ensinado, inicialmente, a partir do livro didático, teve um retorno positivo na trajetória dos estudantes com a prática do jogo. Isso pôde ser conferido pelos relatos de que eles gostariam que o jogo fosse aplicado mais vezes.

A utilização deste instrumento didático também permitiu o acesso a um relatório final de avaliação ao administrador da página, indicando o desempenho individual de cada participante, como também o desempenho de acordo com cada exercício, levando em consideração a quantidade de participantes, acertos, erros e questões sem respostas. Isso nos permitiu uma visualização e acompanhamento do rendimento dos estudantes e da própria prática de ensino.

Com base nesses resultados, analisamos um bom índice de aproveitamento do conteúdo por parte dos estudantes, visto que os que participaram do *quiz* responderam de forma correta a

maioria das questões. A maior dificuldade notada, no entanto, diz respeito ao acesso e à participação dos alunos, sobretudo, por estarem em um contexto pandêmico e de modalidade híbrida de ensino. Além disso, a participação por detrás das telas também indicou que os alunos nem sempre estão de fato participando da aula na sala *on-line*.

Como resultado da prática, observamos que os estudantes que participaram da atividade não tiveram grandes dificuldades de entendimento sobre o funcionamento do jogo e de suas regras, porém, percebemos que é fundamental um conhecimento prévio por parte dos professores antes da aplicação do jogo com os estudantes. Por ser um jogo *on-line*, é importante que os envolvidos tenham acesso à *Internet* e a equipamentos como celular, *tablets*, computador e/ou *notebook*, para a materialização da atividade.

O jogo *kahoot* e seu potencial para o ensino de geografia

Vivemos na era digital e, por conta deste momento em que estamos passando de distanciamento social em função da pandemia da Covid-19, o jogo digital pode ser visto como um mediador de socialização nas práticas escolares. Os jogos como ferramenta didática podem ser explorados de maneira crítica pelo professor durante a sua elaboração, para que os estudantes envolvidos aprendam de maneira divertida e, ao mesmo tempo, consigam trazer experiências e dividir ideias em conjunto, ainda que de forma remota.

A partir da intervenção realizada pelas bolsistas do PIBID, com a plataforma *Kahoot*, foi possível verificar o êxito da atividade proposta na aula de Geografia. A ferramenta escolhida para o uso dos jogos digitais demonstrou a fácil aplicabilidade para as

mais variadas situações. A aplicação do jogo *Kahoot* com a turma do 7º Ano da Escola Básica Municipal Dilma Lúcia dos Santos, foi um tanto desafiadora, por conta das pibidianas terem tido pouco contato com a plataforma durante a graduação. Porém, mesmo com todos os contratempos, foi possível aprofundarmos um pouco mais em como desenvolver a atividade do *quiz*.

Uma proposta de adaptação para o jogo *Kahoot*, no formato de ensino presencial, poderia ser feita utilizando as perguntas elaboradas na plataforma e transformando a sala de aula em um tabuleiro interativo. As perguntas seriam lidas pelo professor, que atuaria como mediador do jogo, e os alunos colocariam as respostas em seus cadernos. O tabuleiro seria feito com fita adesiva no chão para demarcar as casas, o início e o fim do tabuleiro. Então, seguindo o número de perguntas, seriam cinco espaços feitos no chão, e no início, os alunos ficariam um ao lado do outro. Após a leitura das perguntas e das alternativas, seria disponibilizado um tempo para que os alunos pudessem escrever a resposta no caderno. Aos que acertassem, avançariam uma casa no espaço demarcado no chão da sala, seguindo assim, até o final das perguntas, e o pódio poderia ser feito com a disposição dos alunos no tabuleiro da sala.

A partir da experiência vivenciada, bem como das possibilidades advindas da atividade no formato presencial, se torna possível pensarmos em novas propostas de temas da Geografia para o desenvolvimento de novos questionários. Ao considerarmos a atividade desenvolvida, sugerimos que o professor possa julgar aumentar o tempo de respostas das questões, pontuadas pelos alunos, como forma de melhorar o progresso e aplicação do *quiz*. A atividade realizada foi desafiadora, mas também foi gratificante quando percebemos que a turma de maneira geral gostou de participar da proposta e, principalmente, conseguiu

compreender o conteúdo trabalhado nas aulas enquanto respondia ao questionário.

Por fim, destacamos que a aplicação da prática do jogo digital *Kahoot* foi importante durante o processo formativo das bolsistas do curso de Geografia da UDESC, desde a pesquisa, desenvolvimento e aplicação da atividade. Compreendemos, portanto, que é fundamental, na atuação como futuros docentes, a oportunidade que o PIBID proporciona de promover uma vivência dos estudantes de graduação nas escolas, contribuindo de forma positiva no processo de ensino dos bolsistas. O PIBID Geografia oportunizou o contato com a docência e com a prática pedagógica, ainda que de forma remota por conta do momento incomum que estamos enfrentando, devido ao isolamento social da pandemia. Ademais, a importância do PIBID, sobretudo, no contexto atual de ensino remoto, deve ser ressaltada por desafiar os estudantes bolsistas na busca por novas tecnologias e metodologias de ensino, bem como entender que é preciso ser flexível na preparação e efetivação das atividades e adaptações que contemplem a todos na escola.

REFERÊNCIAS

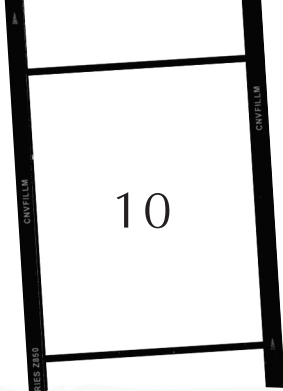
- CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella; SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos; MUNHOZ, Gislaine Batista. Recursos multimídia na educação geográfica: perspectivas e possibilidades. **Revista AGB**, 2011. Disponível em: http://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXV_1/AGB_dez2011_artigos_versao_internet/AGB_dez2011_16.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021.
- LEMO FILHO, Alex José; BRIZZI, Raphael Rodrigues. **A utilização do jogo Kahoot no ensino de Geografia**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Arraial do Cabo, RJ. Disponível em: <https://repositorio.ifrj.edu.br/xmlui/handle/20.500.12083/124>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MACEDO, Lino de. Jogos e sua importância na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 5-11, 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/843/850>. Acesso em: 25 ago. 2021.

PECEGUEIRO, Cláudia Maria Pinto de Abreu; TEIXEIRA, Cenidalva Miranda de Sousa. Tecnologias digitais: desafios e possibilidades na sala de aula. **REBECIN**, v. 4, n. esp., p. 146-154, 2. sem. 2017. Disponível em: <https://portal.abecin.org.br/rebecin/article/view/71>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SILVA, Sara Gabriela Barboza do Nascimento *et al.* (2019). O ensino de Geografia aliado à tecnologia: a utilização do *Kahoot* como forma de dinamizar as aulas de Geografia. **Cadernos de Ensino, Ciências & Tecnologia**, 1(3), p. 68-77. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CCiT/article/view/2010>. Acesso em: 13 out. 2021.

SOUZA, Eliete Anevân Fagundes de. **O uso de jogos digitais em PowerPoint no aprendizado de Geografia**. 2019. Monografia de Conclusão de Curso (Especialista em Inovação e Tecnologias na Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, INTEDUC, Curitiba, 2019. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/19646/1/CT_INTEDUC_I_2019_21.pdf. Acesso em: 08 jan. 2022.



MIGRAÇÕES CONTEMPORÂNEAS NA ESCOLA

*Os outsiders e os estabelecidos no 8º ano
do colégio de aplicação – UFSC*

Gabriel Iagher Costa
Gabriela Maria de Sousa
Ana Paula Nunes Chaves

A atividade que deu origem a este artigo teve seu início em um dos encontros do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no primeiro semestre de 2018. A atividade tinha como proposta escolher uma imagem de um livro didático e problematizá-la a partir das reflexões geradas após a leitura do artigo “Diferentes linguagens no ensino de Geografia”, de Wenceslao Machado de Oliveira Jr. e Gisele Girardi (2011). A imagem escolhida, retirada de um livro didático impresso no ano de 2012, retratava um barco de migrantes do continente africano rumo à Itália, com condições precárias de viagens, onde a superlotação de passageiros teve como consequência a virada do barco. Por conta de nosso interesse pelo tema das migrações, um semestre depois dessa atividade com

as imagens nos livros didáticos, decidimos ir um pouco além do que apenas problematizar a imagem e fizemos uma pesquisa mais aprofundada, que trouxe dados atuais sobre as migrações contemporâneas.

A convite da coordenadora do PIBID, optamos por nos aventurar ainda mais na pesquisa, a fim de realizar uma intervenção pedagógica na escola onde atuávamos. A intervenção seria realizada quando fosse trabalhado o tema migração com as turmas do 8º Ano do Colégio de Aplicação (C.A) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), uma das escolas onde o PIBID de Geografia da UDESC atuava.

O objetivo dessa intervenção foi investigar como os estudantes se portariam em atividades e momentos em que existisse a interação com temas como migração, migrantes e refugiados. Além disso, a intenção era analisar como seria a reação dos alunos do 8º Ano nas dinâmicas que realizaríamos, na qual, esperávamos que eles se colocassem nos lugares dos imigrantes e das crianças migrantes que estão inseridas nas escolas.

Para compor o embasamento teórico deste relato de experiência, foram utilizadas importantes referências acerca do tema migrações, como a dissertação de mestrado de Natália Cristina Ihá, intitulada “Imigrantes internacionais no século XXI: a busca da cidadania na Ilha de Santa Catarina” (2008), que aborda, em específico, a migração para a ilha de Santa Catarina e trata do imigrante contemporâneo, discussão importante para a construção deste artigo. Outra referência foi o trabalho de conclusão de curso da Natália Benatti Zardo de Curci, intitulado “Migrações, migrantes e escolas: experiências de deslocamento e suas possibilidades geográficas” (2017), que abrange temas relacionados à migração, ao migrante e à escola, sendo a bibliografia a que mais se aproxima dos temas abordados neste artigo e que foi fonte inspiradora na elaboração das dinâmicas

que colocamos em prática na intervenção realizada com as turmas do 8º Ano. Utilizamos também documentos oficiais de órgãos que resguardam os migrantes, como os dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), agência da Organização Mundial das Nações Unidas (ONU), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e notícias de canais de comunicação sobre os fluxos migratórios recentes, além de matérias de jornais sobre os migrantes contemporâneos.

Migrações contemporâneas

O conceito de migração possui diferentes interpretações dependendo do autor que o movimenta. Em seus escritos, a geógrafa Natália Cristina Ihá (2008, p. 44) trouxe o autor Valentei (1987) para apresentar o conceito de migração como “um movimento mecânico da população que engloba toda movimentação territorial de pessoas, tanto permanente, quanto temporárias”. Para a Organização das Nações Unidas (ONU), o conceito de migrante também é semelhante ao citado anteriormente. Para a ONU, as pessoas migram por conta de diversos motivos e não especificamente por conta de uma ameaça direta à sua sobrevivência, mas, também, procurando uma melhor qualidade de vida.

As migrações se dão a partir de vários fatores impulsionados pela convivência em sociedade do ser humano, alguns fatores são perseguição étnico-religiosa, catástrofes ambientais, conflitos e guerras, procura por melhores condições de vida, crises econômicas, desemprego, violência, terrorismo, a dinamicidade do capitalismo e da globalização, entre outros.

As características em torno das migrações vêm se transformando ao longo do tempo, desde quando os seres humanos nômades migravam, até os dias atuais, onde, homens, mulheres, crianças e idosos são obrigados a migrar para garantir a sua

sobrevivência. Antigamente, no ato de migrar havia a figura paterna em casa que ia primeiro para o local de destino para se estabilizar e mandar dinheiro para a família, para que só depois, o restante migrasse também, em segurança. Entretanto, atualmente, com o aumento dos conflitos políticos e sociais, as mulheres e crianças estão sendo as maiores protagonistas do ato de migrar, essa mudança referente às pessoas que migram nos leva a um subconceito dentro do conceito de migração: os refugiados. Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), os refugiados são caracterizados por,

[...] pessoas que escaparam de conflitos armados ou perseguições. Com frequência, sua situação é tão perigosa e intolerável que devem cruzar fronteiras internacionais para buscar segurança nos países mais próximos, onde passam a ser consideradas um “refugiado” (ACNUR, 2015).

Sobre as crianças refugiadas que migram na atualidade, o trabalho de conclusão de curso intitulado “Migrações, migrantes e escolas: experiências de deslocamento e suas possibilidades geográficas”, da autora Curci (2017), apontou em seus escritos, um importante e recente dado do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que alarma e nos faz refletir sobre a situação de segurança das crianças pelo mundo.

Para termos uma noção da representatividade das crianças no âmbito das migrações contemporâneas, em 2015, elas representaram 51% de todos os refugiados do mundo, sendo que as crianças representam menos de um terço da população global (CURCI, 2017, p. 34).

Com a recente crise migratória que vem se intensificando ao longo dos últimos anos em muitos países que estão passando por conflitos sociais, a figura do refugiado tem sido cada vez mais presente. Essas pessoas saem dos seus países de origem, pedindo refúgio por alguns motivos, como a procura de condições melhores

para viver, fugindo de perseguições étnicas-raciais, perseguições religiosas, por conta de conflitos políticos e outros motivos que impulsionam a migração. Essas implicações e conflitos podem gerar nos indivíduos, o sentimento de insegurança para permanência em seu país de origem, e é por conta disso, que muitos pedem refúgio em outros países (CURCI, 2017).

O primeiro órgão mundial criado em prol dos refugiados foi o ACNUR, fundado em 1950, o qual começou a operar nos anos seguintes à 2ª Guerra Mundial, em 1951. Na época, o ACNUR tinha como objetivo inicial encontrar lugares para os europeus que fugiam da guerra se asilarem. Em 1967, um protocolo quebrou os limites de auxílio do ACNUR, que era apenas na Europa. Entretanto, só em 1995, o auxílio oferecido pelo ACNUR se tornou oficialmente global. Atualmente, a agência com sede em Genebra, na Suíça, atua em 130 países e atende refugiados, apátridas, retornados e deslocados internos ao redor do planeta.

Recentemente, pudemos acompanhar notícias de duas grandes crises migratórias, uma na Venezuela, que se intensificou em 2015, e uma na Síria, que vem acontecendo desde 2011. Sobre a migração na Venezuelana, a UNICEF (2021) publicou um artigo chamado “Crise migratória venezuelana no Brasil”, em que fala do aumento do fluxo migratório dos venezuelanos em 2015, por conta da crise socioeconômica do país e sobre as ações que foram realizadas em prol do acolhimento dessa população, que cada vez mais tem pedido solicitação para visto de imigrante e refugiado nos países vizinhos. Assim como a UNICEF, outros canais de comunicação têm falado sobre essa crise migratória, como é o caso do Jornal de Notícias (2021). O referido jornal publicou a notícia “Venezuela ultrapassa os seis milhões de emigrantes” e traz o mais recente dado da ONU sobre a quantidade de cidadãos venezuelanos que saíram de seu

país procurando condições melhores para viver e fugindo dos conflitos políticos que estão acontecendo no local.

Já a migração na Síria vem ocorrendo há mais tempo. O fluxo de migração neste país é considerado como a maior crise de refugiados recente do mundo. Os migrantes saem com o propósito de fugir da guerra da Síria, que ocorre desde 2011, para países vizinhos como a Turquia e, também, para os países da Europa, como Itália, Grécia e Portugal. Esta é considerada a maior crise migratória após a Segunda Guerra Mundial e o número de pessoas que tiveram suas vidas afetadas pela guerra na Síria gira em torno de 13 milhões (ACNUR, 2021).

O ACNUR (2021) informa que os “5,5 milhões de sírios que foram forçados a fugir constituem o maior grupo de refugiados do mundo”. Todos os anos, esses refugiados sírios atravessam o Mar Mediterrâneo arriscando suas vidas para fugir dos conflitos armados de seu país de origem. A travessia no Mar Mediterrâneo pode ser, muitas das vezes, letal.

Sobre a migração síria, aqui mais uma vez, podemos dar enfoque à migração de crianças fugindo de guerras que assolam o seu país. Em 2015, a foto de um garotinho sírio de três anos, morto na beira de uma praia na Turquia, viralizou e chocou o mundo (BIRMINGHAM TIMES, 2015). Tamanha crueldade nas crises migratórias são impulsionadas por guerras e conflitos armados que afligem países como a Síria e que não poupam nem as vidas das crianças. Ainda falando sobre a migração Síria, Curci (2017) explica que as nacionalidades de que crianças que mais migram são originárias da Síria, Afeganistão e Somália, países que já passam por guerras civis há anos.

É por conta desses conflitos que impulsionam as pessoas a saírem de seus países, que decidimos colocar em prática algumas dinâmicas sobre migrações contemporâneas e refugiados, com

os nossos alunos participantes das atividades do PIBID. Na esperança de que, quando eles se depararem com um migrante ao longo das suas vidas, possam interagir com acolhimento e respeito. Além disso, a Geografia exerce um importante papel sobre o despertar dos alunos para com os problemas sociais e geopolíticos que atingem diversos países e que são causadores da migração forçada de inúmeras pessoas. Quando o estudante possui conhecimento do que ocorre em outros países, ele consegue fazer uma leitura dos conflitos sociais existentes ao redor do mundo e analisar fatos a partir de um olhar geográfico para essas pluralidades da sociedade.

Nesse sentido, decidimos recuperar o trabalho de conclusão de Curci (2017), que nos inspirou a desenvolver a temática de migrações contemporâneas e refugiados na escola, e colocar em prática algumas das dinâmicas com os alunos do 8º Ano. Nossa intenção principal foi refletir com os alunos sobre os motivos que levam uma pessoa a deixar seu país de origem, e capacita-los a experienciar, mesmo que minimamente, como que é para o imigrante chegar em um local diferente, com cultura, religião, culinária, idioma, distintos aos que estava acostumado em seu país.

Migrações e refugiados: um relato de prática na escola

As crianças refugiadas em Santa Catarina, em idade escolar, são amparadas pela Portaria Estadual nº 3.030, de 14 de dezembro de 2016, que tem como objetivo regulamentar os processos dos estudantes vindos do exterior na rede estadual de Educação. Conforme esse documento, em seus artigos 1º e 2º:

Art. 1º Fica assegurada, ao aluno estrangeiro, a matrícula escolar em qualquer ano/série da Educação Básica, em qualquer tempo, mediante

a análise de sua documentação e/ou avaliação da escolarização anterior, conforme o caso.

Art. 2º Ao solicitarem matrícula às unidades escolares, os estudantes nascidos no exterior, cujos pais também sejam estrangeiros, devem apresentar o original e uma fotocópia do comprovante de permanência legal no país, expedido pelo Departamento de Polícia Federal (SANTA CATARINA, 2016, p.10).

Ao considerarmos tal contexto escolar, de crianças que precisam migrar para o Brasil, e apoiados nas práticas pedagógicas sobre migração apresentadas no trabalho intitulado “Migrações, migrantes e escolas: experiências de deslocamento e suas possibilidades geográficas”, de Curci (2017), elegemos três das dinâmicas que a autora traz em seus escritos para propor nossa intervenção no Colégio de Aplicação. A proposta foi realizada nas aulas de Geografia com as turmas do 8º Ano e teve como objetivo despertar nos estudantes um olhar acolhedor e respeitoso com os migrantes, caso se deparem com um estudante estrangeiro nessas condições, como colega de sala de aula, ao longo de sua trajetória escolar.

Almejando propor uma discussão acerca do tema migração e refugiados, criamos um plano de aula que contemplasse três dinâmicas sobre a temática. A primeira delas é chamada “*O que é um imigrante?*”, a partir dessa pergunta, os alunos deveriam pensar e escrever sobre esta questão. A segunda, “*Desestabilizando os estabelecidos*”, concerne na proposta de que os estudantes respondessem algumas perguntas que os migrantes poderiam fazer durante algum momento da vida quando pensam na condição do ato de migrar. E, a terceira, “*Sensação de estranhamento*”, se trata de uma simulação realizada com os alunos, teatralizando uma situação de migração.

A intervenção sobre o tema migração e refugiados foi realizada em setembro de 2019, durante 1 hora e 30 minutos, com as turmas do 8º Ano do Colégio de Aplicação, e contou com a participação de 28 alunos, acompanhados do professor de Geografia. A intervenção criaria um espaço onde os alunos tivessem a experiência de vivenciar como seria se chegassem como imigrantes em outro país, com a cultura, a gastronomia, a religião, os hábitos diferentes de sua terra natal. Nossa intenção foi criar uma dinâmica onde os alunos pudessem se colocar no lugar de quem é imigrante, levando-os a refletirem sobre as dificuldades que esse grupo de pessoas enfrenta em novos países. Para alcançar esse objetivo, foi também preciso explorar e debater com os alunos conceitos como imigração, desigualdade social, refugiados, direitos humanos, países desenvolvidos e subdesenvolvidos, além de utilizar as categorias geográficas de Lugar e Território.

Para a realização da primeira dinâmica, “*O que é um imigrante?*”, foram utilizadas folhas brancas A4, caneta, cartolina e cola, para que os alunos respondessem sobre o que é um imigrante e construíssem, em seguida, um mapa mental. Entregamos um pedaço de papel para todos os estudantes para que eles, então, escrevessem as três palavras que lhes vinham à mente quando pensavam nos imigrantes. Alguns alunos fizeram a atividade em pequenos grupos para socializarem as respostas de cada um, o que não era o objetivo da dinâmica, mas que no momento pareceu ser interessante. Logo após os estudantes terminarem de escrever suas respostas, papéis foram colados em um cartaz que continha a palavra imigrante escrita em vários idiomas (Figura 1), mostrando a diversidade de línguas e levando-os a refletir sobre as diferentes culturas que também migram junto com essas pessoas.

Figura 1 – Fotografias da dinâmica “O que é um imigrante?”



Fonte: André Vagner Peron de Moraes (2019).

Os estudantes trouxeram algumas respostas que já eram esperadas, como os termos pobreza, desigualdade, viagem e trabalho. Essas palavras apareceram mais de uma vez. Após fazê-los pensar um pouco sobre o conceito de imigração, e socializarmos com a turma algumas das respostas, percebemos que os registros nos papéis poderiam ser agrupados em duas categorias: a dos que associaram migração com oportunidade, seja ela de emprego, viagem ou lazer, e a dos que relacionaram a palavra com problemas, sejam eles catástrofes, desigualdades ou ditaduras.

Após a socialização das respostas, tivemos um momento de conversa com os alunos sobre a migração de crianças e jovens, sobretudo, o aumento da migração desse grupo nos últimos anos e as diferenças entre este tipo de migração e a dos adultos. Nesse momento, comentamos sobre as leis que protegem as crianças e jovens migrantes, e os direitos civis em outros países, como o acesso e permanência em escolas.

Depois dessa conversa direcionada para as migrações forçadas por catástrofes, desigualdades ou ditaduras, iniciamos a

segunda dinâmica chamada “*Desestabilizando os estabelecidos*”. Para começar a segunda atividade, entregamos para cada aluno, uma folha A4 e pedimos para eles dividirem esta mesma folha em seis partes. Em cada divisão, eles deveriam responder às seguintes questões: 1 – O lugar que eu vivo corresponde ao lugar onde eu gostaria de viver? 2 – O que me faria abandonar o lugar onde eu moro? 3 – Qual é o lugar ideal para morar? 4 – Qual é a escola ideal para estudar? 5 – Se seu país entrasse em guerra, e você pudesse escolher apenas três objetos para levar, quais seriam? 6 – No meio do caminho aconteceu um imprevisto e, desses três objetos, você só pode levar um. Qual seria e por quê?

Enquanto respondiam a estas perguntas, foi possível notar na sala de aula, uma mudança de comportamento dos estudantes. Durante as primeiras perguntas eles estavam mais relaxados e conversando entre si, ao chegar nas últimas perguntas, os estudantes ficaram mais reflexivos, pensativos e a sala assumiu um ar mais silencioso por conta das perguntas finais, sobre o que eles poderiam levar na experiência de vivenciar uma situação onde teriam que deixar sua casa por motivo de guerra.

Nas respostas dos alunos em relação às primeiras três perguntas, conferimos que eles ficaram bem divididos. Na primeira questão, metade dos estudantes responderam que gostariam de viver no lugar em que vivem agora. Os alunos que responderam que não gostariam de viver no lugar onde vivem, em sua maioria, disseram que queriam morar na Europa ou nos Estados Unidos. Em relação à segunda pergunta, um pouco mais da metade da turma disse que sairia do local onde mora por oportunidades de estudo ou emprego, outra parte da turma respondeu que sairia se ocorresse algum tipo de catástrofe e guerra, e três alunos disseram que não sairiam. A terceira pergunta, sobre o lugar ideal para se viver, tivemos respostas

semelhantes às da primeira pergunta, com alguns alunos citando lugares com acesso à boa educação, saúde e segurança.

No tocante às respostas da quarta pergunta, a maioria dos estudantes acreditava que o Colégio de Aplicação da UFSC, era o lugar ideal para se estudar. Ao serem questionados sobre o motivo, os estudantes citaram, boa segurança, professores qualificados e boa infraestrutura.

A pergunta cinco versava sobre os três objetos que os estudantes levariam consigo caso uma guerra começasse em seu país. Comparada às outras perguntas, nessa questão, os alunos ficaram mais confusos e precisaram de mais tempo para refletir sobre o questionamento. Como o objetivo da dinâmica era que eles respondessem rápido, imaginando que no cenário de uma guerra eles teriam que sair de casa imediatamente, não demos um pouco mais de tempo para que finalizassem a pergunta. Nas respostas desta atividade, a maior parte dos alunos citou que levaria dinheiro ou cartão de débito/crédito, algum tipo de arma, seja ela de fogo ou branca, ou seja, objetos que podem ser utilizados, como por exemplo, faca e bastão como arma, mas que não foram criados com essa finalidade, além de alguns terem citado aparelho celular e documentos.

A última pergunta abordava a escolha de apenas um objeto dos três que eles escolheram, sendo assim, as respostas variaram entre os objetos citados na quinta pergunta. Em seguida, sugerimos um momento de conversa (Figura 2) e, durante a discussão, a turma argumentou sobre os objetos a serem levados nessas condições. Muitos mencionaram que o celular seria um bom objeto, por ser multifuncional e por conter documentos armazenados, permitir a comunicação, além do acesso bancário, se precisassem de dinheiro. Porém, ao serem questionados sobre como carregariam o aparelho quando a bateria acabasse, após dois ou três dias, a maioria dos alunos mudou de ideia em eleger

levar esse objeto. Outro ponto levantado na discussão foi sobre as armas, e se elas realmente fariam diferença nesse contexto. Os estudantes entraram em um consenso de que, provavelmente, teriam outras pessoas armadas e que os adultos, por serem mais fortes, não teriam dificuldades em lidar com uma criança armada.

Depois tivemos mais uma breve conversa sobre as dificuldades de se deixar um país, sobretudo, durante a viagem até que chegassem no local em que seriam acolhidos como refugiados e, principalmente, se esses refugiados fossem crianças e jovens. Assim, demos início à terceira e última dinâmica da intervenção proposta.

Para a última dinâmica, chamada “*Sensação de estranhamento*”, foi necessário dividir a turma em dois grupos: os estabelecidos e os *outsiders*¹ (os que vêm de fora). Os estabelecidos se mantiveram dentro da sala, enquanto os *outsiders* foram para fora da sala. Cada um dos grupos recebeu instruções sobre como agir separadamente (Figura 3).

1 Os termos “estabelecidos” e “*outsiders*” foram utilizados no Trabalho de Conclusão de Curso de Curci (2017) e fazem referência ao livro “Os estabelecidos e os *outsiders*”, de Norbert Elias e John L. Scotson (2000).

Figura 2 – Fotografias da dinâmica “Desestabilizando os estabelecidos”



Fonte: André Vagner Peron de Morais (2019).

Figura 3 – Fotografias das instruções para a dinâmica “*Sensação de estranhamento*”



Fonte: André Vagner Peron de Moraes (2019).

O grupo dos estabelecidos deveria representar o país que recebe os migrantes e, para isso, os estudantes desse grupo, tinham como tarefa, modificar as coisas dentro da sala de aula, inclusive, a forma como interagiam com as outras pessoas. As mudanças adotadas pelo grupo de estabelecidos dessa dinâmica

foram trocar a ordem das sílabas de algumas palavras, entre elas relógio, que virou “*loregio*” e falar apenas com as pessoas que estivessem se encarando, um outro código cultural criado a partir das sugestões dos alunos.

O grupo dos *outsiders*, por sua vez, tinha como objetivo representar os imigrantes, com isso, eles deveriam tentar se inserir e se adaptar aos hábitos do local, tentando interagir com os estabelecidos. Ao iniciar a dinâmica (Figura 4), o grupo que veio de fora encontrou a sala dividida em pequenos grupos, de três ou até cinco pessoas. Para dificultar a tarefa dos *outsiders*, os estabelecidos começaram com grupos bem fechados, dando pouco espaço para alguém conseguir participar das relações do grupo.

Inicialmente, “os de fora” tentaram identificar as diferenças que existiam entre eles. Quando notaram que não havia nenhuma diferença aparente, eles procuraram falar com esses pequenos grupos, já que a linguagem era bem parecida, mas eles foram ignorados por não saberem da necessidade de falar apenas quando estivessem se encarando. Depois de serem ignorados, alguns alunos do grupo que representava os imigrantes começaram a também fazer pequenos grupos, para tentar descobrir como conversar com os estabelecidos.

Alguns dos *outsiders* conseguiram adentrar esses pequenos grupos dos estabelecidos e, por isso, os estabelecidos passaram a fazer perguntas que envolviam as palavras que tiveram a ordem silábica alterada, gerando confusão novamente. Para tentar resolver esta situação, alguns alunos fizeram mímicas ou apontaram para o que eles desejavam falar, melhorando a comunicação entre os participantes.

Figura 4 – Fotografias dos *outsiders* encontrando os estabelecidos



Fonte: André Vagner Peron de Moraes (2019).

Concluindo esta parte da dinâmica, foi possível notarmos que muitos dos alunos, que tinham a tarefa de se enturmar com os estabelecidos, desistiram no meio do processo e formaram pequenos grupos para conversar sobre outras coisas. Nos processos reais de migração essa ação é comumente observada, as pessoas se reúnem em grupos, seja por conta do idioma, como

foi o caso da dinâmica, seja por causa da religião e da cultura do local, como acontece na França com a proibição do uso do *hijab* e da burca. Muitos mulçumanos se uniram em prol de uma luta para poderem utilizar o símbolo de sua fé, nesse caso, os véus em público. Entretanto, as leis francesas não permitem que esses símbolos sejam exibidos, pois alegam que são símbolos ostensivos e que vão contra ao princípio de laicidade e neutralidade do país (SENADO, 2010; VÉU, 2019; TRIBUNAL, 2021).

Ainda sobre o agrupamento de migrantes, essa atitude é comum em vários lugares do Brasil, como as famosas localidades de imigrantes no Bairro da Liberdade, em São Paulo, onde há uma grande concentração de descendentes de japoneses, sendo a maior comunidade fora do Japão (VEJA, 2016).

Depois de finalizado o exercício, e com a turma de volta aos seus lugares, perguntamos aos alunos sobre como havia sido a experiência de representar cada grupo nessa atividade. Grande parte dos *outsiders* citou a dificuldade de começar uma conversa com os estabelecidos e o sentimento negativo de se sentir ignorado, essa opinião foi geral entre este grupo, principalmente, pelos que desistiram de se relacionar. Já no grupo dos estabelecidos, foi comentado por uma das alunas que a situação gerou nela, um sentimento de pena, pois muitos dos *outsiders* não estavam conseguindo interagir entre os grupos, por não conhecerem a diferença nos costumes.

Conversamos, então, sobre como isso ocorre em situações reais de migração, e sobre as dificuldades que os imigrantes passam, especialmente, quando essa migração é forçada. Os migrantes enfrentam circunstâncias delicadas, desde não querer sair do lugar onde se está habitando, como também a possibilidade de passar por problemas nessa viagem, por não portar alguns objetos importantes como documentos, ou mesmo por ter deixado um ente querido para trás. Por último, mas não

menos importante, os migrantes enfrentam a dificuldade de se adaptar a uma nova cultura e novos hábitos.

Considerações finais

As experiências que tivemos com o Programa de Iniciação à Docência, durante o primeiro e o segundo semestre de 2019, foram enriquecedoras em nossas trajetórias acadêmicas e como professores de Geografia em formação. Por conta do PIBID, tivemos a oportunidade de experienciar situações que contribuíram com a formação das nossas personalidades como professores.

A intervenção pedagógica proposta como atividade nas turmas do 8º Ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, sobre o tema das migrações contemporâneas e dos refugiados, nos afirmou que ser professor é muito mais do que apenas construir conhecimento. Ser professor é estar constantemente influenciando a formação de seres humanos como cidadãos críticos que exerçam a empatia e se coloquem no lugar do próximo e, em especial, ajam com respeito e acolhimento.

Além disso, a Geografia exerce um importante papel despertando os estudantes para a leitura das pluralidades existentes no planeta. Esse olhar atencioso abre portas para entendermos e nos familiarizarmos com diferentes estilos de vida, culturas, linguagens, religiões e tradições, o que é muito importante quando convivemos com pessoas que migram de seu país de origem, pois quando nos deparamos com o que já temos conhecimento, fica mais fácil de se colocar no lugar do próximo, de ser empático, de acolher as pessoas. A Geografia é uma disciplina que por ser tão diversa, permite abordar esses assuntos transversais na educação, como a diversidade humana, culturas e tradições diferentes, e através dela, é possível analisar e estudar essas interações. Que

muitas das vezes geram conflitos por vários motivos e que acabam acarretando um processo de migração.

Durante as dinâmicas, percebemos como o tema da migração é pouco explorado em sala de aula e que os estudantes não tinham, de fato, o entendimento do que é ser um imigrante e o que implica nessa necessidade de abandonar toda uma vida e se mudar para outro país. Na última prática, os alunos puderam sentir, um pouquinho, mesmo que minimamente e, em condições muito mais favoráveis, o que é ser imigrante. Com essa dinâmica, que tinha como objetivo aproxima-los da realidade de ser um imigrante e refugiado, os estudantes deram um primeiro passo em direção a empatia que tínhamos planejado despertar.

Apesar dos obstáculos e desafios que a docência nos impõe, são esses momentos e experiências apresentados na intervenção que nos dão esperança de uma geração de pessoas mais acolhedoras e respeitosas, e de um ser professor com mais motivação e valorização por uma profissão que influencia na formação de pessoas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Organização das Nações Unidas. **ACNUR explica significado de status de refugiado e migrante**. 05 de outubro de 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/70981-acnur-explica-significado-de-status-de-refugiado-e-migrante>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL, Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. **Refugiados**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/refugiados/>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL, Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. **Síria**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/siria/>. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Crise migratória venezuelana no Brasil**, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>. Acesso em: 27 set. 2021.

COBRA, Marcelo; FURLAN, Bruna. Liberdade: maior comunidade japonesa fora do Japão. **Veja**, São Paulo, 5 dez. 2016. Disponível em: <https://vejasp.>

abril.com.br/cidades/liberdade-maior-comunidade-japonesa-fora-do-japao/. Acesso em: 27 set. 2021.

CURCI, Natália Benatti Zardo de. **Migrações, migrantes e escolas:** experiências de deslocamento e suas possibilidades geográficas. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia Licenciatura) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

IHÁ, Natália Cristina. **Imigrantes internacionais no século XXI:** a busca da cidadania na Ilha de Santa Catarina. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia Licenciatura) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado; GIRARDI, Gisele. Diferentes linguagens no ensino de Geografia. *In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA*, 2011, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2011.

TRIBUNAL europeu decide que empresas podem proibir uso do véu islâmico por funcionários. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 15 jul. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2021/07/tribunal-europeu-decide-que-empresas-podem-proibir-uso-do-veu-islamico-por-funcionarios.shtml>. Acesso em: 28 set. 2021.

PHOTO, shows one tiny victim of Europe's migration crisis [Warning Disturbing Pictures.], **Birmingham Times**, Birmingham, 2 set. 2015. Disponível em: <https://www.birminghamtimes.com/2015/09/photo-shows-one-tiny-victim-of-europes-migration-crisis/>. Acesso em: 27 set. 2021.

SANTA CATARINA. Portaria nº 3.030, de 14 de dezembro de 2016. **Regulamenta os procedimentos relativos à matrícula e aproveitamento de estudos de estudantes transferidos do exterior para a Rede Estadual de Ensino**. Portaria nº 3.030. p. 10. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/133358325/doesc-14-12-2016-pg-10/pdfView>. Acesso em: 19 jul. 2021.

SENADO da França proíbe o uso de véus islâmicos em público. **BBC News Brasil**, 14 set. 2010. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2010/09/100914_france_burca_mdb. Acesso em: 28 set. 2021.

VÉU islâmico volta a gerar polêmica na França. **Estado de Minas Internacional**, Belo Horizonte, 17 out. 2019. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2019/10/17/interna_internacional,1093685/veu-islamico-volta-a-gerar-polemica-na-franca.shtml. Acesso em: 28 set. 2021.

O PIBID GEOGRAFIA NA ESCOLA ALFREDO ROHR

Tentando aproximar o virtual do real

Steale Cristina Corrêa

O ano de 2020, foi um divisor de águas para todas as etapas, níveis e modalidades da Educação. Em decorrência da pandemia da Covid-19 todos tivemos que repensar práticas e metodologias. Especificamente no município de Florianópolis, as escolas municipais, inicialmente, adotaram formas de estudo remotas. Assim, foram necessárias várias mudanças no sistema educacional para que o processo de ensino e aprendizagem pudesse ocorrer. E já não tínhamos mais o contato físico, o olhar e a conversa.

Assim, o objetivo desta produção foi relatar a experiência vivenciada por mim, professora do programa na Escola Básica Municipal João Alfredo Rohr juntamente com oito bolsistas do PIBID/UDESC, além dos estudantes dos 6º, 7º, 8º e 9º Anos desta instituição.

Muitas transformações ocorreram ao mesmo tempo, tivemos que nos familiarizar com alguns conceitos, antes nunca ou pouco mencionados, como: aulas síncronas, ensino híbrido, *Google Classroom*, atividades em formulários, entre diversos outros elementos que constituíram as tentativas das instituições de ensino de continuarem o processo educacional, mesmo que a distância, o chamado ensino remoto.

Vale ressaltar que, ensino remoto não é o mesmo que Educação a Distância (EaD), havendo um entendimento errôneo por parte de alguns representantes, quando estes os compararam. Perry (2006) apontou que, a EaD conta com uma estrutura organizacional para tal finalidade, onde se tem uma equipe preparada, com uma infraestrutura necessária para acompanhar as aulas. Contando com o apoio das plataformas de ensino específicas, além do suporte técnico e pedagógico pensados para garantir o ensino a longo prazo da educação a distância.

Portanto, o ensino remoto foi uma alternativa temporária, para que as instituições de ensino pudessem dar continuidade às suas aulas. De maneira que, os professores tiveram que se adaptar provisoriamente do ensino presencial para o virtual em um curto período, e isso não é EaD.

De acordo com Motin *et al.* (2020, p. 248), o ensino remoto

é baseado na transmissão em tempo real das aulas. A proposta é que professor e estudantes de uma turma tenham interações nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorriam no modelo presencial. Com esta dinâmica é possível ser mantida a rotina de sala de aula em um ambiente virtual acessado por cada um, em diferentes localidades. Para as aulas remotas, se faz necessário o uso de plataformas digitais para esse encontro por “telas”.

Assim, os professores se inventaram e reinventaram com as ferramentas que pesquisavam e que consequentemente surgiam. Gestrado (2020), mostra que mais de 53% dos docentes entrevistados (cerca de 15 mil professores de todas as regiões do país, de redes municipais, estaduais e federais), não tiveram nenhum tipo de formação para o uso de mídias digitais para a docência, bem como apenas 28,8% dos docentes afirmaram ter facilidade para o uso desses meios. É necessário atentarmos que 17% dos pesquisados não possuem os meios necessários

Neste contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), foi inserido na Escola João Alfredo Rohr em outubro de 2020, oportunizando aos estudantes universitários do curso de Geografia da UDESC, experiências significativas ao promover, desde o início da formação, reflexões acerca do cotidiano escolar das instituições públicas, buscando atingir objetivos que contribuam para a melhoria do ensino.

Além disso, o programa busca despertar o interesse dos estudantes envolvidos para a construção de novas metodologias dos conteúdos ministrados em sala de aula, objetivando, deste modo, o aumento da interatividade dos educandos.

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência (MIZUKAMI, 2013, p. 23).

Neste trecho, Mizukami ressaltou a importância de aprender a ensinar e de ser um professor, posto que essa preparação é fundamental por proporcionar aos docentes uma maior segu-

rança para as práticas e atuação nas escolas. Portanto, podemos afirmar que é grande a importância que o PIBID tem para o processo formativo, como salientou o estudo realizado em 2014, pela Fundação Carlos Chagas, em cuja análise, se verificou:

[...] Que o PIBID vem criando condições para um processo de formação consequente para o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas, o qual não pode ocorrer sem a apropriação dos conhecimentos. O papel da docência na Educação Básica é vital na preservação de nossa civilização e no desenvolvimento das pessoas como cidadãos que possam ter participação efetiva para a melhoria das condições de vida em suas comunidades (GATTI, *et al.*, 2014, p. 107).

À vista disso, o PIBID tem contribuído para o aumento da qualidade do ensino público brasileiro, possibilitando um enriquecimento de saberes para todos envolvidos no programa.

O PIBID na Escola Municipal Alfredo Rohr

O PIBID vem sendo desenvolvido nessa escola desde o ano de 2020 até o ano corrente. A Escola Municipal Alfredo Rohr está situada na R. João Pio Duarte Silva, 1.123 – Córrego Grande, Florianópolis (SC). O bairro localiza-se na parte central da Ilha de Santa Catarina, tem casas comerciais de pequeno e de médio porte, um Posto de Saúde, uma sede do Conselho Comunitário, mas faltam espaços de lazer, tanto para as pessoas adultas, quanto para as crianças.

Observamos que nos últimos anos, o perfil da organização urbana tem se transformado em decorrência da própria expansão da cidade. Isso tem ocorrido também pela exploração

imobiliária, pois o bairro se encontra próximo à Universidade Federal de Santa Catarina. Por isso, muitos dos moradores antigos estão indo para outras áreas menos privilegiadas, abrindo espaços para a construção de novos empreendimentos imobiliários. Podemos dizer então que existe uma rotatividade tanto dos educandos quanto dos moradores do bairro.

A renda familiar de grande parte dos habitantes desse local é de 1 a 3 salários mínimos e essas pessoas exercem profissões de prestação de serviços, empregados em serviços públicos e particulares, e em sua maioria, em período integral. Quanto às atividades de lazer e cultura que os responsáveis oportunizam com frequência às crianças e adolescentes, constatamos que se tratam de passeios em parques, visitas a parentes/familiares e idas à praia.

Quanto à raça/cor, segundo dados coletados nas fichas de matrícula, do universo de 378 estudantes, 268 foram declarados pelos responsáveis como brancos, 71 como pardos, 21 como pretos e 18 não declararam. Em relação a característica de gênero, a quantidade de estudantes fica distribuída assim: 214 são masculinos e 164 femininos.

A escola e a inclusão

A inclusão é um tema que permeia todas as atividades na escola. Os planejamentos são pensados de modo que todos os estudantes possam participar. Os bolsistas envolveram-se diretamente com a pesquisa e a busca de novas metodologias, passando a refletir sobre sua prática, resultando em uma elevação da qualidade de ensino oferecido pela escola. Com exceção da turma 72, todas as turmas tinham um estudante da educação inclusiva.

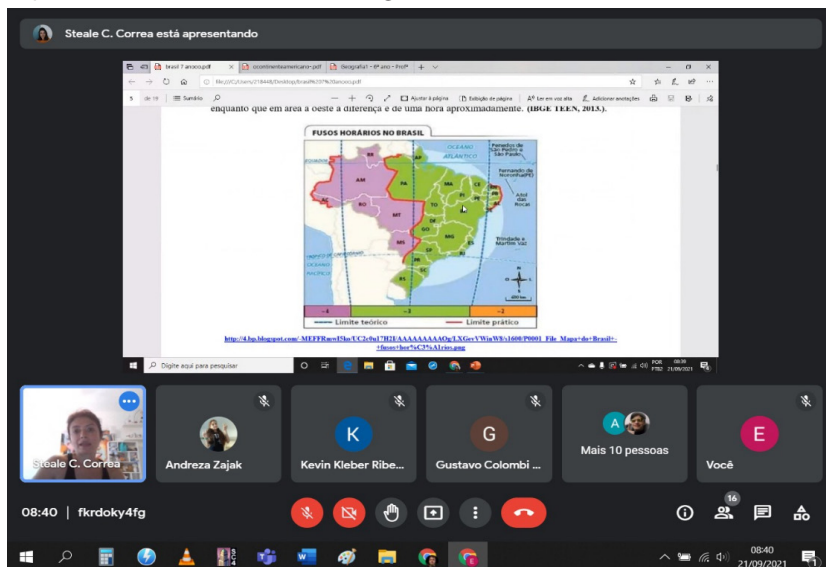
Criando e adquirindo experiências

Quando fui convidada e aceitei participar do PIBID, o ensino ainda era presencial, então pensei: “Não terei muitas dificuldades”, afinal são quase 15 anos de sala de aula. Porém, em outubro de 2020, quando iniciamos as atividades, o cenário era outro e esse outro era novo para mim também. Eu havia acabado de retornar do mestrado. Estava me adaptando à nova realidade, o ensino remoto. E para isso, precisei ressignificar minha prática, ampliando minha metodologia de ensino. No entanto, sabemos que, mudar uma prática que já vem sendo utilizada há um tempo e de uma hora para outra não é uma tarefa fácil, mas a educação é isso, ela nunca para.

Assim, quando regressei à escola em agosto de 2020, a instituição ainda não havia inserido as aulas virtuais em sua organização, as atividades aconteciam por meio de um portal criado pela Secretaria de Educação onde inseríamos formulários com conteúdos e atividades para cada disciplina.

Passado o primeiro mês do meu retorno, recebemos a recomendação da Secretaria de Educação para iniciarmos as aulas *on-line*. Desta forma, o calendário escolar funcionou da seguinte maneira: na semana par, faríamos a postagem das atividades, na semana ímpar, aula síncrona sobre o conteúdo da atividade postada na semana anterior. Esse foi o primeiro contato dos bolsistas do PIBID com suas respectivas turmas.

Figura 1 – Aula virtual via Google Meet



Fonte: dos próprios autores.

Neste momento inicial, as aulas virtuais aconteciam uma vez a cada quinze dias na semana, com tempo estimado de 50 minutos. Porém, passado um mês de aula, os profissionais da escola perceberam que esse tempo não era proveitoso, e era um engano supor que quanto mais aulas e tempo de estudo em frente à tela, as crianças e adolescentes tivessem, mais iriam aprender. Acontecia justamente o contrário. Esse fenômeno trata-se de um limite natural do cérebro, que ainda está em desenvolvimento. Além do que, os estudantes pouco participavam das discussões e o professor acabava por ficar quase o tempo todo falando sozinho, tornando a aula cansativa. Assim, resolvemos mudar de uma aula, para duas, a cada quinze dias, com tempo estimado de 30 minutos cada.

Retornamos em 2021, ainda da mesma forma que encerramos 2020, com postagem no portal e aulas virtuais. Em abril de 2021, um decreto da Prefeitura ordenou que todos os professores

retornassem no modo híbrido para as escolas. Diante disso, o SINTRASEM (Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis) convocou todos os trabalhadores da Educação para uma assembleia, onde o assunto foi discutido e o resultado foi o não retorno para as escolas enquanto não estivéssemos vacinados. Com a greve declarada, fomos chamados pela diretora de nossa unidade escolar para uma conversa *on-line*, para enfim analisarmos o cenário específico de nossa escola, pois não era só a questão da pandemia que impedia nossa volta, tínhamos um outro agravante na escola, uma reforma que se arrastava há mais de cinco anos.

Como não tínhamos condições de voltar presencialmente e podíamos continuar no ensino 100% virtual, a maior parte dos professores optou por não aderir à greve e continuar as atividades normalmente, não sendo muito empáticos em relação às outras unidades.

A partir desse momento, mudamos nossa plataforma de postagem das atividades, trocamos o portal educacional criado pela Secretaria de Educação pelo *Google Classroom*. Essa plataforma permite gerenciar atividades, avaliações e conteúdos, como uma sala de aula virtual. Basta criar a classe, adicionar os estudantes por e-mail e elaborar as tarefas. Dá para anexar *links*, arquivos, gerar prazos, enviar e receber os trabalhos. O *Google Classroom* é gratuito para as escolas. Sundar Pichai (2020) enfatiza que, a tecnologia, sozinha, não vai melhorar a educação, mas ela pode ser uma parte importante da solução.

A autora reforça que durante todo esse período de pandemia, os professores testaram metodologias a fim de analisarem o que poderia dar mais ou menos certo, neste modelo de ensino.

Uma tentativa de aproximação com o real

Ao iniciarmos as atividades do PIBID na escola, optamos por organizar os bolsistas em duplas, distribuídas entre as turmas do 6º ao 9º Ano.

Para poder atender as necessidades tanto dos estudantes como dos bolsistas, tive que repensar e reinventar minhas práticas. Esse processo de adaptação ao novo foi complexo, pois, com a escola fechada, como tornar prática as atividades do PIBID? Desta forma, mirei em integrar os bolsistas de tudo que acontecia e competia ao professor dentro da unidade educativa. Conseguimos acesso para os bolsistas em quase todas as plataformas e ferramentas utilizadas pelos professores da escola, assim eles puderam experienciar um pouco sobre os processos metodológicos e burocráticos docentes.

Entre as possibilidades de incluir efetivamente as práticas do PIBID, podemos citar:

I) E-mail institucional para acessar o *drive*, o *Google Classroom*, o *Google Meet*, e para repassar informações essenciais sobre o programa, os encontros e comunicados importantes;

II) Acesso ao *Google Classroom* da turma, com contato direto dos bolsistas com os estudantes, respondendo e corrigindo as atividades executadas e orientando os que não fizeram a fazer, estabelecendo, assim, um contato mais próximo com os estudantes;

III) Grupos de *WhatsApp*, para interação dos participantes, partilha de informações e sugestões;

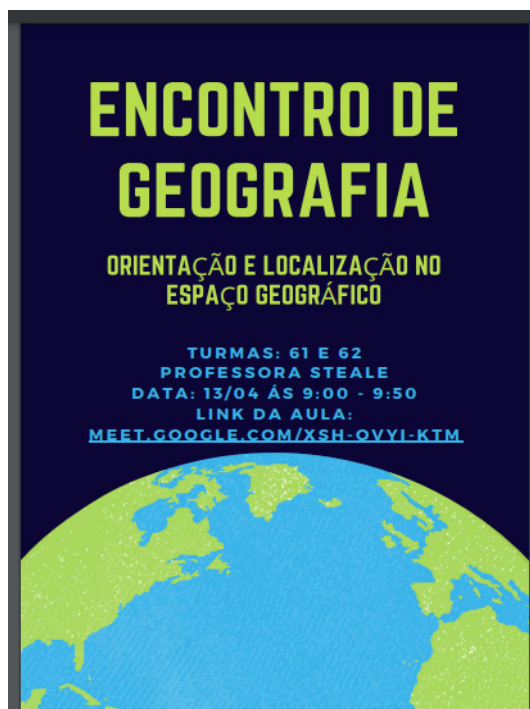
VI) Criação de um *drive* para compartilhamento dos projetos, atividades e registros realizados durante o período de ensino remoto e híbrido;

V) Participação na criação das atividades no *Google Forms* para postagem no *Google Classroom*, onde os bolsistas criaram textos, questões e ajudaram na correção;

VI) Acesso às planilhas de atividades dos estudantes da turma. Essas planilhas continham dados dos estudantes, quanto a atividade realizada no portal ou impressa;

VII) Confeção dos convites para as aulas *on-line*.

Figura 2 – Convite feito pelos bolsistas para as aulas *on-line*



Fonte: dos próprios autores.

Assim sendo, foi necessário entendermos o contexto de isolamento social durante a pandemia do Coronavírus e encarar os novos desafios para então mudarmos as nossas práticas.

Desse modo, as ferramentas virtuais ao nosso alcance foram um diferencial, que nos possibilitou a realização do PIBID de forma remota, bem como de planejamentos futuros para os projetos que serão efetivados no retorno ao ensino presencial.

Além das intervenções nas aulas síncronas, os bolsistas de iniciação à docência participaram dos colegiados de classe das turmas e estavam presentes também nas reuniões quinzenais com a coordenadora de área. Nesses encontros, além de planejar as atividades, os bolsistas participaram das leituras e discussões dos textos com o intuito de se apropriarem do tema do projeto e de socializarem as informações e dificuldades encontradas na sala de aula.

A volta com o ensino híbrido

Depois de muitas promessas feitas pela Prefeitura de finalizar a obra da escola, finalmente em setembro de 2021, retornei para as atividades no modo híbrido. Já os bolsistas, continuaram apenas participando das atividades virtuais. De acordo com Valente (2015, p. 13), o “ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)”. Vale lembrar que esse modelo de ensino, nunca foi prioridade na educação brasileira, seja pela falta de formação dos professores, seja pelas políticas públicas ultrapassadas.

Com o retorno das aulas presenciais, notamos a falta de conhecimentos de conceitos básicos por parte dos estudantes, o que reforçou ainda mais os problemas de ensino e aprendizagem que já eram comuns antes mesmo da pandemia.

Já tínhamos em mente, que muitos estudantes não conseguiriam acompanhar o ensino remoto, já que em casa, eles só podiam contar com os responsáveis para ajudá-los. Tentando

suprir a ausência do professor, a Secretaria de Educação distribuiu para todos os estudantes da rede municipal, um *chip* com 20 gigas de *Internet* para que pudessem acessar às atividades. Porém, o *chip* não resolveu o problema, pois para ele funcionar era necessário um aparelho celular, e a maior parte das famílias não tinha como deixar um aparelho disponível ao estudante, que só conseguia, muitas vezes, utilizá-lo à noite, quando os pais chegavam do trabalho, evidenciando ainda mais as desigualdades sociais (ALVES, 2020).

Em consequência disso, observamos nas aulas presenciais a defasagem de conteúdos por parte desses estudantes, que não conseguiram acompanhar as aulas *on-line*.

A relação professora/supervisora e os bolsistas

Muitas pesquisas que debatem sobre a formação de professores (MIZUKAMI *et al.*, 2002; SHULMAN, 2005; GARCÍA; VAILLANT, 2009; ZEICHNER, 2010; TARDIF, 2012, entre outros) defendem experiências práticas associadas aos conhecimentos trazidos das universidades, que se tornam indispensáveis na formação docente. Essa troca de conhecimentos auxilia na formação de licenciandos e de professores da Educação Básica e do Ensino Superior.

Desta forma, o PIBID tem como objetivo, a participação dos professores da Educação Básica na formação dos licenciandos, futuros professores. Segundo García (2010), muitos programas têm valorizado o papel do professor da escola básica. Logo, acreditamos que esse tempo em que trocamos experiências foi de grande proveito, tanto para mim como professora, quanto para os bolsistas, futuros docentes.

Percebemos que estudantes são sempre estudantes, não importa o nível da educação em que se encontram. Eles pre-

cisam de direcionamento constante. Alguns bolsistas, durante esse primeiro ano, foram mais desinibidos, já outros mais tímidos, ainda um pouco perdidos diante de tanto trabalho atribuído ao professor. No fim, ministrar aulas torna-se a parte mais tranquila da profissão.

Considerações finais

Nunca estivemos tão próximos e ao mesmo tempo tão distantes. Nunca fomos tão virtuais. Em razão disso, concluímos que a escola jamais será indispensável. A convivência social é de suma importância para nós seres humanos. Ainda não sabemos ao certo quando as escolas voltarão a funcionar “normalmente”.

No entanto, espero que até lá, tenhamos entendido que para a aprendizagem ocorrer, precisamos estar tranquilos, longe de problemas e pressões. Uma vez que não foi só a distância que prejudicou o ensino, mas nosso medo constante do que poderia ocorrer conosco e com nossos familiares.

Desta forma, reiteramos, que o ensino remoto não substitui os encontros pedagógicos presenciais, porém foi a maneira que encontramos para a educação não estagnar. Apesar dos desafios presentes, tentamos manter o otimismo nessa nova fase de vida profissional. A pandemia da Covid-19 nos atingiu de várias formas, alterou nossa rotina, evidenciando nossas fragilidades.

Ainda é cedo para avaliarmos a nova realidade escolar. É preciso fomentar essa tendência de formato de ensino, aliado ao ensino presencial no período de pós-pandemia, para que ambos contribuam de fato com uma educação emancipatória, transformadora e que dê autonomia aos envolvidos.

Temos que ter paciência para nos adaptarmos e seguir aprendendo e reinventando novas metodologias. A tecnologia

então se torna uma oportunidade de contribuir positivamente no ensino remoto e aos processos de aprendizagem, proporcionando novas formas de ensinar e, principalmente, de aprender.

Finalmente, mesmo sabendo que ainda temos muito a avançar em relação às atividades práticas do PIBID, acreditamos que esse tempo foi muito importante e proveitoso para o constante processo de formação, ao qual nós professores, estamos envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 4 jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 08 nov. 2020.

AVELINO, W. F. A escola contemporânea: um espaço de reflexão e crítica. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 1, n. 3, 2020.

GATTI, Bernardette *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GESTRADO. Trabalho docente em tempos de pandemia relatório técnico. **GESTRADO/UFGM**, 2020. Disponível em: https://www.uncme.org.br/Gerenciador/kcfinder/upload/files/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

MOTIN, M. F.; MORAES, G. C.; BASTOS, I. P.; BUSATO, R.; ALES, V. T. O ensino remoto de disciplinas do eixo da Matemática em tempos de pandemia. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 247-260.

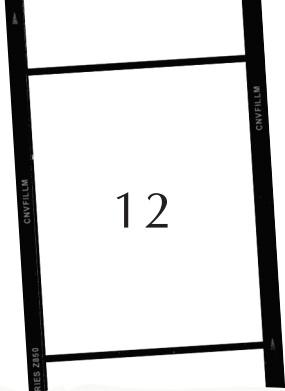
OLIVEIRA, H. V.; SOUZA, F. S. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (Covid-19). **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 15-24, 2020. Disponível em:

<https://revista.ufrb.br/boca/article/view/OliveiraSouza/2867>. Acesso em: 23 jun. 2020.

PERRY, G. T. *et al.* Desafios da gestão de EAD: necessidades específicas para o ensino científico e tecnológico. **RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 4, n. 1, 2006.

SOUZA, Affonso; SOUZA, Flávia. **Uso da plataforma Google Classroom como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem: relato de aplicação no Ensino Médio**. Rio Tinto, PB, Brasil, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3315/1/ACSS30112016.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

VALENTE, José Armando. Prefácio. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 13-17.



O PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PARA ALÉM DA SALA DE AULA

*Uma experiência na escola básica municipal
professora dilma lúcia dos santos*

Lílian Claudete Oda Ferreira

As experiências de aproximação entre escola e universidade são sempre importantes, principalmente, para as atividades práticas. A escola é um espaço de acolhimento e aproximação entre teoria e prática, que podem ser experimentadas em diferentes momentos da formação acadêmica. Na escola, estamos em contato com vários saberes e conceitos, na disciplina de Geografia não é diferente, ela tem como objetivo principal, “[...] o estudo do espaço geográfico, espaço que é social e [...] manifestado por ações de diferentes grupos que [nele] produzem e interagem” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 201). Assim, conhecer a realidade e os lugares próximos à escola são fundamentais para entendermos os conceitos estudados. Pensando na relação entre teoria e prática, nos reportamos a Paulo Freire:

[...] É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem **formar** é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 1996, p. 23, grifo nosso).

Nesse sentido, ensinar não é transferir conhecimento, mas contribuir na formação de cada estudante. Partindo desse pressuposto, as aulas de Geografia da Escola Básica Municipal Professora Dilma Lúcia dos Santos, buscam explorar a realidade da cidade, para dessa forma, abordar os conteúdos.

Receber o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), foi importante para a escola, estudantes, professora e acadêmicos, já que as atividades desenvolvidas sempre foram planejadas em conjunto, considerando a realidade de cada ano escolar. Os acadêmicos desempenharam em alguns momentos, o protagonismo da sala de aula, levando a ela, suas contribuições, saberes, experiências e ideias.

A Escola Básica Municipal Professora Dilma Lúcia dos Santos

A Escola Básica Municipal Professora Dilma Lúcia dos Santos, faz parte da rede municipal de ensino de Florianópolis, está localizada na região sul da ilha de Santa Catarina, no Bairro da Armação do Pântano do Sul, e atende estudantes do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental. A escola desenvolve um trabalho muito significativo com atividades voltadas para a vivência do

entorno escolar, considerando o bairro, um ambiente de estudo e que muitas vezes é utilizado como sala de aula, com saídas de estudos e atividades que possibilitam a integração da escola, na realidade do bairro. De acordo com Pontuschka (2007, p. 14):

Uma das etapas mais importantes do estudo do meio é o trabalho de campo – a saída da escola já permite outro modo de olhar. O aluno pode, se bem orientado, utilizar todos os seus sentidos para conhecer melhor certo meio, usar todos os recursos de observação e registros, e cortejar as falas de pessoas de diferentes idades e profissões.

Sabemos que para muitos professores, ampliar seu ambiente de ensino para além do espaço escolar pode ser um desafio, mas pensamos que a sala de aula pode estar na rua, na praia, no bairro, na cidade. Os diferentes lugares e os diferentes olhares sobre os espaços contribuem para a formação desse estudante. Ainda de acordo com Pontuschka (2007, p. 174):

Um projeto de ensino fundamentado nessa metodologia realiza um movimento de apreensão do espaço social, físico e biológico que se dá em múltiplas ações combinadas e complexas. Para apreender a complexidade do real, faz-se necessária a existência simultânea de muitos olhares, da reflexão conjunta de ações em direção ao objetivo proposto pelo grupo de trabalho.

Compreender o lugar onde vivemos para entender a relação existente entre homem-natureza, e assim compreendermos as transformações no espaço geográfico, talvez seja o maior desafio no ensinar Geografia. O estudo do meio, aparece como uma forma de estimular e conduzir a prática pedagógica voltada para um professor-pesquisador, que busca nos espaços estudados, relacionar conteúdos e a realidade de cada estudante.

Ainda questionando a perspectiva do professor como pesquisador, Paulo Freire afirma:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Ser um professor-pesquisador pode ser entendido como um desafio, mas ao mesmo tempo, abre espaços para que o aprendizado ocorra mutuamente, assim, aprendemos ao ensinar e ensinamos ao aprender, parafraseando Freire. A sala de aula apresenta inúmeras possibilidades de ensino e aprendizagem, fazendo com que a troca de experiências e saberes coopere na formação dos envolvidos nesse processo. Pensar a sala de aula para além do espaço escolar é ampliar as possibilidades de aprendizados.

A iniciação à docência na Escola Dilma Lúcia dos Santos

Receber o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da UDESC, permite que sejamos professores-pesquisadores. As atividades e experiências resultantes desse vínculo foram relatadas nesse capítulo, considerando as barreiras e as transformações no formato de ensino impostas pelo período pandêmico e nas mudanças quanto a participação dos bolsistas nas aulas.

A disciplina de Geografia da Escola Dilma Lúcia recebeu o PIBID em dois momentos distintos, anterior a pandemia da Covid-19 e outro durante.

O primeiro momento, foi em meados de 2018 até o final de 2019, as participações dos bolsistas eram desenvolvidas de

maneira presencial. Eles faziam suas intervenções, participavam de saídas de estudos, entre outras atividades desenvolvidas. Nesse período, trabalhamos com um projeto que envolvia música e realizamos saídas de estudos por diversos lugares da cidade, além de oficinas com o uso de recursos tecnológicos e intervenções na escola, que contribuíram para as aulas de Geografia. Nossas reuniões aconteciam no próprio ambiente escolar e os bolsistas estavam inseridos nesse contexto, participando das atividades rotineiras.

O segundo momento, ainda em realização, ocorre em um cenário diferente por conta da pandemia da Covid-19. Observamos assim, que se tratam de duas experiências distintas, pois no primeiro momento conseguimos desenvolver um trabalho que nos permitiu sair da escola e ter contato com a realidade de Florianópolis em diferentes momentos do ano letivo, com saídas de estudos e outras atividades. Contudo, passamos neste segundo período a experimentar uma realidade virtual. Esse momento no PIBID, se iniciou em outubro de 2020 e prossegue vigente, em adaptação de atividades. Em 2020, realizamos reuniões e organizamos atividades para o ano subsequente, o atendimento aos estudantes ocorreu de maneira remota com aulas *on-line*, através da plataforma *Google Meet*, mediante atividades elaboradas para o portal educacional e atividades impressas para os estudantes sem acesso à *Internet*.

Para o ano letivo de 2021, havia uma expectativa de retorno para o ensino presencial, o que não se confirmou no início do ano. As atividades escolares se iniciaram no mesmo formato do ano anterior. Começamos com os bolsistas em reuniões de apresentação da escola, conversa sobre os planejamentos e projetos de trabalho para o ano letivo de 2021. Organizamos os bolsistas em duplas e cada dupla ficou com uma turma, assim, teríamos bolsistas no 6º ao 9º Ano, o que seria interessante para as

trocas de experiências entre eles. Foi elaborado um grupo no aplicativo de mensagens *WhatsApp*, utilizado para comunicação, informes, troca de materiais e estruturação do cronograma. Sempre planejamos as atividades com antecedência e informamos como será o andamento da semana de aulas, desse modo, todos ficam sabendo o que está acontecendo em todas as turmas. Compartilhamos um cronograma mensal comunicando as datas das aulas *on-line* e das presenciais, bem como dos planejamentos para cada momento.

Com o início das atividades em sala, começamos com um período de observação para que os bolsistas conhecessem a dinâmica das turmas, a organização das aulas e das atividades, e realizávamos as reuniões entre professora e os bolsistas quinzenalmente. Até meados de abril, seguimos essa organização, então tivemos um período de greve dos servidores como resposta para a falta de condições necessárias para o retorno presencial das aulas.

As atividades foram enfim retomadas no final de maio. Essa retomada aconteceu de maneira híbrida e a escola se estabeleceu da seguinte maneira: uma semana atendia presencialmente os estudantes que optaram por uma retomada *in locu* ao ambiente escolar. Diante da necessidade de cumprir os protocolos sanitários adotados pela escola, as turmas precisaram ser divididas em dois grupos a fim de assegurar o distanciamento necessário. Na seguinte, o atendimento ocorria de maneira *on-line* pelo *Google Meet* aos estudantes que escolheram o ensino a distância. Além disso, realizamos a entrega de atividades impressas e a postagem no portal educacional quinzenalmente, para os estudantes que optaram pela não retomada e que não possuíam acesso aos ambientes virtuais. Todas as turmas foram contempladas com bolsistas do PIBID.

Em junho de 2021, iniciamos as práticas presenciais e definimos uma nova organização para as aulas, reuniões e atividades a serem desenvolvidas. Os bolsistas iniciaram suas intervenções preparando uma aula expositiva de um assunto escolhido por eles, respeitando o planejamento de cada ano escolar. Nossas reuniões passaram a ser semanais, sendo que em uma semana tínhamos uma reunião geral com todos os bolsistas, e na semana seguinte, reunião por duplas. Com esse sistema conseguimos planejar as atividades, aulas e as propostas de intervenções.

Trabalhamos procurando proporcionar atividades diferenciadas com cada turma, mas devido aos protocolos sanitários adaptamos todos os projetos de práticas pedagógicas para que respeitassem as questões de distanciamento e isolamento social. Nas semanas de aulas presenciais, os bolsistas acompanhavam as turmas pelo *Google Meet* e sempre que possível participavam das aulas e conduziam todas as atividades desenvolvidas na escola. Na semana de aulas remotas, eles participavam através do ambiente virtual e muitas vezes preparavam a aula, atividades, compartilhavam explicações e seus conhecimentos com os estudantes. Segundo Freire (1996, p. 41):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto.

Esse, talvez seja o maior desafio para o professor, formar cidadãos críticos e que conheçam a realidade em que estão inseridos, ampliem seus conhecimentos e compreendam os conceitos geográficos, não apenas como um processo de memorização,

e sim, como seres que fazem parte dessa relação existente no espaço que habitam.

Como não podemos realizar até esse momento nenhuma saída de estudos, atividades que sejam de compartilhar materiais ou que não respeitem o distanciamento, adaptamos todas as práticas. As saídas de estudos estão sendo realizadas virtualmente com videoaulas gravadas, vídeos disponibilizados em canais como *YouTube* e materiais fornecidos pela Escola do Mar Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina e outros recursos didáticos como *Google Earth*.

Pensar a cidade e o bairro como campos de estudos, possibilita que os alunos entendam os conteúdos vistos, por isso, cada turma tem um projeto de trabalho que procura explorar os conceitos geográficos com abordagens distintas, servindo como exemplos e dialogando com a realidade. De acordo com Freire (1996, p. 30):

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde.

As atividades foram, deste modo, pensadas entre professora e bolsistas para que cada turma tivesse um projeto de trabalho e nele fossem desenvolvidas atividades que utilizassem outras linguagens, como artes visuais e literatura. Logo, procuramos desenvolver trabalhos interdisciplinares, por exemplo, uma turma tinha um diário com o registro das suas atividades, enquanto outra, um caderno com as atividades. Com o objetivo de que não ocorresse nenhuma distinção, todos os materiais e atividades disponibilizadas eram as mesmas, seja para os estudantes que optaram pelo ensino presencial, pelo remoto ou por pegar as atividades impressas.

Os bolsistas usaram diferentes recursos nas aulas, como apresentações, jogos na plataforma *Kahoot*, músicas, imagens e vídeos que contribuíram muito para a dinâmica das aulas nesse formato híbrido, onde uma semana, atendíamos presencialmente e na seguinte, virtualmente.

No 6º Ano trabalhamos com muitas atividades lúdicas para que os conteúdos fossem ensinados e aprendidos de forma que os estudantes os compreendessem, visto que pensamos na premissa de educar e brincar. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC):

A centralidade da brincadeira se coloca também como desafio para a RME de Florianópolis, já que não basta considerá-la como uma marca da infância. Há de se assegurar condições espaciais e temporais para que ocorra, e isso se põe para todas as crianças que frequentam as instituições educacionais, sejam elas de Educação Infantil ou Ensino Fundamental (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 31).

Assim, em muitas aulas aprendemos e brincamos, ou seja, aprendemos brincando. Os jogos foram muito utilizados para que os conteúdos fossem trabalhados de maneira lúdica, onde por exemplo, estudantes do 6º Ano produziram e montaram um quebra-cabeças sobre as placas tectônicas, jogos de perguntas e respostas, histórias em quadrinhos, entre outras atividades que possibilitaram aprender e brincar.

Além de jogos, desenvolvemos um projeto para o 6º Ano que utilizou a música “Afinar as rezas” da Banda Dazaranha. O projeto foi intitulado “De Naufragados à Ilha do Campeche – conhecendo a ilha ao som do Daza”. Os lugares apresentados na música eram estudados naquela ocasião, sendo eles: Naufragados, Solidão, Lagoa da Conceição e Ilha do Campeche, e além desses,

inserimos também, a Lagoa do Peri. A partir desses locais, abordamos questões como paisagens, problemas ambientais, aspectos naturais, localização, história do lugar, entre outros aspectos. Por meio desta prática conhecemos o lugar virtualmente e destacamos algumas informações. Para apresentar os lugares, selecionamos e apresentamos vídeos disponibilizados no *YouTube*, imagens do *Google Earth*, tal como, fotografias, cartões postais e pinturas.

As atividades foram então elaboradas para que os estudantes compreendessem e registrassem o que aprenderam. Para esse projeto, cada estudante tinha um caderno, que chamamos de diário e todas as atividades eram desenvolvidas nele. O caderno ficava com o estudante, que seguia um movimento de realizar atividades na escola, mas também de realizar atividades em casa. O caderno também estava disponível como atividade impressa e foi disponibilizado no portal educacional da escola. A ideia era que o caderno tivesse uma continuidade nas atividades nos anos seguintes.

Para desenvolvermos esse projeto, contamos com a participação do Projeto de Extensão Expedições Geográficas, que participou de uma aula *on-line* pelo *Google Meet*, onde foi apresentado o Monumento Natural da Lagoa do Peri (MONA). Também tivemos a participação da monitora do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) da Ilha do Campeche, que concedeu uma aula sobre a ilha e nos possibilitou mesmo que virtualmente levar os estudantes até os lugares que costumeiramente fazíamos saídas de estudos presenciais.

Nas turmas de 7º e 8º Ano, o trabalho desenvolvido se tratou de uma parceria com a Escola do Mar Florianópolis, que inicialmente, previa a visitação presencial nas Fortalezas de Santa Catarina. O projeto se chamava “Entre telas: conhecendo e explorando as Fortalezas de Santa Catarina”. Nele, visitaríamos as Fortalezas de São José da Ponta Grossa, Santo Antônio de

Ratones e Santa Cruz de Anhatomirim, contudo, por conta da pandemia e do respeito aos protocolos sanitários, adaptamos a visita, para que ocorressem apenas as saídas de estudos virtuais. Dessa forma, a Escola do Mar preparou videoaulas de cada fortaleza (Figura 1) e as enviou para a escola, assim, as disponibilizamos para os estudantes no portal educacional, nas redes sociais da escola e, ainda, as usamos nas aulas presenciais e virtuais. Para encerrar esse projeto está previsto um encontro virtual síncrono entre Escola do Mar e os estudantes diretamente de uma das fortalezas estudadas.

Figura 1 – Apresentação da videoaula sobre a Fortaleza de São José da Ponta Grossa, na aula presencial do 7º Ano



Fonte: Autor (2021).

Para iniciar as atividades, os bolsistas prepararam um convite sobre cada projeto para ser entregue aos estudantes e depois realizamos práticas de sondagem sobre os saberes prévios de cada um, em relação ao ambiente estudado. De início, entregamos um mapa mudo de Florianópolis, para que cada aluno desenhasse e escrevesse o que sabia ou conhecia sobre a cidade (Figura 2).

Figura 2 – Atividade inicial com uso de mapa mudo da Ilha de Santa Catarina, entregues para a produção de um mapa afetivo



Fonte: Autor (2021).

Nas classes de 7º e 8º Ano, as turmas receberam um kit com atividades e materiais para a pesquisa. Os materiais foram fornecidos pela Coordenadoria de Fortalezas da Universidade Federal de Santa Catarina. Entre os materiais recebidos estavam: folders, cartões postais, marcadores de páginas e o livro “Fortalezas: uma visita ao passado”, de autoria da Coordenadoria de Fortalezas da UFSC. Esses materiais foram disponibilizados de maneira física e virtual, além de outros recursos didáticos como vídeos, artigos e livros, para pesquisa e elaboração das aulas.

O projeto considerou os conteúdos de Geografia correspondentes para cada ano escolar, assim no 7º Ano, o foco era Geografia do Brasil e no 8º Ano, Geografia da América. A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, destaca:

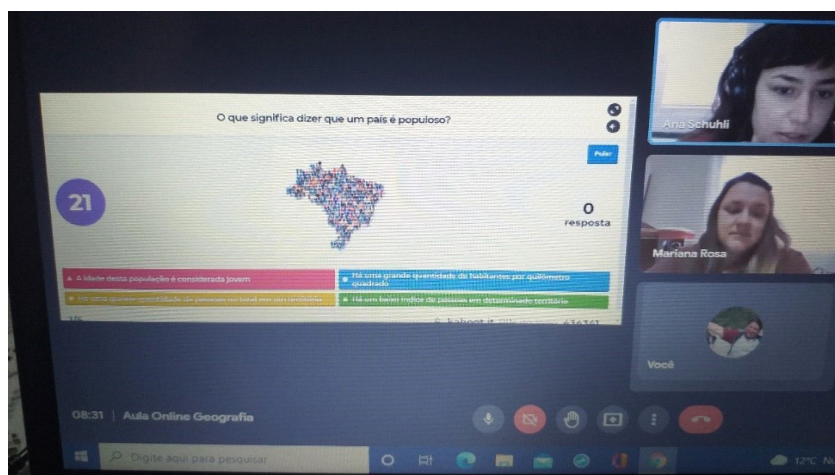
A partir desse respeito pelos sujeitos e suas vivências e da relação entre a sociedade e o meio nos quais crianças e adolescentes se encontram inseridos, traça-se o objetivo deste Componente

Curricular, ao possibilitar aos estudantes, analisar e compreender o espaço geográfico e suas transformações. Para isso, utilizam-se metodologias e recursos específicos (estudo do meio, representações gráficas, representações cartográficas, imagens, gêneros do discurso) da Geografia para operar com os conceitos, as leituras do espaço em diversas escalas de análise e, assim, favorecer a atuação e a participação de crianças e adolescentes nos processos de leitura, representação e produção do espaço em que vivem (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 219).

Considerar a realidade de cada estudante e buscar contribuir no seu desenvolvimento sempre foram assuntos abordados nas reuniões e nos planejamentos entre professora e bolsistas.

Deste modo, as atividades para o portal educacional e também as atividades impressas eram acompanhadas virtualmente, porém, os jogos eram realizados nas aulas presenciais, como o Geobingo, entre outros.

Figura 3 – Jogo pela plataforma *Kahoot* sendo aplicado na turma do 7º Ano



Fonte: Autor (2021).

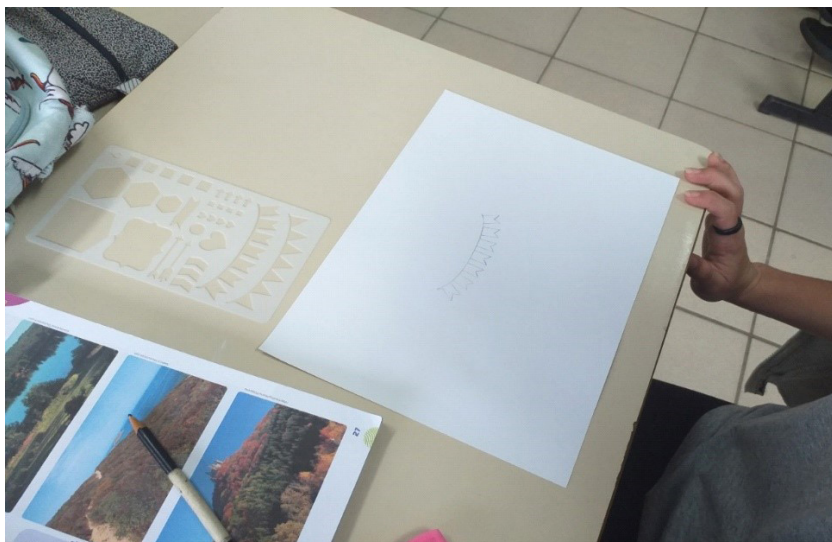
No 9º Ano, as bolsistas contribuíram, elaborando atividades, preparando aulas e acompanhando a turma de maneira virtual nas aulas *on-line* e presenciais. Uma das propostas realizadas por elas foi a elaboração de um mapa mental sobre a Europa, observado nas Figuras 4, 5 e 6. Esta foi uma atividade efetivada nas aulas presenciais, onde os estudantes aprenderam fazendo uso do material preparado pelas bolsistas. A explicação desse tópico ocorreu via *Google Meet*, tal qual a execução da atividade. Para o estudo do continente asiático, as bolsistas propuseram atividade de pesquisa, muito importante para trabalharmos a autonomia dos estudantes, além da produção de textos, organização e sistematização dos estudos.

Figura 4 – Materiais emprestados para que não houvesse compartilhamento durante a confecção do mapa mental com 9º Ano



Fonte: Autor (2021).

Figura 5 – Pesquisa e elaboração do mapa mental do 9º Ano



Fonte: Autor (2021).

Figura 6 – Participação das bolsistas durante a aula presencial sobre mapas mentais com o 9º Ano



Fonte: Autor (2021).

Isto posto, concluímos que os bolsistas trazem grandes contribuições para as aulas de Geografia e, por meio de suas ações conseguimos aprender todos juntos. De acordo com Freire (1996, p. 47, grifo nosso):

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Sendo assim, é essencial entendermos o papel que desempenhamos na formação de seres críticos em relação ao espaço em que vivem, e acima de tudo, ampliando conhecimentos, mostrando as inúmeras possibilidades de aprender fora da sala de aula, e respeitando os diferentes tempos de aprendizagens, fazendo com que os conteúdos estudados absorvam sentido.

Portanto, são as aulas de Geografia, os estudantes, bolsistas, professora, seres possuidores de voz, agentes ativos na construção do conhecimento. A participação é estimulada para que todos possam contribuir, seja com comentários, dúvidas, questionamentos e aprendizados comuns.

Em todas as turmas, utilizamos diferentes materiais, recursos pedagógicos e visuais que auxiliaram na compreensão dos conteúdos abordados, e para isso, estivemos sempre em constante pesquisa e diálogo, sobre as variadas vertentes metodológicas. Nas reuniões de planejamento foram determinadas as aulas, os assuntos tratados nelas e as intervenções. Para que esses encontros acontecessem usamos ferramentas como *WhatsApp* e e-mail, para troca de materiais e preparação das aulas.

Conseguimos então criar uma parceria, que buscou considerar a realidade de cada turma e trabalhar em conjunto, os conteúdos e atividades. Foi um período de desafios, mas ao mesmo tempo de muitos aprendizados. Percebemos a importância da aproximação dos futuros professores com a escola, que mesmo de maneira virtual, se mostrou um campo de possibilidades, trocas e de aprendizados para todos. Segundo Freire (1996, p. 54):

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

O momento pandêmico que ainda vivemos é complexo e por muitas vezes extenuante. Tais momentos se mostraram verdadeiramente exaustivos e fizeram com que a inexperiência em ministrar aulas de maneira virtual ficasse evidente, porém podemos dizer que foi um percalço compensador, embora não seja a maneira como gostaríamos de trabalhar. Já que sabemos que existem muitas possibilidades de explorarmos a cidade para o estudo da Geografia. Diante de tudo isso, nos adaptamos e construímos parcerias importantes nessa trajetória. Foi por intermédio delas que conseguimos explorar os lugares usando outros recursos. Nesse sentido, a sala de aula estava presente em diferentes lugares, mesmo que em alguns momentos, nossos encontros se restringissem às telas de computadores e celulares. Ainda assim, estudamos e aprendemos muito uns com os outros, numa troca mútua de saberes e experiências.

REFERÊNCIAS

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular**. Florianópolis: PMF/SME/DEF, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: PMF/SME, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: PMF/SME, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do meio: momentos significativos de apreensão do real. *In*: PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. (Orgs.). 1. ed. **Para aprender e ensinar Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOBRE OS AUTORES

AGATHA DA ROSA DOS SANTOS – Graduada em Geografia licenciatura (UDESC). Mestranda no PPGE/UDESC. Atuou como bolsista de ensino, pesquisa e extensão no Laboratório de Estudos e Pesquisa no Ensino de Geografia (LEPEGEO/UDESC).
E-mail: agatharosasantos@gmail.com

ALINE POMPEU DA SILVA – Acadêmica do curso de Geografia licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista da Residência Pedagógica Geografia FAED/UDESC entre os anos de 2019 a 2022.
E-mail: alineps1994@gmail.com

ANA CAROLINA SCHUHLI – Acadêmica do curso de Geografia licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista do PIBID de Geografia FAED/UDESC entre os anos de 2020 e 2021.
E-mail: anaschuhli@gmail.com

ANA PAULA NUNES CHAVES – Professora do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pesquisadora do Grupo de Ensino de Geografia, Formação Docente e Diferentes Linguagens e do Grupo Atlas – Geografias, Imagens e Educação.
E-mail: ana.chaves@udesc.br

CAROLINA ARAÚJO MICHIELIN – Graduada em Geografia licenciatura (UDESC). Mestra em Educação pelo Programa de

Pós-graduação em Educação (UDESC). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (UDESC). Vinculada ao Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO).

E-mail: carolinaa.michielin@gmail.com

CAROLINA LIMA MARQUES – Acadêmica do curso de Geografia licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista da Residência Pedagógica Geografia FAED/UDESC entre os anos de 2019 a 2022.

E-mail: carolbertte@gmail.com

CLARA INÊS DE CAMPOS LOPES – raduada em Geografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bolsista do Programa de Residência Pedagógica. Pesquisadora do grupo de pesquisa LEPEGEO.

E-mail: claragrb20@gmail.com

CHIARA PACHECO PETTENON – Acadêmica do curso de Geografia licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista do PIBID de Geografia FAED/UDESC nos anos de 2021 e 2022.

E-mail: chiarapachecopettenon@gmail.com

CRISTIELE NILLES – Acadêmica do curso de Geografia licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista do PIBID de Geografia FAED/UDESC entre os anos de 2020 e 2022.

E-mail: crisnilles5@gmail.com

GABRIEL IAGHER COSTA – Acadêmico do curso de Geografia licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista do PIBID de Geografia FAED/UDESC durante o ano de 2019.

E-mail: biel.iagher@gmail.com

GABRIELA MARIA DE SOUSA – Acadêmica do curso de Geografia licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista do PIBID de Geografia FAED/UDESC entre os anos de 2018 e 2020. Bolsista de extensão do Programa Expedições Geográficas.

E-mail: gabisousa292@gmail.com

GIOVANNA SCHMIDT LUZ – Graduanda de licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bolsista da Residência Pedagógica da UDESC.

E-mail: giovanna.s.luz@gmail.com

GISELE NORONHA FELÍCIO DE LIMA – Acadêmica do curso de Geografia licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista do PIBID de Geografia FAED/UDESC entre os anos de 2020 e 2022.

E-mail: giselelima220800@gmail.com

JULICE DIAS – Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UDESC. Integra o GEDIN e o Coletivo Ciranda – Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas.

E-mail: julice.dias@hotmail.com

KELLY CRISTINA ONOFRI – Graduada em Geografia e Pedagogia. Mestra em Educação e doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Educação.

E-mail: kellyonofri@gmail.com

LETÍCIA DELLA VECCHIA BECKER – Acadêmica do curso de Geografia licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista do PIBID de Geografia FAED/UDESC entre os anos de 2020 e 2022.

E-mail: leticiadellavb@gmail.com

LÍLIAN CLAUDETE ODA FERREIRA – Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina e licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Especialista em Práticas Interdisciplinares e Gestão Escolar. Atua desde 2007, como professora de Geografia na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

E-mail: lilianodaf@gmail.com

LUIZ MARTINS JÚNIOR – Licenciado em Geografia pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e em Pedagogia pela UNINTER. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutor em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC).

E-mail: luizmartins.jr@hotmail.com

MARIANA DA ROSA – Acadêmica do curso de Geografia licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista do PIBID de Geografia FAED/UDESC entre os anos de 2020 e 2021.

E-mail: rosamariana1503@gmail.com

MARCELO DE ARAÚJO – Graduado em Geografia licenciatura na Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista do PIBID de Geografia FAED/UDESC entre os anos de 2018 e 2020.

E-mail: mdearaujo22@gmail.com

MARCUS VINÍCIUS DE LIMA XAVIER – Graduando de licenciatura em Geografia pela UDESC e bolsista da Residência Pedagógica da UDESC.

E-mail: mr_marcusxv@hotmail.com

MÁRIO ANDRÉ CORRÊA DE FARIA – Acadêmico do curso de Geografia licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista do PIBID de Geografia FAED/UDESC entre os anos de 2018 e 2020.

E-mail: marioacfaria@gmail.com

MARJORIE EDUARDA BORGES DA CUNHA – Acadêmica do curso de Geografia licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista da Residência Pedagógica Geografia FAED/UDESC entre os anos de 2018 e 2020.

E-mail: marjorie.cunha@hotmail.com

ROSA ELISABETE MILITZ WYPYCZYNSKI MARTINS – Doutora em Geografia. Mestra em Educação. Professora do Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC). Professora do PPGE da FAED/UDESC. Coordenadora do LEPEGEO e coordenadora do grupo de pesquisa CNPQ – Ensino de Geografia e Diferentes Linguagens.

E-mail: rosamilitzgeo@gmail.com

STEALE CRISTINA CORRÊA – Licenciada e bacharel em Geografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2006). Possui mestrado em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2020). Professora efetiva de Geografia na Prefeitura Municipal de Florianópolis, lotada na Escola Básica Municipal João Alfredo Rohr.

SOBRE O LIVRO

Formato: 16X23 cm
Tipologia: Minion Pro
Nº de Páginas: 251

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS AUTORES/AS

C&A ALFA COMUNICAÇÃO

Rua 14, Qd. 12, Lt. 21, St. Itatiaia III – CEP 74.690-390 – Goiânia-GO
editoraalfacomunicacao@gmail.com

TRAJETÓRIAS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E DO PIBID GEOGRAFIA NA FAED/UDESC



ISBN 978-65-89324-42-3

