

Pandemia e mobilização de saberes no ensino remoto: experiências no programa residência pedagógica – geografia, núcleo Rio Claro

Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho

Bruna Cristina Peripato

Bianca Lopes da Cunha Nogueira

Leilso Antonio Carneiro da Silva

Mariana Aparecida Nunes da Silva

Paloma do Prado Santiago

Como citar: CARVALHO, Maria Bernadete Sarti da Silva; PERIPATO, Bruna Cristina; NOGUEIRA, Bianca Lopes da Cunha; SILVA, Leilso Antonio Carneiro da; SILVA, Mariana Aparecida Nunes da; SANTIAGO, Paloma do Prado. Pandemia e mobilização de saberes no ensino remoto: experiências no programa residência pedagógica - geografia, núcleo Rio Claro. *In:* MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Pibid e Residência Pedagógica/UNESP:** forma(a)ção de professores em Ciências Humanas em tempos de pandemia. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.29-46. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-475-2.p29-46>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

PANDEMIA E MOBILIZAÇÃO DE SABERES NO ENSINO REMOTO: EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – GEOGRAFIA, NÚCLEO RIO CLARO

*Maria Bernadete Sarti da Silva CARVALHO*¹

*Bruna Cristina PERIPATO*²

*Bianca Lopes da Cunha NOGUEIRA*³

*Leilso Antonio Carneiro da SILVA*⁴

*Mariana Aparecida Nunes da SILVA*⁵

*Paloma do Prado SANTIAGO*⁶

¹ Departamento de Educação/Instituto de Biociências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Rio Claro/SP/Brasil/maria.carvalho@unesp.br

² Licencianda no curso de licenciatura em Geografia/Instituto de Biociências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Rio Claro/SP/Brasil/

³ Licencianda no curso de licenciatura em Geografia/Instituto de Biociências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Rio Claro/SP/Brasil/

⁴ Licencianda no curso de licenciatura em Geografia/Instituto de Biociências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Rio Claro/SP/Brasil/

⁵ Licencianda no curso de licenciatura em Geografia/Instituto de Biociências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Rio Claro/SP/Brasil/

⁶ Licencianda no curso de licenciatura em Geografia/Instituto de Biociências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Rio Claro/SP/Brasil/

RESUMO: No presente texto, trazemos a formação de professores como questão central e a escola como local *a priori* para que professores em formação e professores atuantes na educação básica possam desenvolver formas de ensinar e de aprender Geografia. Por outro lado, este texto revela o que foi vivenciado por professores em formação na escola básica durante uma pandemia global, consistindo em um registro dos acontecimentos escolares nesse contexto histórico, ao mesmo tempo em que traz importantes contribuições para pensar a educação e o ensino de Geografia numa situação de caos social. Como pesquisa qualitativa, elaboramos a análise interpretativa de 18 relatos de experiência de bolsistas participantes do programa Residência Pedagógica ao longo dos dezoito meses do Edital 01/2020. Como resultados, identificamos, nos relatos de experiência, dois principais eixos de problematização e de reflexão: 1 – O ensino remoto em seus limites e possibilidades; 2 – As regências de aula, a participação em projetos e os desafios da docência. A análise interpretativa a partir dos excertos dos textos nos permite afirmar que, no processo, os residentes elaboraram um repertório de conhecimentos e de produção didática que será utilizado quando estiverem no campo profissional, bem como os tornarão mais capazes para lidar com a realidade da educação pública brasileira, podendo transformar o proposto pronto, instituído, em outro saber: articulado, dialógico. Um saber docente que emerge da práxis, realimentando a teoria ou construindo outras.

PALAVRAS-CHAVE: saberes docentes; práticas pedagógicas; práxis.

INTRODUÇÃO

No presente texto, trazemos a formação de professores como questão central e a escola como local *a priori* para a compreensão de como podem se estruturar, no dia a dia e na produção coletiva de conhecimentos, novas formas de ensinar e de aprender Geografia. Passos (1999), ao se referir à necessidade de aproximação entre escola e universidade, considera que “o contexto escolar pode ser apontado como o espaço onde o professor encontra as maiores possibilidades para o seu desenvolvimento profissional contínuo e autônomo”. Sem dúvida, os chamados **saberes docentes** não se resumem aos inúmeros conhecimentos adquiridos no meio acadêmico, tampouco na habilidade para utilizar livros didáticos ou ter fluência para falar em público. Essas são, entretanto, algumas das representações que se faz sobre ser professor e que circulam, inclusive, entre professores em exercício e entre alunos das licenciaturas.

Recentemente, em discussão sobre o tema, Souza e Otto (2019, p. 9), afirmaram: “tornar-se professor é um processo longo e complexo,

repleto de influências e dilemas. Conhecer um conteúdo a fundo, em todos os seus detalhes e pontuações prontas e acabadas, não o torna professor de Geografia.”

A atividade docente requer o desenvolvimento de inúmeros conhecimentos teóricos e práticos, entre eles o de ser autor de suas aulas, tanto quando as planeja (reflexão) como quando as desenvolve (ação), num movimento de permanente alimentação de sua autoria, por meio da análise crítica de seus resultados.

Almeida (2004), sobre como se dá a formação inicial dos professores, observa que os estudantes sabem conteúdos fragmentados (geomorfologia, climatologia, SIGs, geopolítica etc.), mas demonstram dificuldades para preparar, de forma independente, uma atividade de ensino a respeito de itens do programa.

Assim, enquanto os professores nas escolas vão, pouco a pouco, perdendo o contato com a produção do conhecimento acadêmico, os estudantes possuem um vasto conhecimento da ciência, mas, supostamente, saem da universidade despreparados para lidar com questões teórico-práticas do ensino como, por exemplo, preparar suas aulas e dar um tratamento didático aos conteúdos geográficos. Esse conhecimento é de fundamental importância para a formação de nossos jovens, tendo em vista as rápidas e nem sempre positivas transformações que ocorrem no espaço geográfico, desde a escala local até a global, e que precisam ser lidas, interpretadas e questionadas pelos cidadãos.

Nesse sentido, pretendemos colocar a público, por meio desse texto, parte do que foi vivenciado por professores em formação, juntamente com professores em exercício, nesse recente momento da educação brasileira cujos desafios envolveram não apenas o domínio do conteúdo da ciência de referência, mas, em maior grau, a capacidade dos professores para produzir e propor atividades de ensino que promovessem o interesse, a participação e a aprendizagem dos alunos em situação de distanciamento social. Assim, o propósito dessa escrita é o de analisar e produzir um conhecimento sobre como se deu a formação docente a partir da realidade das escolas, das famílias, dos professores e dos gestores na condução do que chamaremos de ensino remoto, em seus limites e possibilidades.

O CONTEXTO HISTÓRICO DA ESCRITA

A presente discussão volta-se para a educação e o ensino de Geografia em um contexto histórico inesperado e preocupante: a pandemia do novo Coronavírus e a existência de uma nova doença respiratória aguda grave – a Covid-19, que impôs medidas de distanciamento social, além das medidas preventivas como uso de máscara, lavagem constante das mãos e uso de álcool em gel, até que se iniciasse o processo de vacinação/compra de vacinas. Em meio às polêmicas geradas pelas ações do atual governo quanto à eficácia da vacina para o controle da pandemia, a imunização chegou às escolas somente após mais de 660 mil brasileiros mortos pela Covid-19.

A demora na compra e na liberação das vacinas teve um resultado desastroso em muitos setores brasileiros, sobretudo na educação, dada a demora em retomar as atividades presenciais e todas as adversidades vivenciadas no ensino remoto, tomando como exemplo as experiências relatadas a seguir.

Em meio a esse caos sanitário, a modalidade “ensino remoto” foi colocada como alternativa para atender aos estudantes e não paralisar o processo de aprendizagem, o que foi inevitável, apesar dos esforços, principalmente na educação pública.

Ao longo do período, foram muitos os questionamentos e incertezas sobre a validade do uso de tecnologias para manter a comunicação com os alunos, sendo necessário revisar-se o aporte teórico sobre o que é o processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que se consultou novos referenciais para a compreensão da necessidade urgente de distanciamento físico sem prescindir do contato social e sua importância para construir conhecimentos.

A teoria não dá conta de toda a realidade, principalmente a escolar, pela sua grande complexidade. Pelo contrário, ela é elaborada e reelaborada diante de situações práticas. Assim, entendemos que as afirmações, as reflexões e as análises feitas pelos futuros professores são o resultado de um movimento de ida e volta entre a dimensão teórica e a dimensão prática, fazendo emergirem dúvidas, contradições, “estranhezas”, singularidades e incoerências presentes no movimento de oferecerem atividades de ensino

que buscassem manter o contato dos alunos com o conhecimento escolar, além de lhes oferecerem espaço de diálogo sobre os acontecimentos da pandemia. Sobre isso, lembramos que “como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.” (Freire, 1996, p. 28). Consideramos que este movimento entre a teoria e a prática foi fundamental, produzindo significados para a construção de uma identidade profissional. A imersão no contexto escolar em meio à pandemia, inclusive sob a influência da cultura escolar, resultou em registro e análise de diferentes caminhos escolhidos pelas redes de ensino para darem continuidade ao trabalho pedagógico.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E OS RESULTADOS EM DISCUSSÃO

Escolhemos, como caminho metodológico, a pesquisa qualitativa e a análise interpretativa de dados obtidos em documentos produzidos pelos alunos do curso de licenciatura em Geografia participantes do Programa Residência Pedagógica (Capes), quais sejam, os 18 relatos finais de experiência na escola após um período de 18 meses de atuação no programa.

A solicitação da escrita de um relato de experiência como parte das atividades dos residentes consistiu num exercício de levantar questões, problematizar as experiências e buscar respostas, no plano teórico-prático, para aquilo que observaram e vivenciaram. Nesse processo, os residentes se pautaram pelo conceito de *práxis*, que, ao longo do desenvolvimento do programa, tem sido o princípio orientador do projeto implementado no Núcleo Geografia de Rio Claro.

Para o presente trabalho, buscamos identificar, nos textos escritos, as temáticas que foram abordadas: o que foi problematizado de forma central em meio às experiências, e o que foi produzido como reflexão principal sobre elas.

Dessa forma, o primeiro movimento, resultante de um processo de leitura flutuante (Bardin, 2011), trouxe-nos dois principais eixos de problematização e de reflexão presentes nos relatos:

1. O ensino remoto em seus limites e possibilidades;
2. As regências de aula, a participação em projetos escolares e os desafios da docência.

Para explorar os textos, no sentido de trazer unidades de significação, ou seja, de explorar os excertos que revelam os sentidos produzidos pelo residente sobre sua experiência como parte de um dos eixos de problematização identificados e trazê-los como dados de pesquisa, usaremos a letra **R** acompanhada de um número de identificação.

O ENSINO REMOTO EM SEUS LIMITES E POSSIBILIDADES.

Do conjunto, três trabalhos trouxeram, a partir da experiência com o ensino remoto, os aprendizados que resultaram de um movimento urgente de se adaptar as metodologias de ensino presenciais para as remotas, mas preocupados com as consequências dessa medida.

Assim, de acordo com o **R1**, a questão do acesso à educação é trazida como um grave problema devido à carência de dispositivos tecnológicos para a participação dos alunos, principalmente os que residem em áreas rurais ou que pertencem aos segmentos de baixa renda. O relato destaca essa preocupação no seguinte excerto:

[...] é necessário ter em vista que, apesar dos recursos tecnológicos terem se tornado a alternativa na educação, eles acentuaram a desigualdade de oportunidades em relação ao acesso educação, visto que grande parte dos estudantes não conseguiram acompanhar as aulas e atividades em função da falta de recursos adequados. Segundo a Unicef (2022), no Brasil, em novembro de 2020 já havia mais de 5 milhões de meninas e meninos sem acesso à educação – número semelhante ao que o país tinha no início dos anos 2000. Diante deste cenário, torna-se urgente a necessidade de

buscar os alunos que abandonaram as escolas ou não conseguiram aprender de forma adequada na pandemia, especialmente aqueles em situação mais vulnerável (**R1**).

No **R7**, cuja escola de atuação foi a mesma do **R1**, a questão da falta de acesso e de como isso foi contornado pela escola, mostra a acentuada desigualdade resultante das limitações tecnológicas nesses casos:

[...] muitos alunos não possuíam acesso aos equipamentos tecnológicos e internet adequados - isso quando tinham algum tipo de acesso. Como a comunicação era feita através do WhatsApp com imagens, vídeos e plantões de dúvidas por parte tanto dos professores como dos residentes, a internet para baixar e visualizar esses arquivos era essencial. Os alunos que não possuíam essas ferramentas tinham como “opção” [...] apenas fazer as atividades impressas disponibilizadas pela escola, sem direito a tirar dúvidas e a acompanhar as explicações proporcionadas pelo app (**R7**).

Em um dos relatos (**R9**), a constatação de que temos um problema histórico aparece apoiada em uma referência teórica, denotando o movimento dos residentes em analisar a prática junto com a teoria:

[...] a crise educacional vai muito além dos problemas envolvendo o vírus, sendo uma questão que envolve o descaso governamental que contribuiu para agravar o sucateamento da escola pública. Assim, diante dos acontecimentos, foi possível compreender o que Darcy Ribeiro afirmava, de que “a crise na educação brasileira não é uma crise, é um projeto”. Essa “crise” foi evidenciada pela pandemia, mas essas adversidades já existiam antes (**R9**).

Em outro relato (**R8**), é trazida a preocupação com os reflexos das adaptações necessárias para a proteção das pessoas durante a pandemia, mas colocando-se em perspectiva as consequências do distanciamento social para o processo de ensino e aprendizagem.

O ensino remoto apresenta limitações enquanto ferramenta de ensino-aprendizagem. É muito difícil tanto para os professores e residentes, como para os alunos, não ter o mínimo de contato pessoal [...] É de grande complexidade para os professores se adaptarem a dar aula sem poder olhar o rosto dos alunos e saber se eles estão compreendendo a proposta da aula e se eles realmente estão assistindo a aula. [...] Essa distância também foi responsável por diminuir o interesse dos estudantes em realizar as atividades e em participar das aulas, o que tornou o trabalho do professor mais cansativo ainda, pois eles não tinham como atender todas as demandas da sala de aula nem saber quais são as suas necessidades. No meio disso tudo, os residentes precisavam buscar maneiras de participar efetivamente do ensino remoto [...] **(R8)**.

A partir dos relatos, trazemos o que já está em destaque pelos especialistas em educação: o grande déficit educacional que se configura inevitável para esta geração. No entanto, sabemos que, para alguns grupos sociais, essa questão parece não ser tão grave. Nas classes abastadas, os alunos já faziam uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, havendo apenas um deslocamento de ambiente: da escola para casa. Algumas dificuldades existiram, mas nada comparável ao que se passou com a população pobre, despojada de seus direitos básicos, e com suas crianças, que se viram sozinhas e sem acesso aos recursos mínimos que possibilitariam algum aprendizado durante o distanciamento social. Em texto publicado logo no início da pandemia, Santos (2020, p. 15) escreve:

Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população. [...] analiso outros grupos para os quais a quarentena é particularmente difícil. São os grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela. Tais grupos compõem aquilo a que chamo de Sul. Na minha concepção, o Sul não designa um espaço geográfico. Designa um espaço-tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual.

No ensaio, o autor aponta para a necessidade de mudanças sociais e de políticas que se preocupem especialmente com os segmentos mais atingidos pela pandemia, em decorrência da forte discriminação que sofrem, destacando alguns que considera os mais atingidos, por exemplo, mulheres, populações de rua e deficientes. Boaventura de Souza Santos indica, a partir da crítica aos caminhos do capitalismo mundial, a necessidade de uma nova articulação entre governos, instituições, organizações e movimentos sociais, o que “pressupõe uma viragem epistemológica, cultural e ideológica que sustente as soluções políticas, económicas e sociais que garantam a continuidade da vida humana digna no planeta.” (Santos, 2020, p 32-33). Nesse caminho, educar os jovens a partir dessa nova perspectiva é tarefa fundamental, sendo que a escola e seus profissionais precisam ser incluídos nas pautas das mudanças sociais que o autor propõe, pressupondo atenção aos processos formativos e às condições objetivas e subjetivas necessárias ao exercício profissional.

Sobre o que se apresenta como tragédia social no campo da educação, podemos nos apoiar nos dados divulgados recentemente pelo Inep. Estudiosos veem nos resultados um aprofundamento das desigualdades no que diz respeito à aprendizagem de conteúdos mínimos, principalmente na alfabetização. No Ensino Médio, o destaque é para o abandono – o que colocará em risco o acesso dos jovens ao trabalho e, conseqüentemente, trará um impacto sem precedentes para a vida social e para a economia do país.

AS REGÊNCIAS DE AULA, A PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS ESCOLARES E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA

Em relação ao segundo eixo de problematização e reflexão, verificamos uma preocupação dos residentes em relatar como foi o processo de ensinar e aprender em meio à pandemia, por meio do ensino remoto, na perspectiva pedagógica. Propostas de aulas com utilização de inúmeros recursos, incluindo jogos e aplicativos, além das já conhecidas apresentações, mas com uma preocupação maior em incorporar imagens e sons, foram

produzidas e auxiliaram os professores em exercício a incrementarem as aulas assistidas pelo Centro de Mídias do Estado de São Paulo.

Sobre isso, o **R17** discorre da seguinte forma:

A prática de montar uma sequência didática, gravar a aula e editar o vídeo para que fique o mais educativo e atraente possível, a partir de uma aula já pronta e disponibilizada pelo Centro de Mídias, foi importante para trabalharmos nossa capacidade de pesquisa, de síntese e de relacionar o conteúdo com o cotidiano e a vivência dos alunos, já que as aulas do CMSP possuem um caráter muito generalizante por serem oferecidas para os alunos do Estado todo. Nessa circunstância, apesar de conhecermos a cidade de Rio Claro, que é onde eles vivem, elaborar uma aula sem conhecer a realidade dos estudantes para quem estamos lecionando é muito complicado, pois cada indivíduo carrega uma bagagem, cada um passa por experiências e possui relações distintas que agregariam muito para a aula se fosse possível obter uma comunicação com eles. Dentre todas, essa foi a regência que ocorreu de forma mais tranquila, visto que nos foi designada uma turma, que já vínhamos acompanhando durante o ano, e como todos estavam presentes, mesmo que distantes geograficamente, era possível a comunicação, sanando as dúvidas que iam surgindo. A maior dificuldade, apesar de existirem várias outras que já foram mencionadas nesse relato, foram os problemas com a conexão de internet da escola (**R17**).

Por outro lado, em meio aos relatos – alguns entusiasmados sobre como foi interessante o processo – vieram também as críticas à falta de preocupação com a saúde mental dos trabalhadores e dos alunos, como no caso do relato **R15** e **R6**.

É sabido e obrigatório, como em todas as carreiras, que é necessário um tempo de descanso, bem como um período estipulado para o planejamento de aulas e atividades, a fim de proporcionar o aprendizado. Porém, o novo modelo de ensino causou cansaços absurdos aos docentes; esses, encarregados de possibilitar o acesso aos alunos, muitas vezes tiveram que lidar com diversas situações desconfortáveis e em diversos horários, além de terem que utilizar seus próprios bens tecnológicos para darem o suporte que suas turmas necessitavam, em suas casas, fora do horário de

trabalho, mas também em sala, devido ao retorno híbrido de forma híbrida. Tiveram que se adequar ao CMSP [...] enquanto também enfrentavam a pandemia, seus medos e possíveis perdas. Enquanto residentes, participando das reuniões com o Núcleo, em HTPC e grupo escola, víamos o cansaço da nossa professora preceptora. Conversamos sobre isso e mesmo com todos os desafios que o período nos colocava, ela sempre se mostrou esperançosa e acolhedora, conosco e com seus alunos principalmente. Mas sim, seu desgaste era nítido (**R15**).

Ao analisar sua experiência, **R6** traz um depoimento de grande sensibilidade e importância, pois relata o questionamento sobre a escolha profissional diante dos desafios, denotando o estresse pelo qual estavam passando todos os envolvidos.

De todas essas experiências relatadas e dado o contexto em que tudo ocorreu, é impossível não falar do peso emocional que isso gerou na minha expectativa sobre o trabalho docente. Ser exposta, ainda na graduação, às dificuldades do ensino público, tão acentuadas pelo ensino remoto, me fizeram repensar minha vocação docente. “Será que a docência é mesmo para mim?”, foi o questionamento que se perpetuou em minha mente até o dia da minha última experiência no RP. Ser impedida de ter contato com meus alunos, não saber se eles leram o material, se entenderam a explicação da videoaula, se têm dúvidas. Não experimentar sujar os dedos de pó de giz, aperfeiçoar a letra escrita na lousa. Não ouvir os alunos, não passear entre as mesas. Não poder olhar no rosto deles e começar a compreender a expressão de dúvida ou de entendimento de cada um. Não poder observar o comportamento e reparar se algo de diferente aconteceu no dia deles. Não poder criar um laço de afeto com meus alunos, sequer saber quem eles são por trás da foto de personagem que colocam no perfil das redes, tudo isso foi tirado de professores, residentes e estagiários (**R6**).

Nesses dois excertos, vemos aflorar uma questão fundamental: a saúde mental dos profissionais durante a pandemia, que parece ainda não ser foco de atenção por parte do Estado, exceto pelo oferecimento do programa “Psicólogos da Educação”, que se propõe a oferecer apoio

aos alunos, professores e demais servidores, cujo atendimento é realizado online. Ainda não existem dados compilados sobre como tem se dado esse serviço, mas os depoimentos coletados em diálogos com a rede é que ainda está em fase inicial, não atendendo a toda a demanda.

Concretamente, o que existe é um movimento de desmonte de direitos adquiridos pelos profissionais ao longo do tempo, extintos ou bastante alterados pela Lei Complementar 1374, influenciando a vida desses trabalhadores e dos que ainda ingressarão, acarretando, de um lado, o desânimo e a frustração e, de outro, uma incerteza sobre o que será o futuro em termos de vida profissional, mesmo que, de início, haja uma certa atratividade em termos salariais.

Continuando as análises do material produzido, surgem outros apontamentos importantes, como sobre o atendimento aos alunos de inclusão, destacado no **R12**:

Tivemos que nos adaptar, na medida em que adaptávamos as atividades, afinal houve certo choque na constatação de que, objetivamente, a licenciatura em Geografia não nos prepara para pensar atividades específicas para alunos e alunas com suas particularidades de compreensão ou sua capacidade de resposta ou de escrita, o que exige determinado repertório de estratégias didáticas capazes de levar esses estudantes ao entendimento no mesmo grau que os demais da mesma faixa etária. Ainda segundo Neto e Silva (2019, p. 37), “os estudantes com deficiência intelectual aprendem melhor quando as instruções são claras e curtas, bem como quando cada tarefa é dividida em pequenas partes”, e acrescento ainda que, esta estratégia pode se aplicar a qualquer estudante com dificuldades de aprendizagem (**R12**).

Sobre a participação na disciplina intitulada Projeto de Vida, que foi instituída no currículo das escolas estaduais a partir da experiência com o modelo de Ensino Integral, o **R2** escreve que:

Tenho inúmeras críticas, assim como elogios a essa disciplina. Ao mesmo tempo que acho que ela trata tudo de maneira meritocrática, levando os alunos a pensarem que se eles quiserem muito alcançar um objetivo, basta eles fazerem tudo certo na vida,

como se fosse uma receita de bolo, não levando em consideração a realidade de cada um dos alunos, por outro lado, uma disciplina que tem potencial para ser um espaço de autoconhecimento, pois no cotidiano não paramos para pensar sobre quem somos, o que gostamos ou queremos (**R2**).

Entre outras preocupações, alguns relatos de experiência apontam para questões específicas relacionadas à formação para a docência em Geografia, salientando a importância e o domínio dos conhecimentos da ciência de referência, como em **R11**:

Em razão disso, pude perceber o quanto é importante e necessária a construção teórica e prática dos conceitos básicos da Geografia, pois embora não estivéssemos tratando diretamente desses conceitos, eles estavam implícitos no conteúdo abordado. Tais conceitos são estudados ao longo de todo o Ensino Fundamental, porém, especificamente no sexto ano é que os alunos começam a ter o seu primeiro contato com os termos estruturantes (paisagem, espaço, lugar...), logo, tais conceitos funcionam como peças-chave na organização cognitiva, no que se refere à análise espacial (**R11**).

Em outros relatos, surgem apontamentos importantes sobre a participação em projetos de ensino propostos pelas escolas participantes do programa. Na Escola Municipal Agrícola Eng^o. Rubens Foot Guimarães, os residentes tiveram oportunidade de contribuir com o projeto “Semana do Conhecimento”, produzindo oficinas para revisão e consolidação de conhecimentos já trabalhados pelos professores, assim como discussões importantes no momento da pandemia.

Nesse caminho, o **R14** comenta a oficina sobre a importância da vacina, como segue:

A oficina foi pensada como forma de suporte e combate às *fake news*, pois as inverdades acerca da vacinação [...] buscando esclarecer as dúvidas que os alunos tinham ou poderiam ter quanto à vacinação [...] que acabou se tornando uma atividade muito produtiva, não só para os alunos, mas para os residentes que ao construírem a proposta foram modificando suas próprias percepções acerca do

assunto. [...] a vacinação no Brasil, o surgimento do SUS foram discutidos, bem como a apresentação dos institutos de pesquisa brasileiros que estão envolvidos com a pesquisa e produção das vacinas utilizadas no combate à Covid-19, contribuindo para a reflexão dos alunos [...] conhecendo seus direitos e a luta para obtê-los [...] **(R14)**.

O relato dessa oficina demonstra a preocupação dos residentes em estabelecerem conexões entre a realidade do país na pandemia, que passava por momentos de grande tensão devido à circulação de notícias falsas, principalmente sobre as vacinas, e os conteúdos que serviriam de base científica para o esclarecimento dos alunos.

Todo esse movimento contribuiu para a formação da autonomia dos residentes, ou seja, para a capacidade de organizar o trabalho, planejar ações e encontrar alternativas para situações complexas na sala de aula e na escola, e para a construção da sua identidade enquanto professores, uma vez que tiveram contato com diferentes situações escolares e de sala de aula no retorno ao presencial, ainda que de forma remota. Tudo isso resultou na elaboração de um repertório de conhecimento e de produção didática que será utilizado quando estiverem no campo profissional, resultando em compromisso com os alunos das escolas e com a graduação; bem como os tornou mais capazes para lidar com a realidade da educação pública brasileira.

Nosso entendimento é o de que todos os licenciandos deveriam ter a possibilidade de participar desse programa e, por isso mesmo, é importante que as licenciaturas, as universidades, e a educação de forma geral, sejam valorizadas e que os recursos destinados a elas não sejam compreendidos como gastos que podem ser cortados com uma assinatura, mas sim como investimentos que devem ser feitos em patamares cada vez maiores se quisermos evoluir para uma sociedade justa e igualitária, com respeito à diversidade.

CONCLUSÕES

A análise das reflexões presentes nos relatos de experiência dos residentes – professores em formação inicial em conjunto com os professores em exercício – nos permite afirmar que a prática da reflexão sobre o próprio trabalho, com um olhar investigativo forjado pela academia, pode ser um caminho para que o ensino da Geografia cumpra seu importante papel na formação de pessoas conhecedoras e socialmente responsáveis pelo espaço em que vivem, além de engajadas politicamente.

Temos que aqui considerar as dificuldades para aproximar teoria e prática, advindas da organização do espaço-tempo da escola e da falta de políticas de formação continuada sincronicamente articuladas com a realidade dos ambientes escolares e dos professores em exercício.

Ao encaminharmos os alunos, futuros professores, para o campo da experiência profissional, pela participação em programas de formação inicial como o Residência Pedagógica, a maior parte dele constituído por escolas da rede pública estadual, encontramos a seguinte situação: professores “amarrados” ao material produzido para implementar o currículo oficial (Currículo em Ação), preocupados com a “vigilância” exercida sobre eles por exigência da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo e, talvez mais ainda, preocupados com o desempenho dos alunos em uma avaliação externa que pode determinar sua gratificação anual. Diante disso, coloca-se a seguinte questão: como esse futuro docente colocará em prática seus conhecimentos para organizar planos de aula, atividades de ensino, fazer a escolha de recursos e materiais didáticos, definir procedimentos e instrumentos de avaliação, ao se depararem com esse quadro?

Ainda estamos na busca por compreender os caminhos curriculares que a rede paulista tem proposto, articulada com as políticas nacionais representadas nesse momento pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), supostamente para promover a melhoria da educação básica. Embora as mudanças já estivessem planejadas e anunciadas por outros caminhos há alguns anos, elas foram implantadas de forma clara e definitiva, e de maneira abrupta – em termos de programas e de ações efetivas para a sala de aula –, durante a pandemia.

O Centro de Mídias surge em meio à pandemia como a “solução mágica” para oportunizar a aprendizagem dos alunos, porém, quem esteve em contato com a sala de aula sabe que esta medida, em meio a uma série de outras políticas implementadas como resultado da influência do setor empresarial na educação brasileira há décadas⁷, apenas gerou tensão e expectativas frustradas com relação a essa aprendizagem.

À parte o discurso oficial que alardeia melhorias na qualidade do trabalho escolar, refletidas nas estatísticas sobre o rendimento dos alunos, suposto resultado de uma política de valorização do trabalho docente, o que vemos são professores cada vez mais descontentes diante da realidade de horas exaustivas em sala de aula, sem tempo suficiente para celebrar o que os documentos oficiais indicam: novas metodologias, uso de novos recursos, incorporação de tecnologias etc.

Tem sido inegável, mediante relatos dos que se aproximam ano a ano do ambiente escolar, o quanto as políticas educacionais, principalmente advindas de nichos políticos comprometidos com as políticas econômicas globais, interferem nas práticas dos professores, impedindo que, num movimento natural de ação e reflexão sobre o próprio trabalho e sobre o trabalho coletivo, esses profissionais possam exercer suas capacidades teóricas e técnicas, tanto na relação com os saberes que advêm do seu campo de conhecimento específico (ciência de referência) e da didática, como daqueles construídos na experiência.

Sobre essa questão, há que se salientar que, no espaço fora do proposto como oficial, circula outro domínio de saberes, mais singular, mais afeito à escola e a tudo o que nela se define como currículo. Neste território de saberes, é o vivido que se coloca como objeto de análise e de síntese na construção do conhecimento sobre o espaço como totalidade: paisagem e lugar, região e território, local e global se interpenetram e se complementam para dar origem a propostas construídas num outro espaço – o colaborativo.

⁷ Para compreensão desse processo, recomenda-se a leitura da obra “Classe dominante em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada”, organizada por Rodrigo Lamosa em 2020, e prefaciada por Roberto Leher.

Professores e pesquisadores devem, sem dúvida, colaborar na apresentação de projetos que, desenvolvidos no interior das escolas, redescubram a Geografia e seu ensino, revigorando o proposto para convertê-lo no ensinado, para além dos currículos e das orientações oficiais.

Esse outro espaço de produção de saberes, articulado em pequenas esferas, em pequenas escalas, pode reafirmar o professor como autor e como pesquisador, podendo, ele mesmo, na relação com os documentos curriculares, transformar o proposto, pronto, instituído, em outro saber: articulado, dialógico. Um saber docente que emerge da práxis, realimentando a teoria ou construindo outras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. D. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PASSOS, L. F. Universidade e escolas: experiências de colaboração em processos de mudança na formação dos professores. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v.7, n. 12/13, p. 51-59, 1999.
- SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.
- SOUZA, L.A.; OTTO, C.S. A formação de professores de Geografia: um olhar para as estratégias metodológicas de ensino. *GEOSABERES*, Fortaleza, v. 10, n.21, p.1-10, 2019.

