



II CONGRESSO BRASILEIRO DE
PESQUISA E INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RELATANDO EXPERIÊNCIAS DO PIBID NO ENSINO REMOTO: VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS

RANDYSON DA SILVA PINHEIRO; ERISSON CRUZ DE MELO; MARA BEATRIZ VIEIRA GOMES; MARCELO CARDOSO DA SILVA VENTURA

RESUMO

O ano de 2020 impactou o planeta devido aos surtos de COVID-19, que posteriormente levaram ao cenário de pandemia global. Atividades escolares presenciais foram encerradas, visando diminuir a taxa de contágio da doença. Programas como o PIBID, que promovem a inserção de licenciandos no cotidiano escolar, tiveram que adaptar-se a essa situação, ocorrendo remotamente. O presente trabalho relata as contribuições das principais atividades realizadas no período de formação didático-pedagógica em nosso preparo para o exercício de nossas funções. relatar as atividades desenvolvidas no programa, bem como contrastar as expectativas depositadas no programa e a realidade com a qual nos deparamos. Ademais, utilizamos de pesquisa bibliográfica de cunho exploratório e relatamos cronologicamente o desenvolvimento das atividades. Verificamos que, embora o programa tenha sido realizado em formato remoto, ainda assim contribuiu positivamente em nosso preparo para o exercício de nossas funções como futuros professores. No que se refere às nossas expectativas, não houve grande diferença daquilo que encontramos, tendo em vista todo o contexto em que nossas experiências ocorreram e aspectos referentes às dificuldades enfrentadas pelos alunos. Afirmamos então, que o programa contribuiu enormemente em nossa formação e que a realidade com a qual nos deparamos não destoava daquilo que esperávamos.

Palavras-chave: Isolamento social; monitoria; PIBID; ensino remoto; experiência docente.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores qualificados para lidar com as situações cotidianas das escolas da rede pública no Brasil requer que estes adquiram experiências *in loco*, de forma que compreendam a dinâmica escolar, permitindo sua melhor intervenção na sua futura condição de profissionais da educação. No entanto, como apontam Ambrosetti *et al.*, (2013), um aspecto problemático da formação docente no Brasil é seu distanciamento das escolas de educação básica.

Visando superar esse distanciamento entre Instituições de Ensino Superior (IES) e Escolas de Educação Básica (EEB), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) promove o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que tem como característica a inserção de licenciandos de diversas áreas do conhecimento em escolas da rede pública da educação básica, para o acompanhamento de atividades cotidianas do contexto escolar e desenvolvimento de projeto. Assim, o programa se propõe a preencher a lacuna existente entre conhecimento teórico (obtido nas IES) e a prática docente (vivenciada nas EEB).

No ano de 2020, o Brasil registra surtos de covid-19, doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2. Conforme Pereira, Narduchi e Miranda (2020), a partir do mês de março de 2020, os estados brasileiros passaram a adotar medidas públicas com o objetivo de evitar aglomerações, entre elas a suspensão de atividades escolares. Desse modo, evitando novas infecções, impedindo o alastramento da doença e o consequente colapso do sistema de saúde.

No entanto, como plano de ação para retomar os trabalhos já desenvolvidos por essas instituições de ensino e procurando reduzir os impactos da pandemia no aprendizado dos estudantes, algumas escolas de educação básica e instituições de ensino superior retomaram suas atividades em formato remoto, fazendo uso de artifícios tecnológicos para ministrar aulas e promover o contato dos alunos com os conteúdos escolares.

No dia 14 de julho de 2020, o Instituto Federal do Piauí (IFPI) lançou o edital nº3 para a seleção de alunos para o PIBID, contemplando os cursos de licenciatura com os subprojetos biologia, física, química e matemática. Desse modo, os alunos selecionados, em contexto de aulas não-presenciais, deveriam desenvolver suas atividades em modalidade remota.

Apresentado o contexto que levou a realização do PIBID na modalidade remota, julgamos necessário expor as experiências que vivenciamos no programa. Portanto, nossos objetivos para esse trabalho são apresentar e discutir as contribuições do período de formação didático-pedagógica do programa em nosso preparo para o exercício de nossas funções, relatar o desenvolvimento de nossas atividades, bem como contrastar as expectativas que depositamos no programa e a realidade com a qual nos deparamos ao longo de nossa permanência no programa.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização do presente trabalho, utilizamos pesquisa de caráter exploratório de cunho bibliográfico, conforme Gil (2002), correspondendo às temáticas: educação inclusiva, limitações do IDEB, uso das TICS na promoção da aprendizagem significativa. Desse modo, discutindo, a partir de nossas percepções e da literatura, as contribuições do período de formação didático-pedagógica no preparo para o exercício de nossas atividades na escola-campo. Correspondendo ao segundo objetivo, o qual se refere a apresentação e discussão de nossas expectativas vs. a realidade com a qual nos deparamos, optamos por utilizar de relato cronológico das principais atividades desenvolvidas enquanto monitores, organizando-o em sequência bimestral.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo do período de formação, acompanhamos diversas palestras e outras atividades que contribuíram para a formação de novas percepções e proporcionaram reflexões acerca da educação brasileira. Dentre as formações estiveram os temas: Abertura do programa, educação inclusiva e IDEB como indicador de qualidade da educação. Durante a execução das atividades práticas, realizamos atividades de monitoria e elaboração de ferramentas didáticas para o ensino de Biologia.

No que diz respeito à nossa recepção no programa, a partir da solenidade de abertura, ficou claro que nós enfrentaríamos um formato de realização do programa que, até então, não havia sido vivenciado por outros pibidianos. Nesse sentido, o programa realizado na modalidade remota apenas fortaleceu nosso compromisso com nossa formação, pois, mesmo diante das dificuldades, tivemos que nos esforçar para sempre entregar nosso melhor aos alunos da Unidade Escolar Benjamin Baptista que estiveram sob nossa responsabilidade. Claro, obviamente preferíamos ter esse contato de forma presencial, mas, apesar do distanciamento,

afirmamos que o programa contribui fortemente com o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Se tratando das discussões acerca da educação inclusiva, sem dúvidas, afirmamos que esse momento nos proporcionou novos olhares para a situação de nosso país em relação a esse paradigma da educação, deixando claro que ainda há muito a ser discutido acerca dessa temática, pois, segundo Glat e Fernandes (2005), é importante ressaltar que a introdução de um novo paradigma não necessariamente significa o fim do anterior. Por exemplo, ao implantarmos modelos de educação plenamente inclusivos, não significa que o paradigma da integração deixará de existir. Portanto, a contribuição desse momento na nossa formação foi substancial, afinal, aprender sobre educação inclusiva, mas, acima disso, saber que nem todas as escolas dispõem de meios para promover essa educação, nos situa na realidade de nossa profissão.

No que se refere às discussões acerca do IDEB e como a qualidade da educação brasileira é mensurada por esse indicador externo, podemos aprender mais sobre sua importância, bem como sobre suas limitações. Afinal, na perspectiva de diversos autores, alguns dos aspectos que limitam a qualidade do IDEB como um indicador da qualidade da educação nacional, são: o fato de os dados serem incapazes de refletir a realidade escolar, pois não tem em vista o nível socioeconômico da população atendida (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013); apenas os alunos presentes no dia da prova são considerados, isso pode impactar negativamente nas notas, sem avaliar todos os alunos matriculados em uma escola (SOARES; XAVIER, 2013); e a infraestrutura da escola também pode impactar de maneira significativa sobre a qualidade do ensino e conseqüentemente sobre seu desempenho (SÁTYRO; SOUSA, 2007).

Ao longo da realização de nossas atividades como monitores, criamos algumas expectativas para o programa seguindo na modalidade remota. Dadas as nossas atribuições, esperávamos maior participação dos alunos em termos de apresentação de eventuais dúvidas e devolutiva das atividades. Os parágrafos a seguir relatam nossas expectativas e a realidade com a qual nos deparamos ao longo de cada bimestre.

Quanto a participação dos alunos da turma 1^oA, no primeiro bimestre, consideramos razoável devido à dificuldade de acesso dos alunos a internet, alguns apresentaram dúvidas e foram participativos nas aulas e interações já outros apenas devolveram as atividades, algumas justificativas como: problemas de conexão e problemas com o aparelho digital foram apresentados pelos alunos que mesmo diante das dificuldades e estando atrasados entregaram as atividades. Em relação aos alunos da turma 1^oC, praticamente não há participação no sentido de apresentar dúvidas, embora ocorra a entrega das atividades propostas e seja perceptível que, nelas, há conceitos compreendidos de forma errônea por eles.

Em termos de devolutiva de atividades, considerando que esse é o principal meio pelo qual são avaliados, particularmente esperávamos um maior volume de retorno por parte deles. Claro, temos em vista as justificativas supracitadas. No entanto, os prazos estabelecidos são flexíveis, os alunos poderiam entregar as atividades em momentos mais oportunos, mas nem sempre o fizeram. O gráfico (1) abaixo demonstra, em termos numéricos, a taxa de devolução das atividades realizadas ao longo dos meses abril, a partir da 4^a semana, e maio:

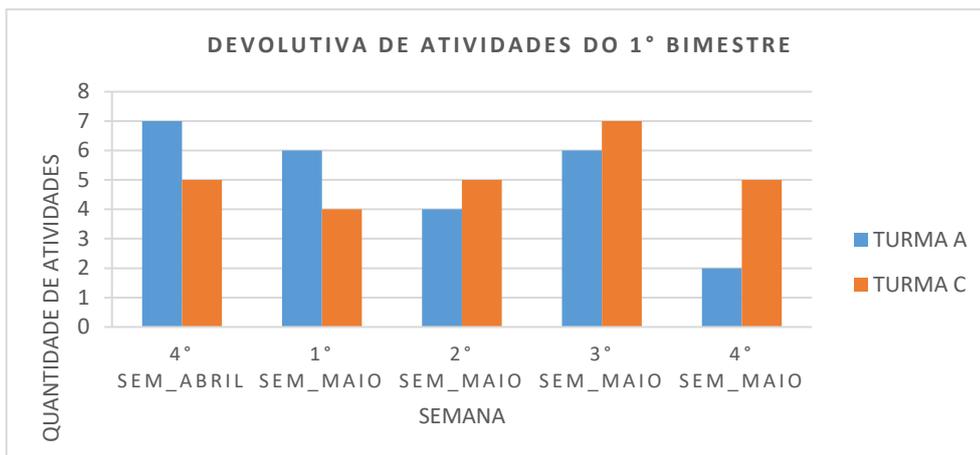


Gráfico 1. Devolutiva das atividades do 1º bimestre (abril/maio)

Durante o segundo bimestre, correspondendo aos meses de junho e julho, a interação e participação dos alunos do 1º A e 1º C não sofreu modificações significativas, e referente às dificuldades apenas as mesmas encontradas no ensino remoto, os alunos continuaram entregando as atividades e mandando suas respectivas dúvidas, alguns se apresentaram mais presentes que o bimestre anterior e se habituaram um pouco mais com o formato de ensino, enquanto as expectativas que foram da mesma forma não supridas por conta da atual situação do nosso país e demais, não foi possível ainda retornarmos ao modelo presencial.

Porém, em relação a devolutiva de atividades, considerando o total de alunos das duas turmas, o resultado ainda é abaixo do esperado (gráfico 2), principalmente considerando que este é o meio pelo qual obtém suas notas. No entanto, se compararmos à média da taxa de entrega do bimestre anterior (5.1), a taxa correspondente ao segundo bimestre foi maior (7.375).

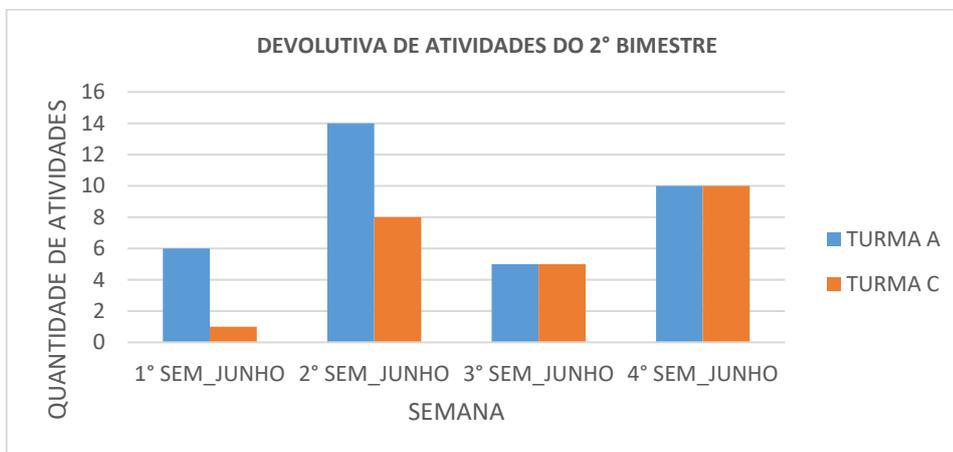


Gráfico 2. Devolutiva das atividades do 2º bimestre (junho/julho).

Cabe ressaltar que o mês de julho, em sua primeira semana, tratou apenas de revisar os conteúdos já vistos ao longo do mês anterior. A partir de sua segunda semana, foi o momento de férias dos alunos. Portanto, não há registros de devolutiva de atividades para esse mês.

Em relação ao terceiro bimestre, a participação dos alunos manteve-se a mesma em ambas as turmas, as aulas e as atividades seguiram sendo postadas de forma remota, assim como os materiais produzidos pelos bolsistas e as monitorias. Tratando da recepção de atividades, o gráfico 3 mostra um montante maior em relação aos bimestres anteriores.

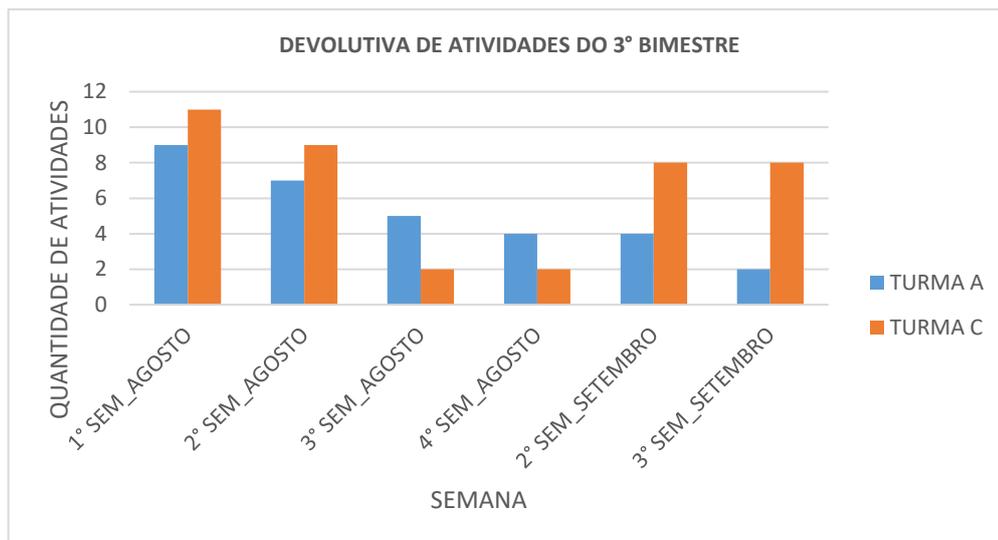


Gráfico 3. Devolutiva de atividades do 3º bimestre (agosto/setembro).

Cabe ressaltar que na primeira semana de setembro não foram entregues atividades aos alunos devido ao feriado de 7 de setembro, que coincidiu com a primeira aula da semana.

As dúvidas e dificuldades tiveram uma frequência mais baixa devido ao tempo e a habituação de cada aluno com o ensino remoto. O bimestre foi concluído dentro do prazo estimado e o plano de ação foi realizado de acordo com o planejado, sem sobrecarga de assuntos e atividades, sendo assim, não causou nenhum déficit da entrega dos conteúdos e na aprendizagem dos alunos, mesmo com as dificuldades presentes no ensino remoto.

Em relação às nossas expectativas, podemos afirmar que esperávamos mais em termos de participação e assiduidade na entrega das atividades. O que vimos foi bastante diferente. Porém, podemos dizer que esse foi o efeito esperado para o modelo remoto. Como se discutiu anteriormente, nem todos os alunos possuem acesso à internet, além disso, uma parcela significativa dos alunos é oriunda de zonas rurais, onde, por vezes, a situação em relação a conexão é ainda pior.

No tocante às nossas expectativas em relação a produção de materiais o que esperávamos ocorreu parcialmente, nosso empenho na pesquisa e produção foi recompensado muitas vezes pela empolgação dos alunos em participar e observar aquilo que produzimos, entretanto, esta adesão se desenvolveu de forma decrescente ao longo dos bimestres. Tomamos como base para essa inferência o número de participações nos jogos online produzidos, em cada um deles, o número de alunos que iniciavam uma partida era registrado.

Reafirmamos mais uma vez que nossas conclusões e aprendizados em relação a todas estas métricas consideraram como ponto chave o acesso à dispositivos eletrônicos e acesso à internet dos alunos, em alguns momentos nos deparamos com depoimentos dos discentes relatando dificuldade de acessarem os vídeos e sites que hospedavam os jogos aplicados, por este motivo, sempre nos colocamos a disposição na plataforma WhatsApp para auxílio imediato.

De forma independente dos resultados, o exercício das atribuições da equipe de produção proporcionou aprendizagem e evolução significativa para todos os pibidianos envolvidos, vimos de perto como uma ferramenta didática pode somar para com o exercício da atividade docente, e como o interesse dos alunos pôde ser restabelecido através da contextualização promovida por estas. Produzimos materiais que servirão para nós mesmos e para colegas de profissão na abordagem dos conteúdos trabalhados, como apresentado nas figuras 1 e 2 logo a seguir.



Figura 1. Modelo 3D da membrana plasmática produzido pelos pibidianos

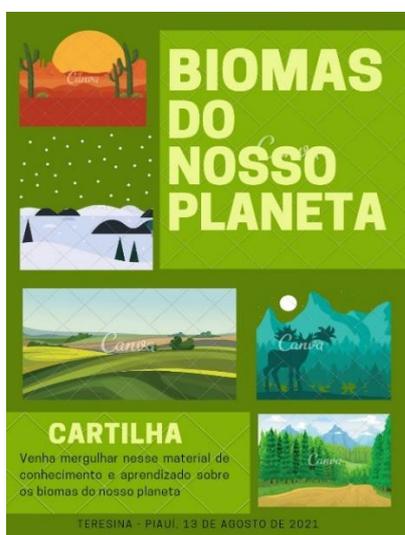


Figura 2. Cartilha sobre biomas terrestres produzida pelos pibidianos.

4 CONCLUSÃO

Considerando nossos objetivos para este trabalho, podemos dizer que os alcançamos. Apresentamos as contribuições das atividades formativas em nosso preparo para execução de nossas tarefas, tendo sido de grande importância, não só para nossa atuação no programa, mas também em nossa formação como futuros professores. Se tratando das expectativas que tivemos para o programa, podemos dizer que, apesar de esperarmos uma situação melhor, ainda assim, o que encontramos não foi tão distante daquilo que achávamos. Também é preciso dizer que, apesar das dificuldades, os alunos seguem tentando, ao seu modo, na busca pelo aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000400008&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 29 out. 2021.

AMBROSETTI, Neusa Banhara *et al.* Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6615>. Acesso em: 22 out. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 176.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Segregada%20C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2022.

PEREIRA, Alexandre de Jesus; NARDUCHI, Fábio; MIRANDA, Maria Geralda de. Biopolítica e Educação: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 219-236, 2020. Disponível em: <https://apl.unisiam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/554>. Acesso em: 23 out. 2022.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007. 43 p. Disponível em: https://ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4494:td-1267-a-infra-estrutura-das-escolas-brasileiras-de-ensino-fundamental-um-estudo-com-base-nos-censos-escolares-de-1997-a-2005&catid=307:2007&directory=1. Acesso em: 30 out. 2022.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 903-923, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/13.pdf>. Acesso em: 27 out. 2022.