



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO MÉDIO, TÉCNICO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO: Aprendizados e experiências.

**JOÃO PESSOA - PB
2022**

BRUNO RODRIGUES CABRAL

ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO: Aprendizados e experiências.

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a/ao Coordenação /Departamento do Curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, na modalidade EaD, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia

Orientador: Prof. Ms. João Batista de Souza

JOÃO PESSOA - PB

2022

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

C117e Cabral, Bruno Rodrigues.

Estágio supervisionado remoto [manuscrito] :
aprendizado e experiências / Bruno Rodrigues Cabral.
- 2022.

33 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação EAD
em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba,
EAD - João Pessoa , 2022.

"Orientação : Prof. Me. João Batista de Souza ,
Coordenação do Curso de Geografia - CH."

1. Ensino de geografia. 2. Estágio
supervisionado. 3. Docência. I. Título

21. ed. CDD 372.891

BRUNO RODRIGUES CABRAL

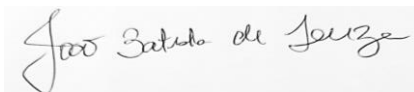
ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO: Aprendizados e experiências.

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a/ao Coordenação /Departamento do Curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, na modalidade EaD, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia

Aprovado em: 03/10/2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Ms. João Batista de Souza (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Ms. Ramon Santos Souza – (Membro interno)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Doutorando em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Prof.^a Ms. Simone da Silva – (Examinadora externa)
Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA/UFPB)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, além de me fortalecer para as batalhas que foram travadas e conquistadas.

A minha esposa, que me incentivou nos momentos mais difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à construção deste trabalho.

Aos professores, a banca e principalmente meu orientador, pelas correções e preciosos ensinamentos que me permitiram agregar um novo patamar na minha formação professoral.

Enfim, a todos os servidores técnicos e docentes da UEPB que contribuíram diretamente e indiretamente nesse caminhar.

Aos meus filhos, minha esposa e toda minha família, minhas razões de viver.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1 O O ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DOCENTE	11
2.2 O CURRÍCULO E O ENSINO DA GEOGRAFIA	12
2.3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	14
2.4 O ENSINO HÍBRIDO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	16
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	20
3.1 ÁREA DE ESTUDO	20
3.2 TIPO DE METODOLOGIA.....	24
4. ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO FERRAMENTA PARA ATUAÇÃO DOCENTE FRENTE AOS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO.....	25
4.1 DADOS, ANÁLISES E RELATOS SOBRE O ESTÁGIO DOCÊNCIA, CONTRIBUINDO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	25
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
6. REFERÊNCIAS.....	32

ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO: Aprendizados e experiências.

**Bruno Rodrigues Cabral¹
João Batista de Souza²**

RESUMO

O presente trabalho tem como tema o estágio supervisionado remoto. Com isso, o objetivo é trazer as principais vivências, dificuldades e oportunidades verificados nos estágios supervisionados para aplicar o conhecimento de forma prática no contexto escolar. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, sendo qualitativa e proporcionada pelo relato dos aprendizados e experiências vivenciados nos estágios supervisionados. Tendo quatro partes, basicamente as seções são: na primeira parte o referencial teórico com o ensino de geografia e a formação docente, o currículo e o ensino da geografia, desafios e possibilidades no estágio supervisionado e o ensino híbrido e o estágio supervisionado; na segunda parte o estágio supervisionado como ferramenta para atuação docente frente aos desafios contemporâneos; na terceira as considerações finais. Conclui-se que, portanto, o estágio docência é uma relevante experiência em um momento de transformação social e também educacional na formação do professor, com esse movimento contraditório é possível melhor explorar o conteúdo com práticas muito mais do que casos analógicos, sendo interessante levar o aluno a refletir a partir do seu contexto e vivência como, por exemplo, seu bairro como é formado aquele relevo no contexto micro/regional paraibano. Por isso, nos estágios supervisionados II e IV foi possível utilizar ferramentas de metodologias ativas como, por exemplo, aula expositiva dialógica e mentimeter, fazendo com que fosse possível ter uma maior retenção do conhecimento através de debate, mediação e exemplos.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Docência, Ensino de Geografia

ABSTRACT

This Course Completion Work has as its theme the challenges and needs of contemporary education. In addition, the main purpose of this study is to bring the main experiences, difficulties and opportunities in supervised internships to apply knowledge in a practical way in the school context. The methodology used was the literature review. Having three parts, basically the sections are: in the first part the theoretical framework with the curriculum and the teaching of geography and the challenges and opportunities in the supervised internship. In turn, in the second part, the supervised internship as a tool for teaching in the face of contemporary challenges. It is concluded that, therefore, the teaching internship is a relevant experience at a time of social and educational transformation in teacher training, with this contradictory movement it is possible to better explore the content with practices much more than analogous cases, being interesting to take the student to reflect from their context and experience, such as their neighborhood, how that relief is formed in the micro/regional context of Paraíba.

Key-words: Challenges. needs. Contemporary Education. Teaching internship.

¹ Mestre em Gestão Pública e Cooperação Internacional pela UFPB; accountbruno@hotmail.com

² Mestre em Ciências Agrárias pela UFPB; juba_batista@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

Rondini, Pedro e Duarte (2020) destacam que a educação brasileira foi atingida de forma significativa, já que as atividades pedagógicas foram suspensas passando a serem remotas devido a pandemia ocasionada pela COVID-19.

Com isso, esse período emergencial fez com que os professores passassem a utilizar recursos como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), onde a maioria, além de não saber utilizar essa ferramenta, também tivesse pouco tempo ou pouca habilidade em TDIC (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020).

Ao mesmo tempo em que esse período é desafiador, é também uma época de oportunidade, onde as TDIC podem ser incorporadas no ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino (AVELINO; MENDES, 2020; BARRETO; ROCHA, 2020; MARTINS, 2020).

Por outro lado, especificamente no contexto da pandemia, é preciso utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) para coletar, disponibilizar e utilizar materiais didáticos a fim de facilitar o ensino-aprendizagem (SCHNEIDER et al., 2020).

No curso de Gestão Ambiental foi utilizada TDIC como o Mentimeter, trazendo diversas possibilidades como, por exemplo, apresentações, nuvens de palavras e jogos, em outras palavras foca no aluno “ensino ativo” (FONSECA, RAFAEL, VICTOR, SANTOS, OLIVEIRA, SILVA; 2021).

De forma objetiva, a pandemia trouxe uma série de reflexões, trazendo perturbação para a educação brasileira, sobretudo na prática pedagógica, assuntos a serem trazidos em sala de aula, qualidade do ensino-aprendizagem e a infraestrutura dos docentes nas escolas (MARTINS, 2020).

Com a pandemia vimos um movimento de transformação na educação, sendo indispensável o estágio supervisionado na formação dos licenciando em geografia. Isso é o reflexo da necessidade de profundas transformações no campo teórico e prático do discente, uma vez que é possível ao estudante aplicar os conhecimentos aprendidos na universidade, mais precisamente verificando os principais desafios e necessidades da educação contemporânea.

Segundo Rondini, Pedro e Duarte (2020), a pesquisa deles concluiu que “*o ensino remoto não substitui os encontros pedagógicos presenciais, porém, é uma alternativa para aqueles que possuem condições de acesso*”.

O estágio docência foi tratado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, onde

trouxe a importância de aliar teoria e práticas nas salas de aulas. Com isso, é importante preparar o professor para o mundo real que ele vai encontrar no contexto escolar, sobretudo trazendo o contexto social do aluno nos temas para serem melhor trabalhados em sala (KULCSAL, 2001).

Sendo assim é uma grande oportunidade para o discente a utilização do estágio docência como tentativa de aprimorar a aplicação dos conhecimentos experienciados, onde é possível criar mecanismos mais eficazes na busca de uma educação integral e transformadora.

Por isso esse trabalho pretende trazer a lume a importância do estágio supervisionado, a qual é trazer os principais desafios e necessidades para os futuros discentes e docentes na busca da convergência entre teoria e prática.

Como objetivo geral pretende relatar o funcionamento do estágio supervisionado durante o curso de licenciatura em Geografia e a sua relação com uma formação docente mais específica dos desafios e necessidades contemporâneas. De forma específica, é trazer a ótica sobre a importância do estágio frente aos desafios e necessidades atuais e descrever os elementos contributivos para a formação docente e aplicação dos discentes.

Finalmente este trabalho foi constituído por uma metodologia de revisão bibliográfica sobre o estágio supervisionado, sendo utilizados artigos, livros e trabalhos acadêmicos. Apenas

Estando dividido em três partes. Na primeira parte o referencial teórico com o currículo e o ensino da geografia e os desafios e as oportunidades no estágio supervisionado. Por sua vez, na segunda parte o estágio supervisionado como ferramenta para atuação docente frente aos desafios contemporâneos. Por fim, são as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O O ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Segundo Callai (2001), o ensino da geografia por muito tempo, a ainda continua sendo ensinado, de modo que temas como o relevo, a vegetação, o clima, a população e o êxodo rural estão sendo trazidos para as salas de aulas totalmente dissociados da realidade dos alunos. Ou seja, é preciso encontrar acesso do conhecimento para a prática, contextualizando o tema para os alunos, deixando-o palatável, bem como realizando excursões ou visitar in loco nos temas ministrados em sala de aula.

Ao mesmo tempo Cavalcanti (2012, p. 112-113) afirma que:

Um ensino de cunho crítico, voltado para o desenvolvimento intelectual dos alunos, busca mediar seus processos de conhecimento considerando-os sujeitos ativos, já portadores de saberes e capacidades de pensamento, já portadores de histórias e sensibilidades, de experiências reais e imaginárias. [...] No caso específico da geografia, é potencializadora de sua aprendizagem a inclusão dos saberes das práticas espaciais dos jovens como referência constante. Esses saberes são básicos para tornar as experiências da escola e os conhecimentos nela veiculados mais significativos para os jovens.

Libâneo preceitua a escola como um elo do aluno com seu contexto sociocultural, onde não é apenas feita a transmissão de conhecimento, também é feita uma reflexão crítica do conhecimento, aproximando o mundo ideal e o mundo real.

Por isso, o professor deve buscar desenvolver um olhar contextualizado, onde busque trazer o conhecimento localizado no dia-a-dia do aluno.

Com isso, é indispensável nos cursos de licenciatura em geografia que, em síntese, o futuro professor passe pelos estágios docências, sobretudo o último IV e desenvolva sua regência a partir do conhecimento, mas de forma aplicada, utilizando a experiência do aluno, como, por exemplo, trazendo sua comunidade para discussão dos temas geográficos a nível local. Segundo Assis e Silva (2019), o estágio é um processo bastante importante, já que ele irá trazer mais facilidade para o estudante aplicar o conhecimento de forma mais prática, facilitando assim quando ele estiver em sala de aula.

Finalmente, como Pimenta e Lima (2017) prelecionam que o conhecimento deve ser aliado a uma prática, fazendo com que gere pesquisa, conhecimento e intervenção no mundo real não só nas salas de aulas, mas, acima de tudo, para o contexto sociocultural do aluno.

2.2 O CURRÍCULO E O ENSINO DA GEOGRAFIA

Para praticar a educação única e regulada, é preciso levar em consideração os diferentes momentos históricos, no qual o Brasil tem passado. Isso se deve as muitas características fornecidas pelos contextos políticos e socioeconômicos (PORTELA, 2018).

Assim, considerando o século XX, o papel da educação nunca foi de um sistema regulado, principalmente na extensão territorial brasileiro. A partir disso ocorreram constantes manifestações patrocinadas pelo setor de intelectuais do Brasil, almejando uma educação livre e gratuita. Finalmente, aconteceu a modernização legislativa quanto ao fornecimento de uma educação democrática e encampada a partir desses manifestos (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 é um exemplo de uma educação única e regulada, com o ensino básico e superior e acesso comum para todos os brasileiros, além da LDB que trouxe uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (PORTELA, 2018).

Segundo Portela (2018):

Pode-se afirmar que não há novidade na motivação e prescrição para um currículo comum, embora nem sempre haja consenso sobre a conveniência dessa prescrição. Nesse sentido, há um currículo nacional comum que passou por diferentes conotações e que tem educado os brasileiros desde o momento em que se pensou numa política de educação nacional. Nessa sequência, desde a década de 1990, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o país seguiria rumo à construção de conhecimentos e conteúdos que deveriam estar presentes em todas as escolas, em conformidade com o que pretendia o poder público (PORTELLA, p. 51; 2018).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram constituídos com base no desenvolvimento das tecnologias e da globalização marcadamente no final do século XX. Dessa forma, escolas, docentes e secretarias de educação teriam certa discricionariedade a depender das diferentes regiões ou localidades do país para a construção dos currículos (PORTELA, 2018).

Por outro lado, a missão do governo central nesse período parte da premissa que esse ente deve criar e avaliar os indicadores de qualidade no Brasil (PORTELA, 2018)

Em contrapartida, caberia ao governo federal avaliar e gerar indicadores referentes à qualidade do ensino no território nacional. Na frente do discurso contido nos PCNs, esses documentos foram um dos resultados mais relevantes da LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996). Eles foram decorrentes de amplo debate em torno do sistema educacional brasileiro que, em comparação com outras nações, estava em demasiado atraso no tocante à qualidade e acesso igualitário ao ensino nas regiões brasileiras. Os PCNs representaram uma orientação para o ensino que favorecia a temática da cidadania e voltava-se para o aprendizado a partir da vida cotidiana. Tal orientação acontecia com vistas à aquisição de saberes das ciências aplicadas à realidade escolar, mas com a perspectiva interdisciplinar, o que se configurava como algo inovador (PORTELLA, p. 61; 2018).

Mesmo sabendo que a Geografia não é formalmente um componente curricular, é

possível ver alguns aspectos dessa ciência na divisão da Natureza e Sociedade. Isso facilita o entendimento das crianças menores em questões iniciais, colaborando no futuro com os novos conhecimentos que virão em séries posteriores (PORTELA, 2018).

Portela elucida sobre as DCNS:

Apesar de serem documentos que tinham o objetivo de serem parâmetros para o currículo nacional no Brasil, de acordo com os organizadores das DCNs de 2013, várias reuniões e exposições de professores e seus representantes consideraram os PCNs “meros papéis” (BRASIL, 2013).

Esse julgamento, segundo Brasil (2013), ocorreu, principalmente, por sua linguagem não ser acessível à maioria dos professores e pelo contexto político e pedagógico em que foram concebidos, os quais perseguiram “a naturalização da competitividade, o consumismo, o meritocracismo, o esvaziamento do sentido público e do coletivo para abrir espaço para o privado e o individual” (STRAFORINI, 2011,

p. 48). Concorde-se, ainda em grande parte, com Straforini (2011), quanto às críticas referentes ao caráter plural ou eclético do documento. Segundo ele, tal documento trata a Geografia como Filosofia das técnicas, Geografia humanística ou a valoriza como Geografia marxista, e às incoerências nas definições de conceitos e das categorias geográficas. Suas palavras induzem à reflexão acerca da conjuntura política e pedagógica na qual estavam inseridos os PCNs. Não eximindo os PCNs dos seus problemas, é preciso reconhecê-los como o guia para as normativas que regem ainda a educação básica até a implementação total da BNCC. Não há como esquecer que os parâmetros foram e ainda são o instrumento norteador da maioria das escolas brasileiras, ao propor os seus currículos. Menciona-se que muitos materiais didáticos, como o livro didático, têm se apoiado no que esses documentos sugerem como conhecimentos a serem desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O ensino de Geografia foi marcadamente influenciado por várias perspectivas a partir dos PCNs e BNCC. Mesmo sabendo das especificidades desses documentos, os PCNs foram impactados pela inclusão da interdisciplinaridade e da formação com foco nas Ciências Humanas (PORTELA, 2018).

Por fim, as dificuldades na escola não são disciplinadas no BNCC, entretanto é preciso buscar melhorias das condições não somente de infraestrutura, mas principalmente na formação dos docentes. Segundo Portela (2018), resta uma série de dúvidas, por exemplos, qual é a função do currículo na escola? Será que a pretensão é apenas quantificar resultados e encaixar milhões de crianças e jovens num padrão de qualidade? A viabilidade é o foco. E a proposta curricular deve refletir mudanças transformadoras, sempre levando em conta o que foi construído até a presente data.

2.3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Segundo Paulo Freire (1996), a dualidade educacional expressa uma perspectiva interativa e iterativa entre o ensino e a pesquisa, já que para ensinar é preciso pesquisar, assim como fazer pesquisa é necessário para o ensino. O mundo é marcadamente contraditório, exigindo um aprofundamento da pesquisa por parte do docente para ensinar aos alunos ferramentas necessárias que intervenham em uma dada realidade (MOREIRA, 2015).

Dessa forma, os currículos de Geografia nos cursos de licenciatura são precários, tendo em vista que as disciplinas não envolvem conteúdos densos de formação em pesquisa. O professor precisa ter a capacidade de julgar o mundo contemporâneo, a partir de um conhecimento crítico (MOREIRA, 2015).

Moreira (2015) destaca o conhecimento crítico do mundo como um caminho de possibilidade para a revisão dos currículos de Geografia.

A preocupação dos professores de Geografia deve ser com a possibilidade dessa ciência, enquanto disciplina, produzir um conhecimento crítico do mundo. Pois, de acordo com Oliva (1999, p.35) ao citar John Berger, um importante escritor anglosaxônico, não geógrafo, “a Geografia é a mais poderosa e reveladora perspectiva crítica do mundo contemporâneo”. Essa afirmação nos leva a pensar, como ensinar não só ao aluno de licenciatura em Geografia, mas aos alunos da educação básica a desenvolver o senso crítico deste mundo? Pensar a resposta para esta questão nos remete a uma reflexão aprofundada sobre a Geografia e suas possibilidades de proporcionar ao aluno em todos os níveis de ensino um conhecimento crítico de um mundo que é permeado pela imagem, dominado pela mídia e submetido ao espetáculo. Um caminho possível nessa direção está na possibilidade do aluno em se tornar produtor do seu próprio conhecimento, o que sugere a superação não só da noção do aluno expectador, mas, da linguagem excessivamente acadêmica.

De acordo com Monbeig (1957, p.31), para se alcançar um bom ensino de Geografia, é necessário reduzir sem medo a massa de nomes insípidos e de pormenores sem valor; é necessário, sobretudo, reduzi-la a proporções mais justas.

Além disso, Moreira (2015) relembra uma célebre palestra do professor Milton Santos, considerando como fio condutor a racionalidade para implementar melhorias nos currículos de Geografia.

O professor Milton Santos, em várias de suas palestras apontou outra possibilidade: apresentar os fatos e as realidades como enredos. Em regra, o enredo se constrói por meio de uma trama, intriga ou conflito. Sua sustentação compreende um encadeamento de ações que se desenrolam em uma sequencialógica e temporal.

Finalmente, os discentes precisam se motivar com o conteúdo que é ensinado em sala de aula, pois o contexto das situações ocorridas nas regiões e nos locais e a realidade de cada um são fatores indispensáveis para essa pedagogia (MOREIRA, 2015).

Moreira (2015) demonstra essa necessidade de integração dos saberes, como o saber

agir e o saber fazer.

“os alunos chegam à escola com um saber peculiar sobre o espaço que faz parte de suas respectivas histórias, das múltiplas atividades que enchem suas vidas, espaço cuja lógica eles aprendem na própria carne”. Essa mesma autora ainda acrescenta que, se nós, professores, passássemos a considerar devidamente o saber do aluno (seu espaço real), integrando-o ao saber espacial que a escola deve transmitir-lhe – o que, segundo me pareceria, supõe repensar o objeto mesmo da Geografia que ensinamos -, tal atitude poderia trazer profundas e benéficas consequências à nossa prática de ensino. Nossa escola prefere, contudo, excluir esse espaço real do nosso espaço geográfico que ensinamos (razão manifesta: as impressões do aluno são irrelevantes; razão política: esse saber pode ser arriscado, subversivo para a própria Geografia, para a escola). Ao negar o espaço histórico do aluno (e, logo, da Geografia), ela acaba fatalmente por marginalizar o próprio aluno como sujeito do processo de conhecimento e transforma-o em objeto desse processo. (RESENDE, 1995, p.84).

Ludke e Cruz (2005) asseveram que a licenciatura promove bem o estudo da teoria, onde a prática não é prioridade nos currículos da formação docente e os estágios supervisionados não tem tempo suficiente de preparar os docentes para atuar em salas de aula.

Nesse sentido, Moreira (2015, p. 110) ressalta que:

A dúvida é, se estes alunos durante o curso de licenciatura foram dotados de conhecimento intelectual e metodologias/didáticas que possam lhes servir de base no enfrentamento das ameaças e desafios que com frequência o cotidiano escolar impõe. Os professores são capazes de desenvolver uma postura transformadora junto aos seus alunos, apesar do clima político e ideológico desfavorável, da desvalorização do trabalho docente, da crise do pensamento teórico e da primazia de concepções práticas? São capazes de superar tais desafios e atuar criticamente no contexto da educação básica, para que seus alunos se transformem em sujeitos sociais aptos a debater e intervir nas questões relacionadas à sociedade atual?

Assim, os estágios supervisionados são de fundamental importância na formação dos docentes que irão atuar no ensino básico, mas questões que foram colocadas servem para nos alertar da importância de se construir instrumentos capazes de integrar teoria e prática (MOREIRA, 2015).

Seguem essa mesma ideia Saiki e Godoi (2007, p. 26-27):

A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado são significativos nos cursos de licenciatura, e não deveriam ser realizados apenas como um cumprimento da grade curricular, mas sim contextualizados e comprometidos com a transformação social, unindo formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e social. [...] são segmentos importantes na relação entre trabalho acadêmico e a aplicação de teorias, representando a articulação dos futuros professores com o espaço de trabalho, a escola, a sala de aula e as relações a serem construídas.

Conclui-se que o grande desafio na formação de docentes é trazer os estágios supervisionados como um projeto político-pedagógico, com foco em contextualizar o universo e as suas transformações. Isso deve ser adaptado num processo contínuo e desde o início dos cursos de licenciaturas em Geografia, trazendo a teoria aliada à prática. É preciso

que o professor tenha experiência suficiente em sala de aula (com a disciplina, o mundo e as transformações sociais), sendo indispensável dotá-lo de meios que o ajudem a atuar com maior tranquilidade junto às dificuldades diárias.

2.4 O ENSINO HÍBRIDO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A partir de março de 2020 ocorreu a pandemia ocasionada pela COVID-19, sendo decretada pela Organização Mundial de Saúde. Dessa forma, todos os países, inclusive, digam-se de passagem, o Brasil, tiveram que se adaptar e planejar o ensino remoto.

Ressalta-se que esse período emergencial que afetou a educação não pode ser colocado como semelhante ao Ensino à Distância, já que são formas diversas, além de metodologias totalmente diferentes.

Segundo Souza e Ferreira (2020), o ensino remoto é uma linha fina entre o presencial (sala de aulas) e não presencial (utilizando a tecnologia da informação e comunicação) com o foco no currículo.

Então, portanto, esse tipo de ensino passou a ser realizado de forma síncrona (ao vivo) e também assíncrona (de forma gravada, ou em um ambiente sem um contato mais próximo mesmo que de forma virtual). Claro que nesse momento peculiar o desafio tornou-se hercúleo, no sentido de que professores não foram preparados para utilização da sala de aula virtual sem o contato físico, além da dificuldade em trazer o conteúdo de forma a aproveitar a vivência sociocultural do aluno.

Souza (2020, p. 10) destaca que:

Não podíamos imaginar que seríamos tão violentamente atingidos pela Coronavírus. O espaço público de nossas vidas, e em especial, das escolas foi abortado de nosso cotidiano. Enquanto profissionais e estudantes, a vida nas escolas teve que se reconfigurar perante um uma tela de computador ou outro equipamento. Como professores e estudantes somos incumbidos a remodelar as práticas para a continuidade da oferta escolar por meio do ensino remoto. As universidades enfrentaram os problemas decorrentes da desigualdade de acesso e condições para a inclusão digital, a ausência de formação para o domínio das diferentes práticas digitais, além de aspectos estruturais e de gestão do conhecimento. [...]

Nesse contexto, é preciso ainda mais se planejar, pois isso ajuda a tomada de decisão quanto à utilização dos recursos em tecnologia e informação, evitando que o professor tenha imprevistos na aplicação do conhecimento, além de tornar o material didático mais atraente para os alunos (CALLAI, 2001).

Karnal (2012, p. 86) alerta que:

[...] É verdade que os alunos são capazes de abrir várias “janelas” no computador ao mesmo tempo. Muitos focos marcam a maneira atual de acessar a rede mundial.

Porém, isso não é algo que deva ser defendido ou imitado. Não é possível manter uma profunda atenção em oito janelas ao mesmo tempo. Posso ver ou abrir, mas não posso examinar nenhuma de verdade. Logo, apesar de existir essa tendência jovem de abrir muitas janelas, os professores devem estimular algo no sentido oposto. Devemos estimular a concentração. Devo levar em conta que meu aluno tem dificuldade com esse foco. Logo, devo partir desta realidade, mas não dirigir o ensino a ela. Há traços da cultura “internética” que devem ser combatidos. Navegar a esmo, acessar dezenas de sites em cinco minutos, abrir muitas janelas, ver vídeos e som e imagens ao mesmo tempo: isso é um processo mais hipnótico do que educativo. Seduz, de forma apática e com mais frequência, mais do que ensina ou desafia.

A partir de março de 2020 ocorreu a pandemia ocasionada pela COVID-19, sendo decretada pela Organização Mundial de Saúde. Dessa forma, todos os países, inclusive, digam-se de passagem, o Brasil, tiveram que se adaptar e planejar o ensino remoto.

Ressalta-se que esse período emergencial que afetou a educação não pode ser colocado como semelhante ao Ensino à Distância, já que são formas diversas, além de metodologias totalmente diferentes.

Segundo Souza e Ferreira (2020), o ensino remoto é uma linha fina entre o presencial (sala de aulas) e não presencial (utilizando a tecnologia da informação e comunicação) com o foco no currículo.

Então, portanto, esse tipo de ensino passou a ser realizado de forma síncrona (ao vivo) e também assíncrona (de forma gravada, ou em um ambiente sem um contato mais próximo mesmo que de forma virtual). Claro que nesse momento peculiar o desafio tornou-se hercúleo, no sentido de que professores não foram preparados para utilização da sala de aula virtual sem o contato físico, além da dificuldade em trazer o conteúdo de forma a aproveitar a vivência sociocultural do aluno.

Souza (2020, p. 10) destaca que:

Não podíamos imaginar que seríamos tão violentamente atingidos pela Coronavírus. O espaço público de nossas vidas, e em especial, das escolas foi abortado de nosso cotidiano. Enquanto profissionais e estudantes, a vida nas escolas teve que se reconfigurar perante um uma tela de computador ou outro equipamento. Como professores e estudantes somos incumbidos a remodelar as práticas para a continuidade da oferta escolar por meio do ensino remoto. As universidades enfrentaram os problemas decorrentes da desigualdade de acesso e condições para a inclusão digital, a ausência de formação para o domínio das diferentes práticas digitais, além de aspectos estruturais e de gestão do conhecimento. [...]

Nesse contexto, é preciso ainda mais se planejar, pois isso ajuda a tomada de decisão quanto à utilização dos recursos em tecnologia e informação, evitando que o professor tenha imprevistos na aplicação do conhecimento, além de tornar o material didático mais atraente para os alunos (CALLAI, 2001).

Karnal (2012, p. 86) alerta que:

[...] É verdade que os alunos são capazes de abrir várias “janelas” no computador ao mesmo tempo. Muitos focos marcam a maneira atual de acessar a rede mundial.

Porém, isso não é algo que deva ser defendido ou imitado. Não é possível manter uma profunda atenção em oito janelas ao mesmo tempo. Posso ver ou abrir, mas não posso examinar nenhuma de verdade. Logo, apesar de existir essa tendência jovem de abrir muitas janelas, os professores devem estimular algo no sentido oposto. Devemos estimular a concentração. Devo levar em conta que meu aluno tem dificuldade com esse foco. Logo, devo partir desta realidade, mas não dirigir o ensino a ela. Há traços da cultura “internética” que devem ser combatidos. Navegar a esmo, acessar dezenas de sites em cinco minutos, abrir muitas janelas, ver vídeos e som e imagens ao mesmo tempo: isso é um processo mais hipnótico do que educativo. Seduz, de forma apática e com mais frequência, mais do que ensina ou desafia.

Por fim, Pimenta e Lima (2017, p. 30) lembram que:

Essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional. A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática.

Gandra e Borges (2020) afirmam que é preciso superar o modelo educacional de aulas expositivas, fazendo com que o conhecimento do aluno seja desconsiderado tornando-o passivo no processo ensino-aprendizagem.

O ensino híbrido surge como alternativa para superar esses tipos de aulas que, em suma, colocam o aluno em segundo plano. Assim, é possível trazer novas metodologias aliadas à tecnologia. Então, portanto, ensino híbrido não é utilizar apenas uma metodologia, mas é a fusão de formas práticas de trazer o conhecimento de forma aberta e criativo ao aluno (MORAN, 2015).

De forma complementar, Martins (2016) ressalta que:

Pode-se afirmar que, de forma geral, nessa modalidade de ensino, há a convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo tradicional, no sentido de envolver a aprendizagem em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo on-line, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino (MARTINS, 2016, p. 68).

Em sala de aulas é preciso que o professor tenha consciência de que existem os nativos digitais, onde são alunos nascidos em uma geração tecnológica e mais recente quando comparado ao que é encontrado nas salas de aulas:

As crianças nascidas a partir da década de 80 e 90 são definidos por Prensky (2010) como nativos digitais e apresentam familiaridade com o universo digital e, portanto, cabe aos educadores e pesquisadores atentarem para esse potencial (apud COELHO, 2012, p. 88).

Prensky (2010) nos explica que as crianças - nativas digitais - apresentam uma intimidade com os meios digitais e possuem a habilidade e competência de realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo. A geração desses nativos alterou, assim, definitivamente, os rumos da Comunicação, bem como da Educação. Logo, não podemos pensar a Comunicação e nem a Educação a partir de paradigmas retrógrados, porque os avanços tecnológicos mudaram a forma de ser, agir e pensar da sociedade. Temos, assim, uma nova geração de crianças – as nativas digitais - que interagem, a

todo momento, com as novas e velhas mídias (apud COELHO, 2012, p. 89).

Ou seja é importante que as escolas tenham uma infraestrutura para ampliar a utilização de recursos, bem como identificar e tratar as informações indispensáveis para a concretização do ambiente de ensino-aprendizagem. De forma objetiva, é indispensável que o professor promova a utilização inteligente de recursos tecnológicos, fazendo com que seja uma nova metodologia aliada ao conhecimento (COSTA, 2016).

Moran (2015) destaca que atualmente existem diversas formas de ensino-aprendizagem, sobretudo no cotidiano onde aprendemos dentro e fora das salas de aulas, como, por exemplo, em nossas casas, nossas vizinhanças, etc.

Por outro lado, especificamente no contexto da pandemia, é preciso utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) para coletar, disponibilizar e utilizar materiais didáticos a fim de facilitar o ensino-aprendizagem (SCHNEIDER et al., 2020).

No curso de Gestão Ambiental foi utilizada TDIC's como o Mentimeter, trazendo diversas possibilidades como, por exemplo, apresentações, nuvens de palavras e jogos, em outras palavras foca no aluno “ensino ativo” (FONSECA, RAFAEL, VICTOR, SANTOS, OLIVEIRA, SILVA; 2021).

Finalmente, a partir do trabalho de Fonseca, Rafael, Victor, Santos, Oliveira e Silva (2021), é possível verificar que a utilização dessa metodologia ativa proporcionou uma maior interação, além de uma forte participação, trazendo o conhecimento de forma mais útil para o aluno.

Segundo Hartmann, Maronn e Santos (2019), como uma metodologia ativa, torna-se crucial a utilização das aulas expositivas dialogadas, uma vez que ela é uma estratégia de ensino-aprendizagem onde o conteúdo é exposto de forma ativa com a participação dos alunos questionando o assunto trazido em sala de aula. O principal objetivo dessa metodologia de ensino-aprendizagem de forma ativa é resgatar o conhecimento prévio do aluno, a fim de trazer exemplos práticos do cotidiano do aluno, sua relação sociocultural, como agente ativo da aprendizagem.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 ÁREA DE ESTUDO

Este trabalho foi realizado com base nos estágios supervisionados I, II, III e IV.

Os estágios supervisionados I e II foram realizados no ensino fundamental, onde o primeiro foi realizada observação; por sua vez, o segundo foi realizada aplicação da observação.

Ambos estágios foram realizados na Escola Municipal General Rodrigo Otávio, sendo localizada na cidade de João Pessoa na Zona Norte da cidade, especificamente no bairro dos Estados. Foi fundada em 25 de agosto de 1969. Com 373 alunos matriculados, atualmente, distribuídos no Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No tocante ao espaço, a escola possui sete salas de aula, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma sala de vídeo e uma cozinha. Assim as fotos referentes ao espaço escolar podem ser vistas nas figuras a seguir, sendo que todos os dados referentes à escola e a turma foram obtidos com o Secretário da escola.

Figura 1 - Fachada da escola.



Fonte: Arquivo pessoal de estágio (2022).

Figura 2 - Sala de professores.



Fonte: Arquivo pessoal de estágio (2022).

Figura 3 - Cozinha.



Fonte: Arquivo pessoal de estágio (2022).

Já no estágio supervisionado III, contou com observação e foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Médio e EJA Sergina Laura Dantas, no Catolé do Rocha, na Paraíba, sendo que essa escola conta com um total de cinco salas de aula, um pátio coberto e um hall de entrada, uma secretaria e uma diretoria, conforme fotos a seguir.

Figura 4 - Fachada da Diretoria da Escola Estadual de Ensino Fundamental Médio e EJA Sergina Laura Dantas, Catolé do Rocha, Paraíba.



Fonte: Arquivo pessoal de estágio (2022).

Figura 5 - Fachada da Secretaria da Escola Estadual de Ensino Fundamental Médio e EJA Sergina Laura Dantas, Catolé do Rocha, Paraíba.



Fonte: Arquivo pessoal de estágio (2022).

Figura 6. Cantina da Escola Estadual de Ensino Fundamental Médio e EJA Sergina Laura Dantas, Catolé do Rocha, Paraíba.



Fonte: Arquivo pessoal de estágio (2022).

Figura 7 - Sala de professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Médio e EJA Sergina Laura Dantas, Catolé do Rocha, Paraíba.



Fonte: Arquivo pessoal de estágio (2022).

Essa escola conta com os segmentos EJA e semipresencial com três turmas de ensino fundamental e três turmas de ensino médio nos horários da manhã, tarde e noite e o EJA prisional com ciclo I, e ciclo II (duas turmas a e b) com o quantitativo de professores dezesseis professores (semipresencial) e três professores (EJA prisional) quantitativo de servidores dois vigias diurnos dois vigias noturnos dois auxiliares de serviços gerais e uma merendeira.

A escola trabalha os três turnos exclusivamente com a EJA para atender jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental 2 e o Ensino Médio. Não existe ensino regular no Sergina Laura. As duas grandes escolas estaduais da cidade que possuíam mais de 2 mil alunos cada uma viraram integrais. Os alunos que trabalham ou tem outros compromissos abandonaram a escola. Ficaram poucos alunos em cada uma delas. Então a procura da EJA está muito grande. A cidade é um polo indústria e tem um comércio bem ativo porque atende também as cidades vizinhas. As Empresas estão exigindo que os Funcionários tenham no mínimo o Ensino Médio.

Por fim, o estágio supervisionado IV foi realizada aplicação e ocorreu no Centro Estadual Experimental de Ensino-Aprendizagem Sesquicentenário (CEEEA) Sesquicentenário em seis turmas do ensino médio, tendo como tema o Relevô.

Essa escola conta com uma sala de professores, banheiros e salas de aulas, sendo que faz parte da rede pública de ensino da cidade de João Pessoa – Paraíba, além de terem alunos das três séries do ensino médio, ao todo foram contabilizadas seis turmas com faixa etária entre 15 e 18 anos

Figura 8 – Fachada do CEEEA Sequicentenário.



Fonte: Arquivo pessoal de estágio (2022).

Figura 9 - Infraestrutura do CEEEA Sequicentenário.



Fonte: Arquivo pessoal de estágio (2022).

3.2 TIPO DE METODOLOGIA

Este estudo utilizou como metodologia a revisão bibliográfica, uma vez que foram selecionados vários materiais como, por exemplo, artigos, dissertação, tese e livros.

Quanto a forma de abordagem do problema, foi utilizada a metodologia de cunho qualitativo, que segundo Minayo (2001, p.22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p.22).

Este estudo é classificado por ser um relato de experiência, descrevendo de forma crítica as principais vivências tanto quanto presencial como não presencial, já que descreve o conhecimento dedicado de forma conjunta com as experiências práticas fornecido pelos estágios supervisionados (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021).

Dessa forma, foram realizadas observações e regências, utilizando, em parte o ensino

remoto, além do retorno às aulas presenciais no “novo normal”, onde foi possível utilizar alguns recursos de tecnologia da informação como, por exemplo, mentimeter.

4. ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO FERRAMENTA PARA ATUAÇÃO DOCENTE FRENTE AOS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO

Na seção 2. foram apresentadas diversas referências sobre o currículo e o ensino da geografia, sobretudo os desafios e as possibilidades no estágio. Desas forma, demonstramos a principal experiência no estágio como formação docente na licenciatura de geografia e os desafios contemporâneos nas salas de aulas.

Em 2020 o mundo iniciou um processo de inflexão em várias áreas, tendo em vista a pandemia ocasionada pela COVID-19, e a educação foi um desses setores em que precisou se readequar para que não houvesse prejuízo à educação.

Seus conteúdos, suas metodologias, em suma, a forma de ensinar teve que ser reinventada pelos professores, que passaram a utilizar recursos tecnológicos para dar continuidade ao processo de educação.

E foi de fundamental importância vivenciar esse período de desafio, entretanto esse movimento de retorno ao novo normal, já que foi possível verificar nos meus estágios docências dois cenários, mais especificamente como se desenvolveram os desafios e as ferramentas utilizadas para superá-los e fazer com que a educação mantivesse o nível de qualidade.

Antes de adentrar nas análises e dados sobre o meu estágio docência, é de fundamental importância registrar que essa disciplina marcou minha vida para o restante dela, já que foi possível experimentar vários desafios e também ferramentas que foram utilizadas para superar esse momento diferente na história da humanidade.

4.1 DADOS, ANÁLISES E RELATOS SOBRE O ESTÁGIO DOCÊNCIA, CONTRIBUINDO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Tendo em vista as medidas restritivas impostas pela Organização Mundial de Saúde impostas pela COVID-19, o estágio supervisionado I teve que ser realizado na modalidade remota. Sendo realizado na Escola Municipal General Rodrigo Otávio (EMGRO), mais

especificamente a partir de fevereiro de 2021

A professora desse estágio passou as informações gerais, contendo o objetivo dessa disciplina como aprender competências e habilidades de forma a aliar o conhecimento com a prática, a carga horária e a metodologia que é a observação onde o aluno tem como escopo observar a atuação do docente em sala de aula no nível fundamental. Além disso, foram disponibilizados diversos materiais no Ambiente Virtual de Aprendizagem para leitura e fundamentação do relatório de estágio produto final dessa disciplina.

Com isso, esse estágio foi realizado com foco na observação, sendo acompanhada as aulas on-line na turma do sexto ano da escola. A forma definida pela escola foi a utilização do Whatsapp.

Essa turma contou com exatamente quarenta e sete alunos, que estavam entre a faixa etária de 12 anos e a maioria desses alunos são moradores de diversos bairros próximos, como, por exemplo, Mandacarú, Treze de Maio, Bairro dos Ipês, Mangabeira, Torre, Expedicionários, Alto do Céu e outras localidades como Cabedelo.

A turma foi bastante heterogênea, daí tiveram alunos bastante participativos e sempre interagindo, principalmente nas correções dos exercícios, enquanto outros mais introspectivos.

Deste total de quarenta e sete alunos, poucos assistiram às aulas regularmente, nunca mais do que trinta alunos. A professora foi bastante democrática e sempre deixou o grupo do WhatsApp aberto para considerações, no entanto foi sempre necessário fazer intervenções para que não houvessem conversas paralelas com a mudança de foco da aula.

De forma geral, como não tiveram aulas presenciais, a utilização do Whatsapp foi a forma trabalhada pela escola e que, em síntese, ocorriam sempre conversas paralelas, pouco comparecimento dos alunos e um pouco de desorganização por parte deles. As atividades encaminhadas trouxeram dados preocupantes, onde ocorreram muitas notas baixas e apenas uma nota que ficou acima da média sete.

Foi possível verificar que, de alguma maneira, a avaliação do conhecimento trabalhado ficou comprometida, sendo realizada através dos exercícios individuais e provas, fazendo com que outras habilidades ficassem comprometidas como, por exemplo, identificar os assuntos geográficos com a visão sócio-cultural do aluno (ação do ensino x ação humana). Como também se as aulas tivessem sido pelo googlemeet possivelmente pudesse ser melhor vivenciado o assunto e a interação teria sido mais fácil com os alunos.

Como Karnal (2012) prelecionou, foi possível verificar que a utilização do ensino remoto é crucial, ao mesmo tempo é preciso dirigir a atenção do aluno para a utilização de

ferramentas remotas, no sentido de diminuir o risco de o aluno estar conectado com outros temas a não ser o da aula, não só abrindo várias janelas com a utilização do computador, mas também dos celulares assistindo vídeos, olhando redes sociais, etc.

Para o estágio supervisionado II, a professora do estágio formulou sete atividades a serem realizadas no estágio docência que teve como foco a regência: conversar com o professor sobre as aulas, definir qual turma será acompanhada, ter o contato prévio com a turma, definir os dias que serão assumidas as aulas, planejar as aulas, apresentar a proposta de aula e desenvolver a aula no ensino fundamental.

Dessa forma, esse estágio foi realizado na mesma escola do estágio supervisionado I (EMGRO), mais precisamente nas turmas 8º ano A e B, contando com o planejamento a seguir:

Quadro 1 - Descrição das aulas regidas no 8º ano.

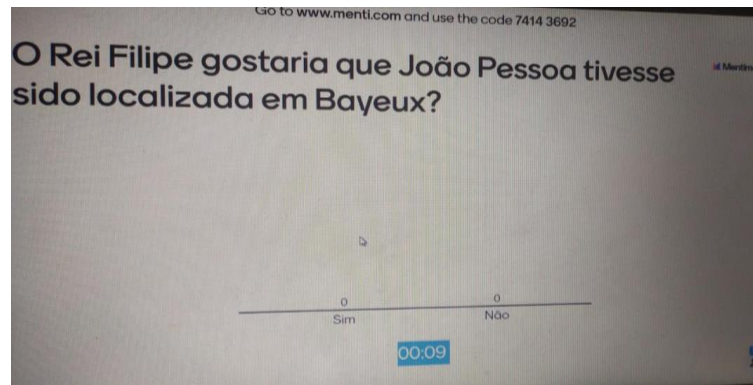
Data	Aulas regidas
02/08/2021	Realizei uma reunião com a professora para ajustar o conteúdo programático, materiais e atividades a serem realizadas no dia 03/08/2021.
03/08/2021	Realizei a confecção de um material de apoio sobre a fundação do estado da Paraíba e da cidade de João Pessoa. No dia da aula, foi possível discutir e aplicar uma atividade avaliativa e interativa, utilizando o mentimeter.
16/08/2021	Realizei uma reunião com a professora para ajustar o conteúdo programático, materiais e atividades a serem realizados no dia 17/08/2021.
17/08/2021	Encaminhei um material de apoio sobre a função do sistema capitalista, de acordo com o olhar da geografia.
24/08/2021	Apliquei um vídeo e uma atividade avaliativa e interativa com os alunos no mentimeter.
28/08/2021	Apliquei um vídeo e uma atividade avaliativa e interativa com os alunos no mentimeter.
05/09/2021	Encaminhei um material de apoio sobre a função do sistema capitalista, de acordo com o olhar da geografia.
12/09/2021	Apliquei um vídeo e uma atividade avaliativa e interativa com os alunos no mentimeter.

Fonte: Arquivo pessoal de estágio (2022).

Nesse estágio utilizei como foco a elaboração de materiais de apoio voltado ao desenvolvimento crítico do aluno, trazendo vários exemplos sócio-culturais dos alunos.

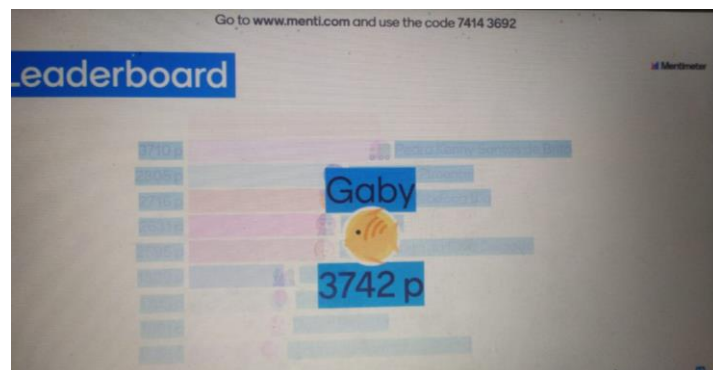
Por sua vez, as atividades realizadas tiveram a ideia clara de mediar as dúvidas de forma que o conhecimento pudesse ser vivenciado. Em síntese, a aula foi realizada de forma expositiva e dialogada com a aplicação de metodologia ativa no Mentimeter, promovendo a participação de todos os alunos presentes.

Figura 10 – Pergunta do assunto na ferramenta metimeter.



Fonte: Arquivo pessoal de estágio (2022).

Figura 11 – Participação e placar na ferramenta metimeter.



Fonte: Arquivo pessoal de estágio (2022).

O estágio supervisionado III foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Médio e EJA Sergina Laura Dantas, mais precisamente observado a turma EJA do ensino médio.

Por sua vez, como a professora já havia disponibilizado materiais no AVA, apenas foi preciso realizar a observação desse estágio e o encaminhamento ulterior do relatório de estágio.

Realizei esse estágio na turma do 3º ano A do Ensino Médio - EJA semipresencial. Os alunos foram de jovens e adultos que trabalham e estão interessados em concluir por causa das exigências do trabalho. Alguns pretendem fazer algum curso superior, por exemplo, alunos

que concluíram em 2021 e já estão cursando curso superior.

Essa turma foi capitaneada pela docente de geografia Profa. Suelene Barreto de Melo onde atua há 20 anos lecionando geografia, possuindo formação em Bacharelado em geografia na UFPB, Licenciatura em geografia na UFPB, Especialização em Supervisão e Orientação Escolar na FIP e matriculada no mestrado profissional em geografia na UFCG, 2022.

As aulas no EJA semipresencial não possuem aulas físicas, então a metodologia realizada foi a seleção dos conteúdos e o desenvolvimento de atividades para os alunos fazerem, por exemplo, seleciona vídeos do youtube e textos da internet como subsídio para os alunos, de acordo com as atividades e conteúdo.

Como a escola não dispõe de livros didáticos para os professores e alunos, também não dispõe de papel para imprimir atividades para os alunos, pois caso precise o professor tem que levar papel de casa.

No início foi difícil adaptar-se as ferramentas tecnológicas para desenvolver 100% do trabalho pedagógico remoto. Mas os desafios foram positivos porque permitiu a aprendizagem do uso de diferentes ferramentas que facilitam o desenvolvimento de planejamentos das aulas.

Finalmente, o estágio supervisionado IV ocorreu na escola CEEEA Sesquicentenário em seis turmas do ensino médio, tendo como tema trabalhado em sala de aula: o Relevo. Dessa forma, tive que elaborar um conteúdo que fosse palatável aos alunos, trazendo a teoria com alguma vivência do aluno, mesmo que fosse em sua comunidade, como, por exemplo, a cidade de Patos como uma depressão relativa, ou a comunidade São José como um tabuleiro / planalto a nível regional.

Como essa experiência ocorreu já de volta ao novo normal pós pandemia ocasionada pela COVID-19, foi possível verificar que os alunos estão muitos dispersos com muitos vícios advindos de casa, ocasionando um grande desafio para os professores atualmente, além de estarem bastante conectados com seus celulares.

Inclusive, diga-se de passagem, é uma geração conectada com a tecnologia, fazendo com que seja urgente uma busca por um ensino integrativo e aproveitando esse problema para utilizar como uma oportunidade para a formação dos professores atualmente nas licenciaturas em geografia.

Como o tema Relevo é um assunto tanto complexo, também foi possível perceber dificuldade por parte dos alunos em compreender conceitos introdutórios como as formas e a sua formação, daí tive que trazer o contexto regional e fazendo analogias com João Pessoa e os bairros onde moram.

Ou seja, conforme Hartmann, Maronn e Santos (2019), a aula expositiva e dialogada possibilita a utilização do conhecimento prévio do aluno, resgatando-o de modo que tragam exemplos práticos do dia a dia, do cotidiano, onde o professor torna-se o mediador das dúvidas e dos debates advindos de toda a participação em um determinado assunto.

Essa experiência foi muito importante para minha formação, já que trouxe o conhecimento aprendido na universidade, aplicando-o de forma mais simplificada para esses alunos, tendo em vista que eles estavam com dúvidas e dificuldades em compreender conceitos iniciais do assunto Relevô.

Figura 12 – Regência do assunto relevô.



Fonte: Arquivo pessoal de estágio (2022).

Figura 13 – Regência do assunto relevô.



Fonte: Arquivo pessoal de estágio (2022).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estágios supervisionados realizados no momento da pandemia ocasionada pela COVID-19 foram indispensáveis para uma reflexão do que aprendi nas disciplinas do curso de licenciatura de geografia, de forma a aplicá-los levando em consideração o conhecimento prévio do aluno numa visão sócio-cultural (ação do ensino x ação humana) do aluno.

Para isso, é crucial que a formação docente proporcionada pelo estágio docência seja voltada a aprofundar as possibilidades pedagógicas para aliar a teoria e prática de forma que seja possível romper os desafios e conseguir aproveitar as oportunidades para entregar uma educação de qualidade.

A Base Nacional Curricular não traz soluções eficazes para o momento que a educação está vivendo, já que é preciso buscar aprofundar a formação docente, fazendo com que seja possível e viável uma educação transformadora e que alie teoria e prática com os alunos que estão cada vez mais tecnológicos.

Esse momento é dual e importante, já que traz traços importantes de mudanças na perspectiva do professor e do aluno, onde é preciso contextualizar o conhecimento teórico com a pesquisa de campo como, por exemplo, viagem e excursões para compreender a temática do relevo. Então, portanto, é crucial que o professor aprofunde as tecnologias aliadas a sala de aula, bem como leve os alunos no caminho da pesquisa, da inquietação e da intervenção da realidade.

Os estágios supervisionados II e IV proporcionaram que pudesse aplicar o conhecimento trazendo algumas ferramentas da metodologia ativa, onde o aluno torna ator principal no processo de ensino-aprendizagem. Logo, em síntese, foi possível verificar uma maior participação com discussão, exemplos e jogo, no sentido de maximizar os conhecimentos geográficos, utilizando-se o mentimeter como uma ferramenta para fornecer maior interação e participação, sendo possível verificar a potencialidade na utilização desse recurso.

Conclui-se que, portanto, o estágio docência é uma relevante experiência em um momento de transformação social e também educacional na formação do professor, com esse movimento contraditório é possível melhor explorar o conteúdo com práticas muito mais do que casos analógicos, sendo interessante levar o aluno a refletir a partir do seu contexto e vivência como, por exemplo, seu bairro como é formado aquele relevo no contexto micro/regional paraibano.

6. REFERÊNCIAS

Assis Fonseca, R., Paiva Rafael, C. R., Francisco Victor, E. ., Geraldo dos Santos, N. C. ., Oliveira, A. X. de, & Silva, C. F. da . (2021). **O USO DO MENTIMETER COMO METODOLOGIA ATIVA VIRTUAL NO CURSO DE GESTÃO AMBIENTAL DA FACULDADE ÚNICA DE IPATINGA** . *Revista Multidisciplinar De Educação E Meio Ambiente*, 2(4), 1–7. <https://doi.org/10.51189/rema/1939>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

COELHO, Patrícia Margarida Farias. **Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas**. Texto Livre, v.5, n. 2, 2012, p. 88 - 95. Disponível: . Acesso em: 02 jan. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KARNAL, L. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **A democracia da escola pública**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LUDKE, M.; CRUZ, G. B. da. **Aproximação universidade e escola de educação básica pela pesquisa**. Cadernos de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2005. V.35,

MARTINS, Lilian Cassia B. **Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de Ensino Híbrido**. 2016. 317 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MORAN, José Manuel. **Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação hoje**. In:

MOREIRA, L. G. **O estágio supervisionado: retrocessos e avanços na formação de professores de geografia**. 2015; v. 6, n. 10, p. 106-121, jan./jun. *Revista de Ensino de Geografia*. Uberlândia, 2015. n. 125, p. 81-109. MOREIRA, Lemos Gilsélia.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. P. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. *Revista Práxis Educacional*. v. 17, n. 48, p. 60- 77, out./dez. 2021. Disponível em: Acesso em: 19 set. 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.; **Estágio e docência**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. **A BNCC para o ensino de Geografia: a proposta das ciências humanas e da interdisciplinaridade**. OKARA: *Geografia em debate*. v. 12. nº 1. João Pessoa, 2018. p. 48-68.

SAIKI, Kim; GODOI, Francisco Bueno de. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. IN: PASSINI, Elza Yasuko et al (Org.). *Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado*. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel e VALE, Antônio Marques do. Brasil, 1930 – 1961: **escola nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 22, p. 131-149, jun. 2006.