



JOURNAL OF ECOINNOVATION AND ENVIRONMENTAL MANAGEMENT - online

## ***RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE: PENSAR E REPENSAR O ENSINO DENTRO E FORA DA ESCOLA***

## ***REPORTS OF TEACHING EXPERIENCE: THINKING AND RETHINKING TEACHING INSIDE AND OUTSIDE THE SCHOOL***

**Emanuelly Cristovão Barbosa da Silva**

<https://orcid.org/0000-0003-3835-1132>

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil  
crisovamemanuely@gmail.com

**Igo Marinho Serafim Borges**

<https://orcid.org/0000-0002-3662-1859>

Universidade Federal de Campina Grande, Brasil  
igomarinho27@gmail.com

**Joaquim Rangel Andrade da Silva**

<https://orcid.org/0000-0002-8183-1126>

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil  
rangelandrade83@gmail.com

### **RESUMO**

O objetivo desta pesquisa é investigar o olhar do aluno sobre a geografia neste novo momento do ambiente escolar, as dificuldades encontradas pela escola em meio ao novo que vem se desvelando nesse pós-pandemia. A metodologia utilizada foi de estudo de caso através de uma abordagem de pesquisa qualitativa que se concentra na análise profunda e detalhada de um caso específico. Os principais resultados foram que, o estágio supervisionado contribui de forma significativa para a formação de professores no quesito de unir teoria e prática, levando o formando a ter conhecimento de sala de aula antes mesmo de finalizar o curso. Conclui-se que, os aspectos importantes é que o estágio permite aos futuros professores aprenderem a refletir sobre sua própria prática. A capacidade de analisar e adaptar as estratégias de ensino com base na experiência direta é essencial para o crescimento profissional contínuo e formando professores de qualidade.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Formação de professor; Estágio.

### **ABSTRACT**

The objective of this research is to investigate the student's perspective on geography in this new moment in the school environment, the difficulties encountered by the school in the midst of the new situation that has been unfolding in this post-pandemic period. The methodology used was a case study through a qualitative research approach that focuses on the in-depth and detailed analysis of a specific case. The main results were that the supervised internship contributes significantly to teacher training in terms of combining theory and practice, leading the trainee to have knowledge of the classroom before even finishing the course. It is concluded that the important aspects are that the internship allows future teachers to learn to reflect on their own practice. The ability to analyze and adapt teaching strategies based on direct experience is essential for continued professional growth and training quality teachers.

**Keywords:** Apprenticeship; Teacher education; Internship.

### **INTRODUÇÃO**

A consciência determina o nosso ser social, porque o desenvolvimento dele nos âmbitos social, político e intelectual é condicionado pelo modo de produção da nossa vida material.



Atualmente, há um grande embate entre a Geografia considerada “arcaica” e a Geografia crítica, que instiga no indivíduo a necessidade de questionar a sua realidade cotidiana para poder, assim, entendê-la e modificá-la de forma consciente e cidadã.

Entender o nosso papel docente durante esse processo de defesa e propagação dessa criticidade em nossas salas de aula é algo que se mostra cada vez mais desafiador, posto que, além de termos de lidar com os históricos pontos frágeis existentes em nosso sistema de ensino e com as especificidades de nossos alunos, temos que lidar com os novos cenários educacionais que se desenharam e continuam se desenhando em concomitância com os avanços tecnológicos, culturais, (geo)políticos e sociais, que modificam drasticamente a nossa forma de compreender e de praticar o Ensino (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020). Construir uma educação cidadã requer de nós uma maturação da essência que a profissão docente carrega em sua história, que é perpetuada por meio da luta constante para a construção de uma sociedade ativa.

Diante do contexto de precarização formativa do professor, experienciamos a perpetuação, na maioria das vezes, das mesmas metodologias de ensino. Ou seja, o “aprender a profissão” se constrói a partir da imitação de modelos que já existiam antes e que ainda são bem avaliados e tidos como eficazes (FLORES et al., 2021). Essa perpetuação de práticas corrobora para com a caracterização do modelo tradicional do exercício professoral, em que o ensino ainda é interpretado como algo imutável e onde a própria realidade dentro da sala de aula com os alunos é vista com os olhos da utopia.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, ao passo em que a escola alimenta esse ciclo de repetição, ela se limita apenas a ensinar, sem levar em consideração os fatores sociais, psicológicos e econômicos dos alunos. Conviver e atuar em meio as diversas conjunturas apresentadas não só pela escola, mas também pelos alunos já era algo bastante desafiador em épocas não muito distantes, em que os professores lidavam diariamente e diretamente com o ambiente escolar e suas respectivas especificidades (NEVES; ASSIS, 2021).

Durante a fase remota de ensino, podemos dizer que esses desafios foram ampliados, uma vez que nos encontrávamos em uma perspectiva de trabalho totalmente nova, com a qual tivemos que aprender a lidar. O nosso ambiente de atuação mudou: saímos das nossas salas de aula físicas para ocuparmos os ambientes virtuais; A nossa lousa passou a ser o slide e a 4 presença ou não do aluno



na aula era algo que não dependia apenas do interesse dele, mas sim de fatores atrelados a sua própria condição estrutural, à exemplo de sua conexão com a internet.

O presente artigo construído a partir da maturação das vivências docentes obtidas dentro do universo do Fundamental II e se dá em meio às experiências pedagógicas com a turma do 6º ano, pertencente ao Centro Educacional Pequeno Aprendiz, escola da Rede Privada da cidade de Fagundes, Paraíba. Nele, abordaremos as metodologias, os materiais utilizados, bem como, as dinâmicas de planejamento adotadas na escola.

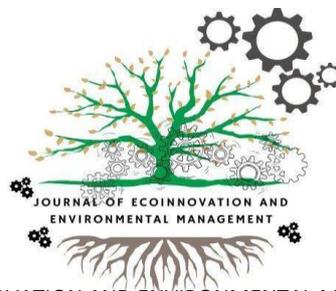
O objetivo desta pesquisa é investigar o olhar do aluno sobre a geografia neste novo momento do ambiente escolar, as dificuldades encontradas pela escola em meio ao novo que vem se desvelando nesse pós-pandemia, bem como, os novos horizontes que se apresentam diuturnamente para o ensino.

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

#### **A construção do processo de ensino e aprendizagem em Geografia no ensino fundamental: o contexto teórico-prático**

O Estágio, para Pimenta e Lima, não é percebido como um apêndice curricular, mas como um instrumento pedagógico que contribui para a superação da dicotomia existente entre a teoria e a prática. Ele pode se constituir tanto como um campo de conhecimento, quanto uma atividade de pesquisa, visto que este se produz por meio da interação dos cursos de formação de professores com os campos sociais, que corrobora para o surgimento de múltiplas interpretações acerca do âmbito do estágio e suas realidades diversas. Esse empasse existente entre a teoria e a prática docente se mostra mais evidente quando nos deparamos com relatos de alguns profissionais mais experientes, em que costumam afirmar que nem tudo funciona como dita a teoria, que as coisas na prática se tornam mais desafiadoras, mais complexas. Entender as razões e as angústias que se escondem por trás dessas falas nos faz, enquanto professores em constante formação, entender que há uma circunstância muito mais profunda do que o mero desejo de “inovar”.

É mister colocar que ao redor dessas interpretações existem várias circunstâncias, várias realidades que colaboraram para a fundamentação da construção desse entendimento. Realidades que advém não só dos alunos, mas dos professores também. Ou seja, lidamos com espaços desiguais de poder, em que nos deparamos, por exemplo com a contenção de gastos, com a redução de carga horária, que juntos resultam em uma frente de desvalorização na formação desses professores. Diante dessa precarização da formação docente, experienciamos a perpetuação, na maioria das vezes, das mesmas metodologias de ensino. Ou seja, o “aprender a profissão” se constrói a partir da imitação de modelos que já existiam antes e que ainda são bem avaliados e tidos como eficazes. Essa perpetuação de práticas corrobora para com a 5 caracterização do modelo tradicional



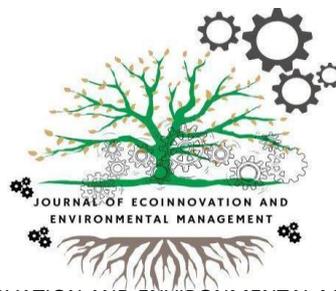
do exercício professoral, em que o Ensino ainda é interpretado como algo imutável e onde a própria realidade dentro da sala de aula, com os alunos é vista com os olhos da utopia. Nesse sentido, pode-se afirmar que, ao passo em que a escola alimenta esse ciclo de repetição, ela se limita apenas a “ensinar” ou a reproduzir padrões já ineficazes, sem levar em consideração os fatores sociais, psicológicos e econômicos dos alunos.

Dentro dessa perspectiva, podemos entender que o estágio é um processo em que o graduando passa para a compreender que a profissão docente depende bastante da prática, uma vez que o exercício ela é técnico. Ou seja, não há uma “receita” pronta para sermos bons professores, posto que nos deparamos com várias querelas ao longo do nosso dia a dia com nossos alunos e muitas vezes, as habilidades que desenvolvemos ao longo de nossas experiências acabam por não serem o suficiente para resolver essas problemáticas. Mas, para que tenhamos uma boa prática, faz-se necessário termos também um bom arcabouço teórico, que venha a consolidar essas práticas e habilidades dentro do nosso espaço de atuação.

Segundo o aprofundamento de Pimenta (1994), o estágio não é uma atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida como a atividade de transformação da realidade. Ou seja, enquanto atividade curricular, é uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção dessa realidade. É no trabalho docente do contexto de sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. Conviver e atuar em meio as diversas conjunturas apresentadas não só pela escola, mas também pelos alunos já era algo bastante desafiador em épocas não muito distantes, em que os professores lidavam diariamente e diretamente com o ambiente escolar e suas respectivas especificidades.

É importante pontuar que muito se discutiu e se repensou, dentro do Ensino de Geografia, após a chegada da pandemia de Covid-19, no fim do ano de 2019. A transição entre as etapas remota, híbrida e presencial trouxeram reflexões sobre a importância da participação da família na escola, exposição dos alunos a tela, a utilização de novas metodologias ativas e sobre a própria formação continuada do professor, que passou a sentir na pele o peso da chegada de um novo formato de trabalho em contextos dinâmicos e incertos, que desvelava um novo público de alunos ansiosos, com dificuldades de concentração e impacientes frente as atividades que requeriam leitura e análise (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

Diante disso, é mais do que válido que o professor busque entender o papel pedagógico da observação no contexto do ensino de Geografia, em que passa a requerer o esclarecimento do que significa essa categoria e seus componentes cognitivos primordiais, tais como: aparência, apreensão, aprendizado, interpretação e percepção. Neste sentido, Abbagnano (1998, p. 725) afirma que a observação é a “verificação ou constatação de um fato” e, segundo ele, pode acontecer a partir da verificação espontânea ou ocasional ou ainda pode ocorrer com base na verificação metódica ou planejada (observação experimental, racional).



Além disso, Foulquié (1967, p. 714 – 715) escreve: “observar tem o mesmo sentido de conservar-se diante do observado (não deixar de olhar), considerar atentamente uma coisa a fim de conhecê-la melhor”. Ou seja, ele entende que observar é muito mais difícil do que imaginar e deduzir. A observação é, neste sentido, “uma severa e poderosa apreensão da mente” (FOULQUIÉ, op cit., p. 715). O autor ainda fala que existe uma espécie de antagonismo entre a observação e a imaginação. Às vezes, a imaginação acaba substituindo a observação; assim, este último processo fica impedido pelas hipóteses do imaginário.

Quando pensamos a Geografia dentro do universo do Fundamental II, nos remetemos quase que instantaneamente a sua consolidação e as suas múltiplas metamorfoses ao longo do tempo. Como é sabido, a LDBN, desde a sua implementação, passou a estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para as etapas da Educação Básica. Ao longo dos anos, está passou por alguns ajustes que incluíram modificações, complementações e inovações ocorridas durante o período de 1997 a 2012, sendo publicada no ano de 2013. De acordo com a revisão dessas diretrizes, a disciplina de Geografia faz parte da área de conhecimento das Ciências Humanas, desde o Ensino Fundamental (o que antes, nos PCNs, só acontecia no Ensino Médio). Pensou-se nas Ciências Humanas como um agente agregador de componentes curriculares, que eram conhecidos na linguagem dos PCNs como disciplinas (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

De modo geral, o texto direcionou que todas as disciplinas que fazem parte da área deveriam incorporar, em termos de conteúdo, a valorização do trabalho e tecnologias, por exemplo. Reforçou-se o papel da interdisciplinaridade e transversalidade de acordo com os interesses dos jovens (BRASIL, 2016). Neste sentido, quando nos propomos a analisar as proposituras da Geografia escolar para o Fundamental II, somos convidados a observar alguns detalhes importantes, como por exemplo, qual é a lógica que deverá ser seguida pelo professor na prática do Ensino de Geografia, as competências e as habilidades que devem ser trabalhadas e desenvolvidas, respectivamente, dentro de sala de aula.

Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, 7 relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc. (BRASIL, 2018, p. 361).

Neste sentido, a BNCC estabelece que o raciocínio geográfico corrobora em uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios (Figura 1) para compreender aspectos fundamentais da

realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físonaturais e as ações antrópicas. (BRASIL, 2018)

**Figura 1** - Descrição Dos Princípios Do Raciocínio Geográfico.

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
<b>Analogia</b>	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
<b>Conexão</b>	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
<b>Diferenciação*</b>	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
<b>Distribuição</b>	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
<b>Extensão</b>	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
<b>Localização</b>	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
<b>Ordem**</b>	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: Brasil (2018).

A Geografia aparece, na BNCC, organizada com base nos seus principais conceitos contemporâneos, que são diferenciados de acordo com os seus níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem. Ainda de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), vemos que, para dar conta desse desafio, o componente Geografia foi dividido em cinco unidades temáticas comuns ao longo do Ensino Fundamental, em uma progressão das habilidades.

### Unidades temáticas: diretrizes do ensino

Na unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”, focalizam-se as noções de pertencimento e identidade. Para os anos finais do Ensino Fundamental, procura-se expandir o olhar para a relação do sujeito com contextos mais amplos, considerando temas políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo. Dessa



forma, o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. (BRASIL, 2018, p. 364).

Em “Conexões e escalas”, a atenção está na articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global. Portanto, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos precisam compreender as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas. A conexão é um princípio da Geografia que estimula a compreensão do que ocorre entre os componentes da sociedade e do meio físico natural. Ela também analisa o que ocorre entre quaisquer elementos que constituem um conjunto na superfície terrestre e que explicam um lugar na sua totalidade. Conexões e escalas explicam os arranjos das paisagens, a localização e a distribuição de diferentes fenômenos e objetos técnicos, por exemplo. (BRASIL, 2018, p. 364).

Em “Mundo do trabalho”, para os anos finais, incorpora-se o processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, fator desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas. A Revolução Industrial, a revolução técnico-científico-informacional e a urbanização devem ser associadas às alterações no mundo do trabalho. Nesse sentido, os alunos terão condição de compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais. (BRASIL, 2018, p. 365).

Na unidade temática “Formas de representação e pensamento espacial”, além da ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, são reunidas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico. Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular. Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo. Compreender as particularidades de cada linguagem, em suas potencialidades e em suas limitações, conduz ao reconhecimento dos produtos dessas linguagens não como verdades, mas como possibilidades.

No caso dos anos finais, espera-se que os alunos consigam ler, comparar e elaborar diversos tipos de mapas temáticos, assim como as mais diferentes representações utilizadas como ferramentas da análise espacial. Essa, aliás, deve ser uma preocupação norteadora do trabalho com mapas em Geografia. Eles devem,



sempre que possível, servir de suporte para o repertório que faz parte do raciocínio geográfico, fugindo do ensino do mapa pelo mapa, como fim em si mesmo. (BRASIL, 2018, p. 366).

Por fim, na unidade temática “Natureza, ambientes e qualidade de vida”, busca-se a unidade da geografia, articulando geografia física e geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra (SAMPAIO, 2020). No caso dos anos finais, pretende-se levar os estudantes a estabelecer relações mais elaboradas, conjugando natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas. Dessa maneira, torna-se possível a eles conhecer os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural. (BRASIL, 2018, p. 366)

Além disso, a BNCC também deixa estabelecida as competências específicas da Geografia para o Ensino Fundamental, que andam em consonância com as competências gerais da Educação Básica e com as competências específicas das Ciências Humanas. Por fim, entende-se que nessa fase final do Ensino Fundamental, há uma pretensão de se garantir a continuidade e a progressão das aprendizagens adquiridas durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de níveis crescentes de complexidade da compreensão conceitual a respeito da produção do espaço.

Para tanto, é de suma importância que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas regidas por normas e leis historicamente instituídas, compreendendo a transformação do espaço em território usado – espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias. Desenvolvendo a análise em diferentes escalas, espera-se que os estudantes demonstrem capacidade não apenas de visualização, mas que relacionem e entendam espacialmente os fatos e fenômenos, os objetos técnicos e o ordenamento do território usado.

## MATERIAL E MÉTODOS

### Caracterização do espaço escolar

A presente experiência docente aqui relatada se deu no Centro Educacional Pequeno Aprendiz, situado em Fagundes, cidade pertencente ao Agreste paraibano. A escola foi fundada no ano de 2013, atendendo neste primeiro momento, apenas o público infantil. Com o passar dos anos, a escola foi ampliada e passou a atender a clientela do Fundamental II, consolidada no ano de 2018.

A estrutura da escola conta com: parque infantil, biblioteca, sala de estudos, laboratório de ciências e informática, auditório, salas climatizadas, sala dos professores, sala de ballet e pátio coberto. A escola é



distribuída em dois prédios, que alocam as turmas do Infantil, Fundamental I e II. As turmas acolhidas pela escola chegam ao quantitativo médio de vinte alunos.

### **Caracterização da turma**

A turma escolhida foi a turma do 6º ano, que se caracteriza pelo baixo quantitativo de alunos que totalizam dez, sendo um deles portador de necessidades especiais. No geral, a turma apresenta um rendimento acima do esperado, são assíduos nas aulas e nas atividades realizadas, bem como, nos projetos desenvolvidos. Os maiores desafios enfrentados dentro da turma foram a superação, em alguns casos pontuais, das heranças deixadas pelo período remoto, especialmente, dificuldades na leitura, na oratória e de concentração.

Além disso, alguns alunos apresentaram dificuldades relacionadas a ansiedade e a pressão familiar, o que requereu alguns espaços de conversa em sala de aula. No que se refere ao acompanhamento e aos apontamentos pedagógicos dos alunos, houve uma carência familiar, especialmente, nos casos críticos, o que reforça as dificuldades apresentadas por esses alunos em sala.

### **Metodologia aplicada na pesquisa**

A metodologia de estudo de caso é uma abordagem de pesquisa qualitativa que se concentra na análise profunda e detalhada de um caso específico. Este caso pode ser um indivíduo, um grupo, uma organização, um evento ou um fenômeno. O objetivo principal do estudo de caso é obter uma compreensão aprofundada e contextualizada do objeto de estudo, permitindo aos pesquisadores explorar questões complexas e contextuais (ELIAS; RICA, 2020).

A seleção do caso é um passo crítico, e os pesquisadores devem escolher cuidadosamente com base em critérios relevantes para a pesquisa. Uma vez selecionado o caso, os pesquisadores coletam dados por meio de diversas técnicas, como entrevistas, observações, análise de documentos e revisão da literatura existente. A coleta de dados é geralmente intensiva e pode se estender ao longo de um período de tempo considerável (ZANGIROLAMI-RAIMUNDO; ECHEIMBERG; LEONE, 2018).

Após a coleta de dados, os pesquisadores realizam uma análise minuciosa. Isso envolve a organização dos dados, a identificação de padrões, a elaboração de teorias e a formulação de conclusões. A triangulação, que envolve o uso de várias fontes de dados ou métodos de coleta de dados, é frequentemente empregada para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados (ELIAS; RICA, 2020).

É importante destacar que o estudo de caso não busca generalizações amplas, mas sim a compreensão profunda e rica de um caso particular. Portanto, os resultados do estudo de caso são frequentemente aplicáveis a contextos específicos e podem não ser facilmente generalizáveis para outras situações. No entanto, essa



abordagem de pesquisa é valiosa quando se deseja explorar fenômenos complexos e contextuais em profundidade (ZANGIROLAMI-RAIMUNDO; ECHEIMBERG; LEONE, 2018).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Planejamento das aulas

O planejamento das aulas ocorria quinzenalmente e ficava a critério do professor enviá-lo dentro desse prazo de quinze dias ou enviá-lo por completo. Ou seja, o professor poderia enviar a prévia das aulas que ministraria ao longo das quatro semanas e, caso houvesse algum imprevisto que viesse a inviabilizar o desenrolar das aulas como estava descrita no plano, o professor poderia informar posteriormente qual foi a mudança realizada.

Figura 2 - Modelo de plano de aula.

24/04/2023 - 05/05/2023				
OBJETIVOS				
24/04/2023				
<input type="checkbox"/> Relacionar o movimento de rotação da Terra com a sucessão dos dias e das noites.				
28/04/2023				
<input type="checkbox"/> Compreender o sistema de coordenadas geográficas e reconhecer a sua importância para a localização no globo terrestre.				
05/05/2023				
<input type="checkbox"/> Identificar os principais paralelos e meridianos e os hemisférios terrestres.				
ATIVIDADES PRÉVIAS	ATIVIDADES DIDÁTICAS	ATIVIDADES AUTODIDÁTICAS	ATIVIDADES DIDÁTICO-COOPERATIVAS	ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Fonte: Própria do autor (2023)

Os objetivos do plano de aula acima pertencem a turma do 6º ano e conta com uma especialização das atividades que seriam desenvolvidas a cada semana com a turma. Além das atividades regulares, feitas ou não em sala de aula com o suporte do livro, haviam atividades autodidáticas e complementares que seriam destinadas para o aluno realizar de forma assíncrona, que objetivavam a concretização do que havia sido trabalhado em sala, bem como, a metodologia assumida em cada aula, recursos didáticos necessários e um campo destinado a descrição das formas de avaliação (figura 2).

### O estágio de regência em Geografia no ensino fundamental: resultados e discussões

Para Cavalcanti (2012), os saberes docentes devem estar articulados com a teoria que se desenvolve no decurso da formação profissional de professor e, na mesma medida, na formação continuada. Alinhado a



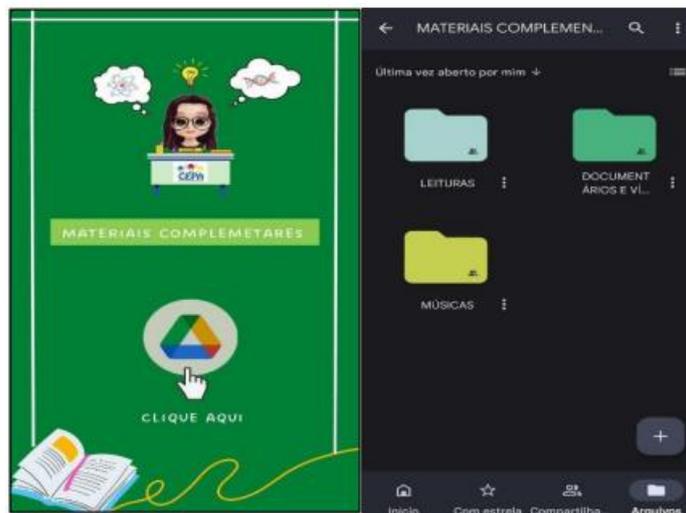
isso, a autora concatena saberes específicos a serem formados e/ou construídos pelos professores, os quais são: saber Geografia: espera-se do professor que ele tenha pleno domínio da área de conhecimento, o que exige dele entender a história do pensamento geográfico, os métodos de investigação, o objeto de estudo da área e as discussões teórico-metodológicas; saber ensinar: envolve a reflexão acerca do ato de ensinar como um fenômeno social; saber para quem vai ensinar: por meio das teorias que fundamentam o ensino, procurar conhecer quem são os alunos, quais são as suas motivações, história, contexto de vida e identidade individual e coletiva; saber quem ensina Geografia: entender o próprio professor, dentre outras coisas, saber sua profissionalização, seus motivos e as implicações do ato docente; saber para que ensinar Geografia: refere-se a discussão sobre o currículo e os processos de constituição dos conteúdos escolares e, por fim, saber como ensinar Geografia para sujeitos e contextos determinados: por compreender a escola como instituição social, seu papel na atualidade, suas crises e suas dificuldades.

Para Calai (2013, p. 106), “refletir a respeito da dimensão pedagógica na formação do geógrafo remete a que se pensem dois aspectos: o perfil desse profissional e o curso de Graduação que o habilita”. Desse modo, o professor de Geografia habilitado apenas em uma graduação terá a difícil missão de se compreender como profissional de um componente curricular da área de Ciências Humanas, embora, a formação inicial não o habilite, em termos teóricos, técnicos, metodológicos, pedagógicos, políticos e sociais, a ministrar aulas de disciplinas de outros componentes curriculares.

### **Atividades de regência**

As aulas aconteciam nas segundas e sextas, sendo duas aulas na segunda e uma na sexta-feira. As aulas duravam 50 minutos e geralmente contavam com a utilização do livro didático, da lousa e do projetor. O início da aula sempre se dava com um apanhado geral sobre o que havia sido discutido na aula anterior e, após a rememoração desses pontos, partíamos para a correção dos exercícios encaminhados para casa. Essas correções se davam oralmente e, em concomitância, haviam as intervenções em casos de dúvidas nos itens propostos nas atividades. Para a sistematização dos conteúdos, foram trabalhados pequenos documentários, mapas, Google Earth, bússolas, entre outros que constam no plano de aula exposto anteriormente, a fim materializar e ilustrar aquilo que estava sendo explanado durante as explicações orais (figura 3).

**Figura 3** - Cartão interativo e interface da pasta no Google Drive da turma.



Fonte: Própria do autor (2023)

A turma conseguiu responder bem as metodologias utilizadas, que foram complementadas por meio de materiais complementares disponibilizados no Google Drive da turma. Esse Google Drive (figura 3) foi organizado com o intuito de proporcionar outras possibilidades de assimilação do conteúdo, que iam desde os mapas mentais desenvolvidos por mim, até as videoaulas encontradas no YouTube. Para acessá-lo, os alunos receberam no início do ano, um cartão interativo em formato PDF que lhes direcionava diretamente para a pasta da turma. Logo, os alunos precisavam fazer uso de seus endereços de e-mails, posto que estes eram solicitados assim que clicavam no botão do cartão.

### **Contribuições do Estágio Supervisionado II para a formação de professores: reflexões gerais**

Diante de todas essas discussões acerca da experiência docente em Geografia e suas especificidades, é mister colocar que o Estágio Supervisionado, em todos os seus níveis, é uma grande porta de entrada para o alinhamento e para o amadurecimento da prática docente. Entender todas as circunstâncias reais do professor é algo estritamente necessário durante esse processo, posto que cada ambiente escolar apresenta as suas facetas e cada professor carrega em si, as marcas profundas de cada lugar por ele frequentado, dos desafios, dos silenciamentos e da precarização de seu trabalho e formação.

Trabalhar para a construção de uma escola crítica, consciente de seu papel, passa a ser um compromisso assumido por cada estagiário, vez que esta passa a pensar e a discutir o ambiente escolar, suas carências e a traçar, a partir desses primeiros contatos, rotas alternativas que podem ser decisivas na vida



escolar de seus futuros alunos e, também, dos próprios professores que recebem os estagiários em suas salas de aula.

Enquanto professora atuante, aproveitei a experiência no componente para pensar e repensar a minha prática docente, a fim de encontrar caminhos cada vez mais eficazes para tornar o Ensino de Geografia cada vez mais assertivo e desmistificado dentro e fora das salas de aula. Observar esse novo contexto, bem como, os demais que ainda estão se desenhando, se constitui como uma força motriz para que nós, enquanto professores-pesquisadores, continuemos em busca de uma formação docente sólida e significativa, não só para nós, mas para os nossos alunos. É entender que as tecnologias, quando são associadas ao ambiente escolar, devem ser interpretadas como grandes aliadas para a construção e aplicação de um trabalho eficiente. Elas conseguiram, nesse contexto, transformar o ensino a distância em um em que essa distância não era tão aparente assim.

O presente trabalho encerra suas construções entendendo que a concepção de educação que construímos nesses dois anos de transformações traz, consigo, uma mudança de interpretação acerca da presença tanto do aluno quanto do próprio professor, posto que a conexão em rede possibilita uma relação de comunicação interativa entre ambos.

## CONCLUSÃO

O estágio proporciona uma conexão importante entre a teoria e a prática. Os professores em formação têm a chance de refletir sobre suas experiências, ajustar suas abordagens e desenvolver um entendimento mais profundo das teorias educacionais à medida que as aplicam na sala de aula. Isso contribui para a construção de uma base sólida de conhecimento pedagógico.

Outro aspecto relevante é a oportunidade de vivenciar a diversidade das salas de aula e das necessidades dos alunos. Durante o estágio, os futuros professores podem interagir com estudantes de diferentes origens sociais, culturais e econômicas, o que os prepara para atender a uma variedade de necessidades e estilos de aprendizado. Além disso, o estágio supervisionado ajuda a desenvolver a capacidade de adaptação e resiliência dos futuros professores, pois eles aprendem a lidar com desafios e situações imprevistas. A prática em sala de aula também incentiva a reflexão constante sobre as práticas pedagógicas, promovendo o crescimento profissional contínuo.

Por fim, o estágio supervisionado é uma oportunidade para os professores em formação estabelecerem relações com os educadores experientes e outros membros da comunidade escolar. Essas conexões podem ser valiosas ao longo de suas carreiras, proporcionando suporte, orientação e recursos.

Em resumo, o estágio supervisionado é um componente vital da formação de professores, pois combina teoria e prática, ajuda a desenvolver habilidades essenciais, proporciona uma compreensão mais profunda do



ambiente escolar e prepara os futuros educadores para enfrentar os desafios da profissão. É uma experiência que molda não apenas o conhecimento, mas também a identidade e o comprometimento dos futuros professores com a educação.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicolau. **Dicionário de Filosofia. Tradução de Alfredo Bosi.** 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor.** Ed. Unijuí, Ijuí: 2013.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola.** Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- ELIAS, Marcelo Alberto; RICO, Viviane. Ensino de biologia a partir da metodologia de estudo de caso. **Revista Thema**, v. 17, n. 2, p. 392-406, 2020.
- FOULQUIÉ, Paul. **Diccionario del Lenguaje Filosófico.** Tradução de César Armando Gómez. **Barcelona: Labor S.A,** 1967.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência: Diferentes concepções.** **CORTEZ EDITORA,** 8a Ed. São Paulo, 2017.
- BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar, segunda versão, revista.** 2016. Disponível em [basenacionalcomum.mec.br](http://basenacionalcomum.mec.br). Acesso em 15/05/2023.
- NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; DE ASSIS VALDEGIL, Daniel; DO NASCIMENTO SABINO, Raquel. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. e325271-e325271, 2021.
- SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis educativa**, v. 15, 2020.
- SAMPAIO, Renata Maurício. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e519974430-e519974430, 2020.
- FLORES, M. A., SIMÃO, A. M. V., BARROS, A., FLORES, P., PEREIRA, D., FERNANDES, E. L., ... & COSTA, L. Ensino e aprendizagem à distância em tempos de COVID-19: um estudo com alunos do Ensino Superior. **Revista Portuguesa de pedagogia**, v. 55, p. e055001-e055001, 2021.



JOURNAL OF ECOINNOVATION AND ENVIRONMENTAL MANAGEMENT - online

ZANGIROLAMI-RAIMUNDO, Juliana; ECHEIMBERG, J. de O.; LEONE, Claudio. Tópicos de metodologia de pesquisa: Estudos de corte transversal. **J Hum Growth Dev**, v. 28, n. 3, p. 356-60, 2018.