



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

MARCELO MARTINS DE ALBUQUERQUE

ESTÁGIO REMOTO E AULAS DE GEOGRAFIA
EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

João Pessoa, dezembro de 2021.

MARCELO MARTINS DE ALBUQUERQUE

Em conformidade com a Resolução n. 07/2016/CCBLG/CCEN/UFPB, apresentamos o **Relatório Final do Estágio Supervisionado de Ensino**, orientado pelo Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis, como Trabalho de Conclusão de Curso - TCC do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB.

João Pessoa, dezembro de 2021.

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A345e Albuquerque, Marcelo Martins de.

Estágio remoto e aulas de geografia em tempos de
pandemia da Covid-19 : um relato de experiência /
Marcelo Martins de Albuquerque. - João Pessoa, 2021.
28 p. : il.

Orientação: Lenilton Francisco de Assis.

TCC (Graduação/Licenciatura em Geografia) -
UFPB/CCEN.

1. Estágio supervisionado. 2. Ensino de geografia. 3.
Ensino remoto - Reforma do ensino médio. 4. Escolas
Cidadãs de Tempo Integral. I. Assis, Lenilton Francisco
de. II. Título.

UFPB/CCEN

CDU 911:37(043.2)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GEOGRAFIA

Resolução N.02/2021/CCBLG/CCEN/UFPB

PARECER DO TCC

Tendo em vista que o aluno (a)
MARCELO MARTINS DE ALBUQUERQUE

(X) **cumpriu** () não cumpriu os itens da avaliação do TCC previstos no artigo 25º da Resolução N. 02/2021/CCBLG/CCEN/UFPB somos de parecer **(X) favorável** () desfavorável à aprovação do TCC intitulado:
ESTÁGIO REMOTO E AULAS DE GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Nota final obtida: 10,0 (dez)

João Pessoa, 03 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis – DME/UFPB
Orientador

Profa. Dra. Maria Adailza Martins de Albuquerque – DME/UFPB
Membro Interno

Profa. Dra. Isabel Marinho da Costa

Membro Externo

AGRADECIMENTO

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis que, apesar da intensa rotina de sua vida acadêmica, aceitou me orientar neste trabalho. As suas valiosas indicações fizeram toda a diferença.

Aos meus pais Amaurilio e Silvia que sempre estiveram ao meu lado me apoiando ao longo de toda a minha trajetória.

À minha esposa Thaynara pela compreensão demonstrada e os incentivos durante o período do curso.

A todos os meus amigos do curso de Geografia que compartilharam dos inúmeros desafios que enfrentamos, sempre com o espírito colaborativo.

Ao professor supervisor do Estágio Supervisionado III, Luiz Henrique Alves da Silva, pela grande atenção dedicada que se tornou essencial para que o estágio supervisionado III tivesse êxito.

Aos meus professores do curso de Geografia da Universidade Federal da Paraíba pela excelência da qualidade técnica de cada um.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar as atividades realizadas no componente curricular Estágio Supervisionado III do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Paraíba cuja oferta, no segundo semestre de 2020, ocorreu por meio do ensino remoto em função da pandemia da Covid-19. O estágio III é voltado a proporcionar uma aproximação da prática profissional docente e a investigação dessa prática em escolas do Ensino Médio. Nesse sentido, ele foi realizado na Escola Cidadã Integral e Técnica - ECIT Professor Olívio Pinto, localizada no bairro do Valentina de Figueiredo, na cidade de João Pessoa-PB. O relato de experiência é a metodologia que utilizamos para descrever e refletir criticamente sobre as práticas acadêmicas e escolares realizadas no estágio. Os procedimentos adotados foram desenvolvidos em três etapas: conhecer e planejar o estágio; colaborar com a escola; refletir sobre a experiência do estágio. Por ser o estágio remoto uma experiência nova que impôs desafios ainda maiores para articular o campo da formação com o campo da profissão docente, buscamos analisar o contexto virtual, as metodologias e recursos adotados na universidade e na escola em meio às tecnologias e às desigualdades que se acentuaram ao longo da pandemia.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Geografia; Ensino remoto; Covid-19; Ensino médio; Escolas Cidadãs de Tempo Integral.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	07
2. METODOLOGIA	09
3. A PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA	10
4. O ENSINO REMOTO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	12
5. O ENSINO REMOTO NA PARAÍBA.....	15
6. AS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS TÉCNICAS	17
7. A ECIT PROFESSOR OLÍVIO PINTO	19
7.1 O Estágio Supervisionado na ECIT Professor Olívio Pinto	21
7.2 Discussões acerca da experiência do Estágio Remoto	26
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS	29

1. INTRODUÇÃO

Em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto da Covid-19 como emergência de saúde pública de âmbito internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia.

A pandemia de coronavírus introduziu o planeta em uma enorme crise sanitária e econômica. Foram adotadas diversas medidas de prevenção e controle de infecção na grande maioria dos países, como o isolamento social e a execução de protocolos sanitários como, por exemplo, o uso constante de máscara em locais públicos e de álcool 70% para higienização das mãos e desinfecção de superfícies. Tais práticas, inseridas no dia a dia de todos, modificaram de sobremaneira a forma de viver e relacionar-se na sociedade.

A crise sanitária afetou, por conseguinte, os grandes sistemas educacionais em todo o mundo, levando ao fechamento de escolas, universidades e faculdades. As consequências desse processo será um dos temas explorado neste trabalho.

Desta forma, o fechamento temporário das escolas para controlar a propagação da doença deixou milhões de estudantes sem aulas. Diversos países decretaram suspensão das aulas presenciais em seus territórios. O Brasil adotou esse protocolo em meados do primeiro semestre de 2020, quando as aulas nas universidades, escolas e creches foram suspensas temporariamente.

Por esta razão, no segundo semestre de 2020, a oferta do Estágio Supervisionado III do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Paraíba ocorreu de forma remota emergencial.

O estágio supervisionado III, como componente curricular do curso de Licenciatura em Geografia, objetiva a instrumentação e avaliação do ensino de Geografia no ensino médio e a realização da proposta de ensino e pesquisa na escola: monitoria, regência e outras formas de vivência da realidade escolar do ensino médio.

É importante ressaltar que o Estágio Supervisionado é obrigatório nos cursos de licenciatura do país, sendo um componente curricular importante da formação do professor que possibilita uma aprendizagem externa ao ambiente da sala de aula da universidade e uma aproximação com o campo da futura profissão. Com isso, essencialmente, o estágio articula teoria e prática, formação e profissão, universidade e escola. Assim, o ambiente natural do estágio supervisionado de ensino é, especialmente, a sala de aula.

Em tempos ditos normais, o estágio já enfrenta o grande desafio de superar a dicotomia entre teoria e prática. Ao longo dos anos, este componente tem sido reformulado

adaptando-se às discussões e reflexões propostas por pesquisadores da área educacional que entendem a complexidade do estágio enquanto experiência formativa que articula teoria, prática e reflexão.

Portanto, a interrupção abrupta do ensino presencial modificou substancialmente a prática do Estágio Supervisionado em Geografia, ordinariamente ofertado de modo presencial nos ambientes universitário e escolar. Nesse cenário, foi preciso pensar e adotar novas formas de ensino.

Anteriormente à pandemia, já vinha crescendo no país a prática do Ensino à Distância (EAD), realizado em ambientes virtuais, com seu próprio formato de ensino-aprendizagem. Entretanto, o ensino possível e adotado no contexto da emergência em saúde em questão foi o Ensino Remoto, que se destina às atividades de ensino não presenciais síncronas e assíncronas¹, mantendo-se os princípios da educação presencial. Neste sentido, Souza e Ferreira (2020), atentam para um novo verbete inserido no dicionário da educação: o estágio supervisionado remoto emergencial.

Este trabalho, portanto, tem como objetivo apresentar as atividades realizadas no componente curricular Estágio Supervisionado III do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Paraíba cuja oferta, no segundo semestre de 2020, ocorreu por meio do ensino remoto em função da pandemia da Covid-19.

O estudo utiliza o relato de experiência como metodologia para descrever e refletir criticamente sobre as práticas acadêmicas e escolares realizadas no Estágio Supervisionado III em Geografia no primeiro semestre de 2021. O referido estágio foi realizado no Ensino Médio da Escola Cidadã Integral e Técnica - ECIT Professor Olívio Pinto, localizada no bairro do Valentina de Figueiredo, na cidade de João Pessoa, na Paraíba.

Ante o exposto, a prática emergencial do estágio remoto levou também o professor supervisor a modificar a metodologia adotada na universidade e na escola, adequando-se à demanda posta naquele momento. Os procedimentos adotados foram desenvolvidos em três etapas: conhecer e planejar o estágio; colaborar com a escola; refletir sobre a experiência do estágio.

No tocante à organização do estudo, este se apresenta da seguinte maneira: inicialmente será detalhada a metodologia do trabalho; em seguida faremos breve reflexão sobre a prática de ensino de Geografia, seguindo com outros apontamentos conceituais sobre a

¹ Aulas síncronas são aquelas que ocorrem em tempo real, ou seja, o professor e os alunos estão conectados simultaneamente, no mesmo horário e na mesma sala virtual e podem interagir uns com os outros durante a transmissão ao vivo. Já as aulas assíncronas são aquelas que não ocorrem por transmissões ao vivo, e sim por gravações. Nelas não há uma interação em tempo real.

reforma do Ensino Médio e as aulas remotas; posteriormente, discutiremos o Ensino Remoto no Estado da Paraíba para analisarmos, na sequência, a proposta das Escolas Cidadãs Integrais e Técnicas (ECITs); por fim, refletiremos sobre a experiência do estágio remoto realizada na ECIT Professor Olívio Pinto.

2. METODOLOGIA

O presente estudo configura-se como um relato de experiência (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021), o qual é uma descrição reflexiva da vivência das práticas acadêmicas e escolares no estágio ora discutido. Os procedimentos adotados foram desenvolvidos em três etapas: conhecer e planejar o estágio; colaborar com a escola; refletir sobre a experiência do estágio.

Na etapa de conhecimento e planejamento do estágio, foram feitos estudos a partir da leitura da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018), de textos para fundamentação teórica e metodológica do estágio (PIMENTA; LIMA, 2012; CAVALCANTI, 2012; SOUZA; FERREIRA, 2020; ASSIS; SILVA, 2019; VALLERIUS; MOTA; SANTOS, 2019) e reflexões sobre a Reforma do Ensino Médio e as Escolas Cidadãs Integrais e Técnicas da Paraíba (ALBUQUERQUE; LIMA, 2021; CARVALHO; SANTOS; MONTEIRO, 2021).

Além disso, fomos orientados a observar e diagnosticar a instituição escolar e a realidade socioeconômica da qual faz parte, a analisar a prática pedagógica de um professor de Geografia do Ensino Médio e a vivenciar esta prática nas regências de turma para, ao final, refletir criticamente sobre estas experiências do Estágio Supervisionado.

Por sua vez, na fase de colaboração com a escola, foi realizada a prática de ensino de Geografia na ECIT Professor Olívio Pinto, em formato de aula síncrona e de avaliações de conhecimento, sob supervisão do professor supervisor, ancoradas nas técnicas e reflexões feitas anteriormente. Cabe ressaltar que toda essa fase ocorreu de forma remota, em virtude da suspensão das aulas presenciais.

Na última etapa do componente, foram realizadas análises e reflexões sobre a experiência do Estágio Supervisionado, tanto em sua parte teórica quanto prática, especialmente em relação aos desafios e potencialidades do modelo de ensino remoto em face à pandemia enfrentada. Tais reflexões foram tomadas com base nas vivências do ambiente escolar somadas aos conceitos e temas discutidos na universidade. Ao final do semestre, foi escrito o relatório de estágio que, posteriormente, foi revisado, aperfeiçoado e transformado no presente Trabalho de Conclusão de Curso.

3. A PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA

Ensinar Geografia nos tempos atuais significa aceitar um grande desafio com diferentes possibilidades de uma abordagem crítica de diversos temas. Desta forma, alguns conteúdos que eram trabalhados há dez anos deverão ser flexibilizados ou contextualizados com o mundo globalizado em que vivemos atualmente. Muitas vezes o professor fica restrito ao livro didático, o qual é uma importante ferramenta, porém sabemos que o modo como se ensina e se aprende Geografia na escola se relaciona também com a forma com que as pessoas vivenciam e experimentam o mundo.

Todavia, Callai (2001, p.139) expõe interessante preocupação com a prática de ensino de Geografia que foi e ainda é reproduzida em muitas escolas:

São aspectos naturais e humanos do espaço geográfico, traduzidos em aulas sobre relevo, vegetação, clima, população, êxodo rural e migrações, estrutura urbana e vida nas cidades, industrialização e agricultura, estudados como conceitos abstratos, neutros, sem ligação com a realidade concreta da vida dos alunos.

O professor muitas vezes depende do livro didático, e essa dependência se dá geralmente pela falta de alternativas que acabam prejudicando o seu trabalho. Muitas vezes diante desse cenário, o professor se vê impossibilitado para buscar outros mecanismos que facilitem a aprendizagem dos alunos e que façam a associação com o ambiente a qual eles pertencem e conhecem. Nesse sentido, Cavalcanti (2012, p. 112-113) afirma:

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.

Desta forma, o aluno passa a estabelecer associações entre a sua vivência e leitura de mundo e os conhecimentos adquiridos na escola, os quais passam a ter maior relevância e significado. Portanto, o ensino de Geografia tem o objetivo de retrabalhar os saberes cotidianos dos alunos de modo que possibilitem ao aluno a construção do pensamento espacial.

Por exemplo, ao trabalhar assuntos como Geologia ou Geomorfologia, a Geografia não objetiva descrever a superfície terrestre apenas, mas também explicitar as relações que o ser humano estabelece com o meio no qual vive, modificando as suas formas de relevo, as condições do solo para plantio e moradia, ou seja, associando às questões naturais aspectos

econômicos, políticos, sociais e culturais que produzem o espaço geográfico. E as referências básicas para iniciar este trabalho é tomar como referência a constituição das rochas e das formas de relevo dos próprios lugares de moradia dos alunos e estabelecer correlações escalares com as características desses elementos das paisagens naturais de outras cidades do país e do mundo.

Deste modo, é papel do professor de Geografia fazer o aluno contextualizar e refletir sobre o lugar em que vive, reconhecendo seu espaço no mundo e se reconhecendo como agente transformador do meio em que está inserido.

No mesmo sentido, ensinar Geografia vai muito além de preparar o aluno para as séries posteriores. O objetivo principal da Geografia Escolar é ajudar o aluno a se tornar um cidadão consciente do lugar e do mundo onde vive, fazendo com que ele possa pensar e agir de forma crítica na sua realidade.

Para Libâneo (1992), a escola é a ponte entre o aluno e o contexto cultural e cumpre esse papel por meio do processo de transmissão e assimilação crítica dos conhecimentos. Dito isto, verifica-se que é preciso fazer com que o aluno tenha uma aproximação com a realidade em que está inserido, é preciso desenvolver habilidades e procurar novas formas de trabalhar o senso crítico, pois a escola não é só uma instituição para reprodução do sistema, ela é sobretudo um instrumento de libertação que contribui para o exercício da cidadania.

Para tanto, quando se têm as possibilidades, o professor de Geografia precisa diversificar as metodologias e os materiais de ensino e não priorizar assuntos que não tenham conexão com a realidade dos alunos. Quando abordamos ou exemplificamos determinados assuntos geográficos com a realidade dos estudantes despertamos mais o seu sentido crítico. Ao contrário, uma aula desinteressante e pensada fora da realidade dos alunos acaba por gerar dificuldade de aprendizagem. Com isso, a Geografia perde a sua importância como disciplina que possibilita ao aluno ler e pensar o mundo que está à sua volta.

Assim sendo, o docente deve estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, ou como descreve a BNCC, do raciocínio geográfico, que é um modo de exercitar o pensamento espacial, por meio da resolução de problemas envolvendo escalas, orientação e localização de objetos na superfície terrestre, sendo este o cerne da contribuição da Geografia na Educação Básica (BRASIL, 2018). Cabe aqui salientar que esse conceito da BNCC é discutido por diversos especialistas da educação, visto que sua essência é pautada nos estudos norte-americanos, e estes não têm como objetivo a criticidade dos sujeitos, mas sim a sua acomodação ao sistema vigente.

Visto isso, é importante perceber que tais questões e desafios da prática de ensino de Geografia, aqui levantadas, encontram nos estágios supervisionados um momento ideal para

reflexão e enfrentamento, pois, conforme Assis e Silva (2019, p. 90) “quando bem executado, o estágio propicia ao futuro professor a mobilização de um repertório de saberes que irá direcionar seu modo de ser e estar na profissão”.

Neste sentido, é importante pensar a realização do estágio supervisionado de forma a superar a visão errônea de que este se destina-se unicamente à prática de ensino de Geografia e à reprodução de técnicas e modelos de como dar boas aulas. Ao contrário, este componente deve articular de forma indissociável teoria e prática, aproximando-se do conceito de práxis “que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 27).

4. O ENSINO REMOTO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Com a nova realidade imposta pela pandemia do Coronavírus, foi preciso planejar e discutir a introdução do ensino remoto nas escolas, pois este passou a fazer parte do dia a dia de professores e estudantes em todo o Brasil. A expansão do ensino remoto fez com que muitos o confundissem com a EAD (Ensino à Distância), desconsiderando suas características e particularidades. Neste sentido, Souza e Ferreira (2020, p. 10) esclarecem:

Sobre ensino remoto sublinha-se a pertinência de se estabelecer o convívio entre processos presenciais e não presenciais de atividades curriculares, contudo, no específico da pandemia, esse se realizaria como não presencial, em ambiente virtual. Essa configuração não se espelha como a oferta de educação a distância, vez que essa requer um design de aprendizagem que favoreça a interação online de construção de conhecimento escolar e aprendizagem, bem como de registro dos conteúdos, tarefas e monitoramento pelo docente, além de, em alguns formatos, a ocorrência de encontros presenciais em polos de apoio [...].

Desta forma, os recursos virtuais do ensino ganharam protagonismo no Brasil, de forma repentina, com características específicas do mundo digital e com novos obstáculos a serem enfrentados. Nesse contexto, a utilização de formatos de aulas síncronas e assíncronas tornou-se essencial.

É preciso salientar que vários foram e continuam sendo os desafios para professores e alunos. A transição para o ensino remoto não é uma tarefa fácil. No sistema de ensino, é comum encontrar professores que tenham dificuldades no uso de tecnologias e na implantação delas em suas aulas.

Na rede pública, a implantação do ensino remoto encontra mais dificuldades e lentidão. Muitos alunos não têm acesso à internet de qualidade ou computadores, *smartphones* e *tablets*, para seguir com os estudos remotos. Muitos são os casos de estudantes que dividem

um *smartphone* com irmãos e outros parentes.

Além desses obstáculos, agregam-se fatores psicológicos que mudaram a vida de estudantes e professores. Todo esse conjunto dificultou a migração para a realidade virtual. Sobre isso, Souza e Ferreira (2020, p. 10) argumentam:

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. [...]

No ensino remoto, a etapa do planejamento escolar passou a ser ainda mais essencial na organização do trabalho pedagógico. Como afirma Callai (2001), o planejamento permite definir melhor a tomada de decisão e evita que o professor tenha que lidar com improvisos. Seja individual ou coletivo, é o momento de traçar as metas que se deseja alcançar e as possíveis soluções para os obstáculos que venham a surgir. No contexto do ensino remoto, o processo de planejamento não é diferente. A tomada de decisão para o uso de metodologias e recursos tecnológicos é essencial para que se possa otimizar o tempo do professor e o do estudante.

No mesmo contexto, os objetivos de aprendizagem precisam ser dinamizados com todas as possibilidades tecnológicas, ou não, que o estudante tem ao seu alcance. Por exemplo, é importante usar recursos que tornem o material de estudo interessante, dinâmico e interativo, de forma a despertar a curiosidade do aluno, pois apenas com um “click” o estudante poderá perder o foco e navegar por outras abas do aparelho que ele está usando, seja o *tablet*, o computador ou o celular. Como afirma Karnal (2012, p. 86),

[...] 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.

Assim, para garantir que os estudantes compreendam esta realidade nova e desafiadora é importante para o professor investir na criatividade, atribuindo isso na execução do planejamento e utilizar as metodologias de ensino e ferramentas digitais como meios para a motivação e o engajamento. Em outras palavras, por exemplo, se colocarmos um texto de

muitas páginas para os alunos lerem dentro de uma sala de aula virtual, provavelmente ele cansará na metade e perderá o foco.

Para resolver este problema, é necessário não apenas ter conhecimento das ferramentas digitais, mas também saber usá-las para que tornem o material mais dinâmico, interativo, curioso e desafiador. Contudo, há uma grande variedade dessas ferramentas, desde aplicativos de leitura, jogos educativos, aplicativos que trabalham a memorização, ferramentas para estimular o desenho e a criação, dentre outras.

Ademais, outra questão que abarca a realidade atual da educação em geral no Brasil e não está diretamente ligada à questão da pandemia é a implantação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC. De 2002 a 2016, no Brasil, houve um processo mais inclusivo em relação ao ensino superior e ao ensino básico, pois foram implementadas políticas que ampliaram a inclusão a partir de programas de apoio à formação inicial e continuada de professores (PIBID, PRODOCÊNCIA, PARFOR etc.), do sistemas de cotas para ingresso nas universidades, em concursos públicos, entre outros.

Esse conjunto de políticas inclusivas está sendo paulatinamente interrompido desde 2016, fazendo o país retornar para um modelo de escola e de formação de professor de cunho neoliberal, com uma lógica mais empreendedora e empresarial, ou seja, para poucas pessoas.

Hoje, quando analisamos de uma maneira mais ampla a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, podemos dizer que, de certa forma, houve um retrocesso, ou seja, um processo de retorno para uma agenda neoliberal, que, no Brasil, havia perdido força no fim de 2002. Nesse modelo, o Estado é considerado empresário e a educação passar a ser vendida como uma mercadoria.

Segundo Cabral Neto e Castro (2005, p.7),

As reformas educativas em desenvolvimento em países da América Latina fazem parte do processo de reformas estruturais em curso nesse continente nas últimas décadas. São, portanto, partes integrantes do projeto neoliberal que coloca como central a necessidade de refuncionalizar o Estado, situando-o no âmbito de um movimento que inclui a liberalização, a privatização e a desregulação. Essas reformas ocorrem, portanto, em um cenário marcado pela redefinição do papel do Estado em relação às políticas sociais. Nesse novo arranjo, o Estado provedor cede lugar ao Estado indutor e avaliador de políticas educativas.

Nesse sentido, há uma relação entre a escola e a universidade, pois a universidade, a qual é o campo da formação dos professores, também está sendo ameaçada, uma vez que há um encadeamento entre a BNC-Formação que visa reformular os currículos das licenciaturas e a BNCC da educação básica que implanta a Reforma do Ensino Médio, de modo que a primeira atende à segunda.

Desde 2019, a Base Nacional Comum de formação de professores – a BNC-Formação aprovou competências profissionais que todos os docentes devem desenvolver para se tornarem capazes de colocar em prática as dez competências gerais da BNCC. Isso, na prática, muda a formação de professores, pois se a Reforma do Ensino Médio propõe que teremos os itinerários formativos reunindo o ensino em áreas, se os livros didáticos estão mudando e se não teremos mais especialistas por disciplina, então, pergunta-se, como a formação dos professores pode continuar sendo disciplinar?

O certo é que as políticas neoliberais têm intensificado o seu poder de atuação em escala mundial, direcionando mudanças no campo econômico, político, social e cultural em vários países, orientando novos rumos para fortalecer o projeto do capital.

5. O ENSINO REMOTO NA PARAÍBA

Após a OMS decretar a pandemia do novo Coronavírus, o Decreto Estadual nº 40.122, de 13 de março de 2020, estabeleceu situação de emergência no estado da Paraíba diante do contexto de Emergência em Saúde Pública

Em seguida, o governo determinou, inicialmente, o recesso escolar da Rede Estadual de Ensino do dia 19 de março até o dia 18 de abril de 2020. Após esse período, um novo decreto foi emitido no dia 18 de abril do mesmo ano, suspendendo as aulas presenciais até o dia 03 de maio. Implantou-se, então, o regime especial que iria vigorar por todo o período em que as aulas presenciais estivessem suspensas.

O regime especial foi estabelecido na Portaria nº 418 diante da suspensão de aulas presenciais como medida restritiva que visava conter a disseminação do novo Coronavírus na Paraíba. A proposta foi elaborada pela Secretaria de Estado de Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT).

Com o início do regime especial, a SEECT iniciou a formação sobre o uso de tecnologias educacionais para todos os professores da rede estadual. Por meio de edital, tutores foram selecionados e treinados no mês de abril para serem responsáveis pela formação dos demais professores na utilização das tecnologias educacionais para planejamento pedagógico e organização das aulas.

O regime especial tem por objetivo desenvolver ações que contemplem os processos de ensino, garantindo a aprendizagem durante o período do distanciamento social. Também prevê que os diferentes perfis e contextos socioeconômicos existentes no estado da Paraíba sejam considerados. Durante este período, foram implementadas atividades complementares

que foram elaboradas pelos docentes em conformidade com os documentos norteadores expedidos pela SEECT.

A ideia foi desenvolver atividades pedagógicas que considerem o currículo escolar, como também o momento que vivenciamos atualmente. Por isso, foram baseadas em grandes eixos que promovem novas formas de trabalhar as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por todos os estudantes da Rede Estadual.

A Secretaria disponibilizou em abril de 2020 a plataforma online ‘Paraíba Educa’ (<https://paraiba.pb.gov.br/paraibaeduca>), que reúne todas as informações sobre o Regime Especial de Ensino, assim como os recursos educacionais, documentos legais e pedagógicos norteadores, além de promover o contato direto entre estudantes, professores, gestores e a SEECT.

Além da plataforma Paraíba Educa, apesar de não serem serviços do estado, também foram utilizados os seguintes recursos:

- a. *Google Classroom*, plataforma virtual para aulas online. Esta ferramenta foi incorporada pelas turmas devidamente matriculadas na Plataforma SABER da SEECT.
- b. *Google Meet*, serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.
- c. *WhatsApp*, aplicativo mensageiro que serve como ferramenta de interação entre a escola, estudantes e famílias em grupos oficiais das turmas criados por cada escola.

Para os estudantes com surdez, foi disponibilizado a presença de intérpretes nas salas virtuais e material pedagógico acessível. Para os estudantes com deficiência visual, os materiais foram disponibilizados em modo textual em formato PDF, para que fosse possível acessá-lo utilizando as tecnologias de leitura de tela. Além do material de leitura, o governo produziu vídeos instrucionais para pessoas com deficiência terem acesso às informações importantes durante o período de quarentena e isolamento social.

Ademais, os professores de todos os componentes curriculares e modalidades de ensino da Rede Estadual da Paraíba, participaram de um curso que tinha como objetivos principais: a introdução dos professores às práticas em um regime especial de ensino; a mediação da aprendizagem através do uso de ferramentas digitais para comunicação em ambientes virtuais; e a orientação em torno da utilização da tecnologia como ferramenta de suporte para o planejamento pedagógico e gestão da sala de aula virtual².

² Cabe registrar que participei diretamente deste processo de implantação do ensino remoto na Paraíba. Realizei o curso oferecido pela SEECT pois, desde julho de 2019, passei a exercer a função de professor de Geografia sob regime de contrato de emergência em uma escola da rede estadual, o CPDAC (Centro Profissionalizante Deputado

6. AS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS TÉCNICAS

Antes mesmo da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), a Paraíba adere a esse modelo de escola através do Decreto nº 36.408, de 30 de novembro de 2015, o qual estabeleceu a criação da Escola Cidadã Integral - ECI, da Escola Cidadã Integral Técnica – ECIT, da Escola Cidadã Integral Socioeducativas – ECIS e do Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI. Neste sentido, ECIT é um modelo que surgiu no ano de 2017, com foco no Ensino Médio e Técnico. Atualmente, é considerado por muitos educadores o sistema de ensino de maior excelência no país, embora haja muitas críticas (ALBUQUERQUE; LIMA, 2021; CARVALHO; SANTOS; MONTEIRO, 2021).

O Estado da Paraíba adotou novas metodologias pedagógicas e de gestão. As Escolas Cidadãs Integrais da Rede de Educação do Estado da Paraíba apresentam uma proposta de organização curricular diversificada com estudo orientado, práticas experimentais e tutoria. Segundo a premissa dessas escolas, a articulação dos conteúdos da Base Nacional visa a formar cidadãos autônomos, solidários, competentes, com capacidade para o exercício da cidadania e habilidades para o mundo do trabalho.

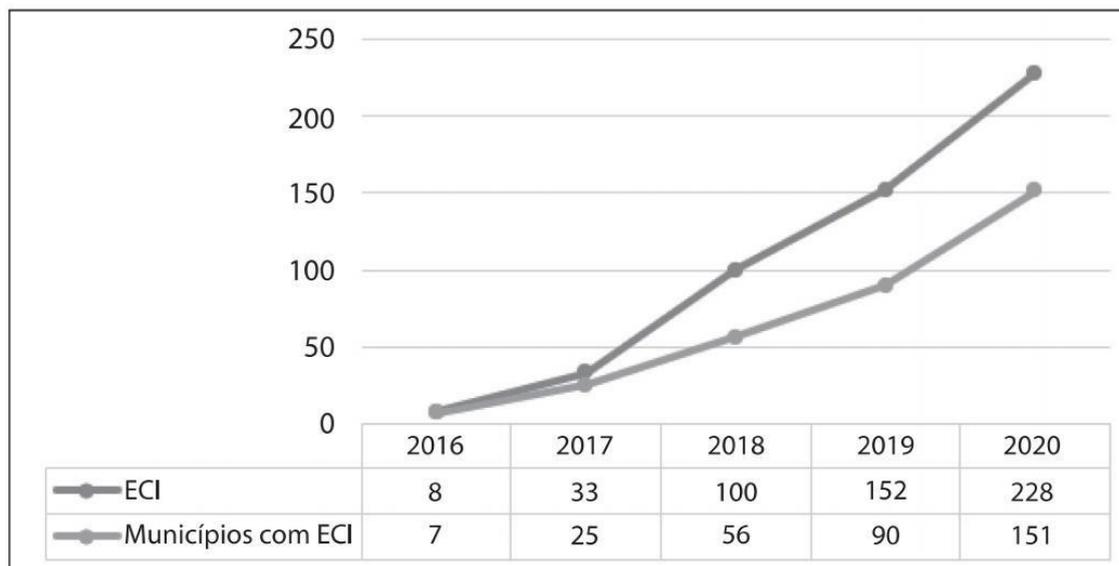
Outra premissa básica das Escolas Cidadãs Integrais é a formação continuada da equipe escolar, a fim de oferecer práticas eficazes de ensino e processos verificáveis de aprendizagem que favoreçam o pleno domínio, por parte do estudante, do conhecimento a ser desenvolvido na educação básica.

Esses resultados são o reflexo da implantação do Modelo das Escolas Cidadãs Integrais que busca uma transformação social e de mentalidade a respeito do lugar do jovem na comunidade, que precisa ser considerado não como um problema, mas como parte da solução.

Em 2020, segundo dados do Governo da Paraíba, as Escolas Cidadãs Integrais já estavam espalhadas em mais de 150 municípios paraibanos e passavam de 200 unidades, apresentando uma rápida evolução em quatro anos, conforme pode ser observado no Gráfico 1.

Antônio Cabral), após ter realizado o Estágio Supervisionado I na mesma escola. De acordo com os artigos 12, 13 (inciso VII) e 16 da Lei Estadual nº 5.391, alunos da licenciatura, com exceção dos cursos de Matemática e Língua Portuguesa, com mais de 50%, podem exercer a função de professor em caráter de contrato de emergência.

Gráfico 1 – Total de ECI na Paraíba, por ano de implantação



Fonte: Adaptado de CARVALHO; SANTOS; MONTEIRO, 2021.

Conforme justificativa do Governo do Estado, os locais para instalação das ECIs foram escolhidos com base nos indicadores de violência com vistas a dar outras perspectivas de futuro aos jovens. Ainda, conforme o Governo, a intenção foi a de oferecer uma educação de alto nível para os estudantes, de forma que pudessem reconstruir sua história e estudar não somente, mas adquirir conhecimentos para toda a vida.

Da forma como foi proposta, as Escolas Cidadãs Integrais são potencialmente capazes de contribuições importantes, como as articulações e convivências entre educadores, comunidade e famílias, mais atenção em relação ao projeto político-pedagógico que deve ser elaborado por toda a comunidade escolar refletindo a importância dos saberes acadêmicos e comunitários.

Entretanto, na prática, conforme relatos da população atendida, percebe-se que a decisão de transformar uma escola regular em uma ECI, por vezes, acontece sem diálogo e traz complicações como, por exemplo, prejudicar estudantes trabalhadores, ou que cuidam de seus filhos ou que fazem outras atividades no horário da aula.

Ademais, em alguns casos a escola não tem infraestrutura adequada (apesar da proposta de reestruturação física) ou equivalente às demais ECIs. Conforme Albuquerque e Lima, (2021) no geral, as ECIs de João Pessoa, capital paraibana, possuem boa infraestrutura, contemplando bibliotecas, laboratórios, salas de aula, salas pedagógicas, quadras esportivas, iluminação adequada, acesso à internet, entre outros. Porém, essas condições não estão disponíveis ou em boas condições de uso em todas as escolas. Nas escolas pesquisadas pelas autoras, há algumas com melhor infraestrutura do que outras, algo a ser resolvido pelo Governo

do Estado, visto que isso notabiliza uma desigualdade.

Em outros casos, a escola em questão é a única escola do bairro ou do município, forçando os alunos que não se adequam a esse regime procurarem outra escola em local distante ou até mesmo abandonarem o Ensino Médio.

Um dado interessante para contribuir com esse argumento foi revelado pelos Censos da Educação de 2016 e 2018 realizado pelo INEP. Nestes levantamentos, todas as escolas de Campina Grande que foram incorporadas ao modelo ECI tiveram redução no número de matrículas. Em João Pessoa também houve esse processo, entretanto sem a mesma dimensão de Campina Grande. Carvalho, Santos e Monteiro (2021, p.11) ressaltam ainda que a

[...] repercussão desse processo de implantação deve ocorrer de diferentes formas nas cidades da Paraíba e ainda mais graves nas cidades menores [...]. Há municípios em que a única escola de Ensino Médio foi transformada em ECI. Havendo dificuldade de acesso dos estudantes à escola de tempo integral, não haverá opção que não seja abandonar a escola.

Além da constatação em relação às condições estruturais das escolas e do êxodo dos estudantes que tiveram que sair de escolas próximas às suas casas em virtude do ensino integral, existe a questão da duração e composição da jornada de trabalho do professor da escola pública, considerando-se as especificidades e/ou particularidades do trabalho educativo.

Sobre isso, Albuquerque e Lima, (2021, p.86) afirmam:

A relação entre a carga de trabalho e a possibilidade de dedicação exclusiva por professores em uma única escola sempre foi uma reivindicação dos movimentos sociais ligados à educação. A organização desse tempo de trabalho também foi tema de inúmeros debates, para se chegar à conclusão de que é necessário definir as horas que um professor deve dedicar-se à sala de aula e àquelas estabelecidas para as demais atividades relativas à docência. Este debate ganhou força, porém foi mascarado atualmente por outras questões, tais como a ampliação das responsabilidades e do número de alunos em sala de aula.

Os sindicatos dos trabalhadores da educação sustentam que o regime pode prejudicar os docentes, isso porque os professores lotados em escolas do programa Escola Cidadã Integral terão que obedecer a um regime de dedicação exclusiva. Isso prejudica os docentes que precisam de outro horário para a complementação da renda familiar ou individual.

7. A ECIT PROFESSOR OLÍVIO PINTO

A ECIT Professor Olívio Pinto está localizada na rua Ulisses Alves Pequeno, SN, no bairro do Valentina de Figueiredo na Zona Sul da cidade de João Pessoa, PB. Anteriormente denominada de Escola Estadual de 1º Grau Professor Olivio Pinto, foi fundada em 1990 e no ano de 2018 adotou o modelo de tempo integral (Figura 1). De acordo com informações

coletadas junto ao Professor supervisor, em sua estrutura interna a escola se divide em três grandes blocos. Na parte inferior se localizam salas de aula, refeitório, cantina, biblioteca, sanitários, cozinha, auditório, laboratórios, sala dos professores, além da área administrativa (Secretaria e Diretoria). A escola apresenta uma área arborizada entre os blocos, amplo estacionamento e a quadra poliesportiva.

Figura 1 – Imagens de satélite da ECIT Professor Olívio Pinto nos anos de 2021 e 2015.



Fonte: Elaborado pelo Autor no Google Earth, 2021.

É importante aqui descrever as problemáticas do bairro no qual a escola está inserida, para contextualizar e compreender como o entorno, o lugar de vida cotidiana dos alunos e das suas práticas socioespaciais influenciam na escola.

Segundo Cavalcanti (2012, p. 110),

[...] o ensino de geografia tem razão de ser na escolarização formal de jovens como contribuição para suas práticas socioespaciais, cotidianas e não cotidianas. Esses jovens atuam baseados em referências construídas sobre seu lugar de vida cotidiana, sobre suas práticas locais, sobre seus pais, e é para essa meta que os conteúdos da geografia devem servir. Mas eles também os constroem em sua vida diária fora da escola, ou seja, eles também constroem conhecimentos espaciais (e outros) ao lidar com o mundo de sua experiência imediata.

O bairro do Valentina de Figueiredo, de modo geral, possui população de baixa renda. Grande parte dos moradores se desloca todos os dias para o centro da cidade e bairros vizinhos para exercer atividades laborais. O sistema de transporte do bairro é precário, há pouco transporte para a população que está sempre crescendo. O Valentina tem como característica um ambiente diversificado, composto por áreas que se dedicam às atividades rurais e urbanas em um mesmo espaço, sendo assim apresenta problemas de origem urbana. Vale salientar também que, muitos estudantes da escola residem em regiões vizinhas ao bairro, como por exemplo, Gramame, Paratibe, Planalto da Boa Esperança e Muçumago.

Conforme o Plano de Ação da ECIT Professor Olívio Pinto, de fevereiro de 2021, sua missão, é assegurar as condições necessárias e suficientes para oferta de uma educação de excelência, compreendendo a formação para a vida, a excelência acadêmica e o desenvolvimento das competências para o século XXI, de maneira a formar cidadãos protagonistas e empreendedores, capazes de enfrentar os desafios no contexto social atual com autonomia, competência e solidariedade, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais.

Ainda conforme o Plano de Ação, a escola tem como visão, ampliar e consolidar o modelo de Educação Cidadã Integral e Técnica até o ano de 2022, por meio da formação continuada da equipe escolar, abrindo caminho para o desenvolvimento de novas práticas que conduzam às melhores escolhas por parte dos estudantes.

7.1 O Estágio Supervisionado na ECIT Professor Olívio Pinto

O estágio supervisionado é a oportunidade que o futuro professor tem para se aproximar do campo profissional que é a sala de aula. Muitas vezes, é o único momento durante o curso para conhecer, na prática, o que é discutido nos textos trabalhados em sua formação.

Contudo, uma questão que muito influencia na boa realização do estágio supervisionado é a articulação teoria-prática que deve permear todas as disciplinas do currículo do curso, pois cada uma delas tem um papel fundamental no corpo do curso e na formação do professor. O que significa dizer que todas as disciplinas são ao mesmo tempo ‘teóricas’ e ‘práticas’ e que a prática do ensino não deve ficar restrita ao momento de realização do estágio. Pimenta e Lima (2017, p. 13) reforçam esta proposta ao afirmarem que:

Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para a sua finalidade que é a de formar professores, a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Nesse

sentido, todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo.

Nessa perspectiva, é comum haver confusão sobre o que realmente significa o estágio no tocante à articulação entre teoria e prática. Pimenta e Lima (2017, p. 30) apontam para a necessidade de entendimento de que não se tratam de conceitos dicotômicos:

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 .

Dessa forma, percebe-se que o componente curricular do estágio supervisionado não se reduz à parte prática da formação. Do mesmo modo, a porção teórica do estágio é indispensável e precisa ser entendida articulada à prática. Os dois conceitos possuem uma relação complexa e, juntos, passam a dar novo sentido ao conceito de estágio. Sobre isso, Pimenta e Lima (2017, p.33) seguem argumentando:

A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar porque o estágio é unidade de teoria e prática (e não teoria ou prática). De acordo com o conceito de *ação docente*, a profissão de educador é uma *prática social*. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo *prática e ação* (grifos das autoras).

Assim, o estágio não deve ser entendido somente como uma prática de ensino, nem tampouco como o estudo teórico de técnicas e instrumentos. Precisa, também, ser compreendido como o firmamento e entrechoque das teorias aprendidas durante o curso de licenciatura com a realidade que o discente encontrou nas escolas de ensino básico. Ou seja, é necessário ressignificar as teorias aprendidas diante de uma vivência real. Sobre isso, Assis e Silva (2019, p. 73) afirmam:

De forma contrária, a Epistemologia da Prática defende que não é a prática em si que é formadora do professor, mas a capacidade de este refletir sobre sua prática. Assim pensada, a prática pedagógica é portadora de uma unidade teórico-prática (práxis), cujo estatuto epistemológico possibilita aos professores mobilizar e ressignificar as teorias aprendidas na universidade e construir suas próprias teorias derivadas da prática escolar.

Desta forma, percebe-se que a experiência do estágio é fundamental para a formação do aluno, considerando que cada vez mais é requisitado dos professores uma maior qualificação profissional. Ao chegar à universidade, o aluno depara-se com o conhecimento teórico, porém, se ele não vivenciar momentos reais em que será preciso analisar o cotidiano escolar, será difícil relacionar teoria e prática.

Deste modo, como já dito anteriormente, devido à Pandemia do Covid-19, o Estágio Supervisionado III passou por algumas adaptações levando-se em conta o contexto das medidas sanitárias. As atividades propostas para os acadêmicos do curso de Licenciatura em Geografia foram planejadas pelo professor da universidade (o coordenador de estágio) sendo observados e diagnosticados aspectos do ambiente escolar apresentados no tópico anterior.

A segunda etapa foi realizada na escola, onde, em função do ensino remoto, ocorreram poucas aulas síncronas, levando o supervisor a juntar as turmas para as atividades. Integramos um Grupo com mais três estagiários. As aulas foram realizadas utilizando as ferramentas *Google Meet* e *Google Classroom*.

No caso dos alunos sem acesso digital, foi necessário que os estudantes fossem pegar as atividades impressas na escola. Entretanto, conforme o relato do professor supervisor, muitas vezes, a própria escola não tinha condições de imprimir um material de qualidade e, no caso específico da Geografia, um material com boa qualidade de impressão é fundamental para a correta análise e entendimento de mapas, gráficos, imagens, tabelas, entre outros recursos.

Seguindo o Plano de Atividade de Estágio-PAE (Quadro 1), ficou acordado que observariamos as primeiras aulas síncronas ministrada pelo professor supervisor. A quinta aula seria ministrada pelos estagiários, com um tempo de 50 minutos e um tema proposto pelo professor. Os estagiários foram divididos em duplas. Deste modo, nossa dupla ficou responsável pela temática “Domínios morfoclimáticos do Brasil” que seria aplicada na turma do 3º ano do Ensino Médio.

Quadro 1 - PAE - Plano de Atividade de Estágio

Datas (semanas previstas)	Atividades (previsão de 7 semanas de imersão e colaboração com a escola ³)
06/04	Aula de Geologia geral (Aula expositiva do Professor Luiz Henrique)
13/04	Aula de Geomorfologia geral (Aula expositiva do Professor Luiz Henrique)
19/04	Aula de Climatologia (Aula expositiva do Professor Luiz Henrique)
27/04	Aula de Climatologia (Aula expositiva do Professor Luiz Henrique)
03/05	Aula Domínios morfoclimáticos do Brasil (Aula expositiva dos estagiários)
10/05	Avaliação de conhecimentos construídos (Aplicação dos questionários elaborados pelos estagiários com a temática da aula do dia 03/05.
17/05	Análise e correção de questões do Enem. Questões elaboradas pelos estagiários

Fonte: Arquivo do Autor, 2021.

³ O período para planejar e executar o PAE foi de 12/04 a 27/05/2021 (no máximo 7 semanas ou 45 dias) para que o aluno se adequasse ao calendário e atividades propostas pelo supervisor da escola.

Na aula síncrona que ministramos, estavam presentes 16 alunos que foram desafiados com algumas questões referentes ao tema, havendo participação e questionamentos deles. O objetivo da aula foi fazer com que os alunos identificassem os tipos de domínios morfoclimáticos do Brasil e suas zonas de transição. A proposta foi que o aluno demonstrasse um pensamento crítico-reflexivo acerca dos danos ambientais existentes nesses domínios, dos impactos negativos da urbanização concentrada, da produção industrial plena, do esgotamento dos recursos naturais etc. A aula também abordou contextos mais amplos, considerando temas políticos, econômicos e culturais do Brasil. Foram usados infográficos e mapas para a melhor assimilação do conteúdo.

Ficamos ainda responsáveis para elaborar dois testes. Um se tratava de questões para uma avaliação que foi aplicada via *Google Forms* (ferramenta de formulário do Google que permite a elaboração de questões objetivas e/ou subjetivas). E outras questões foram para uma avaliação impressa para os alunos que não tinham acesso à internet (Figura 3). Esta seria a última avaliação do segundo bimestre.

Alguns estudantes, ao apresentarem certas dificuldades nos testes, entraram em contato com o professor para sanar dúvidas. É importante salientar que outra maneira encontrada para verificar a aprendizagem efetiva foi a retomada das explicações, como uma revisão do que havia sido estudado nas aulas

Diante da análise das atividades avaliativas constatou-se que, houve um entendimento amplo ou parcial das temáticas tratadas durante as aulas, evidenciando que a sequência didática produzida fez-se apropriada. O resultado da avaliação via *Google Forms* foi satisfatória e pode-se considerar um ponto positivo, pois nesse momento de pandemia houve a necessidade de que os estudantes se tornassem ainda mais responsáveis no processo de aprendizagem.

Figura 3 – Avaliação impressa de Geografia para os alunos sem acesso digital da ECIT Professor Olívio Pinto

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO E
DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA



Somos todos
PARAÍBA
Governo do Estado

**EDUCAÇÃO
INOVAÇÃO**
fazer a Paraíba crescer

ESCOLA
CIBARA INTEGRAL

2. ATIVIDADE DE FIXAÇÃO DE CONTEÚDO

Questão 01 - O arqueólogo e antropólogo baiano Altair Sales Barbosa há quase 50 anos estuda o papel desse bioma na regulação de grandes rios da América do Sul. Ele diz que a sua rápida destruição está golpeando um dos pilares do sistema: a gigantesca rede de raízes que atua como uma esponja, ajudando a recarregar os aquíferos que levam água a torcidas de todas as regiões do Brasil. Barbosa conta que a água que alimenta o São Francisco e as represas de São Paulo e Brasília vem de três grandes depósitos subterrâneos localizados nesse bioma: os aquíferos Gurani, Urucua e Bambuí.
(www.abc.com, 27.03.2017. Adaptado.)

O bioma abordado no excerto, importante para o equilíbrio hídrico brasileiro, é

A) a Mata Atlântica. B) a Caatinga.
C) o Cerrado. D) a Amazônia.
E) o Pampa

Questão 02 -



O Domínio Morfoclimático brasileiro caracterizado pela ilustração

A) surge predominantemente em climas subtropicais secos, particularmente no Nordeste brasileiro.
B) apresenta uma vegetação tipicamente hidrófila, especialmente no Sertão.
C) possui solos bem desenvolvidos, sobretudo nas encostas e inselbergues, mas com pobreza de recursos nutrientes.
D) tem formações vegetais consideradas xerófilas, adaptadas, portanto, ao déficit hídrico.
E) apresenta uma estação seca que se estende por até três meses, dificultando o desenvolvimento da vegetação herbácea.

Questão 3 - Segundo Ab' Saber, domínio morfoclimático consiste em um "conjunto espacial de certa ordem de grandeza territorial – costenas de milhares a milhões de quilômetros quadrados de área – onde haja um esquema coerente de feições de relevo, tipos de solo, formas de vegetação e condições climático-hidrológicas". Adaptado de: Martins, Dada; Bigotto, Francisco; Vitallo. Geografia Sociedade e Cotidiano, vol.2. 3ª edição. São Paulo: Escala Educacional, p.91, 2013.

Considerando a numeração no mapa a seguir, dentre os Domínios Morfoclimáticos brasileiros, se destacam:



A) (I) Pradarias, com clima tropical úmido; (II) Cerrado, com clima equatorial; (III) Araucária, com mata de pinheiros.
B) (I) Mares de Morros, com mata atlântica; (II) Caatinga, com clima semiárido; (III) Araucária, com clima subtropical.
C) (IV) Pradarias com campos de altitude; (V) Caatinga, com rios temporários; (VI) Amazônia, com clima subtropical.
D) (IV) Mares de Morros, com rios temporários; (V) Araucária, com mata dos cocais; (VI), Amazônia, com clima equatorial.
E) (III) Pradarias, com clima tropical úmido; (IV) Araucárias, clima subtropical; (V) Caatinga, com clima semiárido.

Questão 04 - Leia com atenção as afirmativas abaixo, sobre Domínios Morfoclimáticos Brasileiros, e indique a alternativa correta:

I. O domínio morfoclimático "Mares de Morros" se localiza na porção litorânea do Brasil, desde o Nordeste até o Sul. Se encontra sobre terrenos cristalinos onde predominam os granitos e gnaisses, com aspectos característicos nas formas de relevo como "meia laranja", que tem origem em Serras como a da Mantiqueira e Espinhaço, por exemplo.
II. O domínio do Cerrado corresponde ao clima tropical típico ou semiúmido, a vegetação semelhante às savanas africanas; e ao planalto Central brasileiro, com "Chapadas" e "Chapadões". Seus rios são afluentes do Amazonas, do Paraná ou do rio Paraguai.
III. O domínio da Caatinga apresenta solo pouco profundo devido o baixo índice pluviométrico e do intemperismo físico. Se caracteriza pela existência de "depressões" em quase toda sua extensão, se limitando com o planalto da Borborema (N) e chapada Diamantina (S).

A) Apenas III está correta.
B) Apenas I e II estão corretas.
C) Apenas I e III estão corretas.
D) Apenas II e III estão corretas.
E) I, II e III estão corretas.

Fonte: Arquivo do Autor, 2021.

7.2 Discussões acerca da experiência do Estágio Remoto

Observando as aulas do Professor Luiz Henrique Alves da Silva, professor da ECIT Olívio Pinto, identifiquei importantes posturas e informações que certamente auxiliarão na minha formação como professor. Refleti sobre a relação professor-aluno e as problemáticas do ensino no Brasil. As observações foram de extrema importância, pois aprendi com acertos e ainda mais com os erros. Durante este período, não apenas compreendi as práticas de ensino-aprendizagem do saber-fazer docente, mas também aprendi que devemos fazer um pouco mais para a ampliação e enriquecimento do processo de ensino. O Estágio teve como foco fundamental o contato entre nós estagiários e a realidade educacional. O estágio não é apenas o momento de aplicação do que foi assimilado, mas sim a explicitação da indivisão entre a teoria e a prática.

Ainda, o estágio em questão possuiu um novo desafio: o ensino remoto. Em situações ditas normais, o período do estágio é naturalmente desafiador ao estudante, conforme explicitado anteriormente. Então, realizá-lo em tempos de pandemia, com adoção de medidas nunca feitas anteriormente e ainda tomadas de forma repentina e emergencial, agregou níveis de dificuldade e desafio ainda maiores.

Quando entramos na licenciatura e começamos o processo de formação docente, passamos a imaginar qual o modelo de professor que iremos adotar quando estivermos em sala de aula. Muitas vezes nos espelhamos no professor da escola em que estudamos ou no professor da universidade. Esses professores, geralmente, são aqueles que nos identificamos e que, de alguma forma, refletem em nossas ações.

Entretanto, o discente que cursar o estágio supervisionado, precisa ter em mente que o professor de Geografia necessita ser um professor crítico, reflexivo com autonomia sobre o seu pensar e o seu fazer pedagógico.

Neste sentido, Assis e Silva (2019, p. 75) afirmam:

O professor reflexivo é todo aquele que não direciona sua ação profissional como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe foram ensinadas. Seu diferencial é a capacidade de refletir na e sobre a ação docente, de forma crítica e contextualizada. E esta reflexão é lastreada por uma base teórica que influencia e é influenciada pela prática, em um movimento dialético de reflexão-ação-reflexão que constitui a práxis docente. Neste exercício crítico-reflexivo sobre a prática, o professor mobiliza uma série de saberes que contribuem para a formação da identidade e do ofício docente.

Diante disso, entende-se que o estagiário desenvolve um conhecimento teórico-prático que é contextualizado na prática escolar, ou seja, irá se basear na elucidação da realidade em que atuará, que não estará restrita à sala de aula, mas envolve a escola e a comunidade que ela está inserida.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado propiciou testemunhar e vivenciar os desafios enfrentados por professores e estudantes durante o período pandêmico. Além disso, identificamos que muitos são os fatores que contribuem para o trabalho dos professores nas escolas. Podemos ressaltar, as políticas educacionais, as reformas que direcionam as práticas dos professores e a formação do professor nos cursos de licenciatura, assim como questionado por nós estudantes nas aulas na UFPB durante o componente do estágio.

Os debates e trocas de experiências realizados no Estágio III trouxeram-nos um enorme aprendizado. Cada um relatando suas observações, experiências, erros e acertos, para que assim construíssemos um “modelo ideal” de educador. Mediante não só as observações, mas também uma construção prática, interativa, investigativa e intencionalmente reflexiva, pois, como vista, a atividade docente é, ao mesmo tempo, teórica e prática.

É de extrema importância superar a visão errônea de que o estágio supervisionado objetiva unicamente à prática de ensino de Geografia com reprodução de modelos de aulas. Neste sentido, é importante ressignificar o estágio supervisionado, que, ao ser realizado da forma como realmente deve ser – nos eixos teoria, prática e reflexão –, proporciona ao futuro professor um leque de conhecimentos que irá direcionar e influenciar sua identidade nessa profissão.

Compreendemos algumas questões que até então só havíamos encarado na visão de aluno. Entendemos que a profissão de professor é uma prática social, uma vez que ela intervém na realidade por meio da educação. Ainda que todas as nossas futuras práticas em sala de aula devem ser constantemente questionadas de modo a nunca entender a prática pedagógica como estanque.

Nos dias atuais, é desafiador ser professor em um país onde a educação não tem o investimento que deveria e que políticas como a Reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC trouxeram um retrocesso para uma agenda neoliberal.

As Escolas Cidadãs Integrais, da forma como foram propostas, detêm potencial para dar contribuições importantes na relação entre educadores, alunos e famílias. Porém, ainda há falta de equidade em algumas ECIs em relação às condições estruturais das escolas e em relação aos trabalhadores da educação, pois o regime de trabalho adotado pode sobrecarregar os docentes na questão da carga horária e das múltiplas tarefas desenvolvidas.

Em relação às aulas remotas, durante o estágio foi possível perceber que um dos grandes diferenciais da aprendizagem em ambientes virtuais, como o *Google Classroom* e

Google Meet, é a possibilidade da personalização do ensino. O professor pode construir atividades de acordo com os perfis e sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo o tempo e desafios de cada estudante, bem como as ferramentas de facilitação que o professor irá escolher de acordo com a realidade de seus alunos.

Entretanto, vale salientar que isso só será possível se o professor tiver mecanismos possíveis e condições adequadas no que se refere ao exercício da docência. Além disso, por mais que a tecnologia proporcione encontros *on line* em tempo real, problemas estruturais como internet instável e *smartphones* e computadores antigos podem influenciar no ritmo das aulas e no acesso ao conteúdo. Se um estudante tiver problemas com conexão ou não tiver acesso à internet de alta velocidade, ele pode acabar perdendo informações importantes da aula.

Diante de todos esses aspectos, ao refletir sobre o que foi o estágio remoto de Geografia em uma ECIT de João Pessoa e o quanto ele contribuiu para nossa formação, avaliamos que a experiência foi positiva para a construção de um novo olhar sobre a docência e a escola. Esse período pandêmico separou e ao mesmo tempo uniu a sociedade, enquanto lutávamos para vivermos, também lutávamos para que o futuro não fosse uma incógnita na vida dos alunos. A pandemia está mudando o mundo e a sociedade de forma duradoura. Sobre a educação, acreditamos que haverá um legado do ensino remoto, no que diz respeito ao uso mais efetivo e flexível da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem.

De forma geral, as consequências serão tanto positivas como negativas, mas devemos crer que as mudanças, mesmo que radicais, trazem novos começos e, diante de um leque de possibilidades, cabe ao professor identificar o que ajuda e o que não se aplica. Para mudar o ensino precisamos transformar a escola. Para um ensino de qualidade, é preciso criar, ousar, inovar não apenas reproduzindo as demandas para a ampliação da modernidade, mas contribuindo para a formação de cidadãos mais ativos e críticos. E a Geografia tem um papel importante nesse processo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. M.; LIMA, M. B. F. A escola de tempo integral em João Pessoa e o papel dos professores de geografia. In: ALBUQUERQUE, M. A. M.; DIAS, A. M. L. CARVALHO, L. E. P. (orgs.) **História da geografia escolar: fontes, professores, práticas e instituições - volume 2**. Curitiba: CRV, 2021. p. 79-102.

ASSIS, L. F.; SILVA, M. G.; A mobilização de saberes docentes nas práticas escolares: observações dos estágios supervisionados de Geografia In: BARRETO, A. L. P.; ASSIS, L. F.; SILVA, V. M. **Educação e sociedade: espaços formativos e práticas docentes**. João Pessoa: Editora CCTA/UFPB, 2019, v.1, p. 73-98.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: Muda a Geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**, n 16. São Paulo, 2001.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. **O público e o privado**. Fortaleza: UECE, nº5, pp. 7-23, janeiro/junho, 2005.

CARVALHO, L. E. P.; SANTOS, V. B.; MONTEIRO, M. C. G. Geografia da escola de tempo integral: a expansão pelo estado da Paraíba. In: ALBUQUERQUE, M. A. M.; DIAS, CARVALHO, L. E. P. (orgs.) **História da geografia escolar: fontes, professores, práticas e instituições - volume 2**. Curitiba: CRV, 2021. p. 103-116.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

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.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. P. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Praxis Educacional**. v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>> Acesso em: 12 nov. 2021.

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

SOUZA, E. M. F; FERREIRA, L. G. Ensino Remoto Emergencial e o Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura no Cenário da Pandemia COVID-19. **Revista Tempos Espaços em Educação.** v.13, n. 32, jan/dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290> Acesso em: 12 nov. 2021

VALLERIUS, D. M.; MOTA, H. G.; SANTOS, L. A. (Orgs.). **O Estágio Supervisionado e o professor de Geografia: múltiplos olhares.** Jundiaí, SP: Paco, 2019.