

Cadernos de Estágio

Diálogos Formativos em Geografia



EXPEDIENTE

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Reitor: Prof. Dr. José Daniel Diniz Melo

Vice-reitor: Prof. Dr. Henio Ferreira de
Miranda

Centro de Educação

Diretor: Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves

Vice-Diretora: Profa. Dra. Cynara Teixeira
Ribeiro

Editor-chefe

Prof. Dr. Thiago Emmanuel Araújo Severo

Comitê Editorial

Profa. Dra. Daniela Amaral Silva Freitas

Profa. Dra. Josivânia Marisa Dantas

Profa. Dra. Mayara Larrys

Profa. Dra. Rute Alves de Sousa

Prof. Dr. Pablo Sebastian Moreira Fernandez

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão

Prof. Dr. Paulo Roberto Souto Maior Junior

Organização

Profa. Mes. Sandra E. Gomez

Prof. Dr. Pablo Sebastian Moreira Fernandez

Design e Diagramação

Ana Beatriz Cordeiro do Nascimento

Santana

Revisão Textual

Ysabelly Campelo Lima da Cruz

Capa

Pablo Sebastian Moreira Fernandez

Mapas

Raimundo Nonato Junior

Editorial: Diálogos, afetos e experiências formativas em Geografia	7
Pablo Sebastian Moreira Fernandez e Sandra E. Gomez	
CRÔNICA: Falar de desejo?! Não, isso não! Então, falarei de pasta de dente, de meia e de colher.	11
Nestor André Kaercher	
RELATOS DE EXPERIÊNCIA	
Estágios como campos de experiências: do Estágio I ao IV, tantas mudanças e adaptações	17
Isabel Cristina da Silva Rocha, Larícia Gomes Soares e Marcos Alves dos Santos	
Craquelar la formación para craquelar la vida	23
Laura Villalba	
Do presencial ao remoto: experiências no Estágio Supervisionado em Geografia	28
Luís Eduardo Viana de Farias e Maxwell Cavalcanti Xavier	
Dislocadas espacialmente	32
Andrea Salla	
O Ensino Híbrido como modelo de Ensino-aprendizagem e Comunicação dentro do Espaço Geográfico Virtual	35
Anna Beatriz de Oliveira Martinho e Helena Cezar Aires	
Caindo de paraquedas no ensino remoto: o olhar e as vivências dos estagiários	41
Anderson Geová Maia de Brito e Rafael Aguiar da Silva	
Mi vivencia	46
Luisina Bruno	
O Estágio Supervisionado em Geografia e as possibilidades/dificuldades no uso das TIC	51
Eberton Gomes da Silva Araújo e Halysom Alves da Silva	

Se hace experiencia al andar Carolina Fubel	54
Experienciando o Estágio Supervisionado em Geografia Davison Marcelino da Silva Rocha, Leo Selva Ortêncio Silva Torres e Murilo Éden da Silva	57
Reflexión/Formación Facundo Filipa	61
Reverência à memória: resgatando experiências do Estágio em tempos de Covid-19 Gabriel Geronimo de França Xavier	65
Mi “experiencia” ante la implementación de la metodología del juego de roles en el aula Melisa Zubillaga	69
Experiências docentes no ensino remoto emergencial Lucas Natanael Rodrigues Alves, Lucas Pinheiro e Reginaldo Lopes	72
“La reflexión es el primer paso para abrir las persianas” Laurato Farias	76
Relato de experiências Robson Matheus da Silva	78
“Diálogos en tiempos de pandemia” Ignacio Lebron	82
Prácticas docentes en tiempos de pandemia	
Diálogos y convergencias para una educación ambiental: el ABP como experiencia educativa Yamila Capdevila y Sabina Prado	86
Eu, professora, em tempos de pandemia Giovana Oliveira do Nascimento	94

CRÔNICAS DE ESTÁGIO: escritos de graduandas e graduandos em Geografia	101
Wenceslao Machado de Oliveira Jr, Aline Costa, Daniela Moreira Bastos, Caio da Silva Lourenço de Oliveira, Jéssica Aparecida dos Santos Rodrigues, Júlio Deziró de Oliveira Santos, Luiz Henrique Fernandes Franco, Patrícia da Silva Gregner, Paulo Rufino e Renato Consorti Canavese	
ARTIGOS	
A relação teoria e prática nas orientações de estágios curriculares em cursos de Licenciatura em Geografia	123
Lana de Souza Cavalcanti	
Conversaciones interdisciplinarias para la Formación Docente Universitaria: un desafío para pensar la práctica en el contexto actual	133
María de los Ángeles Fanaro y Juan Suasnabar	
Vivências do Estágio Supervisionado em Geografia III e IV na Pandemia de COVID-19	145
Maria José Costa Fernandes	
Grafar os espaço: experiências e narrativas de uma professora-ouvinte e lugares geopsíquicos	155
Juliana Maddalena Trfilio Dias	
Ensino de Geografia e pandemia da COVID-19 no Amapá: relato da experiência com a disciplina de Prática Pedagógica	168
Eliane Cabral da Silva	
O Estágio Supervisionado em Geografia, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN)	178
Lucineide Mendes Pires	
Diálogos sobre o Estágio Supervisionado em Geografia em tempos de pandemia	192
Maria Francineila Pinheiro dos Santos	

Geografia e ensino remoto: desafios e possibilidades em tempos de exceção Allamo Farias de Oliveira, Fábio Gomes dos Santos, Luiz Olímpio Cavalcanti, Thiago Augusto Queiroz e Katarina Aluide Praxedes	204
“Como ensinar Geografia online?”: o Estágio Supervisionado em Geografia em contexto de pandemia Vinícius Moraes e Hilton Silva Junior	227
Ensayo <i>Una curaduría de imágenes, educación e espacio</i> Por Sandra Gomez y Pablo Fernandez	240

Editorial: Diálogos, afetos e experiências formativas em Geografia

Pablo Sebastian Moreira Fernandez
Sandra E. Gomez

FCH-UNCPBA - Tandil



“Necessitamos de uma linguagem para a experiência, para poder elaborar (com outros) o sentido ou a falta de sentido de nossa experiência, a sua, a minha, a de cada um, a de qualquer um.”

Jorge Larrosa, 2019.

Os escritos que se apresentam neste Dossiê trazem o sentido de uma reflexão coletiva e que se materializa em uma estrutura multimodal, sendo, de modo geral, um agrupamento de expressões, falas e narrativas de experiências no campo da formação e da prática de professores de Geografia (situadas no campo do Estágio e das Práticas), estando situada em um espaço-tempo da pandemia da Covid-19. É neste cenário de temor global e que trouxe muitas perdas, dores e (des)encontros, adaptação dos modos de fazer de professores e estudantes, a reinvenção da aula e dos espaços de encontro, o escancaramento das desigualdades e da precarização da Educação, que também se fez emergir a potência do encontro, mesmo que através da tela, das redes e conexões entre distintos lugares e experiências: eis o conjunto de vivências que fomentam a maioria das questões se apresentam neste Caderno.

Essas questões, a princípio, acabam unindo e conectando modos de fazer, de olhar e de experimentar os espaços que são locais, porém atuam na construção de um raciocínio escalar, estimulando a comparação, a análise, a inferência, o reconhecimento de fluxos e conexões em escala global. Nessa “experiência de choque”, no sentido benjaminiano, o que se pode afirmar é que a vida e o cotidiano da escola como morada de alunos, professores, gestores, familiares e a comunidade se viram sem ter “ferramentas” para lidar com o momento que se impunha. A precarização da vida, das condições e modos de trabalho, a desigualdade social, o aumento do desamparo social, do desemprego e da fome, a necessidade de muitos desses jovens e adultos em trabalhar para sobreviver em um cenário novo impuseram mudanças e adaptações a serem feitas com “rapidez” e eficiência, como se a Educação pudesse através de “novas” metodologias e práticas resgatar a escola de outrora. Assim, diante dessa concepção utilitarista empregada pelos estados, secretarias, institutos e organizações, emerge um afeto de resistência em forma de linguagem da experiência, como apregoa Jorge Larrosa, um conjunto de textos e imagens, reflexões, ensaios, críticas e questionamentos sobre o sentido do ensinar e do apreender e, em especial, do “ser” professor e dos porquês de se ensinar Geografia.

“A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida.”

Vinicius de Moraes, 1967

Uma das motivações desta publicação se dá pelo entendimento do encontro como potência de afetos alegres, do encontro com o outro como possibilidade de reconhecimento das diferenças e singularidades. Encontro que se deu primeiramente em conversas e no planejamento de uma oficina para professores de Geografia nas *III Jornadas Nacionales da Red de Docentes y Investigadores en la Enseñanza de la Geografía* (ReDIEG), realizada em junho de 2021, e na aproximação através *Cadernos de Estágio* Vol. 3 n.2 - 2021

da Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação” na qual participamos.

Nesse primeiro momento, concebemos um Colóquio de “Diálogos formativos em Geografia”, em julho de 2021, que foi realizado através da troca e parceria entre estagiários da Licenciatura em Geografia da UFRN e estudantes praticantes do professorado da *Facultad de Ciencias Humanas da Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires* (FCH-UNCPBA), situada no município de Tandil, Argentina.

Um segundo elemento motivador é que este evento reflete a consolidação do GT de Estágio do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo, situado no Centro de Educação da UFRN, concebido como propositor da proposição e articulação de espaços de formação que intuem extrapolar as fronteiras da universidade, ampliando a discussão e reflexão sobre processos formativos, promovendo o intercâmbio de práticas educacionais, refletindo sobre a produção de falas e narrativas fundadas em experiências de formação de professores.

Durante o encerramento do Colóquio, onde a língua como muro se diluía por meio de expressões faciais e imagens, de mapas, esquemas e “balançar de cabeças”, o que se via ali, conforme dito pelos participantes, foi a transformação de uma sala virtual em um espaço “físico” de troca de conhecimentos, de experiências e afetos emergentes, tendo o Estágio Supervisionado de Geografia (ou que seria equivalente no currículo argentino: o *Taller y Práctica de la Enseñanza de la Geografía*) como objeto de reflexão e análise do mundo “vivido” e/ou “sentido”.

O que pôde-se compreender, durante esses momentos, foi que a experiência gera (e circula por) um conjunto de afetos, que são modos de conhecimento, onde o esforço do pensamento nos impulsiona à ação, considerando que ele é, a cada instante, determinado pelas afecções que nos vêm dos objetos, das coisas, do vivido. Nesse sentido, a consciência é uma “passagem” de potências do afeto, considerando que o “indivíduo é antes de tudo uma essência singular, isto é, um grau de potência.” (DELEUZE, Gilles. *Espinoza e os Signos*, 1970, p. 3).

Este encontro se deu pela busca de uma dissolução da ideia de prática como o momento “aplicável” da formação de um professor, como o trecho do percurso que se aprende a “dar aula” ou a disciplina prática do currículo. Assim, o entendimento é que esse mesmo momento implica aos sujeitos da formação uma reflexão acerca das formas de mediação e o reconhecimento de experiências situadas no espaço escolar, em um sistema educativo e/ou social, entendendo esse conceito ou essa noção geográfica, o espaço, como uma potência de afetos e atravessamentos das dimensões de poder-saber, de teoria-prática, de escalas espaço-temporais, de identidades e alteridades.

Temas esses emergentes na educação contemporânea e que imprimiam “em tempo real” novas rotas ao percurso a ser realizado pelos discentes em relação à formação e prática docente, com seus percalços e imprevistos, seus desencontros. Um diálogo evidente do Estágio Supervisionado em Geografia se estabeleceu no contato com o plano de curso do *Taller* da colega argentina, indicando que: “*volver a pensar, re-visitare, estas cuestiones, porque consideramos que la formación y práctica docente del Profesorado de Geografía [...] no puede prescindir de una reflexión filosófica*

de la relación entre el par ciencia/tecnología y teoría/ práctica como únicos caminos para explorar las posibilidades de este campo” (EMENTA, 2021). A construção subjetiva dos saberes práticos da experiência é o resultado de incidentes críticos que demandam a construção de saberes dotados de sentido; a criação desse espaço de diálogo, intercâmbio de palavras, de imagens, afetos, sem-sentidos, produz uma combinação de reflexões sobre o próprio trabalho e imaginação, que se produziu em formas invisíveis de ambos trajetos de formação inicial e do campo da prática de professores e licenciados em Geografia, se dando enquanto uma conexão de experiências e afetos.

Deste modo, esta edição especial da Cadernos intui aproximar outras formas de currículo e concepção de formação, de se pensar e ensinar o espaço, de troca de experiências e afetos entre professores de Geografia, atuantes e em formação. Assim, ela se organiza em: apresentação; uma crônica “de abertura” produzida por Nestor André Kaercher; a seção “Relatos de Experiências” com narrativas dos estudantes da UFRN e da FCH-UNCPBA participantes do Colóquio; uma crônica construída coletivamente e organizada por Wenceslao Machado Oliveira Junior (UNICAMP); a seção “Artigos”, se organiza a partir de uma rede de professores/pesquisadores do Estágio e do Ensino de Geografia, que representam a diversidade regional e de lugares produtores de conhecimento sobre a temática, sendo estes: Eliane Aparecida Cabral (UNIFAP), Juliana M. Trifilio Dias, Lana de Souza Cavalcanti (UFG), Juan Suasnabar (FCH-UNCPBA), María de los Ángeles Fanaro (FCH-UNCPBA), Lucineide M. Pires (UEG - Morrinhos), Maria Francineila P. Santos (UFAL), Maria José Costa Fernandes (UERN - Mossoró), além de duas produções coletivas; concluindo com um ensaio imagético/poético com curadoria dos organizadores.

Assim, desejamo-lhes uma leitura potente, repleta de afetos e geografias.

Os Organizadores.

Pablo Sebastian Moreira Fernandez. Professor do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo, CE e Programa de Pós-graduação GEOPROF (CERES/CCHLA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Sandra E. Gomez. Profesora del Centro de Investigaciones Geográficas (CIG)- Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (IGEHCs), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (CONICET/FCH/UNCPBA).

Ambos são pesquisadores da Rede Internacional de Pesquisas “Imagens, geografias e educação <<https://www.geoimagens.net/>>.

Crônica: Falar de desejo?! Não, isso não! Então, falarei de pasta de dente, de meia e de colher.

Nestor André Kaercher*

Escrevo em homenagem e em agradecimento a Jorge Luiz Barcellos da Silva (UNIFESP), Cesar Augusto Ferrari Martinez (UFPEl) e Victoria Sabbado Menezes (Unespar), distintas gerações de meus mestres.

Em meu ofício de formador de professores tenho me deparado com algumas características constantes que tem me levado a perguntas que me martelam. Não me paralisam, mas, reconheço, são obstáculos de meu trabalho.

Uma das características de muitos alunos – trabalho com estagiários da Licenciatura de Geografia, período noturno – é a falta de ‘brilho no olho’ ao desempenhar as funções docentes. Parece faltar paixão, desejo, tesão (pdt) para o exercício seja de estudante, seja de professor. Penso, diante desta constatação (as causas são várias, complexas, e, aqui, não me deterei em analisá-las): o que eu posso fazer para estimulá-los? Parto do pressuposto que eu não sei ensinar pdt. Creio que nem seja minha função ensinar pdt, mas, sem dúvida, reconheço a importância do pdt para o exercício da professoralidade. Constatado o obstáculo, mas não tenho a chave que abra a porta do desejo neste futuro/jovem professor.

O desejo. Constatado que ele é fundamental para se fazer algo com destaque e satisfação. Sei também que o trabalho – não só o do professor – não tem como e nem porque ser todo o tempo ‘prazeroso’. Impossível. Quimera. Trabalho é obrigação, encargo, logo, quando nele houver prazer e alegria, ótimo. Não é a regra. Como fugir desta garrafa: buscamos o prazer e temos tanta dificuldade de encontrá-lo?

Você, raro leitor que me lê, quando tem prazer (ou satisfação) ao exercer a docência? Afinal, é justo buscar na escola, na docência, prazer, felicidade? Ou, pelo menos, discutir felicidade, e seu oposto, o sofrimento, em nossas aulas, sejam quais anos forem da Educação Básica? Seja qual for a resposta creio que tendem a concordar comigo que esse prazer/satisfação/felicidade que você obtém na docência não é facilmente transmissível, ‘ensinável’. Paro de falar em desejo, então.

Uma outra característica comum que vejo em estagiários – e, sendo eu um dos formadores deles, sou parte responsável neste diagnóstico – é uma tendência de, não sabendo bem porque ensinar Geografia ou este ou aquele ‘conteúdo’ tem-se a ‘solução’ de ensinar ‘mais conteúdo’. Uma fuga para frente. Diante de uma dificuldade epistemológica (para que ensinar Geografia; selecionar este ou aquele tema; escolher este ou aquele enfoque/recorte?) reforçamos uma concepção de Geografia que é a de falar de tudo, afinal, tudo ocorre na Terra e a Geografia estuda a Terra. Logo, tudo é Geografia. Estamos ainda presos numa ideia de que informar é educar, falar de um assunto nas aulas de Geografia torna este assunto... Geografia. A pergunta, mais uma, que caberia é: porque este assunto é Geografia e porque este assunto é relevante/pertinente para os nossos alunos, sejam eles da Educação Básica, seja lá do Ensino Superior? Resumindo: se não sabemos onde queremos chegar – além de fornecer informações – há uma clara tendência de nossas aulas serem confusas e pouco reflexivas. O que dificulta aumentar a capacidade do aluno ler os espaços que frequenta e saber nele se orientar/posicionar. Diante desse obstáculo (o conteúdo como forma de preencher uma lacuna de onde e como quero chegar) falo de múltiplos assuntos e curiosidades atuais. Com isso a Geografia permanece algo distante do aluno, desinteressante e pouco contribuindo para o aluno entender de maneira mais complexa, dinâmica e contraditória os fenômenos

abordados. Nunca é demais repetir: os temas abordados em aula são meio para atingir certos objetivos. Mas, quais são teus objetivos ao lecionar, além claro de receber um salário e com ele poder se sustentar?

Este pequeno texto não tem a pretensão de ‘resolver’ os dois tópicos apontados, quais sejam, a falta de desejo de lecionar, bem como uma certa confusão acerca do que e como levar para meus/nossos alunos discutirem/trabalharem. Como digo comumente: trago-lhes a problemática, não tenho a ‘solucionática’. Mas ficam as questões: o que você ensina (ou deseja) quando ‘dá’ aula de Geografia? Qual é o seu desejo de exercer esse ofício? Ou ainda, onde você mantém vivo o seu desejo de ensinar? Como você cultiva o seu desejo para não morrer na profissão bem antes de se aposentar? Vemos que a chapa começou a esquentar. Falei inicialmente de desejo e já estou falando em morte! Vamos focar de assunto. Até para ser coerente com o título anunciado.

E ai que me vem à cabeça pasta de dente, meia e colher. Ou meia, colher e pasta de dente, não importa a ordem. Escolhi três objetos um tanto aleatoriamente – escolha você outros - e pense comigo. Vamos jogar e brincar um pouco com as palavras e conceitos. Inicialmente é preciso dizer que parto do pressuposto que todos sabemos o que são e para que servem os citados elementos. A pasta de dente serve para limpar nossos dentes, a meia para vestir os pés e a colher é usada, via de regra, para ingerirmos os alimentos. Até aqui falei o óbvio: meia para o pé, colher para auxiliar a comer (ou para a boca) e pasta de dente para a boca, mas não para comer a própria. Onde entra a Geografia aqui? Primeiro é importante distinguir Geografia – G maiúsculo – a disciplina que você estuda na Universidade e ensina, na universidade ou na escola, um saber institucionalizado e a geografia – com g minúsculo – que, simplificando, mas sem simplório/simplista – é a maneira que os seres humanos tem de EXISTIR, isto é, para sermos humanos (e não ‘apenas’ animais) nós intencionalmente transformamos os espaços, interagimos com a natureza – e dela nos apartamos – para moldar os espaços de acordo com os arranjos sociais dos seus habitantes. Em outras palavras para existirmos fazemos geografia. Por existir, geografamos, marcamos a Terra. O ecúmeno (do grego, ‘que está sendo habitado, ocupado, administrado’) tem a mesma etimologia de ‘economia’ (do grego, *oikos*, casa, ‘administração, direção de uma casa, organização). O mesmo vale para ecologia (*oikos*, casa) com o já conhecido ‘logos’, palavra, estudo). Ao existirmos OCUPAMOS os espaços, mas, eis a diferença da humanidade, o fazemos com intencionalidade. A ocupação é intencional, organizada previamente como ato em pensamento. Não vamos discutir aqui se a ocupação é ‘boa’, ‘racional’, ‘lógica’, etc. E, por serem distintos os meios disponíveis (o Saara é diferente da Amazônia, o Tibet é diferente da foz do Ganges), os ecúmenos, as economias, as ecologias e as SOCIEDADES serão distintas.

Mas, e o que tem a ver os objetos listados (meia, pasta de dente, colher) com o raciocínio geográfico? O raciocínio espacial implica uma ordem lógica, uma organização. Ser (o que sou) e estar (onde estou) se comungam. Ambos – SER e ESTAR - exigem organização/intencionalidade. As coisas e pessoas tem seus lugares. A pergunta geográfica com relação a estes objetos (tecn-

logias, sem dúvida, altamente complexas, basta imaginar que uma colher, geralmente de metal, requer siderurgia/metalurgia, por si só, atividades que levaram milhares de anos para serem desenvolvidas) seria: ONDE OS ENCONTRO e para que servem? Cada objeto, em geral, com seu lugar. E isso organiza nossa casa (economia = administração da casa). A meia eu uso no pé. É um lugar. Se usar a meia na mão, fica estranho. A pasta de dente uso na boca. Usá-la para lavar as mãos? Esquisito. A colher uso para levar algum alimento a boca. Posso usá-la como arma, mas mais do que 'estranho' poderiam concluir que esta pessoa está DESORGANIZADA mentalmente. Órgão, organização, '*organon*', instrumento, engenho para, apto a...). Quem está 'louco' está ... desorganizado mentalmente, está 'fora da casinha', está numa disfunção corpo e mente que o torna socialmente incapaz de viver 'sozinho'. Em tempo, não vamos abrir aqui um parêntese complexo: o que é loucura? Como e quem a identifica? A loucura é algo que mistura organismo (sim, a mesma etimologia de *organon*) biológico com sociedade, pois algo que se faz na Suíça pode ser 'são' e 'louco' na Nigéria.

Mas, seguimos no raciocínio geográfico. Assim como cada dos objetos listados serve para algo ou alguma parte do corpo (boca, mão ou pé) também é possível perguntar: onde encontramos estes objetos, seja no comércio, seja em casa (de novo, o '*oikos*', a casa)? Meia numa loja (de confecções) ou num supermercado. Pasta de dente numa farmácia ou num supermercado. Colher num supermercado (ganhou 3 votos, o que demonstra que é um lugar fundamental em nossa sociedade) ou numa loja de departamentos/bazar. São lugares. Cada coisa no seu lugar. Não procuramos, em geral, meia na farmácia e nem paracetamol numa ferragem. Onde quero chegar? Nossa sociedade se organiza espacialmente e nosso cérebro tem uma organização mental que exige uma organização espaço-temporal. Se não sei onde e nem quando, estou perdido, talvez pior, estou 'louco', estou 'fora' da ordem. Provocando: a Geografia é uma ciência da ordem: onde estão as coisas e pessoas e porque estão ali. A docência é um ofício 'careta': dizer às novas gerações uma série de coisas que você seleciona de antemão. Para que as novas gerações seorganizem espacial e mentalmente!

Continuemos: onde encontro estes objetos em casa? A meia no armário. Do quarto?! A pasta de dente no armário. Do banheiro?! A colher? No armário. Da cozinha. Opa, de novo, três votos, desta feita para o armário. Sinal que é um objeto organizador de nosso espaço e de nossa sociedade. Cada coisa no seu lugar. Você não procura a meia na geladeira ou a pasta de dente na sala. Lugar, organização. Das coisas e das operações mentais que necessitamos para nos movermos no tempo e no espaço. Onde está e para que serve(m) as coisas? Onde estão as pessoas (o ecúmeno)? Porque estão aqui e não ali? Todos os que me lêem certamente usam meia, pasta de dente e colher. Todos tem armários em sua casa?! Todos vocês tem casa?! Casa é o mesmo que apartamento, professor? Neste caso, pode ser sinônimos. Ok, todos temos casa, mas este nome genérico (casa) pode oscilar quase ao infinito. Casa barraco, casebre, choupana ou casa palácio, casa mansão. Toda casa tem banheiro, grosso modo. Mas, não é preciso se esforçar para imaginarmos

casas com um banheiro acanhado, precário e casa com vários banheiros. Quem já não viu – ainda que em revistas de decoração - casas onde os banheiros são lindos, luxuosos? Quanta diferença social que pode indicar a simples palavra banheiro. Podemos fazer este exercício de imaginação com o armário (ou quaisquer outros móveis) cuja função pode ser muito semelhante, mas cujos preços variam enormemente. Sim, nem falei que muitos humanos (na sua cidade, no Paquistão, nas Filipinas) não tem água potável/encanada. Pensaste num cano? Que tecnologia há aí. Metal ou plástico. Você já se deu conta quantos países não tem siderurgias ou fábricas de plásticos?

E o exercício pode se alongar: cozinhas. Como variam de casa para casa. Há na geografia mental de vocês lojas para comprar móveis e eletrodomésticos. Comprar uma geladeira requer procurar – uma operação espacial - um comércio específico. E, não é preciso muito esforço para perceber que os ricos compram em lugares diferentes dos pobres. E onde compram os ‘muito, muito’ ricos? Como não convivemos com eles fica até difícil de responder. Temos que imaginar. Sim, a geografia fala dos espaços ausentes, ideia bem trabalhada por minha colega Roselane Zordan Costella. E o que cada família (pode) por na geladeira? Você já viu quantos tipos de queijos há em um supermercado? E que há casas onde só tem água gelada na geladeira! E mesmo aí pode haver dificuldade para se pagar a conta da energia elétrica!

A geografia (do cotidiano) é a maneira como nos organizamos para viver em sociedade. Os espaços tem função e hierarquia. Os espaços refletem (e condicionam) a existência da(s) sociedade(s) que construímos. É isso que meia, pasta de dente e colher me fizeram pensar e cá estou tentando organizar minha cabeça e minhas aulas de Geografia para me comunicar com vocês leitores, distantes, mas não ausentes posto que estão dentro do meu coração. Repito: onde você mantém vivo o seu desejo de ensinar? Eu digo, no desejo que tenho de interagir com vocês.

Que a Geografia (escolar) ajude a pensarmos que geografia habitamos. Para denunciar o que desumaniza o ser humano. Para anunciar uma outra organização social/espacial que fale – e faça – mais de felicidade para os que, não raro, estão despojados de dignidade.

Porto Alegre, 27 de novembro de 2021.

* Professor da Faculdade de Educação da UFRGS (Porto Alegre/RS)

Relatos de experiência



Estágio como campo de experiências: do Estágio I ao IV, tantas mudanças e adaptações

Isabel Cristina da Silva Rocha

Larícia Gomes Soares

Marcos Alves dos Santos

01

Primeiro, uma contextualização

Desde que a pandemia da Covid-19 se instalou no mundo, cerca de 1,5 bilhões de estudantes ficaram fora da escola em mais de 160 países, segundo relatório do Banco Mundial. Alguns países adotaram o fechamento total de escolas, outros apenas em zonas consideradas de risco ou deixaram abertas aquelas com crianças pequenas cujos pais trabalham em setores críticos para a sociedade. Neste contexto, alguns organismos internacionais, como OMS, ONU, apresentaram estudos e problematizações acerca da contenção da pandemia e sobre quais seriam seus efeitos na educação.

Alguns desses organismos, buscavam responder perguntas como: o fechamento das escolas é necessário para conter a disseminação do vírus?; quais riscos e consequências sociais surgiriam com esse fechamento?; como as escolas poderiam promover o aprendizado para todos diante da diversidade de contextos sociais, econômicos e culturais da sociedade? e ainda, quais as dificuldades e possibilidades de acesso à educação a distância, bem como de sua democratização?

Diante desses questionamentos, o cenário pandêmico e seu impacto na Educação são apresentados por Andreas Schleicher (OCDE) e Fernando Reimers (Harvard) em um relatório de 2020 intitulado “Educação Interrompida, Educação Repensada: Como a pandemia da Covid-19 está mudando a educação¹”. Assim, esse momento se caracteriza pela “perturbação que terá

impacto na subsistência dos indivíduos e nas perspectivas de suas comunidades”, onde se faria necessária a tomada de medidas imediatas para desenvolver e implementar estratégias que mitiguem os impactos educacionais da pandemia.

Nesse caminho, tais orientações apontam para a necessidade de medidas e da elaboração de respostas educacionais eficazes, bem como estratégias de cooperação; além de eficazes, deveriam ser rápidas. Porém, tal orientação encontra entraves e consequências de difícil mensuração se considerarmos as situações estruturais, políticas e econômicas de países com grande desigualdade social, fato que reverbera nas condições socioeconômicas dos estudantes destes lugares: situação que temos vivido *in loco*, no chão da escola. A desigualdade ainda produz condições que se tornam limitadoras do acesso aos equipamentos e recursos digitais, à internet e ambientes adequados para o estudo, além da situação do trabalho e escolarização precária, que gera a “ausência” de seus responsáveis como participantes ou auxiliares de seu cotidiano escolar.

Esse primeiro cenário que apresentamos se materializa a partir das observações e reflexões desenvolvidas nas disciplinas de Estágios Supervisionados de formação de professores de Geografia, que se deu em uma escala local, a da escola, em articulação com a escala estadual, interpretando os dados educacionais do Estado do Rio Grande do Norte, disponibilizados na Plataforma Digital Sigeduc. Tal plataforma de gestão escolar apresentava no ano de 2020 um total de 595 escolas distribuídas em 16 Diretorias Regionais da Educação e Cultura

1. REIMERS, F. M.; SCHLEIDER, A. A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD, 2020.

(DIRECS) e mais 20 unidades em parceria com a Rede Municipal de alguns municípios do estado, que por sua vez monitoram um determinado número de municípios (agrupamento), como mostra o mapa a seguir:

LOCALIZAÇÃO DAS DIRECS DO RN



Fonte: sigeduc.rn.gov.br

De acordo com o site oficial da Secretaria Estadual da Educação e Cultura (SEEC), as cidades sedes com seus respectivos números de instituições escolares são elas:

MAPEAMENTO DAS DIRECS DO RN		
DIREC	MUNICÍPIO SEDE	TOTAL DE ESCOLAS
1ª	Natal	149
2ª	Parnamirim	48
3ª	Nova Cruz	39
4ª	São Paulo do Potengi	17
5ª	Ceará-Mirim	24
6ª	Macau	16
7ª	Santa Cruz	23
8ª	Angicos	14
9ª	Currais Novos	35
10ª	Caicó	32
11ª	Assu	19
12ª	Mossoró	69
13ª	Apodi	22
14ª	Umarizal	30
15ª	Pau dos Ferros	41
16ª	João Câmara	17
TOTAL		595

Segundo o portal SIGEDUC, ainda no primeiro semestre de 2020, a Rede Estadual possuía 216.352 matrículas no total. Diante do cenário da pandemia, a rede obteve uma queda no número de matrículas no segundo semestre, passando para 197.478, representando um percentual de queda de aproximadamente 8,7%, o que representa em valores absolutos o total de 18.852 matrículas a menos.

Foi nesse momento que o Governo Estadual,

em conjunto com equipes de especialistas da saúde pública e conselhos da sociedade civil, publicaram decretos com medidas de segurança à vida diante do contágio da Covid-19, suspendendo diversas atividades que tivessem caráter de agrupamentos/aglomerações em um determinado espaço. Assim, as escolas tornaram-se espaços que representam riscos de grandes proporções de transmissão do vírus. Logo, os decretos publicados e regulamentados² pelo governo formalizaram a suspensão das atividades escolares presenciais de todo o ano letivo de 2020.

Para a SEEC, em consulta ao SIGEDUC, os dados informam que existiriam aproximadamente um contingente de 43.200 estudantes da Rede Estadual que se encontravam sem acesso à ambientes educacionais remotos, o que revela a partir do número inicial de matriculados no primeiro semestre, onde cerca de 19,96% de estudantes sem as aulas remotas e que, se comparados ao número de matriculados do segundo semestre (em curso a época), esse percentual aumentou para 21,88%. Portanto, diante das dificuldades de vulnerabilidade social dos 43.200 estudantes, a SEEC e outras secretarias buscaram a criação de iniciativas como: aulas televisionadas, transmitidas através do rádio, de materiais impressos e entregues nas escolas, entre outras estratégias que nos fazem refletir sobre em que consistiria uma “aula remota”.

Atuando neste contexto

Diante de tudo isso, entendemos que a

2. PORTARIA-SEI Nº 438, DE 21 DE OUTUBRO DE 2020

pandemia nos apresentou um modelo de ensino remoto repleto de mudanças, mesmo que tenham sido implementadas durante nossa formação de licenciandos em Geografia. Dentro dos quatro Estágios Obrigatórios, o Estágio I foi presencial, enquanto o II, III e IV tiveram que ser remotos, imprimindo experiências e vivências ao longo dos semestres, que se transformaram do presencial ao remoto, repleto de mudanças e adaptações — que reforça nosso entendimento sobre o Estágio como locus de construção de saber e circulação de experiências, tendo em vista que é o momento que o licenciando entra em contato com seu futuro espaço de atuação profissional. Dessa forma, esse momento/ação deve ser visto e encarado com seriedade e comprometimento.

É com essa entrada na escola que passamos a entender o papel do professor na formação e construção cidadã de muitos sujeitos — caminhos que se constroem em rumo da vida pessoal e profissional, papel esse que está intimamente ligado ao fazer pedagógico do professor e seu papel na comunidade escolar. Visto que é nesse convívio (às vezes presencial, às vezes virtual) de estagiários, estudantes, professores, comunidade e gestores, que se constrói bases fundamentais para o processo de formação docente e encontro com a realidade que o envolve. Tal processo pode ocorrer dentro de uma perspectiva presencial de ensino, dado na busca pela compreensão do espaço escolar, com seus agentes, as relações físicas e imateriais, com a aplicação ou estranhamento das mais diversas metodologias de ensino, aplicadas ou vividas pelos professores. Essa pluralidade de acontecimentos irá atuar na projeção e

planejamento: seja na organização de anseios e/ou metas pedagógicas, seja na recriação do espaço escolar.

É notável que nossas visões acerca dos processos de ensino-aprendizagem vão adquirindo maior complexidade e coesão, de modo progressivo e hierárquico, se ampliam a partir da organização de nossas memórias como estudantes e do estranhamento gerado no retorno como estagiários/futuros professores, como uma chama que se acende. Logo, pode se afirmar que esses momentos na escola se transformam em bagagens para a vida social e profissional, como no caso de situações que nunca demos muita atenção, como as conversas durante a aula ou o momento do intervalo no pátio. É como se começássemos a enxergar as diversas relações entre os pares professor-aluno e aluno-aluno antes não percebidas ou analisadas. Portanto, a volta à escola como estagiário nos mostrou que o ambiente-escola não é apenas um local onde íamos assistir aulas, mas sim um lugar significativo que é mobilizador de vivências, memórias e identidades.

O espaço-escola vivido nos Estágios

A partir de nossas vivências na escola-campo em que atuamos, pode-se dizer que tivemos a oportunidade de conhecer as instalações físicas, a dinâmica entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar, bem como as relações sociais entre os estudantes (ressaltamos, que esse momento foi realizado antes das informações oficiais e de suspensão das atividades presenciais), observações que ocorreram no Estágio Supervisionado I, entre os meses de

setembro a novembro de 2019.

Pode-se afirmar que o Estágio em questão enfrentou diversos desafios, visto que a problematização de questões referentes ao ensino de Geografia na escola e os debates e reflexões que construímos na Universidade não contemplava um percurso formativo que nos instrumentalizasse para atuarmos na modalidade de ensino remoto (ou virtual). Além disso, tivemos que nos deparar com diversas unidades escolares sem o mínimo de condições estruturais e/ou pedagógicas para desenvolverem suas atividades remotamente, fatores associados à falta de recursos materiais, formação e capacitação dos docentes para operacionalização de equipamentos e plataformas virtuais, além da falta de acesso à internet para os professores e para a grande maioria dos estudantes da Rede de Ensino Público.

Assim, como ponto de partida para os Estágios no modo remoto (II, III e IV), realizamos conversas e diálogos com a gestora da unidade escolar e o supervisor de campo, visando construir um perfil da comunidade escolar composto por cerca de 38% de estudantes residentes no entorno e na comunidade onde localiza-se a escola (perímetro urbano) e 62% que vivem em comunidades circunvizinhas, em sua maioria caracterizadas como zonas rurais (Alcaçuz, Colônia do Pium, Hortigranjeiro e Lago Azul) do município de Nísia Floresta, situado ao sul da capital Natal.

Muitos desses estudantes das comunidades rurais apresentam condições de vulnerabilidades socioeconômicas, visto que seus pais ou responsáveis vivem da agricultura (predominando a produção de subsistência familiar), de-

pendem de transporte escolar público, habitam moradias em sua maioria isoladas pela falta de serviços como o acesso à internet, sinal de TV e transporte público, pontos críticos que dificultam a comunicação entre a escola e os estudantes, pais ou responsáveis.

É com este cenário socioeconômico e pedagógico que estamos enfrentando os desafios de “ser e estar” professores de Geografia, atuando e colaborando junto dos supervisores em campo de Estágio, traçando estratégias que permitissem alguma inclusão e/ou igualdade dentro desse território-escola: com suas fronteiras que repelem e excluem muitos estudantes, considerando a precarização e desmonte estrutural que o sistema educacional público brasileiro vem passando (evidenciado e potencializado com as antipolíticas educacionais de caráter democrático e inclusivo do atual Governo Federal), negando e excluindo esses estudantes, seu direito à Educação e à prática cidadã.

Diante do cenário de pandemia que vem acentuar ainda mais as desigualdades existentes entre as classes menos favorecidas e as mais abastadas, encontramos, enquanto estagiários de Geografia, uma paisagem desigual e desafiadora composta por professores sem capacitação adequada para o uso das novas tecnologias e que se viram obrigados a recriar um novo espaço de aula e que poderiam não ser ocupados por esses sujeitos desconectados (seja pela falta de um *smartphone* ou conexão de internet), isso sem considerar a situação de pobreza dos muitos estudantes que viam na escola a possibilidade de ter no mínimo uma refeição decente ao dia.

Como já exposto, constatamos que a

maioria das escolas públicas brasileiras possuem uma série de problemas estruturais e que, no contexto das aulas remotas, foi reproduzida no ciberespaço. Assim, leva à necessidade de apropriação (e difusão) de ferramentas virtuais ofertadas de forma gratuitas na web, adequando os objetos do conhecimento a essa nova forma até então desconexa da realidade do ensino presencial dos professores e estudantes da Rede Pública.

É com uma pegada de superação e embasados num olhar geográfico em formação que busca-se instrumentalizar esses sujeitos escolares dentro dos espaços educacionais emergentes, ensinando não só conceitos e conteúdo, mas todo o contexto que eles estão vivenciando — em conexão com questões pertinentes à saúde pública, às desigualdades sociais, ao meio ambiente e ao consumo, bem com a busca de soluções para tais problemas. O que nos leva a considerar que o conhecimento geográfico deve preparar o estudante para a leitura, compreensão e atuação no mundo em que ele está inserido, sobretudo diante de contextos tão complexos, dinâmicos e mutáveis como o que vivemos no presente momento.

Reflexões e considerações

Tal vivência nos conduz a olhar além do que foi observado, sejam as dificuldades vividas pelos estudantes, como não-acesso à internet, ausência de equipamentos pessoais ou comunitários, a falta de recursos ou a falta de cobertura dos serviços móveis de telefonia, o que se torna de fato o maior obstáculo para a inclusão dos estudantes no contexto pandêmico. A par-

tir disso, é a negação da diversas estratégias de sobrevivência e resistência de professores, estudantes, gestão e comunidade onde emerge muita força de vontade, empatia, cuidado com outro e a reinvenção de formas de solidariedade.

Portanto, as experiências que pudemos adquirir nesse processo foram diversas, potentes e reveladoras de múltiplos contextos e diferentes formas de viver, indo ao encontro da noção de experiência proposta por Jorge Larrosa (2002, p. 21): como aquele conhecimento “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”, indicando que esses encontros viabilizados pelos Estágios nos passou, nos tocou, nos sensibilizou e nos preparou para sermos profissionais sensíveis e comprometidos com as mais diversas geografias.

Referências

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação* Rio de Janeiro, ANPED, n. 19. p. 20-28, Abr. 2002.

REIMERS, F. M.; SCHLEIDER, A. **A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020**. OECD, 2020. In: <<https://ceipe.fgv.br/artigos/educacao-interrompida-educacao-repensada-como-pandemia-do-covid-19-esta-mudando-educacao-0>>

SEEC/RN. Monitoramento da Educação. https://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/public/transparencia/pages/consulta/relatorio_estudantes/consulta-Escolas.jsf;jsessionid=3C846FF08E46DFCEA-9B5AAEEAFD2B5AC.srv1inst1, consultado em dezembro de 2021.

Craquelar¹ la formación para craquelar la vida

Laura Villalba

02

El siguiente trabajo se basa en la experiencia transitada y sentida durante el contexto pandémico como estudiante-practicante-futura profesora de Geografía de la Carrera de la (FCH- UNICEN).

Los acontecimientos vividos, sentidos y percibidos en el contexto del aislamiento social, preventivo y obligatorio que adoptó el gobierno nacional, es nuestra nueva “normalidad” producto de la pandemia mundial del Covid-19. Se aplicó el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU 2020) a partir de marzo del 2020, transitando aún, este periodo de nuestras vidas en el 2021. En este contexto, no puedo realizar una narrativa de mi experiencia como estudiante del profesorado de Geografía, sin tener en cuenta los múltiples roles en mi vida, como trabajadora, amiga, hija, hermana, compañera y mujer.

Mis sentimientos cuando algo que se determina como “malo” sucede, siempre tardan en caer en la realidad. No sé si es eso, o si cuando sé que algo va a doler, me lo imagino como cuando era una nena donde me golpeaba por jugar y siempre pensaba en lo que vendría después del dolor del golpe, donde todo iba a pasar y eso me hacía sentir mejor, o al menos, hacía que el tránsito de sentir el dolor no fuera tanto.

Cuando comenzó el aislamiento social preventivo y obligatorio, me encontraba en Tandil, sin saber qué hacer, pues no tenía trabajo en ese momento, y se dieron varias circunstancias de índole económica que no me favorecían, pero

1. Craquelar em nosso entendimento remete a um corpo (rocha, vidro) que “quebra” em diversos pedaços porém a estrutura permanece, algo que possui fendas, rachaduras. No texto ele implica uma “trinca” na estrutura curricular, na ementa, no plano exato, propondo uma retomada e um novo olhar ao Estágio (Nota do organizador).

al tener guardada plata después de un 2019 de mucho trabajo, me dejaba tranquila por un tiempo. Mi primera preocupación en sí, fueron mis padres mayores que viven en Rauch compartiendo lugar de residencia con mi hermano, trabajador del Estado y considerado esencial.

Antes esta realidad, mis miedos de que le pasara algo a mi familia, ante este nuevo virus donde había respuesta de todo tipo para afrontarlo y a su vez ninguna, como sucede cuando algo es nuevo. Como siempre, vienen a mí pensamientos de catástrofe, que al pasar los días se van transformando en un poco más de calma, donde sinceramente resuena en mi cabeza una frase que nos dijo mi sobrina cuando tendría unos 3 años, “la suerte es loca, al que le toca, le toca”. Parece una sonsera y hasta meritocrática, si se busca entender fuera de contexto; pero los seres humanos solemos recurrir a cualquier cosa que nos dé un poco de tranquilidad y nos deje seguir peleando el día a día con un poco menos de temor. La percepción de las personas en condiciones precarias venía a mí en todo momento, y ni bien comenzó la pandemia, desde mi postura como militante, me encargue de participar en varios proyectos de distribución de alimentos a la gente más carenciada de la ciudad de Tandil donde vivo actualmente.

Entre estos vaivenes de desconcierto y lo que nos afecta para seguir adelante, decidí retomar la carrera de Geografía, la cuál había comenzado en el 2017, que por cuestiones laborales solo había podido rendir un final libre por año, lo que me permitió seguir siendo alumna regular. Vale la aclaración de que soy profesora de Historia (recibida en 2017 en la misma casa de altos estudios). Al principio, había comenzado la

carrera de Geografía para tener más posibilidades de trabajo en la docencia, al avanzar en el trayecto de la formación profesional; las distintas cursadas, de la currícula me brindaron visiones totalmente diferentes, que me entusiasmaron y atraparon, dejando de ser un pensamiento de estrategia laboral; pasando a ser un objetivo por el cuál disfruto aprender todo el tiempo de los conocimientos que la carrera brinda.

Mi vida durante todo el primer semestre del 2020 fue estar pendiente de mi familia, de mis amigos, de que estuvieran bien; mientras que yo, me levantaba y me acostaba prácticamente cursando y asistiendo a reuniones diariamente. El aislamiento me estaba dando una posibilidad que no iba a poder tener de otra manera, cursar las materias. Al principio en el ámbito académico estaba sola, pues nunca tuve un grupo de pertenencia en la carrera. Por suerte, por decirlo de alguna manera, encontré personas que compartían mis pensamientos, teniendo en cuenta que nadie se salva solo. El conocimiento y su construcción es colectiva, más en estas circunstancias. Cursando materias curriculares de diferentes años de la carrera², me encontré con grandes compañeros, que incluso hoy son grandes amigos, ¿quién diría que comunicarse a través de una pantalla puede generar tales lazos afectivos? Fue algo que jamás hubiese ima-

2. Asambleas de actos públicos para tomar cargos en docencia en la ciudad de Rauch, provincia de Buenos Aires, Actos Públicos Digitales En el marco de RES: 416/21, RES: 1141/21 y RES: 2516/21); Plan FinEs modalidad de acreditación de la educación secundaria, que te permite finalizar los estudios; orientado a jóvenes de más de 18 años y/o quieren rendir materias adeudadas y/o cursar los estudios primarios/secundarios completos. El mismo permite transitar la formación de manera semipresencial, en la sede más cercana a domicilio y en el horario más pertinente.

ginado.

El segundo semestre me encontré con menos dinero en el bolsillo y con los mismos gastos para mi supervivencia. Ante eso, empecé con un emprendimiento de artesanías, el cuál sostengo hasta el día de hoy, y que complementa mi salario como docente. A su vez, las asambleas de los actos públicos educativos se estaban restableciendo, y para esta segunda etapa, pude volver a tener trabajo en el Plan FinEs de la ciudad de Rauch (a 200 kilómetros de la ciudad de Tandil).

Algo totalmente nuevo por aprender fue dar clases por WhatsApp, no había otra posibilidad en ese momento lo cual se convirtió en todo un desafío que desarrollé de la mejor manera posible entre la desigual distribución y consumo de telefonía celular y de redes; mientras tanto, seguía cursando y rindiendo finales de la carrera del profesorado de Geografía.

En lo personal sobrevivir al 2020 me llevó a sentirme afectada por otras circunstancias sociales, culturales y políticas que acontecieron en el país, algo tan común como ir a la plaza tan presente en mi rutina diaria se transformó en toda una odisea, los cuidados y el distanciamiento social con otras personas. Aprendí muchas cosas, en esta etapa de aislamiento social, preventivo y obligatorio que adoptó el gobierno nacional hace ya un año y medio aproximadamente.

Ahora bien, haciendo referencia al espacio de la práctica y residencia docente, y teniendo en cuenta la experiencia de pensar-me como futura profesora, estuvo atravesada por todos los acontecimientos vividos, sentidos y percibidos, mencionados anteriormente; de esta ma-

nera podría afirmar la singularidad de esta etapa: imaginar-se el re-encuentro con la escuela, re-pensar y re-significar las prácticas educativas desde la virtualidad. Este periodo se transitó junto a los docentes que participan del dictado de la cátedra. En uno de los espacios destinados a pensar el reencuentro con la comunidad educativa, se partió desde el cine, como recurso didáctico fundamental para pensar la diversidad institucional y desnudar las diferentes situaciones y conflictos de la práctica escolar en distintos momentos y espacios. De esta manera, el registro visual de cada caso analizado me permitió destejer, entretejer la madeja de la experiencia de volver al aula, desde los aspectos más formales pero también, desde diferentes anécdotas, misterios e intrigas que envuelve la experiencia de estar siendo futura profesora de Geografía. Este ejercicio de observación de la escuela y el aula a través del visionado de películas como “ La Ola, Mentees Indomables, La Sociedad de los Poetas muertos”, entre otras; nos permitió crear un soporte teórico y metodológico desde la virtualidad, para la reconstrucción de la memoria pedagógica y educativa de la escuela secundaria.

Por otro lado, la revisión y reescritura del diseño de propuestas pedagógicas desde momentos de la individualidad y el acompañamiento desde la modalidad virtual, me permitió repensar, reinventar las formas de aprender y enseñar Geografía. Replantear mi propio rol como docente, tanto desde la pasión como del desgano, puso en jaque el sentido y el significado de pensar-se como sujeto de la experiencia. Esta puesta en discusión a través de los encuentros sincrónicos se convirtieron en espacios de

Cadernos de Estágio Vol. 3 n.2 - 2021



(Archivo personal)

reflexión y pasaron a ser una señal alentadora en cuanto a enseñar en contexto de pandemia. Creo que hacemos lo que podemos, siempre desde una buena intención, somos personas y hay veces que estamos mejor, veces que estamos peor, veces que actuamos por inercia de la vida porque el mundo no para. No creo que haya que esconder esto, porque si la educación sirve para formar ciudadanos críticos, la empatía, la solidaridad, la resiliencia también ¿por qué no?, son parte de la formación de los profesores. Siempre creí esto y estuve opuesta a la idea del academicismo extremo que se lleva como bandera desde la universidad a todas partes, siempre creí en una educación popular y sostengo la idea de no olvidarme de dónde vengo, de una familia humilde, de una primera generación universitaria.

Esta experiencia me permitió reafirmar la cuestión de los docentes como seres humanos, y eso realmente me hizo bien. Darme cuenta, que siempre que se pregunta a una persona a qué se dedica, se responde: soy albañil, soy estudiante, en mi caso soy profesora de historia, trabajo dando clases y además hago artesanías

y estudió geografía. ¿Por qué cuando nos preguntan a qué nos dedicamos respondemos, con el mote de “soy”? ¿Por qué si tenemos un título se lo nombra primero antes que todo? ¿Por qué siempre se contesta con lo económico? Con esto intento decir que esta experiencia ha sido acompañada por efectos íntimos que nos permitió dar-se cuenta que hablar de la experiencia, como fue vivida, sentida y percibida permitió dar cuenta de todos los aspectos que la conforman y de la dificultad de explicar la forma de percibir y de transitar este mundo hostil. Somos personas que creemos que la educación es una herramienta más de emancipación. ¿Por qué debemos encasillarnos en algo? La verdad, si me preguntan a qué me dedico, hoy, en este contexto pandémico, te digo a sobrevivir, como hacemos todes, esperando que esta situación pase para que me pueda dedicar a vivir sin limitaciones epidemiológicas al menos.

Si hoy me preguntan quién soy, respondo que soy, una hija, una hermana, una amiga, una compañera, una mujer, una profesora de Historia, una estudiante de Geografía, una pecadora de idealista más que quiere hacer de este lugar un mundo un poquito mejor, y que cree que la educación y la lucha son dos de las mejores trincheras de las cuales se puede aportar, porque como diría Mercedes Sosa en una canción “es porque soy tan testaruda que todavía insisto en cambiar el mundo, soy pan, soy paz, soy más”.

Do presencial ao remoto: experiências no Estágio Supervisionado em Geografia

*Luís Eduardo Viana de Farias
Maxwell Cavalcanti Xavier*

03

O Estágio de caráter obrigatório é certamente um dos momentos mais importantes durante a formação de um aluno. Num curso que forma professores, independentemente do nível focado para atuação, o Estágio é a primeira oportunidade do professor em formação retornar à escola, lugar onde passou parte de sua infância e juventude, agora exercendo um novo papel dentro dele.

Nosso primeiro contato se deu como observadores, percebendo como funcionava esse espaço de um outro ponto de vista. Não éramos mais alunos interagindo com outros alunos, professores e demais funcionários, mas sim professores de Geografia em formação e, durante esse processo formativo, vimos teorias sobre espaço e lugar, sobre educação, sobre identidade e juventude, entre tantos outros assuntos. Entrar numa escola novamente depois dessas reflexões teóricas para observar e refletir sobre as relações que aconteciam ali foi, sem dúvida, um momento importante para nossa formação.

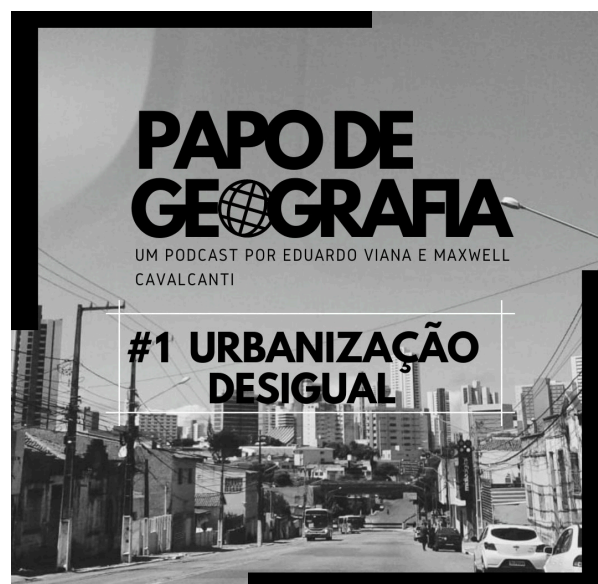
O Estágio I aconteceu em uma escola estadual de Ensino Médio, na Zona Sul de Natal, ainda em 2019, quando podíamos visitar as escolas e conversar diretamente com os sujeitos escolares. Numa dessas conversas, percebemos que a biblioteca desempenha um papel importante para alguns alunos, assim, desenvolvemos uma pesquisa presencialmente utilizando um questionário, onde buscamos entender a relação desses estudantes com a biblioteca. Como resultado da pesquisa, pode-se compreender que a biblioteca era um espaço de expressão para os alunos que tinham vontade de escrever e de diversão para os que procuravam entretenimento e/ou distração através da

Cadernos de Estágio Vol. 3 n.2 - 2021

leitura, onde os livros serviam também como refúgio para muitos. Conseguimos, então, perceber uma relação com a ideia de *lugar*, um dos conceitos trabalhados pela Geografia.

Os Estágios seguintes, por outro lado, já se desenvolveram durante a pandemia da Covid-19 e, por isso, tivemos que nos adaptar ao modo em que as escolas estavam/estão funcionando: o ensino remoto, que acontece de uma forma diferente em cada escola, dependendo sempre da realidade dos alunos que dela fazem parte.

Algumas escolas adotaram as aulas síncronas através de plataformas de videochamadas, outras escolheram modalidades assíncronas, com videoaulas ou *podcasts* disponibilizados *online* para que os alunos possam acessar no melhor momento para eles, combinando também com atividades e com o contato por aplicativos de mensagens instantâneas. Há também ocasiões em que o acesso à internet é impossível para os alunos, assim, a alternativa encontrada foi a produção de apostilas com atividades que são entregues aos alunos presencialmente e devolvidas à escola quando concluídas.



(Arquivo pessoal)

Durante nosso II e III Estágios, apresentamos o caso de uma escola de Ensino Fundamental na cidade de Apodi, interior do estado do Rio Grande do Norte, que adotou como modalidade um misto de aulas síncronas, videoaulas assíncronas e o contato por aplicativo de mensagens. Nesse caso, percebemos, acompanhando o professor nas turmas do 6º ano ao 9º do ensino fundamental, que havia pouca participação dos alunos nas aulas síncronas, mesmo que por vezes cerca de 15 alunos estivessem presentes na sala *online*, nenhum costumava contribuir com as discussões.

O fato de termos realizado os Estágios II e III numa escola no interior do estado, tão distante de onde vivemos, foi bem interessante. Algumas referências que o professor e os alunos usavam eram desconhecidas para nós e, ao desenvolvermos uma atividade sobre Globalização, podemos utilizar esse feito – de conseguirmos conversar de tão longe – como uma materialização do assunto.

Voltar ao contato com as escolas e sujeitos escolares nessa nova realidade que se apresentou não foi nada fácil; todos os planos e expectativas que tínhamos inicialmente foram deixados de lado para a construção de novos planos e novas expectativas adaptadas a essa realidade. Assim, como estratégia de intervenção no ensino remoto, construímos videoaulas sobre um dos assuntos que seriam trabalhados no decorrer das aulas. A escolha pela produção desse tipo de material em específico se deu pela maior participação e acesso por parte dos alunos.

Assim como o anterior, o Estágio IV, voltado para o Ensino Médio, também ocorreu em

formato remoto, dessa vez, a escola na qual desenvolvemos nossas atividades se situava no bairro Alecrim, em Natal. Nesse Estágio, acompanhamos junto ao professor supervisor uma turma do 2º ano do Ensino Médio, que conta com cerca de 40 alunos matriculados, mas nas aulas síncronas compareciam apenas uma média de cinco alunos semanalmente.

Dentre os motivos que levam à baixa presença dos estudantes nas aulas síncronas, o professor relatou que um dos principais era que os alunos, mesmo os que possuíam acesso à internet, preferiam buscar bimestralmente uma apostila com atividades que era disponibilizada pela escola para aqueles que não possuíam acesso à internet e/ou equipamentos necessários para acompanhar as aulas.

Nesse estágio, além da observação, pudemos também desenvolver atividades como aulas síncronas utilizando a plataforma *Google Meet*. Nessas aulas, dialogamos sobre o processo de urbanização do mundo, no Brasil e no Rio Grande do Norte; também conseguimos desenvolver como um trabalho em parceria com o professor supervisor e alunos um *podcast*. A ideia foi conversarmos sobre o processo de urbanização de Natal, levando em consideração a percepção dos alunos acerca do processo e suas consequências na vida da população.

Acreditamos que foi somente nesse último estágio que conseguimos superar um pouco as barreiras de trabalhar com o formato de ensino remoto. A partir do diálogo com o professor supervisor, o professor orientador de Estágio e com os colegas de turma, pudemos avançar e superar algumas dificuldades, como: pensar em melhores formas de conversar com os es-

tudantes; em metodologias de ensino diferentes e mais atraente para o formato; a flexibilidade de horário e de alternativas de atividades para avaliar a compreensão dos temas com os estudantes; a utilização de ferramentas virtuais; utilização de novos espaços. Todas essas ferramentas e métodos foram sendo descobertos e aperfeiçoados ao longo desses três Estágios, proporcionando uma melhor experiência agora no final.

De maneira geral, devemos ressaltar que, por mais frustrante que possa ter parecido inicialmente a passagem das atividades de Estágio para o formato de ensino remoto, temos que reconhecer sua validade principalmente por nos fazer repensar aquilo que já tínhamos como certo sobre formas de ensinar. Todas nossas certezas foram substituídas pelas diversas possibilidades que temos dentro desse ciclo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, consideramos que todas as experiências que tivemos acesso nesses quatro Estágios foram extremamente enriquecedoras para o nosso processo formativo. O semestre presencial, em 2019, nos fez retornar ao ambiente escolar e perceber tudo por uma nova perspectiva. Já as aulas no formato remoto, fossem síncronas ou assíncronas, nos mostrou uma versatilidade maior para o processo de construção de aulas e atividades, ao aumentar nosso leque de ferramentas pedagógicas, e, mesmo dentre diversas dificuldades, conseguimos realizar os Estágios e tirar o máximo de proveito da situação em que nos encontramos.

Dislocadas espacialmente

Andrea Salla

04

La experiencia de la práctica

Llegó la hora de comenzar la clase, los estudiantes comenzaron a ingresar a la plataforma, es tan raro y distante observarlos a través de una pantalla, saludo, dejando de lado los nervios y las dudas e incursionando para el inicio de la clase, teniendo como mediadora la tecnología y sus artefactos. Comienzo el primer momento, contando que la forma de trabajo pedagógico sería dialógica, porque considero que es la mejor manera de alcanzar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una vez iniciada la tarea y al cabo de algunos minutos, comienzo a escuchar las primeras palabras de los estudiantes, pero me encuentro con la dificultad de que no sabía manejar con certeza y de manera fluida la pizarra digital de la plataforma *Meet*.

Mientras pasaba el tiempo entre diálogos e intercambios, observó con detenimiento el reloj para poder terminar justo a tiempo con la clase, a las diez horas. En esta instancia me sentí afectada y sujeta a la tiranía del tiempo y la tecnología, razón por la cual necesitaba re-pensar para este momento el diseño de la propuesta pedagógica. Sobre todo porque no disponía del formato papel para el desarrollo de la clase.

En lo personal esta instancia fue de aprendizaje porque pude comprender que se debe tener siempre el disponible y al alcance de la mano el cuaderno del profesor. Como estudiante- practicante- futura docente, el hecho de tomar decisiones sobre qué hacer en estos casos, cuando una situación determinada te supera y no puedes ni sabes cómo resolverla de forma espontánea es necesario tomar distancia y repensar la propuesta in situ. Claramente este aconteci-



(Andrea Salla/Archivo personal)

miento que me pasó, me hizo sentir interpelada por algo que no dependía solamente de mí, encontrarme mediada por la tecnología superó mis expectativas. El tiempo transcurrió muy rápido y fue corto el camino para hacer lo que yo sabía, lo que sentía y pensaba en relación a estar siendo practicante- futura profesora.

Al estar frente a los estudiantes a través de una pantalla, sentí una gran presión y responsabilidad en relación a lo que pretendía enseñar y el interés que podía despertar en ellos para que se interesen por la temática abordada. Esta experiencia me sirvió en gran medida para aprender a ser más ordenada con respecto a las clases y siempre estar acompañada del cuaderno de clase en el cual tenga plasmado lo que pienso y quiero hacer en cada clase, disponiendo del mismo no solo como guía sino también como una sensación de tranquilidad y seguridad.

Luego de la experiencia vivida me pude dar cuenta que cada clase trae consigo sus propias enseñanzas y aprendizajes, como así también nuevos desafíos que se resuelven sobre la



(Andrea Salla/Archivo personal)

marcha. No obstante, luego reflexiono sobre lo acontecido y pienso en la necesidad de estar siempre acompañada por el cuaderno de clases, teniendo en cuenta que el mismo se constituye en un soporte pedagógico para mi formación y trayectoria docente. En este sentido, la producción y escritura de cada clase en un cuaderno diario me permitirá mejorar mi práctica docente, reflexionar sobre ella y contextualizarla.

O Ensino Híbrido como modelo de Ensino-aprendizagem e Comunicação dentro do Espaço Geográfico Virtual

*Anna Beatriz de Oliveira Martinho
Helena Cezar Aires*

05

Este relato busca revelar a experiência vivenciada nos Estágios Supervisionados Obrigatórios nos últimos períodos da nossa graduação, que foram realizados em 4 semestres. No primeiro momento, Estágio I, foi possível ter uma experiência presencial, acompanhando o dia a dia dos alunos através de observações e anotações feitas. O Estágio I ocorreu em uma escola estadual situada na região central de Natal, no estado do Rio Grande do Norte. A maior parte de nossa rotina consistiu em observações da estrutura escolar, analisando a infraestrutura das salas, presença de ventiladores, quadro branco, mesas e cadeiras; ainda quanto à estrutura, também foram feitas observações de momentos de educação física na quadra poliesportiva.

Nosso principal objeto de estudo e observação, além do cotidiano dos alunos do Ensino Fundamental e suas interações dentro de sala e nos outros espaços nas dependências da escola, foi a presença e influência da biblioteca no dia a dia dos alunos. Foi possível perceber que os alunos utilizam aquele espaço para estudo das disciplinas, para o empréstimo de livros — principalmente os de literatura e ficção —, assim como para pequenas reuniões entre os próprios alunos; eles tinham a biblioteca como um lugar de afeto e segurança, diferentemente de qualquer outro lugar da escola.

Na sequência, no Estágio II, a dinâmica mudou completamente. No início de 2020, houve a necessidade de intensa adaptação de rotina, hábitos e modo de viver. Entre essas consequências, após a crise sanitária da Covid-19, a educação foi uma das mais afetadas e o nosso Estágio Obrigatório passou a ser remoto, o que,

de certa forma, nos proporcionou uma nova experiência em ambiente virtual, nos dando a oportunidade de trabalhar com as ferramentas disponíveis pela tecnologia e internet e incluir isso no processo educacional como estratégia de ensino. De acordo com Pierre Lévy (1999, p. 20), essas “tecnologias intelectuais favorecem novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e de conhecimento”. Dessa forma, esse momento foi realizado através do acompanhamento *online* de uma turma de Ensino Médio Técnico no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), localizado também na região central de Natal.

O processo de adaptação é bem difícil até que você consiga se familiarizar com a “ausência” dos alunos, a ausência do contato presencial e com os recursos digitais. Mas não podemos esquecer da outra percepção que construímos sobre o Ensino à Distância e as habilidades que criamos, já que o Ensino à Distância requer uma postura diferenciada e mais flexível do que temos dentro da sala de aula tradicional.

De primeira, o estranhamento é inevitável, pois vem em mente as limitações que poderíamos encontrar e de fato encontramos, como a evasão dos alunos que não tinham acesso à internet e condições para acompanhar as aulas síncronas, mas, precisávamos nos adaptar e entender essa nova realidade e a demanda que teríamos de enfrentar. Nesse período de Estágio, tivemos o auxílio dos supervisores, com conversas e reuniões prévias à prática em espaço virtual para que nossas dúvidas fossem esclarecidas e já estivéssemos a par do planejamento e de como a escola estava organizada.

Com a pandemia, obviamente a rotina da escola foi alterada com a preocupação de que os alunos conseguissem acompanhar essa nova ferramenta de ensino, as práticas foram repensadas e o calendário mudou, o que dificultou nossa situação e não conseguimos lecionar as aulas, utilizando da carga horária do Estágio para planejar as aulas e atividades que seriam repassadas para os alunos.

Os Estágios III e o IV seguiram a mesma dinâmica virtual, ambos sendo realizados em uma Escola Municipal, onde desenvolvemos principalmente blocos de questões direcionados para cada conteúdo da disciplina de Geografia, assim como participação em plantões de dúvidas quinzenais e gravação de vídeo aulas para que sejam transmitidas aos alunos. Isso dificultou nosso Estágio, pois não tivemos a oportunidade de reger nenhuma aula, devido às alterações constantes feitas no calendário e que impactou na nossa prática docente. Isso nos leva a pensar no que essas consequências acarretam na nossa formação como docente, pois quanto menos vivência, menos arcabouço prático para enfrentar as demandas cobradas.

Ainda diante desse cenário, buscou-se compreender o comportamento dos alunos durante as aulas e a articulação do professor, procurando observar a realidade em que estão inseridos e a desenvoltura diante de um novo método de ensino que, para alguns, se torna fácil pela acessibilidade e conhecimento nas novas tecnologias e, para outros, é um caminho difícil a se trilhar. A aceleração é tão forte e tão generalizada que até mesmo os mais “ligados” se encontram, em graus diversos, ultrapassados pela mudança (LÉVY, 1999).

Pode-se perceber tais questões no momento em que foi proposto um espaço de diálogo entre as estagiárias e o docente, em que ele fez questão de compartilhar conosco suas experiências, o que serviu de grande ajuda na realização das atividades de observação, participação e pesquisa. Durante os encontros síncronos, por meio de videoconferência, participamos e presenciamos as aulas, analisando o comportamento dos alunos diante do complexo contexto em que nos encontramos.

Foi elaborado um questionário para instigar os alunos e o professor a nos falar sobre as principais dificuldades encontradas durante o período de aulas remotas, como eles trabalharam para desenvolverem os pontos positivos e o que eles esperavam dessa nova modalidade. Ao nosso ver, o aumento da presença e dos usos dos espaços virtuais não convergem automaticamente ao desenvolvimento de uma inteligência coletiva, apenas propicia um espaço para que essa inteligência se consolide.

Além desse novo espaço, compreendemos uma resignificação do papel do professor onde esse tem por “obrigação” romper com modos de ensinar tradicionais, a permitir que o aluno assuma um papel ativo, curioso e que desenvolva um pensamento autônomo e crítico. Porém, na realidade, sabe-se que essa relação se torna incompleta, desconectada, dado a questões de: dificuldade de acesso à internet, formação, conhecimento de tecnologias, bem como ausência de infraestrutura para ambos os sujeitos dessa relação.

Retornando ao questionário que foi aplicado, pôde-se compreender um pouco da realidade de muitas escolas em que a maioria das

respostas entende como positivo o ensino remoto, indicando que a experiência se daria quando se tem os meios e dispositivos apropriados, o que permitiria uma aula de qualidade. Além da facilidade de organização das atividades propostas, seguindo ritmos distintos e personalizados, e o deslocamento reduzido, ao levar em consideração os alunos que residem distantes do instituto e precisam realizar o trajeto diariamente.

Por outro lado, como ponto negativo, está a dificuldade de lidar com as tecnologias e a adaptação ao novo ambiente, à falta de igualdade entre todos os participantes no quesito acesso (dispositivo e conexão de rede), à ausência de ambiente apropriado em casa para estudar, dificuldade em manter o foco e dúvidas sobre como contatar o professor de maneira eficiente após a aula para discutir dificuldades pessoais e a respeito do conteúdo, além da falta de interação física com os colegas de turma em sala de aula.

Com relação ao ensino híbrido, houveram muitas respostas positivas ao levar em consideração a junção de aulas no ambiente físico do instituto e atividades realizadas por meio virtual, utilizando de recursos digitais, principalmente se essa modalidade de ensino se apresentar de maneira facultativa e não-obrigatória. As respostas negativas consideraram a possibilidade de precarização do ensino.

Referência

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

Caindo de paraquedas no ensino remoto: o olhar e as vivências dos estagiários

*Anderson Geová Maia de Brito
Rafael Aguiar da Silva*

07

Ao imaginar a realização do Estágio, inúmeros cenários e situações “flutuavam” nas nossas mentes, tendo em vista nossa formação técnica na modalidade bacharelado e nossa inserção na modalidade de ensino da Geografia, com consciência de alguns desafios a serem enfrentados e vários outros a serem descobertos nas diversas realidades que compõem a dinâmica do ambiente escolar e do processo de ensino-aprendizagem.

Estamos caminhando para a reta final, trazendo na bagagem a vivência num Estágio presencial e os demais (três Estágios) em formato remoto, tendo uma dupla adaptação nesse novo contexto, pois além dos vários receios em adentrar no universo prático do ensino tivemos que nos adaptar ao ensino remoto, onde a distância entre professor e alunos no processo de ensino da Geografia tornou-se um obstáculo e elemento de reflexão no processo da formação docente.

No início do processo de formação, no Estágio I, realizado numa escola municipal na zona norte do município de Natal/RN, foi desafiador por ser o primeiro passo, mas também muito rico em experiências. O processo de inserção dos estagiários na realidade escolar, menos somente como indivíduos observadores, nos permitiu visualizar a multiplicidade contida nas realidades e comportamentos dos discentes e dos demais componentes da instituição escolar (diretora, professores e o apoio técnico), utilizando o caderno de campo como ferramenta de pesquisa.

A partir disso, foram visualizadas as formas de expressão e a realidade dos discentes, as ações realizadas pelos professores dentro

e fora da sala de aula, os modos de mediação adotadas pela direção com os pais e responsáveis dos alunos e as formas como foram promovidos diálogos sobre assuntos relevantes para a formação dos alunos. Entre eles, destacou-se a questão da sexualidade, da prevenção da gravidez precoce e das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), linguagem oral e corporal dos alunos e as formas de apropriação cultural.

Conforme essa primeira experiência foram criadas novas expectativas para os próximos Estágios (II, III e IV), mas com a pandemia da Covid-19 novas situações surgiram, especialmente com o surgimento de um novo ambiente de ensino: estar contido na tela de um computador, *tablet* ou *smartphone*. O acesso a essa nova sala de aula foi definido a partir do contexto socioeconômico dos estudantes que, no caso das turmas onde foram realizados os Estágios II e III, foi a principal dificuldade dos discentes, pois os mesmos são moradores do distrito Búzios, município de Nísia Floresta/RN.

Nessa perspectiva do ensino remoto, as



(Marvin Meyer/Unsplash)

práticas educativas são inseridas no ciberespaço. Para Lévy (1999), o ciberespaço é o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores, incluindo o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos e uma realidade multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede global. Mediante isso, o ciberespaço proporciona à educação novas formas de acesso à informação e constituição de novos estilos de raciocínio e conhecimento (LÉVY, 1999).

A inserção da educação nesse espaço virtual, torna-se uma via de mão dupla, pois proporciona um modelo de ensino mais ativo e colaborativo, mas também ocasiona limitações ao ensino-aprendizagem e à atuação docente, tendo em vista as inúmeras limitações da formação docente na utilização pedagógica das TICs (SILVA; PEREIRA, 2015). Em consonância às limitações docentes, encontram-se as carências socioeconômicas visualizadas no contexto da escola, dos professores e, sobretudo, no cotidiano dos alunos.

Pensar a complexidade da educação no ciberespaço tão enfatizado por Lévy (1999) proporciona refletir sobre a necessidade do ato de pesquisar, desvendar a luz de um pensamento geográfico, o ato de ensinar por canais virtuais. Para Magnani (2009, p. 134), essa reflexão sobre a realidade observada permite “[...] apreender essa lógica e incorporá-la de acordo com os padrões de seu próprio aparato intelectual e até mesmo de seu sistema de valores e percepção”.

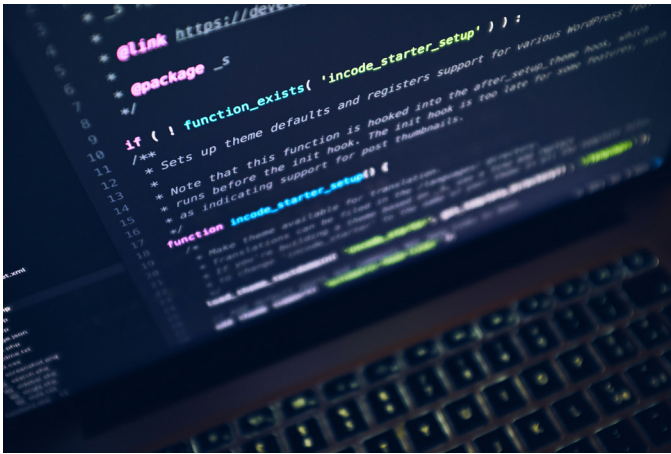
No contexto da escola onde ocorreram os Estágios II, III e mais recente no IV, as aulas de Geografia e das demais disciplinas na pandemia foram limitadas às aulas síncronas no

Google Meet, atividades avaliativas no *Google Forms*, produção de material didático inserido no Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEduc), plantões de dúvidas e orientações nos grupos de *WhatsApp* e, sobretudo, a baixa participação dos alunos mediante a falta de acesso aos equipamentos de TI e à internet, sendo nítida a deficiência do ensino da Geografia e das demais disciplinas e um esforço extra dos docentes para criação de novos materiais e dinâmicas para suas aulas.

Nessa direção, as aulas síncronas e assíncronas de Geografia tiveram adaptações das quais limitaram-se a uma prática educativa direcionada à discussão dos conteúdos que, para Zabala (1998), abrange somente os objetivos voltados para a capacidade cognitiva dos alunos, sendo necessária uma aprendizagem focada também nas capacidades motoras, afetivas, de relação pessoal e de inserção social. Contudo, a concretização dessa aprendizagem é bem complicada no ensino remoto.

As aulas síncronas e atividades assíncronas direcionadas à transmissão e memorização de conteúdos, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, foi um ponto relevante dos componentes curriculares além da Geografia. Dessa forma, a acumulação desses conhecimentos remete à ideia defendida por Edgar Morin sobre a necessidade de contextualizar os conteúdos: nunca priorizar a quantidade do conteúdo, mas a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Para Morin (2006, p. 21), “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”.

Além do processo de ensino da Geografia, outro fator primordial na realização do Estágio no ensino remoto foi o estado psicológico,



(Luca Bravo/Unsplash)

o qual, em muitos momentos, se sobrepuiu a muitas das outras dificuldades encontradas, afinal, além de lidarmos com a constante perda de pessoas conhecidas, as notícias e o isolamento social, temos de lidar com as desigualdades socioeconômicas entre os estudantes, explicitada pela falta de acesso à internet e equipamentos de tecnologia e comunicação para o acompanhamento e participação nas aulas remotas.

Com isso, por se tratar de um Estágio na modalidade remota, a perspectiva de análise dos processos de ensino-aprendizagem é completamente diferente de um Estágio presencial. Enquanto que no presencial há observação dos aspectos físico-estruturais da escola e das relações que se dão entre professores, funcionários e alunos; na modalidade remota as análises do Estágio se concentram, principalmente, no contexto socioeconômico em que os alunos estão inseridos, bem como nas imensas limitações que os professores têm em lecionar conteúdos de maneira virtual.

Sem dúvidas, o melhor era que ao menos um Estágio tivesse sido realizado em formato remoto, para termos a experiência do ensino remoto. Mas, conforme o relato acima, a cada Estágio e nova aula nas plataformas *online* fomos instigados incessantemente a procurar novos

meios e ferramentas didáticas que tornassem aquele ambiente virtual e os materiais utilizados, dinâmicos e interativos, o que agregou imensamente na nossa formação.

As experiências oriundas dos Estágios sempre foram visualizadas como oportunidades de enriquecimento para nossa formação como docente e como cidadão. Compartilhamos da ideia de Bondía (2002, p. 21) que diz que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou que nos toca”, sendo a partir dessa premissa que concebemos os Estágios como produtos para reflexão da nossa prática docente no ambiente escolar, seja na sala de aula tradicional ou nas plataformas “online” que compreende o ensino remoto.

Considerações finais

A excepcionalidade do Estágio numa pandemia, como o ensino remoto por mensagens de *WhatsApp* e produção de aulas mais criativas, cresceu em mais experiências com relação ao ensino remoto na pandemia, assim como também suscitou e estimulou novas reflexões sobre planejamento escolar e a educação que queremos pós-pandemia para o Brasil.

Nesse sentido, se faz necessário repensar as bases de formação docente no Brasil, como também se faz necessária a implementação de políticas públicas em caráter emergencial que garantam suporte psicológico aos professores e alunos e que sejam capazes de atender às demandas socioeconômicas e pedagógicas desses alunos, de maneira a assegurar o processo de ensino-aprendizagem.

E, na presente conjuntura, o principal

mecanismo de atenuação das dificuldades pedagógicas impostas pela pandemia é a vacinação em massa da população brasileira, com a inclusão dos profissionais e trabalhadores da educação nos grupos essenciais, como também prioritários, uma vez que se é inadmissível a total inércia do Ministério da Educação e do Governo Federal em zelar pela qualidade do Ensino Público do país.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

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

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. **O Estágio Enquanto Espaço de Pesquisa: Caminhos a percorrer na formação docente em geografia**. 2012. 152f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2012

ZABALA, Antoni. A Função Social do Ensino e a Concepção Sobre os Processos de Aprendizagem: Instrumentos de Análise. In: ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 27-49.

Mi vivencia

Luisina Bruno

08

Bueno esto que aquí se narra es producto de la experiencia y vivencia transcurrida especialmente en el primer cuatrimestre del año 2021, durante la cursada de la cátedra Didáctica de la Geografía. El desafío fue recuperar la memoria pedagógica de mi trayectoria en la escuela secundaria en periodo pre pandemia y en la universidad durante el periodo de pandemia, Covid-19. Por tanto, líneas abajo se leerá el primer relato, vinculado a pensarse estudiante-practicante-futura profesora de Geografía.

En un comienzo relate mi experiencia a través de la perspectiva de Larrosa, quiero decir además que a modo muy personal, me gustó mucho su forma de acercarnos al mundo de la docencia. Porque esa forma de ver y comprender el enseñar, nos quita una mochila muy grande; que es ni más ni menos, ver a la experiencia educativa como algo que debe ser transmitido. Y eso es una carga inútil para quien enseña algo, porque pone al docente en un lugar estático al igual que el estudiante.

Entonces el 28 de abril de 2021 mi relato comenzaba de esta manera:

A partir de la categoría de experiencia que propone Larrosa, donde la experiencia es para cada cual la suya y es totalmente activa. La experiencia, no está, en cuántas veces hacemos algo, no es acumulativa. Sino, momentánea, activa y nueva cada vez.

Mi experiencia como estudiante de la escuela secundaria:

Comenzaré diciendo que para mí no fue

escuela secundaria, sino polimodal.

Asistí a la escuela dependiente de la Universidad a la cual pertenezco actualmente. Toda la experiencia educativa del polimodal, estuvo atravesada en mi caso por algo particular; Que fue ser parte de una institución totalmente nueva, con reglas de escolaridad diferente a las demás. Tuve la oportunidad de ser la primera promoción de esa escuela, por tanto todo lo que allí se hacía era parte de un descubrir a cada instante, era hacer sobre la marcha.

En cuanto a lo estrictamente geográfico, para mi fue una experiencia al comienzo un tanto difícil.

Geografía, era un caso aparte, era muy diferente a lo que venía aconteciendo en otras escuelas. Quiero aclarar que para toda la currícula era difícil, no sabíamos para donde agarrar. Se nos había presentado un esquema muy complejo. Teníamos que pensar, reflexionar sobre los temas, buscar ACTORES SOCIALES. ¿¿- Qué era eso?! ¿Actores sociales?. Los únicos actores para mi eran los de las películas.

Hubo un trabajo práctico que fue épico, nadie sabía cómo hacerlo. Además, teníamos que escribir! y Solos!!! y muchas páginas! Quiero contarles además, que la docente que nos dio este trabajo, es la docente que ahora nos acompaña en esta cátedra y que seguro está sonriendo porque sabe de lo que estoy hablando. Fue una experiencia increíble. En el momento, adrenalínica, pero después inolvidable. Nos puso un límite, un desafío, una presión, y eso generó una superación.

Recuerdo un trabajo práctico de Gardey (localidad rural, ubicada a 30.2 kilómetros de la ciudad de Tandil) fue como una investigación en

miniatura, llevábamos un grabador, quiero aclarar que era de cassette, y después con esa grabación, que me llevó horas desgravar, hicimos el Trabajo Práctico!

En aquel momento, en mi caso particular, no había internet en mi casa y creo que tampoco tenía computadora, no recuerdo bien eso.. Tenía que ir al Ciber (espacio de uso privado con computadoras disponibles) a hacer las actividades en la compu..

Esa fue la experiencia de geografía, en el polimodal. Estuvo muy buena, para mi, realmente se aprendió mucho. Y dejó una huella muy importante en mi, un sentimiento, algo lindo, desafiante, interesante, algo que quizás después me motivó para que me oriente a estudiar Geografía; Era además la materia que más me permitía transformar y entender el mundo que nos rodea. Bueno, no me quiero extender más, aunque deje bastantes cosas fuera.

Paso ahora a exponer mi experiencia con respecto al aislamiento y la cursada de la carrera:

Bueno al comienzo era terrible, en mi caso particular, antes de la pandemia imprimía los textos porque no me gustaba leer de la pantalla, imagínense que tener que pasar todas las cursadas desde la pantalla para mi era caótico. Tuve buena suerte de tener los dispositivos y el alcance de la red de internet a mi disposición.

Después con el paso del tiempo me fui acostumbrando a conectarme y tener las clases como ahora, desde la virtualidad, pero insisto que no es lo mismo. Ya no podemos compartir las miradas, las sensaciones, los gestos, ni las

galletitas o lo que se presentará en el aula para el momento del mate o lo que cada uno tomará. En mi caso particular, siento que las pantallas en general y especialmente la fugacidad de los eventos frente a la pantalla me aceleran un poco.. como que aceleran el ritmo e imprimen en mí una cierta sensación de ansiedad y de velocidad de los eventos, cosa que en las clases presenciales no me ocurre. Mi vista incluso a sentido la presencia diaria de la pantalla.

Pero, la pereza se siente a gusto...(en mi caso) Porque es solo prender un botón y ya estamos en clase (mi pereza y yo). Puedo tomar las cosas que quiero, no tengo que cargar con ningún bolso. Pero miro a mi alrededor y no tengo la mirada cómplice de los pares, o la sensación de crear todos juntos ese ambiente de estudio.. Nos falta un contenido que va más allá de lo estrictamente técnico y conceptual. Un contenido que contiene lo que somos y nos hace personas.

Por tanto creo que el vínculo que se gesta entre el estudiante y el docente, es algo mágico. Donde hay un conjunto de percepciones que están latentes en ese encuentro. Sentimientos, posturas, gestos, olores y afectos. Las personas somos mucho más que un cerebro que piensa y transmite un saber a otro que lo recibe, estando o no dispuesto a recibirlo. Nosotros somos más que todo eso, somos seres que se expresan a través de múltiples lenguajes. Y esos son los lenguajes que se pierden al momento de la virtualidad.

Bien a esta parte del relato, hoy 12 de julio de 2021 agregaré cual fue la experiencia de la cursada de esta materia.

Bueno quiero decir que me tomó por sorpresa, no pensaba que sería así. Lejos de imaginarme que me daría la oportunidad de contar cómo había sido mi experiencia educativa, lejos de tener que escribir algo en primera persona, o que se me preguntara de la pandemia.

Al comienzo era como que no sabíamos bien que estábamos haciendo. En los prácticos veíamos películas, que es algo que no me gusta en lo personal, pero después como que me engancho un poco. Y con los relatos de las películas (porque no podíamos observar clases por la pandemia) vinculadas a la educación, con la intención de buscar y comprender que era ¿enseñar?, ¿quienes enseñan?, ¿cómo lo hacen?, ¿qué herramientas pedagógicas presentan?, ¿qué hay en un aula?, ¿qué es ser docente?, en fin; un conjunto de características, que luego comenzaron a tomar cierta solidez con el paso de las clases.

Hubo un momento de tensión en las clases, sucedía que nosotros estábamos acostumbrados al rol de estudiantes, cuando un compañero expuso lo que venía sucediendo que era que no se sabía bien hacia dónde estamos yendo. Entonces ahí, entendí...; producto de lo que el docente planteó, descubrí que lo que estaba pasando era que nos estaban dejando hacer y nosotros no estábamos tomando ese rol.

Fuimos además comprendiendo el proceso de la temida planificación y tratamos de comprender que la planificación existe, que es importante, pero no es una receta que debemos cumplir de punta a punta.

Lo que más me sorprendió, fueron los teóricos; porque al comienzo no los teníamos,

había que leer del aula virtual las cosas!. Puf, me aburría, ¡yo quería tener clases! Después cuando comenzamos a tener las clases sincrónicas fue como si la materia hubiera comenzado a colorearse. Si, me comenzó a gustar mucho más. Necesitábamos definitivamente esos teóricos, conversar, dar nuestra opinión de los temas, crear todos juntos. Aunque la pandemia nos mantiene bastante alejados unos de otros y en mi caso particular el alcance a la tecnología no es tan fluido como el año pasado, igual pude conectarme y estar presente en casi todos los encuentros.

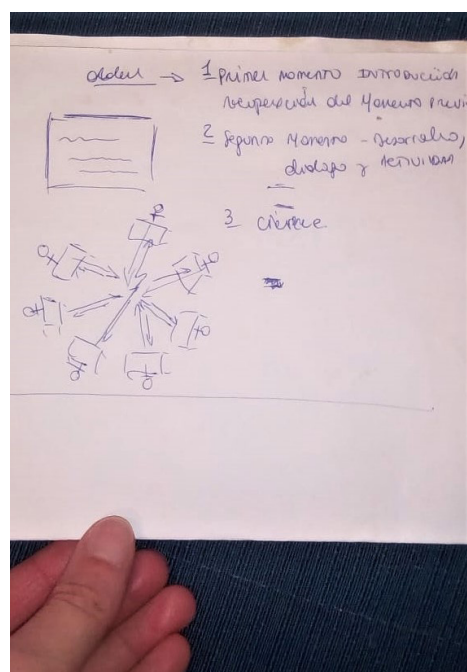


Imagen nº 1/
Archivo personal

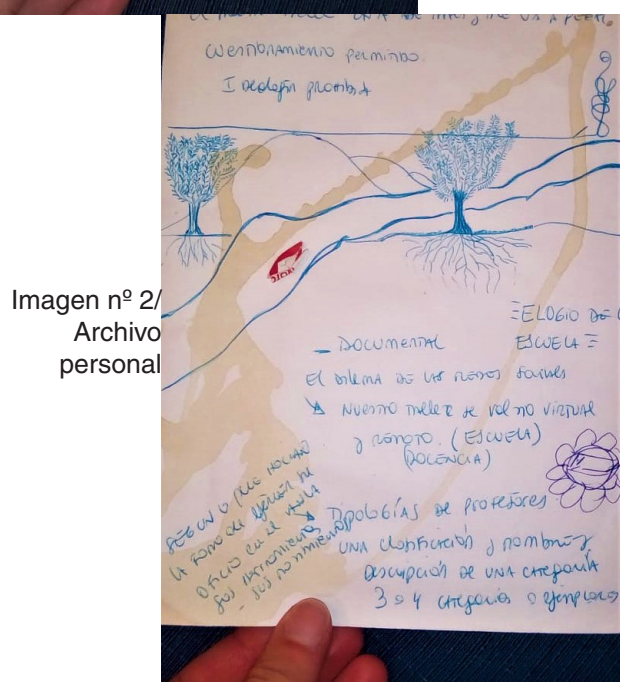


Imagen nº 2/
Archivo personal

La imagen n°1 corresponde a una clase donde conversamos acerca de la disposición de un docente en clase.

Para finalizar, en la imagen n°2 quiero decir que mi experiencia ha sido muy agradable, me ha gustado este formato de clases donde fuimos poco a poco volviéndonos ciertamente un tanto protagonistas y logrando realizar una tarea de forma colaborativa.

Resaltó, que a pesar del contexto en el que nos encontramos, si bien en la virtualidad se pierden muchas cosas interesantes que se dan en clases presenciales, se ganan otras, como es la posibilidad de estar tomando clases con estudiantes de otras carreras o participando de talleres, etc.

Por último, quiero decir que Larrosa y la cátedra en general me dejaron la “idea” de que la experiencia es un trayecto que nos devuelve a cada paso el resultado de la relación de nosotros mismo con el afuera. Ese afuera puede ser un texto, puede ser un concepto, una película, un hecho, un drama cualquiera.

Por otro lado, me quedo con que “la experiencia” como dice Larrosa no hay que ahorrársela a nadie. “La experiencia es para cada quien la suya”(Larrosa 2002). En la experiencia se crea el aprendizaje y como resultado de él, se gesta un nuevo conocimiento.

Bueno hasta aquí mi intervención!

Hasta luego.

O Estágio Supervisionado em Geografia e as possibilidades/dificuldades no uso das TIC

Eberton Gomes da Silva Araújo
Halysom Alves da Silva

09

A conjuntura imposta pela pandemia nos obrigou a encontrar alternativas para seguirmos com nossas atividades acadêmicas, especialmente com relação ao Estágio, no qual nos vimos em meio ao uso de tecnologias como *WhatsApp*, *Google Meet*, *YouTube*, entre outras ferramentas, na tentativa de desempenhar nossa prática em uma Escola Estadual em tempo integral na cidade de Natal, agora de maneira remota. Foi através desses canais tecnológicos de informação e comunicação que pudemos interagir com o nosso orientador, nosso supervisor e a turma de alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

Diante desse entendimento da centralidade das tecnologias, ao retornarmos à escola e ao nosso Estágio Obrigatório, agora em um meio virtual, nos deparamos com diversas situações que geraram emoções diferentes, sentimentos que nos provocaram sensações que tocaram as nossas mentes e os nossos corações. Especialmente quando nossa dupla reconheceu e percebeu que muitos alunos não participavam das aulas porque eram excluídos digitalmente, pelo fato de não possuírem sequer um dos meios essenciais para seguirem acompanhando os encontros virtuais, como computadores, *smartphones* e/ou *tablets*, e muitos sem acesso à internet.

Esse contexto de exclusão digital tem os impossibilitado de acompanhar as aulas remotamente, prejudicando o ano letivo dos discentes e ainda há aqueles que têm acesso aos meios necessários para a conexão, mas usam aparelhos que muitas vezes pertencem aos pais, ou seja, geralmente são compartilhados por mais de uma pessoa em sua casa, algo bem comum

nas famílias mais carentes.

Outro sentimento, dessa vez positivo, despertado com o retorno do Estágio e que nos impactou como estagiários, foi perceber e poder testemunhar o esforço do corpo docente das instituições escolares em meio a todas as dificuldades para continuarem a dar as aulas procurando mitigar os problemas encontrados nesse momento em que a aula acontece remotamente.

Quanto à experiência no espaço virtual, podemos dizer que o uso das TIC's está sendo fundamental na atividade da prática docente, haja vista o contexto da pandemia que enfrentamos, fazendo necessário, assim, que ocorra um distanciamento social. Conforme expressa Mendes (2008): a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) é um conjunto de recursos tecnológicos que, quando integrados entre si, proporcionam a automação e a comunicação nos processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica. São tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações.

Assim como empresas e corporações se adequaram ao modelo de interação online, o ensino também inseriu em sua plataforma tal modelo, trazendo para o sistema de Ensino à Distância e remoto o que anteriormente era presencial. Dessa forma, alunos e professores estão vivenciando novas experiências e desafios ao trocarem, por assim dizer, devido ao distanciamento imposto pela pandemia, papel e caneta, pelo computador e *smartphone*.

Entretanto, apesar da considerável ajuda que se tem no uso das TIC na prática docente, muitos professores, assim como também alu-

nos, têm tido muitas dificuldades nesse formato. Isso porque muito do que está relacionado à interação entre professor-aluno, aluno-aluno e, ao que isso resulta de positivo, estava e está diretamente ligado ao encontro em caráter presencial. No que ocorreu uma mudança abrupta de presencial para remoto, essa interação precisou ser remodelada e, com isso, a dificuldade docente em transmitir o conteúdo e ao aluno de absorvê-lo ficaram cada vez mais evidentes.

Ainda sobre as ferramentas utilizadas no decorrer do Estágio, tivemos a oportunidade de acompanhar as aulas remotamente mediante o *Google Meet*, entrevistar o supervisor e discutir as ideias entre o grupo e professores, ocasião que pudemos observar o andamento das práticas profissionais onde extraímos ensinamentos relevantes para a nossa própria jornada. Outra ferramenta bastante utilizada foi o *WhatsApp*, por onde trocamos informações e debatíamos ideias a serem empregadas nas atividades, meio esse que oportunizou também as entrevistas realizadas com o professor e o supervisor, momentos que proporcionaram um contato com a vivência e o conseqüente enriquecimento para nós estagiários. Em uma dessas entrevistas com o professor supervisor, ele nos descreveu como se dá a sua rotina na docência, enfatizando que se deve amar o que faz para ser um bom profissional e que tem como estímulo mudar a realidade dos alunos de modo significativo, pois há uma grande preocupação com o futuro deles.

Desse modo, a experiência docente na virtualidade vem sendo uma experiência desafiadora no que diz respeito à manutenção de um ensino de qualidade. Muito arduamente, os professores têm buscado meios de se adequarem

a esse novo desafio e esperamos que venhamos a obter bons resultados na prática docente.

Nesse momento de crise sanitária que o mundo atravessa e com o fechamento das escolas, substituição da aula presencial pela remota, o professor nos contou que recebeu um aumento significativo na demanda de trabalho, o que resultou, naturalmente, em um aumento no nível de estresse em decorrência de toda a circunstância, revelando ter tido apoio apenas de colegas e demais profissionais da escola. O professor adotou, em meio a esse momento delicado, uma diversidade de meios didáticos para a aula, motivado pela necessidade que sentia de permanecer elevado padrão de resultado no aprendizado que os estudantes vinham tendo no modo presencial.

Mesmo diante de um inédito momento em que as escolas estão fechadas impossibilitando o exercício do Estágio in loco, foi possível concluir, com a ajuda imprescindível de ferramentas tecnológicas, as TIC, que há a possibilidade de aprender com qualidade dependendo, claro, do esforço conjunto entre professores e alunos, mesmo no ensino remoto. Para isso, o professor deve ser criativo, encontrar alternativas didáticas capazes de envolver o aluno e o educando precisa ter o compromisso de participar das discussões, como observamos na interação da qual nós acompanhamos na escola.

Referência

MENDES, A. TIC – **Muita gente está comentando, mas você sabe o que é?** Portal iMaster, mar. 2008. Disponível em: Acesso em: 15 dez. 2020.

Se hace experiencia al andar

Carolina Fubel

10

No recuerdo cuándo fue el momento exacto en que empecé a querer ser docente de geografía, porque siento que estuvo desde siempre. Un primer punto fue que durante 15 años entrené natación y el deporte con todos los intercambios que tiene entre compañeros, me había demostrado que me gustaba enseñarles cosas a otros desde el rol de profesora.

Disfrutaba las clases de Geografía en la escuela secundaria, con cada tema nuevo que aprendía, era como un descubrimiento que me interpelaba a partir del abordaje de diferentes temáticas. Cuando ingresé a la universidad me encontré con distintas materias que profundizaron mi interés por la disciplina entre ellas transite el camino hacia la docencia. Durante esta etapa de cursada me surgieron algunos interrogantes como: ¿De qué manera nos imaginamos la disposición de nuestra aula ideal? ¿Para qué pretendo enseñar, lo que enseñó? ¿Cómo pensar y organizar una clase? ¿Qué enseñamos? ¿Qué geografía se enseña?. Esto me puso de golpe, en momentos de incomodidad donde tenía que responder algunas de estas preguntas que no nos habíamos hecho nunca antes sobre nuestro rol como docente. Al pensar en respuestas, iniciamos el camino como estudiantes-practicantes-futuros docentes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La pandemia del Covid-19 interfirió en las expectativas del grupo acerca de nuestras primeras observaciones como docentes en el aula, ya que no pudimos experimentarlo de manera presencial. Como diría Jorge Larrosa (2016): “la experiencia es eso que nos pasa”, supone un acontecimiento, significa algo que no depende de mí, “que no soy yo” es decir, “otra cosa que



(Sandra Gómez/Archivo personal)

yo”. Otra cosa que lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero.

En este sentido, es que nuestra experiencia fue la de no haber podido ir a ninguna escuela como futuros docentes y de transitar la cátedra en un año de pandemia, donde las clases virtuales se volvieron la regla. Esto vino a derribar aquel escenario ideal que nos imaginábamos, que era una clase presencial y con las peculiaridades del cara-cara que nos permitiría desarrollar nuestra propia experiencia áulica, aportándonos capacidades y conocimientos que solo se adquieren transitando.

Si bien el contexto no me permitió tener la experiencia que imaginaba, es decir, entrar a una escuela desde el rol de futura docente o al menos a modo de observación, tuve otra, “otra cosa que lo que yo pienso” dirá Larrosa, pero diferente y valiosa, en fin. En este camino escuchamos las particularidades de las experiencias prácticas de nuestros compañeros más avanzados del “Taller de la práctica docen-

te”, observamos conferencias sobre la docencia como la de Jorge Larrosa, de Terigi, de De Souza entre otras, así como también presenciamos algunos de los talleres del ReDIEG 2021 como: “¿Enseñar Geografía es enseñar a ver?”.

Por otro lado, la tarea de producir un material hipermedial para la cátedra, bajo la moda-

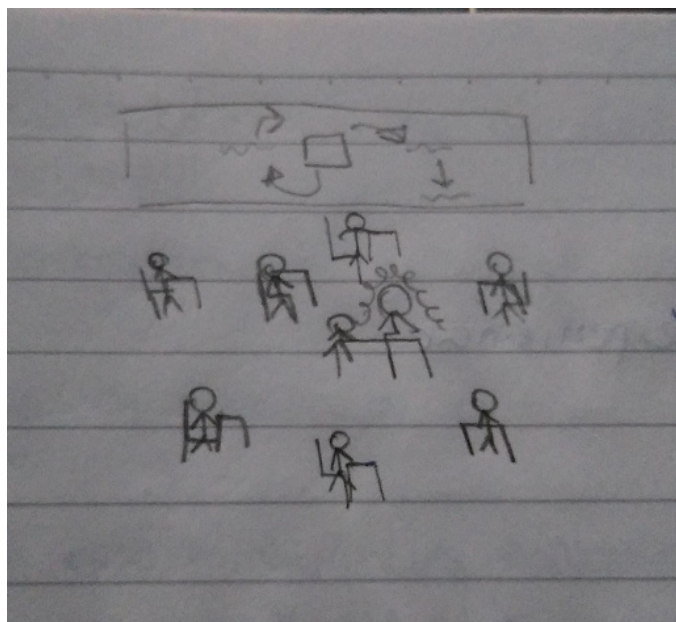


Figura 1: Dibujo de disposición áulica 2021. (Fuente: Archivo personal)

lidad grupal; junto a mi pareja pedagógica trabajamos en una propuesta destinada a 4to año de la materia de Geografía en la educación secundaria superior y que sería presentado en un aula presencial pre-pandemia e ideal para cada uno de nosotros. Esta aula ideal, sería convencional de acuerdo a mi experiencia y memoria educativa, tendría un pizarrón, un escritorio, un mapa planisferio en el lateral, un proyector en la parte superior, los bancos estarían dispersos por todo el aula, y en el centro estaría mi escritorio para cortar con aquella idea de “adelante el profesor, atrás los alumnos”, como se muestra en la Figura n°1.

En el proceso de producción del video, tuvimos en cuenta el contexto de pandemia y

que las clases estarían mediadas por la tecnología, hubo que repensar la forma de compartir el video con los alumnos. Al no poder proyectar en el aula, ni poder acercar un televisor, debíamos encontrar la manera de que todos ellos puedan acceder al material audiovisual. Se nos ocurrieron algunas opciones para compartir el video en el marco de la virtualidad, considerando que no todos los alumnos tienen el mismo nivel de accesibilidad a internet o los dispositivos electrónicos necesarios. Una primera opción sería compartir el video a través del servicio de videotelefonía *Google Meet* en donde se llevaría a cabo la clase; también se podría utilizar la plataforma de *Google* para desarrollar la clase, *Classroom* que posee la facilidad de realizar devoluciones a los alumnos de manera que tiene un buen sistema de retroalimentación; otra opción sería enviarles el video por la aplicación de mensajería instantánea *Whatsapp*; otra opción sería enviarles el video por mail a los alumnos que no puedan estar presentes en la clase por cuestiones de conectividad; y otra elección sería transferir el video a un pen drive que quede en la escuela y los alumnos que no cuentan con internet puedan acceder a él.

En la recta final del camino de esta cátedra, pero que continuará como proceso reflexivo por muchos años más, reafirmo mi postura de querer transmitir aquello que nosotros amamos para que persista en el mundo y en los estudiantes, darle vida a algo en alguien nuevo. El propósito seguirá siendo aportarles herramientas y nuevos “anteojos” para pensar y ver el mundo en el que viven.

Experienciando o Estágio Supervisionado em Geografia

Davison Marcelino da Silva Rocha

Leo Selva Ortêncio Silva Torres

Murilo Éden da Silva



Enquanto graduandos do curso licenciatura em Geografia, compreendemos que o Estágio Supervisionado se constitui por uma atividade que propicia ao aluno a aplicação dos conhecimentos adquiridos no percurso formativo e no confronto desses conhecimentos na sua prática, entendendo “que a finalidade do Estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará” (PIMENTA e LIMA, 2006). Por meio dessa ideia, principalmente no contexto emergencial que é a pandemia de Covid-19, não podemos desconsiderar a importância também do Estágio não-presencial para a nossa preparação como professores, visto que o mesmo pode nos ensinar muitas coisas que estão “fora do currículo”.

Nesse contexto emergencial, o Estágio deixa de ser concebido apenas como uma ação prática (do praticar), nos levando a refletir sobre o cenário global e suas implicações no local, caracterizando esse momento como reflexivo e crítico, o que nos permitiu questionar a realidade vivenciada pelo grupo. Assim, partindo da



(Davison Rocha/Arquivo pessoal)

premissa que os conhecimentos são produzidos e modificados, entendemos que os percursos trilhados no Estágio nos ensinou e continua nos ensinando, visto que mudanças tão abruptas ocorreram e nos marcaram.

Contextualizando espaço-temporalmente esse entrelaçado de experiências, partimos de um movimento que mobilizou memórias e sentidos para o ser professor para ir de encontro com o que apregoa Jorge Larrosa (2002): o saber da experiência como um acontecimento. No nosso caso, esse momento foi vivido através de mudanças nas formas de uma aula, bem como com a presença em um novo espaço escolar.

No início de nossos Estágios, em 2019, fizemos a primeira visita presencial a uma escola pública do Ensino Médio. A partir da troca de impressões sobre a paisagem escolar de infraestrutura deteriorada, enquanto conversávamos sobre um sentimento de retorno aos corredores da escola, um de nossos colegas revelou que coincidentemente aquela havia sido sua primeira escola. O colega compartilhou que, automaticamente, se viu aos nove anos de idade circulando pela escola, o que sensibilizou a todos e fez fortalecer a parceria de nosso grupo.

Em um semestre muita coisa aconteceu...

No semestre letivo seguinte, nos vimos aprisionados em nossas casas, sem poder sentir os cheiros que pairavam pelo refeitório ou mesmo ouvir os burburinhos no pátio. Não havia mais contato humano, apenas uma tela com vozes computadorizadas. As sensações mudaram, vieram o desânimo e o tédio, mas também um novo desafio: com o início da pandemia da Covid-19, a partir do Estágio II, fizemos todas as

observações e regências em aulas no formato de ensino remoto.

Em nossas reuniões periódicas, destacamos as sensações de acolhimento proporcionadas pelos alunos e pelo professor-supervisor de Estágio, os quais nos deixaram à vontade durante nossa participação em sala de aula. Também abordamos a questão do medo, um dado bem peculiar, já que reviver a sala de aula, atuando como professor e no formato de ensino remoto, requer bastante responsabilidade, sobretudo na função de Estágio. Nesse caso, as habilidades e competências que a nova profissão exige ainda estão se consolidando, especialmente diante de imprevistos e situações que se instalam fora do planejado. Entretanto, dedicação somada à vontade de avançar e crescer profissionalmente foram e são nossas aliadas para superar todo nervosismo inicial e realizar um bom trabalho.

Quanto à experiência docente na virtualidade nos Estágios decorrentes, também a entendemos como diversa, pois tivemos oportunidades de observar classes com poucos alunos, uma média de dez estudantes, com níveis de atuação e interação extremamente baixos. O que mudou já no Estágio IV, onde encontramos uma classe volumosa, com cerca de 35 alunos, dessa vez atuante e participativa.

A partir das experiências dos Estágios realizados de modo remoto, percebemos que os estudantes sofrem com problemas de infraestrutura e de falta de acesso à tecnologia constantemente, sendo a falta de estrutura para acompanhar as aulas mais comum nas classes do Ensino Fundamental. Esse quadro nos faz perceber o quanto a desigualdade socioeconômica influencia direta e negativamente no pro-

cesso de ensino-aprendizagem desses pequenos cidadãos.

Retomando ao Ensino Médio, no quarto semestre, tivemos como supervisor um antigo professor de um dos estagiários, o qual compartilhou conosco que acompanhar as aulas do professor o inspirou para ingressar no curso de licenciatura em Geografia. Quando estávamos observando as suas aulas, nos colocamos também no lugar dos discentes, os quais participaram das aulas e nos permitiu vivenciar o relacionamento interpessoal entre professor-aluno, reconhecendo os desafios, dificuldades e demandas impostas à prática dos professores em seus cotidianos.

Sobretudo, é importante salientar que nenhum de nós, componentes do grupo, pisamos no chão da escola ou tivemos contato presencial com o professor-supervisor durante o decorrer do Estágio. Todas as observações e regências foram feitas das nossas casas, cada uma em bairros diferentes da cidade Natal, conectados por um meio virtual, realizando todas as ações que descreveremos no decorrer do texto. Utilizando programas diversos de comunicação, ressaltamos que percebemos a comu-



(Leo Torres/Arquivo pessoal)



(Murilo da Silva/Arquivo pessoal)

nicação entre estagiário-estagiário, estagiário-aluno e estagiário-supervisor, ocorrendo seja por mensagem instantânea de texto, seja por videoconferência, seja por uma espécie de mural, foram eficientes e nos permitiram repensar nossas práticas.

Através de nossas observações, tivemos a oportunidade de nos inteirar de temas da Geografia Física, sempre percebendo uma abordagem humanista na prática do professor. Inicialmente, foi abordada a temática Vegetação Original Brasileira, depois Massas de Ar, Hidrografia e, finalmente, Fontes de Energia, temas sempre relacionados com nossas vidas. Já durante a realização de nossa regência, foi possível tratar de assuntos como Hidrografia e Fontes de Energia, de modo contextualizado. Quanto à organização de nossas práticas, atuamos em aula como duplas, mas mantivemos de modo coletivo as reuniões de planejamento, de preparação e produção de material, o que permitia a troca de impressões, ideias e vivências. No momento de realizarmos nossas primeiras aulas expositivas pelo *Google Meet*, tivemos total liberdade quanto ao material que iríamos

discutir e a metodologia empregada, pois o professor nos permitiu ter autonomia.

No entanto, optamos por usar um dos métodos dele, o qual consiste em questionar aos alunos, no final da aula, sobre o conteúdo que foi trabalhado durante a aula; assim, os alunos que respondem corretamente ganham pontos na nota. Ainda sobre as aulas, foi nesse momento em que conseguimos ministrar nossas primeiras aulas em tempo real, com interação direta por voz e câmera com os alunos.

Diante de todas as experiências obtidas nesses Estágios Supervisionados que foram aqui mencionadas, certamente esse foi o momento que mais marcou nossa formação como professores de Geografia, pois pudemos vivenciar diretamente a atuação como docente.

Referências

- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Scielo, Barcelona, n. 19, p.20-28, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência: diferentes concepções**. Revista Poésis, vol. 3, nº 3 e 4, pp. 5-24, 2005/2006.

Reflexión/Formación

Facundo Filipa

12

Entendiendo que, según Larrosa, la experiencia no es colectiva, y es totalmente subjetiva, es decir, la experiencia es para cada cual, la suya, el proceso de formación docente se torna más complejo debido a las actuales condiciones de vida.

La pandemia ha generado cambios impensados en nuestra vida cotidiana y en nuestro proceso de de/formación (FERRAZ, C. B.; NUNES, F. G; 2012). Digo de/formación, pensando que para generar una formación, primero hay que romper con ciertas estructuras previas, para generar unas nuevas con el fin de encontrarla. De esta manera nos tuvimos que adaptar a cursar la carrera a través de la virtualidad, mediado por un nuevo sistema de comunicación, conociendo nuevas aplicaciones, que debíamos entenderlas con el correr de las cursadas.

No fue una tarea sencilla. La (nueva) aula virtual confundía en un primer momento, la comunicación no era fluida y costaba entender que era parte de la clase o que era parte de un comunicado, y a donde iba la información que nos decían en clase, cosa que todavía hoy cuesta. El problema de la poca fluidez no es un tema menor, el impedimento para el intercambio de ideas es una dificultad seria, entendiendo que, para la formación de geógrafos críticos, el debate es un ítem de vital importancia.

Los tiempos a través de la virtualidad son más extensos, y la comunicación con el profesor más distante. Esta última, muchas veces no se concreta por dificultades en los dispositivos, personales o en las diferentes aplicaciones que cada profesor decide usar. Esto último también es una dificultad que seguimos teniendo en la actualidad.



(Archivo personal)

El cansancio que genera la pantalla, es otra de las dificultades. La percepción de los tiempos se modifica y lo que son 2 horas de clases, en algunos casos parece ser muchas más.

Sin dudas que no es la mejor forma, ni la que elegimos, para poder desarrollar una carrera, en la actualidad seguimos tratando de adaptarnos a la pandemia pero también a estudiar de esta nueva manera.

Es así, que en este trayecto de de-formación del profesorado de Geografía surgieron debates, intercambios, preguntas y respuestas interesantes, que me ayudaron en este proceso de ser profesor.

Volviendo a citar a Larrosa que dice que la experiencia no es colectiva, que es para cada cual, la suya, pienso en lo personal que esa construcción en el proceso de de-formación docente es un proceso colectivo. Es decir, la experiencia es individual, pero el proceso colectivo. En el cuarto año de la carrera de geografía en la UNICEN, los alumnos tenemos que generar un gran paso, que es transitar el estadio de ser estudiante a comenzar a pensar-se practicante-futuro profesor de geografía.

Esta, no es una tarea sencilla, debido a que llevamos 3 años cursando como tales y la disposición de la carrera, (que consta también de la obtención del título de Técnico en Sistemas de Información Geográfica y de Licenciado en Geografía) hizo en lo personal, que se desvíe la atención y deje de lado por un tiempo el proceso de formación docente.

Esto se debió a que el título de técnico consta de una cursada de 5 cuatrimestres, siendo el mas corto y compacto, por lo que los primeros años de la carrera se encuentran más enfocados a el desarrollo de este, debiendo aprobar los finales para poder cursar el trabajo final a mediados del tercer año.

Pero el contexto, también nos privó de realizar observaciones a profesores, que nos permitan acercarnos a la tarea y al rol que buscamos, lo cual complejiza aún más, el proceso de formación.

Al inicio del presente cuatrimestre, surgió en un intercambio, la idea de pensar cual sería nuestra clase ideal y realizar un dibujo. En mi caso, decidí pensarme en un aula pre-pandemia, la que imaginé cuando decidí estudiar la carrera de geografía. Esta constaba de un aula cuadrada, con los alumnos sentados, quizás con alguno de ellos escribiendo en el pizarrón y en un intercambio continuo entre todos los presentes, como se muestra en la Figura 1.

Pero como dije antes, el aula estaba pensada para la presencialidad, pre pandemia, y la experiencia que se iba a desarrollar era diferente en el contexto actual.

Entonces se debe apelar a generar una experiencia nueva, diferente de la que pensábamos. De esta manera el proceso colectivo de

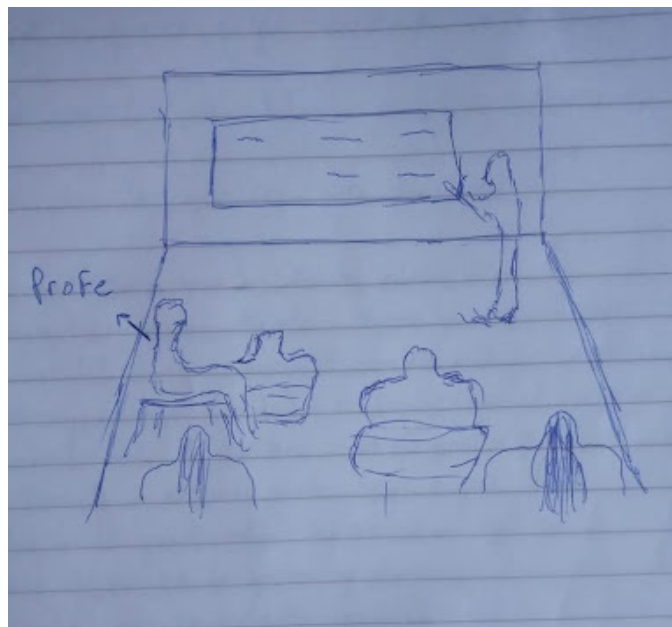


Figura 1 (Fuente: Archivo personal)

formación toma mayor relevancia. El intercambio entre docente y compañeros en clase ayuda a encontrar preguntas que de manera individual no surgirían.

Los alumnos nos hacemos preguntas a nuestro interior que muchas veces no tienen respuesta, entonces es importante el intercambio con compañeros/as y profesor/a. Estas preguntas no siempre tienen respuestas, pero lo importante es generar una reflexión constante acerca de la práctica y de situarse en el rol docente. A lo largo de la cursada, percibí en varias oportunidades que muchas preguntas que nos hacían los profesores y nosotros respondíamos, no tenían respuesta del otro lado. Es decir que lo que respondíamos, no siempre tenía una afirmación o negación de si estaba bien o mal lo que afirmábamos. De esta manera se va dando lugar a nuestra voz, lo que hace que me sienta interpelado, por no poner en escena los saberes ciertos ya contruidos por autores, siendo actos más simples y fáciles de reproducir.

En este sentido, con el correr del tiempo me había acostumbrado a que todos los interrogantes planteados en las diferentes materias

(cursadas) tenían una respuesta concreta, con respecto al posicionamiento de los autores, respetando totalmente su pensamiento. Al momento de responder ante inquietudes propias, necesité tiempo de asimilación y escuchar las reflexiones de mis pares que me ayudaron a situarme en un lugar diferente del acostumbrado.

Luego de haber cursado la materia, entiendo que éste resulta un proceso de gran importancia, la reflexión es importante a la hora de pensarse, situarse en el lugar de ser futuro profesor.

En este marco, particularmente el diseño de una secuencia didáctica en contexto de Pandemia, y desde la propuesta de la cátedra de utilizar los dispositivos tecnológicos, participó con mi pareja pedagógica en el diseño de un corto titulado “Ni ricos ni pobres” destinado para alumnos de la educación secundaria de cuarto año del nivel superior, con el objetivo de promover otros imaginarios y representaciones del continente africano.

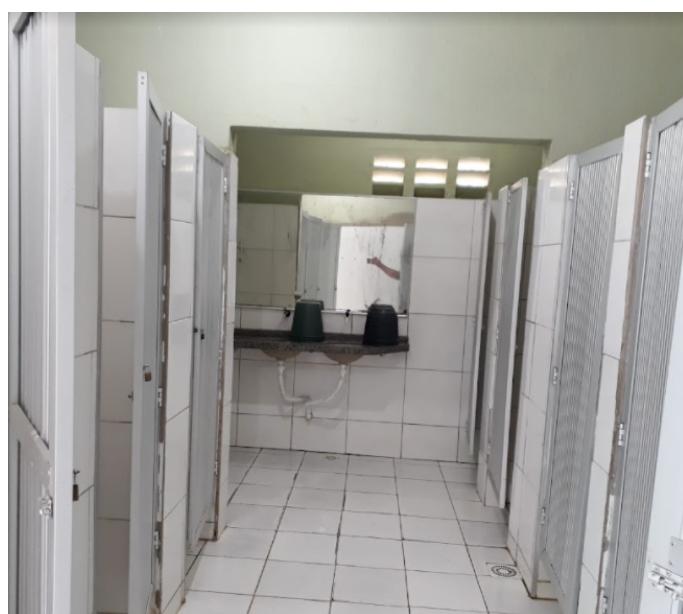
Para la realización de esta propuesta pedagógica pensamos una clase a través de la

virtualidad, mediada por la tecnología. Fue así que tuve el desafío de pensar en un rol nuevo y en un contexto que había cambiado sustancialmente desde el momento que decidí estudiar la carrera.

Es así que parto de considerar que no pude experimentar -hasta el momento- entrar a una escuela en rol docente o al menos a modo de observador de una clase, es así en palabras de Jorge Larrosa (2016) quien sostiene que: “la experiencia es eso que nos pasa, supone un acontecimiento, significa algo que no depende de mí, que no soy yo es decir, otra cosa que yo. Otra cosa que lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero”. En este sentido, es que mi experiencia de no haber podido ir a ninguna escuela como estudiante-practicante- futuro docente y de transitar la cátedra en un año de pandemia, vino a derribar aquel escenario ideal que imaginaba, una clase presencial con las peculiaridades del cara-cara que me permitiría desarrollar mi propia experiencia áulica, aportando capacidades y conocimientos que solo se adquiere transitandola. Es por eso que en este proceso me sentí frustrado al no poder realizar las prácticas y residencia docente como nosotros imaginaba a la hora de decidir estudiar la carrera.

Bibliografía

FERRAZ, C. B.; NUNES, F. G.; organizadores; *Imagens, Geografias e Educação: intenções, dispersões e articulações* – Dourados-MS : Ed. UFGD, 2012.



(Archivo personal)

**Reverência à memória:
resgatando experiências
do Estágio em tempos de
Covid-19**

Gabriel Geronimo de França Xavier

13

Após mais de um ano da pandemia de Covid-19 que assombrou e assombra até os dias atuais o mundo, mudando diversos âmbitos e modos de vida do cotidiano em todo o globo terrestre, apresento-me para efetuar a última disciplina de Estágio na minha faculdade. Assim, durante esse período de pandemia, das quatro disciplinas obrigatórias de Estágio Supervisionado do curso de Geografia, na modalidade de licenciatura, três dessas disciplinas foram de maneira remota. Pelo fato do curso ser presencial e ter a necessidade de realizarmos as atividades de forma “online”/remota, nota-se, logo de início, os primeiros entraves, desafios e obstáculos em relação ao ensino remoto durante a necessidade do isolamento social decorrente dos surtos de Covid-19 e a preocupação dos espaços de vivência da escola.

De que forma manter a continuidade dos semestres? Quais são as possibilidades de plataforma “online” para conectar os alunos juntamente aos professores? Como e quais serão os recursos didáticos que poderão integrar, de maneira mais democrática e participativa, o processo de ensino-aprendizagem? Essas foram apenas algumas das perguntas que foram e são levantadas até hoje. A responsabilidade em manter a produtividade escolar com aulas à distância em um período totalmente delicado da humanidade, tem se configurado em grandes debates relacionados à educação, à pandemia, à saúde mental de toda comunidade escolar envolvida nesse processo e, é claro, não poderíamos esquecer: do grande abismo da desigualdade social existente no Brasil.

Esse foi um ponto extremamente importante e que por mais que conhecêssemos a re-

alidade educacional brasileira, muitas das vezes a mesma era colocada em segundo plano, diluindo e fragmentando toda essa discussão. Entretanto, após a necessidade de dar prosseguimento às estruturas de aulas, podemos notar, de maneira fria e bastante estruturada, a capacidade dos impactos da desigualdade social em relação ao ensino remoto, principalmente quando nos referimos à educação pública. Não é nenhuma novidade que no Brasil, apesar de algumas evoluções e ganhos de direitos sociais, a desigualdade social ainda é elevada e isso ocorre de maneira estrutural; seja pela irresponsabilidade dos recursos públicos, a falta de investimento em saúde e educação e dentre outras inúmeras situações que poderíamos elencar.

A falta de investimento e infraestrutura no setor público de educação acarreta, de forma direta, no avanço e na manutenção da desigualdade social no país, ocasionando uma série de situações que podemos aqui relatar e que vem se intensificando mais ainda em tempos de pandemia. É o caso da falta de recursos para o setor da educação, da baixa remuneração e, conseqüentemente, do desinteresse por parte dos profissionais da educação, do alto índice de evasão escolar e, mais especificamente, durante o grande período de isolamento social com o crescimento alarmante dos casos de Covid-19. Com isso, nota-se a ausência dos alunos nas continuidades das aulas e o aumento da dificuldade de adaptação a esse tipo de ensino: o ensino remoto e toda a perda de vivências e convivências entre toda comunidade escolar, o que muitas das vezes gerava relatos de identidade, pertencimento e singularidades entre os sujei-

tos nos mais diversos espaços da escola.

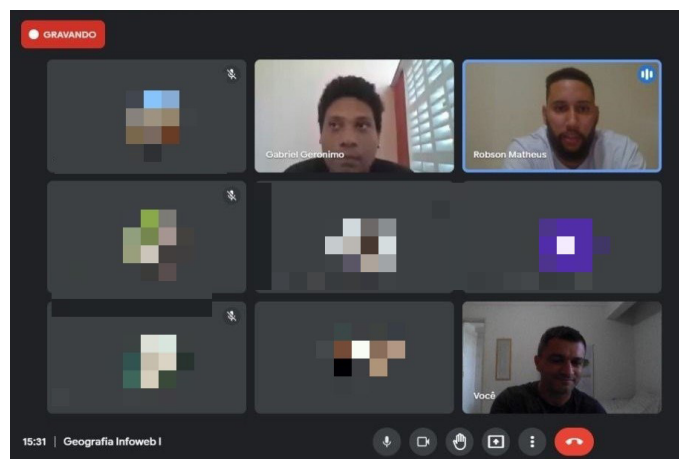
Assim, durante a experiência que se dá a partir dos três Estágios Supervisionados de maneira remota, pôde-se ver o ordenamento dessas desigualdades sociais atuando de modo efetivo na educação pública do Brasil. Num primeiro momento, a dificuldade posta iniciou-se em encontrar um canal/plataforma de comunicação que pudesse conectar os alunos com os professores, facilitando, dessa forma, os diálogos a respeito da continuidade das aulas. Bem como a elaboração de exercícios e a possibilidade de criar instrumentos e ferramentas que garantiriam um maior arcabouço em relação aos recursos didáticos que poderiam ser utilizados durante o período de aulas remotas.

Em seguida, tem-se a discussão a respeito das novas experiências possibilitadas pelo ensino remoto. Logo, houve uma discussão bastante precisa em relação ao espaço “online” e encontros virtuais das aulas, usando como base dessa discussão o livro “Cibercultura”, do francês Pierre Lévy. Nele, o autor, um dos principais nomes a discutir a comunicação ciberespacial, nos leva a um excelente pensamento em relação ao ciberespaço que é utilizado para dar um maior embasamento ao repertório teórico das análises e controvérsias da educação em tempos de pandemia, utilizando-se dessa ferramenta do espaço virtual. Assim, Lévy (1999, p. 92) considera que: “o ciberespaço é o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”.

Essa questão do ciberespaço vai nos mostrar mais uma vez como a desigualdade social relatada pela sociedade brasileira vai estar

intimamente ligada aos processos de dificuldades e adversidades na educação do país. Portanto, para uma maior equidade educacional, o direito ao acesso à internet mostra-se como um requisito essencial para que os alunos tenham a garantia e permanência do acesso à educação em tempos de ensino remoto. Claro, não podemos deixar de lado uma outra discussão em torno desse acesso: o direito ao acesso à internet deve ocorrer de forma segura, democrática e participativa, oferecendo suporte a segurança no que se refere ao uso e acesso à internet e propostas didáticas que afirmam a continuidade dos estudos.

Desse modo, sabe-se que apenas a distribuição de tablets e computadores para os alunos, além de oferecer acesso a conexão à internet, não é a única e tão somente solução para as escolas durante a pandemia. Tem de se ter todo um trabalho minucioso de capacitação de toda a comunidade escolar em relação ao uso da internet, como: quais as plataformas mais interativas para lidar com os alunos; quais serão os principais recursos e materiais didáticos para suprir as necessidades do espaço da sala de aula; dentre outras discussões. A educação vai muito além da sala de aula e da simples pre-



(Fonte: Arquivo pessoal)

sença do professor e dos alunos. O processo de ensino-aprendizagem tem a capacidade de abranger diversos conflitos, debates e questões, criando, dessa maneira, uma infinidade de veredas para que possamos, cada vez mais, trabalhar a educação de forma horizontal e comunicativa, deixando um pouco mais de lado a organização de hierarquias impostas historicamente.

Essas são apenas algumas das mais variadas reflexões que pôde-se ter nas experiências e oportunidades acarretadas pela vivência do Estágio Supervisionado no ensino remoto. Utilizando disciplinas do meu curso e conceitos básicos e chaves proporcionados pela Geografia, é essencial trabalharmos essas reflexões e argumentos em sala de aula. Assim, procura-se estabelecer uma maior afinidade entre a Geografia e a Geografia da sala de aula; todas as eventualidades, competências e habilidades que podemos proporcionar a partir dos conhecimentos geográficos, bem como a chance de estar sempre podendo aprender um pouco mais com a comunidade escolar e o que vem de novo por meio de uma realidade social, vivências e identidades totalmente diferente das nossas.

Referências

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1. ed. [S. l.]: Editora 34, 1999. 250 p. v. 1.

Mi “experiencia” ante la implementación de la metodología del juego de roles¹ en el aula

Melisa Zubillaga

14

El presente trabajo, intenta reflejar mi “experiencia” de práctica docente en relación a “eso que me paso/a” y que tuvo lugar en un aula de 5to año de la educación secundaria pública en la ciudad de Tandil.

En este sentido, junto a mi pareja pedagógica, nos propusimos como estrategia didáctica para el desarrollo de una clase, la implementación de la metodología del juego de roles², a partir de la presentación de un conflicto socio-ambiental que se abordará analizando un estudio de caso: La extracción de hidrocarburos no convencionales (mediante la Técnica de Fractura Hidráulica) en la localidad de Añelo, Neuquén, Argentina.

Luego de concluir un año escolar atravesado por la pandemia COVID-19 (2020) mediado por la utilización de artefactos y medios tecnológicos, la virtualidad pasó a ser el único medio posible para la enseñanza. Teníamos por delante, el desafío de que los vínculos humanos y de compañerismo, junto a las reflexiones colectivas que antes tenían lugar en el aula escolar, mantuvieran su curso. Para ello, pensamos en la implementación de la metodología del juego de roles como estrategia didáctica de la propuesta pedagógica.

Nuestro interés se basó en poder “llegar” a los estudiantes con nuestras palabras e imágenes, este fue un desafío personal, que suma-



(Theo/Unsplash)

do al contexto de la enseñanza virtual; la mayoría de los participantes de la clase no prendía la cámara, no participaba, entonces llegar a interactuar de forma fluida y dialógica se nos hacía muy difícil.

La primera y buena sensación que percibimos al momento de la actividad realizada, fue el compromiso por parte de los estudiantes con la actividad propuesta. Llevar a cabo esta propuesta metodológica, desde la virtualidad fue sumamente interesante y desafiante.

Esta instancia de práctica tuvo en nuestro interior la repercusión de sentirnos interpelados por las argumentaciones individuales y colectivas de los estudiantes en relación al tema.

Desde nuestra “experiencia”, compartimos que lo rico del debate y del juego de roles en particular es el momento de análisis y reflexión posterior “al salir de los roles” que les fueron asignados y al re-pensarnos en nuestras prácticas como ciudadanos críticos. Puntualmente

1. *Juego de roles* pode ser traduzido como dramatização, sendo esta utilizada como uma metodologia pedagógica no contexto do ensino e aprendizagem de Geografia;

2. Es una estrategia en la que se simula una situación de la vida real. Para llevarla a cabo, se debe adoptar el papel de un personaje específico y recrear una situación particular, a fin de imaginar la forma de actuar y las decisiones que tomaría cada personaje para luego recrearlas en cada uno de los casos.

sobre cómo nos afecta este conflicto socio-ambiental, vivamos o no en Añelo, en la conformación de un mismo territorio.

Los argumentos que tuvieron lugar desde sus subjetividades fueron sumamente interesantes, ya que nos permitieron conocer sus diferentes posturas y también pensar de manera colectiva posibles soluciones al modelo extractivo actual que caracteriza no solo a nuestro país sino a toda América Latina.

Para finalizar, mencionar que aquella primera percepción de grupo que tuve durante mis primeros encuentros con ellos/as quedaron atrás, ya que mediante el desarrollo del juego de roles varios/as estudiantes se mostraron distendidos y participando activamente del debate que se fue generando con los demás actores que formaban parte de esa situación. Aquel desafío que planteaba al inicio de mis prácticas así fue, pero al finalizarlas puedo concluir con la satisfacción del compromiso que asumieron con dicha actividad.

Experiências docentes no ensino remoto emergencial

*Lucas Natanael Rodrigues Alves
Lucas Pinheiro
Reginaldo Lopes*

15

A suspensão das atividades letivas presenciais no Brasil (e em diversos lugares por todo o mundo), gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade *online*; adaptando metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem às demandas de um ensino remoto de emergência. Mais do que a transferência de práticas presenciais, faz-se necessário agora criar modelos de aprendizagem virtuais que incorporem processos de desconstrução e que promovam ambientes de aprendizagem colaborativos e construtivistas nas plataformas escolhidas (MOREIRA, 2018).

A portaria do MEC, de número 544 (BRASIL, 2020), estendeu as aulas remotas até o fim do ano de 2020, autorizando o uso de recursos educacionais digitais, e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como alternativa para a continuidade do ensino. No entanto, frente à impossibilidade de realização de aulas presenciais, as instituições de educação que atendem aos diferentes níveis de Ensino (Básico ou Superior) se viram diante de um impasse: suspender as atividades ou mantê-las, na medida do possível, remotamente?

Desde então, essas questões referentes ao EaD passaram a fazer parte das conversas e das reflexões de professores e estudantes, os quais tinham como única experiência de educação formal a modalidade presencial. Pode-se dizer que, em função disso, provém parte da confusão conceitual que hoje estamos vendo entre EaD e ensino remoto (RODRIGUES, 2020).

Não estamos falando de uma alternativa, mas de uma necessidade de mudança por força e obra da realidade, um tempo necessário de

adaptação e resiliência. Possibilitando, assim, que todos os que necessitam compreender as questões inerentes à utilização das tecnologias, a enxerguem como parceira da efetivação da prática docente nessa nova forma de ensinar. Dito isso, temos como objetivo realizar uma análise reflexiva acerca da prática docente no ensino remoto em tempos de pandemia.

As considerações e reflexões até agora vêm sendo desdobramentos de um saber inicialmente apontado como necessário à formação docente; ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Reforçando com um exemplo: os estagiários tiveram que se colocar na “pele” do supervisor e de outros sujeitos da escola, pois o Estágio era um espaço que se abriu às indagações, à curiosidade, questões complexas que se apresentaram. Ainda, nos vemos diante dos alunos, com suas realidades, barreiras que pareciam superficialmente inibição ou desatenção, mas nos mostravam o valor da tarefa docente.

De acordo com Hodges (2020), o ensino remoto emergencial difere da modalidade de Educação a Distância (EaD), pois este conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, através de diferentes mídias em plataformas *online*. Além das aulas, o planejamento pedagógico considera situações atípicas e exige a resolução criativa de problemas, demandando transposição de ideias tradicionais e proposição de estratégias pedagógicas que atendam à demanda dos estudantes e professores.

Enquanto isso, ao ensino remoto emer-

gencial, devemos o reconhecimento de que o acesso às TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) nas instituições escolares ainda é um entrave na realidade brasileira. São recorrentes, também, problemas como má infraestrutura e formação docente deficitária, as quais interferem em uma utilização crítica, intencional e produtiva das tecnologias.

“Uma entre mil realidades” do ensino remoto emergencial

A partir de nossa vivência, enquanto estagiários, vimos que muitos alunos precisavam utilizar os aparelhos celulares de seus pais por não disporem de um de uso individual. Essa falta de recurso acabava impossibilitando a interação com o restante da turma e com os próprios professores, principalmente durante o desenvolvimento de trabalhos das mais variadas disciplinas. Outro ponto necessário a relatar é a

difficuldade de acesso de algumas famílias da comunidade escolar a uma rede Wi-Fi em suas casas, levando os pais dos alunos a utilizarem uma parte de sua receita para custear o acesso à internet, de forma limitada e em horários específicos.

É de grande valia abordar a temática da experiência do estagiário, principalmente no que diz respeito ao retorno das atividades habituais, tendo em vista o contexto pandêmico em que contemplamos na atualidade. Por isso, convém pontuar a vivência do ponto de vista afetivo, devendo considerar o distanciamento e falta de contato presencial como um fator atenuante para adaptar os processos de ensino à uma nova realidade escolar.

O primeiro ponto a elucidar é o retorno presencial das aulas que se difere e muito de qualquer experiência à distância, por limitar a interação humana que, ao nosso ver, é um fator primordial nas relações características da escola. Esse contato é crucial para desenvolver a liberdade de expressão dos alunos, a ser afluada no âmbito pessoal e interpessoal, e para reconhecer as afinidades e anseios de cada um, conhecendo de fato cada aluno, integrando-o como parte do coletivo.

Sobretudo, o retorno como estagiários, nos faz experimentar uma sensação nostálgica, um filme que apresenta memórias de nossas adolescência e de como, muitas vezes, esnobamos o professor, por não conhecer a sua história ou a ausência de recursos e ou suporte que ele enfrenta. Com frequência, falta uma estrutura física na instituição que trabalha; essas dificuldades, infelizmente, tornaram-se marcas que caracterizam os educadores hoje em dia.



(Jordan Harrison/Unsplash)

Vale destacar, também, que a tensão entre o virtual e o presencial, na experiência do Estágio docente, nos trás um desafio a mais dentro da proposta de educação libertadora formulada por Paulo Freire em sua pedagogia da autonomia. A troca de saberes e experiências defendidas pelo autor certamente passa a ser mais difícil de ser alcançada no meio virtual, devido ao distanciamento entre professor-estagiário-aluno que é acentuado no período da pandemia.

Sabe-se que essa proposta sempre encontrou resistência de todas as partes, inclusive dos próprios professores e alunos. No entanto, desde o começo do retorno gradual das atividades escolares no formato remoto, essa ação educativa emancipatória passou a apresentar, na falta do encontro e do contato presencial, um novo obstáculo para a desconstrução de que o saber parte de uma lado sempre de uma direção para a outra.

A experiência docente no espaço virtual não pode ser vista como um problema, mas como uma oportunidade para encontrarmos alternativas e motivação para enfrentarmos o verdadeiro e histórico problema que habita nas desigualdades. O último semestre nos mostrou isso na prática, ao termos presenciado situações que denunciaram o descaso social dentro do acesso à educação. A turma em que fomos acolhidos, por exemplo, nos fez ter um contato direto com a exclusão digital e com as dificuldades sociais regionais.

Como futuros profissionais da educação com formação em Geografia, é fundamental que saíamos com outro olhar social, mais sensível a esses descasos. Além disso, é importante que

estejamos cientes do quanto metodologias e abordagens adequadas podem ajudar, que essa ciência e os saberes escolares são sementes potentes de transformação social do mundo e para formação das futuras gerações.

Referências

- Brasil. Ministério da Educação. (2020). **Coronavírus: monitoramento nas instituições de ensino**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>>. Acesso em: 27 de julho de 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 148p.
- HODGES, C. (et all). **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. EDUCAUSE Review, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 25 de julho de 2021.
- MOREIRA, J. A. Modelos pedagógicos virtuais no contexto das tecnologias digitais. In: D. MILL; G. SANTIAGO; M. SANTOS; D. PINO (Eds.) **Educação à Distância. Dimensões da pesquisa, da mediação e da formação**. São Paulo: Artesanato Educacional, p. 37-54, 2018.

**La reflexión es el
primer paso para abrir
las persianas**

Lautaro Farias

16

¿Qué ocurrió?

Lunes, 31 de mayo, 10:45 AM. Estoy finalizando la primera clase con lxs estudiantes de 5º año de la escuela secundaria dependiente de la Universidad Pública. Estamos debatiendo de manera grupal sobre una actividad que involucra el análisis de imágenes. Un estudiante hace un comentario sobre una de ellas, si bien el mismo no conoce la actividad extractiva que se está realizando puede deducir que se trata de una actividad no tan rentable como las otras presentadas en el resto de las imágenes, dadas las condiciones laborales evidenciadas en la imagen. En la misma se pueden observar trabajadores y el hecho de que seguramente sí aceptaron el trabajo en esas condiciones es porque existe una alta tasa de desempleo. Yo omití ese comentario y me limité a seguir con la planificación.

¿Por qué ocurrió?

Este hecho ocurrió porque yo decidí, no detenerme a dar lugar a un debate, que podría haber sido fructífero y en algún punto necesario para la clase, debido a que quedaban pocos minutos para terminar la misma. Sin embargo, esta decisión hizo que quedara inconcluso dicho debate y que la siguiente actividad planteada tampoco pudiera tener un cierre acorde, que permitiera abordar las conclusiones.

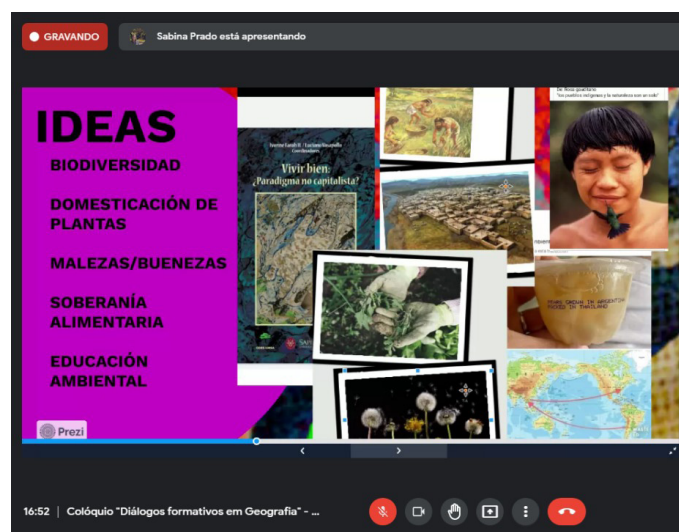
¿Qué podría significar esto?

Esto podría significar que, en mi caso, dada la presión que me he impuesto en relación a estar siendo estudiante-practicante-futuro docente, que a la hora de tomar decisiones decidí escaparme hacia la planificación y seguir sosteniendo el diseño de la propuesta pedagógica que tenía pensada para la clase, antes que

esta se desarrolle. Situación que implicó no dar la posibilidad de abrir al debate o detenerme a explicar esa temática en particular.

¿Cómo afectó esta situación a la experiencia de estar en el aula?

En su momento, la reflexión crítica grupal realizada con el equipo docente, implicó una meditación sobre la situación acontecida en el aula sincrónica virtual y me invitó a reflexionar sobre el lugar que ocupan los estudiantes en el desarrollo de la clase, ya que mi actitud fue continuar con la propuesta, omitiendo la oportunidad de enseñar de otra manera. Sin embargo en clases posteriores volvieron a ocurrir situaciones similares, donde desaproveché nuevamente situaciones pedagógicas de enseñanza y aprendizaje en pos de seguir al pie de la letra con la planificación. Como aprendizaje de la práctica me queda justamente eso, la necesidad que se requiere de estar atento a lo que sucede en la clase y a los planteos de lxs estudiantes, ya que son esos comentarios de retroalimentación los que deben guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje para no caer en un fundamentalismo de la planificación.



(Sabina Prado/Archivo personal)

Relato de experiências

Robson Matheus da Silva

17

O início

A formação do professor de Geografia envolve diretamente a forma em que o Estágio se organiza e decorre enquanto percurso curricular, porém ele deve ser tratado como um momento da formação de um sujeito e, por isso, está aberto aos atravessamentos e às mudanças de trajeto. O processo formativo inicial, incluindo a vivência no ambiente escolar e a observação no campo de Estágio, é um momento de grande importância para analisar a dinâmica escolar com um olhar geográfico, ajudando a desenvolver o raciocínio e o olhar para identificar fenômenos passíveis de investigação pela nossa ciência (PIRES e CAVALCANTI, 2017).

Minha formação nesse caminho se deu no período pandêmico, que teve início no ano de 2020, ocasionando grandes desafios em todos os setores e a educação não poderia estar fora disso, com diversas mudanças e adaptações em virtude da Covid-19, um vírus bastante contagioso. No dia 17 de Março de 2020 houve a suspensão das aulas presenciais em nosso estado; a princípio com o intuito de retornar quinze dias após, porém todos sabem que o período foi estendido para mais de um ano de inatividade presencial, o que fez com que alunos e todos os profissionais ficassem em suas casas.

Nos dois meses seguintes, começaram os planejamentos para um retorno remoto, uma experiência nova que fazia com que as aulas fossem ministradas pelos professores em suas residências. Esses foram acompanhados pelos alunos, também em suas casas com suas famílias e rotinas, o que revelou a necessidade de formação e compreensão do uso das tecnolo-

gias. De modo geral, muitos desses alunos não tinham acesso à internet, computadores ou até mesmo um “smartphone”.

Trabalhadores, de modo geral, foram bastante afetados, alguns perderam seus trabalhos, estudantes e bolsistas que dependiam de bolsas para sobreviver ou pagar a faculdade precisaram trancar ou desistir do curso até as coisas melhorarem. Sobre o Estágio Supervisionado, os estagiários que tinham disponibilidade e recursos para acompanharem os professores mesmo que no modelo remoto, também passaram por dificuldades de outro âmbito para se adaptar ao novo tipo de ensino, uma vez que era nítida a precarização do Ensino à Distância.

Um outro ponto condiz com os calendários não sincronizados entre as redes de ensino e a Universidade. Ainda no início desse cenário, as redes de ensino tornaram facultativa a utilização do ensino remoto e buscaram implementar plataformas onde pudessem desenvolver suas atividades, particularmente a Rede Estadual, que buscava observar o cenário posto pelos alunos e o uso das tecnologias.

Mudando de escola

No decorrer de minha formação, pude transitar em escolas diferentes, o que implica em uma multiplicidade de experiências. Na mais recente, que pude realizar em um Instituto Federal, percebi uma diversidade maior no que diz respeito à origem dos estudantes, uma vez que a turma é dividida e metade dela é originária do Ensino Privado e a outra metade do Ensino Público. A diferença no desenvolvimento e na formação desses é expressiva e, apesar do grande

esforço da maioria dos alunos, percebi que a falta de recursos é associada ao maior ou menor êxito em seus caminhos de ensino-aprendizagem.

O professor e os estagiários também foram afetados por essa disparidade, muitas vezes não podendo desempenhar algumas atividades, visto que nem todos tinham acesso através de equipamentos que suportam aplicativos exigidos por algumas atividades. No caso da falta de acesso às tecnologias, percebe-se que a criatividade e a imaginação se articulam na construção de pontes para que não se ampliem os abismos na turma.

De modo geral, o que se viu foi que as escolas e equipe de profissionais da rede, enquanto instituições e sujeitos de grande importância para a sociedade, prosseguiram com sua conexão com a comunidade, não deixando de desenvolver seus trabalhos educativos, políticos e socioculturais. Seja na continuidade de aulas, sejam remotas ou impressas e entregues aos alunos, o que nos revela o esforço e compromisso com sua realidade.



(Marcos dos Santos/Arquivo pessoal)

No caso particular da Instituição Federal de Ensino que estagiei, foi debatida e posteriormente aceita pelas instâncias da gestão a criação de um auxílio que serviria para a compra de equipamentos para utilização do estudo em casa. E, apesar da dificuldade encontrada, atrasos para conseguir que todos fossem alcançados, houve o acesso a esses auxílios pelos estudantes.

O que essa experiência poderia dizer sobre os impactos da pandemia e o acirramento das desigualdades sociais já existentes no país? Acirramento das desigualdades, pois essas já existiam no período anterior à pandemia. Isso reflete nos caminhos a serem percorridos e nas realidades habitadas pelo estudante que vem do Ensino Público, como o acesso aos Institutos Federais ou às Universidades, onde a condição econômica torna-se uma fronteira. Como poderíamos lançar um olhar transformador para a escola, em especial da Rede Pública, quando os que a frequentam muitas vezes não têm nem o que comer em suas casas e vão a ela simplesmente para se alimentarem? Esse cenário da Covid-19 mostrou de fato a importância da escola como agente transformador e agregador de construção de afetos e solidariedade.

Sobre as aulas, vê-se em muitos momentos e situações a dificuldade de mediar uma aula na internet, com a diferença que no presencial é possível essa interação direta com o aluno. Já no remoto, o professor muitas vezes não sabe se o aluno está ali prestando atenção no conteúdo ou distraído com outros afazeres. Outro elemento presente é a evasão escolar, tema sempre abordado por pesquisadores e que, na atualidade, se confunde com a ausên-

cia dos alunos, porém o que se vê são diversos alunos abandonando os estudos e procurando meios de trabalho, seja formal ou informal, para poder ter uma renda e auxiliar no sustento de suas próprias famílias, as quais têm vivido indignamente com menos de 1,5 salário mínimo.

Tudo isso mexeu comigo e direcionou o Estágio Supervisionado, pois acredito que me trouxe um aprimoramento do olhar crítico, que tem permitido a análise e compreensão das diferentes realidades (a pré e a pós pandemia) vividas por mim e pelos sujeitos inseridos dentro de um percurso educativo. Ainda, me faz reconhecer a importância e o papel que o professor desempenha nas sociedades, uma vez que, assim como na área da Saúde, que estão na “linha de frente” na luta contra a Covid-19, a Educação também se configura em uma linha de frente, formada por professores e toda toda comunidade escolar que tentam ao máximo minimizar os impactos. Sendo esses impactos: o abandono da escola, a pouca valorização dos trabalhadores, a evasão e os contextos de desigualdade vividos por muitos estudantes, reforçando que o que se faz ali é simplesmente desempenhar com afetuosidade a “manutenção” da escola.

Referência

CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Lucineide Mendes; SOUZA, Vanilton Camilo de. (orgs.). **Currículo e ensino de Geografia: apontamentos para a formação de professores no contexto Ibero-americano.** Goiânia-GO: Espaço Acadêmico, 2017.

Diálogos en tiempos de pandemia

Ignacio Lebron

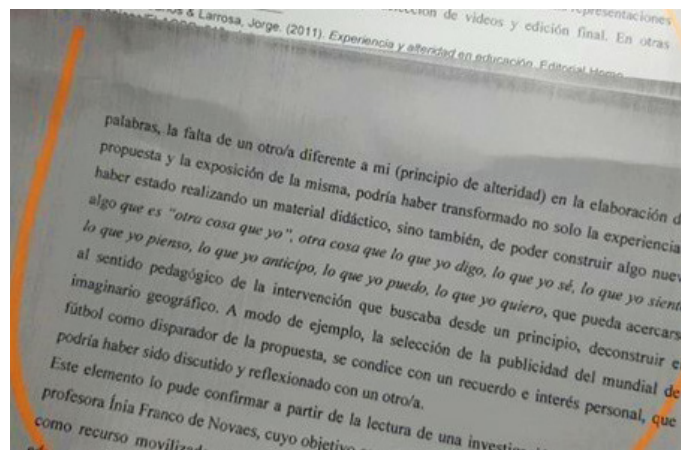
18

Al comenzar la pandemia, me encontraba como estudiante-practicante y futuro docente de la Carrera de Geografía de la Unicen; transitando mi primera experiencia como docente en un establecimiento educativo, entre planificaciones y diagramación de actividades.

La virtualidad fue la primera prueba de fuego respecto a cómo iba a pensarme a mí mismo frente a la pandemia, por un lado, como docente, enseñando a estudiantes-jóvenes que prácticamente no conocía y una dinámica institucional totalmente removida, por el otro, como estudiante en el nivel superior, conectándome a una plataforma virtual para llevar adelante la cursada de las cátedras. En principio me parecía que la mediación tecnológica, era la única vía posible para sostener el accionar de las instituciones en medio de la pandemia, debido a que posibilitaba e invitaba a ser creativos en la formulación de propuestas que den cuenta de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para tal fin.

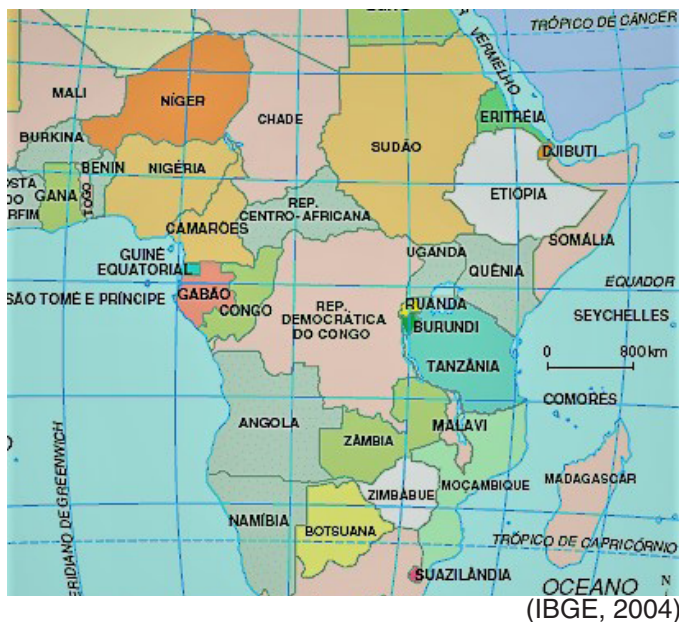
Un año después, con el malestar cultural frente a la restricción, sumado a una crisis económica exasperante, entendí que era necesario retornar poco a poco a los espacios de encuentro con el otrx, consciente de que la virtualidad no puede acercarse ni a una pulgada de las posibilidades que otorga la presencialidad y habitar la multiplicidad de espacios.

Habiendo transitado un cuatrimestre complejo de cursadas y des-encuentros propios de los tiempos que vivimos, tuvimos el desafío de elaborar como grupo nuestra primer propuesta en clave pedagógica: una producción audiovisual que abordara un tema relacionado con el continente Africano, pensado para el cuarto



(Ignacio Lebron/Archivo personal)

año de la enseñanza secundaria superior. Esta propuesta surge en un diálogo y debate que se sostuvo en el transcurso de un encuentro de la cátedra, donde se puso en discusión las representaciones sobre los lugares desde la producción audiovisual y cinematográfica. La temática del diálogo derivó en la cuestión Africana, debido al interés que mostró el grupo por las películas de las cuales se intercambiaron opiniones: Hotel Ruanda, El niño que domó el viento, Diamante de Sangre, El señor de la Guerra, entre otras. Dichas películas tienen una coincidencia, que es el enfoque en el cual se aborda el continente Africano. Esto se evidenció posteriormente cuando la docente a cargo de la materia propuso dibujar el continente africano en una hoja, coincidiendo en la mayoría de los casos, una visión acotada a los límites políticos-administrativos y superficiales del espacio, teniendo en cuenta la clásica representación cartográfica del mapa-mundi Mercator, es decir, aquello que “conocemos”. Desde el grupo, se tenía una única representación del continente Africano: la del mapa. En relación a esta puesta en común, surgieron discusiones interesantes respecto a la uniformidad de las representaciones del espacio y lo espacial, que sin dudas se ancla en un mecanismo de dominación cultural y colonial



que perdura en la enseñanza de la Geografía (en el nivel escolar y superior).

En el proceso de creación de la propuesta, fueron más las preguntas que las certezas respecto a que seleccionar en el amplio universo de imágenes y productos audiovisuales que circulan en los medios y redes, conscientes, en términos metafóricos, que no estábamos inventando la pólvora. Dos de las preguntas que me surgieron en aquel momento fueron ¿Qué quiero comunicar y de qué manera llevarlo a cabo? ¿Qué impresión/emoción/mensaje quiero despertar en el otro/a (que en términos larrosianos, es diferente a mí) respecto a lo que voy a exponer sobre África?. Frente a estos interrogantes, mi respuesta fue la de presentar algo diferente.

La experiencia de haber estado produciendo un material audiovisual en clave pedagógico-didáctica merece algunas reflexiones: en primer lugar, haber atravesado una serie de encuentros con mis compañeros en el contexto de aislamiento y restricción frente al covid, me abrió la posibilidad de comprender otras interpretaciones, emociones y reacciones no solo frente al desafío de elaborar la propuesta, sino

también, de poder compartir un espacio de reflexión respecto a nuestras propias creencias de lo que implica ser estudiante-practicante-futuro docente en este proceso de transformación que vive la sociedad.

Muchos debates giraron en torno a la cuestión de la pandemia en relación a nuestras formas de vivir y percibir nuestra práctica cotidiana y nuestra rutina. En mi propuesta, de producción audiovisual el producto aparece dado, y en ningún momento interpela al sujeto para construir nuevas relaciones y nuevas formas, que se asocian a una sensación de deseo. Otras de las observaciones que pude identificar, tiene relación con el hecho de que en este ejercicio práctico de ser estudiante-practicante-futuro-profesor, careció de una construcción con el otro/a, siendo una producción individual. En la exposición grupal de los trabajos, pude visualizar la producción de mis pares como se construía una narrativa que expresaba un movimiento de ida y vuelta, es decir, un debate constante en lo que se suponía que “debía ser” una propuesta pedagógica que abordara el continente africano, por fuera de los cánones establecidos.

Sin dudas el contexto en el cual nosotros estamos de-formándonos, implicó un doble proceso: reflexionar sobre la experiencia, tal como lo define Jorge Larrosa, la experiencia como “eso que nos pasa” a través del diálogo y la escritura sobre el proceso desde inicios de la cursada, y paralelamente a esto, un proceso de deconstrucción-transformación respecto a nuestras creencias, representaciones e ideas de lo que es ser profesor de geografía y que tipo de geografía quiero enseñar.

Prácticas docentes en tiempos de pandemia

**Diálogos y convergencias para
una educación ambiental:
el ABP como experiencia
educativa**

*Yamila Capdevila
Sabina Prado*

Argentina

INTRODUCCIÓN

La experiencia, nos plantea Larrosa (2003), debe volver a ser reivindicada, ya que la experiencia reivindica la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida... (pág. 4). De aquí que sea tan importante hablar sobre nuestras experiencias docentes durante el último año y medio. Las incertidumbres pasadas en la vida cotidiana y en todo el sector educativo por la pandemia se pueden considerar uno de los mayores desafíos atravesados como educadores y educadoras.

Si bien cada ciclo lectivo y cada curso es particular, los últimos dos años hemos debido afrontar nuevos desafíos relacionados a la conectividad, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, renovar nuestras estrategias de intervención docente y además de perder parte de nuestra vida privada nuestra vida laboral ha sido afectada en todos los aspectos (económicos, sociales, culturales, espaciales y temporales).

En este último caso resulta muy ejemplificadora la conferencia dictada por la especialista en educación Inés Dussel titulada “La clase en pantuflas”(2020) donde plantea el derrumbe de la diferenciación de espacios que produjo el confinamiento, donde la casa fue de repente multifunción. Como docentes tuvimos que afrontar esta situación, muchos nos vimos obligados a borrar ciertas fronteras del ámbito de lo privado: dar nuestros números telefónicos, mostrar por videollamada, *zoom* o *meet* nuestros hogares, nuestros convivientes, etc.

Este relato es sobre una experiencia en devenir, el ciclo lectivo aún no finalizó y consideramos necesario ver el proyecto como parte de un proceso que se está dando en el tiempo del año escolar y que, como parte de una planificación, está en constante cambio y transformación. Permitirnos pausar, pensar y repensar lo sucedido se convierte en parte de nuestra experiencia. Volver a lo que pasó, a lo que nos pasó, entendiendo cada paso de nuestro camino como un aprendizaje, sin calificar los aspectos de nuestro proyecto, más bien poniendo en perspectiva cada logro y cada bifurcación del trayecto, entendiendo que la enseñanza y el aprendizaje no es lineal.

Como docentes de la E.E.S N° 4375 Nuestra Señora de Fátima compartimos lugar de trabajo, movilidad hacia el trabajo - residimos en Tandil y nos trasladamos cada día a San Manuel, población rural de 1500 hab. Aprox. Recorremos aproximadamente 86 km de ida y 86 km de vuelta en vehículos particulares ya que no existe transporte público. Nuestro interés por una formación permanente nos llevó a inscribirnos en el nuevo postítulo lanzado por la DGCYE de la Provincia de Buenos Aires denominado: “Educación ambiental. Nuevas miradas y propuestas transversales para el aula”.¹ Este postítulo surge frente a la demanda de los docentes de la Prov. de Bs. As. por una actualización en educación ambiental (EA) de cara a la sanción de la nueva Ley de Educación Ambiental integral aprobada este año. Estos acontecimientos se suman a nuestros sentires, afectos y sensaciones cotidianas entre el trabajo y la formación continua y la vida.

LOS POR QUÉ(S) DE LOS ABP

Nuestros primeros pasos, más allá de compartir una atmósfera de intereses, gustos y afectos, sosteniendo la tarea docente en el marco de la alteridad y cediendo la palabra como una herramienta de construcción compartida de conocimiento, comenzamos a diseñar, crear e imaginar el proyecto de trabajo. Planteamos ante todo el aprendizaje colaborativo y democrático, detalle no menor en este contexto. Las necesidades y reclamos institucionales fueron los disparadores para afrontar el desarrollo de una propuesta que involucra dos disciplinas, tradicionalmente desconectadas en la cotidianeidad de las prácticas educativas.

Nuestros porqué devienen de interrogantes personales y planteamos desde lo cotidiano una necesidad de repensar las prácticas dentro del aula. Hecho que implicó tomar la reflexión sobre los beneficios del ABP como una estrategia de enseñanza, en el contexto de la pandemia Covid-19. Esta experiencia se enmarca en el contexto de las clases remotas, y semi-presenciales de acuerdo a la situación epidemiológica del lugar.

Encontramos un tema que nos convoca y entusiasma, buscamos tiempos para dialogar a pesar de su escasez para la familia y el descanso adecuado. El vínculo profesional y el diálogo interdisciplinar facilitó nuestra creación. Proponer un tratamiento transversal e interdisciplinario de los problemas ambientales resulta más profundo y enriquecedor, ya que supera el saber fragmentado a partir de la integración de los conocimientos propios de las disciplinas sociales y naturales. La educación ambiental (EA) nos permite problematizar los modos en que históricamente las sociedades y las distintas culturas se han vinculado con la naturaleza, conocer e investigar las problemáticas y conflictos ambientales de los distintos territorios y sus impactos sociales y ecológicos, y reflexionar sobre las causas que han generado la actual crisis ambiental.

Entonces pensamos, ¿el porqué de la EA en la escuela? ¿Una necesidad o una fábula?

Desde una mirada interdisciplinaria coincidimos teóricamente en pensar que el punto de partida en la EA es la crisis ambiental a la que asistimos, propia del modelo de acumulación capitalista imperante. Esta situación deviene de los ideales de la modernidad y se destaca el proceso de separación entre la sociedad y la naturaleza. Esto implica una disociación de cada uno de nosotros con nuestro entorno. Según Harvey (2018) ha sido la circulación del capital la que ha hecho que el medioambiente sea lo que es. Plantea que existe una práctica hegemónica respecto al medioambiente por parte del capitalismo actual:

Las prácticas dominantes dictan la transformación de las condiciones medioambientales im-

1. Transitar la cursada del postítulo paralelamente al desarrollo del proyecto referido ha resultado sumamente enriquecedor. Nos permitió tomar contacto con bibliografía específica y con herramientas prácticas para aplicar en las clases, generando un diálogo continuo entre nosotras y posibilitando a la vez, reflexiones sobre la propia práctica y el planteamiento de esbozos para futuros proyectos.

pulsada por los beneficios y por un enfoque de la naturaleza que la considera como un pasivo conjunto de activos que hay que valorar, utilizar y tasar científicamente en términos comerciales (dinero) (Harvey, 2018:173).

Dardot y Laval (2017) aseguran que en su configuración actual el capital no reconoce fronteras, hablan de la lógica de la ilimitación, así es como todo elemento de la naturaleza es visto como recurso productivo. La lógica mercantil que solo existe de la expansión infinita en un planeta finito (pág. 67). La economía actual plantea ante todo la productividad y la rentabilidad, esto afecta nuestras pautas de consumo y nuestra percepción de uso. Necesitamos un cambio de paradigma, incluir los diferentes aspectos que forman parte de nuestra vida. La complejidad a la hora de pensar en nuestro entorno, incluyendo lo social, la cultura, la ética y el ambiente. Ajón desde la Geografía señala que:

El ambiente está constituido por elementos y procesos naturales —el sistema natural-, y sujetos y procesos sociales; por tanto, se trata de un conjunto o sistema complejo. Esta misma forma de entenderlo y describirlo abre un abanico muy amplio de elementos, cuestiones, actores, procesos, dimensiones; “lo ambiental” puede terminar refiriéndose a todo lo que existe alrededor” (Ajón, 2015:178).

Consideramos que la escuela es el ámbito que puede colaborar en la construcción de un paradigma de mayor compromiso abordando el ambiente desde la complejidad del concepto. Nuestra intención fue trabajar teniendo en cuenta el entorno de la escuela, los intereses de la comunidad, los estudiantes y sus familias. Poner el foco en el trabajo del estudiante con el entorno, como una manera de acercarse a la producción del conocimiento teniendo en cuenta la casa como lugar de aprendizaje y el diálogo y acompañamiento de la familia con los estudiantes. Por otro lado, si bien es necesario establecer la necesidad de un compromiso individual para con el ambiente, debemos abordar las problemáticas desde una visión que no culpe al individuo por sus acciones.

Nuestro proyecto se denominó: “RE-CONOCIENDO EL PODER DE LAS PLANTAS” Usos de ayer y de hoy. Partimos de una idea común que podemos sintetizar en las palabras de Rapoport:

Antes de que se inventara la agricultura en la Mesopotamia (Cercano Oriente), hace unos 10.000 años, el ser humano era cazador y recolector. Tenía buen conocimiento de los recursos que le ofrecía la naturaleza, y los aprovechaba. Hoy, en los países civilizados ese conocimiento se perdió en buena medida y son los botánicos (etnobotánicos) los que se esfuerzan por recuperarlos (Rapoport, 2009:4)

Algunos de los objetivos pedagógicos y curriculares que nos planteamos tenían que ver con:

- Complejizar la relación sociedad-planta en el tiempo y el espacio, poder poner en discusión las dicotomías establecidas: maleza/planta útil, función alimenticia/medicinal, saber popular/científico y en cierto sentido construir prácticas/saberes medicinales.

- Reconocer las plantas a través de la estimulación de los sentidos, para discutir el concepto de “maleza”, identificar diferentes “malezas” de nuestro alrededor, teniendo en cuenta recomendaciones de uso, según la memoria cultural de las personas del lugar.

- Desde el “saber hacer” para investigar en diferentes fuentes bibliográficas de las especies a trabajar, teniendo en cuenta sus características morfológicas, usos y precauciones, y discutir sobre

el concepto de “malezas” y su relación con la diversidad biocultural.

-Relevar y analizar testimonios o anécdotas de abuelos/as y familiares con respecto a usos medicinales ancestrales de plantas.

-Fomentar el cultivo de alguna de las especies vegetales estudiadas. (Menta-Melisa-Artemisa-Ruda-Caléndula-Llantén-Romero-Diente de León- Lavanda y otras que surjan de los testimonios familiares).

La elaboración de los objetivos y la problematización de la relación sociedad/naturaleza a lo largo del tiempo, nos llevó a poder indagar sobre el modo de vida de comunidades del paleolítico y neolítico, la distribución de las primeras sociedades productoras y tipos de alimentos domesticados.

Nuestra escuela se caracteriza por poseer una matrícula reducida al ser un poblado rural los grupos a comienzos de año no se manejaron con burbujas de alumnos según el protocolo de la DGCYE de la Provincia de Buenos Aires. El inicio de las clases fue entonces con grupo completo, asistiendo todos los días todos los niños y niñas de cada curso del grupo. Esto permitió un cierto avance en las planificaciones, ya que no era necesario repetir clases y tampoco nos encontrábamos con alumnos y alumnas que no vieran los contenidos de manera presencial. De acuerdo a las características de los alumnos y alumnas destinatarios del presente proyecto, podemos decir que en lo presencial manifestaron buena predisposición hacia el trabajo sugerido, gustosos del intercambio en grupos junto a pares y docentes. Específicamente por ejemplo, se mostraron interesados en incorporar y dar a conocer los relatos familiares ancestrales en cuanto a los usos medicinales de algunas especies vegetales. Sin embargo, en el posterior trabajo virtual se complejiza la continuidad de la labor en este sentido. Los y las estudiantes no evidenciaron tal motivación, lo que constituyó un obstáculo y por ende, un nuevo desafío que como docentes tuvimos que afrontar para continuar en el camino hacia la concreción de los objetivos propuestos.

Nuestros objetivos conformaron un plan de trabajo destinado a abordar la temática de manera paralela en las clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Sin embargo, como toda



(Sabina Prado/Archivo personal)

planificación escolar, se generan vicisitudes y como docentes debemos estar preparados para los cambios. Efectivamente esto sucedió a mediados de mayo de 2021 y luego de 2 meses de presencialidad, volvimos a la virtualidad hasta el final del cuatrimestre en julio de 2021. Esta situación nos obligó a repensar nuestras estrategias de trabajo.

En primer lugar las clases pasaron a ser por plataforma meet, esto implicaba que nuestros alumnos y alumnas se conectaran desde las casas y nosotros planificáramos una clase para modalidad virtual. Entre los recursos utilizados destacamos: las presentaciones power point, prezi, la plataforma google classroom para subir materiales y además que los grupos suban las tareas, etc. Ambas teníamos la experiencia adquirida durante el 2020 en la utilización de la plataforma meet. Sin embargo, si bien la totalidad de los/as alumnos/as lograban conectarse, se dificultaba la participación en forma oral, el intercambio, factor clave para el desarrollo satisfactorio de las actividades planteadas. Además (excepto en la charla brindada por la Dra. Cintia Rosso) no encendían las cámaras, lo que hacía aún más complejo poder detectar cuán involucrados/as se encontraban en el transcurso de las tareas. Creemos que este último punto ha sido un inconveniente general para los/as docentes de todas las áreas. Debemos comentar, además, que las actividades debían ser entregadas por la plataforma *Classroom* o por *WhatsApp*, requerimiento que pudo ser cumplido solo por algunos y algunas estudiantes.

El desarrollo de la propuesta se focalizó en diferentes instancias de enseñanza y aprendizaje entre las cuales podemos destacar las siguientes: utilizamos herramientas visuales, se focalizó en el uso de imágenes, mapas y en el proceso de creación e imaginación a partir de estos dispositivos mencionados. Entre las actividades a destacar y que funcionaron se puede mencionar la construcción de mapas sobre cultivos y la creación de relatos a partir de imágenes de ciertas escenas del neolítico y el paleolítico.

También se trabajó sobre el valor de la biodiversidad y la importancia de su cuidado y conservación. Además luego se focalizó en el reconocimiento del paisaje pampeano, la identificación de algunas especies pertenecientes a la flora nativa serrana del Sistema de Tandilia, con sus nombres comunes y científicos, características generales, usos medicinales, alimenticios y ornamentales. También se realizaron algunas actividades de indagación en las familias de los y las estudiantes con respecto a los diferentes valores ancestrales de las plantas y usos de las mismas, mediante cuestionarios elaborados por ellos mismos.

Por otro lado, debido a la conexión de una de las docentes con la Lic. Patricia Trenti, coordinadora de las actividades propuestas por el Museo de Ciencias Naturales Bernardino Rivadavia de C.A.B.A en el contexto de pandemia, surgió la posibilidad de acceder a completar un formulario para solicitar una charla exclusiva para el grupo de alumnos/as de 1° año de la institución de referencia, escogiendo a la Dra. Cintia Rosso como la profesional adecuada teniendo en cuenta su formación acorde al tema y objetivos del proyecto interdisciplinar. Cintia Rosso es antropóloga especializada en etnobotánica, su área de estudio se relaciona con las comunidades y el alimento

de éstas a lo largo del tiempo. Gracias a la mediación tecnológica pudimos acceder a su trabajo y presentación.

Esta charla nos permitió derribar ciertas pre-nociones y paradigmas arraigados, como así también profundizar conocimientos con respecto a la relación hombre-naturaleza, el valor ancestral/medicinal de las plantas, y conocer en la actualidad la relación con el entorno de varios pueblos originarios de nuestro país.

Si bien creemos de gran importancia la totalidad de las actividades logradas, aún quedan algunas pendientes a realizar cuando las condiciones lo permitan, por ejemplo una salida a campo con el objetivo de experimentar el contacto directo con algunas especies nativas y elaborar un herbario como registro. Este tipo de actividades, que plantean el contacto directo con el objeto de estudio por el momento no están permitidas por protocolo, ya que es necesario la autorización de las autoridades para generar salidas educativas.

Una de las mayores problemáticas que se encuentran a la hora de construir aprendizajes significativos a largo plazo resulta muchas veces de la no identificación como seres parte de la naturaleza. La base para lograr revertir esta situación es generar un sentido de pertenencia a la naturaleza, el vínculo, la conexión sensorial y afectiva (Diminich y Antonelli, 2021).

CONSIDERACIONES FINALES

Podemos asegurar que esta experiencia ha resultado sumamente positiva para nosotras como docentes. Ha representado un desafío enorme poder crear los espacios de diálogo e intercambio entre colegas. Dichos espacios comenzaron espontáneamente en el transcurso de los viajes compartidos hacia la institución educativa de referencia (80 Km desde nuestra ciudad de residencia). Al momento de la suspensión de clases presenciales por la pandemia de COVID-19 los espacios de intercambio se materializaron en documentos compartidos y mensajes y audios vía *WhatsApp*.

En el aspecto antes mencionado nos gustaría rescatar que estamos convencidas de que para lograr que los trabajos entre disciplinas en las escuelas se lleven a cabo de manera favorable se requieren indefectiblemente espacios generados desde lo institucional. En otros casos, como es evidente en el presente relato, se acaba concretando con exclusivo esfuerzo y motivación de los y las docentes que queremos, deseamos y probamos nuevas formas de trabajo que nos permitan acercar la ciencia desde un punto de vista más integral y por ende, más real a los y las estudiantes.

Con respecto al trabajo con los y las estudiantes también debemos marcar una diferencia significativa en el ritmo de trabajo en presencialidad- no presencialidad. En el último caso se dificulta el intercambio y la regularidad de las tareas para arribar a los objetivos. Sin embargo insistimos y sorteamos dicho período para luego continuarlo nuevamente en la presencialidad.

Si bien creemos de gran importancia la totalidad de las actividades logradas, aún quedan

algunas pendientes a realizar cuando las condiciones lo permitan, por ejemplo una salida a campo con el objetivo de experimentar el contacto directo con algunas especies nativas y elaborar un herbario como registro.

REFERENCIAS

Ajón, A. Desafíos didácticos en el abordaje de contenidos ambientales en la escuela media. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, 5(10), 166-192. 2015.

Diminich, M. C y Antonelli, J. **La mirada naturalista como herramienta para la educación: descubrir el mundo antes de informar el desastre**. XIV Jornadas Nacionales y IX Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología, La interdisciplina en la Enseñanza de la Biología. Propuestas y tendencias curriculares actuales, 2021.

Dussel, I. **Conferencia: La clase en pantuflas**. Ministerio de Educación, 2020.

García, D. y Priotto, G. **Educación Ambiental: aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental**. Buenos Aires: Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable, 2009.

Harvey, D. **Justicia, naturaleza y geografía de la diferencia**. Ecuador: IAEN, 2018.

Larrosa, J. **Conferencia: La experiencia y sus lenguajes**. Serie: Encuentros y Seminarios. Ministerio de Educación. 2003.

Laval, C y Dardot, P. **La pesadilla que nunca acaba. El neoliberalismo contra la democracia**. Barcelona: Gedisa, 2017.

Rapoport, E. **Malezas comestibles del cono sur y otras partes del planeta**. INTA, 2019.

Eu, professora, em tempos de pandemia

Giovana Oliveira do Nascimento¹

Brasil

O filósofo sul-coreano Byung Chul Han (2018), em seu livro “No enxame”, expõe diversos questionamentos e inquietações provocados pela inserção social no mundo digital e quais as implicações dessa esfera comunicativa induz nas espacialidades geográficas. Em sua construção teórica, a seguinte frase ganha destaque: “[...] a comunicação digital desconstrói a distância de modo generalizado”. Desse modo, o autor expõe a nova realidade do espaço geográfico contemporâneo, o mundo globalizado, responsável por encurtar distâncias, apresentar a vida humana virtualizada, bem como novas modalidades comunicativas existentes nas esferas econômica, social e educacional.

Com o início da pandemia provocado pelo SARS-COVID-19, a vida social foi transferida para uma modalidade remota (emergencial), cabendo aos meios de comunicação digitais a responsabilidade de atuarem enquanto extensões do corpo, instrumentos cuja função era nos inserir no mundo. Agora, portanto, somos seres digitais.

E foi nesse contexto que um grupo de estudantes e professores de Geografia, separados por fronteiras em países distintos, uniram-se para discutir as implicações desse novo contexto educacional na formação de professores e no fazer pedagógico em sala de aula. Nossas realidades eram tão semelhantes que, apesar da barreira linguística, falamos um único idioma: ser professor de Geografia em tempos de pandemia.

A pandemia trouxe consigo a virtualização da sala de aula, do espaço escolar e de suas vivências. Induzindo a necessidade de novas práticas educativas e novos olhares pedagógicos perante a digitalização “forçada” e nos avanços das etapas evolutivas da relação entre a sociedade e as técnicas. Sendo o ciberespaço, o espaço comunicativo e interacional, habitado por professores e alunos em suas relações de ensinar e aprender.

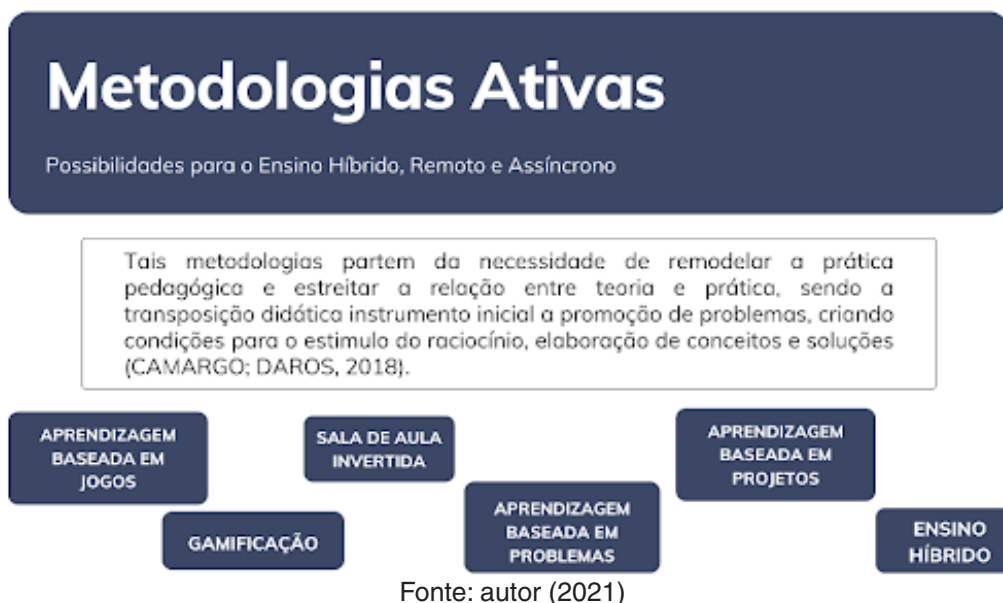
Entretanto, diversas foram as barreiras e desafios enfrentados durante esse processo, inicialmente professores e estudantes foram acometidos pela dificuldade de separar a vida pessoal da vida profissional/escolar, pois todas as esferas da vida emergiram na mesma realidade, privando-os do ócio.

Uma das maiores preocupações dos docentes esteve alicerçada na qualidade do ensino, pois deveriam ser capazes de dominar as ferramentas digitais para conseguirem a substituição de suas atividades presenciais para um modelo virtual. Então, surge o questionamento: como ensinar e aprender de modo virtual?

Desse modo, ao longo de minha prática educativa no período do ensino remoto, estive intimamente relacionada com as intituladas metodologias ativas. Sendo compreendidas enquanto metodologias capazes de remodelar a prática pedagógica e estreitar a relação entre teoria e prática, sendo a transposição didática instrumento inicial a promoção de problemas, de forma que criará

1. Mestra pelo PPG/GEOPROF; Mestrado Profissional em Geografia | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | giovanascimento@outlook.com.br

condições para o estímulo do raciocínio, autonomia, elaboração de conceitos e soluções (CAMARGO; DAROS, 2018).



Dentro do conjunto das metodologias ativas, o ensino híbrido destacou-se por se tratar do contexto vivenciado, atuando enquanto a mescla entre a presencialidade e o digital. Para os educadores Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), o termo híbrido parte da mistura entre o real e o virtual, atuando enquanto uma abordagem pedagógica que combina as atividades realizadas com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e as atividades realizadas de modo presencial na sala de aula regular.

Portanto, fazendo o uso das metodologias ativas e do ensino híbrido, diversas atividades escolares foram realizadas, de modo que proporcionaram a aprendizagem por meio de um ensino inovador. Como ilustra o educador José Moran, ao afirmar que a construção do conhecimento, por meio das tecnologias midiáticas, é mais livre, capaz de proporcionar conexões abertas que atuam no sensorial, no emocional e na organização racional (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000).

Associada ao modelo híbrido, a metodologia da Sala de Aula Invertida também foi uma importante metodologia seguida na busca pela otimização do tempo, promoção de autonomia ao grupo estudantil e na possibilidade de transformar o ensino virtual no diálogo sobre os conceitos/conteúdos e não somente sua mera exposição. No modelo da Sala de Aula Invertida, a primeira modificação está na reestruturação do tempo das atividades síncronas, dado que o tradicionalmente realizado em sala é transferido para casa e o habitual trabalho para casa, geralmente de caráter reflexivo, investigativo e propositivo passa a ser produzido em sala de aula (BERGMANN; SAMS, 2019).

Uma experiência de criação, a sequência didática.

À vista disso, busco aqui apresentar brevemente uma atividade experienciada enquanto professora de Geografia aplicada com uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental Anos finais, desenvolvida ao longo do ano de 2020. Para essa atividade, foi levado em consideração o currículo escolar programático para a série, estando a sequência didática estruturada sobre a seguinte temática: “a correlação entre o desenvolvimento econômico e os recursos naturais no continente africano, possuindo como objetivo geral a reflexão sobre os impactos socioambientais da exploração dos recursos naturais pelas atividades econômicas. Visto que os estudos referentes ao continente africano são propostos em uma geografia dos lugares pelo princípio da conexão, analogia e diferenciação, foi enfatizado como a necessidade de analisar interações multiescalares interligadas com seu espaço de vivência até associações mais complexas, reconhecidos como princípios da Geografia científica e escolar.

A sequência didática estruturada no plano esteve subdividida em seis momentos, levando em consideração objetivos de aprendizagem, competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada um deles. Segue seu ordenamento:

Atividade Prática	Competências e Habilidades trabalhadas
Momento Zero: Na aula que antecede a aplicação deste plano, os estudantes serão orientados a realizarem a atividade direcionada na plataforma virtual (“Google Classroom”), seguindo todas as diretrizes para a aula que acontecerá na semana seguinte.	--
1ºMomento: Os estudantes irão receber um áudio inicial em “podcast”, anexado na plataforma “SoundCloud” e disponibilizado à turma através do “Google Classroom”. O “podcast” tem entre 5-7 minutos de duração, apresenta a ideia inicial da aula, expondo o tema da exploração dos recursos naturais correlacionando com uma breve história da colonização africana e finalizando com três perguntas norteadoras: <i>quais os vestígios da exploração dos recursos naturais em nossa sociedade?; quais os impactos das atividades humanas sobre as paisagens naturais?; é possível identificar a mesma problemática no território brasileiro?</i> As perguntas servirão como base reflexiva a serem respondidas para a próxima aula.	Identificar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade; Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados.

<p>2ºMomento: Em um momento inicial de diálogo, os estudantes irão compartilhar suas impressões sobre a temática, levando em consideração o conteúdo explorado no "podcast" inicial e no compartilhamento de suas respostas às perguntas norteadoras.</p>	<p>Desenvolver uma postura crítica e argumentativa.</p>
<p>3ºMomento: Posteriormente, será realizado um momento expositivo e dialogado com os estudantes, utilizando da linguagem gráfica e fotográfica para resgatar as características físicas do continente africano, transpondo-as sobre as atividades econômicas de extrativismo mineral e de produção energética. Paralelamente, será exposta a mesma atividade no cenário brasileiro e suas repercussões ambientais.</p>	<p>Refletir sobre as transformações espaciais através da observação de paisagens;</p> <p>Desenvolver autonomia e senso crítico para a aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios da analogia, conexão e ordem.</p>
<p>4ºMomento: Os estudantes irão receber novo áudio em "podcast", anexado na plataforma "SoundCloud" e disponibilizado À turma através do "Google Classroom". O "podcast" com aproximadamente 3 minutos de duração, apresentará os impactos da exploração dos recursos naturais no continente africano, abordando a poluição das águas devido ao uso de metais pesados; as consequências sociais da corrida pelo ouro; e a degradação das paisagens pela remoção vegetal (<i>explorando a segunda pergunta norteadora</i>).</p>	<p>Identificar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade;</p>
<p>5ºMomento: Em sala de aula presencial, os estudantes deverão realizar uma produção textual sobre a temática: "Impactos socioambientais da exploração dos recursos naturais pelas atividades econômicas". A produção deverá ser realizada seguindo as normas da Língua Portuguesa, devendo conter título, introdução, desenvolvimento e conclusão, expondo a problemática pelo reconhecimento dos impactos em diferentes escalas (com enfoque no continente africano).</p>	<p>Desenvolver autonomia e senso crítico para a aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios da analogia, conexão e ordem;</p>

6ºMomento: Como uma atividade para casa e finalizadora deste plano, os estudantes serão desafiados a transformarem suas produções textuais em arquivos de mídia em "podcast". Para tal receberam um tutorial explicativo em arquivo PDF, contendo as orientações de produção e passo a passo para sua elaboração, desde os métodos de gravação até seu "upload" no dispositivo de "streaming" ("SoundCloud"). Após suas produções, a turma será convidada a socializar os "podcasts" produzidos em nossa plataforma virtual do "Google Classroom".

Utilizar as tecnologias digitais e mídias como um recurso para a aprendizagem.

O "podcast" produzido pelos estudantes esteve fundamentado na avaliação consciente exposta por Antunes (2011, p.30), que condiz com o "progresso que o aluno revela no uso de conexões, no emprego de habilidades, no poder de construir novas contextualizações", fazendo-se então instrumento de reflexão e apropriação das habilidades e competências.

Resultados e reflexões

Ao longo de todo o percurso, foi possível perceber a importância que o material didático desempenha no processo de ensino e aprendizagem, enquanto instrumento capaz de auxiliar a prática pedagógica do professor, se tornando recurso propiciador de diálogos e facilitador da transposição didática. Em um contexto no qual o componente curricular de Geografia muitas vezes é visto pelos estudantes como uma disciplina enfadonha e da memorização, entretanto, com o uso de variados instrumentos didáticos, essa concepção toma outros rumos, para uma ótica positivista frente à Geografia.

O uso do "podcast" na sala de aula híbrida, atuando como recurso e linguagem, proporcionou ricos momentos de troca e construção de conhecimentos. De modo que todos os estudantes se encontram engajados frente a temática e modo pelo qual estavam aprendendo, assumindo uma posição ativa dentro do processo de ensino e aprendizagem.

As práticas educativas realizadas durante a pandemia foram impulsionadoras a uma perspectiva de ensino na era digital, o contexto pandêmico trouxe ao cenário escolar a rápida necessidade de adaptação da práxis docente, inserindo-se rapidamente no mundo virtual e se moldando a uma cibercultura. Surgindo nesse momento a necessidade de elaborar novas formas de ensinar, via virtualidade e, sobretudo, utilizando as mídias digitais como recursos e construtoras de saberes.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Como transformar informações em conhecimento**. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Ltc, 2019. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- HAN, Byung-Chul. **No exame: perspectivas do digital**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2000.
-

CRÔNICAS DE ESTÁGIO: escritos de graduandas e graduandos em Geografia

Wenceslao Machado de Oliveira Jr¹

Breve introdução

A escrita de crônicas na formação de professores visa, por um lado, capturar a intensidade do banal que escapa da rotina escolar e, por outro, fomentar o gesto de fabular *acontecimentos* a partir do ponto de vista do Outro. Esse Outro, inerente à condição docente, é instaurado pelo próprio dispositivo que opera como disparador destes escritos: a impossibilidade de narrar a partir do ponto de vista da/do estagiário que vivenciou a situação cronicizada.

Esta vem sendo a estratégia para forçar os muitos outros e outras que compõem qualquer gesto e espaço educativo a ingressar no pensamento das/dos estagiárias/os, emergindo daí uma heterogeneidade de alteridades que se tornam mais sensíveis justamente ao assumirem a palavra que promove o *acontecimento*, entendido aqui não como um fato ou situação vivenciada, mas como algo *incorporal* (DELEUZE, 2011) que se efetiva na linguagem, no texto escrito em que cada estudante fabula o ocorrido no campo de estágio através das sensações que permaneceram em seu corpo. Toda crônica dá expressão ao embate entre um(a) jovem docente e as palavras (com seus silêncios).

O trabalho com crônicas nos estágios supervisionados² vem se realizando há mais de uma década e foi tema do ensaio *Encontros em zonas de fronteiras: contaminações entre estágio supervisionado e linguagens* (OLIVEIRA JUNIOR, 2017).

Trago para este texto as crônicas escritas pelas/os graduandas/os em Geografia que realizaram seus estágios supervisionados em um ou dois semestres do ano de 2021. As aulas ocorreram como encontros sincrônicos em plataforma online; uma universidade em formato remoto. Mas as escolas e demais campos de estágio não permaneceram como espaços digitais remotos durante todo o ano e as experiências de formação no segundo semestre foram atravessadas pelo retorno parcial, gradual ou integral ao ensino presencial, conjugado ou não no formato híbrido.

Fiz a opção de não realizar nenhuma seleção e trazer às leitoras e aos leitores todas as crônicas escritas ao final dos dois semestres por aquelas e aqueles que estão no curso de tornarem-

1. Doutor em Educação (Unicamp), licenciado em Geografia (UFJF). wences@unicamp.br.

2. Os cursos de licenciatura da Unicamp têm em seu currículo um mínimo de quatro disciplinas obrigatórias de Estágio Supervisionado. Duas delas são realizadas na Faculdade de Educação. As disciplinas de Estágio Supervisionado I e II oferecidas pela FE/Unicamp se organizam a partir de especificidades educativas provenientes das pesquisas realizadas pelos/as docentes e grupos de pesquisa desta Faculdade e são ofertadas de maneira indistinta para qualquer licenciatura da universidade. Com isto, para nossas turmas convergem estudantes de variadas graduações cujo percurso semestral se dará em torno de um mesmo foco educativo. Em meu caso o foco é “Educação e visualidade: imagens que presenciam, perpassam e perturbam os ambientes e materiais educativos”, tendo como ementa: “Propõe-se um percurso de aproximação, entendimento/estranhamento e ações junto aos campos de estágio, de modo a possibilitar às/aos estudantes contato com o trabalho profissional em diferentes instâncias educativas. Para tanto, deverão conhecer as características desse trabalho, das formas mais diversificadas possíveis, para pensar, inventarem/planejarem e desenvolverem atividades em diferentes espaços da instituição (campo de estágio) que os recebeu. Estas atividades serão pensadas e desenvolvidas em grupos compostos por estudantes de diferentes graduações e terão como eixo de pensamento/ação as imagens visuais que constituem os processos educativos ou que podem vir a constituir-los”.

-se professoras e professores... de Geografia. Dez delas foram escritas por cinco estudantes que cursaram os dois estágios em turmas sob minha responsabilidade. As outras três foram escritas por estudantes que cursaram somente o segundo semestre sob minha proposta de estágio. Todas/os estudantes foram consultadas/os e permitiram a publicização das crônicas, bem como de suas autorias.

Elas foram organizadas em ordem alfabética, como uma tentativa de evitar hierarquias ou preferências entre elas. Todas devem ser lidas como *acontecimentos*, expressões escritas de algo *incorporal* que deixou suas marcas nos corpos destas e destes (futuros) docentes.

Treze crônicas

SER PROFESSORA: Amor e angústia

Aline Costa

Desde criança minha brincadeira favorita sempre foi ser professora, ou cozinheira, ou jornalista. Sempre gostei de brincar de imitar profissionais cujas profissões eu admirava muito. Com o passar dos anos, porém, a única profissão que eu continuei exercendo efetivamente nos momentos de brincadeira, era ser professora. A chegada do meu irmão mais novo me propiciou a possibilidade de “ministrar” aulas dos temas mais simples aos mais excêntricos. Todos os meus vizinhos, primos e amigos foram meus alunos na pequena escola que eu montava diariamente em meu quintal.

Os anos foram passando, a adolescência chegou; a pressão para a escolha de uma profissão; a ansiedade e o sentimento de incompreensão cada vez maiores. A única coisa que eu sempre amei foi ser professora. A única profissão na qual eu consigo me ver. O único sonho que eu sempre tive, porém, teve que passar a dividir espaço com as inseguranças em mim colocadas por todos a minha volta: “ah, mas professor ganha tão pouco”; “você é tão impaciente para ser professora”; “não sei se você tem o talento para ser professora”; “cuidado, vai estudar tanto para só dar aula”.

Iniciar uma graduação em licenciatura foi uma das decisões mais importantes e difíceis que eu já tive que tomar. Confiar no meu sonho, no meu coração, na minha intuição para decidir um caminho tão importante na minha vida, quando todos ao meu redor contestavam. Decisão tomada, curso iniciado, curso quase finalizado, quando mais um impasse: cortes na educação, desemprego, pandemia, ensino remoto, e mais uma série de coisas que a cada dia desestabilizam pessoas como eu, que sempre sonharam em exercer essa profissão, e que na realidade nem se reconhecem sem ela.

O objetivo maior desta crônica é compartilhar o meu sentimento de inquietude quanto a ser professora. Mesmo sendo professora há pouco tempo, não sei se eu consigo, nem muito menos se gostaria, de não ser definida como tal. Porém, todos os dias o sentimento de paixão por ser professora, felicidade em ensinar e os sonhos têm que dividir espaço com os medos relacionados ao mercado de trabalho; a falta de reconhecimento; as dificuldades financeiras que acompanham a profissão.

Estou me descobrindo cada dia mais como professora. Por mais que eu tente fugir, tente achar outros caminhos ou profissões eu sempre me sinto reencontrando meu caminho até a sala de aula. É um amor forte como um imã, mas que não consegue eliminar a concomitante insegura-

rança e o sentimento de ansiedade. Então, escrevo em buscar de outros professores, ou alunos que estão no processo de se tornarem professores para que compartilhem nossas angústias e nossas felicidades.

Me sinto feliz. Sinto paixão. Sinto a sala de aula como o MEU lugar, conceito forte para uma professora de geografia, rs. Mas em meio a todas estas sensações, não consigo apagar o medo e a insegurança.

O Livro

Aline Costa

Ser um livro é complicado. As pessoas se apaixonam, ficam ansiosas por cada página de leitura, mas quando terminam, o esquecem no fundo de uma estante qualquer.

Porém, eu não sou qualquer livro. Eu sou um livro de uma saga adolescente famosa. Eu sou desejado por todos os adolescentes, afinal, as minhas páginas repletas de magia, bruxaria e fantásticos acontecimentos atemporais são muito mais legais do que qualquer aula que meus leitores podem estar tendo na escola; sou muito mais legal do que qualquer atividade doméstica obrigatória; sou muito mais legal do que brincar com os colegas.

Eu virei a maior febre entre o sétimo ano. Todos os alunos mal conseguem esperar para chegar a sua vez de me ler. Essa semana, porém, estou cansado. Não tive um minuto de descanso, fui lido durante o café da manhã, durante o percurso até a escola, durante as aulas que meus leitores estavam assistindo e durante todas as suas outras atividades do dia. Foi ótimo me sentir o centro das atenções, eu era tudo que meus leitores conseguiam pensar.

Enquanto meus leitores passavam os olhos por minhas páginas debaixo da carteira, para que a professora não visse, me senti especial.

Enquanto meus leitores ignoravam as falas da professora em sala de aula apenas para ler as histórias presentes em mim, me senti especial.

Enquanto meus leitores desprezaram a aula de geografia, me senti especial.

Quando não tinha mais páginas para ler e meus leitores me guardaram na estante, me senti devastado, igual a professora.

Vocês estão me ouvindo?

Daniela Moreira Bastos

Brasil. 2021. Estou cansado. Todos os dias tenho que aguentar, ininterruptamente, reuniões intermináveis que não me dão descanso. Além disso, preciso ficar escutando ladainhas: “liguem a câmera, por favor”, “não estamos te ouvindo, seu áudio está mutado”.

Não aguento mais. Lembro do início, quando ela me comprou. Ainda jovem, eu viajava todos os dias, trajado de uma roupa super confortável que ela me deu para que eu me protegesse.

Lembro dos caminhos, da rodovia Dom Pedro e do trânsito horrível que nos atrasava na rodovia Anhanguera. Fora isso, eu a acompanhava nas bibliotecas - conhecemos todas as bibliotecas da Unicamp, a minha favorita era a do IB, com aquele ar condicionado bem gelado que me ajudava a não aquecer nos fins do semestre.

Foram anos de passeio até o começo da pandemia, onde tive que passar a ser seu maior meio de interação (junto com a internet, mas ela normalmente deixa muito a desejar hihi). Inclusive, normalmente eu levo muita culpa por ser lento, por travar, mas na verdade a culpa é dela, que é lenta e trava bastante. Queria ver ela ter que aguentar tudo sem nenhum descanso, porque minha dona passa dias sem nem me desligar e me tirar do carregador.

Outro ponto importante é que sempre ouço nesses encontros online que ela participa é que sou essencial nesse momento, principalmente para as atividades educacionais. Eu consigo promover encontros na internet, tentando, de certa forma, reduzir as distâncias entre meus telespectadores. Essa interação é essencial para que as atuações educacionais pudessem continuar. Além de estudante, minha dona também trabalha com educação. Durante esses dois anos do que ela chama de “apocalipse”, pude ouvir que as vivências tidas nesse período foram facilitadas pelas tecnologias digitais, bem como elas foram facilitadoras para os raciocínios educacionais, através de aplicativos, sites ou vídeos disponibilizados pela internet. Mas, também soube que por eu e os meus não sermos tão acessíveis assim, isso não ocorria nas outras regiões do país.

Preciso falar também que apesar de eu ser maravilhoso, não consigo promover as interações sociais e afetivas que tínhamos fisicamente na universidade. Quando tudo isso passar - algo que também escuto frequentemente e espero que chegue logo - espero ser somente auxílio, não o principal meio de promover os conteúdos educacionais, para que a educação seja acessível, democrática e de qualidade a todos. Quem sabe assim eu possa voltar às minhas viagens pelas rodovias e as minhas caminhadas pelas ruas da universidade.

Vocês estão me ouvindo?

Daniela Moreira Bastos

Sexta-feira. À noite.

- Vocês estão me ouvindo?

Fazer essa pergunta perante os ícones das fotografias de cada “ouvinte” da aula era muito angustiante.

O que será que os alunos estão fazendo por trás dessas câmeras fechadas?

Se me ouvem, será que me compreendem? Dentre as tentativas falhas de comunicação uma sensação ruim.

No meu imaginário, era como se estivesse na sala de aula, aquela física mesmo, e que cada aluno estivesse de costas para mim. Me senti invisível.

Apesar de que, dentre as coisas não tão ruins que acontecem nas aulas online é que somos ignorados de forma indireta, às vezes disfarçado de “eu não tenho nenhuma dúvida professor”, ou até mesmo de “tive problemas com a internet, não pude te ouvir direito”.

Essa experiência me fez refletir muito. O fato é que estamos todos cansados de tantas telas e reuniões online.

Tal ensino distante (à distância) que não só nos separou fisicamente na academia e nas escolas, mas que também nos sobrecarregou e principalmente nos tornou, dentre outros fatores, distantes da empatia com os professores.

Dentre cargas horárias absurdas e infinitas um comentário: “bom mesmo está para o professor que está em casa”, “as aulas precisam voltar para que o professor volte a trabalhar”.

São falas e situações que junto aos outros fatores nos fazem refletir sobre o que é ser professor e nos questionar se queremos continuar a ser.

Será que algum dia nos ouvirão?

Falante demais?

Caio da Silva Lourenço de Oliveira

Era mais um dia de aula presencial, na verdade, o último da semana do rodízio realizado na divisão das turmas por causa da pandemia, uma sexta-feira de clima ameno e no qual chegamos na escola. Tivemos as aulas regulares e após o almoço servido no refeitório da escola e o intervalo, fomos em direção a sala de aula para que pudéssemos ter a aula da eletiva Somos Todos Cultura,

onde geografia e educação física se fundem em uma só disciplina.

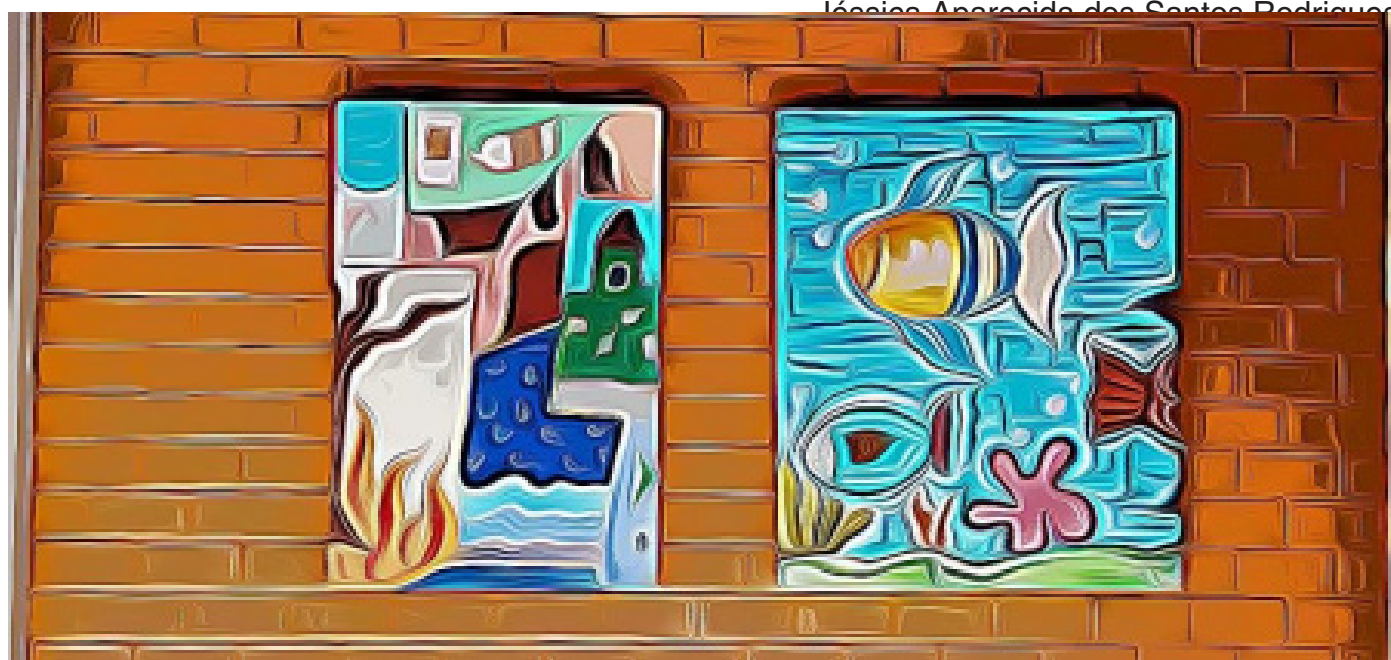
A professora Cláudia pediu nossa presença na aula e nos disse que o tema seria em relação ao mapeamento de locais de cultura e lazer no município de Campinas. Mais uma vez, os estagiários que vão dar a aula de forma remota e os professores Cláudia e Júlio, só vão supervisionar. As vezes tenho dúvida se Cláudia e Júlio consideram nossa turma participativa nas discussões que são propostas. Eu me considero falante e participativa. Espero que a turma me acompanhe nessa.

A aula é iniciada e os estagiários praticamente fazem um raio-x da disposição dos equipamentos de cultura e lazer pela cidade toda, e uma coisa logo me chama atenção, a região que eu moro não tem muitos desses locais... e porque isso acontece? Me dou conta de que também existem coisas na região que moro que não estão sinalizadas ali. Preciso contar isso para os professores e estagiários. Às vezes tenho a impressão de que sou intrometida demais e de que falo demais e chego a perceber isso nos olhares que recebo de alguns colegas de classe. Mas fazer o que se eu gosto de falar e de discutir sobre temas que considero importantes?

A aula termina e eu me sinto aliviada por ter conversado e discutido com os professores e estagiários sobre o tema da aula. Sinto que aprendi e que os ensinei de alguma forma sobre meu cotidiano e o lugar onde eu vivo. É, acho que valeu a pena esse tempo. Pena que semana que vem não estarei presencialmente na sala de aula. Mas na próxima espero que eu esteja.

Um corredor no meu mundo...

Léecio Aparecido dos Santos Rodrigues



Geovana estava acostumada com as dificuldades de ser professora de geografia... Ali, conhecendo a escola nova, ficou parada um tempo olhando para todos aqueles quadros pintados com temas vários, expostos nos corredores, saguões, entrada das salas, enfim: uma escola públi-

ca com várias obras pintadas por alunos e professores.

Como se avalia o aprendizado de um estudante?

O período era pandêmico e o país era o Brasil. Revendo a história do Brasil em minutos

Geovana até entende que nada até ali tinha sido tranquilo, mas agora o mundo parecia capotar. Apesar do risco constante do adoecimento, e também morte, ali estavam professoras e professores em aulas presenciais com alguns alunos se alternando nas idas à escola. Pois bem, apesar da tragédia, uma sala de aula com um terço dos alunos, de uma maneira ou de outra, até que permitiu alguma aproximação entre alunos e professores...

Ali as conversas atravessavam o cotidiano para além da disciplina, entravam no dia-a-dia dos alunos, nos seus finais de semana, nas angústias... Parece que na tragédia a sala de aula fez mais sentido.

O tema da aula era paisagem, Geovana sentia muita dificuldade para falar sobre isso com os alunos porque é um tema complexo e que exige um nível de abstração muito grande: a palavra paisagem remete somente a paisagens bonitas e fotogênicas. *E como que você explica pra alguém aquilo que só a pessoa vê?*

Conceitos explicados, era hora de Geovana passar algumas perguntas para poder ter uma noção do que os alunos entenderam e sobre como eles fazem para expressar seu entendimento do conteúdo. *Como se avalia o aprendizado?*

As questões eram aplicadas no final da aula para saber o que os alunos entenderam. Uma aluna, em específico, estava um pouco agitada. E mexia na cabeça, e mexia a perna, e olhava pra cima, levantava da cadeira e falava sozinha. Geovana foi até a aluna para saber se estava tudo bem. A aluna era a Sandra.

Sandra é muito faladora, cheia de histórias pra contar. Nesse dia, Sandra estava visivelmente nervosa. Quando Geovana se aproximou de Sandra e perguntou se estava tudo bem, ela ouviu o seguinte: “Professora! eu sei responder todas essas perguntas, mas eu não consigo encontrar as palavras pra escrever”. Geovana respondeu que se alguém não consegue escrever o que entendeu, é porque a pessoa talvez não tenha realmente entendido. *O entendimento só se realiza na escrita?*

Sandra, apesar de não ter gostado muito de ouvir isso, levantou, pegou na mão da professora e a levou para ver dois quadros. O primeiro quadro era de um fundo de mar, com peixinhos, com algas marinhas e um fundo azul muito bonito. O segundo quadro, tinha a representação de uma cidade, uma floresta com árvores caídas, fogo, lixo, poluição, muitas cores escuras de fundo. Sandra explicou: “Tá vendo esse quadro professora? Esse aqui do mar, mostra uma paisagem que o ser humano nunca pisou, podemos ver aqui que não tem nenhuma poluição e os peixes, que representam a natureza, estão saudáveis. Enquanto neste outro quadro, dá pra ver que o ser humano mudou tudo, cortou todas as árvores, se tem cidade é porque tem ser humano morando e se tem ser humano, ele vai mudar toda a paisagem que antes era natural”.

Geovana aprendeu algumas coisas... A Sandra tinha entendido a matéria e tinha uma relação orgânica com a escola, tanto que na falta de palavras ela sabia exatamente onde encontrar as respostas. Pois bem, as formas de saber se um aluno entendeu ou não o que foi passado são muitas possíveis, tantas quantas forem os alunos. *Quantas avaliações não souberam avaliar outras Sandras pela falta de palavras e da escrita?*

Terça-feira, final do expediente. Me despeço do pessoal, fecho a grade da loja e tomo meu caminho. O trânsito felizmente estava tranquilo, cheguei um pouquinho mais cedo no ponto, e consegui pegar o ônibus do horário anterior que estava atrasado. Quase vazio, ainda com lugar sobrando, deu para passar a viagem toda sentado e ainda esticar um pouco as pernas. Fazias as contas de quando chegaria em casa na minha cabeça, ainda que não fosse muito bom nelas. Era bom em fazer conta de troco, coisas do estaque, essas contas “da vida”, só conta de hora que eu achava um pouco chato. Mas essas contas “da escola”, eu sofria um pouco para fazer, pedia ajuda à minha filha. Deveria chegar em quarenta minutos em casa, como hoje ia ter aula, não ia precisar jantar com pressa, e daria para até passar um tempo no sofá com a minha esposa. Que dia maravilhoso.

Chegando em casa, acabei que me joguei na cama antes mesmo de sentar à mesa do jantar. Estava mais cansado do que eu tinha percebido durante a viagem de ônibus. Acho que foi o dia na loja, muito corrido, muita coisa a ser feita, a gente cansa e não percebe. Perguntei para a minha filha como havia sido o dia dela, e como sempre ela respondeu “bem”. Não a culpo, essa aula a distância para as crianças, deixa tudo chato. Eu não gostava das minhas aulas no celular, imagina ela que é jovem, deve ter saudades das amigas e tudo mais. Eu sentia que não aprendia quase nada pelo celular, já era difícil na sala de aula. Imagina, recuperar da onde você parou a mais de vinte anos, é difícil fazer o cérebro pegar no tranco. Se bem que assistir aula sentado no sofá ou na cama era até que confortável.

Não à toa, minha esposa, já sabendo que na cama eu ficaria até a aula, trouxe o jantar e comemos ali mesmo. Os dias estavam mais corridos e desorganizados com a pandemia, era trabalho, era aula, mas acho que no fim ia tudo valer a pena.

Jantar apreciado, roupa de trabalho trocada. Já era a hora da aula, e por ali fiquei mesmo. Como a minha filha precisava do computador para fazer os trabalhos de escola, eu acabava assistindo a aula pelo celular mesmo, até achava mais fácil. Me ajeitei na cama, e só precisava segurar o celular para o povo da escola poder me ver. Gostava de me sentir presente, acho que era uma maneira de demonstrar para os professores que estava gostando da aula. Eu ficava até parecendo esse povo que faz vídeo no celular, contanto alguma história ou notícia.

Entre na aula, e lá estava o povo de sempre, os alunos e os professores. Até perceber uma pessoa diferente. De câmera ligada, era um jovem de cabelo bagunçado, óculos, e aqueles fones de ouvido grandes, igual os *youtubers* que a minha filha assiste jogando vídeo game. Se apresentou como estagiário de geografia, falou que ia acompanhar nossas aulas, e depois não disse mais

nada. Gosto sempre de gente nova, em qualquer lugar.

A aula seguiu normalmente, a de hoje era sobre “povos tradicionais”, aprendi que “índios” não era uma palavra muito legal de se usar. Eu gostava dessas aulas que tinham vários professores, parece que deixava a matéria “mais viva”. Os professores falaram sobre as terras indígenas, povos quilombolas, e outros povos que agora eu não me recordo. Quase todos os professores falaram, só quem não falou nada foi o estagiário, quero dizer, para fora. Porque deu para perceber, enquanto ele encarava a minha câmera, falou para dentro, quase que rindo, “que tiozão engraçado”.

Em Busca de Investimentos

Júlio Deziró de Oliveira Santos

Como sempre as coisas estavam difíceis. Talvez mais do que nunca, mas quem é que sabe como comparar? A gente trabalha, paga as contas, e sempre sobra muito pouco dinheiro. Penso que eu poderia fazer algo com esse dinheiro. Meu cunhado me disse mim que eu deveria a começar a fazer investimentos, que tem gente fazendo muito dinheiro por aí, e que é só colocar uma grana no aplicativo e depois de um tempo você tem um retorno. Mas tem que estudar, se colocar a grana no aplicativo, e não entender nada, você só vai perder dinheiro.

É por isso que tem tanta gente vendendo curso de investimento no Facebook. Mas eu sempre me pergunto, se a pessoa sabe investir, por que ela não só coloca o dinheiro dela no aplicativo e fica rica? Por que a pessoa fica perdendo tempo no Facebook fazendo curso para as outras pessoas? Eu não engulo essa não, aí tem coisa.

Mas já que esses aplicativos de investimentos são coisas importantes eu fiquei ligado neles. Foi quando em uma noite, na minha aula de quarta-feira, achei que teria a oportunidade de saber umas dicas para poder entrar no mundo dos ricos. O que aconteceu foi que o professor de história falava sobre Paulo Freire, que eu achava que era só um comunista, mas descobri que era até um cara legal. O professor falava sobre a vida de Paulo Freire, e para ser sincero, eu não estava prestando muita atenção, é difícil prestar atenção em aula no celular, ainda mais a noite, depois de passar o dia trabalhando. Mas enquanto eu ouvia a aula pelo celular eu ouvi o professor falando “por que naquela época teve a quebra de bolsa de investimentos”. Opa, havia encontrado a minha oportunidade.

Eu calmamente, tentando não demonstrar minha empolgação, interrompi o professor e pedi para ele explicar melhor a questão da bolsa de valores. O que não foi um problema, já que o professor sempre ficava muito feliz quando a gente fazia qualquer pergunta. E ele continuou a explicação, falando que era sobre atrair investimentos para empresas, que elas abriam “capital” nesse lugar,

que todo mundo podia comprar, e que conforme as empresas ganhavam ou perdiam valor, quem apostou nelas também ganhava e perdia dinheiro. Pelo menos foi isso que eu consegui gravar na minha cabeça.

Como o professor havia demonstrado que entendia do assunto, achei que essa seria a minha grande chance. Perguntei para ele se ele sabia de algum aplicativo bom para fazer investimentos, e para demonstrar que estava falando sério, comentei que tinha quinhentos reais para investir.

O professor demorou um pouco para responder, e depois de gaguejar bastante, disse que não saberia me ajudar. Que ele entendia o que eram investimentos, bolsa e ações mais na parte “teórica”, mas que ele mesmo não tinha a prática de mexer com tais coisas. Então não sabia em qual aplicativo poderia investir, mas me advertiu que se fosse algo para colocar dinheiro, que estudasse bastante e procurasse um lugar ou alguém de confiança.

Mas era justamente isso que eu estava fazendo, ora essa! Em verdade lhes digo que fiquei bastante decepcionado. O professor demonstrava saber tanta coisa, o que eram ações, como funcionavam, quando se ganhava dinheiro, quando se perdia, e não mexia com o assunto? Para quê então ele tinha todo aquele conhecimento? Qual era a utilidade de saber de algo que dá para ganhar, e não usar isso para ganhar dinheiro? Eu juro que não entendo esse povo, às vezes parece que gostam de serem pobres...

E aí, professor?

Luiz Henrique Fernandes Franco

Identidade, de acordo com o dicionário, é o conjunto de qualidades e das características particulares de uma pessoa que torna possível sua identificação ou reconhecimento, apesar de seu significado aparentemente simples, trata-se de uma questão que provoca reflexões. Desde criança é de praxe a pergunta: “o que você vai ser quando crescer?”, uma possível resposta, objetiva e grosseira, seria: “Ora, serei eu mesmo!”, mas tal pergunta remete à qual profissão pretende dedicar-se, como se o trabalho resumisse o que alguém é.

Em um final de tarde ensolarado, Luiz Henrique, que pela primeira vez frequentava a escola básica como estagiário, com dó de Nina, a cachorra da casa, que passava tanto tempo apenas no ambiente do lar, decide aproveitar o Sol e levá-la para um passeio no parque linear em frente a sua casa. Como em outras vezes, o homem andava despreocupado, tranquilo, aproveitando o momento para espairar.

Cerca de 1 km distante da residência do estagiário, já próximo ao final do bairro, alguns garotos desfrutavam da rua tranquila para passear de bicicleta. Para a surpresa do homem, que

aguardava Nina terminar de cheirar uma das pedras que encontrou pelo meio do caminho, um dos garotos desviou o olhar para ele e bradou: “e aí, professor?”, o garoto era, na verdade, Leonardo, aluno do 9º ano da escola do bairro.

Ambos haviam se conhecido no colégio, alguns dias antes, quando o estudante solicitou a ajuda do estagiário a respeito de algumas questões que a professora havia escrito na lousa para que fossem respondidas. O estagiário não imaginava que esse pequeno contato seria o suficiente para que o aluno desejasse cumprimentá-lo caso o encontrasse fora do ambiente escolar.

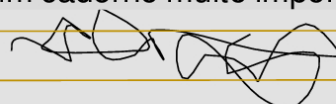
Porém, mais do que isso, daquele momento até o fim do passeio, Luiz Henrique passou a refletir sobre o fato de ter sido chamado de “professor” pela primeira vez. Indagava-se se isso seria boa coisa, já que ao mesmo tempo em que reconhecia a potencialidade dessa profissão e via nela a possibilidade de exercer uma função social relevante, tinha dúvidas se teria potencial para ser um grande professor e também se imaginava realizando outras mil atividades.

De fato, ele via sua graduação chegando ao fim e a inserção no mercado de trabalho cada vez mais próxima, momento de natural ansiedade frente ao futuro e às possibilidades que esse o reservava. Apesar de o estágio ter lhe mostrado que poderia se transformar em um agente importante na escola, ainda não sabia se isso era o melhor para ele.

05 . 07 . 2021

Mágica da EJA

Escreve, escreve, escreve... Por alguma razão me parece que a aula de hoje é importante, já que ela não para de fazer anotações, me sinto especial pois é a primeira vez que estou sendo utilizado. Isso é muita coisa para mim, um caderninho de bolso, pequenininho, de uma cor azul pastel, porém com um belo adesivo de uma garota misteriosa com um pássaro e flores e com o escrito em letras garrafais **"ESTÁGIO"** - o que isso significa? Eu sei lá, pois só sei o significado do que está explicado dentro de mim, já que sou apenas um caderno... Mas sou um caderno muito importante, como já comentei.



Aqui da mesa, onde estou colocado, quase não consigo ver muita coisa, mas às vezes sou levantado e posso observar que há várias pessoas dentro desse objeto que os humanos chamam de "computador", nessa telinha pequena há pelo menos seis pessoas que eu consigo ver... vai entender como cabe tanta gente aí, eu mesmo não entendo. Três dessas pessoas não param de falar, acho que são o que chamam de "professor", um dos quadradinhos é minha humana, ela fica engraçada quando está nervosa, sorrindo de um jeito desconcertado O que eu sei sobre essas coisas é que meus amigos, livros, têm perdido a atenção dos humanos para esses outros objetos... como é mesmo o nome? Ahhh é... computador, como eu já disse. Desculpem, o barulho dos humanos conversando entrecorta meus pensamentos.



Pois bem, segundo as palavras que a senhorita lapiseira escreve, como que dançando, belíssima e graciosa, sobre minhas linhas, a aula de hoje é sobre **Geografia Agrária**, que conversando com minha família de cadernos- sim, é isso que nós fazemos quando vocês param de nos utilizar, humanos- eles me explicaram, se trata do estudo da forma de produzir e vender alimentos e todos os problemas em torno disso, como o desmatamento, a poluição dos rios, as disputas por terra... Humanos e suas complexidades, não é mesmo?

No entanto, acho que isso não é o mais importante, já que a maior parte das anotações, setas, asteriscos etc. que ela, minha humana, faz são sobre os alunos

(achei que ela era aluna, acho que meu tio, outro caderno, como eu, é claro, deve ter se enganado) ficarem escrevendo no chat, acho que esse tal de chat é como um caderno digital onde todos podem escrever – ONDE JÁ SE VIU UM ABSURDO DESSES? O mundo não é mais o mesmo...

- *Escreve, escreve, escreve* – Pois bem, e eu que achava que as pessoas falarem e escreverem umas por cima das outras era algo problemático, pelo visto não é mais – ~~eu~~ será que NUNCA foi?

→ *Alunos se interessam pois os temas estão diretamente relacionados ao cotidiano dos alunos*

→ *Conversas no chat* → *Possibilita/facilita a*

GEOGRAFIA DAS SUBJETIVIDADES

Nesse dia eu não entendi nada do porquê dessas anotações ou o que elas significavam, algumas aulas depois- ou melhor, algumas PÁGINAS depois, ela define essa situação, vivenciada lá na primeira página como a “Mágica da EJA”

O que isso significa eu não sei, mas deve ser algo ~ importante~, pois só sei que os humanos não costumam achar **nada** mágico. Eu, como um caderno, bem sei como é difícil agradá-los... muitas vezes eles usam tanto a borracha que acabam rasgando minhas belíssimas folhas- BLÉH, eu ODEIO a borracha, se acha superior só porque apaga os erros dos humanos. Grande coisa, sem mim ela não teria nem superfície para apagar... Isso quando eles não usam o corretivo, nossa, é péssimo! Estraga toda a beleza das minhas folhas, apaga minhas linhas, fica uma coisa horrível. E tudo isso para que? Só para corrigir seus erros, como se não fosse algo comum entre eles, ficam escondendo seus erros uns dos outros, mas todos eles sabem que erram... Bom, como eu dizia, agora vocês veem como para eles nada (ou quase nada, nesse caso) pode ser chamado de mágico **?!?!?!?**



Bom, depois de procurar em outras páginas e consultando os meus amigos e parentes cadernos, eu descobri que **EJA** se refere ao Ensino de Jovens e Adultos e que ~Geografia das Subjetividades~, nos escritos, tem relação com os alunos, aqueles mesmos que ficavam de conversinha no chat, trazerem sempre para as aulas, independente de qual seja o tema, coisas que eles vivenciaram no seu cotidiano. Aproximando os conteúdos científicos e acadêmicos das suas próprias experiências.

Pelas vezes em que as palavras *subjetividade* e *cotidiano* apareceram em minhas folhas, também ouvindo as conversas da minha humana- me envergonho disso, mas às vezes até a vida de um caderno, **ACREDITE SE QUISER**, pode ficar entediante- acredito que isso aconteça com muito mais frequência na EJA, ou seja, os alunos trazem sua experiência para as aulas com uma facilidade maior do que os outros alunos.

Então, quer dizer que, vocês humanos, acham *mágico* tratar de assuntos banais em espaços de aprendizado coletivo????? Assim, eu não passo de um simples diário???- **ARGH**, eu NUNCA vou compreender vocês, ainda bem que sou apenas um caderno! Ah... um caderno TALVEZ nem tão importante assim... um simples diário... que OFENSA!



Eram oito e meia da manhã e o despertador já havia tocado três vezes.

Eu me preparava para deixá-lo tocar mais umas vezes, mas daí me lembro que hoje tem aula do Cazé e costuma durar até às 11 horas. Engraçado como todos os meus professores de português sempre gostam muito de falar, o Cazé não é diferente... Bom, acho melhor comer algumas bolachas e lavar o rosto para a aula.

Enquanto ia comendo me recordo que a aula de hoje vai ser diferente com aquela aluna da Unicamp, vamos continuar aquela atividade sobre espaço e literatura, eu fico me perguntando o que uma coisa tem a ver com a outra... Poxa, esqueci de colocar meu nome e de meus amigos nos grupos para a atividade.

Que droga! Vou fazer isso agora, espero que dê tempo.

Checo o celular, confirmo que ninguém se lembrou de colocar os nomes na planilha. Vou enviar uma mensagem no nosso grupo avisando que já fiz isso.

Passados alguns minutos, olho para o celular e já são 9:08, quase na hora da aula, sinto o celular vibrando - ah, é o Paulo! -, acordou atrasado como já imaginava, espero que ele vá na aula, ele que manja de escrever bem, usa umas palavras bonitas. Eu não gosto tanto de escrever, prefiro matemática e química.

Entro no Meet, já tem bastante gente, o professor Cazé e os estagiários estão conversando algo, vou aproveitar para ver se o Paulo mandou algo no grupo. Ele e os outros meninos já está entrando, que ótimo! Está um tempo de chuva, espero que não chova porque a internet fica muito ruim.

Depois de uma explicação sobre a atividade- não sei se entendi muito bem - vamos para as salas começar a trabalhar, ainda bem que o Paulo está aqui, ele vai poder escrever e eu só irei ajudar quando necessário. Pegamos o vídeo de um campo de futebol para escrevermos sobre, achei legal, gosto de esportes. Educação física é bem mais legal que português. Quer dizer... não tem sido tãoooooo legal nesse ensino remoto. Espero que ano que vem as aulas sejam presenciais.

Acabamos. Vamos chamar o professor aqui na sala para ele ver.

Novamente vem a estagiária, ela comentar que não fizemos o que foi pedido, que não escrevemos como era esperado, isso porque não deixamos evidente que é o espaço que causa emoções nas pessoas, o espaço que executa as ações. Eu já achei demais, o Paulo escreveu tão bem! Abro o microfone- "Eu não acho que funciona assim, as pessoas vão lá porque elas querem, o espaço não é o motivo para as pessoas irem lá".

Ela explica que isso é o que a gente pensaria normalmente, mas que a proposta da atividade é exatamente pensar no espaço como um personagem e não apenas como um cenário onde

acontecem as ações, mas que o espaço também pode provocar reações nas pessoas. Se estamos em um lugar onde há muito sol, costumamos ficar mais alegres, mais agitados, no caso do campo de futebol, todos os elementos do espaço nos dão vontade de jogar, brincar...

Eu ainda estava processando o que ela falava, mas o Paulo já estava reescrevendo o texto. Me tranquilizei, vi que ele e os outros colegas tinham entendido o que era para ser feito. Ficou combinado que eu leria o texto para a turma, já que eu não tinha escrito muita coisa.

Apresentamos o novo texto, fiquei tão nervoso por ter que ler - eu não gosto de abrir o microfone, prefiro digitar no chat-, até falei uma parte errado, mas acho que eles gostaram. Além dos comentários positivos que o professor e a estagiária estavam fazendo, ela não parava de sorrir. Espero que eu tire uma boa nota, se bem que... será que essa atividade valeu nota?

O caso do grande, gordo, cinza, redondo e morto elefante!

Paulo Rufino

A solidariedade não mais importava em toda a cidade de Desejo. Pois, como podemos pensar em uma situação como essa já que “O caso do grande, gordo, cinza, redondo e morto elefante” suscitava e mobilizava toda a comoção social dos munícipes de Desejo.

O respeito e as práticas horizontais, aprendendo e se relacionando com o outro poderiam ser manchete, quando o caso do grande, gordo, cinza, redondo e morto elefante demonstrava que todas as pessoas poderiam se juntar, de mãos dadas, a mídia toda cobrindo esse fato e ouvindo os desejosos da cidade?

A fome, as doenças, a “boiada que passa”, o estudo que pode ser delegado ao(s) pai(s), em casa mesmo, no seu cantinho particular no barraco de dois cômodos com três irmãos e a mãe que foi abandonada, será que algum dia teve amparo, teriam que esperar a resolução do caso do grande, gordo, cinza, redondo e morto elefante.

Ao final, depois de analisar, fazer testes, promover uma caçada ao possível suspeito que seria responsável pelo caso do grande, gordo, cinza, redondo e morto elefante, descobriu no sótão de uma casa, ali, extremamente escondido, mas ainda com marcas de sangue seco.

Era uma havaiana, um pé esquerdo, a criminosa. Pouco importava o motivo, *modus operandi* do assassino, ou seriam assassinos no plural. O fato é que toda a mobilização logrou sucesso, o caso foi resolvido, a havaiana presa, o pé direito agora ficou livre de sua opressiva metade negra, enfim, a moral foi vitoriosa.

As lideranças de Desejo, após tão frutífera e rápida resolução do caso do grande, gordo, cinza, redondo e morto elefante, decidiram demarcar isso em sua história, demonstrando que o mal não teriam vez em sua cidade. E hoje, oficialmente o município de Desejo muda seu nome para

Pulo do animal

Renato Consorti Canavese

Tarde fria e estranha para agosto. Mas esses últimos anos foram estranhos. O que se esperava, o que estava planejado não aconteceu. Esperava passar os últimos anos da escola com amigos, alguns professores, outros eu agradeço por não ter visto mais. Mas fui jogado para assistir horas de aula pelo celular. E aqui estou em mais uma sexta-feira e a última aula da semana está começando. “Democracia e Cidadania” ou “Cidadania e Democracia no Brasil”, nunca lembro. O Brasil se esquece da ordem também.

Deito na cama atrás do fone de ouvido, a bateria do celular está cheia. Vai ser bom ficar deitado enquanto a aula vai rolando e vou ouvindo.

- O que é política? - pergunta o professor.

Silêncio, enquanto todos esperam alguém ter a coragem para responder.

- Política não é... não sei... aquilo que organiza a nossa vida?

Ainda bem que sempre tem a colega que toma para si essa dor de conversar com os professores. Eu me perco nas informações, divagações, notificações, distrações. É como se eu não estivesse no mesmo lugar. Flutuando em uma neblina de palavras.

- ... é por isso que a eleição do Lula é tão significativa para a democracia brasileira...

Perdido nos pensamentos eu volto.

Política: heróis, inimigos, paixão, ódio, projetos, interesses. Já vi conversas assim antes. Qualquer nome desperta emoções. Quem estava na toca responde como um animal que ouve um invasor: as orelhas sobem atentas, engatinhando para a hora do bote.

- ... mas agora, para encerrar a aula: vocês acreditam que vivemos em uma democracia?

Sento para ouvir melhor, falar mais:

- Acho que ainda não... dá para melhorar né? Como vocês falaram, nem todos têm todos os direitos garantidos.

- Sim, Giovana, com certeza. - responde o professor satisfeito que algumas das suas palavras foram ouvidas - Ainda mais nessas últimas semanas que o chefe do executivo vem usando as manifestações do 7 de setembro para atacar ou outros poderes, pedir fechamento do STF, intervenção militar. Isso é uma ameaça ao próprio jogo democrático.

Escondido do buraco, camuflado na foto de perfil da irmã, o animal pula.

- Se o povo pede intervenção militar é democrático sim! O que não é democrático é essa ideologia que os senhores ficam pregando em sala de aula!

O Brasil se esquece muito rápido.

Referências

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

OLIVEIRA JUNIOR, W.M. Encontros em zonas de fronteiras: contaminações entre estágio supervisionado e linguagens. **Leitura. Teoria & Prática**, v. 35 n. 69, p. 133-147, 2017. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/564> Acesso em 19 nov. 2021.

Artigos



**A relação teoria e prática
nas orientações de estágios
curriculares em cursos de
Licenciatura em Geografia**

Lana de Souza Cavalcanti'

01

Resumo: O texto apresenta uma compreensão de formação docente em Geografia que propicie bases teórico-práticas ao professor para que ele possa se instrumentalizar e formular propostas de ensinar Geografia para que seus alunos tenham aprendizagem efetiva e transformadora. Para desenvolver as ideias, o texto inicia com argumentos a favor de princípios da formação docente como um desenvolvimento profissional contínuo, que sustente um trabalho com autoria e autonomia. O texto segue destacando a orientação de integração teoria e prática nessa formação, o que pode ser feito na formação inicial por um eixo articulador em torno da problematização da Geografia escolar. Para finalizar, são apresentados a síntese de uma compreensão do papel do Estágio Curricular nesse processo de formação inicial e as dificuldades para efetivá-lo.

Palavras-Chave: Formação e atuação docentes; Relação teoria-prática; Estágio Curricular; Ensino de Geografia.

Introdução

Não há como iniciar esse texto sem fazer referência ao contexto no qual estamos vivendo no Planeta em geral, e no Brasil em particular. Estamos em um momento de crise sem precedentes, provocada em grande parte pelo advento da Pandemia, mas no Brasil essa situação é vivida de modo muito dramático principalmente por parte da população mais pobre. Na prática da educação escolar, o contexto dos últimos dois anos, a partir do início de 2020, foi de acréscimo de muitos desafios, muitas mudanças na rotina e nas condições de trabalho. O quadro de precariedade de grande parte das escolas públicas do país foi agravado com a nova situação, pois sem planejamento e sem as condições adequadas houve a imposição de um *ensino remoto emergencial*. Esse ensino para muitos consistiu em realizar, por mais de um ano, muita atividade demandada e compartilhada via *WhatsApp*, para e com grupos de alunos que pouco acesso tinham à internet. O resultado foi um período de poucas aprendizagens efetivas quanto aos conteúdos escolares, o que coloca o desafio de, no cenário pós-pandêmico, retomar as atividades com um grau de normalidade que possibilite a inserção novamente dos alunos no ritmo de estudo. Essa demanda coloca em evidência os desafios para o trabalho docente a ser realizado, ressaltando, com isso, a relevância da formação profissional requerida.

Nesse cenário fica evidente a complexidade que se deve atribuir à atividade docente, para o enfrentamento constante de desafios relacionados aos processos de aprendizagens dos alunos, mas também às demandas circunstanciais da sociedade para a escola e para a formação desses alunos. Em um cenário assim, fica também manifesta a necessidade de formação consistente dos professores para cumprir suas tarefas profissionais, formação continuada, a ser assumida e reali-

1. Doutora em Geografia, professora titular do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás. ls.cavalcanti17@gmail.com

zada na escola, como parte de seu funcionamento, constituindo comunidades de aprendizagens pelos sujeitos da organização escolar: professores, coordenadores e funcionários. E também fica demonstrada a necessidade de se investir esforços na formação inicial dos professores, para prepará-los para uma atuação profissional marcada pela dinâmica da sociedade, com seus constantes desafios. Este texto põe-se nessa direção como uma busca por formular ideias que reforcem essas demandas da formação docente, salientando a particularidade da Geografia escolar.

A profissão docente: demandas e desafios da formação e da atuação

Efetivamente, em qualquer contexto e especialmente naqueles mais críticos, a atividade docente é de extrema complexidade. O professor, ao se dedicar a contribuir para o desenvolvimento intelectual, social, afetivo de crianças, jovens e adultos, cumpre uma tarefa social muito importante. Sua formação, assim, deve ser condizente com a relevância dessa tarefa, proporcionando condições básicas para que esse profissional possa efetivar seu trabalho com autonomia, autoria e ética. Pesquisadores na área educacional (SCHULMAN, 1986; ROLDÃO, 2007; MARCELO GARCIA, 1999; VAILLANT E MARCELO GARCIA, 2012; CUNHA, 2001, 2013; entre outros) têm formulado a concepção de que a formação de professores deve contemplar as múltiplas dimensões que envolvem a sua prática profissional (como as referentes a conhecimentos disciplinares específicos, interdisciplinares, políticos e pedagógicos e da cultura da instituição educativa). A esse respeito, pode-se destacar a contribuição de Schulman (1986), sobre a articulação dessas importantes referências teórico-conceituais com os conhecimentos da prática educacional e escolar, compondo o que ele chama de “conhecimento pedagógico do conteúdo” – CPK. De forma similar, Roldão (2007, p. 9) chama a atenção para a necessidade de composição do conhecimento docente não apenas por adição ou aplicação na prática, mas na forma de ação transformadora, um conhecimento “capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa ação transformativa, informada por saber agregador”.

A compreensão da formação de um profissional dedicado à tarefa de ensinar e ajudar o outro a aprender, nessa perspectiva, discrimina alguns princípios orientadores tanto para a formação inicial como para a formação continuada.

Um desses princípios é o entendimento de que essa formação é um processo contínuo, extrapolando, inclusive, as etapas de formação em cursos de nível superior. Em qualquer uma dessas etapas, a formação docente é efetiva quando resulta de uma experiência significativa, que seja voltada a mudanças: mudanças na qualidade do conhecimento profissional, mudança nas crenças sobre o mundo, sobre a escola, sobre o aluno, mudança nas práticas docentes (quanto à abordagem de conteúdo, quanto à relação professor-aluno, entre outros aspectos).

Outro princípio orientador é o de que o percurso formativo é pessoal, é um processo de transformação de cada professor, individualmente, sendo por isso constituído de momentos e situ-

ações propiciadores de elementos da identidade docente. No entanto, não é um processo isolado (Marcelo Garcia, 1999). Para que essa transformação, resultante de aprendizagens autônomas, seja possível, é muito importante os processos de identificação como sujeitos coletivos no mundo do trabalho, para que haja a conscientização do lugar desses sujeitos na sociedade e que sejam viabilizadas as lutas por melhores condições de exercício profissional. São igualmente relevantes os processos de interação e de socialização entre e com seus colegas, em que há compartilhamento de experiência e saberes.

Esses aspectos iniciais apontam para os limites de se restringir as propostas de formação docente, seja a inicial ou continuada, a uma série de apresentações e explicações por especialistas de conteúdos acadêmicos selecionados e sistematizados previamente para que eles sejam conhecidos e assimilados pelos formandos, na expectativa de que como consequência haverá sua aplicação nas práticas docentes. Diferentemente, compreende-se que propostas formais de formação docente são parte do desenvolvimento profissional do professor no qual estão envolvidos a organização escolar, o contexto e as condições do trabalho docente, as características da orientação curricular e de inovação, elementos que são dinâmicos e produtores, eles próprios, de práticas e de reflexão teórica sobre ela.

A despeito dessa ênfase no caráter contínuo do processo de aprender a ser professor, destacam-se neste texto os momentos da formação profissional inicial. No percurso dessa formação, em instituições educativas próprias, entende-se que é importante que sejam propiciadas oportunidades de o professor construir quadro de referência teórico-prático referente à sua profissão, que seja realista, crítico, consciente dos desafios de seu campo de atuação. Ao mesmo tempo, é necessário que os cursos consigam ajudar os professores a se formarem como seres profissionais engajados com a causa de uma educação pública e de qualidade para todos, com a consciência da potência de sua ação de ensinar, o que quer dizer dedicar-se a ensinar a todos os estudantes, sem discriminação. Articulados a esses desafios de cunho sócio-político, há aqueles da prática mais imediata que são, entre tantos: manter a motivação e o envolvimento dos alunos, propor tarefas que mobilizem os motivos para o estudo, desenvolver métodos ativos de ensino, alterar práticas tradicionais e refletir sobre inovações, ajudar os alunos a desenvolver, por meio dos conteúdos escolares (entre eles os da Geografia), um pensamento teórico-conceitual.

É importante nesse sentido alertar para a necessidade de se investir na formação de valores éticos, que orientem o professor para o exercício da profissão apoiado na busca por cumprir causas sociais e políticas referentes à educação, valorizando assim sua profissão, levando-o a desejá-la exercê-la com prazer, responsabilidade e compromisso, ainda que consciente das dificuldades e desafios.

Esses aspectos apresentados não encerram, evidentemente, os princípios que podem orientar propostas de formação inicial para os docentes, particularmente de Geografia. No entanto, tenho destacado argumentos que articulados fazem sobressair a necessidade de se centrar em um

deles para melhor compreensão da totalidade da formação: a interrelação da teoria e da prática em percursos formativos, o que será melhor trabalhado no próximo item.

A interrelação entre teoria e prática como princípio da formação docente

A formação profissional docente deve contemplar de forma articulada conhecimentos teóricos disciplinares, como os que constituem a Geografia escolar, os conhecimentos pedagógicos-didáticos e a reflexão sobre a prática. Essa articulação é necessária por uma compreensão de que há uma indissociabilidade entre esses aspectos da realidade. De acordo com Roldão (2004), deve-se superar, nas concepções de formação, a oposição entre as ênfases acadêmicas e técnicas, de um lado, e a ênfase da prática docente, de outro. Para a ação de ensinar exige-se conhecimento profissional de caráter teórico-prático. O professor não é um técnico que aplica teorias irrefletidamente, ele é ser político que mobiliza saberes e age para transformar suas práticas quando as problematiza e quando encontra alternativas (teóricas e práticas) que julga valer a pena experimentar. A formação voltada para a mudança intelectual do professor com a consequente mudança das práticas requer momentos de reflexão, que indagam sobre as práticas, que diagnostica, que investiga possíveis razões para seus problemas e alternativas para superá-los.

Nessa reflexão, há uma busca por construir novas realidades na dinâmica das tensões entre os dois polos de uma práxis transformadora, não da realidade diretamente mas das mentes, dos modos de entender essa realidade. Nesse entendimento, defende-se a compreensão da práxis como critério da aprendizagem e da formação do professor. Como práxis, o ser humano é, fundamentalmente, um ser no mundo, que se humaniza e participa do processo de humanização, como pessoa corporal e histórica.

Nesse percurso da formação inicial do professor, orientando-se pelo princípio da articulação teoria e prática, atuando com vistas à práxis transformadora do futuro professor, é muito salutar o desenvolvimento de ações colaborativas entre instituições de nível superior e de educação básica. Essas ações são entendidas como as que criam situações em que um grupo de professores buscam agir coletivamente para transformar o mundo da prática, visando à formação consistente dos docentes (FRANCO, 2004), bem como realizar atividades de coprodução do conhecimento escolar e de formação inicial e continuada.

A partir desses requisitos, o percurso formativo pode dinamizar a relação entre a teoria e a prática, por considerar que essas configuram-se elementos fundamentais para a constituição do futuro professor. Nesse particular interesse, tem relevância as atividades referentes às possibilidades de realizar essa integração nas discussões sobre Geografia escolar, e na realização dos estágios curriculares, o que será abordado nos itens seguintes.

Geografia escolar: uma relação necessária entre teoria e prática

Para que o professor, em momentos de formação inicial, possa construir suas referências para realizar seu trabalho com a Geografia escolar, é necessário nessa perspectiva articular teoria e prática. Como? Como já foi dito, os dois polos da atividade docente – teoria e prática – não podem ser trabalhados como oposição mecânica, como polos separados, afinal, são atividades humanas que se entrelaçam, de modo mais ou menos conscientes. A consciência dessa tensão, que é dialética, ajuda a avançar, na reflexão e na prática, na busca por realizar na prática o que a reflexão aponta como o caminho necessário, progressista (no sentido de seguir a história) no sentido do seu desenvolvimento. Há, de fato, uma relação de tensão dialética entre a prática (os desafios da prática) e a teoria (a reflexão crítica do ensino, por exemplo). Nesse sentido, ao longo da formação uma discussão a ser feita para caminhar nessa compreensão pode ser orientada por perguntas como: o que ocorre na prática da educação, na prática de ensino de Geografia, é o que se quer que ocorra? A prática atende ao que se pensa, na academia por exemplo, sobre ela? A prática nega a teoria? Valeria, nesse caso, afirmar o dito de senso comum de que “na prática a teoria é outra”? Essas são questões que caminham para reflexões sobre necessárias aproximações entre teoria e prática em diversos momentos da profissão.

Na continuidade dessas reflexões, coloca-se o desafio mais específico, para professores de Geografia, de atuar no âmbito dessa disciplina de modo que ela faça sentido para os alunos. Por um lado, trata-se de praticar uma Geografia que tenha sentido para os alunos, e, também, para os professores. É importante para isso abrir o debate para questões como: qual a função da escola? Por que os alunos estão na escola? Por que eles devem frequentar esta instituição por tantos anos? Por que devem aprender Geografia? É preciso levar em conta que a atividade humana sempre busca sentido, a falta de sentido causa angústia, imobilismo, negação. Mas, nem sempre esse sentido é associado à atividade de modo espontâneo. Na vida diária, e na escola mais ainda, é preciso produzir sentidos, para todos os sujeitos que dela participam. É preciso produzir sentidos que vão além do imediato, das necessidades empíricas imediatas e particulares dos sujeitos ali presentes. Se não houver mobilização dos sujeitos para o mundo, para se interrogar sobre os sentidos do mundo e da humanidade, a escola estará ligada ao pragmatismo, às demandas de mercado tão somente. E isso, inclusive, desvaloriza conhecimentos científicos que não são aplicáveis diretamente à vida prática, como muitos que compõem a Geografia escolar.

Com esse entendimento, tenho defendido que um princípio importante para a formação inicial de professores de Geografia, e que, portanto, poderia ser transversal nos percursos formativos, é o de problematizar a Geografia Escolar.

A proposta defendida é a de que um percurso formativo, seja ele qual for, possa se iniciar, perpassando os diferentes momentos da aprendizagem, com a problematização da Geografia que será objeto do trabalho do sujeito da formação. Ou seja, não se baseia um percurso formativo, um processo de ensino e aprendizagem, pela mera apresentação de conteúdos novos a serem assimilados pelo estudante, nesse caso um futuro professor ou um docente já em exercício. A per-

gunta central para desencadear essa problematização e contribuir para a construção do quadro de referência dos futuros professores tem a clássica formulação: para que serve a Geografia na escola? A partir dessa questão, pode-se derivar várias outras, como: por que é importante manter essa disciplina como parte dos conhecimentos de veiculação obrigatória no ensino básico? Como ela tem sido estruturada e veiculada? Como ela é aprendida pelos alunos? Quais as dificuldades dos alunos quanto à aprendizagem de conteúdos geográficos? E, ao se trabalhar com determinados conteúdos específicos, como por exemplo um tópico de climatologia ou de pedologia, deve-se questionar: para que serve esse conteúdo no ensino básico? Por que é importante ensiná-lo? Como ele pode ser ensinado, tendo em vista os diferentes alunos, sua vida cotidiana, sua vida cidadã? Para a pergunta mais geral sobre para que serve a Geografia, minha resposta tem sido formulada, reiteradamente, da seguinte maneira: a Geografia na escola serve para contribuir para, por meio dos conteúdos que veicula, desenvolver o pensamento geográfico dos alunos, desenvolver um modo de ver o mundo e as coisas do mundo sob uma perspectiva peculiar, e isso é importante para a vida cotidiana cidadã (conferir, por exemplo, CAVALCANTI, 2012, 2013, 2019).

Estágios Curriculares: um momento especial da práxis na formação docente

Esses princípios da formação, em especial o da integração teoria e prática, podem e devem orientar uma parte muito significativa nesse processo que são os Estágios Curriculares, das licenciaturas em geral e em particular da Geografia. As diretrizes oficiais vigentes para essa formação em instituições de ensino superior, ainda que novas diretrizes já tenham sido aprovadas, surgiram em 2000, e foram regulamentadas pelas Resoluções no. 1 e no. 2, de 2002, sendo que mais tarde sofreram alterações (2015). As alterações propostas e implementadas nesses documentos impactaram significativamente os cursos, e entre elas, no âmbito restrito desse artigo, destaca-se a determinação de se destinar o mínimo de 400 horas de Estágio Curricular a partir do início da segunda metade dos cursos oferecidos. Essas mudanças têm relação direta com a concepção de formação que propicia a integração teoria e prática e reestrutura os estágios curriculares, com sua realização em diferentes momentos ou etapas ao longo do curso. Além de modificações nesse quesito, foram orientadas outras alterações, como as que se referiram à realização de atividades e disciplinas da formação pedagógica, também ao longo do curso, e o reconhecimento da formação continuada como parte articulada com a formação inicial. Essas mudanças foram fruto de avanço na reflexão e na pesquisa sobre os problemas da formação docente, apontando para a necessidade de se superar a estrutura então consolidada, mas bastante criticada, do denominado modelo 3+1, que significa estruturar o curso em quatro anos, sendo os três primeiros dedicados às disciplinas de conteúdo específico e o último às disciplinas pedagógicas, entre elas o Estágio.

Os princípios que nortearam essas mudanças na formação de professores foram: 1- necessidade de consistente formação teórico-metodológica; 2- a unidade teoria e prática; 3- o trabalho

docente como princípio educativo para a formação profissional; 4- a pesquisa como fundamento da formação.

Com base em uma pesquisa feita no grupo NEPEG, com participação de 9 Instituições de Ensino Superior, após quase duas décadas de implantação das referidas diretrizes, ainda alguns desafios a esse respeito puderam ser identificados (MORAIS E OUTROS, 2020), indicando a seguir indícios desse quadro no que diz respeito principalmente à questão da relação teoria-prática:

1. Foi introduzida no curso a modalidade de Prática como componente curricular – mas ainda, pelos dados levantados, observa-se que é um desafio implementar efetivamente essa dimensão da formação. Essa implantação exigiria uma orgânica unidade teoria e prática ao longo do curso. Muitos professores participantes da pesquisa disseram que não entendem muito bem como implementá-la de fato.
2. A maior parte dos cursos/professores formadores, que participaram da pesquisa, ainda tem uma concepção dicotômica da relação teoria-prática. Nesse caso, ainda predomina a ideia de que a prática é a aplicação da teoria. Nessa lógica, os conteúdos acadêmicos no interior das disciplinas são ensinados ao longo do curso tendo foco em si mesmos. Essa situação reforça a dicotomia teoria e prática, o que não contribui para a formação consistente e autoral do professor.
3. Quanto ao estágio, foram evidenciados, de acordo com Khaoule e outros (2020), por meio dos dados produzidos nessa pesquisa o que os professores consideram como aspectos positivos e negativos dessa prática curricular. Um aspecto positivo a se destacar é que se trata de um componente curricular como momento ímpar de exercitar a integração teoria e prática. Um aspecto negativo importante a se mencionar aqui é a ainda persistente falta de diálogo e parceria entre universidade e escola para a realização dos estágios.

Os dados da pesquisa mostram um avanço significativo nas práticas de estágio curricular nos cursos de formação para professores de Geografia no Brasil, sobretudo no que diz respeito a essa questão da relação teoria e prática. No entanto, há que se debater mais efetivamente para explicitar os diferentes desafios que ainda devem ser enfrentados para que o estágio possa significar para os futuros professores momento de síntese fecunda de uma práxis transformadora, que oriente de fato sua atividade profissional com autoria e autonomia. Um entendimento de estágio nessa direção foi expresso por Khaole e outros (2020, p. 136):

É um momento essencial em sua constituição, pois, é nele que emergem oportunidades de engajamento e aproximação do estagiário com a profissão docente onde possivelmente irá atuar. O contato dos estagiários com a escola-campo possibilita estabelecer relações diversas, tanto com os atores sociais envolvidos quanto com a rotina escola.

Ainda nessa pesquisa, foram perguntados a docentes e aos egressos dos diferentes cursos pesquisados sobre a importância do Estágio curricular no curso, buscando analisar suas percepções sobre a pretendida integração teoria e prática ao longo do curso, sobre a estrutura e organiza-

ção do Estágio e suas condições de trabalho e orientação. Como resultados, foi possível identificar dificuldades de efetivar a concepção proposta nas Diretrizes, por ainda haver concepções dicotômicas entre teoria e prática, entre conteúdos geográficos abordados nas universidades e os abordados na Geografia escolar, entre os conhecimentos disciplinares e o conhecimento pedagógico.

Nesse sentido, há um reforço quanto ao papel do estágio no sentido de superar essas dicotomias, pois é momento de realização de reflexões sobre a prática profissional, de observar a realidade das escolas e discuti-las com os professores da escola e do curso de formação, de experimentar práticas coerentes com suas concepções quanto à atividade docente. 58% dos egressos apontaram a relação teoria e prática e o Estágio como as maiores contribuições do curso.

Esses dados reforçam a convicção de que o estágio é um importante momento da formação docente, na medida em que justamente ali podem ser explorados problemas da relação teoria-prática. É um momento muito importante para realizar o curso orientando-se pelo princípio da atividade como práxis. É um desafio explorar nesse momento a relação conhecimento pedagógico e conhecimento curricular, entre conhecimento científico e conhecimento escolar. Outro grande desafio nesse sentido é o de se estreitar as relações entre instituições de nível superior e a escola básica, sendo que um dos caminhos para isso é constituição de redes de pesquisa colaborativas, comunidades de prática, entre outros grupos de formação continuada.

Considerações finais

Assumir a dimensão de práxis na formação docente é atuar com a concepção de que os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas são plenos de situações problemáticas, cheias de incertezas, que requerem decisões complexas. Na prática um dos grandes desafios é o de integrar os conhecimentos aprendidos na academia à prática docente, mas nas concepções correntes predominam as ideias de que a prática profissional é uma instância de aplicação do que foi assimilado no curso superior e, assim, ao longo do curso essa discussão não é feita suficientemente. Essa situação explica em parte as frustrações que os professores tem por expectativas não cumpridas no que diz respeito às propostas que “aprenderam” no curso e que não conseguem aplicar na íntegra em sua atividade nas escolas.

Essa discussão sobre as peculiaridades, especificidades dos polos da teoria e da prática e suas relações na configuração da atuação docente é bastante necessária para se compreender a complexidade envolvida. No texto buscou-se dar realce em alguns dos aspectos da questão, destacando os que se referem aos momentos de estágios curriculares dos cursos de formação inicial, como oportunidades de se praticar essa discussão de modo sistemático.

Referências

- CAVALCANTI, L. S. (2012). **O ensino de Geografia na escola**. Campinas-SP: Papirus.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia escolar e a cidade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.
- CAVALCANTI, L.S. (2019). **Pensar pela Geografia**. Goiânia, E. Alfa & Comunicação.
- CUNHA, Maria I. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educação e Pesquisa. São Paulo, Ahead of print, 2013.
- _____. **Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura**. Interface. Comunicação, Saúde e Educação, Botucatu, p. 103-116, 2001.
- FRANCO, M. A. R. S. **A Pedagogia da pesquisa-ação**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 12, 2004, Curitiba. Anais. Curitiba: Endipe, 2004.
- Kaoule, Anna Maria K. e outros. **Estágio curricular supervisionado na formação de professores de Geografia no Brasil: dilemas e desafios**. In: MORAIS, Eliana M. B. De e RICHTER, Denis (Orgs.) Formação de professores de Geografia no Brasil. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de Professores, para uma mudança educativa. Porto, Portugal, Porto Editora, 1999.
- MORAIS, Eliana Marta B. De e outros. **Formação de professores em Geografia no Brasil: tópicos em discussão**. In: MORAIS, Eliana M. B. De e RICHTER, Denis (Orgs.) Formação de professores de Geografia no Brasil. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.
- ROLDÃO, Maria do C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação. vol.12 no.34. Rio de Janeiro Jan./Apr. 2007 <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- ROLDÃO, Maria do C. **Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco**. Cadernos de Pesquisa. V. 47, no. 166. Out./dez. 2017.
- SHULMAN, L. S. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma**. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado. Granada, Espanha, ano 9, 2005.
- VAILLANT, Denise e MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar, as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba, PR, Editora UTFPR, 2012

**Conversaciones interdisciplinarias
para la Formación Docente
Universitaria: un desafío para pensar
la práctica en el contexto actual**

*María de los Ángeles Fanaro¹
Juan Suasnabar²*

02

Resumen: En este trabajo invitamos a reflexionar sobre la práctica docente en el contexto actual, en el cual, partimos de un trabajo colaborativo realizado recientemente entre/con otros actores de la enseñanza: profesores junto con didactas, pedagogos, especialistas disciplinares, que se integraron al equipo de trabajo, con la intención de dialogar sobre cómo afrontar la nueva propuesta ministerial acerca de la escuela secundaria, desde la perspectiva del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). La necesidad del diálogo interdisciplinar, no puede esperar a un cambio de plan de estudios de la formación docente, los formadores podemos (y debemos) empezar con propuestas de acercamiento, diálogos y conversaciones entre las disciplinas como éstas, que son las que darán lugar a prácticas abiertas, flexibles y que respondan a las necesidades de la necesidad actual.

Palabras clave: conversaciones; formación docente; escuela actual; interdisciplina.

Introducción

Algunas investigaciones educativas en los últimos años, estudiaron acerca de la correspondencia entre lo que se sabe, lo que se dice y lo que se hace en el aula, es decir la coherencia pedagógica (Álvarez, 2012a, 2012b, 2014, 2015; Guidi, Verellén, 2015). Estas investigaciones han comenzado a centrarse en la “experiencia” (Larrosa Bondia, 2006) del docente en el aula, ya no tanto en sus concepciones, pensamientos y saberes, más bien en su accionar. Otras problemáticas actuales se refieren a los estilos de aprendizaje de profesores y su relación en el desarrollo de estrategias de enseñanza (Barreto, Ramírez, 2017), etc.

La tradición en esta temática es amplia, y se admite que investigar la práctica favorece la reflexión sobre el ejercicio profesional de los profesores, aporta elementos para construir conocimiento profesional, permite constituir comunidades interesadas en problematizar la práctica y los procesos de enseñanza- aprendizaje (Robayo et. al, 2015). Por lo tanto, desde diversas aristas al problema de la formación de los profesores en ejercicio, se acepta que las concepciones del profesor acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación inciden directamente sobre el aprendizaje de sus estudiantes, lo cual constituye un punto de partida para un cambio, pero no es excluyente si no se analiza la práctica real de los profesores en sus clases.

Así, se reconoce que, pese a que es un asunto de enorme relevancia, apenas se han realizado estudios empíricos al respecto para saber cómo es la relación que establece el profesorado entre la teoría pedagógica y la práctica de enseñar (Álvarez, 2012a p. 1). Por otro lado, en Argentina, las directrices nacionales apuntan a formar un sujeto diferente, más activo que en la escuela tradicional, crítico y capaz de interrogar al mundo en el que vive.

1. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) ARGENTINA

2. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN

En este enfoque no hay un único saber verdadero, y el estudiante –que ahora tiene mucho más acceso a la información que nunca antes en la historia- pueda incorporarse al proceso de enseñanza - aprendizaje participando activamente en la selección y producción del conocimiento. El enfoque de enseñanza que se propone para alcanzar estos objetivos es a través de un aprendizaje basado en problemas y en un aprendizaje por proyectos.

Ambos enfoques, distintos pero que comparten bases epistemológicas, tienen larga trayectoria en el ámbito educativo (Barrows, Tamblyn, 1980; Branda, 2004; De la Fuente, 2012; Harland, 2003; Kjersdam y Enemark, 1994; Kolmos, 1996; Masferrer, Baqueró, 2014; Morales-Mann, Kaitell, 2001; Murray, Savin-Baden, 2000; ; Perrenet, 2000; Sluijsmans, Moerkerke, Van Merriënboer, Dochy, 2001; Sundblad, Sigrell, John, Lindkvist, 2002), sin embargo, las investigaciones para el nivel secundario aún son insuficientes (Fuentes, Riuz, 2017; Morales, 2011; Maure y Marimón, 2015; Díaz y Fajardo, 2014; Massoni et al. 2018, Domenech-Casal et al., 2018, son algunos ejemplos de ellas).

La perspectiva de Trabajo por Proyectos, o ABP como comúnmente se lo nombra, constituye, según Carbonell (2015) un representante de lo que él denomina “pedagogías del conocimiento integrado”. Desde ese abordaje amplio, se propone una nueva concepción de la educación y de la escuela que busca romper con los currículos rígidos y la obsesión por la programación de actividades. Así la escuela se plantea como un espacio de experiencias compartidas y reflexionadas y donde el conocimiento se construye desde distintas rutas de acceso, propiciando un aprendizaje más sólido, crítico y comprensivo.

La historia del ABP tiene larga trayectoria; su evolución histórica ha sido bastante desarrollada y puede encontrarse en fuentes como Knoll (2002), Morales (2001), etc. Aún a riesgo de sobresimplificar, es posible ubicar sus orígenes en el siglo XVI donde se planteó en las primeras academias de arquitectura en Europa como un método institucionalizado de enseñanza, en el movimiento de profesionalización de la arquitectura e ingeniería que comenzó en Italia durante los últimos años de ese siglo. Varios siglos más tarde, fue adoptado por filósofos y pedagogos del primer tercio del siglo XX, con exponentes como Decroly, Dewey, Freinet, quienes constituyeron un hito histórico, a partir de los cuales el enfoque comenzó a extenderse y desarrollarse en la educación en Europa y Estados Unidos. Por ejemplo, en España concretamente se comenzó a desarrollar en 1983 en una escuela de Cataluña, y actualmente sigue vigente el proyecto Horizonte 2020 desarrollado en escuelas jesuitas.

En cuanto al trabajo por proyectos ya son numerosos los autores que se encargaron de definir qué es (y que no es) coincidiendo en entenderlo como una estrategia metodológica de enseñanza aplicable a todos los niveles educativos, estableciendo así sus claves, sus fases, los roles del profesor y del alumno, (Anijovich y Mora, 2009; Giroux, 1990), definiendo en ocasiones los tipos de proyecto y sus fases de desarrollo (Lacueva, 2006). Sin embargo, Hernández (2002) y Vergara (2015) buscando superar este reduccionismo, insisten en que el enfoque por proyectos es mucho

más que una metodología, una pedagogía o una fórmula didáctica basada en una serie de pasos.

Reconocer que el aprendizaje es una práctica afectiva, además de cognitiva y comportamental requiere una nueva mirada a la escuela en su totalidad, considerando primordialmente que la educación en general es un problema político (Terigi 2006; Carbonell Sebarroja, 2015; Masferrer y Baqueró, 2014). Por su parte, el trabajo por proyectos además de conllevar incidencia en la visión política, educativa, curricular, implica profundos cambios en la mirada del mismo conocimiento: se requiere construir una nueva noción de vínculo con los alumnos, enfatizando en otras posibilidades de experiencias de enseñanza y aprendizaje y naturalizando el proceso de enseñanza como un espacio de incerteza, donde no todo está previsto, y que esto, lejos de ser un obstáculo, sea el motor de la búsqueda de conocimientos (Larrosa, 2006).

Así, Carbonell Sebarroja (2015) y Vergara (2015) esclarecen el panorama dando una idea de lo que no implica el trabajo por proyectos: no necesariamente implica el uso de tecnologías, ni es un modelo único de enseñanza (en el sentido de tener que trabajar todo el tiempo por proyectos) ni es algo que los docentes diseñen y los estudiantes realicen. Lo que es esencial es trabajar desde, con y para la realidad: no se hacen supuestos sobre una hipotética realidad –lejana y totalmente desconocida para los estudiantes- de la que se supone un problema a resolver: se trabaja directamente con una situación concreta, con cifras reales y, a ser posible (Carbonell Sebarroja, 2015), desde el habitar mundo/lugar de los estudiantes.

La perspectiva epistemológica acerca de la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes requiere deconstruir la idea de generar situaciones artificiales para conseguir aprendizajes. Lo que sí tiene sentido es que los conocimientos disciplinares, resulten útiles para resolver inquietudes de los estudiantes: que permita responder a sus dudas en torno a un tema o amplíe el marco de análisis sobre un eje temático que se plantee. Aquí, entonces surge naturalmente el trabajo de forma interdisciplinaria, con otros, el diálogo con otras áreas del saber.

El ABP tiene un enfoque centrado en el alumno, pero requiere una importante participación del docente (Sánchez, 2013; Rodríguez-Arteche y Martínez-Aznar, 2016), el cual es asunto central de este trabajo.

Entonces, planteamos la necesidad de reflexionar y comenzar a dialogar en relación a las experiencias que viven los profesores de la escuela secundaria y al mismo tiempo iniciar desde los profesorados (Matemática, Física, Geografía y Ciencias de la Educación) un camino que potencie las posibilidades de una enseñanza basada en proyectos, en la formación universitaria, en correspondencia con la propuesta ministerial para la escuela secundaria Argentina.

Desarrollo

El enfoque propuesto para la educación obligatoria requiere una revisión conjunta de saberes, dinámicas, roles, estrategias, espacios y tiempos escolares, que lleven al logro de acuerdos

sobre la planificación, la implementación y la evaluación. Se busca la construcción de aprendizajes integrados por parte de los estudiantes, a partir de propuestas de enseñanza centradas en la interdisciplinariedad, lo que en los documentos ministeriales se denomina una “Enseñanza Basada en Proyectos”. En este contexto, se establece como propósito para la formación de los ciudadanos un estudio interdisciplinario de los saberes, siendo que los problemas de la sociedad actual requieren ser estudiados a partir de la integración de saberes provenientes de distintas disciplinas. Así, en el Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (Ministerio de Educación de la Nación, 2017a) se establece que:

“Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios se complementan con saberes emergentes, creando puentes entre las disciplinas y las situaciones de la realidad. Los campos de saberes emergentes son campos de conocimiento que van más allá de las disciplinas y que nos ponen en contacto con problemas inacabados, situados y pertinentes. Posibilitan abordar la enseñanza a través de proyectos o problemas reales cercanos a la realidad de los/las estudiantes en los que se los invita a abordar simultáneamente diferentes situaciones sociales, problemas éticos, responsabilidades laborales, responsabilidades cívicas, etc.” (Ministerio de Educación de la Nación, 2017a, p. 10)

Por su parte, desde la Dirección de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires (2017) se propone que los alumnos estudien problemáticas desde una perspectiva integrada, asumiendo como fundamento la propuesta de Perkins (2010). El aprendizaje integrado se ubica en contra del aprendizaje atomizado y enciclopedista (Ministerio de Educación de la Nación, 2017a).

El desarrollo de propuestas interdisciplinarias tiene como objetivo superar la fragmentación del conocimiento y poner en diálogo los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, desde la creación e imaginación de otras formas posibles de relacionar, articular y vincular los saberes escolares y el mundo. Proceso que implica pensar, cómo posibilidades y potencia de articulación entre el saber/hacer de la práctica docente. Por ello, se requiere de un trabajo pedagógico colaborativo entre los docentes, a fin de (re)visar, (re)organizar, (re)construir forma de enseñar y aprender.

Esta perspectiva “interpela a los docentes a encarar un trabajo pedagógico conjunto, colaborativo, articulado, a fin de organizar la enseñanza desde un diálogo entre los conceptos, las metodologías, los procesos y procedimientos y las propuestas de actividades interdisciplinarias.” (Ministerio de Educación de la Nación, 2017a, p.4).

Es necesario reconocer que este proceso de cambio en la educación secundaria argentina implica reestructurar todo el sistema de enseñanza, que aún se encuentra en un estado incipiente. Los documentos curriculares (Ministerio de Educación de la Nación, 2017a; Dirección de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, 2017) asignan la responsabilidad a directivos y docentes en la gestión de este tipo de enseñanza.

De esta manera, y ante dicho escenario educativo, surge la necesidad de un trabajo colaborativo entre/con el otro/los otros actores de la enseñanza: profesores junto con didactas, pedagogos, especialistas disciplinares, estudiantes de grado, que se integren al equipo de trabajo, con la

intención de dialogar “sobre eso que pasa”, “eso que nos pasa” (Larrosa, 2006) en el ámbito de la formación docente de los profesorados de la UNICEN.

En este contexto entonces, y desde nuestra condición de profesores y profesoras de las materias curriculares de la formación de los profesorados, antes mencionados, tales como las Didácticas y Prácticas nos preguntamos: ¿Cómo es la formación universitaria de profesores para el nivel secundario con relación a la pedagogía del aprendizaje integrado? ¿Prepara la formación docente para enseñar desde esta metodología, ya sea aplicada o reconceptualizada entre el campo disciplinar, de la educación y de la pedagogía desde el grado universitario ?

Acordamos con León León (2010:120) en que:

“definir este término es algo difícil, se debe tener presente el criterio de diferentes autores, puesto que cada uno de ellos aporta algo en particular, pero en lo que la mayoría están de acuerdo es que, en esencia es una filosofía de trabajo que implica la colaboración de un colectivo de personas, en este caso de profesores y maestros, teniendo presente que cada uno de los que intervengan en esta labor común, tenga competencia en su disciplina y ciertos conocimientos de los contenidos y métodos de trabajo de las otras”. (LEÓN, 2010)

Entonces, sin entrar en tecnicismos ni definiciones que encorseten la práctica docente, aceptamos que la interdisciplina lleva a la colaboración, a la acción conjunta para un fin común: la enseñanza y el aprendizaje.

De esta forma, un primer paso para comenzar a estudiar las relaciones entre la formación docente y las prácticas escolares orientadas a la interdisciplina, generamos diálogos entre profesores de Didáctica de la Física, Didáctica de la Matemática, Didáctica de la Geografía, y de las prácticas docentes de las disciplinas afines, quienes nos preguntamos cómo nosotros mismos podríamos abordar la interdisciplina, siendo los actores de distintas áreas. Lo cual llevó a generar distintos intercambios, diálogos mediados por lecturas que permitieron poner sobre la mesa la cuestión fundamental acerca de qué es lo específico de cada disciplina, y qué es lo que compartimos en común el hecho de “ser profesor”.

Esto generó debates epistemológicos acerca de cómo la forma en que se genera el conocimiento en cada área del saber, está ligado a la forma de enseñarlo. A continuación, en la Imagen.1, se puede visualizar una síntesis de los aspectos más relevantes conversados en uno de los encuentros. En este caso consideramos que los cuadernos tanto de los profesores y estudiantes constituyen una herramienta pedagógica invaluable al momento de pensar y analizar la práctica.

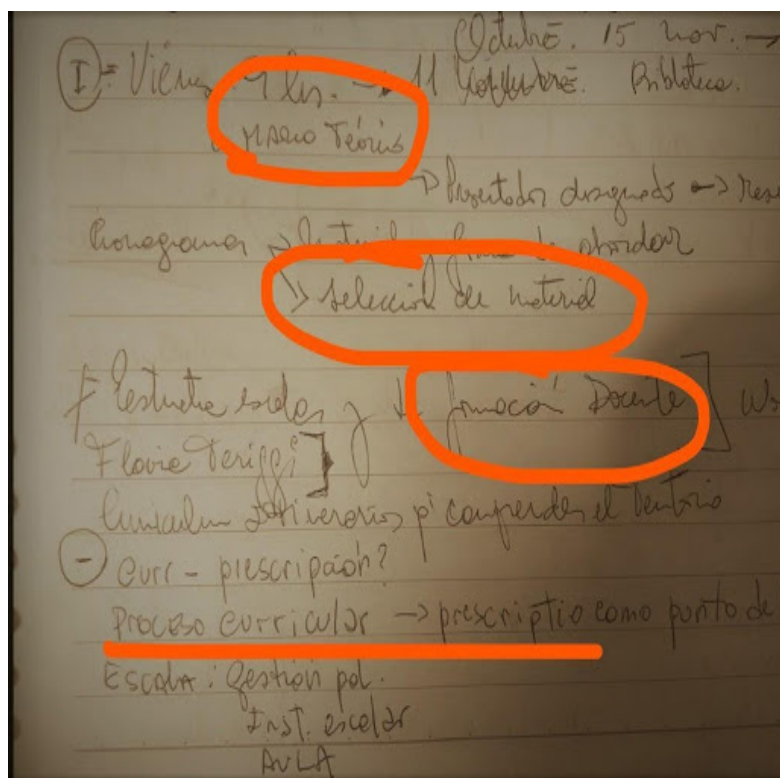


Imagen 1: Primeras conversaciones (Fuente: Cuaderno personal de la profesora S (2019))

Nuestros pasos fueron generando (des)encuentros desde la idea de concentrar el sentido de lo que se pretende cambiar, como dice Barcena (2012) “entender en lo profundo, que siempre se da en cierta superficie; aunque pocas cosas puedan al final cambiarse” Barcena (2012: 49). Concentrarnos en el recorrido de este viaje, también abrió otras instancias de conversación, y diálogo, siempre sostenido en la medida de lo posible desde un lenguaje artesanal, como para ir armando el entramado de las piezas que entrelazan las relaciones entre la formación docente, el aprender y su experiencia. Entre las piezas de este pensar-se-nos, también, se abrió el diálogo a entrevistar a referentes en la temática de aprendizaje basado en proyectos.

Instancia que aconteció, o bien por la distancia o bien, dado el contexto de pandemia, a través de la mediación tecnológica con algunas videoconferencias. En este caso una de ellas, tuvo que ver con el relato e intercambio de experiencias de ABP sostenidas desde la vinculación de la escuela con la vida. Cuestión que parece ya resuelta - esto de “traer el espacio a la vida” (Massey, 2008), o más bien traer la vida a la escuela-, sin embargo, ¿no sabemos por qué?, es un relato permanente que nos interpela e invita a crear, imaginar, vivenciar, compartir, espacios que promuevan acciones transformadoras en el mundo que habitamos.

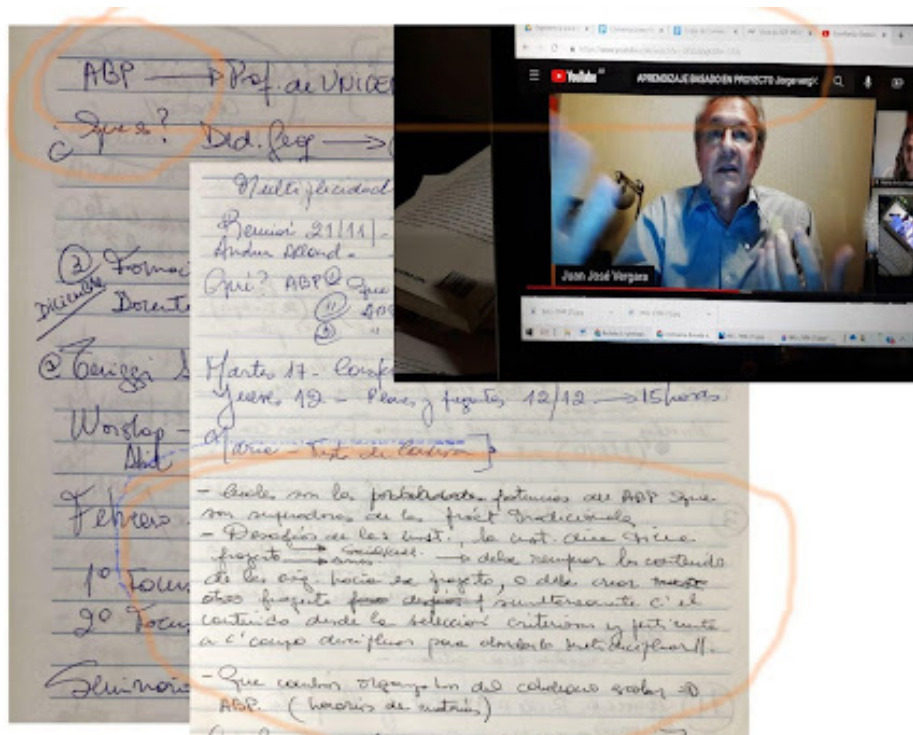


Imagen 2: Conversa: entre gestos, palabras, e imágenes (Fuente: Cuaderno personal de la profesora S (2019))

Por otro lado, para conocer si desde la Universidad se forma a los futuros docentes para trabajar en colaboración con otros profesores, se revisaron los planes de estudio de los profesados de Matemática, Física, Informática, Historia, Geografía y Ciencias de la Educación, por ser éstos los planes de estudio de los docentes de las materias didácticas específicas/prácticas de estas carreras. La revisión de estos planes de estudio, nos permitió constatar que, igual que como ya advierte León León (2010) la concepción curricular de los planes de formación de profesores no favorece una concepción interdisciplinaria, ya que principalmente se trata de la formación disciplinar por un lado y la pedagógica, por otro.

En este sentido podemos decir que en las propuestas curriculares de formación docente analizadas, aún pervive la idea de que basta con sumar a la formación específica de un profesional, algunas materias pedagógicas, para que este se convierta en profesor, quedando la vinculación entre los campos de saberes, librado a la suerte e imaginación y creatividad de los docentes una vez en ejercicio.

Consideraciones finales

En las propuestas e investigaciones educativas, la interdisciplinariedad ha sido preponderantemente una cuestión teórica, presentando obstáculos de diversa índole para ser llevada a la práctica. Ha sido declarada en los diseños curriculares y documentos metodológicos como intención, como aspiración, pero no se ha concretado en la práctica pedagógica mediante acciones específicas. Centrar el estudio en el Plan de estudios vigente en la formación del profesorado uni-

versitario de la Unicen (sede Tandil), podría ser una alternativa, aunque es demorar la solución a un problema demandante.

Por eso, nuestra propuesta, como formadores de formadores es propiciar encuentros, diálogos e intercambios activos, en el contexto de la formación y la práctica docente en la escuela y fuera de ella, con el sentido de potenciar la experiencia de trabajar en cooperación, vivenciar el trabajo interdisciplinario, y reflexionar sobre la práctica docente a la cual enfrentarse-mos cada día, en constante cambio y devenir. Es decir, como formador de formadores, es pertinente y relevante, recuperar las posibilidades y potencias que deviene del trabajo interdisciplinario, entendiéndolo como una estrategia didáctica/metodología, asumida por un grupo de docentes, para propiciar un aprendizaje holístico, afectivo y significativo.

De esta manera, será posible que se generen múltiples experiencias y estrategias de enseñanza aprendizaje en el campo de la formación y práctica docente, sobre la base de miradas más amplias, tanto cognitiva, social y culturalmente de las instituciones formadoras, con el fin de construir, crear conocimiento y estar siendo un profesor, estudiante/practicante/futuro profesor (Gómez, Suasnabar; 2018) que artesana su devenir.

Podemos decir entonces que no se trata de buscar la solución a este problema puntual, sino más bien, tomarlo como punto de partida -si se quiere, como excusa- para la iniciación de una conversa más profunda, que tiene que ver con el lugar y sentido de la formación pedagógica en relación a la formación profesional y como una forma de estar siendo sujetos del mundo, con la finalidad de dar sentido-otros sentidos- al acto pedagógico de enseñar y aprehender.

Bibliografía

Álvarez, C. (2012a) **¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación?** Revista Iberoamericana de Educación, 60/2, pp. 1-11

Álvarez, C. (2012b) **La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje.** Educativo Siglo XXI, 30(2), 383-402.

Álvarez, C. (2014) **¿Cómo puede un docente relacionar la teoría educativa y su práctica escolar? El problema de la coherencia.** Investigación en la escuela. Vol 82, pp.99-110

Álvarez, C. (2015) **La relación teoría-práctica y el desarrollo profesional docente: obstáculos y retos.** Educere, vol. 19, núm. 63, mayo-agosto, 2015, pp. 363-371

Anijovich, R y Mora, C. (2009) **Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Barreto, C. y Ramírez, E. (2017) **Los estilos de aprendizaje de profesores de ciencias en ejercicio de Cundinamarca –Colombia y su relación en el desarrollo de estrategias de enseñanza.** Enseñanza de las ciencias, n.º Extraordinario pp. 2281-2286

Barrows, H., Tamblyn, R. (1980). **Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education.**

Cadernos de Estágio Vol. 3 n.2 - 2021

New York: Springer. Branda, 2004

Carbonell Sebarroja, J. (2015) **Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación.** Educativa Octaedro: Barcelona.

Ferraz, C. B.; Nunes, F. G. **SER PROFESSOR: deformar e criar pensamentos.** PerCursos, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 94-113, 2012. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2751>

De la Fuente, M. (2012). **Aprendizaje por proyectos en Educación Infantil.** Revista digital para profesionales de la enseñanza, 19, 1-6.

Díaz, M. y Fajardo, J. (2014) **El aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje de conceptos de calor y temperatura mediante aplicaciones en cerámica.** Innovación Educativa, vol. 14, número 66, pp. 65-90

Dirección de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. (2017). **Saberes coordinados y aprendizaje basado en proyectos: hacia una enseñanza compartida para lograr aprendizajes integrados.** Documentos de actualización curricular. Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/destacado_saberes/documento_saberes_coordinados_y_abp.pdf

Domenech-Casal, J; Gasco, J, Royo, P y Vilches S. (2018) **Proyecto CRASH: enseñando cinemática y dinámica en el contexto del análisis pericial de accidentes.** Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias 15 (2) pp. 2103

Fuentes, G. y Ruiz, E (2017) **Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de competencias matemáticas en Bachillerato.** Revista Electrónica de Investigación Educativa 19(3), pp. 71-91

Guidi, M., Verellén. E. (2015). **Entre lo que sabemos y lo que somos: la experiencia en la formación docente.** En L. Porta et al. VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado, ponencias y simposios: Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Gómez, S., Suasnábar, J. (2018) Hacer-se profesor/a de geografía. Notas de un dispositivo de formación entre experiencias, bitácoras y planificaciones. En M. A. Jara (Compilador) **Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos.** 1a edición especial. Cipolletti- Rio Negro.

Harland, T. (2003). **Vygotsky's Zone of Proximal Development and Problem-based Learning: linking and theoretical concept with practice through action research.** Teaching in Higher Education. 8(2), 263-272.

Hernández, F. (2002). **Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre.** Cuadernos de Pedagogía 310, 78-82.

Kjersdam, F., Enemark, S. (1994). **The Aalborg Experiment: project innovation in university education.** Aalborg: Aalborg University Press.

- Knoll (1997) **The project method: Its vocational education origin and international development.** Journal of Industrial Teacher Education, vol. 34(3), pp. 59-80.
- Kolmos, A. (1996). **Reflections on Project Work and Problem-based Learning.** European Journal of Engineering Education, 21(2), 141-148.
- Larrosa Bondía, J. (2006) **Sobre la experiencia.** Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna, Núm. 19, p. 87-112,
- León León, G. (2010). **La formación interdisciplinaria de los profesores: una necesidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias.** Revista Ensayos Pedagógicos, 5, 119-130.
- Masferrer, F., Baqueró, M. (2014). 8 ideas Clave. **Los proyectos interdisciplinarios.** Barcelona: GRAÓ
- Massoni, N; Barp, J y Dantas, C (2018) **O ensino de Física na disciplina de ciências no nível fundamental: reflexões e viabilidade de uma experiência de ensino por projetos.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 35, n. 1, p. 235-261
- Maure, L y Marimón, O. (2015) **Un aprendizaje basado en proyecto en matemática con alumnos de undécimo grado.** Números Volumen 90, pp. 21-30
- Ministerio de Educación de la Nación (2017). **Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA).** Anexo Resolución CFE Nro 330/17
- Morales (2001), Morales, S., (2011) **El Aprendizaje basado en Proyectos en la Educación Matemática del siglo XXI.** Cuaderno de bitácora. Actas de las XV Jornadas de Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, p. 1-23.
- Morales-Mann, E., Kaitell, C. (2001). **Problem-based learning in a new Canadian curriculum.** Journal of Advanced Nursing, 33, 1, pp. 13-19.
- Murray, I.; Savin-Baden, M. (2000). **Staff development in Problem-based Learning.**, en Teaching in Higher Education, 5, 1, pp. 107-126.
- Perkins, D. (2010). **Aprendizaje Pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación.** Buenos Aires: Editorial Paidós Perrenet.
- Robayo, B., González, J., Duarte, J., Bejarano, J. (2015). **Necesidades de formación en investigación de profesores en ejercicio.** Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía. 8(1) pp. 121-140.
- Rodríguez-Arteche, I. y Martínez-Aznar, M. M. (2016). **Introducing inquiry-based methodologies during initial secondary education teacher training using an open-ended problem about chemical change.** Journal of Chemical Education, 93(9), 1528-1535.
- Roman Velazquez, P.; Garcia Vargas, A. (2008) **Entrevista con Doreen Massey “Hay que traer el espacio a la vida” “Incorporating Space into Life”.** Signo y Pensamiento 53, 328-343
- Sánchez, J. (2013). **Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos.** Actualidad Pedagógica. Recuperado de https://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf

- Sluijsmans,D., Moerkerke,G., Van Merriënboer, J., Dochy, F. (2001). **Peer assessment in problem-based learning**. Studies in Educational Evaluation, 27, 153-173.
- Sundblad, G., Sigrell, B., John, L., Lindkvist, C. (2002). **Students´ evaluation of a learning method: a comparison between problem-based learning and more traditional methods in a specialist university training program in psychotherapy**. Medical Teacher, 24(3), 268-272.
- Terigi, F. (2006). **La enseñanza como práctica política**. Diálogos Pedagógicos, 4 (7) 89-115 (<https://bit.ly/3alb6ZB>) (2020-03-26)
- Vergara Ramírez, J. (2015) **Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos paso a paso**. España. SM
-

**Vivências do Estágio
Supervisionado em Geografia
III e IV na Pandemia de
COVID-19**

Maria José Costa Fernandes¹

03

Resumo: O Ensino Superior e a Educação Básica tiveram que adotar o ensino remoto emergencial durante a Pandemia de COVID-19, em função da necessidade de distanciamento social. Com isso, os cursos de licenciatura precisaram se (re) inventar e encontrar alternativas didático metodológicas para o desenvolvimento dos Estágios Supervisionados. nesse contexto, que surgiu o objetivo central desse trabalho, que é o de analisar a experiência do Estágio Supervisionado III e IV no Curso de Geografia da FAFIC/UERN, através o desenvolvimento de microaulas remotas, evidenciando as limitações e potencialidades desse novo formato de estágio. A pesquisa se configura como de natureza qualitativa, e foi desenvolvida a partir de pesquisa bibliográfica; pesquisa documental a partir das principais legislações relacionados a formação de professores e ao estágio na UERN; além da aplicação de questionários com 35% dos alunos estagiários, destacando seus principais relatos de experiência do estágio de forma remota, durante os semestres 2020.1 e 2020.2. Ao longo do desenvolvimento do trabalho, reafirmamos que o Estágio Supervisionado desempenha papel significativo na formação do licenciado em Geografia, e que durante o ensino remoto, esse componente curricular precisou se (re) inventar, para adaptar-se ao contexto pandêmico.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado em Geografia. Ensino Remoto. Microaulas.

Diálogos iniciais

A Pandemia de COVID – 19 marcou o ano de 2020, em escala internacional e nacional, provocando inúmeras mudanças de convívio social, e exigindo das instituições de ensino, uma nova forma de trabalho para continuidade de suas atividades. Eis que surge nesse contexto, o chamado ensino remoto.

De acordo com (MORAIS et al, 2020, p. 05) “o Ensino Remoto Emergencial é um formato no qual o processo de ensino e aprendizagem se efetiva por meio da mediação tecnológica; sendo assim, a relação professor e aluno acontece a partir de interações virtuais”.

Mas nos indagamos, de que maneira esse ensino remoto afetou o desenvolvimento dos componentes teórico-práticos como os Estágios Supervisionados na Licenciatura em Geografia? Quais foram os caminhos metodológicos seguidos por docentes e discentes para o desenvolvimento dos estágios? É o que iremos discorrer ao longo desse trabalho.

Pensar o Estágio Supervisionado como espaço para formação docente é entendermos segundo Bezerra (2013) que se faz necessário e urgente à construção de um novo olhar sobre o estágio, onde as heranças de uma experiência enfadonha e muitas vezes burocráticas sejam trocadas

1. Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professora do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais (FAFIC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em Mossoró/RN. mariacosta@uern.br

por um olhar curioso, crítico e ainda reflexivo que possa dar sentido e significado a experiência no processo de formação docente.

Acerca do desenvolvimento do Estágio Supervisionado de forma remota, Morais et al (2020, p.06), vai apontar que: “o Ensino Remoto Emergencial tem ensejado enormes desafios para as universidades, dos quais se destaca a oferta do componente curricular Estágio Supervisionado por sua especificidade em termos de carga horária e perfil didático-pedagógico”.

Ao longo desse texto, buscamos compreender sobre a importância do Estágio Supervisionado como componente teórico-prático na formação dos professores; discorrendo sobre o impacto da pandemia de COVID-19 na formação inicial de professores, com a adoção do ensino remoto emergencial, a partir da visão das nossas vivências enquanto docente, nos estágios III e IV do Curso de Geografia da FAFIC/UERN.

Entendemos que o Estágio Supervisionado “deve caracterizar-se como espaço de reflexão sobre aspectos teórico-práticos do processo ensino-aprendizagem, possibilitando ações propositivas capazes de dar conta dos desafios colocados pela docência” (MARTINS e TONINI, 2016, p.104).

A metodologia do trabalho se baseou inicialmente, no levantamento bibliográfico que buscou referências teóricas, nos debruçando sobre as seguintes temáticas: estágio supervisionado e prática de ensino; formação de professores; e pesquisa na docência, voltadas para a licenciatura em Geografia. A pesquisa realizou um levantamento documental, no tocante ao Estágio Supervisionado, bem como a legislação da UERN para esse componente curricular, além de aplicar questionários com 35% os estagiários que cursaram os estágios III e IV, registrando seus relatos de experiência de alunos e professores envolvidos com as microaulas remotas.

De acordo com SILVA, LIMA e FERNANDES, 2017, p.49): “o estágio supervisionado é posto então como essencial na construção e formação do licenciando de geografia pois é ele quem vai fundamentar as nossas práticas docentes durante a graduação”.

Reflexões sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE)

A Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou publicamente em 11 de março de 2020, o estado de Pandemia em relação à COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, o Sars - CoV-2, que atingiu a maioria dos países do mundo. Desde então, a Sociedade tem vivido em estado de alerta, e modificado a forma de convívio social, sendo a Educação uma das áreas mais afetadas, que precisou se (re) inventar e adotar o ensino remoto, como estratégia metodológica para continuidade das suas atividades, para manter o distanciamento social da comunidade acadêmica e escolar.

Dessa forma, a suspensão das atividades presenciais passou a ser recomendada por entidades internacionais e nacionais, como força de contenção ao avanço da Pandemia. Seguindo

esses protocolos de biossegurança, o Governo do Estado do RN, publicou em 13 de março de 2020, os decretos estaduais 29.512 e 29.513, orientando medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus (COVID-19), no âmbito do Poder Executivo Estadual. Vale ressaltar que, em 17 de março de 2020, o Governo do RN publicou o Decreto 29.524, suspendendo as aulas presenciais, em todas as instituições públicas e privadas em território potiguar.

Com base nesses decretos estaduais, a UERN suspendeu suas aulas e atividades presenciais desde 15 de março de 2020, através da Portaria Nº 346/2020 – GP/FUERN, que “estabelece, no âmbito da FUERN, orientações acadêmicas e administrativas quanto às medidas de proteção e prevenção para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus (COVID-19)”.

Eis que nesse contexto, surge o chamado Ensino Remoto, como possibilidade de continuidade de suas ações, adotado de forma emergencial por várias instituições escolares e acadêmicas. Para a UERN, “o ensino remoto nos remete, em contexto de pandemia, à ideia de uma ação intencional, rápida e circunstancial de fazer o encontro do docente com seus discentes, acionando interfaces para trazer os alunos para o diálogo formativo” (UERN, 2020, p. 7).

Vale ressaltar que, o ensino remoto emergencial se configura como uma medida temporária, como ressalta (SANTOS, 2021, p.289):

Desta forma, a suspensão das aulas presenciais e a continuidade das atividades acadêmicas de modo remoto não significa, absolutamente, a troca de modalidade de ensino. Este regime é temporário e veio para atender os alunos, com a continuidade das aulas, seguindo Portaria do Ministério da Educação, durante o período de Pandemia da COVID-19.

De que maneira esse ensino remoto tem afetado os processos de ensino e aprendizagem dos Cursos de Licenciatura? Como docentes e discentes tem buscado estratégias metodológicas para esse novo formato de ensino? E no tocante aos Estágios Supervisionados em Geografia, como tem sido? Essas são algumas das nossas indagações iniciais.

O Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciatura, revestem-se de fundamental importância por serem um componente curricular de natureza teórico-prática, que faz com que os docentes reflitam sobre a sua prática e planeje ações que possam contribuir com melhorias para o Ensino de Geografia.

O Estágio Supervisionado Remoto no Curso de Geografia da UERN

O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, é regulamentado pela Resolução Nº 06/2015 - CONSEPE. Nesta Resolução é apresentada a seguinte concepção de Estágio para os Cursos de Licenciatura:

Sabemos que “o processo de formação inicial do professor não acontece somente com o

estágio supervisionado, mas é nele que se concretiza a experiência da condição de ser professor” (MARTINS, 2015, p.239).

Os objetivos do Estágio Supervisionado da UERN estão atrelados ao Curso de Geografia da UERN, no qual o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), evidencia que o componente curricular Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia deve ser vivenciado pelo aluno a partir do 5º período do Curso e possui uma carga horária total de 405 horas. Essa carga horária das atividades práticas do Estágio Supervisionado, estão voltadas para atividades de planejamento, observação, participação e regência de atividades e aulas a serem desenvolvidas pelos estagiários na Educação Básica, sobretudo em Escolas Públicas.

O Estágio Curricular Supervisionado será realizado em estabelecimentos de Ensino Básico, público ou privado, localizados na sede do município de Mossoró. Ressalta-se que um dos estágios deverá ser realizado obrigatoriamente em uma instituição pública, uma vez que a formação do aluno está pautada no ensino superior público e gratuito (UERN/DGE, 2008, p.28).

A importância dos Estágios Supervisionados para a formação do licenciado em Geografia é indiscutível. Em pesquisa anterior, realizada por Silva, Lima e Fernandes (2017, p.38), “o estágio é uma das fases dos cursos de licenciatura, no qual o discente toma conhecimento da futura profissão escolhida, onde todas as teorias que foram abordadas na Universidade vão ser transformadas de forma didática e revistas no ensino básico”.

A matriz curricular do referido Curso, aponta que no 5º e 6º períodos o Estágio em Geografia é voltado para os Anos Finais do Ensino Fundamental; e no 7º e 8º períodos o Estágio em Geografia é voltado para o Ensino Médio.

Nota-se que a organização curricular do PPC de Geografia foi organizada para o desenvolvimento dos estágios de maneira presencial nas Escolas de Mossoró. Mas como ficou o Estágio Supervisionado durante a Pandemia de COVID-19? Que estratégias metodológicas foram utilizadas por docentes e discentes no Estágio em Geografia durante o ensino remoto? Em que medida, as Microaulas ministradas de forma on line, estão contribuindo para o processo de formação inicial dos licenciandos em Geografia?

Acerca da autorização da oferta dos Estágios Supervisionados na UERN, de forma remota, vale mencionar a Resolução Nº 28/2020, que “altera as atividades acadêmicas referentes ao semestre letivo 2020.1”, possibilitando a oferta do estágio de forma remota.

“Art. 11. Os componentes curriculares de natureza teórico-prática e os estágios poderão ser adaptados ao formato remoto, desde que sejam aprovados pela plenária do departamento acadêmico” (UERN/CONSEPE, 2020, p.04).

As microaulas Remotas no Estágio

Ancorada nessa Resolução e no Caderno Temático de Ensino Remoto da UERN, a Plenária do Departamento de Geografia da FAFIC, incumbiu a Comissão Interna de Estágio Supervisionado em Geografia (CIESG), de decidir acerca da possibilidade de oferta do componente curricular Estágio Supervisionado de forma remota.

Os membros da referida comissão departamental, formada pelos professores que ministram o componente curricular no Curso, optaram pela oferta do Estágio Supervisionado de forma remota desde o semestre 2020.1 e 2020.2, adotando a metodologia das Microaulas, a serem ministradas pelos alunos estagiários de forma on line. As microaulas são estratégias didático metodológicas utilizadas nos cursos de licenciatura, como forma de oportunizar ao estagiário em processo de formação inicial, uma vivência prévia com a docência.

As microaulas são estratégias didático metodológicas utilizadas nos cursos de licenciatura, como forma de oportunizar ao estagiário em processo de formação inicial, uma vivência prévia com a docência. Na revisão de literatura encontramos outros termos para essa proposta metodológica como: microensino e miniaulas, mas Curso de Geografia da UERN, adotamos a terminologia microaulas.

É papel do Estágio Supervisionado, buscar alternativas metodológicas para desenvolver nas aulas de Geografia, partindo da valorização do conhecimento prévio dos alunos nesta disciplina. As microaulas podem ser utilizadas como proposta metodológicas por diversas licenciaturas. No Curso de Geografia da UERN, adotamos a terminologia microaulas, mas durante o processo de revisão de literatura, para escrita desse artigo encontramos outras denominações para as microaulas, como por exemplo miniaulas e micro – ensino (PIMENTA e LIMA, 2004, p.38).

As Microaulas podem ser utilizadas como estratégia metodológica para as diversas licenciaturas. A pesquisa de Silva e Ataídes (2009) aponta sobre a importância das microaulas nas atividades do estágio em Geografia, no qual eles utilizam a denominação de mini-aulas, como uma espécie de semi-regência.

“Concomitantemente, tem-se na atividade de mini-aulas o importante objetivo de contribuir com o processo de formação do aluno – professor como uma importante tarefa a ser desenvolvida por parte destes no início da semi-regência na escola – campo” (SILVA e ATAÍDES, 2009, p.3).

Vale ressaltar que no caso específico do Curso de Geografia, mesmo antes da Pandemia de COVID-19, as Microaulas presenciais já eram adotadas como estratégia metodológica para os estágios de observação, ofertados durante os estágios I e III, como espécie de preparação prévia do aluno estagiário para o campo de estágio, ministrando aulas para os colegas, antes do aluno ir para atuação prática nas escolas.

Com o ensino remoto, precisamos fazer adaptações na metodologia dessas Microaulas para todos os estágios: I e II (para o Ensino Fundamental); III e IV (para o Ensino Médio), que antes eram ministradas de forma presencial e agora são ministradas de forma *online*, mediadas por tecnologias.

Com o intuito de retratar as experiências dos alunos, com as microaulas remotas, indagamos os mesmos sobre os principais aspectos positivos e negativos (quadro 1), dessa modalidade de estágio, através das microaulas remotas. Vejamos a seguir:

QUADRO 1 - ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE FORMA REMOTA CITADOS PELOS ESTAGIÁRIOS.

Estagiários	Principais Aspectos Positivos	Principais Aspectos Negativos
E1	Aprender a usar ferramentas tecnológicas, e acredito que o apoio dos colegas. Pois durante esse período de adaptação, a troca de experiências, compartilhamento de conhecimentos ajudaram bastante nesse momento.	A internet oscilando, na maioria das vezes.
E2	Os aspectos positivos são alguns, como a possibilidade de realizar as tarefas no conforto de casa, a inexistência da correria, principalmente para quem reside em uma cidade realiza o estágio em outra, ter o suporte de ferramentas digitais e outras praticidades.	Como aspectos negativos temos a falta do contato próximo entre aluno-aluno e aluno-professor, a inexistência diálogo presencial, pois permite uma melhor fluência na construção de ideias, a ausência do cotidiano de sala de aula, as fragilidades através de contatos apenas virtuais.
E3	Foi poder desenvolver a prática e o uso das tecnologias na dimensão do ensino.	Sem dúvida foi a falta da vivência prática na escola.
E4	Quero destacar os seguintes aspectos: apoio dos colegas, com troca de experiências entre os docentes; aprendizado no uso de ferramentas tecnológicas; uso de novas metodologias de ensino	Os fatores principais são os seguintes: pouca participação e interação entre os estudantes; Falta de equipamentos, softwares e internet de boa qualidade; Adaptação em um curto espaço de tempo ao ensino remoto.
E5	Sobre o estágio remoto é uma experiência enriquecedora com a utilização de tecnologia para ligar as distâncias. E também a questão do conforto dos alunos que não precisam se deslocar para outra	A oscilação da internet afetou um pouco a questão da produtividade na hora das apresentações, e principalmente a falta de contato com os colegas e o professor

	cidade para estagiar evitando um desgaste físico muito grande fazendo com que o estagiário produza mais.	
E6	Dentre alguns aspectos, têm-se os diversos meios de interagir com os alunos e professores, proporcionando assim novos métodos de ensino.	Olhando de forma negativa, não há um contato, uma proximidade entre ambos, além de alguns problemas que possam surgir antes ou durante a aula, como falha de aplicativos, ou a conexão ruim da internet entre outros.

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados durante a pesquisa, em 2020.

A partir da análise do quadro 01, podemos afirmar com base nas respostas dos estagiários, que ressaltaram os aspectos positivos, apontando questões em suas falas como: manuseio de novas ferramentas tecnológicas; interação virtual a partir do uso de novas tecnologias; e estudar no “conforto do lar”, sobretudo dos alunos que precisam se deslocar de outros municípios para Mossoró/RN.

Mas essas questões precisam ser melhor contextualizadas, tendo em vista que nem todos os estagiários possuem as mesmas condições de acesso a aparelhos eletrônicos e internet de qualidade, como ficou ressaltado no quadro 1, com base nas respostas que destacaram os aspectos negativos do ensino remoto.

Outros elementos como a ausência de contato presencial entre aluno x aluno; aluno x professor dificulta o processo de ensino e aprendizagem na visão dos estagiários. O estagiário E3 destacou em sua fala que: “a falta de vivência prática na escola”, como sendo o principal aspecto negativo do estágio remoto.

Com base nas falas dos estagiários, podemos inferir que os alunos reconhecem a importância do uso da tecnologia durante o estágio remoto, ressaltando que o acesso às aulas, sobretudo as síncronas, foi prejudicado em alguns momentos, em função da conectividade instável.

Apesar do uso de novas ferramentas, alguns entraves são colocados para a Licenciatura em Geografia, em função da não realização de atividades diretamente no chão da escola, trazendo prejuízos para a construção da identidade docente, em seu processo de formação profissional enquanto futuro professor de geografia.

Para não concluir

A realização deste trabalho ratifica a importância dos estágios para os cursos de formação

de professores, e traz à tona a importância do convívio do estagiário com a escola, para o pleno desenvolvimento da docência.

Acreditamos que, refletir sobre a formação de professores de Geografia nos Cursos de Graduação é de grande relevância, porque dá subsídios para o processo de ensino e aprendizagem nos cursos de licenciatura, a partir do Estágio Supervisionado em Geografia, desenvolvido de forma remota, durante a Pandemia de COVID-19.

O ensino remoto emergencial também mostrou a importância do desenvolvimento de novas metodologias de ensino, para que os professores de geografia em processo de formação inicial, estejam preparados para atender as novas demandas da educação, e desenvolvê-los no seu cotidiano.

Consideramos de extrema relevância realizar pesquisas na área de Ensino de Geografia, mais especificamente acerca do Estágio Supervisionado, tendo em visto a diversidade de Cursos de Licenciatura que a instituição oferta e capilaridade da UERN junto às Escolas de Educação Básica, contribuindo para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino, reforçando o papel cidadã das universidades públicas.

Referências

BEZERRA, Amélia Cristina. O papel da pesquisa e da experiência na formação dos professores de geografia: reflexões a partir dos estágios supervisionados. **Revista de Geografia (UFPE)**. Recife, v. 30, n. 1, p.40-54, 2013.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypoczynski. O estágio na licenciatura em geografia como um espaço de formação compartilhada. **Boletim Goiano de Geografia**. Goiânia, v. 35, n. 2, p. 237-253, maio/ago. 2015.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypoczynski, TONINI, Ivaine Maria. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/ fazer docente. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Vol. 20, n.3, p. 98-106, 2016.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz et al (Orgs.). **Ensino Remoto Emergencial**: Proposta de design didático para o Estágio Curricular Supervisionado em Curso de Licenciatura. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RIO GRANDE DO NORTE. Governo do RN. **Decreto Nº 29.524, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre medidas temporárias para o enfrentamento da Situação de Emergência em Saúde Pública provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19). Disponível em:

http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200318&id_doc=677489Acesso em: 20 mar. 2021.

SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. Ensino Remoto Emergencial (ERE) em Geografia na Educação Superior. **Revista Caminhos de Geografia**. Uberlândia-MG v. 22, p. 287–300, n. 83 out./2021.

SILVA, Ari Magno Batista da; LIMA, Neimara Costa de; FERNANDES, Maria José Costa. O Estágio Supervisionado em Geografia no Ensino Médio a partir da Escola Estadual Moreira Dias em Mossoró/RN. **Revista GEOSERTÕES**. v.2, p.37-50, 2017.

SILVA, Arlete Mendes da; ATAÍDES, Marcos Augusto Marques. O uso de mini-aulas como ferramenta no processo de formação do aluno-professor. **Anais do III EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2009.

UERN. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **RESOLUÇÃO Nº 28/2020 – CONSEPE, de 13 de agosto de 2020**. Determina o início do ano letivo 2020 da Uern e altera as atividades acadêmicas referentes ao semestre letivo 2020.1, aprovadas pela resolução nº 01/2020 – Consepe. Mossoró: CONSEPE, 2020.

UERN. Comissão Especial de Consulta. **Retomada de atividades acadêmicas por acesso remoto**. Mossoró: PROEG, 2020.

UERN. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **RESOLUÇÃO Nº 06/2015 – CONSEPE, de 25 de fevereiro de 2015**. Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN. Mossoró: CONSEPE, 2015.

UERN. Departamento de Geografia. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC)**. Mossoró: DGE, 2008.

Grafar o espaço: experiências e narrativas de uma professora-ouvinte e lugares geopsíquicos

Juliana Maddalena Trifilio Dias¹

04

Resumo: As imagens produzem efeitos em cada um de nós e esse trabalho nasceu com e partir de efeitos. Despretensiosamente vi um post em uma rede social divulgando uma disciplina concentrada “Imagens, Geografias e Educação”, organizada e ministrada por vários docentes que integram a Rede Internacional de Imagens, Geografias e Educação. Logo me interessei em participar e este é o ponto de onde posso começar a narrar o que ocorreu na disciplina de Estágio Supervisionado na licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Juiz de Fora. Já começo destacando que algo que experimentei em uma disciplina como ouvinte, me atravessou e me moveu a uma proposta de trabalho como docente. Então, estamos em dois planos narrativos que se entrecruzam. Um sobre como nasceu uma proposta de atividade para graduação em Geografia e outro que narra o que os alunos produziram e seus efeitos na turma de estagiários por meio do trabalho com o conceito de lugar geopsíquico.

Palavras-chave: lugar geopsíquico; professora-ouvinte; imagens; estágio;

INTRODUÇÃO

As imagens produzem efeitos em cada um de nós e esse trabalho nasceu com e partir de efeitos. Despretensiosamente vi um post em uma rede social divulgando uma disciplina concentrada “Imagens, Geografias e Educação”, organizada e ministrada por vários docentes que integram a Rede Internacional de Imagens, Geografias e Educação. Logo me interessei em participar e este é o ponto de onde posso começar a narrar o que ocorreu na disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia na Universidade Federal de Juiz de Fora. Já destaco que algo que experimentei em uma disciplina como ouvinte, me atravessou e me moveu a uma proposta de trabalho como docente. Então, estamos em dois planos narrativos que se entrecruzam. Um sobre como nasceu uma proposta de atividade para graduação em Geografia e outro que narra o que os alunos produziram e seus efeitos na turma.

A disciplina concentrada “Imagens, Geografias e Educação” teve seu início com o destaque de três importantes campos de atuação da Rede: das imagens, do espaço e da educação. Naquela apresentação, algumas palavras ou expressões ecoaram em mim, como por exemplo, **desacostumar os sentidos e significados, promover e proliferar**. Durante as aulas, todas as participações dos professores e professoras caminharam nessa perspectiva e, em mim, sentia uma força que me impulsionava ao movimento.

Para Freud (2011 [1920-1923]), em cada movimento que realizamos, há um investimento libidinal em direção a um objeto que nos causa e nos move. Esse investimento por algo que nos toma, pode nos impulsionar ao movimento, inclusive à criação.

1. Doutora em Geografia pela Unicamp. Professora da área de Ensino de Geografia na Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFJF. juliana.maddalena@uff.edu.br

Essa força não se manifestava claramente durante as aulas que assistia e ouvia, mas era sentida internamente. Não se tratava de aprender a fazer, mas sim, experimentar aquilo que cada atividade nos provocava. Para este texto, escolho os efeitos produzidos a partir de um mapa presente na disciplina concentrada. Era um planisfério, mas não um planisfério qualquer. Era um mapa do mundo sem um continente: a África.

Se havia destacado a expressão descostumar os sentidos, aquele foi um mapa que pela ausência se fez presente. A professora apresentou a atividade, mas me lembro que naquele momento parecia não ouvir, apenas olhava para o mapa e uma sequência de perguntas foram mentalmente sendo elaboradas num fluxo de movimento. Percebi que aquele fluxo não era para se transformar em uma pergunta dirigida à professora, mas se tratava de fazer valer a posição em que estava na disciplina: uma professora-ouvinte.

Com frequência professores dizem “sou professor e gosto de falar”, mas o que tenho grifado é possibilidade de escuta docente. O termo professora-ouvinte nos permite refletir sobre essa posição em dois aspectos que se entrecruzam. O primeiro de uma professora que decide cursar uma disciplina concentrada como ouvinte. Apesar do termo indicar que não há matrícula, uma pergunta se coloca: o que é ser ouvinte? O que uma escuta pode movimentar? A não obrigatoriedade da matrícula destaca outro modo de vinculação ao trabalho, que pôde ocorrer pelo interesse e movimento interno e libidinal pelo saber. Como se estivéssemos invertendo a ordem da escrita para ouvinte-professora. Aquela experiência vivida como aluna não matriculada se alinhou à condição de ouvinte que se transbordou na docência. Então, a segunda possibilidade se entrecruza: a professora-ouvinte ministrando disciplinas. Com essa continuidade do vivido na disciplina concentrada para a disciplina de Estágio, outras perguntas se apresentam: qual o lugar da escuta em sala de aula? Qual deslocamento possível entre “sou professora e gosto de falar” para professora-ouvinte?

Aquela foi uma possibilidade que me colocou em condição de me ouvir diante da experiência da disciplina e ao mesmo tempo me movia como professora. Em um instante, uma vontade pude identificar: queria que meus alunos pudessem experimentar algo que se alinhasse ao “descostumar os sentidos e significados, promover e proliferar”.

Depois de alguns dias, encontrei e editei o mapa que pude experienciar na disciplina, retirei o título e o apresentei em sala no dia em que o tema da aula era grafar o espaço. Não houve qualquer explicação que antecederesse a atividade. A proposta era se submeter à imagem em sua abertura daquilo que poderia emergir. A ideia não era mostrar, mas evocar e deixar proliferar sentidos.

Os alunos observaram e começaram a falar livremente sobre o mapa, inclusive dizendo que parecia um “xerox malfeito porque não dá para enxergar”. Até que algum tempo depois uma aluna escreve no chat “a África está sumida”. Então, vários alunos começam a falar ao mesmo tempo sobre o espanto de não terem visto que a África não estava no mapa e passaram a alterar os posicionamentos de seus computadores e celulares para verem algo que ainda não tinham visto.

Quando a primeira aluna não viu a África, os outros que já haviam visto a África em um

mapa em que ela não estava, começaram a viver o desconforto de um lugar naturalizado que, por algum motivo, não estava mais diante de nossos olhos. A forma como sorriam, a intensidade das falas, a participação simultânea com os microfones abertos, indicavam que algo havia acontecido. E para o primeiro momento era isso. Era viver esse algo ainda não nomeável que havia surpreendido a cada um de nós.

Quando retornei com o título, o desconforto continuou. Um aluno chegou a dizer “estou até mal por não ter visto” e foi elaborando seu impacto e construindo outra narrativa a partir daquela experiência, enquanto outros também puderam dizer sobre o que é não ver num tempo em que frequentemente nos perguntam: “você viu o que aconteceu?” As falas indicavam uma mistura de “se tivéssemos lido o título, teríamos visto a ausência da África” e “ahh que bom que não teve o título e a gente pode ver diferente”. De um ponto ao outro nesse arco de participações, o que existia era um desencontro, um desencaixe e um desconforto, no mínimo, entre ver e não ver. Aquela experiência se tivesse sido encerrada durante a aula já teria sido riquíssima, mas optamos por continuar.

Na sequência, naveguei com a turma pelas obras de Yanagi Yukinori com sua arte em bandeiras, formigas e deslocamentos e fiz a proposta de atividade para as próximas aulas. Com inspiração nessa experiência vivida na aula, nas obras de Yanagi e no texto “Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores” do professor Wenceslao Machado de Oliveira Jr. (2009), propus que, em grupo, pudessem grafar espaços em imagens. Esse texto inspirou nosso trabalho e o título desse artigo.

As apresentações aconteceram durante cinco semanas e adianto que a postura criativa e criadora diante daquilo que poderia ser o mesmo, foi algo que esteve presente em todos os dias. Os grupos tiveram autonomia para escolher focos de luz e sombra nos elementos que compuseram a proposta, como o artigo, o mapa a exposição e a experiência do estágio. Os trabalhos revelaram amadurecimento das experiências vividas no decorrer da graduação e provocavam envolvimento entre os grupos. As apresentações tinham um cuidado com a experiência estética alinhado ao que propunham teórico e metodologicamente.

Quando uma aluna disse “esse trabalho deu trabalho. E não é pelo volume, professora, porque no final era uma única foto. Mas conversamos muitas vezes até escolhermos uma imagem”, era uma pista de uma elaboração subjetiva que foi vivida com o desenvolvimento de um trabalho acadêmico. Certa vez ouvi que a palavra trabalho estava ligada, em latim, ao *tripalium* – instrumento de tortura, mas que também poderia se ligar ao termo *poiesis* e me lembrei disso durante a aula. Como uma mesma função a ser exercida no trabalho pode gerar e revelar diferentes modos de como o trabalho se estabelece para cada um de nós? Ou como uma mesma tarefa pode ter tortura e poesia?

A turma se colocou em trabalho e nos apresentou seu fazer poético. Os trabalhos revelaram abertura neles mesmos e no modo como os encontros foram acontecendo durante as aulas. As imagens apresentadas pelos grupos nos permitiram participar de algo estranho.

As perspectivas de grafar o espaço nas imagens estavam ligadas ao termo freudiano (FREUD 2010[1919]) de estranho e familiar. A partir desse texto de Freud, o termo *unheimlich*, tem recebido traduções como estrangeiro, estranho, inquietante, desconfortável e outras derivações. Nosso ponto está na possível ambiguidade linguística também comumente explorada pelo termo *heimlich* traduzido como familiar. Dessa forma, esse encontro e desencontro entre o que se apresenta como estranho e familiar estiveram presentes nessa atividade em sua extensão.

Durante as apresentações experimentávamos algo que, num primeiro momento, não éramos capazes de explicar, mas que podíamos sentir. Estávamos com um olhar implicado, atravessado pelas imagens e seus efeitos. Estávamos experienciando, na perspectiva de Larrosa (2002), a possibilidade de algo que pudesse nos acontecer por meio, com, nas e através das imagens que grafavam o espaço.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Diferentemente de outros trabalhos do semestre, nesse não tínhamos um tempo específico por grupo. Em cada aula fomos experimentando a pausa, o acelerar e o devagar com cada tempo. Ora tínhamos muito a dizer e ora saboreávamos o silêncio como efeito de alguma apresentação. Então, vamos saborear a apresentação do grupo e o envolvimento da turma com o trabalho.

“SÃO PAULO É UM SÓ?”: encontros e desencontros com lugares

“Como foi difícil esse trabalho!”. Foi assim que grupo 8 iniciou sua apresentação. O trabalho foi narrar o processo, os dilemas das escolhas, as tensões das seleções individuais e do grupo. Naquele momento o grupo apresentava o tempo de construção do trabalho e simultaneamente vivia o tempo de apresentação com a possibilidade de algo emergir da própria turma. Não havia um roteiro sobre o que perguntar e ouvir da turma. O que estava presente era a vontade de partilhar como foi difícil grafar o espaço em um mapa com imagens escolhidas pelo grupo junto com a intenção em ouvir o que a turma poderia dizer a partir dos efeitos das imagens em cada estudante.

O grupo optou por apresentar alguns estados brasileiros a partir do imaginário de seus integrantes. Então se perguntaram: “o que associamos ao estado de São Paulo e à Minas Gerais?”. A escolha pelos estados foi uma opção por trabalhar com os estados em que nasceram. Depois, individualmente listaram os elementos para depois compartilharem a lista e destacarem as palavras em comum. O grupo optou por deixar as imagens virem mentalmente para depois procurem

em bancos de imagens na internet. Quando os integrantes conversaram sobre suas palavras, puderam, por meio da palavra do colega, prestar atenção em elementos que não haviam considerado anteriormente.

O grupo destacou a força de alguns elementos que se fazem presentes e são associados aos estados, como por exemplo, pão de queijo em Minas Gerais. Ao mesmo tempo, se espantavam quando percebiam que não haviam se lembrado de elementos por muitos conhecidos, como, por exemplo, quando um aluno disse “como não me lembrei do Santos Dumont?!”

Após introdução, projetaram um mapa de Minas Gerais que elaboraram com o que nomearam colagens de imagens. Um ponto foi destacado ao se perguntarem: por que haviam colado imagens de Minas com mais cores e São Paulo com mais tons de cinza? E ao perceberem, relataram que precisaram forçar a presença de vegetação no mapa de São Paulo.

Essa dúvida em que o grupo se viu é importante para considerarmos que existe uma diferença e possíveis desencontros entre a experiência vivida, o registro psíquico da experiência, a lembrança da experiência e o narrar sobre o que foi vivido (DIAS, 2018). Se esse não-encontro ocorre em cada um de nós, em uma atividade coletiva isso também vai se evidenciando. Se antes as cores não estavam evidentes, ao formularem a questão as tonalidades passaram a ter destaque na observação, na fala e na busca por outras cores para serem inseridas no trabalho. Esse é um movimento muito interessante na elaboração e apresentação de um trabalho: a possibilidade de dizer sobre o processo, incluindo os desvios, os equívocos, as surpresas e não apenas considerar os acertos e o trabalho em sua finalização como completude.

Com as colagens feitas, passaram a conversar sobre como iriam propor a interação da turma com seus mapas. Havia uma preocupação em criar uma circunstância em que a turma pudesse se encontrar com mapas e pudesse se pôr a falar. O que é muito diferente de uma proposta em apresentar o trabalho que haviam feito em casa. O grupo sinalizava que outro trabalho estava por vir a partir do momento que cada estudante pudesse se encontrar com os mapas. Se o fio do texto é sobre experiências de ouvir, essa proposta do grupo deixava espaço em abertura para que algo pudesse ser dito.

O ponto de abertura pode ser lido nessa frase dita por um aluno: “fiquei com bastante dificuldade em selecionar o que eu diria para alguém do meu imaginário de São Paulo e Minas”. Existe alguém que de alguma forma busca em seu repertório imagético alguma imagem para ser dita ao outro. Novamente estamos diante dos possíveis desencontros e, nesse caso, incluindo a dificuldade de dizer ao outro sobre uma imagem mental de determinado lugar na superfície da Terra.

Essa operação não ocorre somente quando temos a intenção consciente de escolhermos uma imagem em nossas lembranças. Esta também é uma tarefa fundamental do trabalho inconsciente de realização dos sonhos. Para Freud essa operação ligada à representação plástica das palavras, essa realização “consiste na conversão de pensamentos em imagens visuais”. (FREUD, 2014 [1916-1917], p. 236)

Para termos alguma noção sobre a sofisticação dessa operação psíquica, Freud nos convida a acompanhá-lo em um exemplo cuja tarefa é substituímos palavras por ilustrações para elaboração de um artigo de jornal sobre política.

Os senhores serão, pois, lançados de volta da escrita alfabética para a pictórica. Pessoas e coisas mencionadas poderão facilmente, e talvez até com vantagem, ser substituídas por imagens; as dificuldades aparecerão, porém, na representação de todas as palavras abstratas e de todas aquelas partes do discurso que indicam relações de pensamento, como partículas, conjunções e que tais. No caso das palavras abstratas, os senhores recorrerão a toda sorte de artifícios. Vão, por exemplo, dar ao texto do artigo nova redação, que talvez soe mais inusitada, mas que contenha elementos mais concretos e mais aptos à representação. Depois, hão de se lembrar que a maioria das palavras abstratas compõe-se de palavras concretas que perderam sua coloração, motivo pelo qual, tanto quanto possível, recorrerão ao significado concreto original dessas palavras. (FREUD, 2014 [1916-1917], p. 236-237)

Após perceberem que aquela seleção para colagem de imagens não se tratava de algo simplório, o grupo seguiu partilhando com a turma os espantos encontrados. “Fiquei impressionado como temos vivências e imagens completamente diferentes e estamos falando do mesmo estado”. Esse é um ponto importante e nos permite a questão: “estamos falando do mesmo estado”?

Esta pergunta vai ao encontro do conceito que tenho trabalhado: lugar geopsíquico. “O lugar geopsíquico é constituído e vivido na dobra topológica entre o mundo interno e o mundo externo, com as dinâmicas terrestres e as dinâmicas psíquicas.” (DIAS, 2019, p. 156). Esta concepção de lugar está voltada para o que acontece no mundo externo, no mundo interno do sujeito e nas relações que se dobram topologicamente entre externo e interno. Se existe um mundo interno do sujeito que se dobra ao externo, apesar de falarmos sobre lugares comuns no estado de São Paulo, não falamos do mesmo estado. Vamos acompanhar a experiência que uma aluna partilhou sobre aquilo que o grupo provocou com sua apresentação.

“O gente, eu tô chocada! Alberto (membro do grupo), quando fui em São Paulo... você sabe... que eu parecia uma criança. Primeira vez que andei na Avenida Paulista... eu menina de Minas Gerais, da roça... quando eu andei achei... meu Deus esse lugar é um paraíso. Era tudo colorido e as coisas brilhavam. As pessoas estavam cheias de cores. A primeira vez que fui na Praça da Sé, tinha um monte de plantas. Gente, que lugar maravilhoso!! Ai vejo essa imagem (o estado em tons de cinza)...isso me parte o coração”.

Até esse momento do texto havia optado por não inserir o mapa produzido pelo grupo para deixar sua imaginação te conduzir. Mas ao reler a participação de Laura com um testemunho que seu coração estava partido porque a imagem que o grupo apresentou era muito distante da sua vivência, reavaliei minha decisão. Vamos aos espaços grafados pelos alunos Gabriel Nery e José Alberto Batista. Optei por manter a apresentação original e não inserir outros elementos cartográficos.



POR GABRIEL NERY E JOSÉ ALBERTO BATISTA



POR GABRIEL NERY E JOSÉ ALBERTO BATISTA

“Muito injusto. São Paulo não é assim (se referindo ao trabalho do grupo). A primeira vez que subi o viaduto e olhava para meu irmão e falava que não voltava para Minas. A cidade brilhava, gente!! A noite aquelas luzes (e apontava com as mãos), sabe? Eu ficava com as mãos no vidro do ônibus e meu olho brilhava (enquanto se lembrava, seus os olhos brilhavam) e o moço me perguntou o que era e falei...é tão linda!! Ah vou chorar...”

O que seria injusto sob o ponto de vista de Laura? É possível destacarmos o desencontro entre sua experiência e as imagens apresentadas pelos colegas, ao mesmo tempo em que foi justamente isso que possibilitou que sua narrativa estivesse presente na aula. O que acontecia internamente com Laura, não sabemos e não nos cabe saber, mas algo brilhava. Algo transbordava e se estendia para o modo como as luzes da cidade eram vistas por ela. Uma forma de ver que provocou a percepção até de desconhecidos que estavam no ônibus. Como se aquele homem perguntasse: o que você vê que eu não vejo? Seria isso o que nomeia como injusto? O injusto seria não experienciamos a cidade da mesma forma? O injusto seria que a experiência que brilha não

acontece com todos? Não sabemos. Laura nos coloca que há diferença e é com isso que seguiremos.

As experiências vividas por Laura em São Paulo e durante a aula podem ser lidas pela característica do lugar geopsíquico (DIAS, 2019) como uma dobra topológica entre seu mundo interno e o mundo externo. Uma dobra através da qual o externo se dobra ao interno e o interno se dobra ao externo. Uma dobra do que Laura está vivendo internamente para o mundo externo. O viaduto foi visto, sentido e experimentado através da realidade psíquica de Laura.

Laplanche e Pontalis (1997) descrevem que o termo utilizado por Freud como “aquilo que para o sujeito assume valor de realidade no seu psiquismo” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1997, p. 426). Não é aleatório que um lugar seja importante para uma pessoa e para outra não. É na dobra topológica que as realidades psíquica e geográfica são vividas como uma só e, dessa forma, lugar se constitui e é vivido. Nossas experiências no presente e no passado são centrais nessa relação com os lugares, o modo como vivemos e nos lembramos está para além do que é factual. Existe algo que não definimos, conscientemente, mas que nos acompanha em nosso inconsciente, e que nos permite viver o mundo a partir de nossas experiências pela realidade psíquica. Considerar a realidade psíquica é garantir a possibilidade de refletir sobre efeitos subjetivos a partir de acontecimentos que poderiam ser considerados objetivamente sem diferenciação em suas consequências para cada pessoa e seus lugares (DIAS, 2019).

E a estudante Laura continuou sua reflexão. “Mas é engraçado como a gente tem perspectivas diferentes de lugar. Porque até quando fui passar carnaval na casa do Alberto, ele me deu uma definição. Quando cheguei em Guará tinha outra imagem. Se tiver que fazer um mapa de Guará, eu vou colocar uma coisa e ele vai colocar outra. É muito engraçado que as imagens marcam o lugar de maneira diferente.”

Os lugares geopsíquicos são constituídos por marcas impressas psiquicamente em cada um nós. Então, se fará singular nossa história pessoal, o modo como estamos no mundo, os laços que estabelecemos com as pessoas e os significantes que nos constituem. Não há garantia que por estar na casa de seu amigo, que Laura iria ver, sentir e experienciar Guará da mesma forma. E durante a aula ela percebe, que além disso, seu modo de grafar o espaço está atravessado por sua experiência no e com o lugar. Laura pôde se escutar durante a apresentação do grupo e pensar geograficamente suas lugaridades.

Outro fato interessante que ocorreu durante a apresentação do grupo também foi percebido por outros colegas: “Deu para perceber que tem várias pessoas de São Paulo nessa turma porque elas começaram a falar sobre suas imagens”. Ver o mapa de São Paulo, ouvir este nome, e se encontrar com imagens selecionadas pelo grupo de alguma forma convidou estudantes nascidos naquele estado a falarem.

Uma estudante paulistana disse: “Amei o trabalho, ficou sensacional! Achei muito interessante quando o Alberto falou da dificuldade de pensar São Paulo e colocar outros elementos, do

interior ou do litoral. Fiquei tentando fazer esse exercício também porque quando eu penso, só me vem os prédios, trânsito tipo essas imagens. Em compensação quando penso em Minas Gerais parece que é um pouco mais amplo e não penso em Belo Horizonte. Já penso nos parques, nas cachoeiras, em trilhas. Vem muito o turismo e a natureza. É muito doido porque andando de metrô na cidade (capital paulista) dá pra ver as contradições. A Laura falou do brilho na Paulista e na periferia já não tem isso. Ou uma coisa que um amigo comentou quando veio para cá (São Paulo) ele falou: “nossa! Não imaginava que aqui tinha tanto verde e árvore...(risos)”

A aula como circunstância para que a palavra possa estar presente, nos proporciona falar e ouvir sobre experiências que nos constituem, ao mesmo tempo em que colocamos nosso pensamento em movimento na produção do conhecimento geográfico. Essa aluna se colocou a falar a partir da participação de uma colega e foi tecendo com outras falas que já havia escutado em outros tempos e lugares. Junto com isso, podemos perceber como ela convida para sala de aula experiências que pareciam não ter conexão, como a ida de um amigo para São Paulo e seu espanto entre suas imagens mentais da cidade e aquilo que se deparava in loco.

Na sequência, outro integrante do grupo disse: “Não tenho vivência de São Paulo, mas escuto falar e vejo muitas coisas. Mas na hora de escolher as imagens, percebi que não tenho muito repertório sobre o interior do estado e sempre me lembrava de alguma coisa da capital.” Então, a turma seguiu com esse aspecto destacado sobre veiculação de imagens do interior e da capital.

“Fico pensando que as imagens da capital podem ser pelo nome. Porque quando a gente pensa São Paulo, pensa a cidade e não o estado. Em Minas a gente não pensa em Belo Horizonte... a gente pensa nas cidades históricas e no pão de queijo. Não me senti representada pelo mapa de São Paulo. Colocaria o litoral Norte, Campos do Jordão, o Parque Ibirapuera... não sei...estou pensando aqui.”

Nossas emoções e sentidos não são exclusivos de experiências com um único lugar, mas o que sentimos em determinado lugar é deslocado para outros lugares. Ou seja, se o que foi vivido gerou marcas e estas nos constituem, outras experiências em outros lugares também serão vividas a partir e com essas marcas. Os lugares geopsíquicos da vida de cada pessoa estão ligados em uma cadeia (DIAS, 2019). Esta característica ocorre por mecanismos psíquicos de condensação e deslocamento (FREUD, 2019 [1900]) que agrupam lugares. Algo faz um fio que alinha São Paulo-litoral Norte-Campos do Jordão-Parque Ibirapuera para aquela aluna e não para todos nós.

Se um aluno desconfiou que o desencontro se deu pelo nome, isto muito nos interessa.

O inconsciente é, no fundo dele, estruturado, tramado, encadeado, tecido de linguagem. E não somente o significante desempenha ali um papel tão grande quanto o significado, mas ele desempenha ali o papel fundamental. O que com efeito caracteriza a linguagem é o sistema do significante como tal. [...] O significado não são as coisas em estado bruto, aí já dadas numa ordem aberta à significação. A significação é o discurso humano na medida em que ele remete sempre a uma outra significação. (LACAN, 1988 [1955-1956], p. 142)

Ao ouvir as falas das colegas, Alberto que era membro do grupo também voltou a falar. “Enquanto ouvia as falas, fiquei pensando, aí é que está. Também não me senti tão representado

e fiquei um pouco incomodado quando vi nosso mapa. A gente não pensou em ir ao óbvio e não pesquisamos ‘pontos turísticos de São Paulo’, foi isso que veio no nosso imaginário. Eu já vi uma congada em Minas Gerais? Não, mas tenho o imaginário dessa festa. O Masp é muito São Paulo, mas o significado que tenho com essa imagem não é o mesmo de quando outras pessoas olharem.”

E outro aluno partilha seu encontro com a aula: “Fiz um exercício um pouco diferente que foi imaginar fazer essa atividade com alunos em sala. O que surgiria? E pensei como muda as imagens de pessoas que já viveram nesses estados daquelas pessoas que nunca foram.”

Então uma aluna pergunta ao grupo por que tantas imagens ligadas à polícia militar? E um dos integrantes responde que havia acabado de assistir reportagens que “ficaram em minha cabeça. Não tenho vivência de São Paulo e acho que fui bem clichê.” E o colega complementa que não tem vivência da Ponte Estaiada, mas escolheu inseri-la no mapa “porque assisto ela todos os dias no SPTV. Não porque ela é um cartão postal, mas penso em São Paulo, penso nela do fundo no jornal.”

Quando o tempo de apresentação do grupo foi finalizado, perguntei para turma o que havia acontecido com a proposta do grupo. E uma aluna prontamente responde: “foi um sucesso”. Então perguntei, o que foi esse sucesso. E ela completa: “o grupo tocou em alguma parte sensível nossa. Cada um tem uma leitura do espaço e eles pegaram isso, colocaram a deles e nos provocaram a dizer sobre as nossas.”

AO FINAL, A AULA NÃO TERMINOU

Um mapa. Uma aula. Uma proposta. Uma turma. Um aceite. A partir daí o “um” se amplia em sua singularidade para aquilo que cada grupo elaborou, apresentou e nos proporcionou em sala de aula. Havia uma circunstância para que algo pudesse emergir, mas em uma aula construída em abertura e que inclui o inconsciente, o inesperado tem lugar. Quando a turma começou a falar, a riqueza do trabalho foi sendo potencializada porque foram se ouvindo e tecendo por meio de suas palavras e dos colegas. Fomos vivendo e ampliando a experiência de ser professora-ouvinte para incluir estudantes-ouvintes-falantes.

Com a forma de grafar o espaço elaborada pelo grupo e a palavra presente na aula, é possível responder a pergunta feita anteriormente nesse texto. São Paulo não é um. Ao falar, nos encontramos com os desencontros do próprio conceito de lugar pautado na experiência de cada um. Qual é a mirada de cada um? Cada um só pode dizer do ponto em que está, seja ele qual for.

Com uma abordagem ancorada na Geografia Humanista de base psicanalítica, é possível trabalhar com a possibilidade de estar implicado por aquilo que nos atravessa nas imagens. Considerando, modo de experienciar ou se deixar experienciar neste atravessamento para posteriormente poder nos interrogar (CARMO; DIAS, 2020). Isso aconteceu durante a construção do grupo

e em sua apresentação. Este foi um trabalho que pôde incluir o processo de elaboração subjetiva. A plasticidade das palavras esteve presente no modo com que cada estudante pôde se implicar e colocar algo de si na aula.

Esta turma pôde experienciar um fio vivido por uma professora-ouvinte em suas aulas e supervisões de estágio. Algo que destaca a importância de nossa formação constante e em diferentes espaços. Esse texto, bem como a atividade narrada estão estruturados em uma proposta. A proposta e convite são para que possamos escutar o olhar. Um olhar que toca, que arrebatava, um olhar tátil. Olhar o objeto que nos olha. Um olhar que invoca. Um olhar com impressão digital. Um olhar autoral e que pode grafar o espaço. Um olhar marcado por palavras que poderão ser ditas, endereçadas e escutadas por esse alguém.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

CARMO, Valéria Amorim do; DIAS, Juliana Maddalena Trifilio. **E no caminho havia uma chave: o encontro entre lugar geopsíquico e fotografia**. In: DOZENA, Alessandro (org). Geografia e Arte. Natal, Editora Caule de Papiro, 2020. p. 295-325.

DIAS, Juliana Maddalena Trifilio. **Lugar geopsíquico: contribuições da Psicanálise para uma epistemologia da Geografia**. 2019. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual de Campinas, 2019. 172f.

DIAS, Juliana Maddalena Trifilio. Memória e lugar: entre a noção de indissociabilidade espaço-tempo e a reflexão sobre a experiência geográfica. **Geograficidade**, v. 8, n. 2, Inverno de 2018. p. 161-173, 2018.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. [1900] (Edição Cia das Letras das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 4). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

FREUD, Sigmund. **Conferências introdutórias à Psicanálise**. [1916-1917]. (Edições Cia das Letras das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 13). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

FREUD, Sigmund. **O Inquietante**. [1919]. (Edição Cia das Letras das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 14). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do Eu**. [1920-1923]. (Edição Cia das Letras das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 15). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 3: as psicoses, 1955-1956**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, *Cadernos de Estágio* Vol. 3 n.2 - 2021

1988.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean Bertrand. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de. Grafar o espaço, educar os olhos: rumo a geografias menores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, Dec. 2009.

**Ensino de Geografia e pandemia
da COVID-19 no Amapá: relato
da experiência com a disciplina
de Prática Pedagógica**

Eliane Cabral da Silva¹

05

Resumo: Este texto versa sobre a experiência com as disciplinas de Prática Pedagógica I e II, ofertadas no curso de Geografia da Universidade Federal do Amapá durante a pandemia. Discute sobre docência e o ensino de Geografia no contexto da Covid-19 neste estado, a partir da problematização das condições de trabalho docente e das condições de acesso discente às aulas no contexto de ensino remoto/online. Identificou-se dificuldades dos docentes da rede no domínio de tecnologias apropriadas para ensino no modo remoto e dificuldade por parte dos estudantes “carentes” para participarem das aulas porque não possuíam equipamentos e conexões de internet adequadas. Com relação aos licenciados de Geografia que cursaram tais disciplinas, notou-se que a experiência foi importante, porém não ocorreu em sua plenitude, já que as escolas estavam fechadas. Os dados que sustentam as reflexões apresentadas neste artigo são provenientes de registros feitos pelos estudantes das disciplinas de Prática Pedagógica I e II, durante observação online e presencial das aulas ou em entrevista com professores.

Palavras-chave: pandemia; Ensino de Geografia; docência; Amapá.

Contextualização

A atual situação pandêmica trata-se de um colapso anunciado num mundo de economia globalizada. Alertas sobre a possibilidade que um evento dessa natureza pudesse acontecer não são recentes. Pesquisadores das mais diversas áreas, inclusive os da Geografia, já apontavam há algum tempo sobre os perigos desse processo de apropriação sem limites da natureza e sua mercantilização. Estudos de Porto Gonçalves, Rodrigues, entre outros, divulgados na década de 1990, são exemplos da contribuição da Geografia a esse pensamento. Contribuições de cientistas de outras áreas, como a Biologia, a epidemiologia também já asseguravam que a alteração da biodiversidade e a desarmonia do equilíbrio ecológico, associada à intensa ocupação humana, poderia potencializar a contaminação de populações com mutações de vírus presentes nas outras espécies.

De acordo com Harvey (2020), experiências passadas já haviam demonstrado que um dos inconvenientes da globalização crescente é a impossibilidade de parar de forma rápida a difusão internacional de novas doenças, afinal, vive-se num mundo intensamente conectado em que quase todas as pessoas viajam. Assim, as redes humanas para a difusão potencial são vastas e abertas.

Soma-se a isso, a opção de muitos países por um modelo societário focado em políticas neoliberais que promoveu uma diminuição substancial dos investimentos em políticas sociais pelos

1. Professora do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: lianecabral@unifap.br.

governos, sobretudo aquelas que envolvem moradia, mobilidade, saneamento, educação e saúde. Esse modelo societário aprofundou o desenvolvimento desigual dos territórios e reduziu, consideravelmente, a capacidade dos estados nacionais darem respostas à altura de situações graves como essa crise mundial de saúde em que vivemos.

Entre os Direitos Humanos Fundamentais, a educação foi e está sendo uma das atividades mais impactadas com a pandemia devido seu perfil de “aglomeração de pessoas”. No Brasil, com o prolongamento pandêmico no mundo, o governo Federal, via Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação, autorizou, em caráter excepcional, a oferta de ensino à distância como medida paliativa para as perdas de aulas dos estudantes. A Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação, delibera sobre isso.

Essa medida que parece ter funcionado bem na rede particular de ensino, enfrentou dificuldades para acontecer na rede pública. Motivo? O abismo existente no acesso às condições necessárias para que esse processo aconteça, entre a maioria do público que frequenta as escolas públicas e aqueles que estão na rede particular. Situação que se explica pelo conceito de desigualdade social.

O intuito principal ao escrever esse texto foi compartilhar nossa experiência com as disciplinas de Prática Pedagógica I e II, ofertadas no curso de Geografia UNIFAP durante a pandemia. Contudo, é impossível falar dessas disciplinas, sem discutir sobre a docência e o ensino de Geografia no contexto da Covid-19, condições do trabalho dos professores e condições de acesso dos estudantes da rede pública do Amapá às atividades educativas nas modalidades remota/*online*.

Como decorrência dessas observações, notamos dificuldades por parte dos professores para trabalhar nesse formato de ensino remoto/*online*; falta de planejamento do órgãos gestores da educação estadual ao implementar essa sistemática de ensino remoto/*online* e a exclusão de muitos alunos/alunas e filhos/filhas da classe trabalhadora do processo de ensino por não terem os meios digitais de acesso. Os dados que sustentam as reflexões presentes no texto são provenientes de registros feitos por estudantes das disciplinas de Prática Pedagógica I e II, durante o período de observação *online* e presencial das aulas ou a partir de entrevista com professores.

DISCIPLINAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICA I E II: FUNDAMENTOS E IMPORTANCIA

As disciplinas de Prática Pedagógica I e II foram ofertadas aos estudantes do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Amapá – Campus Marco Zero Equador, no período compreendido entre os meses de novembro de 2020 a setembro de 2021. Devido a necessidade de isolamento social/individual em função do contexto pandêmico, foram ofertadas na modalidade remota, amparadas na resolução nº 16/2021- CONSU/UNIFAP. Essas disciplinas possuem, cada uma, carga horária de total de 210 horas/aulas, sendo o conteúdo dividido entre atividades de discussões teóricas, oficinas de práticas (60 horas/aula), vivência escolar (120 horas)

e produção de relatório final da disciplina (30 horas).

Do ponto da organização desses conteúdos, as atividades ocorrem num formato que permite que as discussões teóricas, oficinas práticas e vivência escolar ocorram de forma interrelacionada. Nesse sentido, as observações escolares e aulas nas universidades ocorrem de forma concomitante, permitindo a partilha e discussão das inquietações relacionadas às vivências nas escolas com turma, na sala aula da universidade. O intuito é construir processos crítico-reflexivos a partir de questões significativas para os estudantes.

Pimenta e Lima (2017) destacam que, no Estágio, os momentos teóricos e práticos precisam ser concebidos como um percurso formativo que vai alternando os momentos de formação na universidade e no campo de Estágio, de maneira que a teoria e a prática estejam presentes tanto na academia quanto nas instituições-campo. Promover um intercâmbio no processo formativo entre o que se teoriza e o que se pratica em ambos os espaços é o ideal.

Entretanto, para além do viés crítico-reflexivo, o momento do Estágio deve ser considerado também pela sua potência na formação do estudante pelo elemento da experiência, aqui entendida nos termos defendidos por Jorge Larrosa (2002). Para esse autor, “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”. Assim, do ponto de vista da formação de licenciados, a dimensão da experiência trata de momentos em os estudantes começam a se perceberem no movimento da docência, a construir uma identidade a partir da docência.

No contexto da situação relatada, a partir da realização das disciplinas de Prática Pedagógica I e II, alertamos que o “modus operandi” de aulas remota com atividades síncronas e assíncronas, adotado na pandemia, impactou nesse percurso formativo. O distanciamento físico dos estudantes resultou em aulas menos interativas e dialógicas. Questões de ordem técnica como o não acesso a uma boa conexão de internet e, não raro, as interrupções no fornecimento de energia nos horários das aulas também corroboram nessa situação.

Porém, um dos maiores dilemas desse curso foi justamente a parte de vivência na escola, visto que não se tinha escolas da rede básica de ensino funcionando em um contexto de normalidade. Os estudantes tiveram muita dificuldade para encontrar campo nas escolas, mesmo que de forma virtual. Como foi esse processo, exporemos na sequência, com a apresentação dos relatos dos estudantes.

RELATOS DOS ESTUDANTES

O primeiro relato é da Aluna A. Essa acadêmica foi aluna da disciplina de Prática Pedagógica I e realizou a sua observação escolar no município de Laranjal do Jari, sul do Amapá e distante 269 km da capital Macapá. Essa estudante não conseguiu observar as aulas de Geografia por não ter conseguido campo e a opção para se aproximar da realidade escolar foi a realização de entrevista com professor de Geografia. Vejamos o que ela escreveu:

O meu contato com o professor [...] se deu por meio das redes sociais, WhatsApp. Foram feitas algumas perguntas a ele, no intuito de fazer um diagnóstico dos desafios de ministrar Geografia de forma remota. Ao todo, foram feitas 9 perguntas, respondidas por mensagens de texto no WhatsApp.

[...] o professor relatou que dificuldade é o que não falta, destacando que uma das principais dificuldades é a perda do vínculo com o aluno, ficando sem saber se o aluno sabe se expressar, se sabe ler e fica sem saber as habilidades que o aluno pode ter. Visto isso, fica difícil avaliar o aluno qualitativamente.

[...] frisou também outra dificuldade, a falta de identidade do aluno, às vezes entrando com o nome da mãe, outra vez com o celular do irmão, tendo a dificuldade de identificar o aluno. Informa também a dificuldade do aluno ligar a câmera... [...] os alunos não são assíduos, pouca participação, entram a hora que querem, ou seja, sem regra para entrarem na aula. Relatou que até mesmo os pais se envolvem mais que os filhos. [...] perguntado sobre seus principais desafios, o professor diz que é o medo da sua imagem ser exposta nas redes sociais, e, aprender a lidar com a tecnologia, pois ainda segundo ele, é pré analfabeto digital. Ainda sobre essa comparação entre ensino remoto e presencial, o professor foi questionado da sua opinião acerca de qual seria melhor. Em sua resposta, o docente diz que o ensino remoto só é melhor pela maior interação da família do aluno e um pouco pela comodidade de se trabalhar de casa, mas que no geral o ensino presencial é muito mais eficaz, pelo fato de em sala de aula poder se monitorar o desenvolvimento do aluno, já no ensino remoto não, pois sempre fica a dúvida se os alunos estão mesmo assistindo a aula. Além de que esse modelo exclui alunos em vulnerabilidade social, impedindo-os de acessarem um direito universal à educação (Aluna A, semestre 2020.1. Trechos do Relatório Final da discente da disciplina de Prática Pedagógica I)

O professor entrevistado pela Aluna A reside na cidade de Laranjal do Jari. A infraestrutura de comunicação nessa cidade não é das melhores. A aluna, que cursou toda disciplina residindo lá, enfrentou momentos de dificuldades para acompanhar as aulas síncronas na universidade porque a cidade estava sem sinal de internet. Fato que era mais constante nos períodos de chuvas na região.

Na transcrição que fala do professor, fica evidente as dificuldades do sistema de aulas remota/*online* funcionarem nesse espaço de infraestrutura precária. Ele ainda menciona sobre o despreparo dos professores da rede básica em lidar com tecnologias e se refere ao desinteresse dos estudantes na aula. Diante disso, argumenta sobre os problemas do ensino remoto e de seu potencial de promover exclusão. Como fator positivo, o professor relata para Aluna A que foi o maior contato com a família dos estudantes. Sobre a avaliação da Aluna A a respeito da contribuição desse contato com escola/professor na sua formação, ela advertiu que:

[...] a falta da experiência de ir a campo e ver tudo aquilo que vemos na teoria, é grande. A entrevista com um professor, tapa algumas lacunas, mas não é o ideal. Porém, podemos perceber o quão prejudicial é o ensino remoto. Uma vez que presencialmente muitos professores já se veem limitados enquanto suas práticas, mantendo um padrão tradicional do professor que repassa o conhecimento, a modalidade EaD limita ainda mais o trabalho do professor, que mesmo até tendo uma vontade de ser criativo e crítico, se vê impedido pela deficiência do modelo (Aluna A, semestre 2020.1. Trechos do Relatório Final da discente da disciplina de Prática Pedagógica I)

A aluna B fez sua observação em uma escola urbana de Macapá. Essa escola teve, recentemente, a sua gestão assumida por militares, passando ao grupo de escolas militares do Amapá. Nesse caso, a estudante também não conseguiu espaço para acompanhar as atividades realiza-

das pela professora com os estudantes. Vejamos o que B nos relata:

As observações que pude fazer foram através da própria professora, pois não tive autorização para ser participante do grupo de WhatsApp das turmas, impossibilitando que pudesse ter o mínimo de contato possível com os alunos. A professora auxiliava com relação ao conteúdo programado de cada semana e informava qual metodologia iria utilizar, gravação de vídeos explicando os temas que seriam abordados em determinada semana, slides esclarecendo as atividades avaliativas ou facilitava o acesso aos links do YouTube que contribuem para o entendimento do aluno, como método diferenciado de abordagem. A professora de Geografia da escola que eu estava acompanhando possibilitou que pudesse fazer duas intervenções com as turmas de sexto ano, durante o período letivo do segundo bimestre. A primeira intervenção ocorreu na semana do dia 15 a 21 de agosto, por meio de gravações de vídeos, escolhi o conteúdo que gostaria de trabalhar, através dos capítulos e o tema selecionado foi “A terra em movimento”, gravei 12 vídeos de um minuto e meio cada, pois os vídeos deveriam ser curtos devido ao WhatsApp ter limitações com relação ao tamanho do arquivo, de acordo com a professora. (Aluna B, semestre 2020.1. Trechos do Relatório Final da discente da disciplina de Prática Pedagógica I)

Conforme relato da Aluna B, a partir dos nomes dados às turmas escolares, já se observa característica da disciplina militar no interior da escola. Não sabemos se foi por conta disso que não permitiram que a estudante acompanhasse os grupos de *WhatsApp* das turmas, contudo ela contribuiu preparando materiais sobre os conteúdos das aulas para a professora. Também fica explícito no relato como foi o contato da escola com estudantes durante os períodos mais críticos da pandemia no estado. *WhatsApp* e *YouTube* foram os principais meios utilizados, não se observando o uso de ferramentas digitais que permitisse a realização de aulas *online* com os estudantes. Sobre a sua avaliação a respeito desse contato que teve com a escola, ela escreve:

[...] foi possível perceber os processos e dificuldades encontrados no ensino durante o período da pandemia e após o possível retorno de aulas no ensino híbrido, a necessidade do contato presencial é de suma importância para a construção estudantil do aluno, pois a metodologia que foi imposta pela escola distancia os alunos dos professores, principalmente pelo fato da escola não ter adquirido as plataformas de aulas remotas como o Google Meet, dificultando a compreensão e tardando o ensino dos alunos.

O aluno C, que cursou a disciplina de Prática Pedagógica II, também se utilizou do recurso de entrevista com professores para ter maiores informações sobre como se deu o ensino de Geografia no período pandêmico e estabelecer alguma aproximação com a realidade escolar. Vejamos um trecho do seu relato:

Iniciamos a entrevista falando sobre as principais dificuldades enfrentadas tanto pelo professor quanto pelo aluno e a principal delas foi a utilização de ferramentas como o *Google Meet*, que até então não eram ferramentas que os professores possuíam familiaridade. Então, a questão da adaptação à plataforma foi uma dificuldade, o professor relata que não conseguiu ministrar a primeira aula e que estava sofrendo pressão da escola para que se adaptasse e ministrasse as aulas o mais rápido possível. A escola adotou um calendário que alternava entre aulas remotas e atividades a serem entregues, quando perguntado sobre haver algum critério para esse calendário o professor relatou que não houve um planejamento e que a escola fez tudo na correria, deixando esse intervalo entre as aulas para facilitar a organização do professor e a assiduidade do aluno nas aulas. Dentro desse cenário, o professor adotou na disciplina de Geografia a avaliação baseada em dois fatores: a presença e participação do aluno dentro do Meet e as atividades enviadas semanalmente para complementar o assunto

trabalhado. Entretanto, a presença contínua dos alunos na sala só era percebida quando de alguma forma eles eram “ameaçados” a estar presentes, seja através de questionamentos ou perda de pontos pelo fato de desligar a câmera ou não responder a chamada. Quando questionado sobre o processo de ensino e aprendizagem, o professor foi bem firme em sua afirmação, na qual ele julga que 90% do ensino foi comprometido devido as aulas serem retomadas de maneira inadequada, apenas para mascarar e mostrar que a escola teria retornado, porém sem um planejamento e sem qualidade suficiente para que os alunos pudessem obter com clareza o ensino em sua totalidade. (Aluno C. semestre 2021.1 Trechos do Relatório Final da discente da disciplina de Prática Pedagógica II)

O relato do estudante C, construído com informações que obteve na entrevista com o professor, nos mostra que a questão do domínio de ferramentas digitais para realizarem as aulas na sistemática Ead foi, de fato, um dos muitos problemas enfrentados pelos docentes para realizarem suas aulas nesse contexto pandêmico.

Diferente do observado em outras escolas e com outros professores, esse professor optou por usar o *Meet* para estabelecer um contato virtual e visual com seus alunos. Como foi escolha do professor, possivelmente deve ter utilizado a versão gratuita do aplicativo que tem algumas limitações no uso dos recursos. O estudante destaca, também, a preocupação do professor com a participação dos alunos nas aulas, que era pequena, evidenciando que o nível de aprendizado dos estudantes estava bem baixo. Como avaliação das contribuições dessa parte da disciplina de Prática Pedagógica II na sua formação, esse aluno explicou que:

[...] a entrevista serviu como um diagnóstico sobre todos os fatores e observações feitas por um professor durante esse período de ensino remoto. Durante as respostas, foi possível observar que as ferramentas tecnológicas ainda são um obstáculo no ensino e que o ensino remoto representou uma perda grande de conhecimento de ensino, visto que o acesso e a permanência dos alunos na sala é algo difícil de se controlar na maneira remota e, a isso, alia-se o não planejamento e a falta de um plano efetivo de ensino e aprendizagem

O relato do estudante D tem como base a sua participação no grupo de *WhatsApp* das turmas e nas aulas do professor de Geografia, que lhe abriu o campo.

Em relação às atividades e trazendo um exemplo das turmas do segundo ano, em um dia de entrega dessa demanda, de 90 alunos apenas 06 entregaram, ou seja, apenas 7% das quatro turmas conseguiram dentro do prazo de uma semana entregar suas atividades. Neste dia, o professor tinha programado discutir a atividade, questão por questão, mas para isso, os alunos tinham que ter cumprido o combinado. E, para não os prejudicar, o professor estendeu por mais uma semana, com a pontuação de 80% da nota da atividade. Ele, inclusive, tirou alguns minutos para falar desses contratempos que nós iremos encontrar no decorrer de nossa carreira como professores. (Aluno D, semestre 2020.2. Trechos do Relatório Final da discente da disciplina de Prática Pedagógica I)

Nesse caso, as turmas observadas foram do Ensino Médio e o trecho citado do relatório do estudante se refere a uma realidade que ouvi de muitos outros acadêmicos, que foi a pouca participação dos estudantes nas aulas e nas atividades enviadas pelos professores no formato digital. Em outras partes do seu relatório, tem informações que julgo importantes para entendermos a precariedade na qual ocorreu a sistemática de ensino à distância nessas escolas. Observa-se que,

no caso desse professor em específico, os grupos de *WhatsApp* que ele utilizava para se comunicar com as turmas chegou a ter 100 estudantes, devido uma junção de várias turmas do Ensino Médio. O professor relatou ao acadêmico que muitos dos seus alunos não conseguem baixar os materiais enviados no grupo, por falta de dados móveis, e que muitos usavam o celular dos pais para acessar as atividades postadas nos grupos. Como avaliação das contribuições da disciplina Prática II na sua formação, esse aluno explicou que:

[...] acreditamos que ser professor de Geografia no contexto pandêmico requereu habilidades com os recursos digitais que não eram tão frequentes. Foi exigido muito esforço por parte de todos, das instituições de ensino, dos professores e dos alunos. Foram necessárias organização de estratégias e metodologias que pudessem proporcionar aos educandos a continuação do ensino, mesmo de forma precária e com os recursos mínimos, uma vez que, a educação não é uma prioridade no país em que vivemos.

Por fim, destacamos o relato feito pelo estudante F. Esse estudante fez a sua observação em uma escola militar no município de Macapá. No período que fez o Estágio, a escola estava retornando às aulas presenciais e o estagiário pôde acompanhar presencialmente algumas delas. Diante disso relata:

Ao entrar na sala de aula da turma 9º Bravo, fiquei parado perto da porta junto à professora, esperando o chefe de turma do dia apresentar e passar a responsabilidade da turma para a professora, que aceitou e em seguida se acomodou em sua mesa me apresentando para a turma. Sentei-me na última carteira da sala e iniciei as observações, a priori pude perceber a turma muito calada, não querendo interagir com a professora durante a aula, apenas sentados olhando para ela enquanto ela explicava o conteúdo e tentava a todo custo fazer eles interagirem através de perguntas, a impressão que eu tive que ela estava administrando aula para robôs. Após o término do primeiro horário de 50 minutos, fomos para a turma 9º Charlie, onde o processo de entrada e apresentação na turma se repetiu durante a entrada em cada turma, só que nesta turma, já houve uma interação um pouco maior, mas ainda tímida. No intervalo, fui para a sala dos professores onde pude conversar com eles e ouvir seus relatos de como este comportamento por parte dos alunos é generalizado, todos estavam calados, sem vontade de estudar, comportamento, segundo os professores, atípico, pois antes da pandemia eles eram bem mais comunicativos e participativos na aula. Na turma 9º Alfa, seguiu a mesma postura das outras turmas, mas devido a interação com outros professores antes, eles já estavam um pouco mais comunicativos. (Aluno F. semestre 2020.2. Trechos do Relatório Final da discente da disciplina de Prática Pedagógica I)

Interesse notar, conforme descrito pelo acadêmico, um certo desânimo do estudante da escola nesse retorno, lançando uma impressão de estarem desmotivados. Sabe-se que a pandemia prolongada em que vivemos afeta as pessoas de muitas formas, e a questão da saúde mental é uma delas. Nesse sentido, pergunta-se se o sistema de educação do Estado está se atentando para essa dimensão da vida dos estudantes. Sobre a contribuição dessa atividade na sua formação, F nos disse que,

Ao concluir as observações na escola, pude perceber que a volta às aulas foi cedo demais, ainda não era o momento, os alunos assim como todos nós passaram por muitas experiências desagradáveis, perdas, falta de perspectivas e voltar ainda com a pandemia acontecen-

do e sem acompanhamento psicológico, dificulta o desenvolvimento da Geografia no Ensino Fundamental. O professor não consegue construir um pensamento cartográfico junto aos alunos para assim compreender melhor o espaço, assuntos tão importantes e debatidos nas aulas de Prática I. Mas neste momento de mais dificuldades que o professor enfrenta, ele deve juntar o amor aos saberes geográficos e aos alunos e elaborar metodologias específicas para aquela escola a fim de superar essas dificuldades impostas por problemas sociais, econômicos e, às vezes, familiares. A volta às aulas presenciais trouxeram também uma realidade e experiência nova, mas também surgiram dificuldades novas, o professor teve seu trabalho duplicado, a dificuldade de se comunicar com o aluno piorou com o uso de máscaras, visto que o professor tem que falar bem mais alto para o aluno compreender e isso acaba adoecendo a garganta, além, claro, das máscaras ajudarem os alunos a permanecerem mais calados e interagirem menos durante a aula. Para contribuir ainda mais, o professor fica limitado ao uso do livro didático por orientações da coordenação, que por sua vez está apenas fazendo seu trabalho de colocar em prática o que os órgãos superiores definem.

CONSIDERAÇÕES

Observamos, a partir do exposto pelos estudantes das disciplinas de Prática Pedagógica I e II que, em sua maioria, o contato entre professores e estudantes da rede pública, nesse período que as escolas estavam fechadas, foi feito via mensagens *WhatsApp*. Os encontros virtuais com os estudantes, quando ocorreram, foram esvaziados, não de suas presenças virtuais, mas sim com relação à participação e à constância de atenção dos estudantes. O desconhecimento dos professores sobre tecnologias digitais que poderiam tornar suas práticas mais didáticas e simples, fez do trabalho do docente mais árduo e sobrecarregado durante esse período. Imaginem um professor com cerca de 100 estudantes em grupo *WhatsApp* que constantemente estão lhe perguntando questões.

Destaca-se o fato de que não foi observada a adoção de medidas por parte do governo estadual quanto à diminuição da exclusão digital dos alunos mais pobres. Certamente, o evidenciado aqui no Amapá foram situações recorrentes nas periferias do país durante o contexto pandêmico, contudo, nota-se que aspectos do desenvolvimento geográfico desigual que se expressa, entre outros elementos, no pouco desenvolvimento de redes de tecnologias elétricas do Estado e outras questões, parecem deixar essa população ainda mais vulnerável, diante de crises mundiais como essa da pandemia de Covid-19.

No tocante às disciplinas de Prática Pedagógica I e II, nota-se que as disciplinas aconteceram, porém a maioria dos estudantes foram privados do contato com estudantes da rede básica de ensino; uma vivência que seria muito importante. A participação nas aulas *online*, nos grupos de *WhatsApp* ou mesmo entrevista com professores não dão conta de todas as relações que existem na escola a partir do encontro dos sujeitos.

Mas, se por um lado tivemos dificuldades com realização de algumas etapas do percurso formativo, por outro foi importante os alunos conhecerem a realidade na qual o ensino de Geografia se deu no contexto pandêmico, visto que compreender essa realidade e opções societárias ou políticas que fazem dela mais impactante a certas populações é parte também do processo formativo.

Por meio dos relatos dos acadêmicos percebemos que, diferente de outros momentos na mesma disciplina, dessa vez as análises dos estudantes acabaram focando mais no território que envolve a escola e não no território limitado entre os da escola. Desse modo, como ressalta Ancassuenerd (2008), os Estágios devem acontecer como espaços de pesquisa e de produção e conhecimento sobre a cidade, a partir da escola e dos sujeitos que estão nelas. Entendemos que houve uma leitura crítico-reflexiva sobre o vivenciado, mesmo que nesse contexto mais restritivo. De toda forma, será bom que voltemos logo às aulas presenciais!

REFERÊNCIAS

- ANCASSUENERD, Marli Pinto. Estágio e Produção de conhecimento . In: ENDEPE – **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 14., 2008.
- LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira da Educação**, N° 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.
- RODRIGUES, Arlete Moysés. Geografia. Brasil e Projeto Nacional. **Mesa Redonda Virtual**. ANPEGE: 29 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/anpege/videos/563483417935929/?v=563483417935929>. Acesso em: 20 ago. 2020.

O Estágio Supervisionado em Geografia, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN)

Lucineide Mendes Pires¹

06

Resumo: Com as recentes legislações e seus diferentes desdobramentos para os cursos de Licenciatura em Geografia, aprofunda-se, portanto, a necessidade de compreender como o Estágio Supervisionado tem sido considerado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (DCN), em nível superior, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Referendado na análise das três resoluções que instituem as DCN para a formação de professores, este texto apresenta questões diversas que rebatem nas Instituições de Ensino Superior e nos cursos de Licenciatura em Geografia, impondo novos desafios para a sua materialização como um componente curricular do processo formativo, que proporciona a articulação sistemática entre teoria e prática, entre formação inicial e atuação profissional.

Palavras-chave: Formação de professores de Geografia, Estágio Supervisionado, DCN, Organização curricular.

Introdução

Alguns pareceres e resoluções promulgados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no intuito de estabelecer diretrizes para a formação de professores no Brasil, vêm colocando especial atenção para o Estágio Supervisionado obrigatório, impondo mudanças na carga horária mínima exigida, no espaço-tempo de oferta no desenho curricular dos cursos e na sua execução.

Com isso, este texto tem por objetivo compreender as configurações curriculares do Estágio Supervisionado em Geografia nas Diretrizes Curriculares aprovadas pelo CNE, expressas nas Resoluções CNE/CP nº 2/2002, CNE/CP nº 2/2015 e CNE/CP nº 2/2019. O texto encontra-se dividido em três partes: a primeira apresenta uma discussão acerca da estrutura curricular proposta pelas três diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores no geral, e de Geografia em particular, com foco no Estágio Supervisionado obrigatório; a segunda traz parte dos resultados de uma pesquisa, que trata do Estágio Curricular Supervisionado, segundo a carga horária, as atividades previstas e a localização na matriz curricular dos cursos licenciatura em Geografia, tendo como referência as DCN de 2002. Além disso, apresenta questões que vão exigir mudanças significativas na operacionalização do Estágio Supervisionado em Geografia, com a implantação das DCN de 2019; por último, apresentam-se as considerações finais.

1. Doutora em Geografia (UFG); mestre em Geografia (UEG); licenciada em Geografia (UEG); professora do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Sudeste: sede Morrinhos. Endereço eletrônico: lucineide@ueg.br.

Configurações do Estágio Supervisionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

Dos estágios anteriormente compreendidos como prática de ensino e propostos para serem desenvolvidos ao final dos cursos de licenciatura, com uma carga horária de no mínimo 300 horas, esse componente curricular passou a ter uma conotação central nesses cursos, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (DCN) e suas regulamentações posteriores. Essas diretrizes trazem, em seu conjunto, referências específicas para o Estágio Supervisionado, considerando-o como um dos articuladores privilegiados da relação teoria-prática no processo de formação inicial.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), instituiu a duração e a carga horária para os cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Essa carga horária deveria ser efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas de atividades teórico-práticas, com os componentes comuns: 400 (quatrocentas) horas de Prática como Componente Curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de Estágio Supervisionado a ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso, em escola de Educação Básica; 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Essa resolução assegurava aos licenciandos que exerciam atividade docente regular na Educação Básica a redução de até 200 (duzentas) horas na carga horária total do Estágio Supervisionado.

Em substituição à Resolução CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002b), o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa resolução estabelece que a estrutura curricular para os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, deverá garantir, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, compreendendo: 400 (quatrocentas) horas de Prática como Componente Curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao Estágio Supervisionado; 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do Artigo 12 dessa Resolução; 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do Artigo 12 dessa Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras.

Note-se que essa diretriz manteve as 400 (quatrocentas) horas de carga horária mínima

para o Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura, a ser desenvolvido na área de formação e atuação na Educação Básica, podendo contemplar, também, outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da IES. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 não define o espaço-tempo que o Estágio Supervisionado deverá ser ofertado nos cursos de licenciatura. Destaca apenas que os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos que articulam dimensões a serem contempladas no processo de formação de professores. A Resolução também não prevê a redução da carga horária total do Estágio Supervisionado para licenciandos que já exercem a docência na Educação Básica. Essa redução, de no máximo de 100 (cem) horas, é prevista apenas para alunos matriculados na segunda licenciatura, portadores de diploma de licenciatura, com exercício comprovado no magistério e exercendo atividade docente regular na Educação Básica.

Embora muitas Instituições de Ensino Superior ainda não tenham materializado essas DCN e sua consequente Resolução CNE/CP nº 2/2015 nos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação de professores, ou estão em um processo de transição e implantação, o Conselho Nacional de Educação (CNE), cumprindo o seu papel de órgão de Estado, ao instituir a Comissão Bicameral para a formação de professores da Educação Básica, definiu a revogação desta Resolução e suas alterações², com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2020), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O Artigo 27 dessa Resolução, que estabelece o prazo limite para a implantação por parte, das Instituições de Ensino Superior, das DCN e da BNC-Formação, foi alterado pelo Parecer CNE/CP nº 10, de 5 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021), que expandiu o prazo limite de 2 (dois) para 3 (três) anos para a implantação das referidas diretrizes.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2020) não foi consensuada entre entidades nacionais (que congregam profissionais da Educação e pesquisadores do campo educacional) e pela comunidade universitária, as quais apresentaram vários questionamentos acerca de sua legitimidade e diferentes posicionamentos sobre ela e o Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019 (BRASIL, 2019b). Em síntese, essas manifestações junto ao Conselho Nacional de Educação visam à revogação e ao consequente arquivamento desta proposta de DCN para a formação inicial de professores, assim como a manutenção da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), por entenderem que ela apresenta avanços nas diretrizes propostas para os cursos de licenciatura e que é preciso avaliar os efeitos de sua implantação no âmbito das IES.

Há um entendimento expresso nos documentos elaborados e publicizados pelas entidades

2. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 teve seu prazo de implementação prorrogado por três vezes, por meio das seguintes resoluções: a Resolução CNE/CP nº 1/2017 (BRASIL, 2017b), a Resolução CNE/CP nº 3/2018 (BRASIL, 2018a) e a Resolução CNE/CP nº 1/2019 (BRASIL, 2019a).

nacionais e pela comunidade universitária de que as diretrizes constantes na Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2020) vão gerar impactos negativos sobre os cursos de licenciatura e agravar, ainda mais, a situação de desvalorização e de precarização da formação de professores para a Educação Básica, em nível superior, tendo como fundamentos principais: os limites político-pedagógicos das diretrizes; a proposta de distribuição da carga horária mínima total estabelecida entre os componentes curriculares; o alinhamento da formação inicial com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir da BNC-Formação, entre outros. Todavia, essa Resolução está aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação. Como política de Estado, ela é um marco legal que implica esforços das instituições, públicas e privadas, de repensar suas propostas pedagógicas para os cursos de formação de professores, em nível superior.

No que tange à estrutura curricular, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2020) determina que os cursos de licenciatura sejam organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, que deverá considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação (competências gerais docentes; competências específicas e habilidades correspondentes a elas). Consta no Parecer CNE/CP nº 22/2019 (BRASIL, 2019b) que as competências específicas são consideradas essenciais na composição de competências profissionais, de modo a fundamentar a ação futura dos professores. Não existem hierarquia, sobreposição ou divisão entre as competências específicas. Elas se integram e são interdependentes na ação docente, sendo compostas por três dimensões: conhecimento profissional³, prática profissional⁴ e engajamento profissional⁵.

Conforme a referida Resolução, o Grupo I contará com 800 (oitocentas) horas para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. Os

3. O conhecimento profissional constitui a base estruturante para o exercício da profissão. Ele “pressupõe uma formação específica e permite a atuação docente autônoma. Retrata a aquisição de saberes que dão significado e sentido à prática profissional realizada em âmbito escolar. [...] Na profissão docente, o conhecimento profissional não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante que o currículo da formação de professores privilegie o que os futuros professores devem ‘saber’ e ‘saber fazer’ [...]” (BRASIL, 2019b, p. 16).

4. A prática profissional é considerada uma atividade inseparável do conhecimento, pela qual o professor exerce sua habilidade docente. É por “[...] meio da prática, como homologia de processos, que o licenciado vive, no curso de sua formação, os mesmos processos de aprendizagem que se quer que ele desenvolva com seus estudantes da Educação Básica. A prática docente é a associação contínua entre o objeto de conhecimento e o objeto de ensino. A concomitância entre a aprendizagem dos objetos de conhecimento e a aprendizagem dos procedimentos e objetivos busca selecionar, ordenar, organizar e avaliar os objetos de ensino que fazem parte fundamental da formação e da relação permanente entre conhecimento e prática [...]”. Assim, a epistemologia da prática profissional constitui o conjunto das ações educativas e a tomada de decisões com base no conhecimento e no engajamento profissional (BRASIL, 2019b, p. 16).

5. “O engajamento profissional é fundamental e estruturante para o exercício da ação docente. [...] Trata-se, desse modo, de um compromisso moral e ético do professor para com os estudantes, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e com os demais atores do sistema educacional. O engajamento profissional pressupõe o compromisso consigo mesmo (desenvolvimento pessoal e profissional), o compromisso com o outro (aprendizagem e pleno desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade)” (BRASIL, 2019b, p. 16-17).

componentes curriculares que irão compor esse grupo deverão ser ofertados desde o 1º ano do curso, com a integração das três dimensões das competências profissionais docentes (conhecimento, prática e engajamento profissionais), como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica, para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e do Ensino Médio.

Já o Grupo II terá 1.600 (mil e seiscentas) horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. Esse grupo compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, que deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à: (1) formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; (2) formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; (3) formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

O Grupo III contará com 800 (oitocentas) horas de prática pedagógica intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado em ambiente de ensino e aprendizagem, ou seja, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e 400 (quatrocentas) horas para a Prática dos Componentes Curriculares (PCC) dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso nesses grupos, desde o seu início, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora. Essa prática deverá ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial do licenciando com a atividade docente, possa conduzi-lo, de modo harmônico e coerente, ao Estágio Supervisionado.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2020) estabelece que as práticas de Estágio Supervisionado Obrigatório sejam registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens requeridas para a docência, por parte dos licenciandos. Essas práticas têm como princípios norteadores: o planejamento de sequências didáticas, a aplicação de aulas (regências), a avaliação de aulas, a aprendizagem dos licenciandos e as devolutivas dadas pelo professor. Essa Resolução não institui redução da carga horária total do Estágio Supervisionado para licenciandos que já exercem a docência na Educação Básica.

Para os cursos de licenciatura ofertados na modalidade Educação à Distância (EaD), a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2020) estabelece a mesma carga horária de Estágio Supervisionado Obrigatório dos cursos presenciais: 400 (quatrocentas) horas, a serem integralmente realizadas de maneira presencial. No caso da Segunda Licenciatura, é prevista uma carga horária de 200 (duzentas) horas de prática pedagógica. Com relação aos cursos destinados à Formação Pedagógica de graduados não licenciados, também são previstas 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular. No entanto, em ambos os casos, não

ficou claro na Resolução se essas práticas pedagógicas estão vinculadas ao Estágio Supervisionado.

Na Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2020), as Atividades Acadêmico-Científicas-Culturais (AACC), denominadas Atividades Complementares, não aparecem. No entanto, a Resolução CNE/CP nº 7, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018b), determina a inclusão de atividades de Extensão na matriz curricular dos cursos de formação de professores, na forma de componentes curriculares e que envolvam a comunidade externa, com a atribuição de, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária dos cursos. Para fins de curricularização da extensão, cada curso deverá estabelecer em seu Projeto Pedagógico as modalidades de extensão (programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e/ou prestação de serviços) que serão desenvolvidas para os alunos participarem, de modo a obter créditos curriculares para a integralização do currículo.

Como se pode observar, as diretrizes instituídas pelo Conselho Nacional de Educação para orientar a formação de professores no geral, e de Geografia em particular, determinam a mesma carga horária para o Estágio Supervisionado obrigatório, mas apresentam orientações diferentes para sua alocação no desenho curricular dos cursos e para sua execução.

Da prescrição curricular à proposta pedagógica de cursos de formação de professores de Geografia

Em pesquisa realizada em nível de estágio pós-doutoral, intitulada *Limites e possibilidades de uma flexibilização curricular na formação de professores de Geografia, no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2002)*⁶, verificou-se na análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação de professores de Geografia, considerados nessa pesquisa⁷, que a carga horária destinada ao Estágio Supervisionado obrigatório atendia à Resolução CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002b). No que se refere à localização do Estágio na estrutura curricular dos cursos, pode-se observar que apenas o curso de Licenciatura em Geografia ofertado pela UFSM estava em desacordo com o que determina a Resolução CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002b). Embora esse curso não atendesse ao que estava previsto nas diretrizes de formação de professores, uma vez que o estágio era ofertado do 2º ao 8º semestre, acredita-se que essa seja a melhor forma de organização do tempo dos estágios na estrutura curricular (PIRES, 2015) (Quadro 1).

6. Pesquisa realizada junto ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás (UFG), sob a supervisão da Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti.

7. Foram analisados os Projetos Pedagógicos de cursos de Licenciatura em Geografia desenvolvidos em universidades públicas (estaduais e/ou federais), localizadas em diferentes regiões do país (foram escolhidos dois cursos de cada uma das cinco regiões brasileiras), com data de aprovação posterior à das Resoluções CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002a) e nº 2/2002 (BRASIL, 2002b) e que estavam em vigência no momento de realização desta pesquisa.

Quadro 1 - O Estágio Curricular Supervisionado obrigatório, segundo a carga horária, as atividades previstas e a localização na matriz curricular dos cursos licenciatura em Geografia – Brasil (2014)

IES	Estágio Supervisionado	CHT (horas)	Atividades previstas	Localização na matriz curricular
UFMG	Estágio Supervisionado I, II, III, IV	405	Observação; execução de proposta de ensino na escola-campo; regência; relatório final de estágio.	7º ao 10º sem.
UFPI – Teresina	Estágio Supervisionado I, II, III, IV	405	Construção de materiais didáticos; oficinas; projeto de estágio; regência; relatório final de estágio.	7º ao 10º sem.
UFG – Catalão	Estágio Supervisionado em Geografia I, II, III, IV	416	Apreensão da realidade da escola-campo; elaboração de projeto de ensino e pesquisa; execução de proposta de ensino na escola-campo (Projeto de Intervenção Pedagógica – PIP –, regência); relatório final de estágio.	5º ao 8º sem.
UFT – Porto Nacional	Estágio Supervisionado I, II, III, IV	540	Diagnóstico da escola-campo; observação; regência; relatório das atividades realizadas; análise de livros didáticos e orientações curriculares de Geografia.	5º ao 8º sem.
UFBA – Barreiras	Didática e práxis pedagógica: Estágio I, II, III, IV	408	Oficinas pedagógicas; observação; coparticipação; regência.	5º ao 8º sem.
UFU	Estágio Supervisionado em Geografia I, II, III, IV	420	Diagnóstico da escola-campo; observação; execução Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica (PIPE) na escola-campo; relatório final de estágio.	5º ao 8º sem.
UFRGS	Preparação à docência em Geografia: estudo de caso para a gestão pedagógica Estágio de docência em Geografia I – Ensino Fundamental Estágio de docência em Geografia II – Ensino Médio Laboratório de Ensino de Geografia	510	Observação; seminários temáticos e oficinas na escola-campo; regência; relatório final de estágio.	7º ao 9º sem.
UEG – Porangatu	Estágio Supervisionado I e II	400	Observação; semitregência ; regência; relatório final de estágio.	3º ao 4º ano
UFSM	Geografia e Ensino I, II, III, IV, V Geografia e prática do Ensino Fundamental Geografia e prática do Ensino Médio	420	Elaboração de atividades práticas voltadas para os ensinos Fundamental e Médio, articuladas com os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas específicas do curso; mapeamento da comunidade escolar; planejamento de aulas; regência de classe; elaboração e defesa do relatório final de estágio.	2º ao 8º sem.
UFMA – São Luis	Estágio Supervisionado I, II, III	675	Atividades didático-pedagógicas para os ensinos Fundamental e Médio; seminários de discussão; análise das práticas vivenciadas; regência de classe.	7º ao 9º sem.

Fonte: Projetos Pedagógicos dos cursos analisados e site das instituições em que são ofertados. Organizado pela autora.

Ao realizar pesquisa em nível de doutorado, com alunos-jovens de cinco cursos de formação de professores de Geografia, Pires (2013) assinala que a forma como o Estágio Supervisionado é ofertado, nos dois últimos anos de curso, constitui um fator limitante para o bom desenvolvimento dessa atividade curricular. Isso porque, segundo o que afirmaram os sujeitos da pesquisa, nos dois últimos anos de curso há uma sobreposição de atividades, considerando que eles precisam conciliar as atividades de Estágio com a construção do Trabalho de Curso (TC) ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e com as demais atividades/leituras de textos das disciplinas cursadas nesse período. Ressaltaram, ainda, que as atividades de Estágio demandavam muito planejamento e eram desenvolvidas, em sua maioria, na escola-campo. E que a carga horária do Estágio, por se

mestre letivo, era significativa e precisava ser cumprida no contraturno, o que acabava dificultando um maior envolvimento deles com o Estágio, já que muitos eram trabalhadores-alunos e nem sempre conseguiam liberação da empresa onde trabalhavam, para desenvolver as atividades previstas.

Nesse sentido, Pires (2013) argumentou a favor de que a carga horária mínima do estágio (400 horas) fosse dividida ao longo do processo formativo. Isso viabilizaria aos alunos-jovens, desde o primeiro ano de curso, ir construindo uma identidade com a profissão docente, bem como conhecer os sujeitos que fazem parte da gestão e do processo de ensino-aprendizagem (professores e alunos), as realidades de sua profissão e as situações/condições concretas do trabalho docente.

Quanto às atividades previstas para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado no âmbito dos cursos analisados, como se pode observar no Quadro 1, a maioria delas contemplava a realização do diagnóstico da estrutura e funcionamento da escola, a observação da dinâmica da sala de aula e da prática pedagógica do professor regente, a elaboração e desenvolvimento de projetos de ensino e pesquisa, a regência de classe e a sistematização das atividades realizadas no relatório final (ou portfólio) de Estágio. Além disso, ainda eram previstas, nos ementários ou regulamentos de Estágio dos respectivos cursos, atividades outras, como: pesquisas bibliográficas, leitura-análise-produção de textos, participação em reuniões e atividades organizadas pela escola, elaboração de planos de ensino e de aula, produção de material didático etc.

Dos dez cursos analisados, apenas o que é ofertado pela UFU não previa, no Projeto Pedagógico e nas Fichas de Disciplinas de Estágio Supervisionado (“matriz” do Plano de Ensino), a regência de classe. Porém, é provável que essa fase estivesse sendo contemplada nas atividades de estágio – o que demandaria uma pesquisa a posteriori do currículo praticado (que não foi objeto de investigação desta pesquisa), com vistas a compreender se, de fato, o curso propiciava aos alunos o exercício da atividade docente na escola básica, por meio da regência.

Acredita-se que essa realidade do Estágio Supervisionado nos cursos analisados, obrigatoriamente, modificou-se em decorrência do acatamento da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que não especifica o espaço-tempo de oferta desse componente no desenho curricular do curso. Logo, cada um dos cursos de Licenciatura em Geografia poderá dar a forma e a estrutura da duração do Estágio, considerando-se, com base no que defende Bernstein (1998), o modo como recontextualizam essas diretrizes e as reposicionam nas suas propostas pedagógicas.

Cabe ressaltar que as formas de materialização da Resolução CNE/CP nº 2/2015 no Projeto Pedagógico de cursos de Licenciatura em Geografia ainda não são conhecidas. Os cursos que já adequaram suas propostas pedagógicas às DCN 2015 não encerram um ciclo de sua implantação. Em razão disso, ainda não se tem conhecimento das mudanças ocorridas com a implantação dessas diretrizes na formação de professores de Geografia, sobretudo com relação ao Estágio Supervisionado. São necessárias, portanto, pesquisas para identificar se e como esses cursos contemplaram essas diretrizes no seu Projeto Pedagógico. Também é preciso acompanhar e analisar o processo de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de

Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação, definidas e instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2020).

Tendo em vista a estrutura curricular proposta pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2020) e o disposto no Parecer CNE/CP nº 22/2019, considera-se urgente iniciar ou mesmo ampliar as discussões no âmbito das IES e dos cursos de formação de professores de Geografia sobre as mudanças previstas para o Estágio Supervisionado. Esse componente curricular, como já se disse anteriormente, deverá ser ofertado desde o primeiro ano de curso, e em decorrência disso vai exigir mudanças significativas.

Essas mudanças ocorrerão nos regulamentos/políticas próprias da IES ou do curso para o Estágio Supervisionado, de modo a dar centralidade à prática por meio de estágios que enfoquem: o planejamento de sequências didáticas, a regência e a avaliação de aulas, sob a mentoria de professores de Geografia ou coordenadores experientes da escola-campo; a aprendizagem dos licenciandos e as devolutivas dadas pelo professor; e o registro de evidências das aprendizagens requeridas para a docência em portfólio, por parte dos licenciandos.

Também se darão nas práticas docentes dos professores do curso – não só dos professores orientadores de Estágio, uma vez que as diretrizes determinam o engajamento de toda a equipe docente no planejamento e no acompanhamento das atividades de Estágio Supervisionado obrigatório.

Refletirão ainda na composição/ampliação do corpo docente, com formação/atuação específica na área de ensino de Geografia, para trabalhar com o Estágio Supervisionado desde o início do curso, considerando-se que as IES possuem normativas que regulamentam o regime de trabalho, as atividades docentes e a distribuição de carga horária de professor, e, geralmente, preveem a quantidade máxima de turmas/alunos de estágio por professor. Também há projetos pedagógicos e/ou regulamentos de estágio que fazem essa previsão e ainda definem que os professores de disciplinas de Didática da Geografia (didáticas específicas, metodologias de ensino ou Orientação de Estágio) e de Estágio Supervisionado, quando ofertados no mesmo período/série do curso, possam ser os mesmos⁸. No formato como os estágios supervisionados têm sido ofertados nos dois últimos anos do curso, conforme dispõem as DCN de 2002, geralmente o professor assume uma turma de estágio por ano/semestre letivo. No caso das DCN de 2019, ao final do ciclo de sua implantação nos cursos de licenciatura em Geografia, haverá várias turmas de Estágio sendo ofertadas concomitantemente, o que vai demandar um maior número de professores orientadores de Estágio, com formação específica em licenciatura na área de conhecimento do curso e com atuação na área de ensino de Geografia.

Haverá mudanças ainda na alocação de pré-requisitos para a realização do Estágio Supervisionado ao longo dos períodos de duração do curso, de modo a proporcionar a flexibilização curricular prevista nas diretrizes – mas sem perder de vista a importância de haver uma sequência

8. Essa situação se aplica à Universidade Estadual de Goiás (UEG), em que atuo como professora efetiva.

pedagógica no desenvolvimento das atividades de estágio, considerada indispensável para a apreensão de outros conhecimentos necessários à articulação entre teoria e prática para a aplicação das regências.

Verificar-se-ão mudanças também no estabelecimento de parcerias formalizadas entre IES e escolas, uma vez que as instituições de Educação Básica, em especial as das redes públicas de ensino, são reconhecidas como parceiras imprescindíveis à formação de professores. Para além de receber os estagiários, as escolas precisam ser parceiras das IES no planejamento, na execução e na avaliação conjunta das atividades de Estágio Supervisionado.

Em razão disso, cabe ressaltar que, com a implementação de todo o ciclo do curso, haverá várias turmas de Estágio em situação real de trabalho em escolas-campo, conforme determina a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2020). Contudo, vale assinalar que em cidades interioranas com IES que ofertam mais de um curso de licenciatura, dada a exigência de que o Estágio seja realizado integralmente (ou mesmo parcialmente) em escolas da cidade-sede da instituição, poderá haver um número elevado de alunos estagiários por escola, gerando superlotação em algumas delas. Sendo assim, o acompanhamento e a supervisão dos professores orientadores ficarão comprometidos, pelo fato de ser reduzido o número de escolas de Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio nessas cidades.

Além disso, importa considerar que há IES que desenvolvem o Programa de Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ambos pertencentes à política de fortalecimento da formação de professores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), em parceria com essas escolas, inserindo no cotidiano delas um número significativo de pibidianos e residentes.

Esse contingente expressivo de licenciandos nas escolas poderá gerar preocupação tanto por parte dos gestores, no que diz respeito ao controle e acesso deles no espaço escolar, quanto por parte de professores das escolas-campo, diante do compromisso a ser assumido de supervisionar esses licenciandos no desenvolvimento das atividades de estágio. Além disso, poderá dificultar o atendimento e supervisão deles por parte dos gestores e professores, assim como a disponibilização de aulas⁹ para que os estagiários, pibidianos e residentes realizem as regências

9. Fundamental ressaltar que a carga horária do componente curricular Geografia é reduzida no Ensino Fundamental – Anos Finais (três aulas semanais) e no Ensino Médio (duas aulas semanais) –, e os professores precisam cumprir a proposta pedagógica da escola e o seu plano de ensino ao longo do ano letivo. Com a implementação do Novo Ensino Médio – Lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a) – nas escolas públicas e privadas do país, de forma progressiva, com as 1ª e 2ª séries em 2023 e a 3ª série em 2024, completando o ciclo das três séries dessa etapa escolar, haverá uma nova organização curricular e a ampliação da carga horária mínima. Nessa nova organização do currículo do Ensino Médio, por itinerários formativos, a Geografia passa a compor as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com Filosofia, História e Sociologia. Diante disso, a quantidade de aulas semanais de Geografia sofrerá alterações no currículo escolar, de acordo com critérios estabelecidos em lei e em cada sistema de ensino. Consulta ao *Guia de Implantação do Novo Ensino Médio* propiciará mais informações mais detalhadas sobre o tema. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2021.

de classe. Isso sem contar o fato de que algumas escolas limitam o número de alunos estagiários por componente curricular nas escolas.

Como se pode notar, essas questões, caso não sejam discutidas no âmbito das IES e dos cursos de formação de professores de Geografia, antecedendo a implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2020) no contexto do PPC e da prática pedagógica, poderão comprometer o desenvolvimento efetivo das atividades de Estágio Supervisionado, conforme preconizam as DCN.

Considerações Finais

O Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório dos cursos de formação de professores de Geografia, devendo ser realizado em escolas de Educação Básica (pública ou privada) e integralizado com uma carga horária mínima de 400 horas. Desde que respeitadas as DCN e a Lei 11.788/2008 (BRASIL, 2018), conhecida como “nova Lei de estágios”, as Instituições de Ensino Superior possuem liberdade para estabelecer o formato e as normas para realização dos estágios, nos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação de professores.

No entanto, a materialização do Estágio Supervisionado na proposta pedagógica e sua execução no contexto da formação de professores de Geografia envolvem enfrentamentos e dificuldades de diferentes ordens. Importante lembrar que esse componente curricular é desenvolvido no contraturno do curso, requer a parceria entre IES e escolas e envolve diferentes sujeitos (o aluno estagiário, o professor orientador, o professor supervisor e os demais profissionais envolvidos nas escolas-campo de Estágio).

Tendo em vista as políticas educacionais e curriculares para a formação de professores para a Educação Básica em curso no país, a temática do Estágio Supervisionado impõe um aprofundamento permanente no interior do debate acadêmico. Afinal, é preciso antecipar-se de forma articulada e organizada à materialização das DCN na proposta pedagógica dos cursos de licenciatura e normatizar a relação direta, sistemática e contínua entre as IES e as escolas-campo de Estágio. Também será preciso elaborar as políticas/regulamentos próprios para orientar a operacionalização dos estágios supervisionados, assim como definir parâmetros para o número de turmas/alunos por professor orientador de Estágio, elucidar questões sobre o Estágio Supervisionado e apontar estratégias na busca da indissociabilidade entre teoria e prática, entre formação inicial e exercício profissional.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

Cadernos de Estágio Vol. 3 n.2 - 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores... Diário Oficial [da] União, Brasília, 19 jan. 2002a, Seção 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura... Diário Oficial [da] União, Brasília, 4 mar. 2002b, Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes... Diário Oficial [da] União, Brasília, 26 out. 2008, Seção 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf. Acesso em: 3 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada... Diário Oficial [da] União, Brasília, 1 jul. 2015, Seção 1, p. 13. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em: 13 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional... Diário Oficial [da] União, Brasília, 17 fev. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art4. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015... Diário Oficial [da] União, Brasília, 10 ago. 2017b, Seção 1, p. 26. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp-001-17-pdf/file>. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018 .** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015... Diário Oficial [da] União, Brasília, 4 de out. 2018a, Seção 1, p. 21. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file>. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira... Diário Oficial [da] União, Brasília, 19 dez. 2018b, Seção 1, p. 49-50. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015... Diário Oficial [da] União, Brasília, 2 jul. 2019a, Seção 1, p. 35. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores... Diário Oficial [da] União, Brasília, 20 dez. 2019b, Seção 1, p. 142. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores... Diário Oficial [da] União, Brasília, 15 de abr. de 2020, Seção 1, p. 46-49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 10, de 5 de agosto de 2021.** Alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=208241-pcp-010-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 out. 2021.

PIRES, Lucineide Mendes. **Culturas geográficas de alunos-jovens:** uma referência para a formação de professores de Geografia. 2013. 276 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2013.

PIRES, Lucineide Mendes. **Limites e possibilidades de uma flexibilização curricular na formação de professores de Geografia, no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2002).** Relatório final de pesquisa submetido ao Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2015.

Diálogos sobre o Estágio Supervisionado em Geografia em tempos de pandemia

Maria Francineila Pinheiro dos Santos¹

07

Resumo: Estabelecer diálogos com os discentes acerca do estágio supervisionado em tempos de pandemia é o objetivo central desse texto. Diante disso, o caminho a percorrer neste estudo vai na seguinte direção: investigar as concepções dos discentes do curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas sobre a realização do estágio no período da Pandemia de Covid-19. Entende-se o estágio supervisionado como um momento ímpar da formação inicial, o qual possibilita um aprendizado imperativo para que os licenciandos possam refletir acerca da docência, teorizando e experienciando a prática docente no ambiente escolar. Mas, em decorrência do contexto pandêmico, o estágio sofreu inúmeras alterações na sua operacionalização, as quais, por vezes, inviabilizaram a concretização de ações que coadunam com a formação docente de qualidade. Desse modo, a importância deste artigo incide em reflexionar acerca das vivências dos discentes do estágio supervisionado em Geografia frente aos desafios postos no período da pandemia.

Palavras-chaves: Estágio Supervisionado; Geografia; Formação Inicial; Pandemia de Covid-19.

Iniciando o Diálogo

A relevância de refletir sobre o estágio supervisionado perpassa pela premissa de que este representa uma parte crucial da formação inicial docente, notadamente neste contexto pandêmico, repleto de intensos desafios para a educação brasileira.

Este estudo revela as concepções dos discentes do curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas - UFAL acerca da realização do estágio no período da Pandemia de Covid-19. Neste contexto, iremos inicialmente evidenciar de modo sucinto o estágio na formação inicial docente, e na sequência, abordaremos as análises dos achados da pesquisa.

O presente texto está consubstanciado na pesquisa qualitativa exploratória, o qual conta com aportes teóricos de estudiosos no assunto, a saber: Cavalcanti (2008), Cunha (2020), Macedo e Moreira (2020), Pimenta e Lima (2010), e Santos (2012, 2018). Como procedimentos metodológicos foram realizadas leituras bibliográficas, aplicação de questionários, elaboração de quadros e gráficos, e análises dos resultados da pesquisa.

Os dados apresentados fazem parte dos resultados de uma pesquisa realizada no ano de 2021 (entre os meses de março a outubro) com discentes do estágio supervisionado 3 em Geografia. A pesquisa foi realizada por meio do formulário Google Forms, com questões abertas e fechadas, das quais explicitaremos as respostas de dez (10) estagiários.

Vale salientar que o estágio supervisionado 3 do curso de Geografia Licenciatura da UFAL

1. Doutora em Ensino de Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e Pós Doutora pela Universidade de Valência/Espanha. Professora do Programa de Pós Graduação em Geografia - PPGG/UFAL e Professora Colaboradora do Programa de Pós Graduação em Geografia - PPGGEO/UFPI. Professora Associada do Curso de Geografia Licenciatura da UFAL. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica - GPEG/UFAL. Coordenadora do Laboratório de Educação Geográfica do Estado de Alagoas - LEGAL/UFAL. E-mail: francineilalap@gmail.com

corresponde ao momento de regência dos licenciandos nas turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental 2.

No intuito de conhecer as concepções destes licenciandos acerca do estágio supervisionado 3 no contexto pandêmico, foram direcionadas várias indagações aos mesmos, as quais compreendem: Vocês dispõem de algum curso sobre o uso das tecnologias digitais e/ou outras ferramentas voltadas ao ensino remoto? Se sim, qual o nome do curso? E quando você realizou? Quais as ferramentas de videoconferência foram utilizadas em suas aulas? Quais instrumentos e/ou procedimentos de avaliação você tem utilizado? Quais as vantagens e desvantagens da realização do estágio no ensino remoto? Como vocês avaliam o aproveitamento dos alunos que vocês estão acompanhando no ensino remoto? E por fim, quais têm sido suas maiores aprendizagens como indivíduos e como futuros professores no contexto da Pandemia de Covid-19?

Assim, este texto, intenciona, além da discussão teórica, a investigação sobre as concepções dos licenciandos acerca do estágio supervisionado 3 em tempos de pandemia.

Reflexões sobre o Estágio Supervisionado em Geografia

A formação inicial docente em Geografia encontra-se consubstanciada no intuito de “[...] articular teoria e prática, formando o professor-pesquisador e possibilitando o estágio como locus da práxis docente” (SANTOS, 2012, p. 55). E nesta perspectiva, se faz necessário que o professor tenha o domínio dos aportes teóricos, os quais são essenciais para subsidiar sua prática docente, tendo em vista que apesar da teoria e da prática serem de naturezas distintas, ambas se interpenetram.

Neste contexto, Pimenta e Lima (2010, p. 34) salientam que “[...] o conceito de *práxis* leva a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”. Partindo desta concepção o desenvolvimento do estágio supervisionado como uma atividade investigativa, envolve reflexão e viabiliza a *práxis* docente consubstanciada numa formação articulada com diferentes posturas educacionais, porém com uma mesma finalidade: a formação docente qualitativa que objetiva aos diversos saberes contemporâneos.

Nesta direção, salientamos Cavalcanti (2008, p. 93) ao destacar o estágio como um “[...] momento teórico-prático de realizar intervenções criativas, ou pesquisas, a partir de situações-problema, num trabalho mais colaborativo entre equipes formadas por professores formadores de licenciaturas, professores de educação básica e estagiários”. Desse modo, o estágio supervisionado configura-se enquanto momento propício para a articulação entre as teorias desenvolvidas na universidade e as práticas educativas realizadas no ambiente escolar, fazendo com que os futuros professores de Geografia percebam a importância destas na profissão e, futuramente na sua *práxis* docente.

Sendo assim, Santos (2018, p. 84) ressalta que o “Estágio Supervisionado representa mo-

mento essencial da formação inicial docente, na medida em que possibilita a articulação teoria-prática, o fortalecimento da identidade docente e a reflexão acerca da docência”. Neste contexto, destaca-se a relevância da identidade docente, sobre a qual compartilho com a idéia de Nóvoa (1999, p. 116) de que a mesma compreende “[...] uma construção que permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão”. Esta construção e embasamento da identidade docente configuram um processo que se transforma constantemente, e que é indispensável para o amadurecimento no exercício da docência.

Vale salientar ainda, que o estágio é fonte primária de valores identitários imprescindíveis na constituição do sujeito professor, o qual deverá estar em constante interação com o ambiente escolar e a aprendizagem para a socialização do conhecimento, construindo um papel social na promoção da cidadania e na edificação de uma identidade docente.

Nestes termos, salienta-se que o estágio supervisionado é um componente curricular extremamente relevante para a construção da identidade docente dos estagiários, o qual se constitui em um momento de preparação para os mesmos, onde é imprescindível a integração entre professores orientadores e tutores no intuito de auxiliar a formação profissional dos futuros docentes.

Diante desta breve discussão acerca da formação inicial docente e do estágio supervisionado, partiremos a seguir para os achados da pesquisa, por meio dos diálogos com licenciandos do estágio supervisionado 3 do curso de Geografia Licenciatura da UFAL.

Concepções dos discentes acerca do estágio no período da Pandemia de Covid-19

Na contemporaneidade, a sociedade foi intensamente modificada pela globalização e pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, notadamente neste período pandêmico, e a escola é alvo desse processo.

No ano de 2020, vivenciamos um período de intensas mudanças em virtude do surgimento do vírus denominado SARS-CoV-2, que causa a doença intitulada de Covid-19², o qual implicou inúmeras mudanças na nossa sociedade, desde o nosso comportamento até nossas práticas sociais, econômicas e culturais. E neste contexto a escola, a universidade e a educação em geral sofreram implicações diretas e indiretas.

Nestes termos, coaduna-se com o pensamento de Macêdo e Moreira (2020, p. 72) ao salientar que “O ensino de Geografia em tempos de pandemia se apresenta como um novo objeto de estudo para a ciência geográfica e amplia a nossa curiosidade sobre os efeitos e consequências nos diversos setores da sociedade, principalmente na educação”. Para os autores,

2. Termo utilizado para retratar o Coronavirus Disease (Doença do Coronavírus), nova doença infecciosa identificada em 2019 causada por um vírus recém-descoberto.

esse período deve ser analisado sob um olhar geográfico, com ênfase ao processo educativo, tendo em vista as intensas mudanças que foram realizadas em um curto espaço temporal para suprir a demanda de realização de aulas diante do isolamento social.

Dentre as implicações do contexto pandêmico, salientam-se os desafios enfrentados pelos professores no uso das TDICs no ensino de Geografia. Com a propagação do novo coronavírus, a utilização destes recursos deixou de ser uma possibilidade para se tornar elemento essencial visando suprir a demanda educativa durante o período de isolamento social através da realização do ensino remoto, o qual possibilitou as mudanças repentinas na rotina do professor e a necessidade emergencial da utilização das TDICs nas aulas.

Neste contexto, a formação inicial docente, e notadamente os estágios supervisionados tiveram que adequar-se a modalidade de ensino remoto, no qual não somente os professores da escola foram convidados a se reinventar, mas todos os profissionais que atuam direta e/ou indiretamente na educação, dentre eles, os estagiários, os quais foram convocados a trilhar outros, novos e/ou possíveis caminhos no cumprimento desta etapa formativa.

Dialogar com os estagiários do curso de Geografia Licenciatura sobre as experiências vivenciadas pelos mesmos no decorrer do estágio supervisionado 3 no contexto pandêmico é de extrema relevância, pois propicia um “desvendar” dos desafios, medos, e conquistas, as quais permeiam a formação inicial docente, notadamente em um momento de grandes incertezas e dificuldades.

Neste contexto, o nosso compromisso, enquanto professora orientadora do referido estágio era acima de tudo incentivá-los a não desistir, e ao mesmo tempo buscar alternativas na busca de uma formação inicial comprometida com a construção do conhecimento e pautada na superação dos desafios postos.

Nesse sentido, apresentamos a seguir as respostas de dez (10) estagiários acerca dos questionamentos sobre o desenvolvimento do estágio supervisionado 3 no contexto pandêmico. Dos dez estagiários questionados, nenhum disponha de cursos voltados para o uso das tecnologias digitais na educação. Desses, dois (2) afirmaram pesquisar e realizar estudos sobre a utilização das TDICs na prática docente.

Vale salientar, que na atualidade existe uma cobrança intensa pela realização das aulas permeadas pelas tecnologias digitais, as quais seguem ao modelo de escola necessária à promoção das novas aprendizagens impostas em tempos de pandemia.

Em relação as ferramentas de videoconferência utilizadas pelos estagiários nas aulas ministradas por eles, destaca-se a figura 1.

Figura 1: Ferramentas de videoconferência utilizadas pelos licenciandos no estágio 3

Tipo	Quantidades
Atividades e mensagens realizadas por meio do aplicativo WhatsApp	5
Utilização do Google Meet	5
Exercícios e materiais através de e-mail	2

(Fonte: Pesquisa Direta, 2021; Elaboração: SANTOS, 2021)

De acordo com o exposto na figura 1, observa-se que alguns estagiários utilizaram ao mesmo tempo a plataforma do Google Meet para ministrar suas aulas, e o e-mail para enviar materiais e atividades. Observou-se também, que metade dos investigados utilizaram o *WhatsApp*, tendo em vista que vários alunos da escola só dispunham dos celulares dos pais para receberem mensagens e/ou atividades, e ainda para assistirem as aulas.

Seguindo os diálogos com os sujeitos da nossa pesquisa, indagamos os mesmos sobre os instrumentos e/ou procedimentos de avaliação utilizados no ensino remoto (figura 2).

Figura 2: Instrumentos e/ou procedimentos de avaliação utilizados no ensino remoto

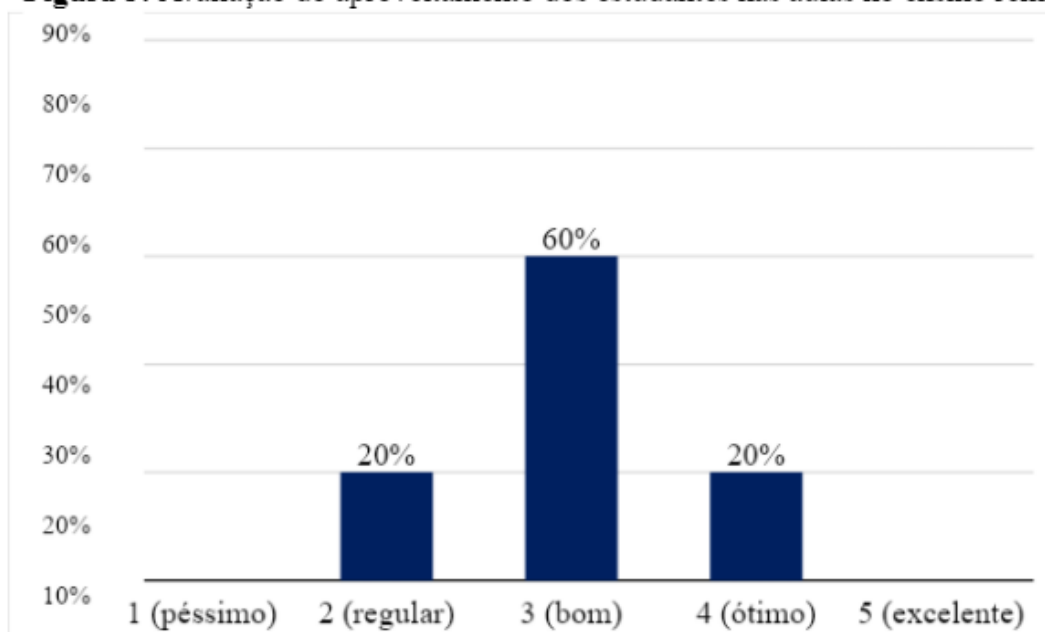
Tipo	Quantidades
Realização de questionários e/ou lista de exercícios	8
Produção vídeos e/ou outro material didático	6
Discussão através dos fóruns	2
Google Forms, WordWall e Padlet para elaborar as atividades e a utilização do WhatsApp para fazer as postagens das atividades para os alunos	1
Uso de slide personalizados com o conteúdo	1
Produção de trabalhos e/ou projetos em grupo e/ou individual	1

(Fonte: Pesquisa Direta, 2021; Elaboração: SANTOS, 2021)

A utilização de distintas plataformas e/ou instrumentos no ensino remoto auxiliam no contato com os alunos, principalmente levando em consideração que nem todos os estudantes dispõem do mesmo modo ao acesso as tecnologias. Daí, a necessidade da elaboração de lista de exercícios e/ou trabalhos que alcance todos os estudantes, viabilizando o processo de ensino aprendizagem.

Levando em consideração as ferramentas utilizadas na realização das aulas e na avaliação dos alunos, questionamos os estagiários, como eles avaliam o aproveitamento dos estudantes no processo de ensino aprendizagem acompanhados pelos mesmos através do ensino remoto (figura 3).

Figura 3: Avaliação do aproveitamento dos estudantes nas aulas no ensino remoto



(Fonte: Pesquisa Direta, 2021; Elaboração: SANTOS, 2021)

Conforme a figura 3, percebe-se que 60% dos licenciandos apontaram como boa a avaliação do processo de ensino aprendizagem dos alunos acompanhados pelos mesmos no ensino remoto, enquanto aqueles que acreditam ter sido regular e/ou ótimo, o desempenho dos estudantes correspondem a mesma porcentagem, 20% cada.

O ensino remoto emergencial segundo as idéias expressas por Cunha (2020, p. 36) foi “[...] implantado as pressas e sem a consideração das múltiplas realidades brasileiras ou das reais condições de efetivação, revelando quanto os projetos e/ou as políticas educacionais precisam ser melhor planejadas e implantadas baseadas nos indicadores sociais”. A análise minuciosa dos referidos indicadores, seja de nível nacional ou nos contextos locais, podem evitar aprofundar as desigualdades já existentes no país.

O diálogo com os estagiários e os professores também nos ajudam a revelar a real situação da aprendizagem dos estudantes no período pandêmico. Diante do exposto, dialogamos com os licenciandos do estágio supervisionado 3 acerca das vantagens da realização do referido estágio por meio do ensino remoto (figura 4).

Figura 4: Vantagens da realização do estágio supervisionado 3 no Ensino Remoto

1	Aprendizagem de novos métodos de ensino
2	Conhecer e aprender a utilizar as plataformas digitais educacionais no ensino
3	A vantagem é que estamos desenvolvendo algumas atividades, as quais possibilitam adquirir experiência com as tecnologias no ensino
4	Conhecer e aprender a utilizar os recursos tecnológicos nas aulas
5	Eu vejo como vantagem conhecer/usar as plataformas digitais educacionais, as quais posso utilizá-las futuramente auxiliando as minhas aulas presenciais
6	Elaborar aulas com o uso de instrumentos tecnológicos, as quais podemos utilizar também após a pandemia
7	A comodidade de poder reunir-se em qualquer lugar, utilizando para isso ferramentas que possibilitem a participação nas aulas pela Web.
8	A não locomoção para a escola, resultando em diminuição dos gastos com transporte
9	A única vantagem é não gastar com locomoção
10	A melhor vantagem é não precisar de locomoção

(Fonte: Pesquisa Direta, 2021; Elaboração: SANTOS, 2021)

Considerando as opiniões dos estagiários acerca das vantagens das aulas remotas, estas concentram-se notadamente em três direções: a construção de conhecimentos relacionados ao uso das TDICs no ensino; a possibilidade de utilizá-las no período pós pandemia, complementando as aulas presenciais; e ainda o fator economia relacionado aos custos financeiros provenientes do deslocamento para as escolas no decorrer do estágio.

No que diz respeito as desvantagens da execução do estágio no ensino remoto, ressalta-se a figura 5.

Figura 5: Desvantagens da realização do estágio supervisionado 3 no ensino remoto

1	A falta de contato presencial com os alunos.
2	A falta de contato direto com o aluno, a falta de contato com a sala de aula, a falta de contato com o ambiente escolar de forma presencial, entre outras.
3	Não ter o contato presencial com os alunos.
4	A falta do contato presencial com os alunos e os demais profissionais da escola.
5	Pouco aprendizado, comunicação limitada com os alunos das escolas, entre outros.
6	O contato presencial, principalmente no estágio de regência, é super importante. A falta dessa relação com o aluno, torna o processo ensino-aprendizagem dificultoso. Ademais, me amedronta a falta de experiência com a turma na escola quando for atuar no mercado de trabalho futuramente.
7	A falta de contato pessoal com os alunos, além das interferências ocorridas por quedas de conexão durante as transmissões das aulas.
8	Falta do contato entre professor e aluno, problemas com a rede de internet, e a impossibilidade de realização de aula de campo.
9	Falta de contato com os alunos e a dificuldade dos alunos que não possuem e/ou possuem uma internet muito ruim.
10	A falta de comunicação e os encontros presenciais.

(Fonte: Pesquisa Direta, 2021; Elaboração: SANTOS, 2021)

A ausência de contato com os estudantes de modo presencial e as dificuldades em face da precarização no acesso a rede de internet, foram as principais desvantagens apontadas pelos estagiários. No que se referem ao contato com os alunos, este diz respeito as relações humanas presentes na docência, na qual Antonio Nóvoa (2020) chama a atenção de que “Não há Educação, sem relação humana”, daí a necessidade da conexão entre professores e alunos na concretização de uma educação geográfica significativa.

Em relação a precarização no acesso a rede de internet, vale ressaltar que apesar da universalização do acesso à web e a queda do preço dos instrumentos tecnológicos, existem ainda muitas pessoas desconectadas, notadamente entre os mais pobres.

Nestes termos, destaca-se um estudo³ realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019, que denota a disparidade entre as regiões brasileiras em relação ao acesso à internet, nas quais as regiões Norte e Nordeste dispõem de menor acesso, assim como apresentam as escolas com menos equipamentos voltados para o uso das tecnologias educativas, se relacionadas as demais regiões brasileiras, as quais são mais desenvolvidas economicamente.

Em relação, as aprendizagens construídas pelos estagiários enquanto indivíduos e como futuros professores no contexto da Pandemia de Covid-19, evidencia-se a figura 6.

3. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em 19 ago. 2021.

Figura 6: Aprendizagens construídas pelos estagiários enquanto indivíduos e como futuros professores no contexto da Pandemia de Covid-19

<p>As formas de compreender o aluno, e entender sua realidade nesse contexto nos torna mais sensíveis. Quanto a ser professor, aprendo ao construir uma atividade, buscando ferramentas para desenvolver os conteúdos, como também corrigir e pontuar as avaliações dos alunos</p>
<p>No atual contexto, como pessoa, é aproveitar mais as oportunidades junto daqueles mais próximos, cada chance de estar com quem a gente gosta é muito importante. Como futuro professor, cada vez essa profissão vem sendo mais desvalorizada, às vezes dá vontade de desistir, mas no fundo ainda há uma esperança de que vai melhorar, e que é umas das profissões mais bonitas e importantes.</p>
<p>É notório como a desigualdade do acesso a internet é enorme no ensino público, em que os alunos não podem ter um contato mais próximo de forma virtual com o professor, e isto acaba trazendo alguns pontos negativos no processo de ensino e aprendizagem.</p>
<p>Como pessoa, eu observo o quanto o ensino remoto é desigual, uns tem acesso a internet ou aparelhos tecnológicos e outros não, devido a isto, tento realizar atividades que abrange todos da turma. No contexto da pandemia como professora, noto que a cada conteúdo/atividade me desafio, buscando plataformas educacionais digitais que sejam didáticas e fáceis de acesso para os alunos.</p>
<p>Apesar dos meios tecnológicos possibilitarem um vasto acesso a uma infinidade de conteúdos tanto para professores quanto para os alunos, percebo que a falta de contato presencial ocasionado no ensino remoto, torna o relacionamento muito superficial entre alunos e professores, e isso empobrece a qualidade do ensino-aprendizagem. Isso me faz refletir como futuro professor, que apesar da tendência onde o uso de meios tecnológicos na educação será cada vez mais intenso, a relação pessoal entre alunos e professor dentro da sala de aula, é a maneira mais concreta de perceber se os mesmos estão se desenvolvendo ou não.</p>
<p>O maior aprendizado é que a educação precisa ainda superar vários desafios para dar qualidade a esses alunos que terão sérias consequências mais <u>a frente</u>.</p>
<p>A maior aprendizagem é realmente a capacidade de inovar e ser criativo para conseguir atender os alunos nesse contexto do ensino remoto, diminuindo o máximo de danos que esse novo modelo pode causar. Acredito que tenho aprendido como pessoa e professor saber lidar com as eventualidades que podem acontecer adotando e sempre tendo um plano A, B e C para os planejamentos seja na vida pessoal ou profissional.</p>
<p>Aprendi que devemos compreender melhor o aluno, os recursos que o mesmo tem disponível para participar da aula nas atividades propostas, ou até mesmo para se locomover até a escola para buscar as atividades. Quanto a nós como futuros professores, precisamos nos reinventar a cada aula, por um lado para não repetir o método utilizado e por outro lado para que todos os alunos possam entender e participar da aula.</p>
<p>Minha maior aprendizagem está sendo em relação às necessidades da escola, as quais acabam direcionando um olhar e uma maneira de conduzir nossa profissão.</p>

(Fonte: Pesquisa Direta, 2021; Elaboração: SANTOS, 2021)

Ao ressaltar a importância de compreender melhor a realidade e as desigualdades vivenciadas pelos estudantes, denota-se uma preocupação com o futuro educacional dos mesmos, os quais sofrerão enormemente o impacto da Pandemia de Covid-19. De acordo com Santos (2020, p. 46) “[...] é preciso pensar a partir da totalidade, não desconsiderar a realidade do aluno, o meio

social em que vive e nas condições deste realmente poder aprender, centrar nas necessidades do aluno do século XXI, pensando no tipo de sociedade que se queira formar”.

Neste contexto, destaca-se o Relatório de Monitoramento Global da Educação publicado pela UNESCO (2020), o qual salienta que a Pandemia de Covid - 19 expôs e aprofundou ainda mais essas desigualdades e a fragilidade de nossas sociedades.

Os sistemas educacionais têm um grande desafio no pós-pandemia: o de reparar as perdas acarretadas pelo ensino remoto. O trabalho desenvolvido deverá, cuidadosamente, voltar-se à eliminação das desigualdades, oportunizando aos alunos, sobretudo aos que foram excluídos no contexto de pandemia, aprendizagens voltadas ao desenvolvimento intelectual, humano e do pensamento crítico, e à formação para a cidadania (CUNHA et al., 2020, p. 36).

Conforme os autores, é necessário auxiliar os estudantes que foram desassistidos durante o ensino remoto, bem como viabilizar a formação docente articulada com o uso das tecnologias educativas, na qual a escola disponha de infraestrutura adequada e capacitação qualificada para os professores para atender de modo satisfatório o alunado.

Santos (2020, p. 46) alerta que “[...] é precipitado traçar um esboço sobre o que se deve esperar do período pós-pandemia, afirmando que o ponto de partida é refletir acerca das ações de políticas públicas, principalmente aquelas que estão voltadas para a formação de professores”. Nesta perspectiva, as ações devem ser amplas e efetivas, na qual o poder público deve centrar todos os esforços na melhoria da educação, através do fortalecimento de medidas no contexto escolar que visem a permanência dos estudantes na escola, incentivos e ações direcionadas para melhoria das condições de trabalho e valorização dos professores.

Outro aspecto evidenciado pelos estagiários, foi a sensibilidade na docência, trazendo uma reflexão essencial, a qual compreende articular prática docente e vida, onde Kaercher (2007, p. 16) nos chama a atenção ao salientar que a docência “[...] requer sentimentos, emoções”. Sentimentos, os quais por vezes estiveram a “flor da pele” nos estagiários, professores e estudantes, exaustos em um mundo com tanta desigualdade, falta de empatia e de respeito a vida, revelando cada vez mais a importância de uma educação cidadã e da centralidade do papel do professor neste processo.

Considerações Finais

Em um momento tão avassalador, quanto o da Pandemia de Covid - 19, tanto a escola, quanto a universidade, os professores e os estagiários, se reinventaram visando continuar o processo de educação formativa, utilizando-se de diversas alternativas e/ou caminhos, os quais subsidiaram as aulas de Geografia neste período.

Nesta direção, os posicionamentos dos licenciandos demonstraram que o estágio supervisionado 3 em Geografia em tempos de pandemia suscitou desafios e, mais ainda, reflexões sobre

a realidade escolar dos estudantes e sobre as desigualdades sociais vivenciadas pelos mesmos. Assim como, ponderações acerca do futuro da profissão docente, possibilitando o amadurecimento dos discentes e o desabrochar de sentimentos, os quais permeiam a docência.

Ao trilhar a vivência do ambiente escolar, o estágio contribui para que os discentes produzam novos espaços de diálogos e convivência com a escola, trazendo a tona sentimentos de sensibilidade, medos e incertezas, as quais permeiam a profissão docente e que precisam ser explicitadas e debatidas no intuito de exercer a escuta dos licenciandos, no sentido de apoiá-los e auxiliá-los a construir a sua identidade docente.

Por isso, é fundamental que os cursos de Geografia licenciatura promovam uma formação inicial docente baseada na articulação dos conhecimentos relacionados a vida, imersos no contexto institucional e social vislumbrando a leitura de mundo e o seu papel frente a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

CAVALCANTI, Lana de S. Formação inicial e continuada em geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATTA, Beatriz A; SOUZA, Vanilton C. de (Orgs.).

Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino de Geografia. Goiânia: Vieira/NEPEG, 2008.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, nº 3, p.27-37, 2020.

KAERCHER, Nestor André. Práticas geográficas para ler e pensar o mundo, convergentes e descobrindo a si mesmo. In: REGO, Nelson, CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos e KAERCHER, Nestor André. (orgs.) **Geografia: Práticas pedagógicas para o ensino médio.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

MACÊDO, Rebeca Carvalho; MOREIRA, Kaline da Silva. Ensino de Geografia em tempos de pandemia: vivências na escola municipal professor américo barreira, Fortaleza–CE. **Revista Verde Grande: Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 2, n. 02, p.70-89, 2020.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Profissão Professor.** Portugal: Porto, 1999.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria. S. L. **Estágio e docência.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. **O Estágio enquanto espaço de Pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em Geografia.** (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2012.

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Universidade de Valência/Espanha: cotidianos, desafios e possibilidades. In: **Revista Casa da Geografia de Sobral**, Vol.20, n.2, p.82-93, Jul. 2018. ISSN 2316-8056.

SANTOS, Claitonei Siqueira. Educação escolar no contexto de pandemia. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 1, nº 30, p.44-47, 2020.

Geografia e ensino remoto: desafios e possibilidades em tempos de exceção

*Allamo Farias de Oliveira'
Fábio Gomes dos Santos'
Luiz Olímpio Cavalcanti'
Thiago Augusto Queiroz'
Katarina Aluide Praxedes'*

08

Resumo: O presente artigo aborda processos e resultados de pesquisa conduzida de forma integrada ao Estágio Supervisionado em Geografia, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A investigação foi realizada durante um semestre, junto a estudantes de Ensino Médio de uma escola pública estadual, localizada no município de Monte Alegre/RN, no decorrer das práticas de Estágio. Assim, parte-se da premissa do Estágio Supervisionado como instância de pesquisa e estratégia que deve ser analítica à realidade escolar. O Estágio e a pesquisa foram integralmente realizados na modalidade remota, em decorrência do isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19. O artigo se dedica a analisar os desafios e estratégias ao ensino remoto na área de Geografia, discutindo os limites à aprendizagem do espaço, mas também as oportunidades surgidas com a inserção de metodologias de ensino baseadas em novas tecnologias. Os resultados apontam para a importância da inserção de metodologias inovadoras, mas questionam o formato remoto enquanto substitutivo do sistema presencial, este último considerado importante para a vivência concreta do espaço, objeto fundamental do Ensino de Geografia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; metodologias de ensino; Monte Alegre; Rio Grande do Norte.

Introdução

O ano de 2020 foi marcado por uma grave pandemia de Covid-19 em todo o mundo, uma doença infecciosa causada por um vírus recém-descoberto pela ciência, que reconfigurou a organização do espaço em todo o cenário internacional². Esse fato gerou a necessidade dos países adotarem medidas rígidas e urgentes para o controle do problema, como o fechamento de suas fronteiras, decretos de isolamento social, quarentenas e bloqueios totais (*lockdown*) em praticamente todos os territórios afetados pelo vírus.

Verificou-se, em todo o mundo, a imposição de mudanças radicais em muitas áreas da sociedade, principalmente no que diz respeito às dinâmicas sociais e econômicas, eventos até então não vistos neste século com tamanha proporção.

Assim, setores importantes para o desenvolvimento nacional, como a educação, foram obrigados a interromper suas operações. Instituições de ensino públicas e privadas se viram na obrigação de se adaptar à nova realidade, vivenciando os desafios impostos pelo isolamento.

Muitas escolas privadas assistiram a perda frequente de seus alunos e a consequente redução de suas receitas, enquanto que as instituições da rede pública de ensino foram tomadas pela preocupação de encontrar alternativas para recuperar o ano letivo na hipótese de retomada e normaliza-

1. Licenciando em Geografia (UFRN); Licenciando em Geografia (UFRN); Licenciando em Geografia (UFRN); Professor de Geografia (SEEC-RN); Mestranda em Geografia (PPGEO/UFRN).

2. Este artigo é fruto de uma experiência de formação inicial e continuada no âmbito do Estágio Supervisionado no Ensino Médio, orientado pelo Professor Raimundo Nonato Junior, do DPEC/CE/UFRN.

ção das atividades no país (Théry, 2020).

No intuito de amenizar a situação da impossibilidade de manter as aulas presenciais no período da quarentena, muitas escolas brasileiras passaram a trabalhar no planejamento e implementação de estratégias, recursos e metodologias didático-pedagógicas virtuais e digitais com seus alunos, procurando minimizar os impactos e prejuízos do processo educacional.

Essa estratégia de ação que buscava mediar as metas da educação presencial com ferramentas de educação à distância foi denominada de ensino remoto. Sua reprodução aconteceu de maneira acelerada, ocupando o planejamento pedagógico de escolas de educação básica, das redes pública e privada, bem como de universidades e institutos de educação superior, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

O Brasil passou a acompanhar o agravamento das dificuldades que já vinha enfrentando no contexto histórico do país nesse segmento tão fundamental para seu crescimento enquanto nação; ao mesmo tempo em que as fragilidades do sistema educacional brasileiro se tornaram totalmente evidentes em áreas como tecnologia, ambientes virtuais de aprendizagem e plataformas para repositório de dados e informações.

Essa situação, no geral, expõe a importância do professor no cenário social, bem como denuncia também as adversas condições de trabalho que os mesmos passam no Brasil.

Diante desse contexto, uma das áreas que sofreu transformações no mundo contemporâneo foi a Geografia, pois a situação de pandemia reposicionou a importância de discussões geográficas como a circulação, os fluxos, as dinâmicas territoriais e a relação entre as dimensões humanas e ambientais do espaço.

Assim, a ministração da Geografia no ensino remoto, durante o período da pandemia, incorporou duas dimensões desafiadoras: a discussão das transformações espaciais contemporâneas e, concomitantemente, o ensino desses conteúdos mediados por tecnologias e novos processos de aprendizagem sobre o espaço geográfico.

Dessa forma, o presente artigo tem por objetivo analisar as estratégias utilizadas para a docência em Geografia diante do ensino remoto emergencial, discutindo desafios no aprendizado de conteúdos geográficos no Ensino Médio, face à necessidade de adaptação do ambiente escolar às tecnologias educacionais.

O desafio de ministrar aulas em formato remoto se apresenta como uma realidade que poderá se instalar permanentemente como prática docente, na qual a tecnologia cumpre um papel fundamental no processo de ensino-aprendizado sobre as dimensões sociedade-natureza no ensino de Geografia.

Portanto, deve ser observado que a maioria dos estudantes, principalmente do ensino público, ainda tem muitas dificuldades no acesso às tecnologias mínimas essenciais para acompanhamento de aulas síncronas, repositório de materiais e uso de interfaces interativas virtuais necessárias ao ensino do espaço geográfico.

Nesse sentido, há uma preocupação real a respeito das incertezas da nova realidade do processo de transmissão do conhecimento geográfico aos jovens do ensino básico em tempos de ensino remoto, como nos lembra Castrogiovanni (2009): a sociedade, e a própria ciência, estão em constantes transformações, levando à necessidade de novas interpretações sobre o espaço e o tempo.

É diante desse cenário complexo do ensino remoto que questionamos: quais são os principais desafios do ensino de Geografia na modalidade de ensino remoto emergencial?; quais as principais metodologias e estratégias que podem ser traçadas para o ensino de Geografia e acompanhamento do aprendizado do conhecimento geográfico no formato remoto?; e, qual a efetividade dessas estratégias para conteúdos de geografia no ensino médio?

O trabalho considera também a análise dos livros didáticos adotados pela escola e sua importância como instrumento de aprendizagem diante da educação remota. Levando em consideração que cada estudante possui o seu livro em casa, ele se torna um importante instrumento de uso comum para o processo de ensino-aprendizagem, principalmente para aqueles que possuem dificuldades quanto ao acesso às tecnologias educacionais.

Observamos ainda que o ensino remoto deve saber resgatar o diálogo entre professor e aluno, visto que a distância provocada pelo isolamento social torna mais difícil essa relação, onde o professor deve disputar a atenção dos alunos em meio às distrações que não são encontradas na sala de aula formal.

“É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E, ao escutá-lo, aprendo a falar com ele” (FREIRE, 2017). Nesse cenário de incertezas, desafios e reconfiguração do cenário mundial, diante da mais grave pandemia enfrentada nos últimos anos, os governos, as escolas, as empresas e as famílias passaram a rever suas ações diante da realidade.

No caso específico da Geografia, cabe aos professores e pesquisadores da área problematizar esse novo contexto e apontar reflexões sobre as novas dinâmicas trazidas por ele ao ensino do espaço geográfico. É no sentido de contribuir com tal reflexão que esse artigo levanta discussões e possibilidades à educação geográfica, diante das incertezas metodológicas e epistemológicas do mundo contemporâneo.

METODOLOGIA

Os dados apresentados neste artigo são oriundos do Estágio Supervisionado que foi realizado nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2020, em formato de ensino remoto, totalmente virtual, com as turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual, localizada no município de Monte Alegre, na Região Metropolitana de Natal, capital do estado do Rio Grande do Norte (RN).

A E.E.P.G. tinha, em 2020, 10 turmas no turno vespertino (5 turmas de 1º ano; 3 turmas de 2º ano; e 2 turmas de 3º ano) e 10 turmas no turno noturno (4 turmas de 1º ano; 3 turmas de 2º ano; e 3 turmas de 3º ano). O Estágio foi realizado com as 10 turmas do turno vespertino, que totalizaram 438 alunos.

Para o ensino remoto, durante o período de pandemia, as turmas de cada série foram aglutinadas em grupos únicos. Dessa forma, estavam matriculados 220 alunos no 1º ano vespertino, 135 no 2º ano e 83 no 3º ano. Grande parte dos alunos da escola reside na zona rural do município e outra parcela é residente na periferia da cidade.

Durante o período do Estágio, a comunicação diária entre os estagiários, o professor supervisor da escola, a docente assistida do mestrado em Geografia da UFRN e o professor coordenador do Estágio na UFRN, ocorreu sempre por meio virtual, utilizando o aplicativo *WhatsApp*. Do mesmo modo, as reuniões pedagógicas para acompanhamento e apoio ao Estágio se deram por meio virtual, utilizando o aplicativo *Google Meet*.

No processo de produção dos materiais didáticos para o Estágio, optamos por não utilizar o procedimento de filmagem do próprio professor ministrando o conteúdo por meio de slides projetados, como vinha sendo praticado pelo professor supervisor da escola nas aulas remotas de Geografia. Desse modo, gravamos vídeos com uso de slides e com áudio explicativo, sem a imagem do professor estagiário, com base no livro didático de Geografia utilizado na escola.

Os livros didáticos de Geografia utilizados na escola são da 3ª edição, da coleção “Conexões: estudos de Geografia Geral e do Brasil”, da editora Moderna, de autoria de Lygia Terra, Regina Araújo, e Raul Borges Guimarães, publicados em 2016. O livro didático possibilitou uma melhor organização dos conteúdos que foram trabalhados durante as aulas remotas, visto que também era a única ferramenta disponível nas casas de todos os alunos da escola.

Seguindo o planejamento de aulas orientado pelo professor supervisor, o “Quadro 1” mostra a sequência de conteúdos do livro didático que foram abordados pelos estagiários. As turmas do 1º ano tiveram menos conteúdos trabalhados, pois os alunos tinham tido apenas duas semanas de contato pessoal com o professor supervisor. Além disso, eram alunos iniciantes no Ensino Médio, com menos maturidade e autonomia em relação aos 2º e 3º anos. Por isso, apresentavam maior dificuldade para assimilação dos conteúdos, necessitando que os temas fossem trabalhados de

Quadro 1 – Capítulos e unidades do livro didático de Geografia (por ano do Ensino Médio)

Ano	Unidade do livro didático	Capítulo do livro didático
1º Ano	Unidade 3 – Os seres humanos e a dinâmica da natureza	Capítulo 10 – Estrutura geológica e formas de relevo
	Unidade 4 – Domínios da natureza	Capítulo 13 – A água no planeta escassez e gestão

2º Ano	Unidade 2 – Indústria e Transporte	Capítulo 5 – O espaço industrial brasileiro
		Capítulo 6 – Fluxos e sistemas de transporte
	Unidade 3 – O futuro urbano	Capítulo 7 – Urbanização mundial
		Capítulo 8 – Cidades e redes urbanas no Brasil
		Capítulo 9 – Direito à cidade
3º Ano	Unidade 1 – Geopolítica	Capítulo 2 – Conflitos regionais na ordem global
		Capítulo 3 – Uma geografia dos conflitos armados
	Unidade 2 – Globalização e exclusão	Capítulo 4 – Formação da economia global
		Capítulo 5 – Economia global e trocas desiguais
		Capítulo 6 – Desigualdade e exclusão social

Fonte: Elaborado pelos autores.

forma mais lenta.

Para a produção dos vídeos, foram utilizados os seguintes *softwares*: *Microsoft Power Point*, para a elaboração dos slides com os conteúdos a serem explicados, contendo tópicos básicos e imagens ilustrativas dos assuntos; aplicativo para gravação de voz nativos dos próprios aparelhos *smartphone* dos estagiários para a narração dos conteúdos dos slides; além do *software Movavi*, para a edição e sincronização dos arquivos de áudio com os slides, para a criação do produto final em vídeo. Os roteiros para os conteúdos explicados nos slides foram anteriormente planejados com o objetivo de manter um nível de profissionalismo e uma qualidade mínima adequada.

Os arquivos dos vídeos, em formato mp4, foram armazenados em serviço de nuvem, através do aplicativo Google Drive, e disponibilizamos os links para *download*. Desse modo, o professor supervisor da escola baixava e publicava os vídeos em seu canal do *YouTube*.

A divulgação dos vídeos para os alunos ocorreu por meio do *WhatsApp* e do Sistema Integrado de Gestão da Educação (Sigiduc³). Os alunos foram ainda estimulados a assistir às videoaulas através do ambiente do *WhatsApp*, usando a tecnologia do modo de reprodução *Picture in Picture*, para possibilitar a redução do consumo dos pacotes de dados de internet.

As videoaulas foram gravadas com duração de 10-30 minutos. Para que esse tempo fosse respeitado, as produções continham até 25 slides, com explicações em torno de 1 minuto para cada slide. Esse tempo médio de vídeo gravado serviu para que as aulas não ficassem demasiadamente extensas e refletissem no desestímulo dos alunos para seguir até o final do conteúdo.

3. Sistema da Escola Digital utilizado nas escolas da rede estadual de educação do RN.

A elaboração das atividades de fixação dos conteúdos para os alunos foi feita no aplicativo *Google Forms*. Essa plataforma possibilitou a criação de questões de variados formatos como de múltiplas escolhas, relacionamento entre linhas e colunas, alternativas verdadeiras e falsas, questões discursivas, entre outros, permitindo até mesmo a inserção de imagens para auxiliar na complementação das questões.

Os alunos ficaram na responsabilidade de estudar a parte do livro didático correspondente à aula gravada, e em seguida responder às atividades do *Google Forms*, entre 5 e 10 questões por aula. Esse número de questões também foi sugerido pelos professores da escola com a mesma finalidade de aumentar os estímulos e diminuir a desistência dos alunos na participação do ensino remoto.

A própria plataforma do aplicativo dava o retorno do número de alunos participantes, o percentual de acerto das questões e as questões que tiveram mais dificuldade. “A Figura 1” mostra um esquema das tecnologias da informação e da comunicação utilizadas no Estágio Supervisionado.



Figura 1 – Esquema do uso das TICs nas aulas remotas do Estágio Supervisionado em Geografia para o Ensino Médio. (Fonte: Elaborado pelos autores)

Os alunos que não tinham acesso à internet, ou tinham acesso de forma escassa, foram buscar as orientações das aulas na escola sobre os textos que deveriam ser lidos e as atividades do livro didático que deveriam responder no caderno. Posteriormente, esses alunos enviaram as fotos das respostas pelo *WhatsApp* ou deixaram na escola para o professor supervisor do Estágio proceder com a correção e avaliação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Uma das etapas mais importantes e exigentes para o Estágio se tratou do processo de desenvolvimento dos materiais didáticos, que envolveu esforços e persistência para o emprego de recursos e técnicas variadas.

Para o contexto escolar, por outro lado, o processo de inclusão digital dos alunos ainda têm

sido relativo e bastante dependente de diversas circunstâncias financeiras e econômicas por parte das famílias. Filho e Gengnagel (2020) defendem que “a escola pode, em certa medida e para determinada camada social, ‘continuar’ na casa dos alunos”, evidenciando assim que nem todos têm acesso às ferramentas virtuais para a educação brasileira.

O meio virtual vem a cada ano se tornando um importante e valioso aliado dos profissionais de educação, não apenas pela possibilidade de obtenção de conteúdos para realização de pesquisas de baixo custo, mas também pela oferta de ferramentas didático-pedagógicas de alto desempenho e grande utilidade, para auxiliar os docentes na sua importante missão de transmitir conhecimento e acompanhar o nível de eficiência e aproveitamento do seu trabalho em sala de aula.

Porém, era comum encontrar professores resistentes ao emprego de técnicas e recursos virtuais e informatizados para o desenvolvimento e aplicação de suas aulas, insistindo em seguir com os meios tradicionais de ensino, como até mesmo o uso de quadro negro e giz.

Entretanto, devido às novas circunstâncias vivenciadas no Brasil e no mundo, com a necessidade de isolamento social devido à pandemia da Covid-19, os profissionais da educação foram forçados a buscar outras formas de enxergar e exercer seu trabalho para se adequarem às novas exigências da educação, concernente à utilização de novas tecnologias.

Os alunos têm sido estimulados a adotarem uma atitude mais independente e proativa nesse contexto de complexidades e incertezas, com o objetivo de minimizar os prejuízos causados pela crise de saúde e economia no Brasil, com impactos ainda não mensurados para sua própria educação e perspectivas futuras em suas vidas. Ou seja, os alunos devem atuar como sujeitos ativos e responsáveis pela sua própria educação (FREIRE e NOGUEIRA, 1999).

A maior parte do Estágio ocorreu conforme o previsto, porém com alguns imprevistos pessoais e profissionais, além de demandas familiares diversas, devido ao fato de praticamente todo o trabalho ter sido desenvolvido através do nosso ambiente residencial.

Talvez esse seja um dos aspectos mais desafiadores para a realização dos trabalhos em formato remoto: a necessidade de disciplina, concentração e foco por parte do indivíduo para as atividades que lhes sejam atribuídas, mesmo diante de uma infinidade de variáveis que venham a dificultar o pleno cumprimento dos seus deveres.

Dessa forma, após um planejamento mínimo adequado das etapas dos trabalhos e algumas breves reuniões com os membros das famílias para conscientização dos mesmos a respeito da importância desse Estágio, da necessidade de dedicação para os trabalhos e das negociações em alguns aspectos relacionados ao compartilhamento das obrigações domésticas nesse período, passamos para os primeiros passos na efetivação dos trabalhos.

Em cada semana, foram realizados os planejamentos dos conteúdos das aulas da semana seguinte, através da leitura do livro didático para levantamento da temática em questão e elaboração da estrutura das videoaulas e das respectivas atividades que seriam repassadas aos alunos.

Em especial, a respeito das produções dos conteúdos para os 2º e 3º anos, pelo fato dessas séries tratarem de assuntos relacionados a um conjunto de questões sociais, políticas e econômicas do Brasil e do mundo, fez-se necessário o levantamento de dados atualizados.

Experiência com as turmas do 1º ano do Ensino Médio

Considerando as análises de desempenho do Estágio para turmas de 1º ano, de acordo com o gráfico da “Figura 2”, percebe-se que as visualizações das aulas foram bastante significativas, com uma média de 274 visualizações por aula, seja por parte de alunos da escola, seja por parte do público externo. Dessa forma, constatou-se que 43% do total representam o quantitativo de alunos matriculados na escola e 57% é público externo.

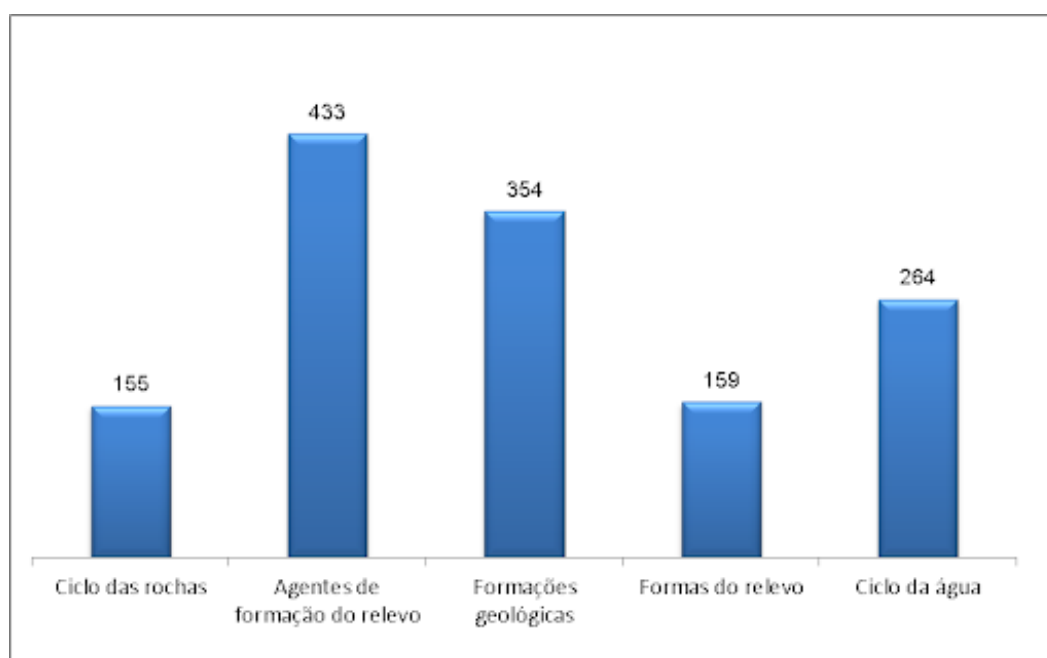


Figura 2 - Visualização das videoaulas no YouTube (1º Ano). (Fonte: Elaborado pelos autores)

As visualizações das videoaulas apresentaram-se de forma heterogênea, com média de 273 acessos a cada aula disponibilizada. Mesmo assim, percebeu-se que o período de concentração de visualizações foi entre a segunda e terceira semana, sendo o total apresentado bem significativo. Também é importante ressaltar que as visualizações ocorreram de forma rápida, nos primeiros dias em que as videoaulas foram disponibilizadas.

Considerando-se as atividades efetuadas durante o Estágio, notou-se um número mais reduzido de alunos que as realizaram, porém mantendo uma porcentagem mais homogênea do que apresentada nas aulas. Com relação aos alunos responderem as atividades e as visualizações das aulas, houve um tempo maior para preencherem os formulários na plataforma Google Forms.

Dessa forma, é perceptível que o número mais reduzido de atividades realizadas se contrapõem às visualizações das aulas, indicando um desinteresse que precisaria ser investigado as causas reais, nas turmas do 1º ano do Ensino Médio. De acordo com a “Figura 3”, verificam-se as

reduzidas porcentagens de alunos que realizaram as atividades em relação ao total da turma, durante todo o período de Estágio remoto.

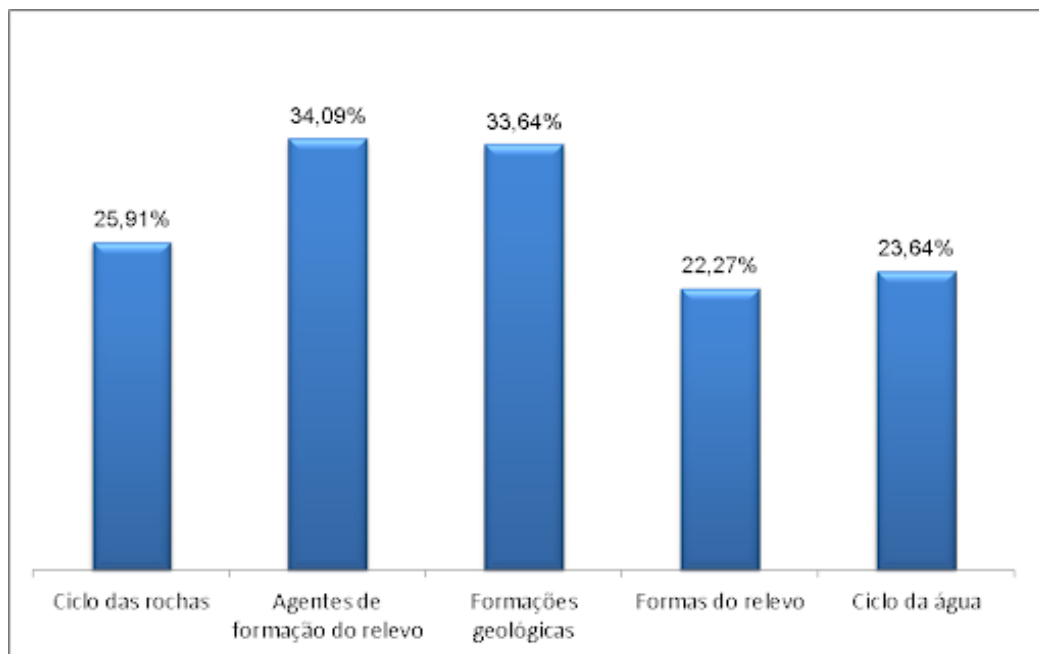


Figura 3 - Porcentagem de alunos que fizeram as atividades (1º ano). (Fonte: Elaborado pelos autores)

Analisando as porcentagens acima, verifica-se que tanto a primeira como as duas últimas rodadas apresentam uma fraca adesão dos alunos em responder às atividades, com no máximo 25% de participação. Os índices mais altos, com cerca de 30% de participação, concentram-se entre os períodos do final do mês de outubro até o meio do mês de novembro, quando as respostas sobre “Agentes de formação de relevo e formações geológicas” não foram mais permitidas.

Dessa forma, verificou-se um grande desinteresse principalmente nos últimos ciclos de atividades do Estágio. Como forma de compreensão dessa baixa adesão da realização de atividades, a falta de recursos tecnológicos, no caso o uso de aparelho celular, bem como a preferência por aulas presenciais, desmotiva consideravelmente uma parcela significativa dos alunos.

Considerando os níveis de acertos e erros das questões objetivas presentes nas atividades disponíveis para os alunos, a “Figura 4” demonstra que os acertos foram medianos, com aproximadamente 60% de respostas corretas.

Ao analisar o gráfico, percebe-se que há uma perspectiva de decréscimo nos níveis de acertos entre as cinco rodadas de conteúdos, com uma evidente falta de interesse em acompanhar as aulas e responder às atividades existentes, possivelmente por achar os conteúdos mais difíceis ou por não terem assistido as aulas pertinentes às atividades.

Ressalta-se o fato de que para cada atividade foram disponibilizados 15 dias de prazo para os alunos enviarem suas respostas. Portanto, o fator tempo não se constituiu empecilho direto para as respostas e visualizações de aulas, que estavam disponíveis durante todo o período de Estágio.

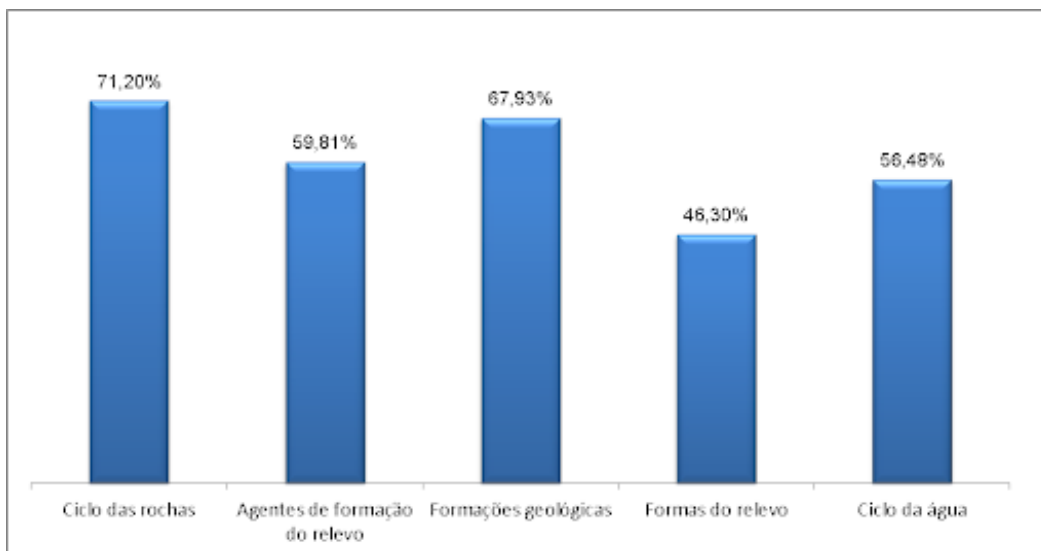


Figura 4 – Média de acertos nas questões objetivas (1º ano). (Elaborado pelos autores)

Em relação às questões subjetivas, essas foram adotadas apenas na 1ª atividade, com o tema do Ciclo das Rochas, representando 70% da atividade. As questões objetivas foram descartadas nas atividades seguintes, em virtude das dificuldades dos alunos em responder, na maioria das vezes, através do celular, optando-se por questões simplificadas.

Do total de 57 alunos que responderam à atividade, na 1ª questão discursiva sobre “O que é o Ciclo das Rochas e qual sua importância para o planeta Terra”, por volta de 65% dos discentes desenvolveram respostas de forma coerente. Na 2ª questão para descrever o processo de formação das rochas metamórficas e citar ao menos uma característica desse tipo de rocha, 58% responderam de forma acertada.

Na 3ª questão, foi proposto apresentar o conceito de erosão e explicar como esse evento atua na modelagem do relevo da Terra, tendo sido em torno de 63% das respostas condizentes ao conteúdo apresentado na aula. Na 4ª questão, pedimos para os alunos descreverem os três tipos de rochas existentes e citar ao menos uma característica de cada uma, com acertos em cerca de 58%.

Na 5ª questão, pedia-se para explicar sobre os conceitos de temperatura, pressão e fusão e como essas grandezas são necessárias para que ocorram os processos de transformação das rochas; o índice de acertos ficou em torno de 51%. Na 6ª questão, através da visualização do esquema do “Ciclo das Rochas”, pediu-se para descrever se os processos de formação das rochas ocorrem de forma contínua e se continuam se modificando na atualidade, com índice de acertos de 54%.

E na 7ª e última questão, foi pedido para descrever como o processo de intemperismo atua como agente externo de transformação, com acertos por volta de 60%. Nas porcentagens de discentes que fizeram as atividades ao longo do Estágio, percebe-se que os índices apresentados ficaram estáveis, não havendo, portanto, variações significativas em relação às participações dos alunos, conforme a “Figura 5”.

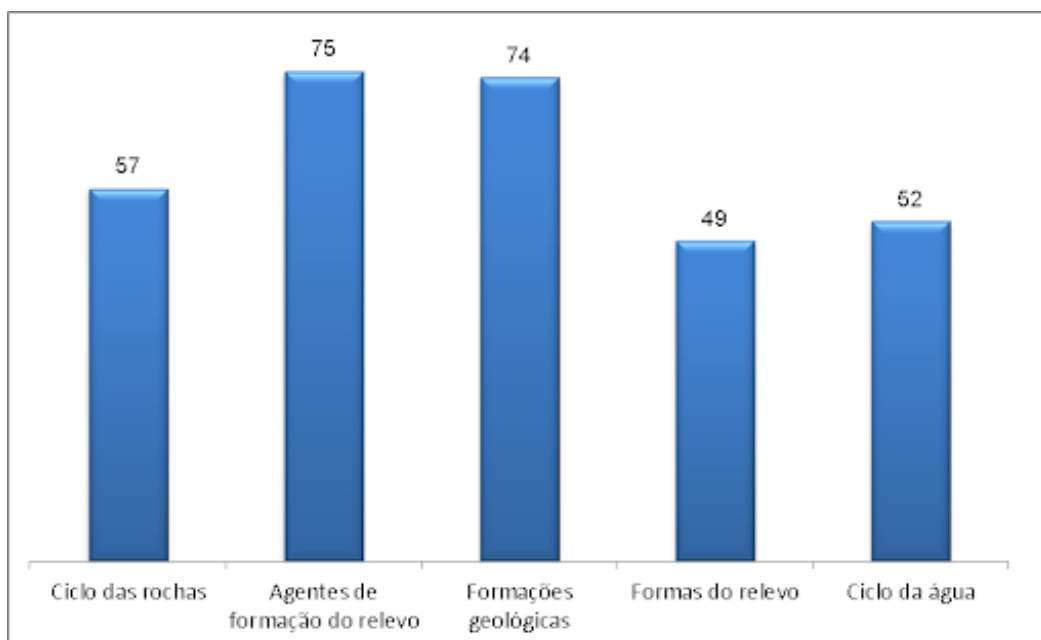


Figura 5 – Participação dos alunos nas atividades do *Google Forms*. (Fonte: Elaborado pelos autores)

Portanto, o Estágio remoto proporcionou significativa experiência de formação para os professores, mesmo que os índices não tenham sido tão satisfatórios em relação ao aproveitamento geral por parte dos alunos. Possivelmente, o momento vivido no Brasil e no mundo, aliado a uma nova forma de ensino-aprendizagem tenha sido decisivo para o baixo retorno entre os alunos do 1º ano do Ensino Médio.

A utilização das videoaulas foi um método de grande relevância pedagógica, pois disponibilizou aos alunos uma nova forma de aprendizado, apesar das grandes dificuldades que muitos encontraram para se manter conectados à Internet, pois muitos discentes sequer tinham alguma disponibilidade tecnológica adequada diariamente. Aliado a isso, o momento atual que provocou em muitos a apatia pelos estudos e a necessidade mais presente de sobreviver às mudanças que estão postas nas vidas de todos.

Em relação ao livro didático utilizado ao longo do Estágio e já citado na metodologia, podemos afirmar que ele contribuiu positivamente para as idealizações de vídeos, possuindo estrutura adequada de conteúdos, condizentes ao Ensino Médio e ao que pede a BNCC. Nessa experiência, analisa-se que é possível ensinar Geografia de forma remota em diálogo com os livros didáticos, que servem de sumário principal, enquanto outros conteúdos de demandas locais são incorporados de forma transversal.

De acordo com Pontuschka (2007), “o livro didático deveria configurar-se de modo que o professor pudesse tê-lo como instrumento auxiliar de sua reflexão geográfica com seus alunos, mas ainda existem fatores limitantes para tal”. Assim, em tempos de pandemia de Covid-19, a utilização de diversidade de meios pedagógicos teve de ser adaptada ao chamado “novo normal”, através de novas metodologias que possam agregar valor ao ensino e ao aprendizado à distância. As necessidades educacionais não param e devem seguir em busca de alternativas fomentadoras

de conhecimento e criticidade.

Experiência com as turmas do 2º ano do Ensino Médio

Como defende Perrenoud (2000), os professores devem estar habilitados para exercer as novas tecnologias de aprendizagem, cada vez mais requisitadas para os ambientes educacionais no século XXI. Portanto, já deve fazer parte de sua formação o uso de tecnologias educacionais, mas essa ainda não é a realidade da maioria dos cursos de formação.

De forma geral, são os próprios professores que investem em seu conhecimento e treinamento tecnológico, onde parte significativa dos professores ainda não desenvolveu um conhecimento avançado nessa área, tendo que depender de auxílio dos colegas ou mesmo improvisar no uso de tais recursos.

As aulas foram pensadas em contextualizar a realidade dos estudantes, para tanto, utilizamos exemplos mais localizados possíveis. nas aulas sobre urbanização e metropolização, foram abordadas características da zona metropolitana de Natal/RN. Com isso, tentamos aproximar o conhecimento apreendido em sala de aula (mesmo que virtualmente) com o conhecimento empírico dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Os conteúdos abordados para as aulas remotas foram escolhidos previamente com o professor-orientador, onde o livro didático forneceu as principais diretrizes para a apresentação das aulas, abordando os seguintes conteúdos didáticos educacionais:

Quadro 2 - Tabela com os conteúdos para o 2º ano do Ensino Médio

Mês	Conteúdos	BNCC	Avaliação
Out.	Dinâmica espacial da indústria brasileira	C2: H6, H8, H9; C4: H16, H17, H18	Questionário objetivo
Nov.	Fluxos e sistemas de transportes no Brasil	C4: H18, H19 C6: H26	Questionário objetivo
Nov.	O processo de urbanização, formas e funções da cidade	C2: H6 C3: H12	Questionário objetivo
Dez.	O Direito à Cidade e os desafios urbanos	C1: H1, H3, H5 C5: H22, H23, H25	Questionário objetivo

Fonte: elaborada pelos autores

Essas aulas foram transmitidas a partir de videoaulas postadas em uma conhecida plataforma de vídeo na internet e nas aulas seguintes eram feitas aplicações de questionários de forma remota, através da plataforma *Google Forms*, onde os alunos respondiam questões objetivas, obtendo uma certa pontuação.

A partir da aplicação desses questionários avaliativos para os alunos, obtivemos os resul-

tados de suas participações e os seus desempenhos. A “Figura 6” demonstra a participação dos alunos nas aulas remotas:



Figura 6 - Gráfico com a participação dos alunos. (Fonte: Elaborado pelos autores)

A partir dos dados apresentados, podemos constatar que a participação do alunado é baixa, onde numa turma de 135 indivíduos teve a participação máxima de apenas 57 alunos numa dessas atividades. Essa baixa participação demonstra a reviravolta na vida das pessoas por causa da pandemia (alterando hábitos e rotinas), pois aulas presenciais e horários regulares ajudam a criar uma rotina de estudos da qual os alunos não encontram nas aulas remotas, pois os estudantes se encontram numa situação de maior “improvisação” dos ambientes de aprendizagem em casa, prejudicando o seu aprendizado. Todavia, diante do contexto adverso, consideramos que a participação de um terço da turma foi ainda um resultado positivo que permitiu analisar desafios e caminhos à aprendizagem.

A “Figura 7” abaixo ajuda a corroborar também os resultados discutidos:



Figura 7 - Gráfico com resultados da proporção de alunos. (Fonte: Elaborado pelos autores)

Dentre as principais dificuldades apresentadas pelos alunos, estão o pouco ou nenhum acesso às tecnologias educacionais disponíveis, a baixa ou falta de conexão à internet e a desmotivação ao estudo. Os alunos da escola pública, oriundos das classes sociais mais humildes, estão em situação de desvantagem para ter acesso a tais recursos tecnológicos, desde o conhecimento técnico para manusear tais tecnologias, aparelhos celulares e computadores, até às condições materiais para financiar tais serviços. Na “Figura 8”, podemos compreender como as aulas foram recebidas pelos discentes:

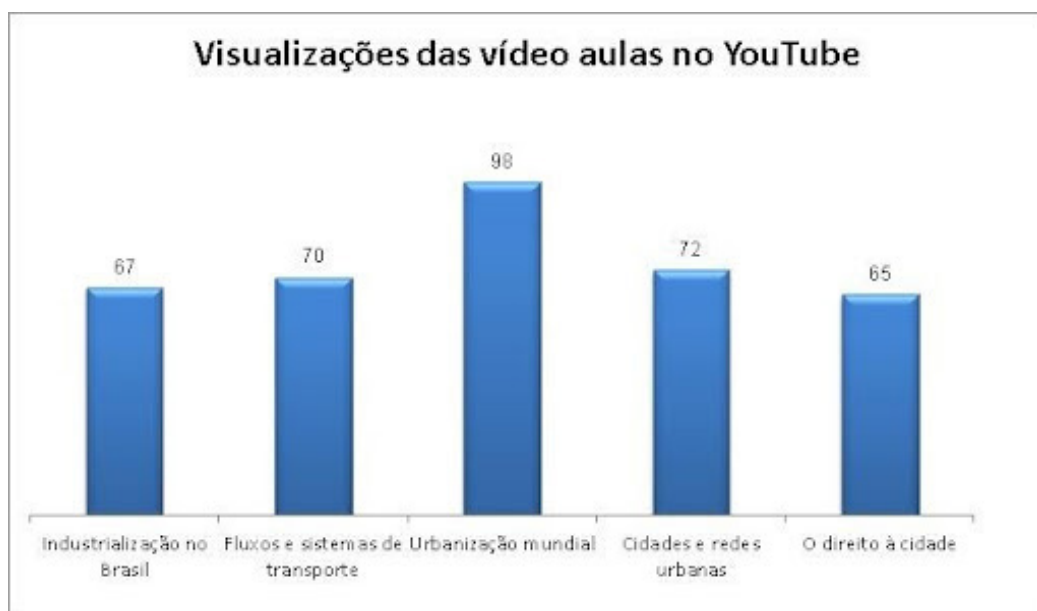


Figura 8 - Gráfico com visualizações no *Youtube* (Fonte: Elaborado pelos autores)

O gráfico acima demonstra as visualizações feitas na plataforma de vídeos pelos alunos da escola. Apesar de um número considerável de estudantes que assistiram as videoaulas pelo *Youtube*, ainda não foi capaz de atingir a totalidade de alunos. Dentre os 135 alunos do 2º ano, apenas 98 assistiram à aula sobre “Urbanização Mundial”, por exemplo. Comparando a outros resultados de ensino remoto, esse percentual de participação apontou um índice de considerável sucesso da metodologia utilizada.

O alcance das videoaulas na vida escolar dos discentes reflete uma metodologia cercada por desafios nos estudos dos discentes, pois em casa a aula gravada terá que disputar sua atenção com distrações e tarefas não encontradas nas salas de aulas regulares. Muitos alunos acabam por assistir a essas aulas de última hora, de forma apressada (ou simultaneamente a outras atividades do cotidiano), não conseguindo apreender adequadamente o conteúdo apresentado.

Os dados a seguir, demonstrados na “Figura 9”, trazem o desempenho dos alunos após responder os questionários virtuais:

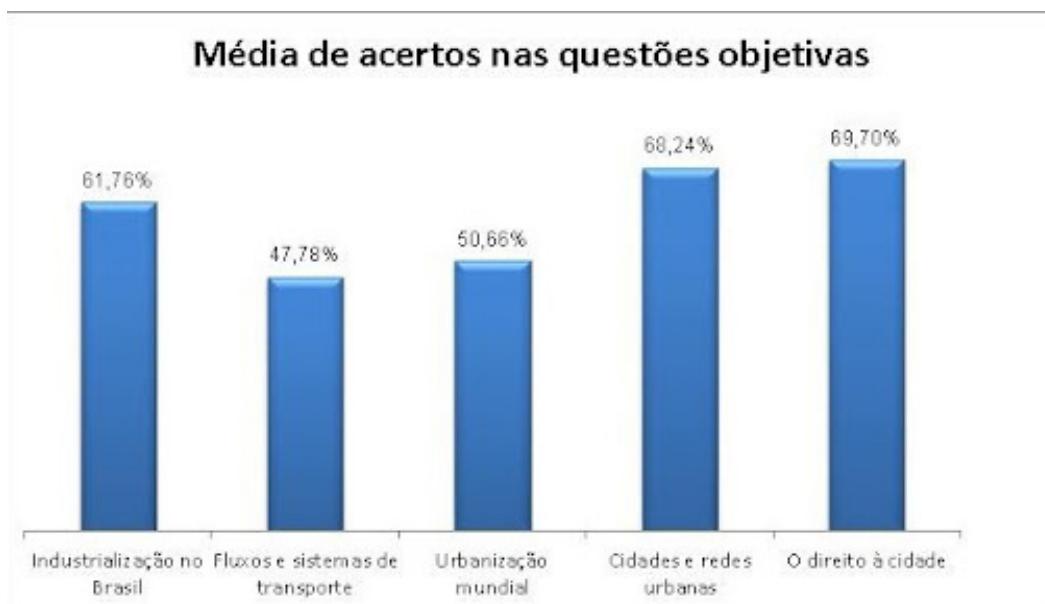


Figura 9 - Média de acertos nas questões objetivas. (Fonte: Elaborado pelos autores)

A partir do questionário virtual, com o total de 05 questões objetivas e no qual os alunos tinham uma semana para poder responder, observamos que o conteúdo apresentado não obteve uma compreensão efetiva e significativa por parte dos alunos.

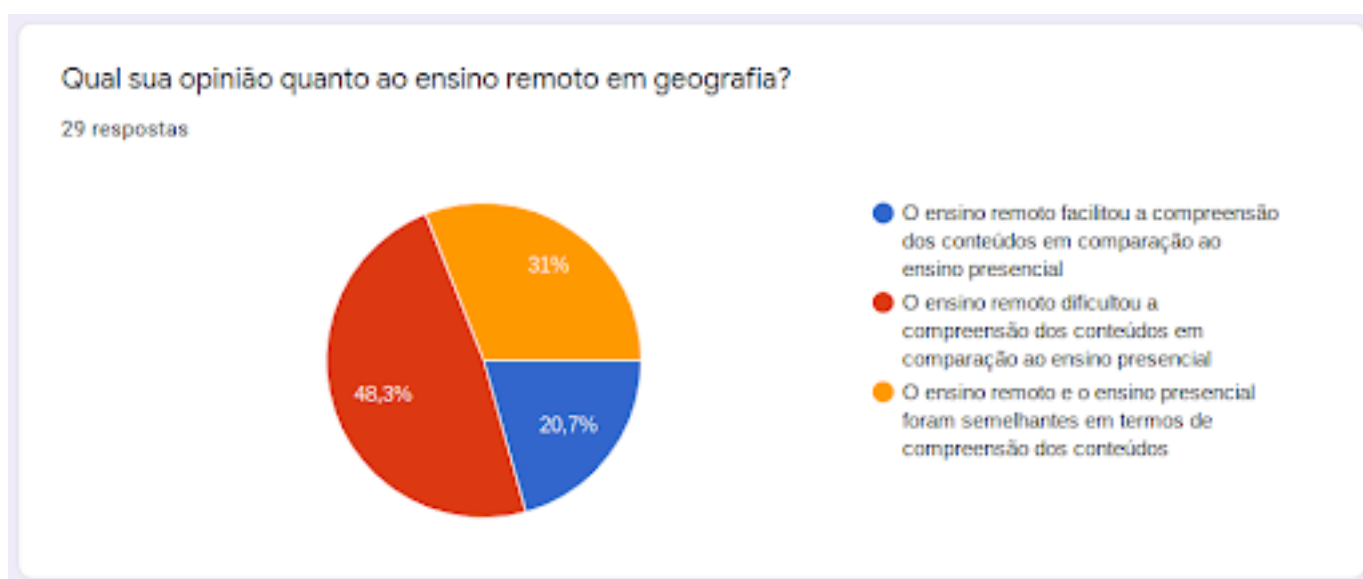


Figura 10 - Avaliação dos alunos (Fonte: Elaborado pelos autores)

A opinião dos estudantes deve ser levada em consideração quando se trata do seu aprendizado. Assim, a “Figura 10” apresenta o resultado de um questionário aplicado na plataforma Google Forms que nos mostra a opinião dos alunos, onde o ensino remoto apresentou muitas dificuldades em relação ao ensino presencial.

Consideramos que esse resultado vem a corroborar a ideia de que o ensino remoto, principalmente através de videoaulas, traz limites quando se torna a metodologia principal de ensino-aprendizagem, substituindo a aula presencial, mas que pode ser uma excelente metodologia complementar.

A falta de uma relação mais próxima entre professor e aluno e a falta de troca de experiências entre os próprios alunos pode fazer toda diferença durante uma aula. Com as videoaulas

postadas nas plataformas digitais, os alunos não podem tirar as dúvidas que surgem na hora, não têm a oportunidade de fazer perguntas diretas ao professor, dependendo de outros meios para tirar dúvidas, no qual nem todos têm os meios e a iniciativa de fazer.

Assim, não podem criticar ou refutar o conteúdo abordado durante a videoaula. “Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (FREIRE, 2017).

As videoaulas, portanto, deixam os alunos numa situação de passividade, onde apenas recebem conhecimentos prontos, sem, no entanto, construí-los juntos, através das discussões e trocas de experiências. Por isso, analisamos que as videoaulas são limitadoras como metodologia principal de ensino regular, mas apresentam vasta potência para ser metodologia complementar.

A metodologia de videoaulas se apresentou no estudo como excelente meio para complementar as aulas presenciais ou serem usadas em contextos de exceção. A mesma deixa muito a desejar quando se pretende transformá-la em metodologia exclusiva e permanente, substituindo o ambiente escolar, ele próprio um local de aprendizado, dentro e fora das salas de aulas, como também a relação presencial entre professor e alunos, no qual costuma criar uma relação de confiança e ajuda mútua no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Saviani (1999) defende que a educação deve ser mudada para contemplar um ser humano voltado para um ser filosófico, que facilite a compreensão de mundo e a interpretação da realidade. As escolas também devem obter recursos materiais e logísticos para que tanto professores, como alunos, possam ter acesso aos mais variados recursos tecnológicos de informação e comunicação educacionais, para que todos possam ter uma educação integral, inclusiva e significativa.

Experiência com as turmas do 3º ano do Ensino Médio

No que diz respeito aos trabalhos realizados com as turmas concluintes do Ensino Médio, foi possível perceber uma tendência de oscilação entre desmotivação decorrente da modalidade remota e atenção gerada pela conclusão do ciclo de estudo.

Conforme a “Figura 11”, podemos analisar que as videoaulas publicadas através da plataforma YouTube apresentaram uma audiência relativamente estável durante o período do Estágio com a turma do 3º do Ensino Médio, com média de 70 visualizações para os cinco conteúdos, correspondendo a cerca de 85% da turma de 83 alunos.

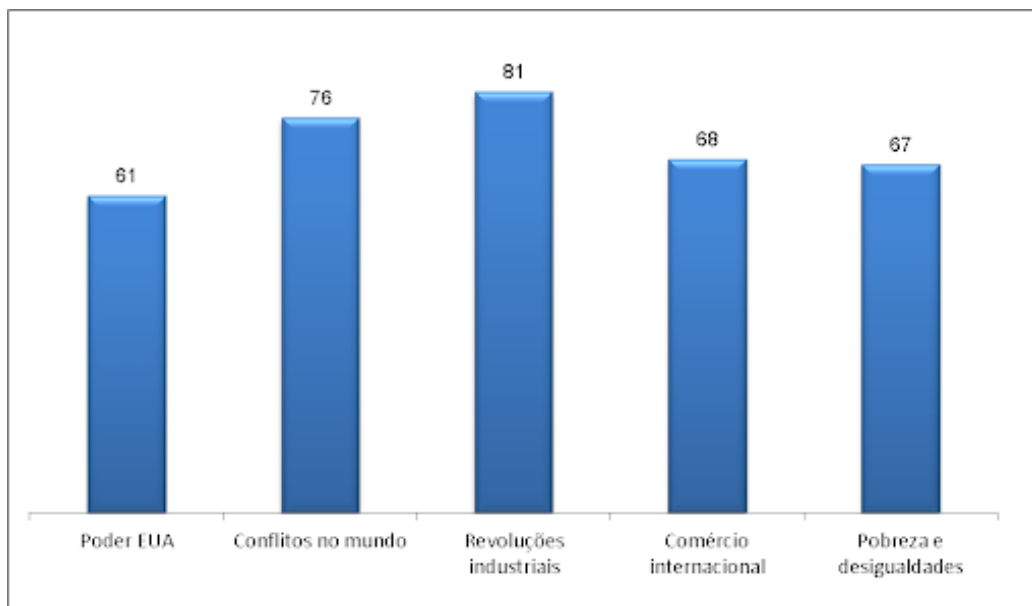


Figura 11 – Visualização das videoaulas no *YouTube* (3º ano). (Fonte: Elaborado pelos autores)

De acordo com o gráfico, houve uma leve tendência de aumento das visualizações na terceira rodada de conteúdos, tendo reduzido nas fases seguintes. Apesar de que se faz necessário considerar ainda que parte desses quantitativos representam usuários não-alunos da escola, visto que as publicações do YouTube ficam disponíveis e acessíveis para todas as pessoas que acessam e pesquisam pelos seus conteúdos. De toda forma, o percentual de participantes é considerado extremamente elevado em comparação às outras realidades de ensino remoto.

Em um primeiro momento, os resultados de ensino mediado por tecnologias foram contrários às expectativas do Estágio remoto, uma vez que havia uma concepção de que os conteúdos ministrados virtualmente poderiam estimular uma maior aceitação por parte dos alunos para as aulas, visto que eles já seguiam uma rotina online para lazer e entretenimento. Porém, como observado em experiências próprias em sala de aula, muitos estudantes consideram um fardo as obrigações escolares e isso pode ter refletido no baixo desempenho no engajamento dos alunos com as aulas.

De acordo com Lima, Silva e Araújo (2018):

No século XXI, o acesso facilitado e cada vez maior à uma série de instrumentos tecnológicos e redes de informação, exige da abordagem do ensino de Geografia, a necessidade premente de acompanhar as transformações tecnológicas que crianças, jovens e adultos hoje dominam, tais como *smathphones*, jogos eletrônicos, possibilidades de informações mais rápidas e interativas considerando o Youtube, Netflix e as redes sociais como Twitter, Instagram e Facebook. (LIMA et al, 2018)

Uma das razões que poderia ser considerada para justificar o baixo quantitativo de visualizações da primeira videoaula teria sido devido a certa resistência por parte dos alunos à substituição provisória das aulas ministradas pelo professor supervisor pelas produções por parte do professor estagiário.

As aulas produzidas para os alunos do 3º ano apresentaram redução da quantidade de vi-

sualizações no canal do Youtube em quase 40%, como pode ser percebido através do “Quadro 3”.

Quadro 3 - Resumo de visualizações dos vídeos no canal YouTube

Produção das vídeo-aulas	
Professor efetivo	99
Professor estagiário	71
Diferença	39,44%

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

De fato, existem alguns fatores externos que não estão sob o controle e o domínio totalmente do professor, sendo a indiferença e o desinteresse por parte de alguns alunos um dos principais aspectos de dificuldade enfrentados em sala de aula, resultantes de outras relações sociais vividas pelos alunos.

De acordo com Franco (2015):

O professor planeja o ensino na intencionalidade da aprendizagem futura do aluno. No entanto, o grande desafio da didática tem sido a impossibilidade de controle ou previsão da qualidade e da especificidade das aprendizagens que decorrem de determinadas situações de ensino. O planejamento do ensino, por mais eficiente que seja, não poderá controlar a imensidão de possibilidades das aprendizagens que cercam um aluno. (FRANCO, 2015)

Em relação ao perfil de acessos e realização das atividades através do Google Forms, podemos verificar, na “Figura 12”, os níveis de participação dos alunos em relação ao total da turma para as cinco rodadas de conteúdos.

Nas primeiras quatro rodadas quinzenais, a proporção de atividades cumpridas se manteve praticamente estável para cerca de 44% dos alunos, com breve aumento no segundo período. A última rodada de atividades apresentou uma redução significativa de alunos que realizaram a atividade, em torno de 23% do total.

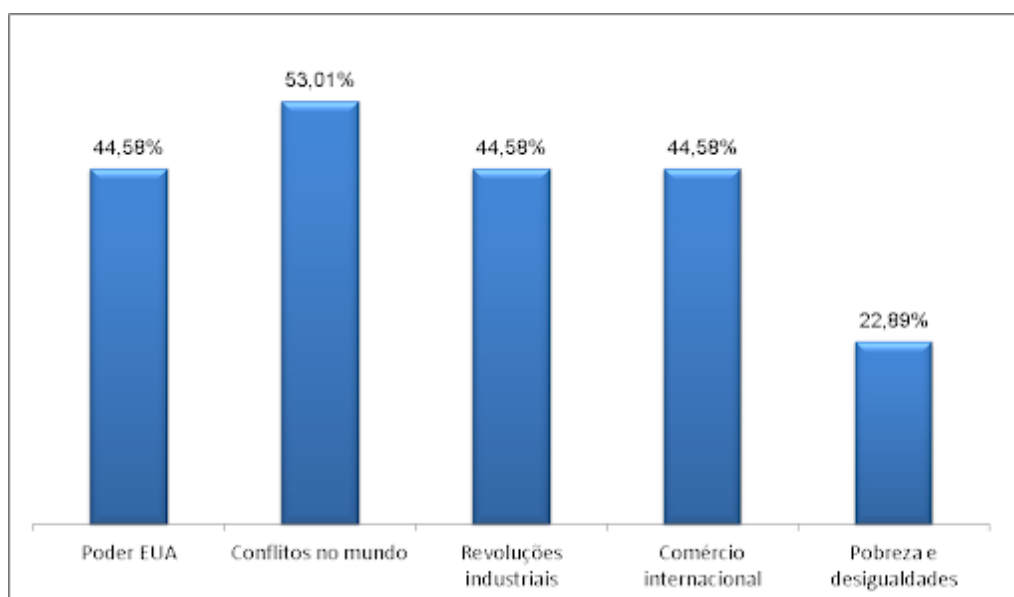


Figura 12 – Porcentagem de alunos em relação ao total (Fonte: Elaborado pelos autores (2020))

Considerando a quantidade de acertos e erros nas questões das atividades propostas, a “Figura 13” mostra um nível estável de acertos para os cinco trabalhos realizados, com média de 68% dos alunos acertando as questões, com leve tendência de aumento nesses quantitativos durante as últimas três rodadas de conteúdos.

Esse aumento das proporções de acertos no período final pode ser resultante do perfil dos conteúdos mais gerais e mais fáceis para entendimento por parte dos alunos, ao contrário dos temas trabalhados nas duas primeiras rodadas quinzenais, que envolveram assuntos mais complexos, relacionados à geopolítica mundial.

Convém citar que os temas trabalhados no 3º ano do Ensino Médio são de fundamental importância para a construção de um senso de cidadania por parte dos alunos, para a compreensão dos principais aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais que os cercam nos dias atuais. A Educação, a Escola e o ensino de Geografia podem contribuir, significativamente, para resistir, enfrentar e promover igualdade, justiça e a aprendizagem (FREIRE, 2014).

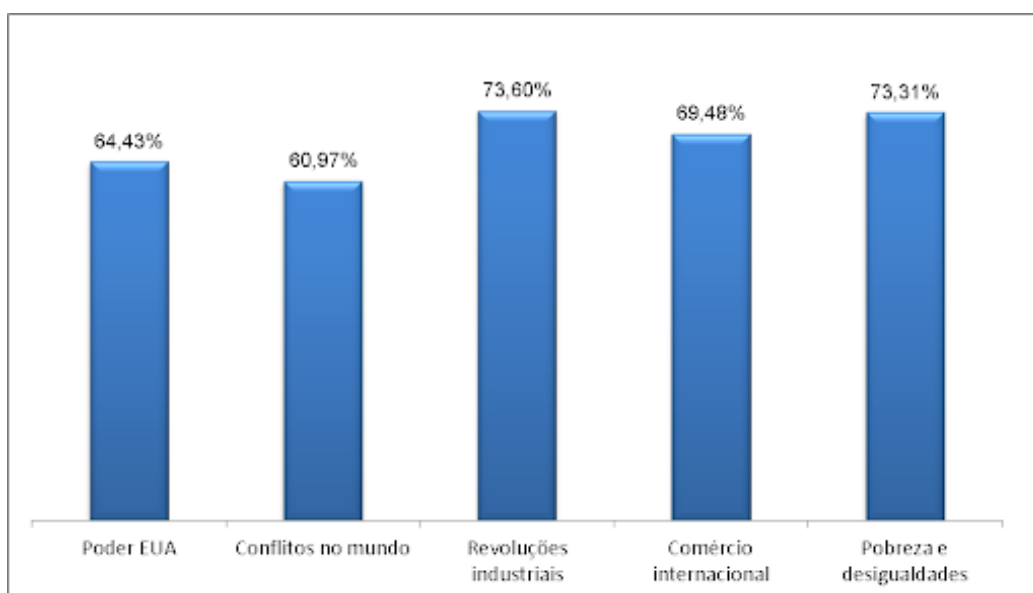


Figura 13 - Média de acertos nas questões objetivas. (Fonte: Elaborado pelos autores)

A respeito das questões relacionadas à aprendizagem de um determinado conteúdo escolar, Franco (2015) afirma que, na maioria das vezes, o professor se propõe a ensinar e o aluno presta o interesse em aprender, mas nem sempre entram em acordo.

Muitas vezes, o aluno não assimila exatamente o que o professor pretende ensinar, mas sim aquilo que a vida e suas experiências disponibilizam. Mesmo que o professor se esforce para ter a certeza de que o aluno aprendeu um determinado aspecto de certo conhecimento, muitas vezes, o aluno aprendeu na verdade outro aspecto. Não há uma correlação imediata entre ensinar e aprender; trata-se de um desafio diário e constante do contexto escolar.

Essa é uma questão muito relevante e significativa para que o professor tenha uma base de como precisa planejar suas aulas para atingir determinado objetivo de aprendizagem. Quando o professor considera o perfil do seu público, seus valores e expectativas de vida, assim como a conjuntura que o aluno está vivenciando no seu ambiente familiar, ele consegue obter maior apro-

veitamento das suas aulas e maximiza a eficiência do seu trabalho em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de ensino remoto em Geografia se mostrou potente para pensar os limites e oportunidades ao avanço de metodologias de ensino aprendizagem nessa área. No entanto, ela serviu para nos colocar fora da zona de conforto, sendo necessário deslocar o ambiente educacional e ampliar o conceito de sala de aula. Para a Geografia, isso se dá de maneira muito contundente, pois a escola é o espaço de reprodução de relações sociais. Estender este espaço ao ambiente virtual é desafiador.

Os relatos aqui descritos trazem uma gama de possibilidades de reflexões a esse respeito, sobretudo na perspectiva dos limites metodológicos. Pensar em como tratar assuntos tão importantes para a construção crítica do cidadão sem o contato direto com o aluno, sem poder perceber suas expressões e incômodos ou sem responder suas indagações e ouvir exemplos de sua própria realidade, nos parece deixar o exercício do ser professor incompleto.

No decorrer da pesquisa, percebemos que é de fundamental importância a educação formal na vida dos discentes, seja ela na forma presencial ou remota, compreendendo as grandes mudanças que estão ocorrendo diretamente nos variados setores da sociedade. A realidade cotidiana se apresenta complexa e contraditória, visto que novas formas de ensinar são necessárias a cada dia, com o objetivo de oferecer um ensino de qualidade, levando em consideração as estruturas sociais e econômicas encontradas.

Entendemos as novas formas de abordagem e tecnologias como relevantes, frente às mudanças ocorridas ao longo desse período pandêmico, com mudanças significativas e urgentes nas dinâmicas de vida e de trabalho dos indivíduos, ocasionando transformações nos paradigmas educacionais, por exemplo. As adaptações a uma nova realidade demandam, por parte dos docentes, discentes e sociedade em geral, uma escola “em construção”, formas diferenciadas de relacionamentos e ensino/aprendizagem, mesmo que percebamos uma lenta estruturação a nível tecnológico, principalmente em se tratando do ensino público.

Com essa reestruturação educacional, o Estágio em forma remota demonstra ser um importante instrumento de aprendizagem, demandando novas formas de abordagem dos conteúdos e avaliação constante por parte dos alunos. Contudo, os desafios encontrados são muitos, visto que grande parte dos professores e alunos, bem como seus ambientes de trabalho e de moradia, não se encontram adaptados às novas necessidades geradas a partir do isolamento social imposto.

Os resultados obtidos a partir da realização do Estágio remoto no ensino médio, na disciplina de Geografia, demonstra o importante papel que o professor representa na vida dos alunos, assim como a grande responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem, adaptando conteúdos e variações de tempo nas videoaulas, bem como avaliação dos pontos fortes e fracos em relação às

abordagens dos variados temas trabalhados em sala de aula virtual. Em termos metodológicos, os resultados apontam os limites das videoaulas como meio substitutivo às aulas presenciais, mas sua importância como meio complementar de aprendizagem.

As transformações educacionais atreladas a novos recursos tecnológicos proporcionam a geração de um novo profissional e ser humano frente aos questionamentos geográficos. Novas formas de ensino/aprendizagem pós pandemia demandam adaptações por parte de todos os envolvidos, visto que as mudanças ocorreram e ocorrem cotidianamente e sem perspectivas de volta a paradigmas anteriores. É o movimento de mudança ininterrupto ao qual todos estamos sujeitos. Cabe-nos aprender e aproveitar as oportunidades que esse movimento proporciona e compreender as tecnologias como aliadas a serem somadas ao processo de aprendizagem, mas não como substitutivas à experiência do processo educacional centrado nas pessoas.

REFERÊNCIAS

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de Geografia, práticas e textualizações no cotidiano**. Editora Mediação. Porto Alegre, RS. 2000.

FILHO, Odair Ribeiro de Carvalho; GENGNAGEL, Claudionei Lucimar. **Ensino de geografia em tempos da covid-19: tecnologias e uso de plataformas de educação para o ensino remoto em Ribeirão Preto/SP e em Passo Fundo/RS**. Revista Ensaios de Geografia, Niterói, vol. 5, nº 10, p. 88-94, julho de 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensaios_posgeo/article/view/42445>. Acesso em 12/12/2020

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>>. Acesso em 12/12/2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55ª Edição. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro - São Paulo. 2017.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Teoria e Prática em Educação Popular**. Petrópolis: Vozes, 1999

HENRIQUE, Trazíbulo. **COVID-19 e a internet(ou estou em isolamento social físico)**. Interfaces Científicas- Humanas e Sociais, Aracaju, v.8, n.3, .p.173-176, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/2KMPtG5>>. Acesso em 15 dez 2020.

LIMA, Anna Erika Ferreira; SILVA, Danielle Rodrigues da; ARAÚJO, Enos Feitosa de. **Metodologias ativas em geografia: experiências docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)**. Revista GeoSaberes, Fortaleza, v. 9, n. 18, p. 1-13, mai./ago. 2018. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/657>>. Acesso em 12/12/2020

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar: convite à viagem**. Trad. Patrícia
Cadernos de Estágio Vol. 3 n.2 - 2021

Chittoni Ramos. Porto Alegre: Art SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32ª ed. Campinas : Autores Associados, 1999
med, 2000.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tonoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. Coleção docência em formação. Editora Cortez, 1ª ed – São Paulo, 2007.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção** - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32ª ed. Campinas : Autores Associados, 1999

**“Como ensinar Geografia
online?”: o Estágio
Supervisionado em Geografia
em contexto de pandemia**

*Vinícius Moraes'
Hilton Silva Junior'*

09

Resumo: Tradicionalmente, são diversos os desafios enfrentados na formação de professores e, no atual cenário em que a pandemia nos impôs, a necessidade de organizarmos atendimento remoto aos alunos da licenciatura em Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro é mais um deles. O objetivo do presente artigo consiste em divulgar como é estruturado o Estágio Supervisionado em Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e, ao discorrer sobre nossa proposta para o momento final do percurso que os alunos realizam neste momento da licenciatura, sublinhar algumas interpelações enfrentadas ao longo do primeiro semestre de 2021. Para tanto, problematiza-se em um primeiro momento a centralidade do Estágio Supervisionado na formação do docente em Geografia no campus Maracanã; em seguida, constrói-se uma breve análise sobre o contexto do Estágio no atendimento remoto; por fim, são sublinhadas questões e experiências que surgiram ao longo da disciplina.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Geografia; Atendimento remoto; UERJ

Considerações Iniciais

Das mais diversas etapas e experiências que os licenciandos em Geografia têm, o Estágio Supervisionado apresenta uma particularidade fundamental a ser problematizada na formação de professores. Essa particularidade está diretamente relacionada com o movimento de aproximação gradual dos futuros professores e com as dinâmicas que cercam o fazer docente.

O artigo se propõe: i. apresentar como se dá o Estágio Supervisionado em Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro; ii. problematizar nossa proposta de construção do Estágio Supervisionado em Geografia IV e; iii. socializar alguns desafios impostos no contexto de pandemia e atendimento remoto.

1. O Estágio Supervisionado em Geografia na UERJ campus Maracanã

O que chamamos de Estágio Supervisionado é, em grande medida, um conjunto de disciplinas pelas quais estudantes atravessam não apenas para cumprirem burocraticamente uma carga obrigatória com objetivo de adquirir a habilitação em licenciatura. Pelo decorrer das disciplinas, licenciandos aprendem e aprimoram tanto conhecimentos próprios das Ciências da Educação quanto problematizam e operacionalizam toda base teórica, conceitual e metodológica do saber de referência (LOPES, 1999a, 1999b) que, em alguma medida, dialoga com conteúdos tradicionais do currículo escolar.

O Estágio Supervisionado, por propiciar o vínculo entre universidade e escola na formação

1. Professores do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues de Silveira - CAp UERJ.

de professores, pode ser entendido como um meio pertinente para a construção de valores e comportamentos que refletem em diversas dimensões do processo de construção do conhecimento. Assim, nos processos de formação docente, aprendemos entre o chão da escola e o da universidade que as parcerias fortes com a escola são uma importante articulação que o estágio pode fomentar, especialmente quando a formação de professores ocorre na perspectiva de conformação entre os formadores universitários e os docentes de estabelecimentos que acolhem os estagiários.

A centralidade do Estágio Supervisionado, segundo análise de Pimentel e Pontuschka, reside na experimentação da profissionalidade do magistério, da “amplitude do saber e do saber-fazer dos professores, envolvendo os aspectos morais, éticos e políticos peculiares ao seu trabalho” (2014, p. 70). O que vale somar, para uma maior valorização da profissão, é o desenvolvimento das dimensões do saber e do saber-fazer, considerado fundamental e essencial para recuperarmos a autonomia profissional dos licenciandos. A proximidade propiciada pelo Estágio Supervisionado entre professores regentes da Educação Básica e estagiários do curso de licenciatura revela importantes investimentos intelectuais e técnicos na apreensão do *habitus* do magistério.

O conceito de *habitus*, estruturante do pensamento de Bourdieu (2005a, 2005b), é capaz de conciliar uma aparente oposição entre diferentes realidades sociais: a realidade exterior e as realidades individuais. Por meio do *habitus*, podemos entender como é a expressão constante e recíproca entre o mundo objetivo, externo aos nossos corpos, e o mundo das individualidades.

O próprio Bourdieu (2005a, 2005b) disse que o *habitus* é uma subjetividade socializada e deve ser tomado com um conjunto de percepções, de apropriações e ações que é colocado em prática tendo em vista todo um campo de estímulo. Ou seja, o *habitus* é a expressão da prática social realizada na dialética entre sociedade e indivíduo e, partindo desse princípio, temos a possibilidade de entender que nossas ações, nossos comportamentos cotidianos, as nossas escolhas ou desejos individuais não são resultados de prévio planejamento ou cálculo racional, mas sim de meios, produtos e condições das relações entre nossos *habitus* individuais e as pressões dos estímulos de uma dada conjuntura socioespacial.

Esse *habitus* exerce, assim, influência decisiva na construção da identidade profissional dos professores, sugerindo a assimilação de técnicas, atitudes, crenças e posturas que socialmente se espera do grupo profissional no qual fazemos parte. Destacamos e valorizamos, nessa linha de raciocínio, os professores da Rede Básica, por serem fundamentais na demonstração e transmissão desse sistema de disposições aos licenciandos (BOURDIEU, 2005a, 2005b). Geograficamente, podemos dizer que o *habitus* nos permite qualificar o Estágio Supervisionado como um espaço-tempo da formação docente que condensa princípios científicos, pressupostos pedagógicos e condicionantes escolares identificados e compreendidos em uma dada extensão espacial — a escola.

Aprofundando, podemos ponderar que o aprendizado e vivência desse *habitus* profissional não se restringem ao trato e ao desempenho no processo de ensino-aprendizagem, mas também abarca o aprendizado de valores, intenções e posicionamento por parte dos estagiários. Apoiados

em estudos sobre profissionalidade, Contreras (2002) considera a existência de três dimensões necessárias para o desenvolvimento da profissionalidade, todas presentes de forma interdependente: obrigação moral, seguida do compromisso com a comunidade e, por fim, a competência profissional.

Nesse sentido, no tocante às práticas educativas, o *habitus* profissional apreendido pelos estagiários passa por princípios e valores que não podem ser meramente transmitidos de forma efetiva por meio dos ensinamentos teórico-conceituais e técnicas promovidas pela academia, mas que só podem ser construídos mediante a observação e problematização da *práxis* profissionais. Esse *habitus* exerce influência decisiva na construção da identidade profissional dos professores, sugerindo a assimilação de técnicas, atitudes, crenças e posturas que socialmente se espera do grupo profissional no qual fazemos parte.

De modo geral, o Estágio Supervisionado permite constatar, por parte dos licenciandos, determinadas condutas esperadas pelos professores da rede básica. Pimentel e Pontuschka (2015) resumem tais condutas em frentes relacionadas às práticas didáticas: orientar, demonstrar e colocar-se à disposição dos estagiários.

Já o conceito de *práxis*, muito comum entre os pensadores que vislumbram suas pesquisas à luz do materialismo histórico-dialético, remete ao encontro entre teoria e prática, apontando para a ideia de que nossas ações — intencionalmente organizadas — unem ambas as instâncias. A *práxis* não é uma prática qualquer, é uma prática que se constrói na incessante interação dialética entre teoria <-> prática <-> teoria <-> prática e, assim, continuamente. O contato entre alunos e professores da rede básica, licenciandos e professores do ensino superior que atuam em disciplinas de Estágio Supervisionado é necessário para formação de professores de Geografia autônomos, que passam também pelo domínio de elementos da *práxis* do magistério.

Nesse sentido, especificamente na UERJ campus Maracanã, tem como suporte institucional no processo de formação de professores um campo de estágio com estrutura de trabalho que permite, em tese, um diálogo mais próximo entre Educação Superior e Educação Básica. Até o presente momento, temos o seguinte cenário: licenciandos devem cursar uma disciplina ofertada pela Educação, conhecida como Estágio Zero e, na sequência, 05 disciplinas de Estágio Supervisionado, sendo o Estágio Supervisionado em Geografia I e V ofertadas pela Geografia, ao passo que os demais (Estágio Supervisionado em Geografia II, III e IV) são ofertados pelo Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) — campo de estágio obrigatório para as licenciaturas do campus Maracanã.

O Estágio Zero é voltado para que licenciandos possam ter uma primeira aproximação com ambiente escolar, porém agora não mais como estudantes da Educação Básica, mas sim como pesquisadores e futuros professores. Pesquisadores na medida em que, nessa etapa da formação, licenciandos são incentivados a produzirem uma espécie de diagnóstico de uma escola qualquer para que possam coletar dados e realizar uma reflexão sobre o ambiente escolar.

Após esse momento inicial de aproximação e problematização das percepções sobre o significado de ambiente escolar, os licenciandos iniciam a trajetória nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Como dito anteriormente, nos Estágios Supervisionados I e V são desenvolvidas atividades pertinentes ao processo com professores do Instituto de Geografia; nossa particularidade de atuação se enquadra nos limites entre o Estágio Supervisionado II, III e IV e é a partir de nossa experiência profissional que gostaríamos de explicitar a particularidade do Estágio Supervisionado no campus Maracanã, especialmente a estrutura pensada para o Estágio Supervisionado em Geografia IV no atual contexto de pandemia e atendimento on-line aos estudantes que se encontram na condição de conclusão de curso.

Em condições normais, durante o Estágio Supervisionado II, os licenciandos devem cumprir uma carga horária de observações nas diversas turmas do CAp-UERJ e outra carga horária em uma turma fixa, para que eles possam ter contato mais estreito com um professor ou com uma forma didática que ele mais se interessa, adquirindo *habitus* e *práxis* docentes.

Já no Estágio Supervisionado em Geografia III, os licenciandos, além de realizarem observações em diferentes turmas e escolherem uma turma fixa para maior aprofundamento das percepções da sala de aula, precisam produzir o que chamamos de coparticipação, ou seja, uma atividade que eles irão pensar, junto com os professores regentes das turmas fixas escolhidas, e que deverá ser colocada em prática por eles, com supervisão do professor.

O Estágio Supervisionado IV geralmente é o que causa maior aflição e preocupação em grande parte dos licenciandos, já que é o momento em que eles são obrigados a planejar, com apoio do professor regente de uma turma fixa e do professor do Estágio, uma regência, uma prova-aula. Após observar uma carga horária especificamente em uma turma, entendendo parte das dinâmicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e do relacionamento entre professor e alunos, os licenciandos mudam de papel com os professores em pelo menos duas aulas. Os professores regentes passam a ser avaliadores e desenvolvem uma análise da regência do licenciando por meio de aspectos previamente esclarecidos pelos estagiários e, também, via percepção subjetiva daquilo que se entende como postura docente.

Essa potencialidade que surge no contato entre os professores do Instituto de Aplicação, estagiários licenciandos da graduação e os alunos da Educação Básica é rica e possibilita a construção de um ambiente onde todos os participantes dessa construção são beneficiados.

Seguindo mesma conclusão apontada por Oliveira, o CAp-UERJ, por ter como função-chave ser um espaço de experimentação para os alunos universitários, se refaz constantemente como um ambiente privilegiado, “o que, por si só, já apresenta vantagens a todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem” (OLIVEIRA, 2010, p. 283). Pormenorizando, professores se beneficiam por entrar em contato com inovações elaboradas pelos diversos estagiários que circulam nas salas de aula, tecendo considerações em fichas de observação e comentando e trocando ideias. O momento do planejamento das regências é um momento rico na medida em que propostas de

trabalho diferenciadas acabam surgindo e ventilando até mesmo outros colegas de equipe.

Os alunos, ainda nessa seara, também se beneficiam na medida em que muitos deles acabam se identificando com os licenciandos. As propostas de coparticipação levadas pelos licenciandos, por exemplo, levam aos alunos metodologias que fogem do tradicional, facilitando o processo de ensino-aprendizagem e ressaltando outros pontos de vista e formas de saber.

Licenciandos se beneficiam pois eles são inseridos em um ambiente escolar da rede básica da Educação, porém com grandes particularidades. Em linha geral, essas particularidades se resumem no fato do CAp-UERJ ser uma escola da rede básica da Educação com investimentos diferenciados dentro da rede. Em outras palavras, o CAp-UERJ faz parte de pasta diferente do restante da rede, fato esse que imputa ao Instituto uma melhor condição de financiamento.

É importante destacar que a possibilidade de supervisão dos licenciandos por professores tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior marca uma particularidade da formação de professores em Geografia na UERJ. E mais: os docentes lotados no CAp-UERJ apresentam um diferencial quando comparados aos docentes da Faculdade de Educação e do Instituto de Geografia por atuarem nessas duas pontas da supervisão do Estágio.

Nesse sentido, “a própria infraestrutura do colégio e a disponibilidade de seus professores constituem um ambiente ímpar para um acompanhamento efetivamente participativo e contínuo das atividades escolares” (OLIVEIRA, 2010, p. 283).

A qualidade dos processos que envolvem o percurso nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia é mais ainda referendada quando entendemos que a identidade docente, o fazer docente e a autonomia universitária dos professores do CAp-UERJ dialogam com processos formativos da Educação Básica e do Ensino Superior para além da formação inicial, alcançando a pós-graduação no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica em reflexões que estimulam, em diversos sentidos, a produção de conhecimento sobre e pela escola.

2. Em tempos remotos, como pensamos a formação docente através do Estágio Supervisionado IV?

“Professor, como ensinamos globalização no 9º ano do ensino fundamental remotamente?”

Nesta seção, iremos apresentar e debater o nosso Programa de Curso que desenvolvemos ao longo do primeiro semestre de 2021. Desde já, apontamos que o percurso das discussões previstas revela também as nossas filiações teórico-metodológicas estabelecidas para pensarmos a formação docente em tempos de pandemia no bojo do processo de realização do Estágio Supervisionado.

2.1. A disciplina Estágio Supervisionado IV em 2021

Como ponto de partida, acenamos que o momento da pandemia é um período limitante, mas que não nos convida ao imobilismo. Pelo contrário, sentimos, desde o momento em que assumimos a disciplina de Estágio Supervisionado IV, a necessidade de refletir sobre o propósito da instituição escolar em um contexto pandêmico e, nesse sentido, a formação docente será o nosso foco analítico dessa reflexão. Assim, a escola, instituição talvez tão naturalizada em nossas mentes, colocou-se de forma desconstruída nessa situação de pandemia e exigiu de nós pensar o sentido de sua existência, ainda que e sobretudo neste “oceano” de intempéries em que nos vemos “mergulhados”.

Definir e aclarar a dinâmica do Estágio Supervisionado se colocou como um primeiro esforço necessário para a construção de uma compreensão coletiva, ainda que diversa, do desafio em que nós (docentes e discentes) estávamos nos colocando enquanto possibilidade de formação. Aqui, a contingência de errar e retornar de um determinado ponto se mostrou como a riqueza desse momento preenchido de incertezas. A dinâmica do Estágio Supervisionado, que revela a natureza da presente disciplina, está no reconhecimento de enxergar **a construção da aula na Educação Básica enquanto uma experiência formadora do futuro professor**. Falando didaticamente: importa todo o processo reflexivo que orbita a regência (antes da aula, durante a aula e depois da aula).

No contexto dessa dinâmica de reflexões com a/sobre a/na construção da aula, a dimensão prática tende a aparecer com grande vivacidade se comparada a outras disciplinas da graduação. Ressaltamos que o Estágio tem um papel importante no sentido de uma formação orientada via profissionalização e não apenas inerente a uma lógica dessa disciplina (TARDIF, 2002). Entretanto, questionamo-nos (à luz do mesmo autor) se esta dimensão prática precisa ficar restrita às disciplinas de estágio. Importa, assim, questionar aos alunos o que significa esta dimensão prática para, de início, afastarmos a perspectiva aplicacionista de pensar a formação do professor, como a frase motivadora desta seção alegoricamente expressa: “Professor, como ensinamos globalização no 9º ano do ensino fundamental remotamente?”.

Compreender o Estágio Supervisionado como uma experiência formativa complexa envolve, assim, atentar para a rede de sujeitos envolvidos e que são específicos do processo de construção da disciplina. Essa rede de sujeitos é constituída por: graduandos do Instituto de Geografia da UERJ (IGEOG-UERJ) matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado IV; alunos das turmas de educação básica do CAP-UERJ; professor regente das turmas do CAP-UERJ e; professores do CAP-UERJ que ministram a disciplina de Estágio Supervisionado IV.

A construção da regência, nesse contexto, exige um processo profícuo de interações na trama dessa rede de sujeitos. Haverá uma necessária interação dos alunos da graduação com os alunos da Educação Básica no curso do Estágio Supervisionado e um necessário reconhecimento do IGEO-UERJ e do CAP-UERJ enquanto espaços de orientação das reflexões que irão basear a regência em suas inquietudes quanto ao processo de construção e socialização do conhecimento escolar Geografia.

Em termos de operacionalização dos debates na disciplina Estágio Supervisionado IV, lançamos mão de uma gama de exercícios construídos com base em nossas experiências enquanto docentes do CAp-UERJ com turmas da Educação Básica². São, assim, reflexões trazidas de experiências escolares para suscitar incômodos teórico-metodológicos nas temáticas debatidas e inscritas nessa natureza de uma formação que é também uma formação profissional. O intuito desta operacionalização é produzir debates que enredam as seguintes interpelações: i. como você mobilizou os conhecimentos acadêmicos para a sua regência? ii. como os conhecimentos, vinculados às disciplinas da Faculdade de Educação, foram mobilizados por você?; iii. como se deu a construção da abordagem geográfica em sua aula? e; iv. o que significa ser professor de Geografia na Educação Básica com base em sua regência?

Por fim, o nosso Plano de Curso se expressa no seguinte percurso temático:

- Estágio IV: particularidades desse momento de formação;
- A aula de Geografia: a dimensão geográfica da aula;
- Plano de aula: um debate sobre a organização da construção do conhecimento e o seu processo de socialização;
- Recursos na/para a aula: livro didático, música, filme etc;
- Professor, transposição didática e mediação didática;
- O conhecimento escolar e o conhecimento científico: aproximações e afastamentos;
- A escola e a formação escolar.

2.2. Demarcando olhares sobre a aula de Geografia e sobre a docência

Se a construção da aula é a experiência formadora na disciplina de Estágio Supervisionado IV, iniciamos o curso debatendo e demarcando a natureza de uma aula e, particularmente, precisando do que compreendemos como registro intelectual da aula de Geografia. Esse é um esforço importante para desfazer a ideia da aula como espaço-tempo de transmissão de conteúdos e, simultaneamente, pensar qual o movimento intelectual que aguça a curiosidade de pensar o mundo à luz da disciplina escolar Geografia.

Principiamos as discussões de que o conhecimento geográfico é uma forma original de pensar (GOMES, 2017) arvorada através de um discurso sobre a ordem espacial do mundo. Nesse sentido, a aula é definida como um encontro (TARDIF, 2002) em que pensamos sobre a espacialidade dos fenômenos e não sobre os fenômenos em si (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2014).

2. [Exemplo de um dos exercícios] Marcos é aluno de graduação em Geografia na UERJ e, este ano, está cursando a disciplina de ESIV. Para realizar o ESIV, Marcos assiste aulas nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental e no 2º ano do Ensino Médio no CAp-UERJ. Sobre essa experiência, Marcos acompanha aulas cujos temas são: 6º ano do Ensino Fundamental – Tectônica de placas. 2º ano do Ensino Médio – Rio de Janeiro: formação da cidade. Considerando que as disciplinas de Biologia e História também discutem esses mesmos temas em suas grades curriculares, discorra sobre o que significa debater esses temas na aula de Geografia. Utilize um exemplo em sua resposta.

Esse é o exercício intelectual que marca o debate entre professor e alunos na aula de Geografia. Compete, ao professor, motivar os alunos geograficamente através de questões que aguçam a compreensão da ordem espacial enquanto um elemento explicativo. Essas questões que convidam o discente a pensar a espacialidade são verdadeiros “gatilhos geográficos” (SCALERCIO, 2018).

Não obstante, trouxemos para esse debate um conjunto de discursos nada promissor de definição da aula de Geografia, mas que são discursos recorrentes e que precisaremos estar atentos na condição de professor de Geografia. Foram essas as definições debatidas: i. a Geografia é a disciplina que compreende o mundo; ii. a Geografia é a disciplina que compreende o presente; iii. a Geografia é a disciplina que forma à cidadania; iv. a Geografia é a disciplina que estuda a relação sociedade-natureza e; v. a Geografia é a disciplina que estuda tudo.

Ciente da particularidade da aula de Geografia, investimos na questão: como organizar o processo de construção e socialização do conhecimento geográfico com um público-alvo escolar? Esta interpelação inaugura a compreensão da construção da aula enquanto um exercício intelectual consciente e a importância, por isso, do planejamento e do plano de aula (LIB NEO, 2013).

Se a imprevisibilidade e a criatividade são marcas da aula (LEMOS, 2019), o plano de aula é um exercício intelectual que, para além de uma dimensão burocrática, revela-se como ferramenta para que o docente se prepare para lidar com as incontingências. Assim, o plano de aula é uma atividade importante para o professor em formação no sentido de pensar sobre o conjunto de demandas que emergem do esforço em construir e socializar conhecimento.

Particularmente, situamos adiante, o debate sobre os recursos mobilizados e a necessidade de o compreendermos de forma precisa no plano de aula. Para isso, ao pensarmos o recurso, é necessário ponderar as perguntas: i. qual recurso será utilizado?; ii. por que foi escolhido esse recurso?; iii. como ele será utilizado? e; iv. quando ele será utilizado? Operacionalmente, trouxemos para a discussão três recursos comuns aos professores de forma geral e ao professor de Geografia também: o quadro, o livro didático e o mapa. No contexto pandêmico, o quadro se transforma em “slides” e isso torna a necessidade de dizermos como resolveremos a questão da interação no curso da aula na qual muitas câmeras ficam desligadas.

Por fim, os três últimos itens do Plano de Curso se inserem na preocupação em identificarmos qual o sentido do conhecimento geográfico aprendido no âmbito da graduação para os discentes que se formarão professores. Com isso, considerando a experiência da regência, investimos no exercício de avaliar a mobilização do conhecimento geográfico aprendido no curso de inúmeras disciplinas ao longo da graduação. Além da experiência da regência, compilamos um conjunto de disciplinas ofertadas obrigatoriamente para as duas habilitações em Geografia (bacharel e licenciado), no IGEOG-UERJ, no intuito de refletir qual a importância dessas disciplinas para o futuro bacharel e para o futuro licenciado, afinal “a Geografia que a gente aprende não é a Geografia que a gente ensina” (DINIZ, 2001).

3. (In)Conclusões: interpelações que emergem com a regência

Algumas questões emergiram ao longo da experiência com o ensino remoto, que se tornaram desafios na formação de professores. Diferentemente de um contexto presencial, onde todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento se encontravam em um mesmo ambiente (fato que possibilita uma interação, em linha geral, mais fluida), o atendimento aos licenciandos em etapa final de formação nos impôs, em algum sentido, relações com diversos ambientes.

As possibilidades de participação nos encontros on-line são diversas e não podemos negar que isso interfere especialmente na dinâmica de participação, uma vez que o leque de eventos que ocorrem nos ambientes onde nos situamos pode concorrer a favor ou contra. Foi comum a opção pela não-abertura das câmeras e maior participação nas aulas via chat e abertura de microfone por motivos diversos que estão atrelados, também, ao local que é possível a participação síncrona.

Inclusive, essa foi uma questão que também preocupou muito os licenciandos no planejamento das regências supervisionadas na Educação Básica. Organizar aulas para turmas que eles já entendiam a dinâmica de participação dos estudantes e ainda ter preocupação com o acompanhamento da aula proposta é, de fato, um desafio ainda a ser superado.

Este contexto de “oceanos de incerteza” traz, para a formação docente, a necessidade de trabalharmos a aula como uma atividade imprevisível em seu acontecer, para além da abordagem mecanicista de “transmissão de conteúdo” comum ainda na imaginação. Essa natureza, digamos “rebelde” da aula, trouxe à baila discussões sobre como avaliar a participação da turma. Nesse mé-tier, foi necessário ponderar a contextualização do conhecimento escolar que se almeja construir e socializar a estratégia a ser construída. Assim, refletir como mobilizamos o conteúdo em nosso cotidiano se mostrou como um exercício importante e que trouxe a pandemia como “pano de fundo” de inúmeras regências.

Além disso, ainda no interior desse debate sobre a participação da turma, reforçamos a necessária compreensão da aula como um encontro e aqui está a necessária disponibilidade do docente e alunos. A aula é resultado de um grande acordo coletivo em prol da socialização do conhecimento que envolve docentes, alunos e, particularmente na pandemia, um aceitar que a instituição escolar não se encontra pronta e acabada. Pelo contrário, nós a construímos diariamente com a nossa experiência ou com a nossa cruzeza: formamos e somos formados.

Outra situação que trouxe certa inquietação no contexto do Estágio Supervisionado IV foi a imprevisibilidade da internet. Foram diversos os momentos em que a participação nos encontros síncronos oscilava devido a saída e entrada de docentes e discentes por conta de queda de energia elétrica, interrupção momentânea de sinal de internet ou intervenções externas.

Um último ponto que gostaríamos de aqui destacar é a preocupação com a sistematização daquilo que construímos ao longo de cada encontro. A falta de um quadro nos obriga a buscar outros meios de organizar as ideias que são concretizadas nas trocas e participações e, nesse

sentido, o uso de programas para projeção de slides ganhou destaque. Tanto nos encontros síncronos da disciplina Estágio Supervisionado em Geografia IV quanto nas regências planejadas e efetivadas pelos licenciandos, o recurso de slides adquiriu papel de destaque dentre os recursos utilizados. Outros recursos e materiais utilizados pelos licenciandos tiveram de ser disponibilizados via Ambiente Virtual de Aprendizagem, planejado pela UERJ para o CAp-UERJ, notadamente, em um contexto em que não houve distribuição de livros didáticos.

Referências

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In.: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2005a. P. 39-72.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 7ª ed. Campinas: Papyrus, 2005b.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ, Maria do Socorro. **A Geografia que a gente aprende não é a geografia que a gente ensina**. Geo Uerj Revista do Departamento de Geografia, Rio de Janeiro, v. 9, p. 79-88, 2001.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

LEMOS, Guilherme Augusto Rezende. **Currículo e docência: regulação e escape**. In: MACEDO, Elizabeth; MENEZES, Isabel. (Org.). Currículo, política e cultura: Conversas entre Brasil e Portugal. 1ed. Curitiba: CRV, 2019, v. 1, p. 41-56.

LIB NEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999b.

LOPES, Alice Casimiro. Universidade e escola: o diálogo entre saberes diversos. In: **Seminário de Extensão do CCS – uma reflexão sobre extensão**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999a.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. 3a ed. 3a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. p. 275-286.

OLIVEIRA, Cesar Alvarez Campos de. A prática de ensino de Geografia na UERJ: uma proposta alternativa de formação de professores? In.: PONTUSCHKA, Nídia Nacib;

PIMENTEL, Carla Silvia; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiências na Educação Básica. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido Pimenta (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 69-112.

PIMENTEL, Carla Silvia; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O papel dos professores da Educação Básica na formação inicial de alunos da Licenciatura em Geografia em períodos de estágio curricular. In: SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; ANTUNES, Charlles da França; SANTANA FILHO, Manoel Martins de (orgs.). **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: *Cadernos de Estágio* Vol. 3 n.2 - 2021

Janeiro: Consequência, 2015. p. 49-64.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADAO, Roberto Célio. **Professor de geografia: entre o estudo do conteúdo e a interpretação da espacialidade do fenômeno.** In: XIII Coloquio Internacional de Geocrítica EL CONTROL DEL ESPACIO Y LOS ESPACIOS DE CONTROL, 2014, Barcelona. ACTAS XIII Coloquio Internacional de Geocrítica EL CONTROL DEL ESPACIO Y LOS ESPACIOS DE CONTROL. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2014. p. 01-14.

SCALERCIO, Vitor Soares. **Ensino de Geografia e Pensamento Espacial: reflexões epistemológicas e a atividade de pesquisa do LENpGEO.** GIRAMUNDO - REVISTA DE GEOGRAFIA DO COLÉGIO PEDRO II, v. 5, p. 57-71, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002. 17ª edição.

Suspensões

Amor R

Preparações

atemp

Profanações

Ceci n'est p

Ensayo: Una curaduría de imágenes, educación e espacio, por Sandra Gomez y Pablo Fernandez

Lo que somos es la elaboración narrativa (particular, contingente, abierta, interminable) de la historia de nuestras vidas, de quién somos en relación a lo que nos pasa.

Jorge Larrosa (2006: 20)

A modo de introducción, desde el presente ensayo pretendemos acercarnos a una curaduría de imágenes en cuanto vehículo de experiencia de estar siendo estudiantes, profesores y licenciados en Geografía, y como agentes de producción de sentidos, afectos y emociones de la práctica y la formación docente. Consideramos que es posible relacionar estos conceptos y procesos como aspectos constitutivos de la formación del profesorado y licenciatura en Geografía, atravesados por trayectorias de pensamientos, acciones, y diferencias singulares y colectivas.

Aquí, presentamos la obra como producto de la creación imagética y la experiencia de encontrar-se-nos con otros sin/sentidos, que apuntan a des-aprendizajes y a la de-formación docente, desde las prácticas de residencia docente/estágio supervisionado y las trayectorias acontecidas en contexto de SARS-COV2 (2020-2021). Desde esta instancia, pretendemos espacializar el pensamiento y aproximar-se-nos al acto de enseñar y aprender geografía, en la escuela y la universidad como refugio. Entendido este, como parte de la dignidad humana y sentido democrático de la creación, imaginación, y producción del conocimiento.

Estos espacios colectivos y públicos que fueron atravesados por momentos de silencio, incertidumbre, penumbra, nostalgia y re-encuentro, inauguran otras lecturas del espacio escolar y de las prácticas docentes/estágio supervisionado. Las imágenes que recorren este texto, no están aquí para acompañar el texto, ellas son el texto. Te invitamos a leerlas...

Este ensaio se estrutura enquanto uma curadoria de experiências, “de ser estudantes, professores e licenciados em Geografia”, sendo estas entendidas como produtores de significados, afetos e emoções da prática pedagógica e da formação.

Apresentamos, aqui, esta obra como um produto de criação imaginativa e a experiência de nos encontrarmos com outros sentidos/sentidos que visam a des-aprendizagem e a formação de professores, a partir das práticas de professores e de estagiários/practicantes e de suas trajetórias no contexto da SARS-COV2 (2020-2021). A partir deste exemplo, pretendemos espacializar o pensamento e abordar o ato de ensinar/aprender geografias, na escola e/ou na universidade, vistas como um refúgio. Entendido como parte da dignidade humana e do sentido democrático de criação, imaginação e produção de conhecimento.

Estes espaços coletivos e públicos são aqui atravessados por momentos de silêncio, incer-

teza, tristeza, nostalgia e reencontro; inauguram outras leituras do espaço escolar e de práticas supervisionadas de ensino/estudante. Assim, as imagens que estruturam este Ensaio se configuram em um caminho, caminho que convidamo-los a percorrê-lo.

Adentrar la escuela

La idea de meterse de noche en la escuela [...] sería tan macanudo meternos a explorar, pero qué vas a explorar si la tenemos más que manyada [...] aunque lleváramos allí seis años y medio de yugo [...] aguantándonos materias tan increíbles como Sistema Nervioso, Dietética y Literatura Española, esta última la más increíble, porque en el tercer trimestre no habíamos salido ni saldríamos del Conde Lucanor. [...] daba la impresión de faltarle algo que nos hubiera gustado conocer mejor. No sé, creo que también había otra cosa...
La escuela de noche, Julio Cortázar (1982)

Este recorte de fragmentos de la obra de Julio Cortázar (1982) “La escuela de noche” en el libro *Deshoras*, relata una situación muy particular en la historia Argentina, no obstante es una metonimia sobre la mirada fantástica en una escuela nocturna en devenir. Su relato nos lleva a imaginar el espacio escolar, como potencia y ontología del proceso manifestado a su interior. La escuela como lugar de fabricación de imaginarios, -geográficos y otros- no escapa del imaginario social sobre su sentido y existencia, se dice tanto, que aquí solo digo que la escuela es un lugar donde se enseña y aprende (Masschelein; Simons, 2014). El tiempo y el espacio escolar revelan imágenes-imaginarios de la experiencia del espacio y lo espacial y da cuenta de las (in)visibilidades de su forma silenciosa de existencia territorial.

Nuestro interés en este ensayo, se centra particularmente, en presentar un estado de situación, a partir del reconocimiento del ser en el espacio y al sujeto en relación con los otros y de entender los cambios, permanencias, gestos, afectos y tensiones generados en la escuela en contexto pre - entre - y post pandemia Covid-19/2020. Como incentivo y provocación, procuramos movilizar el pensamiento sobre la espacialidad escolar, indicando que no constituye una realidad objetiva pero sino una multiplicidad, con posibilidad de juego e invención como un modo de distribuir lugares, afectos, emociones, sentidos y sinsentidos. En tanto “fábrica de lo sensible” (Ranciére, 2014), la escuela produce sensorialidades, que provocan un conjunto de emociones que son parte de las formas con las cuales los sujetos habitan, producen, crean y conocen la escuela.

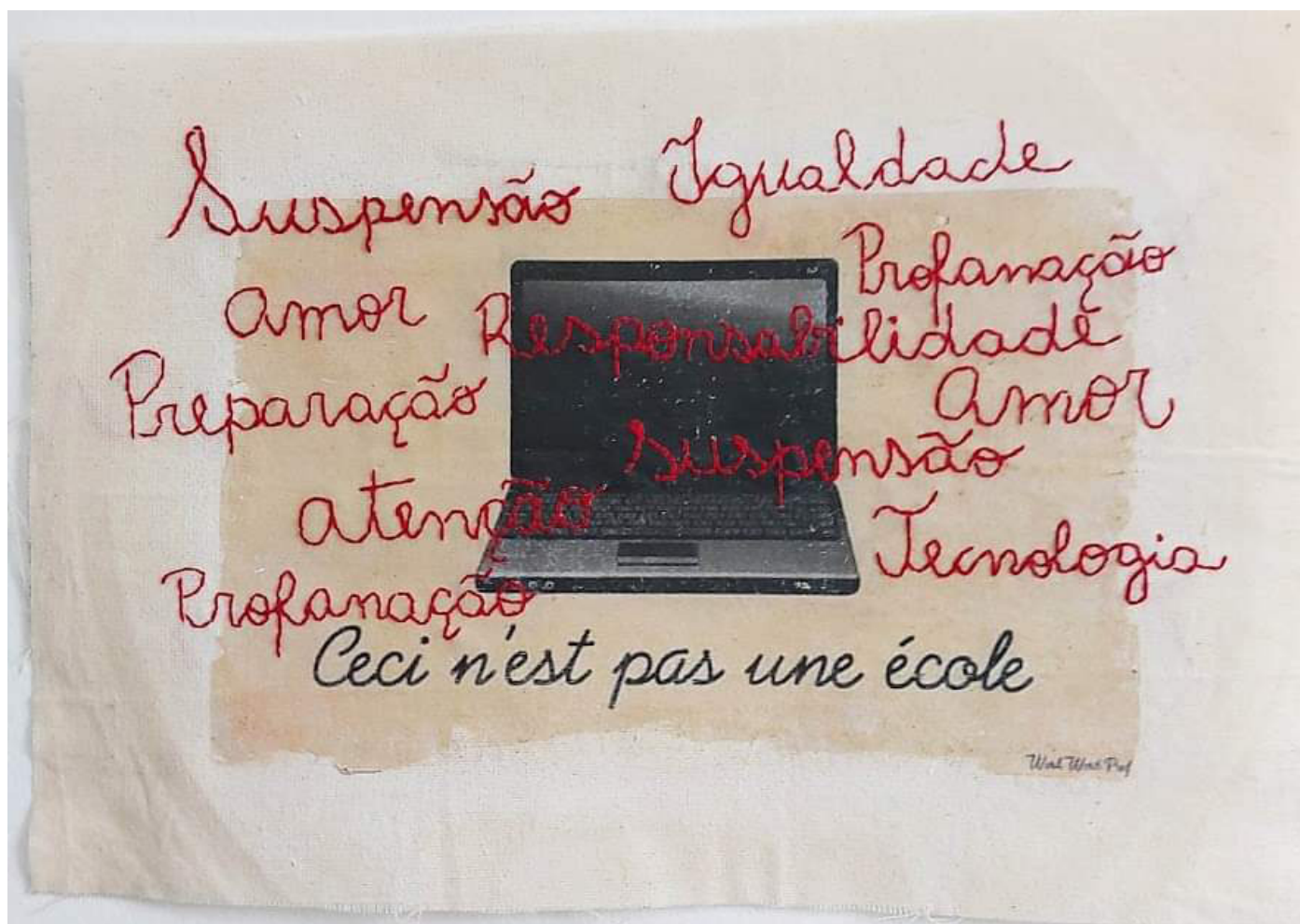
Bibliografía

CORTÁZAR, Julio. **La escuela de noche**. Madrid: Alfaguara Libros, 1993.

MASSCHELEIN, J. & SIMONS, M. **Defensa de la Escuela: Una cuestión pública**. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2014.

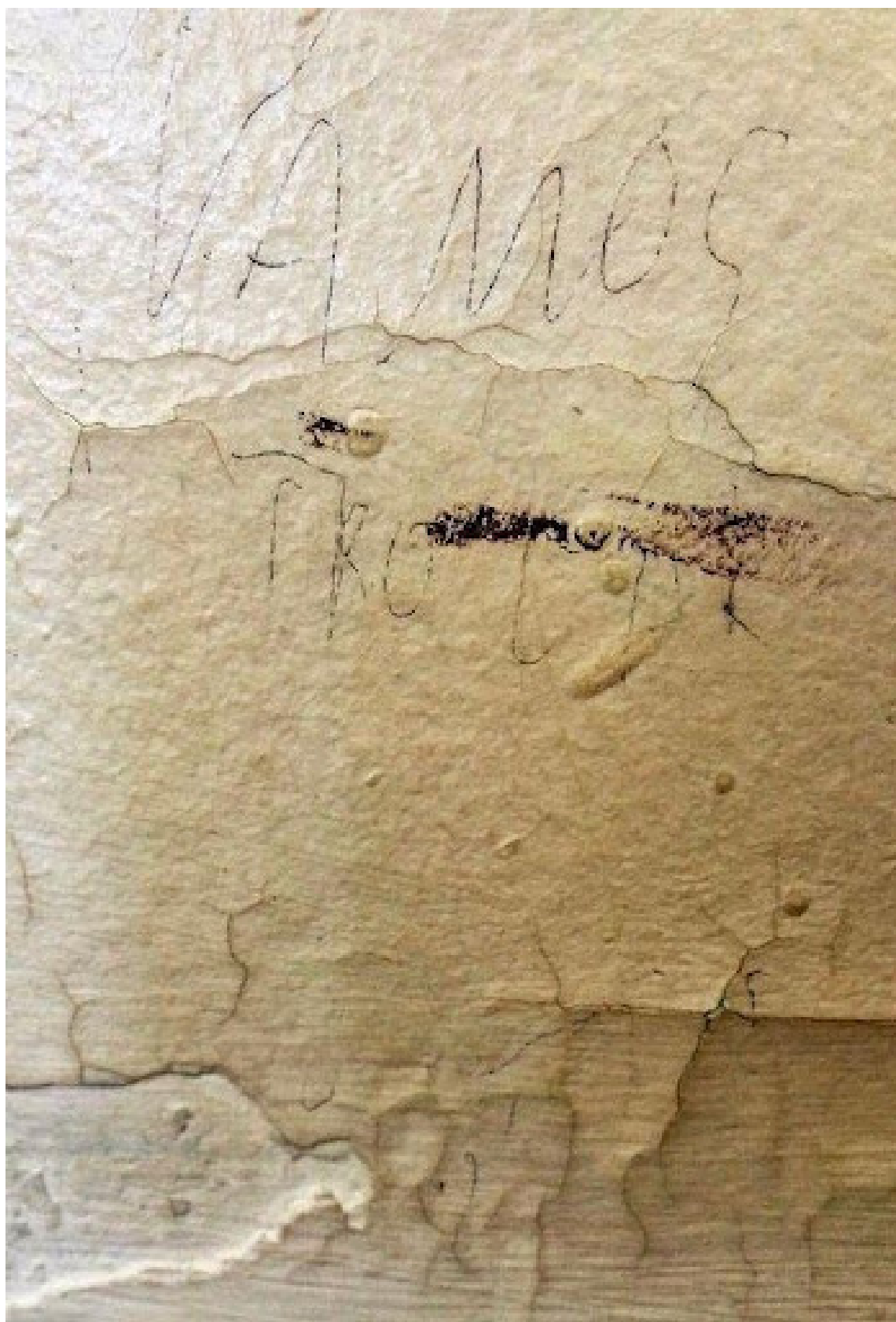
RANCIÉRE, J. **El reparto de lo sensible. Estética y política**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2014.

Ceci n'est pas une école, de Karina Rousseng Dal Pont¹

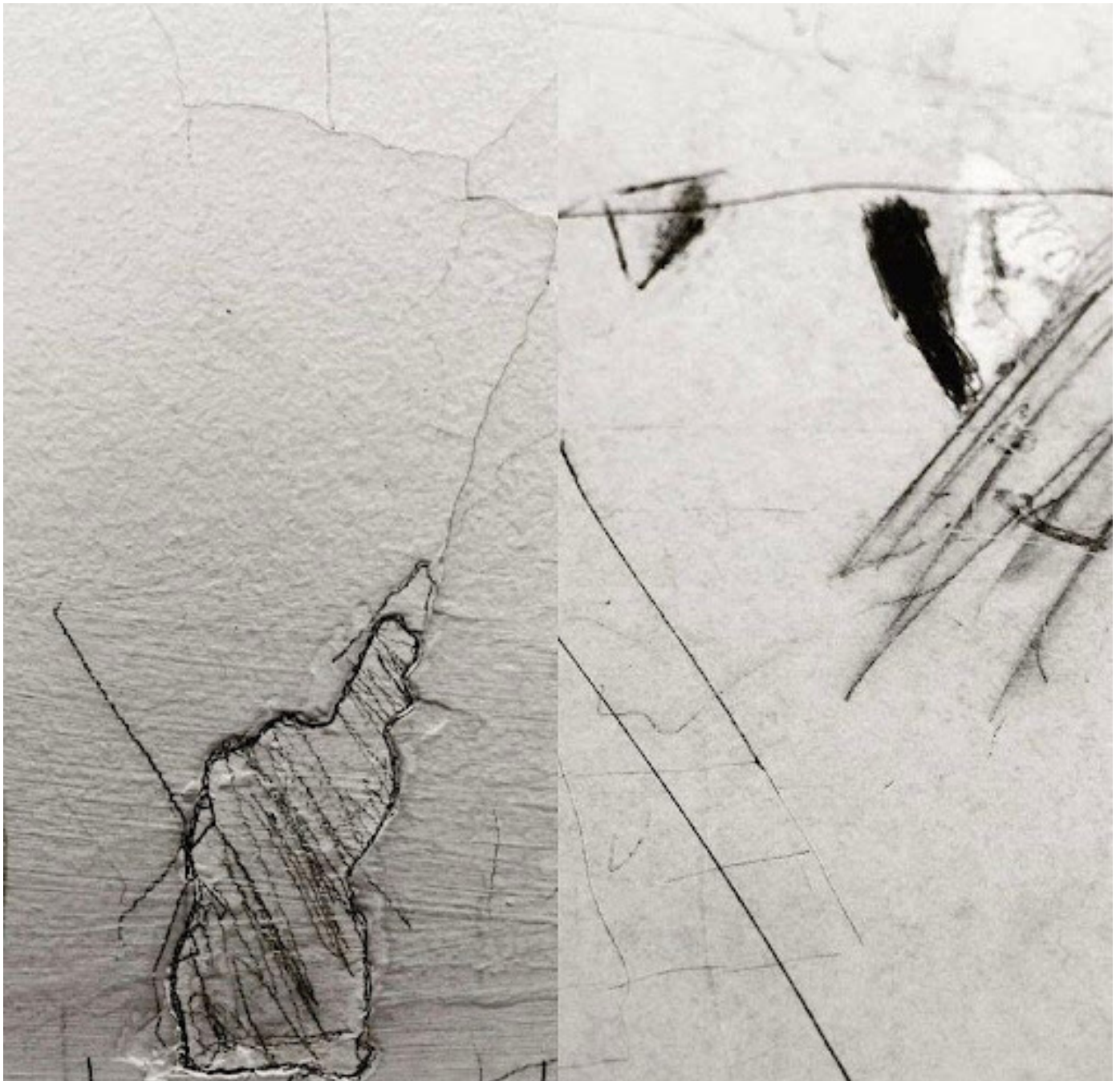


1. Doutora em Educação. Professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. karinapont@ufpr.com. Esta imagem se apresenta originalmente no texto Ceci n'est pas une école: suspensão, profanação, atenção, amor, responsabilidade, tecnologia, preparação, publicado na Revista ALEGRAR, nº26 - Jul/Dez 2020.

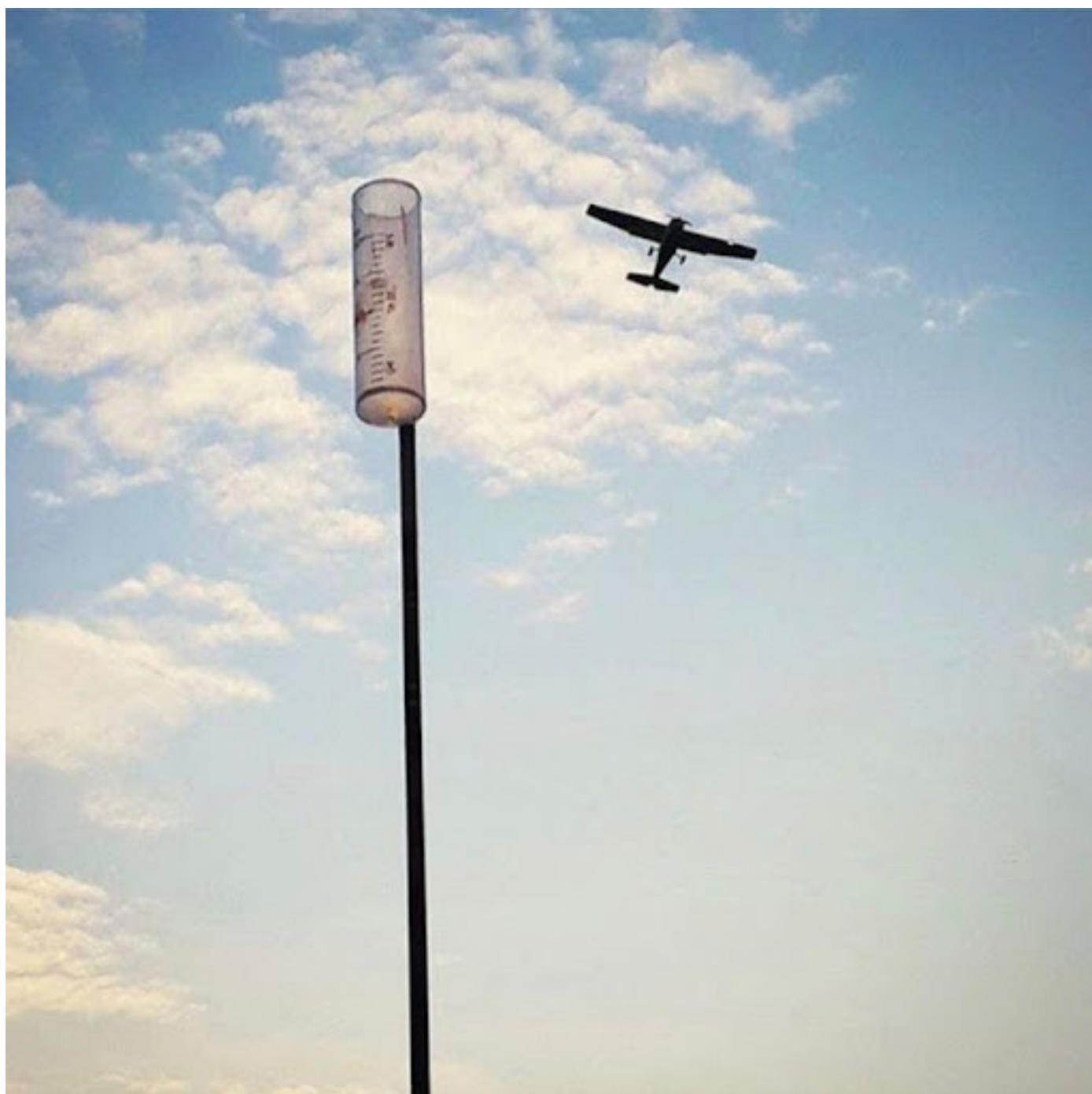
Fotografias de quando a escola era presencial, de Raphaela de Toledo Desidério²



2. Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e pesquisadora da Rede Internacional de Pesquisa "Imagens, Geografias e Educação". raphadesiderio@gmail.com. Imagens produzidas entre os anos de 2014 e 2019.



Estas fotografias nos convocam a pensar os espaços das práticas (de Estágios) para além das dinâmicas que envolvem a seleção, a montagem e desmontagem de aulas de Geografia. Há geografias impressas nas paredes das salas, nas carteiras, as geografias do tédio e da desatenção, geografias que coexistem nos ambientes de prática e que a nossa formação pouco tem olhado como possibilidade de pesquisa.



A fotografia composta pelo enquadramento pluviômetro, céu e avião é resultado de uma proposta de construção de uma oficina experimental. Antes de ir à escola e mostrar aos estudantes que era possível construir um objeto capaz de armazenar a água da chuva e, a partir disso, construir uma série de exercícios de pensamento sobre tempo e clima, o acadêmico do curso de Geografia quis experimentar primeiro. Realizada sua experimentação, compôs uma imagem, um registro, uma memória desse encontro pluviômetro, céu e avião.

Fotografiar, Geografizar y Experimentar, de Sandra Gomez

Nuestra(s) propia(s) historia interior está cargada de recuerdos de la escuela, imágenes e imaginarios de lo escolar, transitan nuestra memoria. Cabría entonces, preguntar-se-nos ¿qué imágenes (territorio-lugar-escuela) son las más potentes para retratar el pasado (pre- en pandemia) y el presente en devenir escuela?, ya sea desde su configuración territorial, sus signos, símbolos, huellas y memoria de la condición humana y de las relaciones en-entre-con, quienes la habitamos.

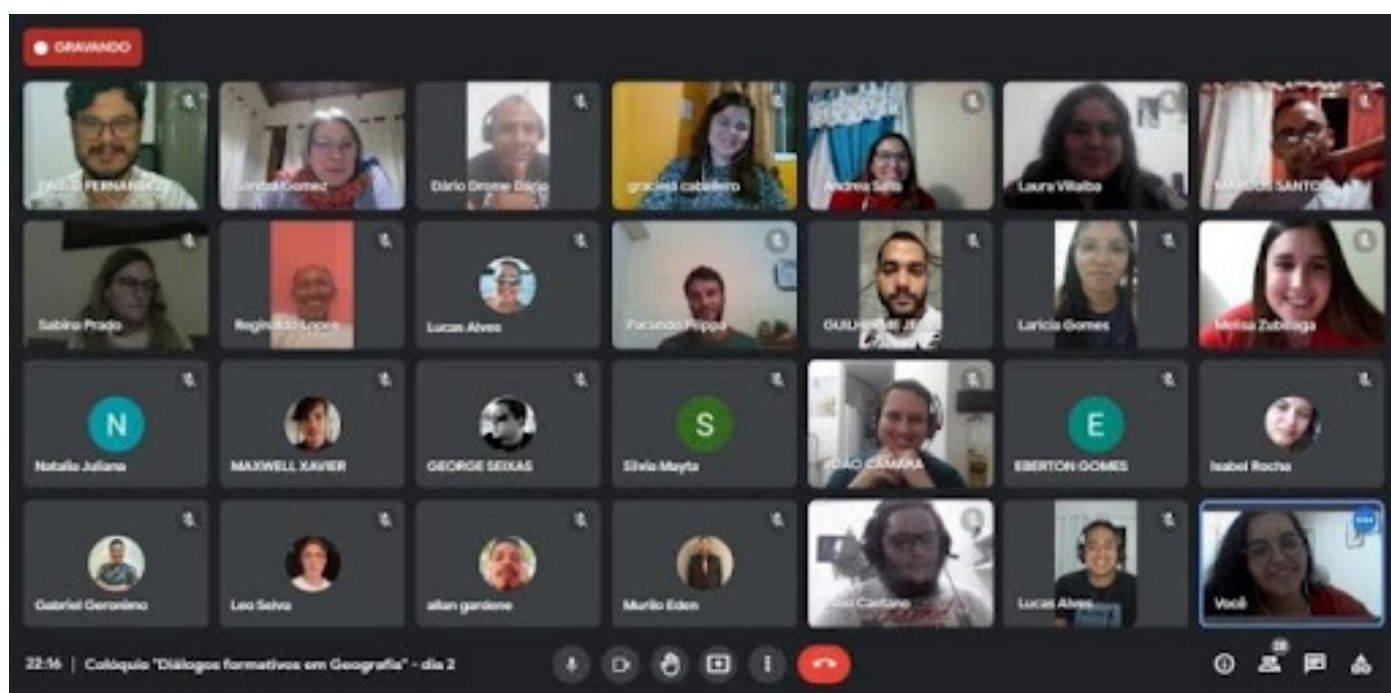
Considerando que la fotografía es una expresión de la experiencia es decir, es un registro de las formas de pensar, de imaginar, del decir de lo común y de lo cotidiano de la sensibilidad. La experiencia aquí no aparece desligada del habitar escolar, más bien dicha producción es un devenir/experiencia espacial. En este sentido, nos preguntamos ¿cómo fluye la experiencia cultural y cotidiana entre la multiplicidad de imágenes, los sentidos y afectos del devenir escuela-del espacio y lo espacial?

A partir de las ideas expresadas inicialmente, y sostenidas de que es en la sociedad contemporánea, donde los vínculos sociales organizan sus prácticas, mediante el uso de diferentes géneros y dispositivos de imágenes; y desde un momento en el cual lo visual atraviesa nuestras vidas y la de los otros, estimamos que es significativo pensar el espacio y la espacialidad escolar, desde las imágenes fotográficas. De esta manera, iniciamos en este ensayo nuestro camino de reflexión, que en esta instancia compartimos con vosotros.

Recuperamos el planteo teórico de Doreen Massey, quien aborda el concepto de espacio/ espacialidad, desde la dimensión del lugar y el espacio como producto y producido socialmente. Es en este sentido, que pretendemos trazar y poner en diálogo algunas imágenes fotográficas que nos emocionan e inquietan. Sobre todo para pensar en otras posibilidades de entender la escuela como lugar de (des)ordenamientos dominantes que dialogan, desafían e interpelan, la mirada del habitar singular y colectivo en la vida escolar contemporánea.

Conectar

En la pantalla, espaço de troca de conhecimentos, de experiências e afetos emergentes de processos formativos (iniciais e continuados), tendo como lócus a conexão de estagiários da Licenciatura em Geografia da UFRN com “outros” (...) estudantes praticantes e professores da Facultad de Ciencias Humanas da Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (FCH-UNCPBA).



Fuente: Murillo E. da Silva (2021)

Estamos frente a la pantalla, des-conocidos, pero animados a dialogar, el lenguaje que nos interpela: la gramática escolar y disciplinar. Memoria, refugio e incertidumbre sobre el próximo paso, entrar al aula, la experiencia del practicante.

Lo Inexplicable: Silencio de aula, palabras y signos que hablan.

Y de repente llegó, no sabíamos qué: un rumor, una señal, no era posible encontrar-se en el patio, escribir-se en el pizarrón, los gestos detrás del vidrio desaparecieron, los rostros, los cuerpos y los sonidos. La escuela está vacía...



Antes, durante y ahora

El des-encuentro entre lo viejo y lo nuevo, caminar por el puente de lo inexplorado hasta encontrar-se-nos con nuestros refugios que nos (de)forman, la escuela...; la universidad.

Añoranzas del pasado reciente formaron parte del imaginario escolar del practicante-residente. ¿Qué sentidos, afectos y significados se construyeron desde esa otra escuela, una escuela virtual, on line?

Estar en la escuela, construye tramas de posibilidades del estar de las personas y cosas, debelando gestos, texturas, brillos, opacidades, silencios y lugares cotidianos, que convencionalmente no estamos acostumbrados a mirar y que sustentan procesos de una cultura en devenir. Pensar el espacio escolar como depositario de un imaginario colectivo, traductor de diversas dimensiones simbólicas y pedagógicas (re)producidas en el lugar-escuela como experiencias de libertad, que a su vez es un proceso de interacciones, aperturas, reconstrucciones y cambios.

**Espacio(s) en devenir, ¿un nuevo comienzo?,
¿otra escuela?, ¿otra normalidad?, y/o
¿por una espacialidad escolar híbrida?**

(Des) naturalizar, (re) crear, (des) mitificar e interrogar las imágenes de la espacialidad cotidiana del lugar-escuela a través del lenguaje de las imágenes, nos enfrenta por un lado a la creación de otros itinerarios de interpretación y comprensión de las prácticas educativas.

Y por otro lado, nos permite acercarse-nos a otras cartografías del formato escolar tradicional, hegemónico y del Norte, - y que estamos acostumbrados a mirar-conocer- de y sobre la escuela; producido por las sociedades modernas orientado hacia una cultura común -basada en una misma ética y estética- formando parte de una configuración de un determinado reparto de lo sensible. Acercarse-nos a la escuela hoy ...

Um Prato de Sopa



— O que podemos ver através desta fotografia colorida? O que ela apresenta?

— A princípio ela é uma cena aproximada, um recorte da escola, quase em zoom. Seu enquadramento revela o objeto principal no centro do plano, emoldurado por uma linha paralela. A fotografia apresenta um prato azul cheio de comida jogado no chão.

— Mas João, o que significa esta imagem?

— A meu ver é um marco simbólico do abandono e desrespeito com a escola, algo que foi construído ao longo da passagem desses alunos nesse ambiente e, que, não é positivo nem para o crescimento conjunto no espaço escolar, nem para a paisagem da escola.

Diálogo com João Bisneto, Estágio IV, 2018.

Coração



- Precisamos ver a escola a partir de um novo olhar, seja nos posicionando no chão ou em cima de uma cadeira!
- Talvez a mudança de ponto de vista nos revele além de fronteiras, mas afetos impressos no chão da escola.

Diálogo com Júlio, Estágio III, 2019.

UFRN - Natal

