

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.072](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.072)

GEOGRAFIA E PRÁTIS DOCENTE DURANTE O ESTÁGIO CURRICULAR EM GEOGRAFIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)¹

Maria Edivani Silva Barbosa

Professora Adjunta do Curso de Geografia da Universidade Federal - UFC, coordenadora do Laboratório de Práticas de Ensino em Geografia (LAPEG), UFC, edivanibarbosa@ufc.br.

Fábio José de Souza

Graduando pelo Curso de Geografia da Universidade Federal do Ceará- UFC, colaborador da pesquisa, integrante do Laboratório de Prática de Ensino em Geografia (LAPEG), UFC, zefabio@alu.ufc.br.

RESUMO

O texto traz reflexões sobre as atividades de estágio curricular e o papel do professor supervisor da Educação Básica como coformador do aluno-estagiário. Trata das experiências do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, do curso Geografia da Universidade Federal do Ceará, nos anos 2020/2021, portanto, no contexto do distanciamento social, em razão da pandemia COVID 2019. Objetiva-se analisar as ações pedagógicas dos professores supervisores no processo de ensino e aprendizagem em Geografia; refletir sobre os desafios, os recursos didáticos e as estruturas escolares durante o ensino remoto emergencial (ERE). O referencial teórico dialoga com os autores que

1 Este trabalho é resultado parcial da pesquisa que tem o título original A DOCÊNCIA E AS PRÁTICAS GEOGRÁFICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, realizada durante o ano de 2021, financiada pelo Programa de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), da Universidade Federal do Ceará.

abordam os temas formação e práxis docente, pesquisa na prática pedagógica e ensino de Geografia na Educação Básica. Foram realizadas entrevistas com professores supervisores de Geografia que atuam no Ensino Fundamental, anos finais, sobre as ações pedagógicas no contexto do ensino remoto, os recursos, as metodologias, a escola, as práticas de ensino e aprendizagem. O contexto do distanciamento social permitiu refletir sobre a formação acadêmica para atuação na Educação Básica, revelando a lacuna entre a formação acadêmica e a realidade escolar; os professores e licenciandos identificaram carência de recursos didáticos e falta de habilidades para lidar com as plataformas digitais para o desenvolvimento de práticas de ensino geográfico no ensino remoto, ainda que tenha tido apoio e esforço da coordenação escolar. O estágio supervisionado em Geografia possibilitou aos licenciandos contato com a realidade, possibilidades e limitações do exercício profissional no ensino básico, que encontrarão na qualidade de futuros professores, no que diz respeito tanto às ações pedagógicas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, quanto às relações estruturais condicionantes, podendo, assim, refletirem sua formação profissional para aproximá-la à realidade do chão da escola.

Palavras-chave: Estágio Curricular, Ensino Remoto Emergencial, Ensino de Geografia, Práxis Docente.

INTRODUÇÃO

O texto traz reflexões sobre as atividades de estágio curricular e o papel do professor supervisor da Educação Básica como coformador do aluno-estagiário da licenciatura em Geografia. Relatamos sobre as experiências do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, componente do 5º semestre, do curso Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC), durante os anos 2020/2021, portanto, no contexto do distanciamento social, em razão da pandemia COVID 2019, provocada pelo vírus SARS-CoV-2.

A temática de estudo está relacionada à nossa prática de professora orientadora das atividades de estágio curricular no curso de Geografia-UFC, realizado nas escolas da Educação Básica, e, também, experiências associadas às atividades de pesquisa do Laboratório de Práticas de Ensino em Geografia (LAPEG). Essa experiência nos permite tecer constatações acerca do ensino de Geografia, da formação inicial, do papel dos professores supervisores e da escola no contexto do ensino público em Fortaleza - Ceará, face aos desafios impostos pela pandemia. Trata-se de um período de acompanhamento dos estágios curriculares realizados remotamente na UFC. A continuidade dessa atividade, no contexto da pandemia, foi possível após o planejamento e a divulgação da Proposta Pedagógica de Emergência (PPE), da Universidade Federal do Ceará, em junho de 2020:

Se o conjunto do aprendizado do curso não permite aulas ou atividades presenciais, seria de se esperar que, aos estudantes em fase de estágio, ou de práticas didáticas, fosse proporcionada, nesse período excepcional da pandemia, uma forma adequada de cumpri-lo a distância. No caso dos cursos de licenciatura ou formação de professores, as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado não presencial à educação básica, principalmente aos anos finais do ensino fundamental e médio. Produz, assim, sentido que estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas etc. A substituição da realização das atividades práticas

dos estágios de forma presencial para não presencial, com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, podem estar associadas, inclusive, às atividades de extensão das instituições e dos cursos de licenciatura e formação de professores (CEARÁ, 2020, p.26,27).

A continuidade do estágio curricular, por meio do ensino remoto emergencial, oferece a oportunidade de vivenciar as práticas escolares remotamente, e assim, problematizar, sistematizar e tecer conclusões acerca das condições de acesso dos estudantes à escola, das condições de ensino e aprendizagem e de trabalho do professor supervisor. Não obstante, o ensino remoto emergencial, impediu outras aprendizagens sobre a profissão docente, dentre as quais podemos citar: o conhecimento sobre o espaço escolar concreto, a percepção sobre o cotidiano e as relações entre os escolares, o ambiente de sala de aula, as aprendizagens na sala dos professores, entre outras. Nos ensinamentos de Lima, aprendemos que: "A passagem dos estagiários pelo ambiente escolar constitui-se um fenômeno de influências recíprocas, no qual tanto os estagiários quanto os sujeitos envolvidos no contexto da instituição aprendem e ensinam sobre a profissão docente, bem como podem construir saberes decorrentes desse processo perceptivo (2012, p.93).

O ambiente físico da escola ensina diversos aspectos sobre a profissão docente. Lima (2012, p. 93,94) enumera pelo menos cinco lições: a aprendizagem que ocorre pela percepção do "coletivo institucional"; a compreensão de como a escola busca melhorar a "qualidade de ensino" e como está respondendo aos resultados das avaliações externas; a verificação de como a escola lida com "a tecnologia e as inovações na escola"; a percepção sobre "a escola e suas relações com os professores"; e, a aprendizagem que se origina da análise sobre "a relação com os alunos sobre disciplina/indisciplina".

No processo dessas aprendizagens, o professor supervisor tem papel fundamental na formação dos futuros professores, portanto faz sentido essa aproximação dos estagiários com a escola e com todos os desafios expostos no momento do distanciamento social. O contexto referenciado era singular para o aprendizado dos licenciandos, pois estes tiveram a oportunidade de experienciar

toda a complexidade da prática educativa com base no ERE. Então, era fundamental que esse aprendizado sobre a docência, ocorresse “dentro da profissão”, mesmo em circunstâncias tão adversas. Assim, reiteramos a ideia de Nóvoa quando aponta sobre a necessidade de uma “formação de professores para dentro da profissão”, ou seja:

[...] quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.

[...]

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional (NÓVOA, 2009, p. 17,19).

Se a condição dos professores supervisores era o trabalho remoto, então era de se esperar que os estagiários também se envolvessem com essas atividades. Ressaltamos a relevância do professor supervisor nas atividades de estágio, pois a função desse professor evidencia-se no contexto da pandemia pela capacidade de reinventar e ressignificar a prática pedagógica. Destacamos sua importância na formação inicial dos estudantes de licenciatura e, assim, corroboramos com as lições de Pimentel e Pontuschka (2015, p. 49) que asseveram:

[...] essa importância não remete à mera presença desse sujeito, mas a uma participação ativa dele no decurso da formação desses alunos. Alguns saberes de base para a docência são gerados na *práxis* profissional, nela se expressam e se reconstróem, revelando a validade da observação e da participação dos alunos-estagiários no *lócus* do ensino.

No contexto em que situamos essa reflexão, o professor tem papel central conforme anuncia o professor António Nóvoa:

[...] os professores salvaram a escola nesse momento decisivo da nossa vida e da história da humanidade. Na verdade, os melhores exemplos, as melhores respostas à pandemia não vieram dos estados, não vieram das autoridades públicas. Vieram dos professores, que em conjunto uns com os outros, colaboraram com as famílias, com as comunidades. Colaboraram uns com os outros para encontrar formas adequadas nesse tempo de enorme dificuldade. Com isso, ganharam o respeito de muitos pais, ganharam o respeito de muitas famílias, ganharam o respeito de muitas comunidades. Este respeito, esta nova apreciação, este novo reconhecimento do papel dos professores vai ser central para o nosso futuro (NÓVOA, 2021).

Compartilhamos desse mesmo sentimento, pois estivemos envolvidos com a escola, mediante as atividades de estágio. A decisão pela continuidade do estágio foi pertinente, pois havia a necessidade de participar da elaboração de um saber pedagógico em um contexto tão peculiar. Era urgente aproximar os licenciandos dessa realidade social, pois essa experiência única os colocaria em contato direto com as novas demandas da profissão, e consequentemente, possibilitaria a elaboração de um novo saber, que no futuro vão precisar para responder aos desafios quando do retorno às aulas presenciais. Esse contexto era por excelência, um espaço de reflexão e readequação das práticas pedagógicas, constituindo-se mais do que nunca numa “atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente” (PIMENTA e LIMA, 2009, p. 45).

Nesse movimento de readequação, os autores Silva; Petry; Uggioni evidenciam que,

A readequação do planejamento, com a urgência requerida, foi uma estratégia para assegurar o direito universal à educação, conforme prevê a legislação vigente, por meio de um conjunto de ações que chamamos de atividades não presenciais. Desde o início do processo, deixamos claro que não estávamos falando de EAD porque a Educação a distância como conhecemos, pressupõe que ambos os atores tenham acesso à tecnologia para alcance dos resultados e as informações apresentadas anteriormente, apontam que essa não era a realidade da totalidade de todos estudantes da rede estadual (2020, p.24,25).

Nesse relato, os autores descrevem sobre a realidade do estado de Santa Catarina, contudo, trata-se de uma realidade semelhante à do estado do Ceará, conforme dados divulgados:

Apesar de figurar entre os dez estados com os maiores acessos a computadores para alunos durante a pandemia do novo coronavírus, estudantes da rede pública no Ceará têm menos conectividade com a internet. Os dados são do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A disponibilidade de computadores e tablets no Estado é 60,8% para matriculados nas unidades públicas e 78,0% na rede particular. Os dados são do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

[...]

Secretarias municipais de Educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) apontam que cerca de 20% dos alunos não tiveram acesso a nenhuma plataforma digital para acompanhamento das aulas síncronas (ao vivo), ou mesmo gravadas, desde o início da pandemia do coronavírus, a partir da segunda quinzena de março de 2020. (BARBOSA, 2021)

As condições de acesso à internet, ao computador e celular configuram os principais obstáculos à ministração das aulas no ensino remoto, em especial, das aulas de Geografia. Em condições de trabalho presencial, sempre colocamos em pauta, o cotidiano da sala de aula da escola pública, as dificuldades que os professores demonstram em trabalhar a Geografia de modo mais contextualizado, em razão dos vários obstáculos sempre recorrentes, como por exemplo: salas de aula deterioradas, escassez de materiais didáticos, reduzido tempo destinado aos componentes curriculares da área de Ciências Humanas, rigidez dos espaços da aprendizagem, pois é fato dispor apenas da sala de aula física como lócus exclusivo para o ensino, assim como falta de habilidade do professor para lidar com as tecnologias virtuais na educação.

A Geografia tem um caráter excepcionalmente relacional, pois a aprendizagem a respeito do espaço geográfico origina-se da compreensão que se tem da relação sociedade-natureza. Essa premissa induz a questionarmos sobre o potencial dessas tecnologias

digitais para desenvolver o raciocínio geográfico com base nos conceitos lugar, território, região, paisagem, entre outros. Nas formulações de Cavalcanti (2019, p. 85), “Por meio dos estudos e dos conceitos geográficos, é possível se compreender a espacialidade das práticas sociais”.

A concepção de Geografia, como componente curricular da Educação Básica, na perspectiva de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p.38) está ancorada na seguinte pauta:

A Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia.

O desafio estava posto: como desenvolver esse raciocínio e enriquecer as representações sociais em condições de trabalho remoto? Qual o potencial das aulas síncronas, assíncronas para desenvolver habilidades operatórias, tais como: observar, descrever, argumentar, comparar, associar, seriar, realizar síntese?

Ademais, em condições de ensino remoto, quais os desafios ou obstáculos da prática de ensino em Geografia? Com quais recursos didáticos os professores ministraram as aulas? Quais as estratégias adotadas em meio a uma mudança tão abrupta no cotidiano escolar? Quais aprendizagens o contexto ofereceu aos licenciandos?

O contexto de distanciamento social (2020-2021) evidenciou essa situação de exclusão digital nas escolas e colocou em pauta a formação inicial e continuada dos professores por sentirem, mediante o ensino remoto emergencial, o quanto estão distantes das inovações tecnológicas.

Face ao contexto escolar de 2020-2021, buscamos analisar as ações pedagógicas dos professores supervisores no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, bem como refletir sobre os desafios, os recursos didáticos e as estruturas escolares durante o ensino remoto emergencial (ERE).

A metodologia está ancorada nas práticas do estágio curricular, concebido como estágio-pesquisa, que “[...] tem suas bases na *práxis* e considera suas atividades no exercício da relação teórico

prática, ou seja, num exercício onde a teoria é inerente à prática” (LIMA, 2012, p.53).

Os encontros de mediação com as turmas de licenciandos, nos anos 2020 e 2021, através da plataforma *Google meet*, foi o principal espaço utilizado para debates sobre temáticas como a docência, práticas de ensino, espaço escolar, tecnologias digitais e educação, conversas sobre as atividades realizadas junto aos professores da Educação Básica (Ensino Fundamental, anos finais). Nesses encontros foram ministradas as orientações para que os licenciandos realizassem o estágio, considerando as seguintes atividades: observação, participação, intervenção, elaboração dos instrumentos de coleta de dados (entrevistas, questionário, roteiro para observação das aulas), sistematização, análise, interpretação dos dados e produção textual, que culminaram na elaboração do relatório de estágio. Por fim, socialização das experiências de estágio. Detalhamos os procedimentos metodológicos na seção seguinte.

O contexto de distanciamento social permitiu refletir sobre a formação acadêmica para atuação na Educação Básica, e revelou a lacuna entre a formação acadêmica e a realidade escolar, onde a ausência de práticas empregando as tecnologias digitais é latente. Os professores supervisores e licenciandos identificaram carência de recursos didáticos e falta de habilidades para lidar com as plataformas digitais para o desenvolvimento de práticas de ensino geográfico no ensino remoto, ainda que tenha tido apoio e esforço da coordenação escolar.

O estágio supervisionado em Geografia permitiu aos licenciandos o contato com a realidade social, para analisar as possibilidades e limitações do exercício profissional no ensino básico, que encontrarão na qualidade de futuros professores, no que diz respeito tanto às ações pedagógicas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, quanto às relações estruturais condicionantes, podendo, assim, refletirem sua formação profissional para aproximá-la à realidade do chão da escola.

METODOLOGIA

Como parte fundamental desta investigação, tomamos as escolas da rede de ensino público municipal de Fortaleza - CE e de

alguns municípios da Região Metropolitana de Fortaleza como lócus da pesquisa.

A escolha dessas escolas se justifica por ser o campo de estágio dos licenciandos do curso de Geografia/UFC no período 2020-2021.

Quadro 1 – Número de escola-campo em cada semestre

Semestre	Escolas
2020.1	8 escolas
2020.2	10 escolas
2021.1	12 escolas
2021.2	11 escolas

Fonte: Dados dos relatórios do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I (2020-2021)

No relato dos professores e licenciandos, expomos alguns mais representativos, onde utilizamos pseudônimos para identificá-los. Outros resultados expomos de maneira generalizada porque representam a totalidade das percepções dos professores.

Esse estágio abre a possibilidade da prática da pesquisa, assim, tem a perspectiva de “[...] desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades” (PIMENTA e LIMA (2009, p. 46).

Dessa maneira, o estágio referenciado é planejado em forma de Projeto, porque se mostra como um “[...] caminho teórico-metodológico que melhor possibilita a concretização dos fundamentos e objetivos do curso: proceder à mediação entre processo formativo e a realidade no campo social”, segundo Pimenta e Lima (2009, p.219). Os estagiários pesquisadores, conforme são orientados, utilizam instrumentos de pesquisa para a coleta de dados, dentre estes, roteiro de entrevistas, questionários, roteiro de observação da sala de aula. Essa proposta do estágio-pesquisa desenvolve

[...] atitudes e habilidades nos estagiários com vistas a um melhor desempenho profissional. Também propiciará o desenvolvimento profissional dos docentes

nas escolas, configurando um processo de formação contínua, e criará ambiente propício à transformação das práticas existentes (PIMENTA e LIMA, 2009, p. 220).

A investigação é de natureza qualitativa, caracterizada pela perspectiva de Bogdan e Biklen (1994, p.16), que tem um nível de preocupação com dados que não podem ser mensurados, ou seja,

Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

A pesquisa qualitativa tem como fonte de dados o ambiente natural, mediante visitas, recolhimento de dados em conversas, observação do comportamento dos sujeitos, análise do meio físico escolar, exame do contexto onde ocorrem o ensino e a aprendizagem, entre outras. Stake (2011, p.39,40) compreende que

Os fenômenos que são estudados pelos pesquisadores qualitativos geralmente são longos, casuais e envolventes. Normalmente, demora muito tempo até se entender o que está acontecendo, como tudo funciona. A pesquisa requer muito trabalho, e os custos são altos. Para muitos estudos, isso é um trabalho de amor mais do que de ciência.

A preocupação central era realizar um registro sistemático das atividades em condição de ensino remoto nas escolas de Ensino Fundamental. Dessa preocupação emerge a necessidade de sistematizar a postura que os professores assumiram no contexto do distanciamento social, bem como identificar as práticas pedagógicas e refletir sobre a capacidade de reinventar e ressignificar essas práticas. Nesse processo, segundo Alarcão,

[...] emerge o poder da criatividade, a capacidade que temos de encontrarmos a nossa própria maneira de agir e de intervir na vida social. A esta capacidade alia-se a de sistematizarmos conhecimento sobre o

que fazemos e as condições, em que agimos e que condicionam o quê e o como. (ALARCÃO, 2011, p.48)

Nossa atenção, portanto, está centrada na análise dos espaços virtuais de ensino e aprendizagem, desvelando a maneira como a escola se organizou para atender as demandas do ensino remoto. Minayo (1994, p.21, 22) assegura que a pesquisa qualitativa tem uma preocupação

[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significado, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Portanto, a convivência com as unidades escolares, durante a pandemia, por meio do estágio-pesquisa, foi necessária para apreender, observar esses rituais e colher dados que elucidassem as reais condições de ensino e aprendizagem geográficas.

Outros procedimentos metodológicos complementam essa atitude reflexiva, a saber: grupo de estudo com a participação de professores da rede pública da Educação Básica colocando em debate temáticas como “A formação profissional: princípios e propostas para a atuação docente crítica”, “Um profissional crítico em Geografia: elementos da formação inicial do professor”, de autoria de Cavalcanti (2012). Outra discussão correu com base no livro “Professores: Imagens do futuro presente”, de Nóvoa (2009).

Para além dos estudos, realizamos no dia 17 de maio de 2021 uma oficina sobre tecnologias digitais, com o objetivo de oferecer formação aos professores e licenciandos em atividade de estágio, e assim, avaliar as possibilidades de uso dessas ferramentas no ensino de Geografia, conforme sugestões elencadas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Ferramentas digitais para o ensino de Geografia

FERRAMENTAS DIGITAIS	ACESSO
Mentimeter - Palavra-Chave	https://www.mentimeter.com/pt-br
Miro - Design Interativo	https://miro.com/pt/mapa-mental/

FERRAMENTAS DIGITAIS	ACESSO
Ludo Escola - Criar Jogos	https://www.ludoeducativo.com.br
Classroom Screen - Notas Ao Vivo	https://classroomscreen.com/app/my-screens
Mindmeister - Mapa Mental	https://www.mindmeister.com/pt
Padlet - Mural Interativo	https://padlet.com/
Trello - Planejador	https://trello.com/pt-BR

Fonte: Organizado a partir da Oficina Tecnologias na Educação, realizada em 17 de maio de 2021.

O debate sobre as tecnologias digitais aconteceu durante os encontros de mediação do estágio curricular, das práticas de ensino e da oficina sobre tecnologias digitais. Alguns aportes teóricos e instrumentais foram consultados, como por exemplo, Lima (2020), Palú, Schütz, Mayer (2020) e Seabra (2010).

Em Lima (2020) encontramos uma coletânea de relatos de professores sobre as possibilidades de exploração das ferramentas digitais no ensino de Geografia, a citar: o uso do *jamboard* como recurso didático, o *Podcast* como ferramenta para reflexão sobre globalização, o *instagram* e as *lives* como mecanismo de ensino-aprendizagem, o uso do P3D nas aulas de geomorfologia, o uso do *Whatsapp* como ferramenta pedagógica, entre outros. Em Palú, Schütz, Mayer (2020) deparamos uma reflexão sobre temas diversos da educação e seus desafios em tempos de pandemia, a saber: formação de professores, ensino de matemática, história, educação física e sobre a educação especial. Em Seabra (2010) encontramos suporte de como explorar o potencial das tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem.

Durante as atividades de estágio, foram realizadas por intermédio dos estagiários, entrevistas com os professores supervisores de Geografia, observação e participação das aulas síncronas e assíncronas. A opção pela entrevista, segundo Gil (2010, p.112), guia-se “por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso”.

O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e

padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...].

Por fim, foram analisados os relatórios dos estagiários para avaliar as reflexões realizadas sobre a escola, os estudantes, o ensino de Geografia, os recursos didáticos e as tecnologias digitais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao se reportarem sobre as condições de ensino remoto emergencial (ERE), os professores alegam a ausência de formação para lidar com as tecnologias digitais. A falta de formação, ficou mais evidenciada, por causa da pandemia, pois o uso das tecnologias digitais praticamente aconteceu de maneira compulsória. Em um depoimento colhido dos relatórios de estágio a professora Marta, que atua em uma escola municipal de Fortaleza, relata:

Os professores não receberam nenhuma formação para lidar com o ensino remoto, o que de certa forma influencia na qualidade das aulas. Tudo isso contribui para desmotivar não só os alunos, mas também os professores. Além de uma carga exorbitante de cobranças em todos os profissionais da educação por parte da SME e família dos alunos (Professora Marta).

Enquanto estavam nas aulas presenciais, a prática de ensino em Geografia esteve centrada no emprego de recursos convencionais como lousa, livro didático, caderno, slides, entre outros. Em algumas ocasiões, os professores fazem uso de vídeos, filmes, músicas, jogos pedagógicos, e raramente aulas em campo. A escassez de recursos na escola também condiciona à práticas de ensino mais convencionais.

Apesar das dificuldades relacionadas à formação, os professores se reinventaram e se adequaram à situação, de modo que criaram mecanismos para continuidade das aulas. No que se refere à utilização de ferramentas digitais, as mais recorrentes na prática dos professores supervisores foram as seguintes: *WhatsApp*, *Google Meet*, *Google Forms*, *Google Classroom*, *Slides*. De modo menos frequente, foram identificadas o emprego de ferramentas e outras linguagens como: *Google Earth*, *The true of size maps*, Portal

IBGE Educa (<https://educa.ibge.gov.br/>), *Youtuber*, *Mentimeter*, charges, vídeos, músicas, filmes e séries..

A falta de acesso à internet também impediu o acompanhamento das aulas síncronas e assíncronas, por parte de alguns estudantes. Isso mobilizou os professores e a escola de modo que foram criados outros mecanismos de inclusão, com a entrega dos materiais impressos para os estudantes sem acesso. A professora Renata, lotada em uma escola de Fortaleza, relata sobre a mobilização:

A escola faz a busca ativa no aluno, indo em sua residência quando o aluno passa muito tempo sem participar das aulas remotas ou quando aqueles alunos que não possuem as ferramentas de ensino remoto, deixam de ir buscar ou entregar as atividades na escola. As cestas básicas que são entregues mensalmente, ajudam também na cobrança aos pais/responsáveis pela participação dos alunos.

A realidade social dos estudantes é bem diversa e plural e exige readequação dos planejamentos dos professores para atender as demandas específicas do alunado

O professor Antônio, também lotado em uma escola pública municipal de Fortaleza, relata sua experiência com o ensino remoto, que no contexto de pandemia, por exemplo, considera que a prática de ensino em Geografia foi bem variada. Criou um blog, onde foram postados vídeos e outras mídias alternativas para os alunos acessarem e responderem atividades, com base no que era estudado durante as aulas síncronas. Criou grupos de *WhatsApp* para cada turma, para inserir informações, *links*, mídias, para tirar dúvidas etc. Além das aulas síncronas, passou a gravar aulas e disponibilizar para os alunos para assistirem na plataforma Youtube. Segundo o professor Antônio, não sentiu muitas dificuldades em trabalhar com tecnologias digitais. Em sua opinião, o que ficou mais difícil, foi o trabalho dobrado para planejar e produzir os conteúdos das aulas. Essa queixa é bastante recorrente entre todos os profissionais da educação que trabalharam em tempos de pandemia.

A professora Maria que ministrava aula na rede de ensino no município de Cascavel, e que participou do grupo de estudo, fez

o seguinte relato quanto ao trabalho dos professores durante a pandemia:

O que ocorreu além da construção das aulas e supervisão das atividades, foi uma grande carga burocrática para os docentes. A construção de portfólios com as fotos das tarefas dos alunos, o envio de dados das devolutivas para a SME, a realização do preenchimento dos diários na escola, o envio para a coordenação da escola os textos com resumo do conteúdo e a construção das atividades impressas para os alunos sem acesso à internet.

Outros professores identificaram carência de recursos didáticos, bem como de formação tecnicometodológica para operarem com plataformas digitais no desenvolvimento de práticas pedagógicas de Geografia no ensino remoto, ainda que haja apoio e esforço da coordenação escolar.

Ademais, com base na leitura dos relatórios de estágio, os desafios da docência em Geografia, conforme a percepção dos licenciandos e o relato dos professores, no período do ERE, em síntese, foram os seguintes:

- falta de interação entre os professores e os estudantes durante os encontros virtuais (câmeras e microfones desligados);
- dificuldade de concentração por parte dos alunos;
- falta de um ambiente adequado em casa para estudos dos alunos;
- vulnerabilidade social responsável pela baixa assiduidade nas aulas síncronas;
- dificuldade de acesso à internet;
- entrega pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de *tablets* e *chips* de forma tardia;
- falta de recursos e equipamentos; e,
- falta de capacitação dos professores para lidar com as tecnologias digitais.

Com relação aos licenciandos, a aprendizagem sobre a profissão docente chega carregada de incertezas, inquietações sobre a educação Geográfica. A percepção é de que o ensino ficou muito

limitado a transmissão de conteúdos, de modo bastante simplificado, seja através de vídeos curtos, de aulas síncronas, de materiais postados em *blogs*, de materiais impressos. Na sala de aula virtual, pouca interação, frequência baixa, entrada e saída dos alunos por causa da instabilidade da internet. O estagiário Carlos faz o seguinte relato:

Foi possível observar mais do que as atividades de Geografia. Com base no que foi visto, é perceptível que a dinâmica está ocorrendo de forma “mecânica” pelos alunos. A interação que antes ocorria em sala de aula, com tirada de dúvidas, com a participação ativa de alunos e professores, até mesmo a conversa paralela entre alunos, mas tudo isso em ambiente escolar, já não ocorre. Em alguns momentos, a Professora A pede que os alunos sejam mais participativos na realização das atividades propostas, pois estas seriam o método de avaliação que gerariam a nota final.

Os maiores desafios estão associados à dificuldade de acesso à internet, ao manuseio com as tecnologias digitais e a ausência de uma preparação oferecida aos professores relacionada às tecnologias e a educação.

Assim, avaliamos que foram poucas as possibilidades para se desenvolver um raciocínio geográfico. As deficiências da aprendizagem serão identificadas com o retorno das aulas presenciais, exigindo assim, um esforço e um plano de recuperação para as aprendizagens não desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento do estágio curricular trouxe diversas aprendizagens sobre a profissão docente, muitas reflexões sobre o ensino de Geografia, sobre a docência e seus desafios face ao contexto de uma sociedade permeada por tecnologias digitais. A formação de professores precisa investir mais na formação ligada ao uso das geotecnologias, as escolas precisam estar mais equipadas e preparadas para oferecer aos professores e aos estudantes um ambiente coerente com essa sociedade tecnológica e informacional. Há uma urgência para formação contínua dos professores supervisores, não

só para capacitar para o uso das ferramentas digitais, mas sobretudo para lidar com as questões emocionais que foram latentes durante a pandemia. A reflexão sobre a ação dos professores nesse contexto anunciou os desafios que viriam futuramente, quando do retorno ao trabalho presencial e seus possíveis impasses no que se refere a educação geográfica.

A percepção dos licenciandos e dos professores supervisores é de que os problemas relacionados à infraestrutura, escassez de recursos materiais agravaram-se, dificultando o planejamento de aulas mais interativas. Os professores também vão ter que lidar com o estado emocional dos estudantes caracterizado pela dificuldade de concentração durante as aulas remotas o que certamente vai reverberar nas aulas presenciais, com as dificuldades na questão do desenvolvimento cognitivo, pois as dificuldades de leitura, escrita e interpretação já são notórias. Em síntese, afirmamos que as dificuldades são as recorrentes, mas agravadas pela: - infraestrutura escolar precária;

- dificuldade de leitura e interpretação por parte dos estudantes, o que evidencia atraso na aprendizagem;
- pouco tempo para planejamento e falta de formação (continuada);
- dificuldade de concentração por partes dos estudantes durante as aulas presenciais;
- ambiente escolar afetado por barulhos externos (buzinas de carro), o que contribui para dispersão dos alunos;
- permanência das aulas expositivas com uso predominantemente de livro didático e lousa, pois não há investimento na educação; e sobretudo,
- ausência de materiais didáticos que permitam explorar as tecnologias digitais.

Durante as práticas de estágio, há uma aproximação com a escola da Educação Básica, o que nos coloca diante do contexto real onde acontece a prática docente, mediante o contato entre professora orientadora, professores supervisores e estagiários. Portanto, as práticas de estágio são espaços para reflexão da ação docente e das práticas de ensino. Concordamos com Nóvoa (2009), quando em suas lições aponta a necessidade de melhorar esse diálogo,

ou seja, passar a formação de professores para dentro da profissão, conforme apontado anteriormente. Em outros termos, Nóvoa assegura que “[...] Não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricados (p.17).

Dessa forma, um caminho para estreitar os laços entre os sujeitos escolares e os da universidade, ocorre por meio de grupo de estudo cujos integrantes são professores formadores, professores supervisores e licenciandos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Honório. Apenas 60% dos estudantes da rede pública no Ceará têm acesso à internet, aponta IBGE. Disponível em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/apenas-60-dos-estudantes-da-rede-publica-no-ceara-tem-acesso-a-internet-aponta-ibge-1.3141039>>. Acesso: 28 set. 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CEARÁ. Proposta Pedagógica de Emergência (PPE), Pro-Reitoria de Graduação-PROGRAD, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, junho de 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Janiara Almeida Pinheiro (Org.). **Geografia e prática docente remota**: relatos durante a pandemia da covid-19. Olinda: Livro Rápido, 2020.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NÓVOA, António. Formação de professores em tempo de pandemia. Disponível em: <https://www.bing.com/videos/search?q=antonio+no+voa+forma%3a7%3a3o+de+professores&&view=detail&mid=468506BE15FC992EFD2F468506BE15FC992EFD2F&&FORM=VRDGAR&ru=%2Fvideos%2Fsearch%3Fq%3Dantonio%2Bno+va%2Bforma%25c3%25a7%25c3%25a3o%2Bde%2Bprofessores%26FORM%3DHDRSC3>. Acesso: 23 jun. 2021.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa, Portugal: EDUCA Instituto de Educação Universidade de Lisboa, 2009.

PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, M. Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTEL, Carla Silvia; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O papel dos professores na Educação Básica na Formação Inicial de alunos da licenciatura em Geografia em períodos de Estágio Curricular. In: SACRAMENTO, A.C.R.; ANTUNES, C. da F.; SANTANA FILHO, M.M. de. **Ensino de Geografia**: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequências, 2015. p.49-63

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

SEABRA, Carlos. **Tecnologias na escola**. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010.

SILVA, Luiz Alessandro da; PETRY, Zaida Jeronimo Rabello; UGGIONI, Natalino. Desafios da educação em tempos de Pandemia: como conectar professores desconectados, relato da prática do Estado de Santa Catarina. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER Leandro (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 19-36.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.