



**OJS**

OPEN  
JOURNAL  
SYSTEMS

**REVISTA**

**ENSINO DE GEOGRAFIA (RECIFE)**

Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEPE)

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia>

**PKS**

PUBLIC  
KNOWLEDGE  
PROJECT

## REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA EM UM MOMENTO PANDÊMICO

Jocerlan Leite da Silva<sup>1</sup>, <https://orcid.org/0000-0003-2008-5358>  
Maria Marta dos Santos Buriti<sup>2</sup>, <https://orcid.org/0000-0001-5627-9264>

<sup>1</sup> Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, Paraíba, Brasil\*

<sup>2</sup> Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, Paraíba, Brasil\*\*

*Artigo recebido em 10/07/2022 e aceito em 14/12/2022*

### RESUMO

O presente texto é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso de Geografia, intitulado “A formação docente no contexto do estágio supervisionado em Geografia: uma oportunidade para a construção de uma prática professoral mais significativa”. Nesta perspectiva, o objetivo central aqui estabelecido consistiu em compreender a formação docente no contexto do estágio supervisionado e como esta pode contribuir para uma prática professoral mais significativa. Em razão do contexto pandêmico e da consequente adoção do ensino remoto nas escolas, as atividades de regência, foco do estágio, foram desenvolvidas remotamente. Do ponto de vista metodológico, tendo por base a abordagem qualitativa, contou-se com a realização de pesquisa bibliográfica e de pesquisa-ação. Os resultados alcançados revelam que, apesar dos muitos desafios impostos na realização do estágio em um cenário totalmente novo marcado pela adoção do ensino remoto, a realização do estágio supervisionado se mostrou uma experiência agregadora de novas habilidades formativas docente, as quais colaboraram para a ressignificação da prática professoral mediante a utilização de novas metodologias e estratégias de ensino.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado; Ensino remoto; Ensino de Geografia.

### REFLECTIONS ON TEACHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE SUPERVISED INTERNSHIP IN GEOGRAPHY IN A PANDEMIC TIME

### ABSTRACT

The present writing is the result of the Geography Course Completion Work, entitled “Teacher training in the context of the supervised internship in geography: an opportunity for the construction of a more significant teaching practice”. In this way, from the theoretical perspective and the experience of the

\* Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Colégio e Cursos Santa Rita de Cássia. E-mail: [jocerlanleite@gmail.com](mailto:jocerlanleite@gmail.com)

\*\* Doutora em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: [martaburitigeo@gmail.com](mailto:martaburitigeo@gmail.com)

internship itself, taking it as a space for analysis and reflection, the undergraduate had the possibility to build a more significant teaching practice, that is, capable of making a difference in the school contexts where takes place. In view of this conception, in the present work the main objective established was to understand teacher education in the context of supervised internship and how it can contribute to a more significant teaching practice. Due to the pandemic context and the consequent adoption of remote teaching in schools, the conducting activities, the focus of the internship, were developed remotely. From a methodological point of view, based on the qualitative approach, bibliographic research and action research were carried out. The results achieved reveal that, despite the many challenges imposed in carrying out the internship in a totally new scenario marked by the adoption of remote learning, the realization of the supervised internship proved to be a unique experience aggregating new teacher training skills, which contributed to the redefinition teaching practice through the use of new teaching methodologies and strategies.

**Keywords:** Supervised internship. Remote teaching. Geography teaching.

## **REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA SUPERVISADA EN GEOGRAFÍA EN TIEMPO DE PANDEMIA**

### **REANUDAR**

El presente texto es resultado del Trabajo de Terminación de la Carrera de Geografía, titulado “La formación docente en el contexto de la pasantía supervisada en Geografía: una oportunidad para la construcción de una práctica docente más significativa”. En esta perspectiva, el objetivo principal establecido aquí fue comprender la formación docente en el contexto de la formación supervisada y cómo puede contribuir a una práctica docente más significativa. Debido al contexto de pandemia y la consecuente adopción de la enseñanza a distancia en las escuelas, las actividades de conducción, foco de la pasantía, se desarrollaron a distancia. Desde el punto de vista metodológico, con base en el enfoque cualitativo, se realizó una investigación bibliográfica y una investigación acción. Los resultados alcanzados revelan que, a pesar de los múltiples desafíos impuestos por la realización de la pasantía en un escenario totalmente nuevo marcado por la adopción de la enseñanza a distancia, la realización de la pasantía supervisada resultó ser una experiencia agregadora de nuevas competencias formativas docentes, que contribuyó a la redefinición de la práctica docente mediante el uso de nuevas metodologías y estrategias docentes.

**Palabras clave:** Pasantía supervisada. Enseñanza a distancia. Enseñanza de la Geografía.

### **INTRODUÇÃO**

As reflexões apresentadas nesse artigo resultam do Trabalho de Conclusão de Curso de Geografia, intitulado “A formação docente no contexto do estágio supervisionado em geografia: uma oportunidade para a construção de uma prática professoral mais significativa”, apresentado junto ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba em 2021. Desse modo, subsidiado pelo embasamento teórico e prático que desdobrou-se no referido TCC, o objetivo aqui proposto consistiu em refletir acerca do

estágio supervisionado como instrumento primordial para um desenvolvimento de habilidades docentes em seu futuro campo de atuação.

Desataca-se que em decorrência do momento atípico vivenciado em que a pandemia da Covid-19 impôs restrições às atividades presenciais nas escolas, o Componente de Estágio Supervisionado transcorreu inteiramente de forma remota, ou seja, a regência efetivou-se através de plataformas virtuais onde o processo de ensino e aprendizagem foi mediado por meio de atividades síncronas e assíncronas.

Acredita-se que a realização da pesquisa foi importante, visto que, mesmo diante de tantos trabalhos já publicados sobre a temática, é recorrente a necessidade de pensar a formação docente e o papel dos estágios nessa caminhada. Além disso, a de se ressaltar a pertinência da oportunidade de pensar a própria prática como um processo em construção e (re) construção, algo que se faz possível através do estágio e que se torna, quando problematizado em pesquisa e apresentado em relatório, referência para outros licenciandos que irão se debruçar sobre o tema.

## **METODOLOGIA**

O trabalho resultou de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do estágio supervisionado em Geografia no ensino médio. A pesquisa, segundo Barros e Lehfeld (2003), é a exploração, a inquirição e o procedimento sistemático e intensivo que têm por objetivo descobrir, explicar e compreender os acontecimentos que fazem parte ou estão inseridos em um contexto definido. Desse modo, é necessário o pesquisador empenhar-se sobre o seu campo de estudo e na interpretação e análise dos dados coletados.

Nesse sentido, o tipo de pesquisa que prevalece quanto à abordagem é a do tipo qualitativa. Segundo Marconi e Lakatos (2004) a abordagem qualitativa consiste em uma pesquisa que visa analisar e interpretar aspectos mais profundos, detalhando a complexidade do comportamento humano, viabilizando ao pesquisador a obtenção de análises mais detalhadas sobre as atitudes, investigações e tendências de comportamento do ser humano pesquisado. Em relação ao tipo de pesquisa que prevalece quanto aos objetivos, no trabalho empregou-se a pesquisa exploratória. Esse tipo de pesquisa constitui a fase inicial de um estudo mais amplo, sendo bastante utilizada em pesquisas das quais a temática abordada foi pouco explorada, podendo ser aplicada em estudos iniciais para se obter uma visão geral acerca de determinadas circunstâncias (GIL, 1994).

Nessa perspectiva, na realização desse trabalho foram dois tipos de pesquisas que prevaleceram quanto aos procedimentos, à pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação. Segundo Marconi e Lakatos (2004), a finalidade de uma pesquisa bibliográfica é inserir o pesquisador em contato com o que foi produzido sobre determinado tema, inclusive através de confirmação. Nesse contexto, de acordo com Gil (1994, p. 71) “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Em relação à pesquisa-ação, Freitas e Borges (2019) destacam que esta é um tipo de metodologia baseada na autorreflexão, principalmente, a coletiva. Nesse sentido, realça-se que essa autorreflexão que está baseada numa ideia de justiça social torna-se extremamente importante para um trabalho ser desenvolvido de forma ética no campo educacional.

Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. (KEMMIS; MC TAGGART, 1988, p. 83).

Levando-se em consideração esses aspectos, todos esses procedimentos metodológicos foram selecionados minuciosamente e julgados de fundamental importância para aquisição dos resultados desse trabalho.

Nesse sentido, durante todo período de desenvolvimento do Estágio Supervisionado foram utilizadas distintas metodologias no intuito de proporcionar uma aprendizagem significativa ao estagiário. Dessa maneira, o período de regência ocorreu em uma turma do 1º ano do ensino médio em uma instituição de ensino particular denominada Colégio e Cursos Santa Rita de Cássia que fica situada na cidade de Coremas no alto sertão paraibano.

Nessa perspectiva, a regência do estagiário nessa turma do ensino médio ocorreu de modo não presencial, visto que, a escola atendeu aos decretos estabelecidos pelas esferas de governo estadual e municipal, a respeito da suspensão das aulas presenciais em razão da pandemia da Covid-19.

Levando-se em consideração esses aspectos, as aulas lecionadas durante a realização do Estágio Supervisionado ocorreram de modo virtual, utilizando-se de plataformas síncronas como o *Google Meet* e assíncronas, tais como: o *Google Classroom* e *Whatsaap*. O estagiário promoveu uma série de aulas expositivas dialogadas com os discentes da turma, estimulando

o debate sobre temas reflexivos que fazem parte do componente curricular de Geografia dessa classe.

Nessa proposta de utilização de plataformas digitais nas aulas remotas, foram propostas também estratégias metodológicas que utilizassem vídeos do *YouTube* considerados significativos aos temas das aulas. Nesse contexto, outro ponto metodológico julgado positivo foi à aplicação da ferramenta digital *Google Earth* durante as aulas síncronas, fato esse que aproximou os discentes da realidade a qual era estudada no momento.

Em virtude dos fatos mencionados, todos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização do período de regência do Estágio Supervisionado, foram de extrema importância para obtenção dos resultados desse componente curricular, visto que, durante o período de afastamento do professor da sala de aula física, foi necessário esse profissional se reinventar e procurar aplicar metodologias inovadoras e eficazes, a fim de promover uma aprendizagem mais significativa aos discentes, mesmo diante desse período de isolamento social.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO NO ÂMBITO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES: A BNCC E A PRÁTICA NAS ESCOLAS**

A construção do processo de ensino e aprendizagem em Geografia requer primazia a estratégias que permitam ao aluno compreender o espaço geográfico sobre suas diversas faces e relações que articulam o mundo ao lugar de vivência. Alexandre e Azambuja (2016) afirmam que na atualidade é fundamental que os alunos identifiquem a Geografia, assim como os seus conteúdos, como algo significativo, real e prático, e como fenômenos que necessitam de uma interpretação, compreensão e explicação em suas diferentes escalas. Isso implica dizer que o conhecimento geográfico construído na escola deve ter como uma de suas referências básicas as diversas atividades cotidianas, cuja análise geográfica permite apreender a materialização de fenômenos diversos, a exemplo da globalização, no espaço de vivência. Para que isso ocorra, no entanto, é indispensável articular na prática docente recursos e metodologias de ensino eficazes que possam se desdobrar, conseqüentemente, em uma aprendizagem mais dinâmica, de modo a proporcionar aos discentes a construção de um conhecimento geográfico capaz de levar a compreensão crítica do mundo e de suas diversas formas de manifestação no espaço de vivência.

Assim como os recursos didáticos e as metodologias incidem sobre o ensino de Geografia, outras questões também devem ser consideradas, a exemplo das orientações e diretrizes curriculares que são estabelecidas com a finalidade de direcionar os currículos dos sistemas de ensino e, neste processo, acabam refletindo muito sobre os objetivos da sociedade para a educação escolar e para o ensino de cada área, a exemplo da Geografia. Neste contexto, tendo por referência um cenário mais atual, é pertinente pensar acerca das influências da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, aprovada em 2018, sobre a Geografia do ensino médio.

Penteado (2019) afirma que a Base Nacional Comum Curricular é um documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os discentes devem desenvolver durante cada etapa da educação básica, oferecida no território nacional – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Diante desse contexto, a autora ainda pontua que a BNCC determina que, em termos práticos, haja uma padronização do ensino em todo Brasil, ou seja, essas competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos, independentemente de onde as crianças, os adolescentes e os jovens residam e onde estudam.

De acordo com a BNCC, tratando-se do Componente Geografia, a grande contribuição desta para com os alunos da Educação Básica é proporcionar o desenvolvimento do pensamento espacial “[...] estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza” (BRASIL, 2017, p. 312).

Nesse sentido, Nogueira (2016) destaca que o texto sobre a Geografia na Base Nacional Comum Curricular reflete a proposta como um todo, pois, a despeito de sua especificidade curricular, traz como elemento norteador as relações cotidianas que se passam nos lugares, nas regiões e no mundo, sejam elas, resultados de experiências vividas ou fruto de acúmulo de informações e conhecimento já sistematizado pelos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica escolar.

Na etapa do ensino médio, etapa que vamos focar aqui, a Geografia aparece indexada na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com os Componentes de História, Ciências Sociais e Filosofia. A Base Nacional Comum Curricular de forma geral foi alvo de muitas críticas por parte de especialistas em educação. No âmbito do ensino de Geografia especificamente, houve muitos questionamentos por parte de professores e especialistas da área acerca da conjuntura posta para o Componente e a provável ameaça a sua autonomia diante do que foi visto como uma proposta “interdisciplinar” que pressupõem uma

articulação entre as áreas sem que se tome como ponto de partida a preservação da essência de cada uma delas.

Nogueira (2016) destaca que a BNCC chama atenção:

[...] para seu compromisso com a articulação da Geografia com outros componentes, mesmo os que ultrapassam os limites das humanidades, pois, particularmente, a Geografia é uma Ciência Humana que tem como seu objeto de estudo a materialização de uma espacialidade pautada no resultado da relação Sociedade e Natureza; daí poder transversalizar-se entre as Ciências Naturais, Matemáticas, Linguagens e as Ciências Humanas. (NOGUEIRA, 2016, p. 5).

Ainda sobre esse contexto, Portela (2018) elenca que dentre as preocupações com as Ciências Humanas e o componente curricular de Geografia, está à perda da identidade da disciplina, visto que, ocorre o esvaziamento de uma abordagem científica do que seria o interesse pelas Ciências Humanas. Preocupa a retirada da identidade das disciplinas com o discurso da interdisciplinaridade porque pode permitir que todo professor formado em qualquer componente curricular que acompanha as Ciências Humanas poderá ministrar aulas, independentemente de sua formação inicial o que seria algo pouco colaborativo para a disciplina de Geografia em si.

Dado o exposto, Lima (2020), destaca que o componente de Geografia expresso na BNCC para o ensino médio independente da opção pedagógica ou política, as práticas convencionais na sala de aula permaneceram (aulas expositivas, debates e seminários), porém, algumas práticas inovadoras foram criadas, bem como outros temas foram acrescidos. O que acontece, todavia, é que, diante de problemas históricos que permeiam a educação escolar no Brasil, sobretudo nos sistemas públicos de ensino, o que propõe a BNCC fica tensionado entre a teoria e a realidade complexa. Práticas interdisciplinares, por exemplo, requerem recursos materiais e organizacionais a disposição das escolas e dos professores e muitas vezes não é isso que se vê.

Conforme podemos observar dessa breve análise da influência da Base Nacional Comum Curricular na Geografia escolar no ensino médio, pode-se dizer que com a aplicação desse documento tende a haver uma padronização do ensino de Geografia em todo âmbito nacional e fatores considerados negativos decorrem disso, visto que, a BNCC apresenta uma proposta de interdisciplinaridade e articulação entre os componentes curriculares de mesma área, assim acarretando uma possível ameaça a autonomia do professor licenciado em Geografia.

## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA COMO CAMPO DE PESQUISA: PENSANDO A REALIDADE DO ENSINO MÉDIO

O Estágio Supervisionado é um momento de grande relevância para o docente em formação, visto que, esse é o período em que de fato o licenciando irá adentrar a realidade de uma sala de aula deparando-se com todos os seus elementos (alunos, planejamentos de aulas, problemas de infraestrutura, entre outros).

Segundo Tardif (2002), o estágio apresenta-se como uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura e, cumprindo as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir do ano de 2006 se constitui numa proposta de Estágio Supervisionado com o objetivo de oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula.

Sobre o estágio como campo de pesquisa, Pimenta e Lima (2012) afirmam que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Quando se refere ao campo de conhecimento, o estágio supervisionado se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas (PIMENTA; LIMA, 2012). Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa.

Para Moraes e Buriti (2019) realçam que o ato de lecionar exige do docente o conhecimento ampliado não apenas de sua área de formação e dos conteúdos de sua disciplina, mas também, dos acontecimentos e transformações sociais, políticas, econômicas, entre outras, o que se mostra ainda mais expressiva no tocante ao ensino de Geografia. Desse modo, nessa disciplina o ato da pesquisa tende a despertar a criticidade de docentes e discentes, característica marcante no que diz respeito ao ensino dos componentes curriculares da área de ciências humanas.

Ainda nesse contexto de estágio como campo de pesquisa no componente curricular Geografia, Moraes e Buriti (2019, p. 6) afirmam que:

No caso da Geografia e de seus propósitos enquanto disciplina, o estágio possibilita ao graduando desenvolver a habilidade da observação e da percepção para que possa escolher o caminho mais adequado a ser seguido em suas abordagens. Nesse sentido, pensar o estágio e sua dimensão com relação à prática da pesquisa significa considerá-lo um projeto coletivo de formação do educador. Assim, os momentos vivenciados durante o estágio representam momentos de pesquisa e aprendizado sobre a profissão, sobre o processo de educar, sobre a necessidade do hábito da pesquisa na profissão do magistério.

Dado o exposto, cabe aos estagiários aproveitarem o momento de prática da regência no ensino médio para adquirir conhecimentos importantes para sua futura carreira professoral. Desse modo, utilizando-se das aulas de Geografia no ensino médio como objeto de investigação e reflexão, assim possibilitando ao licenciando a absorção de práticas e conhecimentos que as disciplinas teóricas do curso não capazes de favorecer.

Para Pimenta e Lima (2010), é através da prática da pesquisa no estágio que os docentes em formação desenvolvem suas habilidades e que superam a mera transmissão de conteúdos como sugere a prática de ensino tradicional, desse modo, imbuindo à prática de um significado particular, proporcionando aos futuros docentes, serem profissionais críticos e ativos no exercício da atividade professoral.

Corroborando com isso, Pontuschka (2011) afirma que essa prática durante o processo de formação de professores e na realização do estágio supervisionado em Geografia, favorece a integração entre três importantes fatores da prática de ensino: o descobrir, o aprender e o ensinar. Dado o exposto, o estagiário pesquisador de Geografia pode emergir e ser capaz de levar a prática da pesquisa aos seus vindouros discentes do ensino básico.

O estágio supervisionado quando realizado por intermédio de uma vertente de pesquisa, é extremamente proveitoso para o docente em formação e para os discentes participantes do estágio, visto que, quando se utiliza essa prática, trabalham-se as aulas de regência de estágio como objeto de investigação e reflexão, sendo, portanto, uma busca ativa e progressiva por melhorias que dinamizem o ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, Hoffman (2003), elenca que o desenvolvimento de um estágio supervisionado realizado com parceria por docentes e discentes, advêm os resultados almejados e na troca de experiências é que todos saem ganhando. O docente em formação que ensina aprende e os alunos que aprendem também ensinam.

Levando-se em consideração esses aspectos, Morais e Buriti (2019), elencam que a adoção da pesquisa no estágio supervisionado favorece ao estagiário de licenciatura uma formação mais dinâmica e contextualizada com uma realidade que é praticada e refletida. Em virtude disso, o docente em formação não vai para o estágio aprender moldes padronizados de ensino, mas sim, desenvolver habilidades atualizadas com o novo contexto de ensino, como conhecimentos integrados, interdisciplinares, abertos, na perspectiva da complexidade, que consigam intervir e transformar o ensino tradicional de Geografia, que consiste na memorização de informações, em algo mais significativo, e condizente a realidade local do discente (MORAIS; BURITI, 2019).

## O ENSINO REMOTO E A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

O Brasil ainda enfrenta grande disparidade entre suas escolas quando se fala em disponibilização das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs. Embora diante de um mundo cada vez mais moderno, com novos elementos tecnológicos surgindo a cada dia, ainda existem instituições de ensino que tem uma infraestrutura tecnológica insuficiente, desse modo, tornando-se um empecilho para as possibilidades positivas que essas ferramentas podem proporcionar ao ensino aprendizagem.

O Censo Escolar revela que, na educação infantil, a internet banda larga está presente em 85% das escolas particulares. Já na rede municipal, que é a rede com a maior participação na oferta de educação infantil, o percentual é de 52,7%. Quando se trata do ensino fundamental, a rede escolar dos municípios, maior ofertante também nessa etapa de ensino, é a que tem a menor capacidade tecnológica. Nesse caso, 9,9% das escolas possuem lousa digital, 54,4% têm projetor multimídia, 38,3% dispõem de computador de mesa, 23,8% contam com computadores portáteis, 52,0% possuem internet banda larga e 23,8% oferecem internet para uso dos estudantes. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, 2020).

Diante disso e da conjuntura atual da pandemia da Covid-19 que estamos enfrentando, possibilidades estão sendo pensadas por especialistas e governantes para a minimização do impacto na educação. Assim, uma das possibilidades mais utilizadas, sobretudo durante os anos de 2020 e 2021 foi a implementação do chamado ensino remoto.

Neste sentido, Cordeiro (2020), destaca que com o intuito de manter as atividades educacionais durante o período de distanciamento social, muitas instituições de ensino públicas e privadas em todo o Brasil adotaram o ensino remoto, no qual os educadores tiveram que adaptar seus conteúdos para o formato virtual. Essas atividades virtuais direcionadas aos alunos, apesar de todos os seus desafios e entraves, são cruciais para minimizar os prejuízos do período na ausência das aulas presenciais.

O ensino remoto como destacado vem sendo primordial para o enfrentamento ao abalo causado na educação em todo o planeta nesse momento de pandemia. Porém, esse modelo de ensino proporciona inúmeros desafios para os docentes e discentes envolvidos, visto que, nem todos estavam preparados para de forma repentina alterar o método de ensino do presencial para o virtual.

Nessa perspectiva, Silva, Rabello e Natalino (2020) afirmam que por muitos anos a educação na escola, foi definida por uma metodologia pedagógica ancorada em processos

baseados na replicação de informações de maneira uniforme, muitas vezes mecânica, sem considerar a individualidade de cada estudante. Essa forma de ensinar tradicional perdeu o seu sentido nos últimos meses, em virtude da pandemia, onde muitos professores tiveram que se adaptar rapidamente em utilizar tecnologias para realizar o seu trabalho docente.

Em função da urgência e da necessidade, em um curto período de tempo, toda a comunidade escolar passou por uma aceleração e uma imersão em um mundo de conhecimento e competência que, por vezes, não se havia dado a real importância e que, em ritmo normal de processo, levaria bem mais tempo para se concretizar (SILVA; RABELLO E NATALINO, 2020, p.34).

Nesse contexto, também se apresentam dificuldades por parte dos alunos como destacam Hackenhaar e Grandi (2020), afirmando que nesse período de aulas remotas os educadores acompanharam mais de perto outras realidades familiares dos seus alunos, dentre elas destacam-se: à falta de estrutura familiar, a falta de recursos tecnológicos nas famílias, o *stress* do isolamento destes e a dificuldade de aprender a aprender gerenciar o tempo para estudar, fazer as atividades, participar das aulas *online* e retorno das atividades para correções dos docentes.

Em virtude disso, evidencia-se como recomendação da aplicação do ensino remoto, o surgimento de imensuráveis dificuldades para o ensino de Geografia e dos demais componentes curriculares, visto que, nesse momento de distanciamento físico da escola, muitos discentes sentem-se desmotivados em participarem das aulas nesses moldes de ensino, bem como outra parcela de estudantes sofrem com a carência de algum recurso tecnológico, tais como: *desktop*, *notebook*, *tablet*, *smartphone* e de *internet* de qualidade para participarem ativamente das aulas remotas.

Ainda em relação às dificuldades enfrentadas em trabalhar a partir da perspectiva remota, Silva (2017, p. 158) afirma que essa resistência vem desde antes da pandemia se iniciar:

Dentre eles, talvez o mais difícil seja superar a resistência de professores e alunos, que por muitos motivos, nem sempre querem inovar suas posturas em sala de aula, seja pelo comodismo, seja pelas dificuldades relacionadas às estruturas oferecidas pelos ambientes escolares que, na maioria das vezes não atendem às necessidades de uma metodologia mais ousada. Esse fator é muito problemático, tendo em vista que a atuação de ambos é peça fundamental nessa proposta de ensino.

Sob outra perspectiva, Rodrigues (2015), destacou mesmo antes da decorrência da pandemia a importância da utilização da tecnologia é fundamental, visto que, essa permite ao aluno autonomia para controlar parte do tempo e momento em que se concentra na

aprendizagem de um novo tema, liberando o professor de grande parte de seu papel tradicional de transmissor de conteúdo e gerando condições para que ele ocupe a posição de mediador das possibilidades e necessidades de seus alunos sobre as questões práticas de reflexão e análise sobre cada novo tema, ou seja, executando metodologias inovadoras em sala de aula.

Segundo, Wandscheer (2020) as instituições de ensino nesse período de pandemia tiveram de utilizar as aulas remotas e conseqüentemente passou a utilizar novas ferramentas que lhes foram disponíveis. Desse modo, buscou-se com elas novas perspectivas, por exemplo, aprender a atrelar esses recursos com o ensino aprendizagem. Inúmeras possibilidades educacionais são possíveis de serem realizadas nesse modelo de ensino e com o docente no conforto do seu lar.

Levando-se em consideração esses aspectos, nota-se que existem possibilidades para o desenvolvimento do ensino de Geografia através do modo remoto. Utilizando-se de variadas ferramentas tecnológicas disponíveis na *internet*, o docente pode explorar de modo extraordinário os elementos geográficos de determinado espaço geográfico. Nesse sentido, também se pode levar o discente a lugares importantes para fixação do saber geográfico que não seriam possíveis sem o auxílio desses meios digitais. Por outro lado, os desafios são evidentes, o déficit de utilização dos recursos tecnológicos nas aulas, principalmente nas escolas públicas foi extremamente evidenciada com o advento dessa pandemia, visto que, vários professores e alunos revelarem ter dificuldades em manusear as tecnologias nas aulas remotas.

Nesse sentido, notou-se que as repartições de ensino público tiveram maior dificuldade em lidar com o ensino remoto. As diferenças sociais e econômicas entre os alunos de ensino público e privados são evidentes, uma parcela desses discentes ingressados no ensino público não possuem recursos financeiros para a aquisição de equipamentos que tecnológicos e/ou acesso *internet*, desse modo prejudicando o desenvolvimento de uma aprendizagem por intermédio de maiores possibilidades.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Ao analisarmos o tema em destaque, podemos perceber que cada momento do estágio foi essencial para que a disciplina cumprisse o objetivo de favorecer ao futuro educador uma experiência de regência e de funcionamento da realidade escolar. Nesse seguimento, a seção

do referencial teórico serviu para o estagiário compreender, por intermédio da literatura, os desafios e possibilidades existentes no ensino Geografia na etapa do ensino médio.

Destaca-se que, a fase de regência do Estágio Supervisionado, ocorreu em uma conjuntura totalmente atípica, visto que, o mundo encontra-se assolado por uma pandemia. Com o advento do novo coronavírus (COVID-19) no Brasil, as instituições de ensino tiveram que interromper suas atividades de modo presencial, com o propósito de evitar a proliferação do vírus em grande escala. Diante disso, a maioria dessas escolas, adotou o ensino remoto/*online* como uma maneira de minimizar do impacto educacional proporcionado por esse novo vírus.

Nessa perspectiva, a fase de regência do Estágio Supervisionado ocorreu por meio do planejamento e execução de aulas no ensino remoto. Diante desse cenário, foi possível lecionar nessa nova perceptiva de ensino, e constatar alguns elementos negativos, tais como: muitos alunos, principalmente os bolsistas não possuem ferramentas para acesso às aulas por falta de condições financeiras; diversos estudantes, principalmente da zona rural, não dispõe de acesso à *internet*; inúmeros professores com dificuldade de manusear adequadamente os equipamentos e *softwares* necessários para conduzir uma aula virtual de qualidade; e a falta de aceitação e estímulo de alguns estudantes para participar das aulas através desse modelo de ensino.

Além disso, o estagiário enfrentou outros desafios para construção do processo de ensino aprendizagem efetivo e de qualidade. Nessa perspectiva, também verificou-se que alguns docentes a instituição escolar, não possuíam equipamentos tecnológicos e *internet* que possibilitasse o acesso de qualidade as aulas nas plataformas virtuais. Ainda nesse cenário, outro desafio observado, foi à falta de espaços adequados para estudos nas residências dos alunos, onde esses relataram que o barulho afetava muita na assimilação dos conteúdos explanados.

Salienta-se também que, a evasão dos alunos durante as aulas remotas foi algo corriqueiro e que influenciou negativamente para a aprendizagem. Alguns estudantes apenas entram na plataforma síncrona do *Google Meet*, porém desligam a câmera e o microfone, e quando eram solicitados a participarem da aula, os discentes não respondem, indicando que não se encontram ativos na aula.

Porém, sob outra perspectiva, o estagiário observou diversos elementos positivos no decorrer da regência das aulas remotas, por exemplo: maior oportunidade de dinamizar as aulas com a utilização de ferramentas tecnológicas que nem sempre a escola detém; a participação mais ativa de alunos que não se expressavam na sala presencial; maior

obediência às regras impostas aos discentes no sentido de organizarem seus horários de estudos e entregar as atividades no prazo; e a maioria dos estudantes já é habituada com os recursos tecnológicos utilizados, assim, favorecendo um trabalho educacional mais ágio e significativo.

Dessa forma, no intuito de promover um ensino remoto significativo aos discentes, o estagiário promoveu algumas atividades metodológicas para obtenção de uma fixação persuasiva sobre os temas estudados. Uma dessas estratégias foi à realização do jogo virtual *Kahoot*, desenvolvido após a aula expositiva dialogada através da plataforma *online Google Meet*.

Levando-se em consideração esses aspectos, o Estágio Supervisionado foi um momento de grande relevância para o estagiário, visto que, esse período proporcionou a execução de distintas e exitosas estratégias metodológicas durante o período de regência na disciplina de Geografia em uma turma do 1º ano do ensino médio. Por fim, evidencia-se que o estágio de regência no ensino médio foi capaz de favorecer contribuições pedagógicas ao estagiário.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O sistema educacional brasileiro e mundial teve que se reinventar em pouco tempo com o advento da pandemia da Covid-19. Uma grande parcela de instituições educacionais, principalmente as públicas, apresentou deficiência em superar esse momento atípico e promover o desenvolvimento das práticas educacionais de modo remoto/*online*. Notou-se também que alguns docentes sentiram dificuldades em manusear os recursos tecnológicos necessários para esse tipo de ensino, visto que, aparentemente não possuíam nenhum curso de qualificação, ou até mesmo, resistiam à utilização da modernidade em suas aulas.

Com a realização desse trabalho, pôde-se perceber a grande desigualdade econômica, social e tecnológica que existe em nosso país. Enquanto alguns alunos são capazes de ter os melhores equipamentos tecnológicos, acesso a uma *internet* de qualidade e um ambiente apropriado para os estudos em seus próprios domicílios, outros ficam a mercê da sociedade, sem acesso e condições financeiras para usufruir desses elementos básicos para a participação no ensino remoto.

Sob outra perspectiva, o desenvolvimento desse estudo evidenciou vários elementos positivos sobre o ensino remoto através da prática docente estabelecida no estágio supervisionado do ensino médio. Nesse sentido, foi possível compreender a importância da

formação docente no contexto do estágio supervisionado e as suas contribuições para a construção de uma prática professoral mais significativa, isto é, mais eficiente diante dos propósitos do ensino de Geografia em seu campo de trabalho.

Nesse contexto de ensino remoto, múltiplos procedimentos metodológicos estreitamente relacionados com a utilização de recursos tecnológicos e a Geografia puderam ser selecionados e executados durante as aulas remotas. Destaca-se que a realidade do espaço geográfico foi apresentada de modo bem mais real aos discentes quando comparado às aulas presenciais, pois, a maioria das vezes a escola não oferece a disponibilidade de equipamentos tecnológicos e *internet* para todos os docentes, desse modo ficando basicamente imposto a utilização o livro didático.

Diante de tudo que foi observado e analisado neste trabalho, concluiu-se que a formação docente no contexto do estágio supervisionado em geografia foi uma oportunidade que garantiu a construção de uma prática professoral mais significativa ao estagiário. Desse modo, elementos primordiais do ramo educacional foram analisados e discutidos em um momento onde o ramo educacional enfrenta adaptações repentinas por conta da pandemia, assim favorecendo uma aprendizagem ímpar ao estagiário.

## **REFERÊNCIAS**

ALEXANDRE, B. H. G.; AZAMBUJA, L. **Ensino de Geografia: a teoria e a prática da intervenção pedagógica desenvolvida no PDE**. Cadernos PDE, v. 1, p. 1-25, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão definitiva. Brasília: MEC, 2017. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 de jan. de 2022.

CORDEIRO, K. M. A.. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020.

FREITAS, M. O.; BORGES, L. P. C. **Os sentidos de bullying nas vozes das crianças do ensino fundamental: aprendendo e crescendo com os conflitos na escola**. e-Mosaicos, v. 8, p. 176-188, 2019.

GIL, A. C.. Métodos e técnicas de pesquisa social. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

HACKENHAAR, A. S.; GRANDI, D. **Breves reflexões acerca da educação local durante a pandemia**. In: PALU, Janete; MAYER, Leandro; SCHUTZ, Jenerton Arlan (org.) Desafios da Educação em tempos de pandemia. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 20 ed. 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2020. Brasília: MEC, 2021.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Alertes, 1988.

LIMA, M. G. **Uma leitura sobre propostas curriculares de Geografia no Brasil: 1986-2018**. Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de noviembre de 2020, vol. XXIV, nº 248. DOI: <https://doi.org/10.1344/ara2020.248.32713>.

MORAIS, N. R. ; BURITI, M. M. S. . **O Lugar dos estágios supervisionados e da pesquisa na formação de professores de Geografia**. In: III Seminário de Educação Geográfica, 2019, João Pessoa-PB. Experiências em programas institucionais de formação docente e estágio supervisionado em Geografia, 2019.

NOGUEIRA, A. R. B. **Componente Curricular Geografia e a Base Nacional Comum Curricular**, 2016. Disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Amelia\\_Regina\\_Batista\\_Nogueira.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Amelia_Regina_Batista_Nogueira.pdf)>. Acesso em: 05 de jan. de 2021.

PENTEADO, F. BNCC: **O que é a Base Nacional Comum Curricular e qual é o seu objetivo**. SAE Digital, 2019. Disponível em < <https://sae.digital/bncc-o-que-e-qual-e-o-seu-objetivo/> >. Acesso em 17 de jan. de 2022.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. São Paulo: Revista Poiesis, 2010.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência - teoria e prática: diferentes concepções**. In: Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas [S.l: s.n.], p. 244 , 2012.

PONTUSCHKA, N. N. **A formação inicial do professor de Geografia**. In.: X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, Curitiba, 2011 (p. 1797-1807).

PORTELA, M. O. B. **A BNCC para o ensino de Geografia: a proposta das ciências humanas e da interdisciplinaridade**. Revista OKARA: Geografia em debate, v. 12, n. 1, p. 48-68, 2018.

RODRIGUES, E. F.. **A avaliação e a tecnologia: a questão da verificação de aprendizagem no modelo de ensino híbrido**. In: Lilian Bacich; Adolfo Tanzi Neto; Fernando de Mello Trevisani. (Org.). Ensino Híbrido - Personalização e tecnologia na educação. 1ed. Porto Alegre: Penso, 2015, v. 1, p. 123-137.

SILVA, E. R. **O Ensino Híbrido no Contexto das Escolas Públicas Brasileiras: Contribuições e Desafios**. Porto das Letras, v. 3, n. 1, p. 151-164, 2017.

SILVA, L. A.; RABELLO, Z. J. U.; NATALINO, P.. **Desafios da educação em tempos de pandemia: como conectar professores desconectados, relato da prática do estado de**

**Santa Catarina.** In: PALU, Janete; MAYER, Leandro; SCHUTZ, Jenerton Arlan (org.) *Desafios da Educação em tempos de pandemia.* Cruz Alta: Ilustração, 2020.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

WANDSCHEER, K. T.. **Ensino remoto: um caminhar de possibilidades educativas.** In: PALU, Janete; MAYER, Leandro; SCHUTZ, Jenerton Arlan (org.) *Desafios da Educação em tempos de pandemia.* Cruz Alta: Ilustração, 2020.