

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA NO ENSINO REMOTO: COMO ESTAGIAR EM TEMPO DE PANDEMIA E ISOLAMENTO SOCIAL?

THE SUPERVISED INTERNSHIP IN GEOGRAPHY IN REMOTE EDUCATION: HOW TO INTERNSHIP IN A TIME OF PANDEMIC AND SOCIAL ISOLATION?

 Anderson Felipe Leite dos Santos ^A

 Raimundo da Paz Sobrinho ^B

^A Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, SP, Brasil

^B Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina, PI, Brasil

Recebido em: 24/05/2022 | 07/06/2023 DOI: 10.12957/tamoios.2023.67508

Correspondência para: Anderson Felipe Leite dos Santos (andersonfelipeleitedossantos@gmail.com)

Resumo

A implementação do ensino remoto ocasionado pela pandemia da covid-19 trouxe novos desafios na formação docente, refletindo diretamente no desenvolvimento dos estágios supervisionados. Pensando nisso, este trabalho tem como objetivo compreender quais foram as dificuldades e possibilidades observadas pelos alunos-estagiários e docentes dos estágios supervisionados em Geografia II e III do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), campus I. A metodologia adotada é a qualitativa, do tipo estudo de caso. Quanto aos objetivos, a pesquisa é de caráter descritivo. Para alcançar os objetivos propostos, foi aplicado um questionário estruturado com 26 questões, sendo 17 questões abertas e nove de múltipla escolha junto aos estagiários, além de um questionário estruturado para os quatro docentes do Ensino Superior, com 12 questões abertas a fim de identificar informações referentes ao desenvolvimento do estágio. Como resultados, constatou-se que, com a pandemia da covid-19, a interação estagiário-aluno e, em alguns casos estagiário-professor, ficou bastante restrita, conforme relatado pelos pesquisados. Ademais, vale ressaltar a importância da inserção do uso das ferramentas tecnológicas pelo professor a fim de mediar o processo educativo desde a formação inicial, o que ainda está muito distante da realidade de grande parte dos cursos de licenciaturas no Brasil.

Palavras-chave: estágio supervisionado em Geografia; formação de professores; covid-19; ensino-aprendizagem.

Abstract

The implementation of remote teaching caused by the covid-19 pandemic brought new challenges in teacher training, directly reflecting on the development of supervised internships. The objective of this work is to understand the difficulties and possibilities observed by the trainees and teachers of the Supervised Internships in Geography II and III of the Full Degree in Geography at the State University of Paraíba (UEPB), campus I. The methodology adopted is the qualitative, of the case study type. As for the objectives, the research is descriptive. To achieve the proposed objectives, a structured questionnaire with 26 questions was applied, with 17 open questions and 9 multiple-choice questions with the trainees and another structured questionnaire for the 4 higher education teachers, with 12 open questions to know information regarding the development of the internship. As a result, it was found that, with the covid-19 pandemic, the intern-student interaction and, in some cases, intern-teacher, was quite restricted as reported by the respondents. Furthermore, it is worth emphasizing the importance of inserting the use of technological tools by the teacher in order to mediate the educational process from initial training, which is still very far from the reality of most undergraduate courses in Brazil.

Keywords: supervised internship in Geography; teacher training; covid-19; teaching-learning.



INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado torna-se essencial para o licenciando, pois é uma oportunidade de ele vivenciar, na prática, parte dos conteúdos teóricos debatidos na academia em uma sala de aula na Educação Básica, seja no Ensino Fundamental e/ou Médio. Nesse contexto, é preciso compreender que o estágio trabalha a teoria alinhada à prática (PIMENTA; LIMA, 2006). Além disso, é possível conhecer o cotidiano de uma escola nos seus múltiplos contextos, a partir do contato direto com os alunos, corpo docente e demais participantes da equipe pedagógica da escola.

Como exigência da Lei n.º 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dentro dos cursos de formação de docentes, o Estágio Supervisionado é o principal momento da inserção dos licenciandos dentro do espaço escolar (BRASIL, 1996). Desse modo, o Estágio Supervisionado deve instigar o discente a pensar em “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)” (CAVALCANTI, 2021, p. 125).

O contexto de pandemia, ocasionado pela rápida disseminação da covid-19 em todo o mundo, forçou a paralisação das aulas presenciais em todo o Brasil. Em consequência disso, as escolas precisaram implementar, de forma repentina e sem planejamento prévio, o ensino remoto para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem que, de certa forma, ficou prejudicado devido às desigualdades socioeconômicas presentes em todo o território brasileiro (OLIVEIRA, 2021). Com o ensino remoto, os Estágios precisaram passar por modificações/adequações, no qual o licenciando necessitou vivenciar esse momento de uma maneira diferente da convencional (ensino presencial), tendo que desenvolver suas atividades como estagiário de maneira remota.

Apesar de já existirem diversas pesquisas sobre o Estágio Supervisionado em Geografia (PIMENTEL; PONTUSCHKA, 2010; BORGES, 2012; SANTOS, 2012; MARTINS; TONINI, 2016; KAERCHER; MENEZES, 2017; VALLERIUS, 2017) este estudo se torna relevante, pois buscou investigar a realidade vivenciada por estudantes de um curso de Licenciatura Plena em Geografia no contexto do ensino remoto, considerado um momento inédito na história do mundo globalizado. Nesse sentido, concordamos com Macêdo e Moreira (2020, p. 75) quando afirmam que “há necessidade de reflexões sobre as percepções dos profissionais docentes sobre o ensino remoto de geografia”. Entende-se que o aluno-professor é um profissional docente, mesmo que em formação.

Esta pesquisa, realizada para a conclusão da Especialização em Geografia e Pesquisa (2021-2022) da Universidade Estadual do Piauí campus Clóvis Moura (UESPI/CCM), teve como objetivo principal compreender quais foram as dificuldades e possibilidades observadas pelos alunos-estagiários e docentes dos Estágios Supervisionados em Geografia II e III do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) campus I, tendo como desdobramentos: i) apresentar as compreensões dos discentes acerca do Estágio Supervisionado no contexto remoto; ii) identificar como se deu o planejamento e o desenvolvimento das aulas na Educação Básica no Estágio Supervisionado remoto; e iii) apontar as perspectivas dos docentes do componente de estágio no tocante ao desenvolvimento das atividades dos discentes nas turmas da Educação Básica.



Partiu-se das seguintes perguntas de pesquisa: quais os principais desafios e possibilidades observados pelos licenciandos e docentes do curso de Geografia da UEPB nos Estágios Supervisionados de Regência no contexto de pandemia? Os docentes do componente do Estágio conseguem enxergar mudanças nas atividades do Estágio Supervisionado na pandemia? Que práticas foram adotadas pelos docentes antes da inserção dos estagiários na Educação Básica? O processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior e na Educação Básica ficou prejudicado na pandemia?

Os motivos que levaram à escolha do curso de Licenciatura Plena em Geografia da UEPB campus I se deram pelo fato deste pesquisador já ter participado do Estágio Supervisionado no ensino remoto, no início da pandemia, no curso citado. À época, surgiu a curiosidade em investigar o desenvolvimento dos estágios em Geografia durante a pandemia, mesmo mais de um ano e meio depois de instaurado esse contexto pela covid-19.

Além disso, ressalta-se a necessidade de debater cada vez mais a importância do estágio supervisionado, que não deve ser considerado apenas como um momento obrigatório para concluir o curso, e sim, uma oportunidade de vivenciar o contexto escolar, podendo colaborar para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos envolvidos e com a construção de um professor crítico-reflexivo que consiga despertar nos alunos a criticidade para que sejam cidadãos ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Partindo da contextualização posta, a estrutura metodológica do trabalho assenta-se sob uma abordagem qualitativa e faz uso de procedimentos quali-quantitativos para a coleta de dados e informações. O *corpus* foi organizado pela aplicação do instrumento questionário estruturado junto aos docentes do Estágio Supervisionado II e III do Departamento de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, campus I, e aplicação de questionário estruturado aos discentes do Estágio II e III da instituição citada, entre o período de agosto a outubro de 2021. Destaca-se que apenas na turma do Estágio II matutino foi possível acompanhar as apresentações dos relatórios do estágio, pois nas demais não tiveram esse momento.

Após as ponderações acima, que constituem a introdução desse artigo (1), apresenta-se a sequência: (2) o referencial teórico da pesquisa, tomando por base Barreto (2004), Guarezi (2009), Patto (2013), entre outros autores que abordam a temática em questão; (3) a metodologia, onde se apresenta a abordagem, modalidades de pesquisas, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a organização dos dados em estudo; (4) os resultados e discussões dos dados com base no referencial teórico; e, por fim, (5) as considerações finais retomam o objetivo geral, o pressuposto de pesquisa e a sua relação com o processo da investigação para o fechamento do texto.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO REMOTO: REFLETINDO SOBRE NOVOS E VELHOS PARADIGMAS

Nos dias atuais, vivencia-se uma explosão de novas tecnologias que passam por inovações cotidianamente. Tal fato incide diretamente no modo de vida dos povos nos diferentes países do globo. Na educação, não seria diferente, pois, num mundo tecnológico como o atual, todos os setores passam por modificações e reestruturações para acompanhar as transformações velozes do mundo globalizado. Segundo Barreto (2004, p. 1182),



A educação como um todo e o trabalho docente, em especial, estão sendo reconfigurados [...]. No movimento de reconfiguração de trabalho e formação docente, outro aspecto parece constituir objeto de consenso: a possibilidade da presença das chamadas “novas tecnologias” ou, mais precisamente, das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

Percebe-se que a educação está acompanhando e se apropriando do uso das ferramentas tecnológicas. Antes da pandemia, as faculdades e escolas privadas bem estruturadas, em sua maioria, já adotavam plataformas de ensino, com materiais didáticos, videoaulas, *chat* de professores junto aos alunos, etc. Ainda de acordo com Barreto (2004, p. 1183), nota-se que:

Em síntese, a presença das TIC tem sido investida de sentidos múltiplos, que vão da alternativa de ultrapassagem dos limites postos pelas “velhas tecnologias”, representadas principalmente por quadro-de-giz [sic] e materiais impressos, à resposta para os mais diversos problemas educacionais ou até mesmo para questões socioeconômico-políticas.

Muitas faculdades privadas já possuíam também diversos cursos a distância (EaD), e até mesmo universidades públicas já ofertavam cursos na modalidade a distância, mesmo que em uma menor quantidade. Guarezi (2009, p. 20) define ensino a distância como sendo uma

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Apesar de o ensino a distância ter chegado timidamente no Brasil em meados de 1891, com um curso profissionalizante em datilografia, ganha reconhecimento com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96), no qual afirma, no Art. 80, que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Hoje, a EaD é um modelo de ensino consolidado. No entanto, os cursos de licenciatura a distância, como de outras áreas do conhecimento, são muito criticados devido à baixa qualidade do ensino, na maioria das vezes ofertados pelas faculdades privadas que visam, entre outras coisas, à obtenção do lucro advindo com uma maior quantidade de estudantes, além de que “uma aula virtual não pode ter a intensidade de uma aula real, pois a relação professor-aluno é essencialmente imediata, sem intermediações” (PATTO, 2013, p. 313).

Outra questão, é a resistência ao formato de ensino a distância, pelos temores de grande parte dos docentes acreditarem que esta seja uma estratégia de precarização do trabalho docente e da formação escolar discente. De acordo com Saviani e Galvão (2021, p. 39), “aprofunda-se [...] a tendência do processo de conversão da educação em mercadoria, na esteira da privatização que implica sempre a busca da redução dos custos, visando ao aumento dos lucros”.

Em contrapartida, mesmo com as inúmeras críticas impostas ao ensino a distância, é preciso também observar alguns pontos positivos, como a possibilidade de pessoas que moram



em lugares isolados conseguirem realizar um curso, apenas pelo fato de possuir acesso à internet e a aparelhos tecnológicos, o que seria inviável sem essa modalidade de ensino. Ou mesmo para quem trabalha o dia todo cursar o Ensino Superior e almejar melhores condições de vida devido à flexibilidade em assistir às aulas e responder às atividades propostas de forma síncrona e assíncrona.

Diante do exposto, é preciso identificar que o ensino a distância é diferente do ensino remoto. Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 8):

O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino remoto ou aula remota se configura, então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotado nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pela covid-19.

Desde 2020, foram publicadas inúmeras portarias para retratar a continuação das aulas no ensino remoto, entre elas a portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, lançada seis dias após a Organização Mundial de Saúde (OMS) reconhecer que a covid-19 era uma pandemia. Tal portaria, “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020).

Conforme exposto, a expressão ensino remoto ganhou visibilidade em virtude da pandemia da covid-19, e fez pesquisadores de diferentes áreas da educação refletirem sobre a formação de professores antes e durante a pandemia.

De início, observa-se que muitos cursos de licenciaturas não se apropriaram do uso das novas tecnologias. Porém, é preciso compreender que “em virtude de uma sociedade na qual a informação e a comunicação são as principais engrenagens que movem as relações no mundo, permeado pelas evoluções tecnológicas, o desenvolvimento de competências na formação docente merece um olhar especial” (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019, p. 6). Dessa forma, deve-se pensar num projeto político educacional que potencialize a aprendizagem. Assim, nesta direção, deve-se considerar as novas tecnologias como meio para isso.

Nesse sentido, o debate sobre as novas tecnologias enquanto disciplina, envolve questões ligadas ao campo curricular, metodológico e pedagógico. A princípio, seria interessante pensar no trabalho com jogos digitais, por exemplo, nas próprias disciplinas dos módulos pedagógicos, permitindo os futuros professores vivenciarem práticas didáticas que atrelem as tecnologias educacionais, “com o intuito de desenvolver aulas dinâmicas, significativas e inovadoras” (HAVIARAS, 2020, p. 704).

Durante a pandemia da covid-19, que ainda persiste, muitos profissionais da educação e licenciandos de todo o Brasil, principalmente de escolas e universidades públicas, sentiram o distanciamento com o uso das tecnologias digitais. No entanto, para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, a grande maioria precisou aprender a utilizar as plataformas digitais, bem como *notebooks* e computadores, e as ferramentas presentes neles, como os *softwares*. Em alguns casos, professores com mais facilidade aprenderam a baixar jogos, utilizar diversas plataformas, o que, de certa maneira, favoreceu a dinâmica das aulas e contribuiu para um melhor processo de aprendizagem dos estudantes envolvidos.



É importante ressaltar que, antes da pandemia, havia um debate público sobre as aulas tradicionais que desestimulavam os alunos. Contudo, é bom lembrar que, mesmo antes ou durante o ensino remoto, o uso de *slides* nas aulas não necessariamente faz com que o professor seja dinâmico ou que a aula deixe de ser tradicional. O uso das tecnologias por si só “não muda as práticas pedagógicas” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 6). *Slide* estático é a mesma coisa de escrever na lousa, ele é apenas mais um recurso tecnológico, embora muitas lousas atualmente sejam “interativas”.

Com a diminuição das medidas de restrições devido ao avanço da vacinação, mesmo em contexto pandêmico, já se fala ou deu-se início ao chamado ensino híbrido, com aulas presenciais e remotas para os alunos, funcionando em sistema de rodízio em escolas e universidades públicas e privadas no Brasil. De acordo com Santos e Buriti (2021, p. 257), “o ensino híbrido é uma modalidade de ensino que combina atividades presenciais e virtuais, em que prioriza-se um processo de ensino-aprendizagem em que haja a integração de saberes e vivências a partir dessas duas realidades”. Sendo assim, esse debate do uso das tecnologias na educação e, principalmente, com foco na formação de professores, tende a crescer, pois os cursos de formação docente precisarão pensar em estratégias para ampliar ainda mais a discussão sobre o emprego de recursos tecnológicos nas diferentes esferas educacionais.

METODOLOGIA

A pesquisa empírica ocorreu de forma remota com as turmas da disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia II, ofertada no 7º semestre, e de Estágio Supervisionado em Geografia III, ofertada no 8º semestre do curso de Licenciatura Plena em Geografia da UEPB campus I, no período letivo de 2021.1, entre agosto e outubro de 2021. Participaram da pesquisa 26 discentes do turno matutino e noturno, e quatro docentes que ministraram os componentes curriculares de Estágio Supervisionado em Geografia II e III nos turnos citados.

É importante citar que o curso de Licenciatura Plena em Geografia da UEPB, possui nove semestres, tendo nove componentes curriculares básico comum das licenciaturas; 29 componentes curriculares básico específico do curso; três componentes curriculares básico específico de Estágio; dois componentes curriculares básico específico de TCC e 16 complementar eletiva (Depende da oferta de cada semestre), tendo o aluno que cursar duas eletivas de 60h até o fim do curso (UEPB, 2016).

Os Estágios Supervisionados II e III possuem cargas horárias de 150 horas, que, junto ao Estágio Supervisionado I de 105 horas, oferecido no 6º semestre, totalizam 405 horas. Nesse curso, os componentes curriculares de Estágio, estão na área do conhecimento denominada de “Área Didático-Pedagógica”, de acordo com o estabelecido na distribuição das disciplinas no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), no qual foram criadas quatro áreas do conhecimento (Quadro 1).



Quadro 1. Áreas do conhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UEPB, campus I.

Áreas do conhecimento			
Área Física	Área Humana	Área Técnica	Área Didático-Pedagógica
A área Física encontra-se diretamente vinculada ao conhecimento geográfico e deve fornecer a base para o entendimento das estruturas da natureza em sua dinâmica, enquanto condição e meio das relações historicamente estabelecidas pela sociedade e natureza na produção do espaço.	Os conteúdos trabalhados por essa área fornecem aos alunos elementos para o entendimento da sociedade enquanto produtora e transformadora do espaço e capaz de pensar sua realidade, propor soluções para os seus problemas e intervir no ambiente.	A área do conhecimento técnico fornece informações para localização, leitura, interpretação e representação espacial considerando a relação sociedade natureza no período técnico, científico e informacional. Fornece informações e habilita o aluno para elaboração e execução de projetos, pesquisa e extensão na área da Geografia.	A área tem como objetivo habilitar o aluno para desenvolver atividades de ensino e pesquisa em escolas de nível fundamental e médio, analisando o papel do ensino de geografia na compreensão e transformação da sociedade/natureza.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UEPB, Campus I (2016, p. 40).

A abordagem desta pesquisa está classificada como qualitativa, e faz uso de procedimentos quali-quantitativos para a coleta de dados e informações. De acordo com Godoy (1995, p. 62), “os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural”.

Nesse contexto, para atingir as ações propostas, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos, conforme apresenta o Quadro 2:



Quadro 2 – Procedimentos realizados durante a pesquisa

a) Revisão bibliográfica em periódicos científicos, em livros digitais e impressos sobre a temática do Estágio Supervisionado; Estágio Supervisionado em Geografia e Ensino Remoto.
b) Sistematização dos questionários utilizados nas turmas de Estágio II e III.
c) Aplicação do questionário com os estagiários e docentes dos componentes curriculares (Estágio II e III) para buscar compreender como foi o desenvolvimento do estágio durante o ensino remoto.
d) Observações das apresentações dos relatórios obtidos na turma do Estágio II (manhã), por meio da inserção dos discentes nas escolas participantes da pesquisa.
e) Análise dos resultados encontrados, a partir da pesquisa com os estagiários e docentes.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

O método escolhido foi o estudo de caso, cujas premissas partem do princípio de caracterização abrangente, a partir da qual é possível coletar e registrar dados de um caso particular ou do coletivo, tornando possível a organização e análise desses dados. De acordo com Duarte (2008, p. 114), “o estudo de caso pode constituir um interessante modo de pesquisa para a prática docente, incluindo investigação de cada professor nas suas aulas (o que implica especial cuidado com os elementos objetivos a propor aos leitores)”.

Assim, a partir do estudo de caso qualitativo, puderam ser desenvolvidas novas ideias, novos significados e novas compreensões, pois essa modalidade de estudo encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor o Estágio Supervisionado em Geografia no período remoto, podendo oferecer subsídios para novas investigações sobre a mesma temática. Quanto à definição de estudo de caso, Merriam (1998, p. 13) concebe o tipo qualitativo como “uma descrição holística e intensiva, bem como a análise de um fenômeno limitado, tal como um programa, uma instituição, uma pessoa, um processo ou uma unidade social”.

Esta proposta de trabalho possui características de descrição, tendo em vista que buscou compreender e descrever as dificuldades e possibilidades vivenciadas pelos estagiários e alguns docentes no período de pandemia. Desse modo, compreende-se que a “pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110).

Para obter os dados, foi utilizado um questionário estruturado para os discentes, com 26 questões, sendo 17 questões abertas e nove de múltipla escolha; e outro questionário estruturado para os docentes do Ensino Superior, com 12 questões abertas. Ambos os questionários foram elaborados no *Google Forms* e disponibilizados em setembro por *e-mail* e/ou *WhatsApp* para os docentes. O primeiro questionário foi enviado nos grupos das disciplinas, criados pelos professores no *WhatsApp*. O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”.



Destaca-se que apenas em uma turma foi possível acompanhar as apresentações dos relatórios do estágio, pois nas demais não tiveram esse momento. O relatório do estágio é solicitado pelos docentes para que os discentes descrevam e apresentem as atividades desenvolvidas ao longo da disciplina. Em alguns casos, existe o momento de exposição dessas vivências de forma oral para a turma, o que ajuda na troca de experiências, pois cada discente presenciou um contexto diferente.

Para a realização deste estudo, foram utilizados referenciais teóricos pertinentes à temática sobre o estágio supervisionado em Geografia, o ensino remoto e a formação de professores, como Callai (2011), Cavalcanti (2011), Girotto (2017), Macêdo e Moreira (2020), Martins e Michielin (2021), Oliveira (2021), entre outros autores que trabalham com as temáticas em questão.

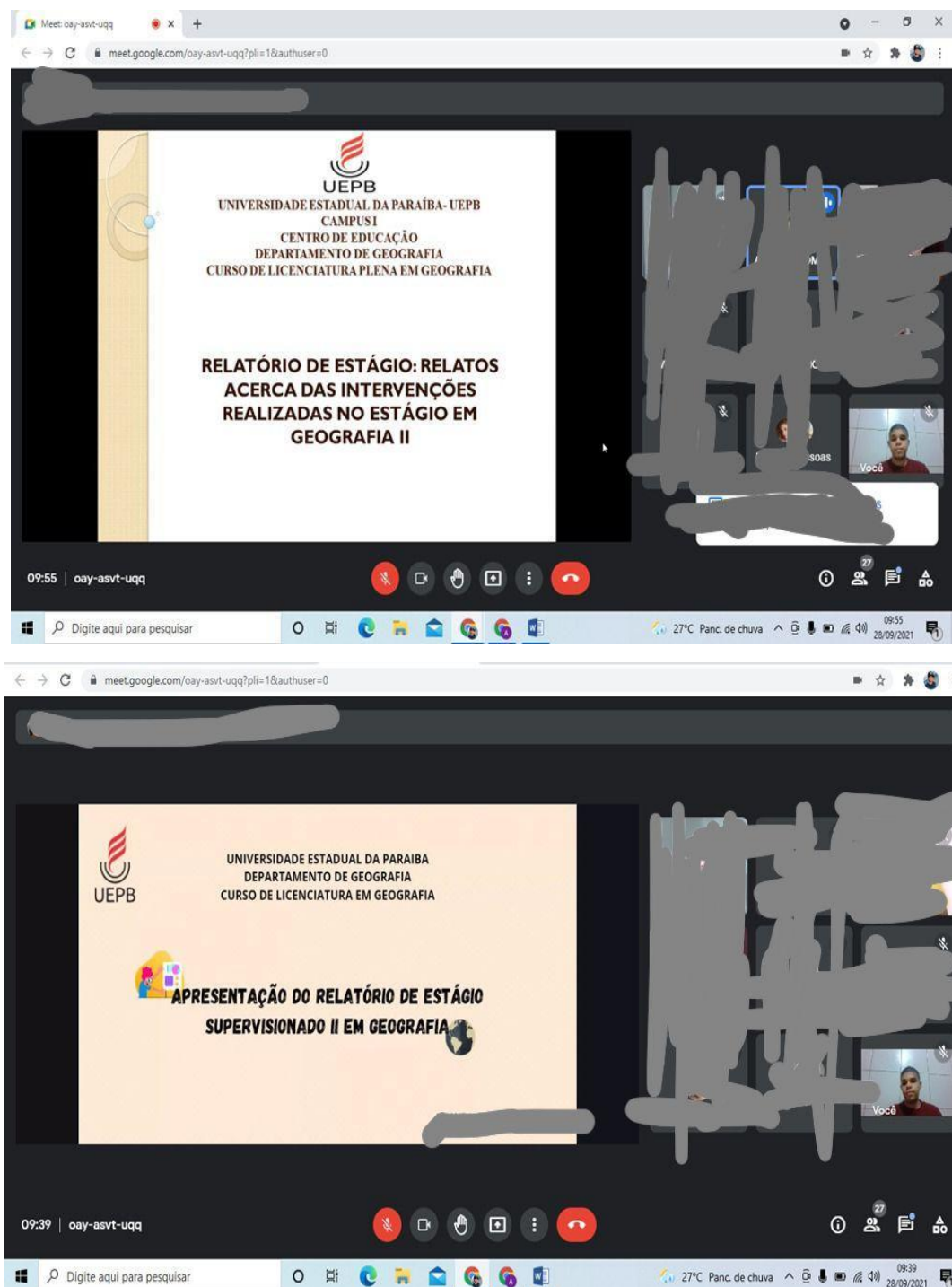
A participação dos pesquisados obedece aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n.º 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados ofereceu riscos à dignidade dos participantes. Por fim, destaca-se que os pesquisados não tiveram nenhum benefício direto. Além disso, espera-se que este estudo traga informações importantes sobre como aconteceu o Estágio Supervisionado em Geografia de Regência em tempos de pandemia, observando os desafios e as possibilidades advindas desse momento.

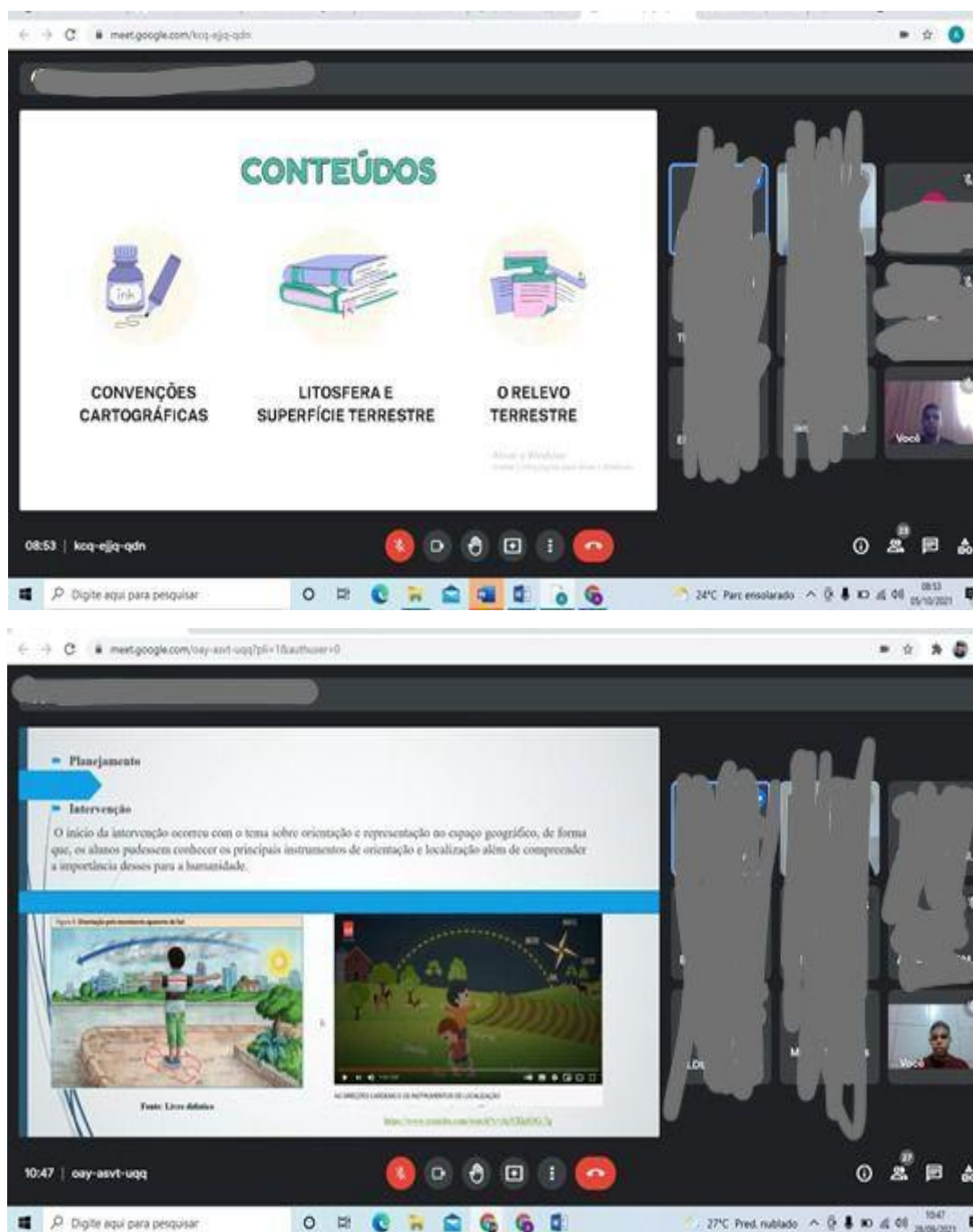
RESULTADOS

Na turma do Estágio II (matutino), foi possível acompanhar as apresentações das vivências (Figura 1) proporcionadas durante as atividades dos estagiários na Educação Básica, durante dois encontros ocorridos pelo *Google Meet*. O primeiro aconteceu em 28 de setembro de 2021, de 9h às 11h30, e o segundo em 5 de outubro do mesmo ano, de 7h às 10h30. Foi um momento bastante enriquecedor e prazeroso no desenvolvimento da pesquisa.



Figura 1 – Apresentação dos relatos vivenciados na Educação Básica da turma do Estágio Supervisionado II do turno matutino





Fonte: Arquivos do autor (2021).

Nas turmas do Estágio III matutino e do Estágio II noturno foi possível apresentar a pesquisa à turma a partir de um encontro síncrono realizado pelos docentes, no dia 20 de setembro de 2021, das 19h às 19h45min, na turma do Estágio II noturno; e no dia 29 de setembro do mesmo ano, das 7h às 8h, na turma do Estágio III matutino, no entanto não houve as apresentações dos relatos de experiências. Por último, na turma do Estágio III noturno, a docente ficou responsável por enviar o questionário aos discentes e, não sendo possível, por motivo pessoal da docente, ter um momento de encontro com a turma.



Na Tabela 1 consta a quantidade de discentes matriculados nas disciplinas por turno, a quantidade de desistentes e aqueles que se dispuseram a participar da pesquisa.

Tabela 1 – Quantidade de discentes matriculados no Estágio Supervisionado em Geografia II e III, desistentes e participantes da pesquisa

Turno		Quantidade de matriculados	Quantidade de desistentes	Quantidade de participantes da pesquisa
Matutino	Estágio II	30	5	15
	Estágio III	14	1	6
Noturno	Estágio II	28	0	2
	Estágio III	21	0	3
Total		93	6	26

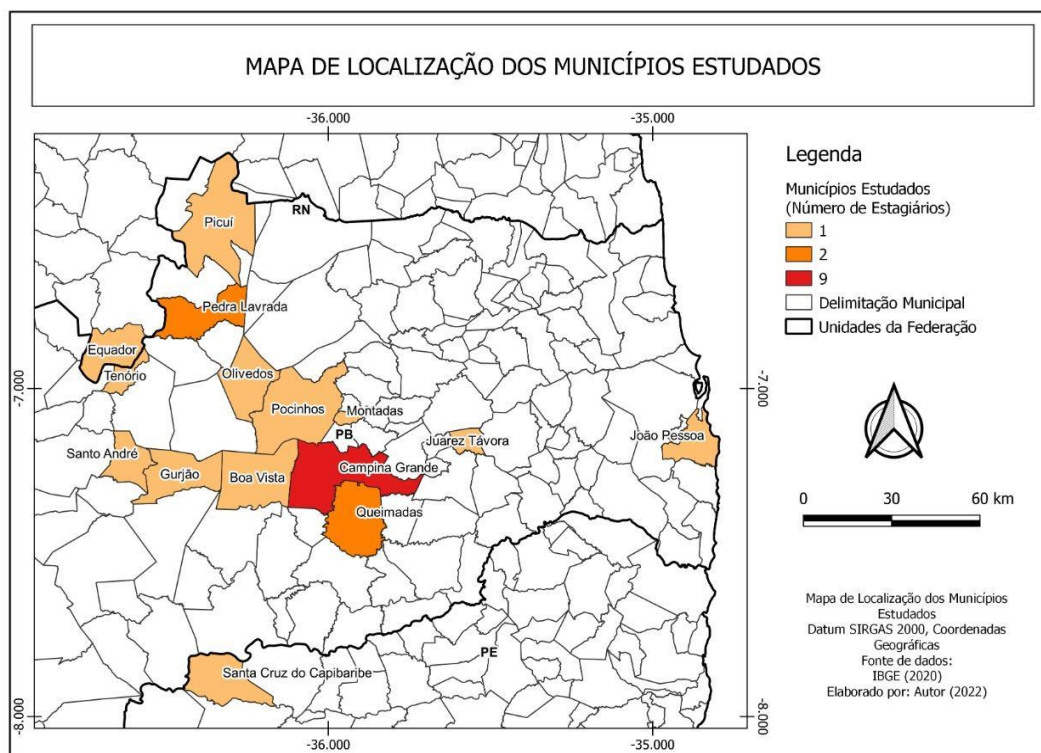
Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

O curso tinha 87 (100%) discentes matriculados nos Estágios II e III no turno matutino e noturno. No entanto, participaram da pesquisa 26 alunos (29,88%). No Quadro 2, percebe-se que a maior participação foi dos discentes do Estágio Supervisionado em Geografia II do turno matutino, sendo um total de 15, ou seja, 60% da turma. Destaca-se que nessa turma aconteceu uma maior interação entre o docente, discentes e o pesquisador. Nas demais turmas, a participação dos discentes foi menor, chegando a 6 (46,15%) na turma do Estágio III da manhã; 2 (7,14%) na turma do Estágio II noturno; e 3 (14,28%) na turma do Estágio III noturno.

Por ser uma pesquisa realizada de forma remota, devido à pandemia da covid-19, e a participação ser voluntária, sentiu-se a resistência dos estudantes para responderem ao questionário, mesmo após diversas solicitações por parte do pesquisador e dos próprios professores. Apesar disso, com as informações colhidas, obteve-se um diagnóstico de como está sendo a realidade vivenciada por diversos estagiários do curso de Licenciatura Plena em Geografia da UEPB campus I, que efetivou seus estágios em realidades diferentes, pois cada escola desenvolveu o ensino remoto com base na realidade dos estudantes e professores ali inseridos. A partir da Figura 2, percebe-se que os estágios foram realizados em diversos municípios da Paraíba, e até mesmo em outros estados, como Pernambuco e Rio Grande do Norte.



Figura 2 – Localização dos municípios onde ocorreram os Estágios Supervisionados em Geografia da UEPB



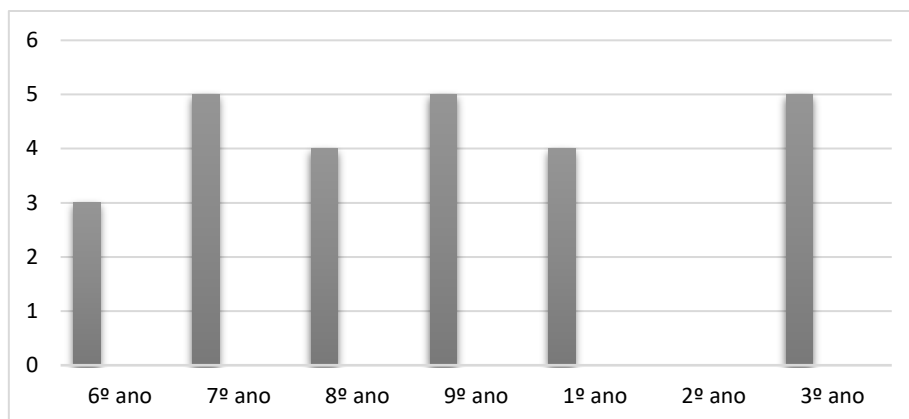
Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Diante das informações contidas na Figura 2, é perceptível que a maior parte dos Estágios Supervisionados foram desenvolvidos em escolas localizadas nos municípios do estado da Paraíba, com destaque para Campina Grande/PB, com 9 (34,61%) dos 26 (100%) estagiários pesquisados. É importante destacar que de acordo com as normas do curso de Geografia da UEPB, os discentes podem fazer o Estágio em seus municípios de residência, por isso que se observa na figura 2, uma distribuição dos estudantes em diferentes localidades do território paraibano e até fora dele. Porém, se faz necessário pensar e questionar, que os estudantes realizando o Estágio fora do município de Campina Grande, onde é a sede da UEPB, não é possível muitas vezes os docentes da universidade fazerem um acompanhamento mais próximo, como por exemplo, indo até as escolas e tendo um contato com o próprio professor e os alunos da Educação Básica, e até mesmo observando os próprios estagiários na sua prática pedagógica.

Em relação às escolas, nota-se que grande parte delas era municipal – 18 (69,23%) – e as demais estaduais (7/26,92%) e privada (1/3,84%). Os Estágios II e III são considerados o momento que os licenciandos são aluno-estagiário-regentes no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, respectivamente. Na Figura 3, tem-se a série da Educação Básica no qual foi desenvolvido o estágio supervisionado pelos discentes.



Figura 3 – Séries da Educação Básica no qual foram desenvolvidos os estágios



Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

Com base nos resultados apresentados na Figura 3, nota-se que 3 (11,53%) dos discentes realizaram o estágio no 6º ano; 5 (19,23%) no 7º ano; 4 (15,38%) no 8º ano; 5 (19,23%) no 9º ano do Ensino Fundamental; 4 (15,38%) no 1º ano; e 5 (19,23%) no 3º ano do Ensino Médio. Apesar de todos os discentes realizarem o estágio no mesmo período, a quantidade de aulas acompanhadas e até mesmo a forma como ocorreu o estágio se deu de forma diferente, devido às inúmeras estratégias adotadas pelas escolas no período remoto, no qual algumas ofereciam aulas síncronas e assíncronas; e em outras apenas aulas assíncronas. Essa situação ocorreu porque muitos alunos não tinham acesso a recursos tecnológicos, e nem à internet, o que impossibilitou a obrigatoriedade das aulas síncronas no ensino remoto. Isso aconteceu, pois, de acordo com Macêdo e Moreira (2020, p. 74), “cada instituição busca métodos, ferramentas e plataformas que melhor se adaptam a realidade do público-alvo de ensino”.

O período de Estágio Supervisionado dos licenciandos nas escolas variou de 1 a 2 meses. É preocupante a situação de muitos discentes que tiveram poucos encontros destinados ao Estágio, seja no Ensino Fundamental II (Estágio II), seja no Ensino Médio (Estágio III). De acordo com o relato da grande maioria dos estagiários, foram poucos os encontros assíncronos e, mesmo em situações com mais encontros dessa natureza, o momento era apenas destinado ao envio das atividades para o professor titular. No entanto, os estagiários não corrigiam e não sabiam se realmente os estudantes estavam desenvolvendo as atividades e como estava ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem.

Observa-se, também, o caso de estagiário que não teve nenhuma aula síncrona com a turma e apenas dois momentos assíncronos durante todo o Estágio. Diante disso, deve-se perguntar: o Estágio Supervisionado se efetivou no ensino remoto? Caso sim, para quais licenciandos? Quais estratégias estão sendo utilizadas pelos professores dos componentes dos Estágios para fazer o acompanhamento dos licenciandos nas turmas da Educação Básica? Nesse sentido, deve-se pensar que, antes da escolha das escolas, seria preciso saber como estão ocorrendo as aulas no ensino remoto para que, assim, pudesse solicitar a participação do estagiário junto às turmas da Educação Básica.

Como ainda é recorrente atualmente, muitos professores da Educação Básica não aceitam estagiários nas suas turmas e até mesmo há resistência por parte da gestão das escolas. Com o ensino remoto, alguns educadores que aceitavam estagiários antes da pandemia,



deixaram de receber os licenciandos devido ao contexto de ensino. No entanto, outros passaram a receber, em função da dificuldade enfrentada no uso das tecnologias, encontrando no estagiário uma forma de obter ajuda e compartilhar conhecimentos.

A partir de uma questão aberta levantada sobre se os graduandos tiveram dificuldades em encontrar escolas para estagiar, 18 (69,23%) relataram que não tiveram dificuldade, mas outros 8 (30,76%) relataram que precisaram de muitos esforços para encontrar um estágio, o que os levou a pensar em adiar esse momento para outro período. Segundo os docentes participantes da pesquisa, do componente Estágio, alguns discentes não conseguiram escolas para estagiar e tiveram que desistir de realizá-lo, como retratado no Quadro 1.

A seguir, temos alguns relatos dos estagiários que tiveram dificuldade em encontrar escolas para cumprir o componente curricular:

Estagiário A – “Sim. Foi mais difícil pela disponibilidade dos gestores. Alguns, não gostam de receber estagiários. Em procura às escolas, alguns diziam que iriam retornar para informar a disponibilidade dos professores de Geografia, e acabavam não dando retorno. Parece que a gente está pedindo um enorme favor à escola, é como se o estagiário fosse um “espião” do que a gestão e o professor estão fazendo. Dá para perceber a má vontade deles em permitir a execução do estágio. Enfim, são tantas dificuldades, que tornam esse momento extremamente desgastante, mais ainda na pandemia.”

Estagiário B – “Sim. Os professores não queriam me aceitar, pelo simples fato do estágio ser de forma remota. Eu ficava sem entender, pois, mesmo já passado mais de um ano de pandemia, ainda eles não entendiam que todos precisavam desenvolver suas atividades no atual contexto, até mesmo os estagiários que precisavam de uma escola.”

Diante do exposto pelos estagiários, percebe-se que em muitos casos ainda existe uma dificuldade em encontrar escolas para estagiar. Nesse sentido, é preciso refletir sobre a importância de se estabelecer uma maior parceria entre as escolas e universidades na realização dos estágios, para que professores e estagiários consigam desenvolver tais atividades da melhor forma possível. Para além disso, se faz necessário pensar em oferecer condições para os professores da Educação Básica, visto que muitas vezes, eles estão sobrecarregados com a quantidade de demandas, e acompanhar o estágio é mais um “trabalho”, sem que isso modifique sua remuneração, o que de fato, pode gerar uma resistência no recebimento dos estagiários.

Outro obstáculo enfrentado no estágio remoto se deu pelo fato de os estagiários não saberem se os estudantes estavam compreendendo a explanação dos conteúdos, pois a grande maioria mantinha o microfone e a câmera desligados durante as aulas e poucas vezes utilizavam o *chat* para colocar algum comentário. Para esses estagiários, que tiveram o momento síncrono, percebeu-se que muitos alunos não entravam nas aulas ao vivo por inúmeros motivos, entre eles: exerciam alguma atividade profissional no momento das aulas; não disponibilizavam de aparelhos tecnológicos; não tinham acesso à internet; ou não tinham interesse de acompanhar as aulas.

A partir dos dados trazidos pelos estagiários, observou-se:

Estagiário A – “A turma do 9º ano tinha 38 estudantes matriculados. Desse total, participavam das aulas síncronas entre 7 e 12 discentes. Os demais discentes acompanhavam as aulas de forma assíncrona.”



Estagiário F – “A turma escolhida foi uma do 3º ano do Ensino Médio, composta por 32 estudantes. Participavam dos momentos síncronos no máximo 8 estudantes. No mais, não sei informar quantos participavam dos momentos assíncronos, pois fiquei responsável para apenas fazer as atividades das aulas assíncronas”.

Apreende-se que os estagiários não possuíam controle dos estudantes nas turmas do estágio na Educação Básica, pois não sabiam de fato quem eram os alunos, quem respondia as atividades semanalmente, entre tantas outras ações que poderiam ser possíveis nas aulas presenciais.

Cabe destacar o relato de alguns estagiários sobre a resistência de alguns professores regentes aceitarem o desenvolvimento de outras atividades no momento síncrono, optando sempre por aulas expositivas. Segundo Mizukami (1986), o método expositivo caracteriza, essencialmente, a abordagem tradicional. Para esses professores, os alunos só conseguiam aprender se o conteúdo fosse exposto de uma única forma. Outra questão notada e trazida pelos estagiários se deu em relação às atividades, na qual o professor só aceitava que elas fossem elaboradas no *Google Forms*, conforme pode ser percebido no seguinte relato de um discente pesquisado: “A maior dificuldade do estágio em si, ocorreu na elaboração de atividades, uma vez que o professor regente não permitia inovar, tinha que ser sempre o mesmo modelo e apenas no *Google Forms*”.

De acordo com o retratado pelos docentes do Ensino Superior, quando perguntados se observavam diferenças entre o estágio supervisionado antes e durante a pandemia, em unanimidade eles responderam que notaram profundas mudanças após sua inserção na Educação Básica. O relato de uma docente revela essa realidade:

Docente C – “Antes da pandemia, os alunos ministravam conteúdos para alunos que estavam em sala, que participavam, que requeriam controle de sala; após a pandemia, os estagiários ministram conteúdo sem, muitas vezes, saber se os alunos estavam do outro lado da tela; alunos que faltam as aulas, que não participam de nenhuma forma. Algumas turmas tinham apenas dois alunos frequentando as aulas no *Google Meet*.”

Apesar dos empecilhos que alguns estagiários passaram para encontrar uma escola a fim de cumprir o componente curricular e, muitas vezes, encontrar baixa participação dos estudantes, a maioria dos licenciandos relatou que não teve outras dificuldades no momento do estágio (exposição das aulas, horários etc.), a não ser em relação à resistência de alguns professores com o uso de novas metodologias de ensino nas aulas síncronas.

Em relação às estratégias didático-pedagógicas adotadas, grande parte dos estagiários que teve aulas ao vivo realizou aulas expositivas e dialogadas. No entanto, alguns discentes desenvolveram outras metodologias, utilizando *podcast*, vídeos, o *Google Earth*, *Padlet*, entre outros recursos. É importante frisar que muitos estagiários só tiveram encontros assíncronos, o que dificultava o desenvolvimento dessas estratégias didático-pedagógicas.

Na Geografia – e na educação como um todo –, há um debate muito grande sobre a importância de trabalhar os conteúdos utilizando metodologias ativas que tragam os discentes para o centro da aprendizagem, tornando-os sujeitos participativos e que constroem o processo de ensino e aprendizagem dentro e fora de sala de aula. Além disso, corroborando as ideias de Cavalcanti (2011), destaca-se a relevância de, nos diferentes assuntos, estarem presentes as abordagens para o cotidiano dos alunos, trabalhando da escala local à global e da global à local.



A autora ainda afirma: “trabalhar com as escalas – local e global e suas mediações – requer uma construção intelectual, que permita compreender suas inter-relações, e também seus limites” (CAVALCANTI, 2011, p. 198).

Nesse sentido, quando perguntado aos licenciandos pesquisados quais práticas espaciais tinham sido desenvolvidas ao longo das abordagens dos conteúdos na Educação Básica, grande parte deles teve dificuldade em saber definir o que utilizaram sobre o local vivenciado pelos estudantes ao abordar as temáticas trabalhadas. Alguns pesquisados chegaram a afirmar: “Infelizmente a prática se restringia a repassar conteúdos, não citava nem o local deles.”; “Sem prática espacial, poucos moram no bairro, por exemplo”. É importante frisar que alguns ainda buscaram trabalhar o local e global. Um pesquisado afirmou: “Trazendo os conteúdos geopolítica e globalização para a realidade deles”. Assim, é preciso pensar sobre a necessidade e a relevância em se trabalhar os conteúdos geográficos, do “mestre obter proveito para suas lições de Geografia deste empirismo local” (LA BLACHE, 1943, p. 21).

De acordo com os docentes responsáveis pelas disciplinas de Estágio II e III, antes da inserção dos discentes nas escolas, foram discutidas e elaboradas metodologias que pudessem ser usadas nas aulas remotas, além de leituras e discussões de textos de autores que desenvolvem pesquisas na área do estágio, formação de professores e metodologias ativas. Seguem alguns relatos dos professores:

Docente A – “Discutimos sobre as metodologias no Ensino de Geografia, especialmente, as ativas com uso de recursos digitais. Propusemos a elaboração de planos e sequências didáticas, além de apresentações das ações didáticas submetidas a uma banca com os próprios estudantes. Ademais, realizou-se leituras, discussões e aproximações educacionais.”

Docente B – “Uso de TICS, aulas expositivas, jogos, distribuição de atividades para alunos que não tinha acesso à internet, e orientação de tarefas via WhatsApp que pudessem ser desenvolvidas nas turmas que os estagiários estavam.”

Docente C – “Os alunos foram situados das principais características que envolvem o Ensino Médio e do seu público-alvo. Revisaram textos e foram discutidas questões referentes ao domínio das tecnologias para ministrar as aulas virtuais”.

Docente D – “Foram desenvolvidas aulas teóricas sobre a temática do Estágio Supervisionado e debates sobre o uso das tecnologias no ensino remoto. Além disso, enfatizamos as diferentes metodologias ativas que poderiam ser desenvolvidas no contexto das aulas remotas.”

Diante desses relatos, destaca-se a importância de os docentes realizarem debates sobre textos que discutam a prática do Estágio Supervisionado em Geografia e proponham atividades didático-pedagógicas que façam os discentes pensar em como poderiam desenvolver tarefas no contexto do ensino remoto e, até mesmo, num contexto de ensino híbrido com a volta das aulas presenciais. De acordo com Callai (2011, p. 7),

Formar professores requer que nos cursos de formação inicial sejam trabalhados os conteúdos de forma que incorporem os princípios didáticos pedagógicos dos mesmos. Ao vivenciar as formas de aprender geografia, o graduando poderá estabelecer as bases para ensinar a Geografia.

É de extrema relevância que o docente dê total assistência aos discentes antes e depois da inserção no âmbito escolar. A esse respeito, quando perguntado aos professores se durante o Estágio Supervisionado de Regência os discentes solicitaram ajuda para desenvolver



alguma atividade na Educação Básica, em unanimidade, os docentes afirmaram que poucos estagiários os procuraram.

No entanto, de acordo com o relato de uma das docentes, que já ministra os componentes curriculares de Estágio há 11 anos, durante essa disciplina “existem momentos de orientação individual, nos quais os estagiários explanam como vem se dando o estágio e eu, enquanto professora, faço sugestões para o cotidiano das aulas, considerando as singularidades. Dessa forma, isso se antecipa a alguma solicitação”. Logo, enfatiza-se a relevância dos docentes também procurarem saber como está o desenvolvimento das atividades na Educação Básica, pois muitas vezes os licenciandos possuem dificuldade em comunicar algum possível problema que estejam passando, tornando frustrante esse momento da graduação.

Em sequência, quando perguntado aos estagiários como eles avaliam os materiais utilizados semanalmente nas aulas de Geografia na Educação Básica, grande parte afirmou que ainda predomina, na Geografia Escolar, um ensino pautado em métodos tradicionais e centralizado no que está posto no livro didático, dificultando a inovação nos materiais utilizados. Muitos professores que os receberam não quiseram se desvincular da forma como estavam sendo abordados os conteúdos. Assim, é preciso perguntar: há resistência em ressignificar o ensino da Geografia Escolar por parte de alguns professores? As pesquisas relacionadas às novas metodologias de ensino feitas nas universidades, nos próprios ambientes escolares, chegam até os professores da Educação Básica? Ou ficam restritas àquela realidade? A pandemia deixou os professores mais dependentes dos métodos tradicionais, o que gerou resistência a outras formas de abordar os conteúdos?

Em relação a como os estagiários avaliam o Estágio Supervisionado no ensino remoto, apesar de ser um momento desafiador devido à pandemia da covid-19, a maioria dos licenciandos considerou necessário o estágio na pandemia, pois a formação precisa continuar e, além do mais, proporcionou descobertas que até então eles não tinham vivenciado ao longo da graduação.

Grande parte dos pesquisados avalia o estágio no ensino remoto como sendo desafiador. É notório que, para eles, o estágio presencial é indiscutivelmente importante e insubstituível, mesmo tendo muitos desafios. Para muitos dos estagiários, os desafios foram ainda maiores devido à forma como ocorreram as aulas nas escolas-alvo do estágio e às dificuldades em relação ao uso das tecnologias. Um ponto marcante é o relato da baixa participação dos estudantes, que se mantiveram sem interação ao longo de grande parte das aulas síncronas.

Em relação à interação com o professor responsável pela turma da Educação Básica, nota-se que grande parte considerou uma relação boa e amigável, apesar de algumas opiniões serem divergentes em relação à abordagem do conteúdo. De acordo com Girotto (2017, p. 56), “neste encontro com os professores mais experientes, os estagiários vão compreendendo as especificidades que caracterizam esta profissão, sendo uma delas a intrínseca relação entre pessoalidade e profissionalidade docente”.

Uma estagiária relatou que, apesar de ter realizado o estágio, não chegou a conhecer a professora regente nem de forma virtual. Sabia apenas o nome dela. O relato da aluna diz o seguinte:



Estagiária X – “Para ser bem sincera, só sei o nome da professora de Geografia, porém não sei de quem se trata, nunca falei com a mesma, isso me deixou muito chateada. Quando cheguei na turma, os alunos não estavam tendo aula síncrona. A professora estava passando textos pelo *Classroom* e as atividades, então os alunos só tiveram aula de Geografia pelo *Google Meet*, quando eu estava estagiando na escola. Não tive contato com a professora, pois quem me orientou foi a coordenadora, ela me informou que a professora de Geografia não ministrava as aulas síncronas, porque não sabia mexer nas plataformas (*Google Meet*, *Classroom*, *WhatsApp*).”

A partir do relato da discente, surgem as seguintes questões provocativas: como pode a escola permitir um estágio sem a presença do professor responsável pela turma? O estágio deveria ter ocorrido nessa situação? O estágio é só para cumprir carga horária e pode ocorrer de qualquer forma? Infelizmente, mais perguntas sem respostas. Sabe-se que, para essa estagiária, o momento gerou indignação, o que já era de se esperar numa situação como essa, sem a presença de um professor para orientá-la e ajudar na elaboração das aulas e interações junto à turma.

Quando indagados sobre se o processo de ensino e aprendizagem dos alunos ficou prejudicado nesse contexto de pandemia, 25 estagiários (96,15%) afirmaram que sim; e apenas 1 (3,84%) afirmou que não. A partir do relato dos licenciandos pesquisados, percebe-se que o fator socioeconômico foi crucial para a baixa participação dos estudantes da Educação Básica, visto que não possuíam um espaço adequado para estudar, com a ausência de recursos tecnológicos e/ou internet e com problemas familiares, contribuindo para que eles não tivessem condições de acompanhar as aulas. Outra questão se deu pela falta de preparo de muitas escolas e dos professores frente a esse contexto de aulas remotas, pois, mesmo após mais de um ano e meio da pandemia, ainda existiam muitas lacunas a serem preenchidas que contribuíram para a baixa participação dos estudantes.

Sobre as perspectivas dos estagiários em relação ao avanço da utilização de ferramentas digitais no contexto educacional pós-pandemia, os 26 (100%) licenciandos afirmaram que as tecnologias serviram como um auxílio e, se usado da forma correta, ajudará professores e alunos no processo de aprendizagem. Assim, é preciso ficar atento ao que os estados e municípios irão propor em relação ao uso das tecnologias, pois é necessário que haja a disponibilização de aparelhos e acesso à internet para os alunos e professores, dentro da escola. É interessante que esses equipamentos sejam portáteis, como *tablets* para os estudantes e *notebooks* para os professores, a fim de que eles possam utilizá-los também fora do espaço escolar. Além disso, é recomendado que haja formação de como utilizar os aparelhos para servir, de fato, como um instrumento dilatador da aprendizagem.

Quando perguntado sobre o que os estagiários vislumbram para a sua vida profissional como licenciados em Geografia, todos pretendem atuar como professores na Educação Básica e no Ensino Superior, este último após cursar uma pós-graduação *stricto sensu*. Apesar das dificuldades enfrentadas ao longo da formação e acentuadas devido à pandemia, o que os motivam é a vontade que os alunos têm de enxergar a Geografia em seu cotidiano, contribuindo para a formação de cidadãos e cidadãs que refletem sobre a relação sociedade-natureza e os diferentes fatos que os cercam.

A Geografia, como uma ciência responsável por pensar a relação sociedade-natureza nas diferentes temporalidades e espacialidades, tem um papel relevante nos debates atuais das consequências da pandemia sobre a sociedade em todo mundo. De acordo com Santos



e Buriti (2021, p. 255), “a realidade socioespacial evidenciada pela pandemia da covid-19 revela a forma como os fenômenos, independentemente de sua natureza, são disseminados no mundo globalizado, que tanto é estudado pela Geografia”. Assim, quando perguntados como os pesquisados avaliam a participação da Geografia nesse contexto de pandemia, os licenciandos e docentes responderam, em unanimidade, como sendo essencial para a análise geográfica dos fenômenos ocorridos em tempos de pandemia, por refletirem diretamente no cotidiano das pessoas.

Nesse contexto, percebe-se que a Geografia é importante para promover o debate sobre as implicações espaciais, socioeconômicas, político-culturais e econômicas provocadas no cenário pandêmico. Questões sobre as desigualdades que já eram conhecidas se exacerbaram, a recusa do uso da internet na sala de aula passou a ser uma medida “mitigadora”, a globalização informacional se mostrou ainda mais forte. Essas e outras questões configuram um campo fértil para o ensino de Geografia. Portanto, a ciência geográfica tem um papel imprescindível na sociedade, por possibilitar que estudantes e pessoas em geral compreendam as contradições que se operaram e operam no espaço geográfico a partir da pandemia, descortinando as diferenças entre as classes sociais e, inclusive, possibilitando ver o seu aprofundamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado em Geografia nas turmas pesquisadas aconteceu mesmo diante dos inúmeros desafios impostos pela pandemia. Os estagiários precisaram encarar essa nova realidade para dar continuidade ao curso e não atrasarem a sua trajetória acadêmica na universidade. Infelizmente, em determinados casos, alguns estudantes não conseguiram realizar o estágio devido à dificuldade em encontrar escolas, fato observado mesmo antes da pandemia e se acentuando ainda mais nos últimos meses.

Apesar dos docentes universitários desenvolverem debates de textos e estratégias didático-pedagógicas antes da inserção dos estagiários na Educação Básica, parte dos que tiveram momentos síncronos relatou a resistência de alguns professores quanto à utilização de outras metodologias, para além de aulas expositivas. Constata-se, ainda, que muitos professores tendem a reproduzir em sala de aula uma Geografia conteudista, típica da Geografia clássica, o que faz com que muitos alunos não se motivem em participar das aulas e se tornarem sujeitos ativos do processo de aprendizagem.

Com o advento da pandemia da covid-19, a interação estagiário-aluno e em alguns casos estagiário-professor ficou bastante restrita, como se pôde observar no relato dos pesquisados. No caso daqueles que só tiveram aulas assíncronas, não se conhecia os alunos, apenas eram enviados materiais para os professores. Em outros casos, com aulas síncronas, apesar de terem um contato ao vivo com os estudantes, muitos não ligavam as câmeras e os microfones e poucos entravam na sala virtual, além de as atividades assíncronas serem corrigidas pelos professores responsáveis, impossibilitando acompanhar o processo de aprendizagem em sua totalidade.

A pandemia da covid-19 escancarou muitos problemas estruturais presentes na educação brasileira, principalmente na realidade das escolas públicas. Muitos alunos não possuem acesso à internet e muito menos a aparelhos tecnológicos. Por isso, é essencial frisar a importância do livro didático, visto que essa é, muitas vezes, a única ferramenta pedagógica



disponível na casa dos estudantes para fazer as pesquisas, realizar os exercícios propostos pelos professores e estudar no cotidiano.

Além de todos os problemas relacionados à falta de recursos tecnológicos dos estudantes, percebeu-se que muitos professores, antes da pandemia, também não tinham acesso a *notebooks* ou computadores, e se tinham não utilizavam para preparar atividades ou acessar plataformas digitais. Assim, destaca-se a relevância do investimento dos órgãos públicos na compra de equipamentos tecnológicos para alunos e professores que possam ser utilizados para além dos espaços escolares, favorecendo uma educação mais justa e igualitária para todos. Hoje a internet é uma ferramenta poderosa para a pesquisa. Por isso, é inaceitável a quantidade de estudantes que não possuem esse acesso para assistir às aulas, como ocorreu na pandemia da covid-19, que ainda não terminou.

É importante ressaltar a inserção do uso das ferramentas tecnológicas na educação pelo professor desde a formação inicial, o que ainda está muito distante da realidade dos cursos de licenciaturas no Brasil.

Por fim, apesar de todos os problemas relatados em relação às aulas no ensino remoto, depreende-se que o momento do Estágio Supervisionado é imprescindível na formação do licenciando em Geografia e demais licenciaturas, pois é onde muitos estudantes têm um primeiro contato com a escola, mesmo que de forma virtual, como ocorrido na pandemia.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e Educação: Trabalho e formação docente. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6HmDSHGqC5VC3RSNtYWZmWS/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BORGES, Vilmar José. **Modos de realizar estágio curricular supervisionado em Geografia**: vozes de professores supervisores e professores parceiros na região sudeste (Brasil). 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101551>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: DF, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. Portaria n.º 343 do Ministério da Educação, aprovada em 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, edição 53, seção 1, p. 39, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 1 set. 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: O desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da Anpege**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 193-203, 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6563/3563>. Acesso em: 25 set. 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza Cavalcanti. A relação teoria e prática nas orientações de estágios curriculares em cursos de Licenciatura em Geografia. **Cadernos de Estágio**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 124-132, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufm.br/cadernosestagio/article/view/27582/15134>. Acesso em 20 de Maio de 2023.

DUARTE, José B. Estudos de Casos em Educação: Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, Campo Grande, Lisboa, v. 11, p. 113-132, 2008. Disponível em: <http://maratavarepsicities.pbworks.com/w/file/74450999/Estudos%20de%20caso%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.



GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Do experimento à experiência: construindo saberes e identidades no estágio supervisionado em ensino de Geografia. **Revista GEOSABERES**, Fortaleza, v. 8, n. 15, p. 51-66, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5528/552860957005/552860957005.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

GODOY, Arlinda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/viewFile/38183/36927>. Acesso em: 10 set. 2020.

GUAREZI, Rita de Cássia Menegaz; MATOS, Márcia. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Ibpex, 2009.

HAVIARAS, Mariana. Propostas de formação de professores para o uso de tecnologias educacionais. **Revista Intersaberes**, [S.l.], v. 15, n. 35, p. 701-711, 2020. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1762>. Acesso em 17 de Maio de 2023.

KAERCHER, Nestor André; MENEZES, Victória Sabbado. A construção da identidade docente do estagiário de Geografia: uma prática existencial consigo e com o aluno. **Revista Espacio y Sociedad**, Valparaíso, Chile, v. 1, p. 42-52, 2017. Disponível em: <http://www.geografiacritica.cl/wp-content/uploads/2017/09/EyS1-NestorKaercher-VictoriaMenezes.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LA BLACHE, Paul Vidal de. A geografia na escola primária. **Boletim do Conselho Nacional de Geografia**, ano 1, 1943.

MACÊDO, Rebeka 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**, Montes Claros, v. 2, n. 2, p. 70-89, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/verdegrande/article/view/2993>. Acesso em: 16 abr. 2021.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; TONINI, Ivaine Maria. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 20, n. 3, p. 98-106, 2016. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/wmlpv7yhu5esbkvnwudri2ez4y/access/wayback/https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/download/21000/pdf>. Acesso em: 27 dez. 2021.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lucia Maria Martins; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/>. Acesso em 17 de Maio de 2023.

MOREIRA, José Antonio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 11 maio 2022.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Como fica o ensino de Geografia em tempos da pandemia da covid-19? **Revista Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4577>. Acesso em: 14 abr. 2021.



PATTO, Maria Helena Souza. O ensino a distância e a falência da educação. **Revista Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dddbr9B35pCZYM3nxJB47Pz/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Niterói, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em 02 de março de 2022.

PIMENTEL, Carla Silvia; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Representações sobre o estágio na formação inicial de professores de Geografia. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 67-87, 2010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3193/2332>. Acesso em: 2 fev. 2022.

SANTOS, Anderson Felipe Leite dos; BURITI, Maria Marta dos Santos. Ensino remoto: desafios e possibilidades para a construção do processo de ensino-aprendizagem em Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 47, n. 2, p. 250-274, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/bgg/article/view/113271/64808>. Acesso em: 2 jan. 2022.

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. **O estágio enquanto espaço de pesquisa**: caminhos a percorrer na formação docente em Geografia. 2012. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/56848/000862066.pdf?sequence>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 67, p. 36-49, 2021. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciplinas/midias-educacionais/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-201censino201d-remoto/view>. Acesso em 16 de Maio de 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UEPB – UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico de Curso – PPC**: Geografia (Licenciatura), CEDUC. EDUEPB, 2016. 136 p.

VALLERIUS, Daniel Mallmann. **A identidade profissional cidadã e o estágio supervisionado de professores de Geografia**. 2017. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7533>. Acesso em: 10 fev. 2022.

COMO CITAR ESTE TRABALHO

SANTOS, Anderson Felipe Leite dos; SOBRINHO, Raimundo da Paz O Estágio Supervisionado em geografia no ensino remoto: como estagiar em tempo de pandemia e isolamento social?. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 19, n. 2, p. 242-264, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2023.67508>. Acesso em: DD MM. AAAA.