

“Como ensinar Geografia *online?*”: o Estágio Supervisionado em Geografia em contexto de pandemia

Vinícius Moraes'
Hilton Silva Junior'

09

Resumo: Tradicionalmente, são diversos os desafios enfrentados na formação de professores e, no atual cenário em que a pandemia nos impôs, a necessidade de organizarmos atendimento remoto aos alunos da licenciatura em Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro é mais um deles. O objetivo do presente artigo consiste em divulgar como é estruturado o Estágio Supervisionado em Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e, ao discorrer sobre nossa proposta para o momento final do percurso que os alunos realizam neste momento da licenciatura, sublinhar algumas interpelações enfrentadas ao longo do primeiro semestre de 2021. Para tanto, problematiza-se em um primeiro momento a centralidade do Estágio Supervisionado na formação do docente em Geografia no campus Maracanã; em seguida, constrói-se uma breve análise sobre o contexto do Estágio no atendimento remoto; por fim, são sublinhadas questões e experiências que surgiram ao longo da disciplina.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Geografia; Atendimento remoto; UERJ

Considerações Iniciais

Das mais diversas etapas e experiências que os licenciandos em Geografia têm, o Estágio Supervisionado apresenta uma particularidade fundamental a ser problematizada na formação de professores. Essa particularidade está diretamente relacionada com o movimento de aproximação gradual dos futuros professores e com as dinâmicas que cercam o fazer docente.

O artigo se propõe: i. apresentar como se dá o Estágio Supervisionado em Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro; ii. problematizar nossa proposta de construção do Estágio Supervisionado em Geografia IV e; iii. socializar alguns desafios impostos no contexto de pandemia e atendimento remoto.

1. O Estágio Supervisionado em Geografia na UERJ campus Maracanã

O que chamamos de Estágio Supervisionado é, em grande medida, um conjunto de disciplinas pelas quais estudantes atravessam não apenas para cumprirem burocraticamente uma carga obrigatória com objetivo de adquirir a habilitação em licenciatura. Pelo decorrer das disciplinas, licenciandos aprendem e aprimoram tanto conhecimentos próprios das Ciências da Educação quanto problematizam e operacionalizam toda base teórica, conceitual e metodológica do saber de referência (LOPES, 1999a, 1999b) que, em alguma medida, dialoga com conteúdos tradicionais do currículo escolar.

O Estágio Supervisionado, por propiciar o vínculo entre universidade e escola na formação

1. Professores do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues de Silveira - CAp UERJ.

de professores, pode ser entendido como um meio pertinente para a construção de valores e comportamentos que refletem em diversas dimensões do processo de construção do conhecimento. Assim, nos processos de formação docente, aprendemos entre o chão da escola e o da universidade que as parcerias fortes com a escola são uma importante articulação que o estágio pode fomentar, especialmente quando a formação de professores ocorre na perspectiva de conformação entre os formadores universitários e os docentes de estabelecimentos que acolhem os estagiários.

A centralidade do Estágio Supervisionado, segundo análise de Pimentel e Pontuschka, reside na experimentação da profissionalidade do magistério, da “amplitude do saber e do saber-fazer dos professores, envolvendo os aspectos morais, éticos e políticos peculiares ao seu trabalho” (2014, p. 70). O que vale somar, para uma maior valorização da profissão, é o desenvolvimento das dimensões do saber e do saber-fazer, considerado fundamental e essencial para recuperarmos a autonomia profissional dos licenciandos. A proximidade propiciada pelo Estágio Supervisionado entre professores regentes da Educação Básica e estagiários do curso de licenciatura revela importantes investimentos intelectuais e técnicos na apreensão do *habitus* do magistério.

O conceito de *habitus*, estruturante do pensamento de Bourdieu (2005a, 2005b), é capaz de conciliar uma aparente oposição entre diferentes realidades sociais: a realidade exterior e as realidades individuais. Por meio do *habitus*, podemos entender como é a expressão constante e recíproca entre o mundo objetivo, externo aos nossos corpos, e o mundo das individualidades.

O próprio Bourdieu (2005a, 2005b) disse que o *habitus* é uma subjetividade socializada e deve ser tomado com um conjunto de percepções, de apropriações e ações que é colocado em prática tendo em vista todo um campo de estímulo. Ou seja, o *habitus* é a expressão da prática social realizada na dialética entre sociedade e indivíduo e, partindo desse princípio, temos a possibilidade de entender que nossas ações, nossos comportamentos cotidianos, as nossas escolhas ou desejos individuais não são resultados de prévio planejamento ou cálculo racional, mas sim de meios, produtos e condições das relações entre nossos *habitus* individuais e as pressões dos estímulos de uma dada conjuntura socioespacial.

Esse *habitus* exerce, assim, influência decisiva na construção da identidade profissional dos professores, sugerindo a assimilação de técnicas, atitudes, crenças e posturas que socialmente se espera do grupo profissional no qual fazemos parte. Destacamos e valorizamos, nessa linha de raciocínio, os professores da Rede Básica, por serem fundamentais na demonstração e transmissão desse sistema de disposições aos licenciandos (BOURDIEU, 2005a, 2005b). Geograficamente, podemos dizer que o *habitus* nos permite qualificar o Estágio Supervisionado como um espaço-tempo da formação docente que condensa princípios científicos, pressupostos pedagógicos e condicionantes escolares identificados e compreendidos em uma dada extensão espacial — a escola.

Aprofundando, podemos ponderar que o aprendizado e vivência desse *habitus* profissional não se restringem ao trato e ao desempenho no processo de ensino-aprendizagem, mas também abarca o aprendizado de valores, intenções e posicionamento por parte dos estagiários. Apoiados

em estudos sobre profissionalidade, Contreras (2002) considera a existência de três dimensões necessárias para o desenvolvimento da profissionalidade, todas presentes de forma interdependente: obrigação moral, seguida do compromisso com a comunidade e, por fim, a competência profissional.

Nesse sentido, no tocante às práticas educativas, o *habitus* profissional apreendido pelos estagiários passa por princípios e valores que não podem ser meramente transmitidos de forma efetiva por meio dos ensinamentos teórico-conceituais e técnicas promovidas pela academia, mas que só podem ser construídos mediante a observação e problematização da *práxis* profissionais. Esse *habitus* exerce influência decisiva na construção da identidade profissional dos professores, sugerindo a assimilação de técnicas, atitudes, crenças e posturas que socialmente se espera do grupo profissional no qual fazemos parte.

De modo geral, o Estágio Supervisionado permite constatar, por parte dos licenciandos, determinadas condutas esperadas pelos professores da rede básica. Pimentel e Pontuschka (2015) resumem tais condutas em frentes relacionadas às práticas didáticas: orientar, demonstrar e colocar-se à disposição dos estagiários.

Já o conceito de *práxis*, muito comum entre os pensadores que vislumbram suas pesquisas à luz do materialismo histórico-dialético, remete ao encontro entre teoria e prática, apontando para a ideia de que nossas ações — intencionalmente organizadas — unem ambas as instâncias. A *práxis* não é uma prática qualquer, é uma prática que se constrói na incessante interação dialética entre teoria <-> prática <-> teoria <-> prática e, assim, continuamente. O contato entre alunos e professores da rede básica, licenciandos e professores do ensino superior que atuam em disciplinas de Estágio Supervisionado é necessário para formação de professores de Geografia autônomos, que passam também pelo domínio de elementos da *práxis* do magistério.

Nesse sentido, especificamente na UERJ campus Maracanã, tem como suporte institucional no processo de formação de professores um campo de estágio com estrutura de trabalho que permite, em tese, um diálogo mais próximo entre Educação Superior e Educação Básica. Até o presente momento, temos o seguinte cenário: licenciandos devem cursar uma disciplina ofertada pela Educação, conhecida como Estágio Zero e, na sequência, 05 disciplinas de Estágio Supervisionado, sendo o Estágio Supervisionado em Geografia I e V ofertadas pela Geografia, ao passo que os demais (Estágio Supervisionado em Geografia II, III e IV) são ofertados pelo Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ) — campo de estágio obrigatório para as licenciaturas do campus Maracanã.

O Estágio Zero é voltado para que licenciandos possam ter uma primeira aproximação com ambiente escolar, porém agora não mais como estudantes da Educação Básica, mas sim como pesquisadores e futuros professores. Pesquisadores na medida em que, nessa etapa da formação, licenciandos são incentivados a produzirem uma espécie de diagnóstico de uma escola qualquer para que possam coletar dados e realizar uma reflexão sobre o ambiente escolar.

Após esse momento inicial de aproximação e problematização das percepções sobre o significado de ambiente escolar, os licenciandos iniciam a trajetória nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Como dito anteriormente, nos Estágios Supervisionados I e V são desenvolvidas atividades pertinentes ao processo com professores do Instituto de Geografia; nossa particularidade de atuação se enquadra nos limites entre o Estágio Supervisionado II, III e IV e é a partir de nossa experiência profissional que gostaríamos de explicitar a particularidade do Estágio Supervisionado no campus Maracanã, especialmente a estrutura pensada para o Estágio Supervisionado em Geografia IV no atual contexto de pandemia e atendimento on-line aos estudantes que se encontram na condição de conclusão de curso.

Em condições normais, durante o Estágio Supervisionado II, os licenciandos devem cumprir uma carga horária de observações nas diversas turmas do CAP-UERJ e outra carga horária em uma turma fixa, para que eles possam ter contato mais estreito com um professor ou com uma forma didática que ele mais se interessa, adquirindo *habitus* e *práxis* docentes.

Já no Estágio Supervisionado em Geografia III, os licenciandos, além de realizarem observações em diferentes turmas e escolherem uma turma fixa para maior aprofundamento das percepções da sala de aula, precisam produzir o que chamamos de coparticipação, ou seja, uma atividade que eles irão pensar, junto com os professores regentes das turmas fixas escolhidas, e que deverá ser colocada em prática por eles, com supervisão do professor.

O Estágio Supervisionado IV geralmente é o que causa maior aflição e preocupação em grande parte dos licenciandos, já que é o momento em que eles são obrigados a planejar, com apoio do professor regente de uma turma fixa e do professor do Estágio, uma regência, uma prova-aula. Após observar uma carga horária especificamente em uma turma, entendendo parte das dinâmicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e do relacionamento entre professor e alunos, os licenciandos mudam de papel com os professores em pelo menos duas aulas. Os professores regentes passam a ser avaliadores e desenvolvem uma análise da regência do licenciando por meio de aspectos previamente esclarecidos pelos estagiários e, também, via percepção subjetiva daquilo que se entende como postura docente.

Essa potencialidade que surge no contato entre os professores do Instituto de Aplicação, estagiários licenciandos da graduação e os alunos da Educação Básica é rica e possibilita a construção de um ambiente onde todos os participantes dessa construção são beneficiados.

Seguindo mesma conclusão apontada por Oliveira, o CAP-UERJ, por ter como função-chave ser um espaço de experimentação para os alunos universitários, se refaz constantemente como um ambiente privilegiado, “o que, por si só, já apresenta vantagens a todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem” (OLIVEIRA, 2010, p. 283). Pormenorizando, professores se beneficiam por entrar em contato com inovações elaboradas pelos diversos estagiários que circulam nas salas de aula, tecendo considerações em fichas de observação e comentando e trocando ideias. O momento do planejamento das regências é um momento rico na medida em que propostas de

trabalho diferenciadas acabam surgindo e ventilando até mesmo outros colegas de equipe.

Os alunos, ainda nessa seara, também se beneficiam na medida em que muitos deles acabam se identificando com os licenciandos. As propostas de coparticipação levadas pelos licenciandos, por exemplo, levam aos alunos metodologias que fogem do tradicional, facilitando o processo de ensino-aprendizagem e ressaltando outros pontos de vista e formas de saber.

Licenciandos se beneficiam pois eles são inseridos em um ambiente escolar da rede básica da Educação, porém com grandes particularidades. Em linha geral, essas particularidades se resumem no fato do CAp-UERJ ser uma escola da rede básica da Educação com investimentos diferenciados dentro da rede. Em outras palavras, o CAp-UERJ faz parte de pasta diferente do restante da rede, fato esse que imputa ao Instituto uma melhor condição de financiamento.

É importante destacar que a possibilidade de supervisão dos licenciandos por professores tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior marca uma particularidade da formação de professores em Geografia na UERJ. E mais: os docentes lotados no CAp-UERJ apresentam um diferencial quando comparados aos docentes da Faculdade de Educação e do Instituto de Geografia por atuarem nessas duas pontas da supervisão do Estágio.

Nesse sentido, “a própria infraestrutura do colégio e a disponibilidade de seus professores constituem um ambiente ímpar para um acompanhamento efetivamente participativo e contínuo das atividades escolares” (OLIVEIRA, 2010, p. 283).

A qualidade dos processos que envolvem o percurso nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia é mais ainda referendada quando entendemos que a identidade docente, o fazer docente e a autonomia universitária dos professores do CAp-UERJ dialogam com processos formativos da Educação Básica e do Ensino Superior para além da formação inicial, alcançando a pós-graduação no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica em reflexões que estimulam, em diversos sentidos, a produção de conhecimento sobre e pela escola.

2. Em tempos remotos, como pensamos a formação docente através do Estágio Supervisionado IV?

“Professor, como ensinamos globalização no 9º ano do ensino fundamental remotamente?”

Nesta seção, iremos apresentar e debater o nosso Programa de Curso que desenvolvemos ao longo do primeiro semestre de 2021. Desde já, apontamos que o percurso das discussões previstas revela também as nossas filiações teórico-metodológicas estabelecidas para pensarmos a formação docente em tempos de pandemia no bojo do processo de realização do Estágio Supervisionado.

2.1. A disciplina Estágio Supervisionado IV em 2021

Cadernos de Estágio Vol. 3 n.2 - 2021

Como ponto de partida, acenamos que o momento da pandemia é um período limitante, mas que não nos convida ao imobilismo. Pelo contrário, sentimos, desde o momento em que assumimos a disciplina de Estágio Supervisionado IV, a necessidade de refletir sobre o propósito da instituição escolar em um contexto pandêmico e, nesse sentido, a formação docente será o nosso foco analítico dessa reflexão. Assim, a escola, instituição talvez tão naturalizada em nossas mentes, colocou-se de forma desconstruída nessa situação de pandemia e exigiu de nós pensar o sentido de sua existência, ainda que e sobretudo neste “oceano” de intempéries em que nos vemos “mergulhados”.

Definir e aclarar a dinâmica do Estágio Supervisionado se colocou como um primeiro esforço necessário para a construção de uma compreensão coletiva, ainda que diversa, do desafio em que nós (docentes e discentes) estávamos nos colocando enquanto possibilidade de formação. Aqui, a contingência de errar e retornar de um determinado ponto se mostrou como a riqueza desse momento preenchido de incertezas. A dinâmica do Estágio Supervisionado, que revela a natureza da presente disciplina, está no reconhecimento de enxergar **a construção da aula na Educação Básica enquanto uma experiência formadora do futuro professor**. Falando didaticamente: importa todo o processo reflexivo que orbita a regência (antes da aula, durante a aula e depois da aula).

No contexto dessa dinâmica de reflexões com a/sobre a/na construção da aula, a dimensão prática tende a aparecer com grande vivacidade se comparada a outras disciplinas da graduação. Ressaltamos que o Estágio tem um papel importante no sentido de uma formação orientada via profissionalização e não apenas inerente a uma lógica dessa disciplina (TARDIF, 2002). Entretanto, questionamo-nos (à luz do mesmo autor) se esta dimensão prática precisa ficar restrita às disciplinas de estágio. Importa, assim, questionar aos alunos o que significa esta dimensão prática para, de início, afastarmos a perspectiva aplicacionista de pensar a formação do professor, como a frase motivadora desta seção alegoricamente expressa: “Professor, como ensinamos globalização no 9º ano do ensino fundamental remotamente?”.

Compreender o Estágio Supervisionado como uma experiência formativa complexa envolve, assim, atentar para a rede de sujeitos envolvidos e que são específicos do processo de construção da disciplina. Essa rede de sujeitos é constituída por: graduandos do Instituto de Geografia da UERJ (IGEOG-UERJ) matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado IV; alunos das turmas de educação básica do CAP-UERJ; professor regente das turmas do CAP-UERJ e; professores do CAP-UERJ que ministram a disciplina de Estágio Supervisionado IV.

A construção da regência, nesse contexto, exige um processo profícuo de interações na trama dessa rede de sujeitos. Haverá uma necessária interação dos alunos da graduação com os alunos da Educação Básica no curso do Estágio Supervisionado e um necessário reconhecimento do IGEO-UERJ e do CAP-UERJ enquanto espaços de orientação das reflexões que irão basear a regência em suas inquietudes quanto ao processo de construção e socialização do conhecimento escolar Geografia.

Em termos de operacionalização dos debates na disciplina Estágio Supervisionado IV, lançamos mão de uma gama de exercícios construídos com base em nossas experiências enquanto docentes do CAP-UERJ com turmas da Educação Básica². São, assim, reflexões trazidas de experiências escolares para suscitar incômodos teórico-metodológicos nas temáticas debatidas e inscritas nessa natureza de uma formação que é também uma formação profissional. O intuito desta operacionalização é produzir debates que enredam as seguintes interpelações: i. como você mobilizou os conhecimentos acadêmicos para a sua regência? ii. como os conhecimentos, vinculados às disciplinas da Faculdade de Educação, foram mobilizados por você?; iii. como se deu a construção da abordagem geográfica em sua aula? e; iv. o que significa ser professor de Geografia na Educação Básica com base em sua regência?

Por fim, o nosso Plano de Curso se expressa no seguinte percurso temático:

- Estágio IV: particularidades desse momento de formação;
- A aula de Geografia: a dimensão geográfica da aula;
- Plano de aula: um debate sobre a organização da construção do conhecimento e o seu processo de socialização;
- Recursos na/para a aula: livro didático, música, filme etc;
- Professor, transposição didática e mediação didática;
- O conhecimento escolar e o conhecimento científico: aproximações e afastamentos;
- A escola e a formação escolar.

2.2. Demarcando olhares sobre a aula de Geografia e sobre a docência

Se a construção da aula é a experiência formadora na disciplina de Estágio Supervisionado IV, iniciamos o curso debatendo e demarcando a natureza de uma aula e, particularmente, precisando do que compreendemos como registro intelectual da aula de Geografia. Esse é um esforço importante para desfazer a ideia da aula como espaço-tempo de transmissão de conteúdos e, simultaneamente, pensar qual o movimento intelectual que aguça a curiosidade de pensar o mundo à luz da disciplina escolar Geografia.

Principiamos as discussões de que o conhecimento geográfico é uma forma original de pensar (GOMES, 2017) arvorada através de um discurso sobre a ordem espacial do mundo. Nesse sentido, a aula é definida como um encontro (TARDIF, 2002) em que pensamos sobre a espacialidade dos fenômenos e não sobre os fenômenos em si (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2014).

2. [Exemplo de um dos exercícios] Marcos é aluno de graduação em Geografia na UERJ e, este ano, está cursando a disciplina de ESIV. Para realizar o ESIV, Marcos assiste aulas nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental e no 2º ano do Ensino Médio no CAP-UERJ. Sobre essa experiência, Marcos acompanha aulas cujos temas são: 6º ano do Ensino Fundamental – Tectônica de placas. 2º ano do Ensino Médio – Rio de Janeiro: formação da cidade. Considerando que as disciplinas de Biologia e História também discutem esses mesmos temas em suas grades curriculares, discorra sobre o que significa debater esses temas na aula de Geografia. Utilize um exemplo em sua resposta.

Esse é o exercício intelectual que marca o debate entre professor e alunos na aula de Geografia. Compete, ao professor, motivar os alunos geograficamente através de questões que aguçam a compreensão da ordem espacial enquanto um elemento explicativo. Essas questões que convidam o discente a pensar a espacialidade são verdadeiros “gatilhos geográficos” (SCALERCIO, 2018).

Não obstante, trouxemos para esse debate um conjunto de discursos nada promissor de definição da aula de Geografia, mas que são discursos recorrentes e que precisaremos estar atentos na condição de professor de Geografia. Foram essas as definições debatidas: i. a Geografia é a disciplina que compreende o mundo; ii. a Geografia é a disciplina que compreende o presente; iii. a Geografia é a disciplina que forma à cidadania; iv. a Geografia é a disciplina que estuda a relação sociedade-natureza e; v. a Geografia é a disciplina que estuda tudo.

Ciente da particularidade da aula de Geografia, investimos na questão: como organizar o processo de construção e socialização do conhecimento geográfico com um público-alvo escolar? Esta interpelação inaugura a compreensão da construção da aula enquanto um exercício intelectual consciente e a importância, por isso, do planejamento e do plano de aula (LIB NEO, 2013).

Se a imprevisibilidade e a criatividade são marcas da aula (LEMOS, 2019), o plano de aula é um exercício intelectual que, para além de uma dimensão burocrática, revela-se como ferramenta para que o docente se prepare para lidar com as incontingências. Assim, o plano de aula é uma atividade importante para o professor em formação no sentido de pensar sobre o conjunto de demandas que emergem do esforço em construir e socializar conhecimento.

Particularmente, situamos adiante, o debate sobre os recursos mobilizados e a necessidade de o compreendermos de forma precisa no plano de aula. Para isso, ao pensarmos o recurso, é necessário ponderar as perguntas: i. qual recurso será utilizado?; ii. por que foi escolhido esse recurso?; iii. como ele será utilizado? e; iv. quando ele será utilizado? Operacionalmente, trouxemos para a discussão três recursos comuns aos professores de forma geral e ao professor de Geografia também: o quadro, o livro didático e o mapa. No contexto pandêmico, o quadro se transforma em “slides” e isso torna a necessidade de dizermos como resolveremos a questão da interação no curso da aula na qual muitas câmeras ficam desligadas.

Por fim, os três últimos itens do Plano de Curso se inserem na preocupação em identificarmos qual o sentido do conhecimento geográfico aprendido no âmbito da graduação para os discentes que se formarão professores. Com isso, considerando a experiência da regência, investimos no exercício de avaliar a mobilização do conhecimento geográfico aprendido no curso de inúmeras disciplinas ao longo da graduação. Além da experiência da regência, compilamos um conjunto de disciplinas ofertadas obrigatoriamente para as duas habilitações em Geografia (bacharel e licenciado), no IGEOG-UERJ, no intuito de refletir qual a importância dessas disciplinas para o futuro bacharel e para o futuro licenciado, afinal “a Geografia que a gente aprende não é a Geografia que a gente ensina” (DINIZ, 2001).

3. (In)Conclusões: interpelações que emergem com a regência

Algumas questões emergiram ao longo da experiência com o ensino remoto, que se tornaram desafios na formação de professores. Diferentemente de um contexto presencial, onde todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento se encontravam em um mesmo ambiente (fato que possibilita uma interação, em linha geral, mais fluida), o atendimento aos licenciandos em etapa final de formação nos impôs, em algum sentido, relações com diversos ambientes.

As possibilidades de participação nos encontros on-line são diversas e não podemos negar que isso interfere especialmente na dinâmica de participação, uma vez que o leque de eventos que ocorrem nos ambientes onde nos situamos pode concorrer a favor ou contra. Foi comum a opção pela não-abertura das câmeras e maior participação nas aulas via chat e abertura de microfone por motivos diversos que estão atrelados, também, ao local que é possível a participação síncrona.

Inclusive, essa foi uma questão que também preocupou muito os licenciandos no planejamento das regências supervisionadas na Educação Básica. Organizar aulas para turmas que eles já entendiam a dinâmica de participação dos estudantes e ainda ter preocupação com o acompanhamento da aula proposta é, de fato, um desafio ainda a ser superado.

Este contexto de “oceanos de incerteza” traz, para a formação docente, a necessidade de trabalharmos a aula como uma atividade imprevisível em seu acontecer, para além da abordagem mecanicista de “transmissão de conteúdo” comum ainda na imaginação. Essa natureza, digamos “rebelde” da aula, trouxe à baila discussões sobre como avaliar a participação da turma. Nesse mé-tier, foi necessário ponderar a contextualização do conhecimento escolar que se almeja construir e socializar a estratégia a ser construída. Assim, refletir como mobilizamos o conteúdo em nosso cotidiano se mostrou como um exercício importante e que trouxe a pandemia como “pano de fundo” de inúmeras regências.

Além disso, ainda no interior desse debate sobre a participação da turma, reforçamos a necessária compreensão da aula como um encontro e aqui está a necessária disponibilidade do docente e alunos. A aula é resultado de um grande acordo coletivo em prol da socialização do conhecimento que envolve docentes, alunos e, particularmente na pandemia, um aceitar que a instituição escolar não se encontra pronta e acabada. Pelo contrário, nós a construímos diariamente com a nossa experiência ou com a nossa crueza: formamos e somos formados.

Outra situação que trouxe certa inquietação no contexto do Estágio Supervisionado IV foi a imprevisibilidade da internet. Foram diversos os momentos em que a participação nos encontros síncronos oscilava devido a saída e entrada de docentes e discentes por conta de queda de energia elétrica, interrupção momentânea de sinal de internet ou intervenções externas.

Um último ponto que gostaríamos de aqui destacar é a preocupação com a sistematização daquilo que construímos ao longo de cada encontro. A falta de um quadro nos obriga a buscar outros meios de organizar as ideias que são concretizadas nas trocas e participações e, nesse

sentido, o uso de programas para projeção de slides ganhou destaque. Tanto nos encontros síncronos da disciplina Estágio Supervisionado em Geografia IV quanto nas regências planejadas e efetivadas pelos licenciandos, o recurso de slides adquiriu papel de destaque dentre os recursos utilizados. Outros recursos e materiais utilizados pelos licenciandos tiveram de ser disponibilizados via Ambiente Virtual de Aprendizagem, planejado pela UERJ para o CAP-UERJ, notadamente, em um contexto em que não houve distribuição de livros didáticos.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In.: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2005a. P. 39-72.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2005b.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DINIZ, Maria do Socorro. **A Geografia que a gente aprende não é a geografia que a gente ensina**. Geo Uerj Revista do Departamento de Geografia, Rio de Janeiro, v. 9, p. 79-88, 2001.
- GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- LEMOES, Guilherme Augusto Rezende. **Currículo e docência: regulação e escape**. In: MACEDO, Elizabeth; MENEZES, Isabel. (Org.). Currículo, política e cultura: Conversas entre Brasil e Portugal. 1ed. Curitiba: CRV, 2019, v. 1, p. 41-56.
- LIBNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999b.
- LOPES, Alice Casimiro. Universidade e escola: o diálogo entre saberes diversos. In: **Seminário de Extensão do CCS – uma reflexão sobre extensão**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999a.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. 3a ed. 3a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. p. 275-286.
- OLIVEIRA, Cesar Alvarez Campos de. A prática de ensino de Geografia na UERJ: uma proposta alternativa de formação de professores? In.: PONTUSCHKA, Nídia Nacib;
- PIMENTEL, Carla Silvia; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiências na Educação Básica. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido Pimenta (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 69-112.
- PIMENTEL, Carla Silvia; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O papel dos professores da Educação Básica na formação inicial de alunos da Licenciatura em Geografia em períodos de estágio curricular. In: SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; ANTUNES, Charles da França; SANTANA FILHO, Manoel Martins de (orgs.). **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: *Cadernos de Estágio* Vol. 3 n.2 - 2021

Janeiro: Consequência, 2015. p. 49-64.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADAO, Roberto Célio. **Professor de geografia: entre o estudo do conteúdo e a interpretação da espacialidade do fenômeno.** In: XIII Coloquio Internacional de Geocrítica EL CONTROL DEL ESPACIO Y LOS ESPACIOS DE CONTROL, 2014, Barcelona. ACTAS XIII Coloquio Internacional de Geocrítica EL CONTROL DEL ESPACIO Y LOS ESPACIOS DE CONTROL. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2014. p. 01-14.

SCALERCIO, Vitor Soares. **Ensino de Geografia e Pensamento Espacial: reflexões epistemológicas e a atividade de pesquisa do LENpGEO.** GIRAMUNDO - REVISTA DE GEOGRAFIA DO COLÉGIO PEDRO II, v. 5, p. 57-71, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002. 17ª edição.