



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE AQUINO - CAMPUS III  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

**KALLYNA DEISE DA SILVA FERREIRA**

**PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE DURANTE A  
PANDEMIA DA COVID-19: Reflexões sobre o Estágio Supervisionado e o  
Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Geografia da UEPB-Campus III**

**GUARABIRA/PB  
2022**

**KALLYNA DEISE DA SILVA FERREIRA**

**PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE DURANTE A  
PANDEMIA DA COVID-19: Reflexões sobre o Estágio Supervisionado e o  
Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Geografia da UEPB-Campus III**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado no Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de licenciado em Geografia.

**Área de concentração:** Geografia, Educação e Cidadania.

**Orientador:** Prof. Dr. Leandro Paiva do Monte Rodrigues

**GUARABIRA/PB  
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F258p Ferreira, Kallyna Deise da Silva.

Perspectivas sobre a formação inicial docente durante a pandemia da covid-19 [manuscrito] : reflexões sobre o Estágio Supervisionado e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Geografia da UEPB-Campus III / Kallyna Deise da Silva Ferreira. - 2022.

76 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação : Prof. Dr. Leandro Paiva do Monte Rodrigues, Coordenação do Curso de Geografia - CH."

1. Formação docente. 2. Residência pedagógica. 3. Geografia. I. Título

21. ed. CDD 910

**KALLYNA DEISE DA SILVA FERREIRA**

**PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE DURANTE A  
PANDEMIA DA COVID-19: Reflexões sobre o Estágio Supervisionado e o  
Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Geografia da UEPB-Campus III**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado no Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de licenciado em Geografia.

Área de concentração: Metodologias do ensino de Geografia (Ensino Fundamental e Médio).

Aprovada em: 06/12/2022.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. Leandro Paiva do Monte Rodrigues (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profª. Dra. Luciene Vieira de Arruda  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profª. Dra. Angélica Mara de Lima Dias  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

**GUARABIRA/PB  
2022**

Aos meus familiares e amigos, por todo apoio e amizade, DEDICO.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter me permitido chegar até este momento, me concedendo sabedoria e discernimento.

Aos meus pais, Lúcia Maria e Israel Domingos, que não mediram esforços para que eu não desistisse dos meus sonhos e sempre me apoiaram durante toda minha trajetória acadêmica, me incentivado e me aconselhando. Às minhas irmãs Danielly e Jaquieli pelo apoio. Ao meu noivo Matheus Borges, que esteve presente em todos os momentos de angústia e ansiedade e não soltou a minha mão.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Leandro Paiva do M. Rodrigues, por ter aceitado o convite e por toda paciência, apoio e ensinamentos tanto durante a realização desta pesquisa, quanto durante o desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Programa Residência Pedagógica, que só somaram à minha vida acadêmica, contribuindo positivamente em minha formação. Aos meus coordenadores, Profa. Dra. Luciene Vieira de Arruda e Prof. Dr. Leandro Paiva do M. Rodrigues pelos puxões de orelha, orientações, incentivos e ensinamentos compartilhados durante a realização do programa.

À preceptora Ana Cláudia Ribeiro Da Silva por compartilhar com sabedoria as suas experiências em sala de aula. Seus ensinamentos, conselhos, dicas e críticas contribuíram, de maneira significativa, para a minha formação.

Aos meus colegas e companheiros residentes, por todo apoio, risadas, conhecimentos e momentos compartilhados, de maneira especial, aqueles que eu mais me aproximei, obrigada! Roseane Barbosa, Alane, Sebastião Cipriano, Maria Emília, Leydianne, João Marcelo, Janiele e Camila.

À EEEF Anthenor Navarro, ao diretor Rozil e toda sua equipe, que acolheram o Programa de Residência Pedagógica e a nós residentes com muito carinho e apoio.

À banca examinadora, as professoras Luciene Vieira de Arruda e Angélica Mara de Lima Dias, por terem aceitado o convite e por suas contribuições a esta pesquisa.

Aos professores da UEPB, do curso de Geografia, pelos ensinamentos compartilhados, muito obrigada por contribuírem, de maneira tão significativa e especial, na minha formação.

Aos amigos e colegas que fiz durante o curso, cada um de vocês me ajudou a chegar a este momento, desejo sucesso em suas trajetórias.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

“[...] foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, de conhecer, de ensinar o aprendido e de aprender o ensinado, refazendo o aprendido, melhorando o ensinar. Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, na medida em que o transformávamos, em que o reinventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes”.

Freire (1993, p. 19)

## **043 – Geografia**

FERREIRA, Kallyna Deise da Silva. **Perspectivas sobre a Formação Inicial Docente durante a pandemia da Covid-19: Reflexões sobre o Estágio Supervisionado e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Geografia da UEPB-Campus III.** (Monografia de graduação, Curso de Geografia, UEPB/CH, orient. Leandro Paiva do Monte Rodrigues), 2022, 76p.

**BANCA EXAMINADORA:** Prof. Dr. Leandro Paiva do Monte Rodrigues (Orientador)  
Profa. Dra. Luciene Vieira de Arruda  
Profa. Dra. Angélica Mara de Lima Dias

### **RESUMO**

A presente pesquisa apresenta as considerações acerca da formação de professores em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), especificamente durante o período da pandemia da Covid-19, onde foi realizado o Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Geografia, cota 2020-2021. Com isso, foi necessário entender como se deu o prosseguimento da formação de professores durante esse contexto, principalmente no que diz respeito à imersão do licenciando na realidade da prática docente. Diante disso, os percursos metodológicos se delinearam no sentido das experiências práticas dos licenciandos participantes do Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Geografia, atrelado às considerações e diferenciações entre o PRP e as disciplinas de Estágio Supervisionado. As práticas do PRP foram realizadas na instituição escolar (escola-campo) EEEF Antenor Navarro, localizada na cidade de Guarabira/PB. Para tanto, foi realizado um apanhado histórico do contexto educacional em que se instaurou a Geografia, desde a institucionalização do ensino da disciplina de Geografia até o surgimento dos primeiros cursos de formação de professores no Brasil. Caminhamos ainda pelo contexto dos Estágios Supervisionados e a importância dos programas de iniciação à docência até de fato, culminarmos na análise dos dados das vivências dos residentes pedagógicos. Para obtermos um melhor embasamento teórico, referenciamos autores como Freire (1993), Pimenta e Lima (2004), Pessoa (2007), Pereira (2020), entre outros. Os resultados apontam para uma fragilidade nos currículos das instituições de ensino superior no que diz respeito à carga horária direcionada às práticas docentes. Por outro lado, observamos que o PRP, apesar de ter sido vivenciado em um período de distanciamento social, obteve considerável aprofundamento na prática docente e positiva influência na formação dos residentes participantes, principalmente na superação das adversidades durante a pandemia. Contudo, consideramos a importância da prática docente ainda durante a formação inicial, de modo aprofundado. Os programas de Iniciação à docência à exemplo do PRP devem ser políticas públicas cada vez mais presentes na formação de discentes em Geografia, ampliando investimentos e o número de bolsas. A formação de professores deve se alicerçar em bases fortes, no saber e no fazer, melhorando assim a qualidade da educação básica no Brasil.

**Palavras-chave:** Formação docente, Residência Pedagógica, Geografia.

## ABSTRACT

This research presents considerations about the training of teachers in Geography at the State University of Paraíba (UEPB), specifically during the period of the Covid-19 pandemic, where the Pedagogical Residency Program (PRP) in Geography, quota 2020-2021 was carried out. Thus, it was necessary to understand how the teacher education proceeded during this context, especially with regard to the immersion of the undergraduate in the reality of teaching practice. In view of this, the methodological paths were outlined in the sense of the practical experiences of undergraduates participating in the Pedagogical Residency Program (PRP) in Geography, linked to the considerations and differentiations between the PRP and the Supervised Internship disciplines. The PRP practices were carried out in the school institution (field school) EEEF Antenor Navarro, located in the city of Guarabira/PB. For this purpose, a historical overview of the educational context in which Geography was established was carried out, from the institutionalization of the teaching of Geography to the appearance of the first teacher-training courses in Brazil. We also walked through the context of the Supervised Internships and the importance of the initiation to teaching programs until, in fact, we culminated in the data analysis of the experiences of the pedagogical residents. To obtain a better theoretical background, we refer to authors such as Freire (1993), Pimenta and Lima (2004), Pessoa (2007), Pereira (2020), among others. The results point to a fragility in the curricula of higher education institutions regarding the amount of time devoted to teaching practices. On the other hand, we observed that the PRP, despite having been experienced in a period of social distance, obtained considerable depth in teaching practice and positive influence on the training of participating residents, especially in overcoming adversity during the pandemic. However, we consider the importance of teaching practice still during initial training, in a deep way. The Initiation to teaching programs, such as the PRP, must become public policies that are increasingly present in the training of students in Geography, expanding investments and the number of scholarships. Teacher training should be based on strong foundations, in knowing and doing, thus improving the quality of basic education in Brazil.

**Keywords:** Teacher training, Pedagogical Residency, Geography.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Primeira visita do PRP em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba à EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB..... 53
- Figura 2 – Práticas realizadas pelos residentes pedagógicos no ensino remoto e no ensino híbrido, respectivamente, na realidade da EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB..... 54
- Figura 3 – Práticas realizadas pelos residentes pedagógicos no ensino remoto e no ensino híbrido, respectivamente, na realidade da EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB..... 54

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Períodos em que estavam os residentes pedagógicos participantes do PRP cota 2020-2021 em Geografia da UEPB – Campus III.....	48
Gráfico 2 – Residentes pedagógicos participantes do PRP cota 2020-2021 em Geografia da UEPB – Campus III que estavam cursando também disciplinas de Estágio Supervisionado no mesmo período do programa..... Principais dificuldades enfrentadas pelos residentes pedagógicos	49
Gráfico 3 – participantes do PRP cota 2020-2021 em Geografia da UEPB – Campus III..... Avaliação do desenvolvimento dos residentes pedagógicos	52
Gráfico 4 – participantes do PRP cota 2020-2021 em Geografia da UEPB – Campus III.....	57

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Acordo de Cooperação Técnica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEE	Conselho de Educação
CTIC	Coordenação de Tecnologia da Informação de Comunicação
ES	Estágio Supervisionado
IDEB	Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
PPC	Plano Pedagógico Curricular
PRP	Programa de Residência Pedagógica.
SINAES	Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais normas do MEC no período da Pandemia (2020).....	35
--	----

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE GEOGRAFIA: SINGULARIDADES ENTRE O PASSADO E O PRESENTE DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA.....</b>	<b>14</b>
2.1	O ENSINO DE GEOGRAFIA DURANTE A HISTÓRIA: DIÁLOGOS ENTRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA E A GEOGRAFIA ESCOLAR.....	14
2.2	FORMAÇÃO DOCENTE: TEORIA X PRÁTICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA.....	23
2.3	O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA.....	27
2.4	DIÁLOGOS ENTRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) EM GEOGRAFIA.....	32
2.5	O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SUAS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA.....	34
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>39</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>41</b>
4.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA DA UEPB – CAMPUS III DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	41
4.1.1	<b>O período pandêmico e a continuidade formativa no contexto do ensino remoto emergencial.....</b>	<b>41</b>
4.2	A VIVÊNCIA NAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NA UEPB – CAMPUS III E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO INICIAL EM GEOGRAFIA.....	44
4.3	O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) E SUA IMPORTÂNCIA PARA A QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM GEOGRAFIA.....	47
4.3.1	<b>Observações relevantes sobre o Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Geografia no contexto da EEEF Antenor Navarro, em Guarabira/PB .....</b>	<b>52</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>59</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>61</b>
	<b>APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....</b>	<b>66</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é uma temática que permeia um dos assuntos mais discutidos nos últimos tempos, pois revela a necessidade da melhoria da educação básica no Brasil, esta, advém principalmente da qualidade formativa dos docentes. Em todo processo formativo do licenciando, observamos que as disciplinas curriculares se baseiam principalmente nas teorias acadêmicas, faltando a elas a inserção da prática efetiva. Nessa perspectiva, o currículo acadêmico, de certa forma, põe sobre as disciplinas de Estágio Supervisionado a responsabilidade em inserir esses discentes à realidade escolar, levando-os, por meio desta, a realizar a prática docente.

Remetendo ao ensino de Geografia no Brasil, este releva tamanha importância para a formação do indivíduo cidadão e crítico social. A Geografia surge como uma disciplina descritiva, utilizada para fins de conhecimento territorial e poder. Por muito tempo, era vista como mera descrição física dos locais e pautada na soberania patriótica. Ao longo do tempo, foi se modificando e hoje é concebida como forma de compreensão da realidade existente. Sua função escolar é determinada pela reflexão em torno do espaço que se ocupa. Este que é modificado e modifica as relações sociais, moldando a própria existência dos seres humanos.

Evidenciando o aspecto da transformação das relações de produção social, é inevitável sua discussão como forma de transformar a realidade que se configura. Associado à Geografia como meio de transformação da realidade social, se insere a realidade do professor de Geografia e sua formação docente. Afinal, é o professor de Geografia o responsável por transmitir os conhecimentos deste componente curricular às comunidades em geral e promover, assim, a reflexão em torno da realidade que permeia os sujeitos.

No entanto, para que o professor compreenda seu papel enquanto educador, concebendo à luz da teoria, as práticas metodológicas, ele passa por uma formação inicial, que deve prepará-lo para exercer seu ofício. Quando essa formação deixa lacunas, o mesmo se sente despreparado e inseguro ou até confuso sobre sua identidade docente. Não se trata, portanto, em responsabilizar a academia, os mestres, ou mesmo as disciplinas de Estágio, mas refletir sobre o sistema curricular de formação inicial docente.

Nesta perspectiva, abrimos a temática dos Programas de Iniciação à docência como políticas públicas **relevantes** para a qualidade formativa do discente, graduando em Geografia. Dentre esses Programas, está o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Segundo a Capes (2020), o PRP é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e objetiva induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Visa contribuir para a formação qualificada de professores, bem como incentivá-los à inserção na prática docente, fazendo com que os estudantes de licenciatura participem do cotidiano das escolas da educação básica, proporcionando uma experiência metodológica e prática.

Partindo desses pressupostos, a presente pesquisa se delinea na reflexão acerca da participação dos bolsistas do Programa de Residência Pedagógica (PRP), cota 2020-2021 na UEPB Campus III de Guarabira. Nesse sentido, buscamos analisar questões pertinentes à formação do professor de Geografia, associadas à realidade que se configura a partir da necessidade de estabelecimento de um Ensino Remoto Emergencial devido à pandemia da COVID-19. O vírus que assolou o mundo a partir do final de 2019 transformou as relações sociais e, particularmente, a educação ao redor do planeta. A utilização do ensino remoto emergencial, como meio de continuidade das atividades educacionais, modificou a forma de relacionamento entre a escola, o conhecimento e as tecnologias digitais.

O trabalho docente em meio ao ensino remoto e, particularmente, do professor de Geografia, se viu delimitado às ferramentas digitais, em muitos casos, desconhecidas ou até pouco utilizadas pelos docentes. A própria formação dos professores foi transformada com essa realidade. Nessa perspectiva, a investigação também parte da necessidade de compreensão do momento formativo vivenciado pelos bolsistas do PRP, em consonância também, com a prática realizada nas disciplinas de Estágio Supervisionado em um momento adverso devido à pandemia da Covid-19, e de que forma isso influenciou em sua formação acadêmica.

Do mesmo modo, objetivamos analisar a formação inicial do Professor de Geografia a partir perspectiva e participação do Programa de Residência Pedagógica e a experiência durante as disciplinas de Estágio Supervisionado, ambas durante o ensino remoto emergencial, compreendendo assim os desafios que permeiam os alunos no processo de formação inicial.

Desse modo, o presente trabalho está dividido em cinco capítulos, a partir da introdução. O segundo capítulo trará a análise bibliográfica sobre a formação inicial e o ensino de Geografia relacionando-os com o ensino durante o isolamento social, objetivando trazer uma síntese que norteará as análises práticas posteriores. Em vias de refletir sobre a importância das políticas públicas de formação de professores, ainda no segundo capítulo, discorreremos sobre o PRP e sua importância para a qualidade formativa e consequente melhoria na qualidade da educação básica, relacionando-o também com as disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia. O terceiro capítulo traçará os caminhos metodológicos para a realização da presente pesquisa. Partindo para uma análise prática, no quarto capítulo teceremos os resultados obtidos durante a pesquisa, dialogando com os dados e respostas encontradas. Por fim, o quinto capítulo, discorrerá as considerações e possíveis caminhos para a solução das problemáticas encontradas.

Esta pesquisa, no que diz respeito à metodologia, apresenta caráter quali-quantitativo, com uma revisão bibliográfica seguida de um estudo exploratório prático. Segundo Minayo (2009), enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatística visam criar modelos, descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Entre elas há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa busca promover a reflexão em torno dos três elementos mencionados, a formação docente, o ensino remoto emergencial e o ensino de Geografia. Dessa forma, a pesquisa ocorrerá através de questionários direcionados aos residentes pedagógicos da cota 2020-2021 do PRP em Geografia do Campus III da UEPB e das observações feitas durante o programa e durante o curso. Por fim, a pesquisa confere suas conclusões a respeito da importância da formação inicial qualificada e suas problemáticas enfrentadas anteriormente e principalmente, durante o distanciamento social e de que forma esses acontecimentos influenciaram na qualidade da educação básica no Brasil.

## **2 A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE GEOGRAFIA: SINGULARIDADES ENTRE O PASSADO E O PRESENTE DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA**

A presente revisão bibliográfica aborda o contexto referente à realidade do contexto formativo dos licenciandos em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, no período de isolamento social ocasionado pela Covid-19. Para isso, faremos um panorama histórico acerca da institucionalização da Geografia ao longo do tempo; em seguida será feita uma análise da formação de professores, atrelada ao Estágio Supervisionado (ES) e à experiência durante o Programa de Residência Pedagógica cota 2020-2021; ligado a isso, faremos uma abordagem no que diz respeito ao período de pandemia da Covid-19 e, conseqüentemente, de isolamento social. Nessa passagem dos anos 2020 e 2021, o ensino remoto emergencial foi instaurado como medida de continuidade das atividades educacionais. Não obstante, a academia também seguiu esta modalidade para o seguimento das atividades formativas. A experiência vivenciada no PRP e no ES também perpassou esse período singular.

### **2.1 O ENSINO DE GEOGRAFIA DURANTE A HISTÓRIA: DIÁLOGOS ENTRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA E A GEOGRAFIA ESCOLAR**

Partindo de uma análise histórica sobre o desenvolvimento da Geografia no Brasil, observamos que a Geografia escolar apresenta um caráter de autonomia em relação à ciência geográfica. É o que afirma Vlach (2001) quando aponta que, no Brasil, a institucionalização da Geografia, enquanto ciência, foi tardia. Sua gênese se deu pela necessidade de cursos superiores de formação de professores de Geografia. Tornou-se uma ciência anos mais tarde porque chegou à universidade com a incumbência de formar professores para lecioná-la.

Nesse sentido, ao contrário de outros países do mundo, onde a ciência geográfica já existia e era utilizada para fins de conhecimento territorial e poder, no Brasil ela vai surgir mais tardiamente. Neste contexto, a Geografia escolar (disciplina de geografia) já era lecionada nas escolas, por professores autodidatas ou curiosos e amantes da Geografia. Segundo Pessoa (2007), coube aos padres da Companhia

de Jesus o título de primogênitos na introdução da educação escolar em terras brasileiras. Foram eles que, por volta da primeira metade do século XVI, organizaram um “sistema escolar”, fundando instituições dirigidas para este objetivo. Vemos então, uma introdução do ensino de geografia, ainda não autônomo e internacionalista, mas que já se institucionalizava em território brasileiro.

De acordo com cada época da história do Brasil, o ensino de Geografia passou por mudanças em sua institucionalização. Porém, sua ideia principal sempre partia de metodologias descritivas e mnemônicas. No século XIX, surge com Manuel Aires de Casal um dos principais compêndios que, ao longo da história do ensino de Geografia, manteve grande prestígio que foi a *Chorographia Brasílica*<sup>1</sup>, que, durante mais de um século, serviu como modelo a ser seguido para a grande maioria de autores de livros de geografia, tornando essa de caráter venerável e profundamente respeitável (PESSOA, 2007, p. 32). Segundo Caio Prado Júnior, sobre a obra de Aires de Casal:

Embora autor de uma geografia e apesar de sua ‘simpatia por esta ciência encantadora’, como escreve na dedicatória ao Rei, Aires de Casal nada tem do homem de ciência no sentido próprio da palavra. Ignora as mais elementares noções científicas do seu tempo, a ponto de se chegar às vezes a ter impressão, lendo sua obra, de que desconhecia a própria existência das ciências naturais, tão ligadas ao assunto de que trata. Só assim se explica que, tratando de fatos de natureza, não lhe ocorresse um pensamento, uma frase, uma palavra sequer denotando notícia segura acerca dos conhecimentos científicos de seus contemporâneos. [...] mas não são apenas rudimentos da ciência que faltam ao nosso autor. Não se percebe nele vocação ou instinto científico algum, isto é, qualidade de observação, análise, comparação e síntese, que fazem a base do

---

<sup>1</sup> A crítica tecida por Caio Prado Júnior sobre a obra de Aires de Casal, não se assegura em sentido total, visto que na época da publicação da “*Chorographia Brasílica*” de Aires de Casal, Alexander Von Humboldt, senhor absoluto do saber de sua época; ora, constituía, ele próprio, como se tem constatado, toda uma escola superior (ANDRÁ, 1962, p. 387) não havia publicado suas primeiras obras de cunho naturalista. Conferindo essa constatação, ainda de acordo com o autor, “a Casal foi conferido o título honroso de “pai da geografia brasileira”, sem que tivesse sido um geógrafo na acepção moderna, visto que sua obra oferecia, pela primeira vez, o panorama geral do reino tropical e continuou a ser, até ao oitavo decênio do século XIX, paradigma para todos os trabalhos ulteriores, até que, finalmente, surgisse Capistrano de Abreu para opor, com as traduções das obras de Sellin e de Wappaeus, ao esquematismo estéril da assim chamada geografia clássica, trabalhos que revelassem também para a geografia brasileira os princípios e as doutrinas da geografia científica de Humboldt e de Ritter emanante das ciências naturais. O próprio Humboldt dedicou palavras amáveis ao “pai da geografia brasileira”, apreciando e aproveitando seu livro como coleção de matéria. Acontece, porém, que os estudos geográficos sempre têm sido tratados madrastamente no Brasil. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado em 1838, e o grande número de entidades congêneres, existentes nas Províncias, não se ocuparam seriamente de questões geográficas, salvo raríssimas exceções (ANDRÁ, 1962, p. 393).

pensamento nas ciências. Nada disso êle possui; é um simples colecionador e registrador de fatos (PRADO JR., 1961, p. 175).

Diante disso, o ensino de Geografia, durante muito tempo, foi baseado em nomenclaturas e descrições dos fatores naturais e sociais, o que causou amarras na prática de metodologias que, de fato, abarcassem a importância dessa disciplina. Durante o período imperial, a Geografia, enquanto disciplina, passa a fazer parte de um currículo formal, através da criação do Colégio Imperial Pedro II em 1837. Influenciado pelo modelo curricular proveniente da França, no novo estabelecimento de ensino prevaleciam os estudos literários, porém, apesar de não ser a parte mais significativa daquele currículo, nele também se faziam presentes disciplinas como história e geografia, dentre outras (PESSOA, 2007, p. 34).

Formalmente incorporada à Escola no Brasil a partir da fundação do Colégio Pedro II (1837), a Geografia passou a ser ensinada nas escolas secundárias do país, e desde então, faz parte dos conteúdos definidos por todas as Reformas Educacionais Brasileiras, de 1889 aos dias atuais, mantendo seu “status” de matéria obrigatória. De um saber estratégico, a Geografia se tornou um saber “apropriado” pela escola, redirecionado para os alunos (SAMPAIO, 2006, p. 2685-2686).

A participação da Geografia no currículo dessa instituição foi relevante, visto que a mesma era observada como escola padrão. No entanto, seu ensino seguia sendo basicamente o mesmo da época de Manuel Aires de Casal. Para o currículo da época, a Geografia era apenas mais uma disciplina que fazia parte do currículo do Colégio Imperial, que servia de impulso para os cursos superiores. Segundo Rocha (2014), durante muito tempo, o rótulo Geografia foi utilizado para designar diferentes estudos ou produtos destes estudos. Tinha ele uma conotação quase que enciclopédica, e servia, por isso mesmo, tanto para se referir ao objeto Terra quanto para também denominar os estudos de descrição e representação daquele mesmo objeto. Em consequência, saber geografia passou a significar ter domínio do maior número de conhecimentos possível sobre os territórios e seus habitantes.

Mais adiante, no período republicano, o ensino de Geografia passa por inúmeras reformas que resultaram na austeridade da geografia, limitando-a a uma disciplina meramente descritiva e sem importância curricular. É o que aponta Dias (2020), “o Período Republicano entrevê o desafio de construir uma nação. Para tanto, era necessário um projeto de civilização que preparasse o cidadão para a nova sociedade urbana e industrial”.

A partir dos anos 1920, a Geografia passa a sofrer mudanças consideráveis em seu currículo pelas ideias da Geografia moderna. Embora, ainda se fizesse muito presente a influência da geografia descritiva em nossas salas de aula, é importante destacar que, a partir do início do século XX, a sua presença não seria mais absoluta em nossas escolas, “naquele instante já se fazia emergir no interior da disciplina, uma geografia escolar fundamentada na concepção moderna de ensino, que seria finalmente submetida à orientação do Estado através dos currículos escolares brasileiros” (PESSOA, 2007, p. 43). É importante frisar que, nessa época, as mudanças sociais culminaram na necessidade de utilização das escolas como ferramentas de poder e idealização patriótica.

Um dos principais percursores da Geografia moderna foi Carlos Miguel Delgado de Carvalho, professor do colégio Pedro II e autor de livros didáticos importantes. Segundo Rocha (2008) *apud* Oliveira Júnior (2020):

“Defensor incontestado da geografia moderna nas salas de aulas, este autor, ao longo de sua obra, criticou severamente a ausência de rigor conceitual e inocuidade das ideias presentes na geografia que se ensinava no Brasil. Contrapondo-se ao que era regra, Delgado de Carvalho propôs um conhecimento mais científico da geografia. Execrou a mera nomenclatura, defendendo um estudo que partisse da geografia física elementar. No seu ponto de vista, ninguém poderia de fato desenvolver um estudo sério de geografia se não tivesse como ponto de partida a fisiografia. Afirmou também que nas aulas referentes a geografia humana deveria se dar maior destaque à antropogeografia, fato que já começava a se verificar em países europeus.

Até agora, observamos como o ensino de Geografia partiu de concepções meramente descritivas. Isso também se deve ao fato da falta de professores devidamente formados na área, pela inexistência de cursos superiores no Brasil. É o que aponta o autor:

Realmente, Geografia era “feudo” do bacharel em Direito ou do cidadão curioso que gostava de “pedras” e que pensava em formar museus de curiosidade da Terra, inclusive porque gostava de olhar os astros. Assim, na primeira série do ginásio estudava-se cosmografia: o que é planeta, o sistema solar etc. O conjunto do corpo docente desse período não era bem formado, mas havia excelentes professores autodidatas. Apenas eles constituíam as exceções. Mas as coisas não devem funcionar à base de exceções, mas sim de regras (PETRONE, 1993, p. 13 *apud* PESSOA, 2007, p. 52 e 53).

Diante disso, Delgado de Carvalho através de suas ideias de modernização da Geografia no Brasil, trouxe para o país o primeiro ensaio brasileiro de ensino superior. Segundo Pessoa (2007) no propósito de estabelecer um ambiente favorável para que geografia escolar executasse as suas atribuições de “disciplina de orientação moderna e disciplina de nacionalização”, Delgado de Carvalho juntamente com Everardo Backheuser<sup>10</sup> (1879- 1951), organizou o primeiro ensaio brasileiro de ensino superior em geografia: O Curso Livre Superior de Geografia, fundado em 1926, tendo a frente à Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro.

Foi somente em 1934, que surgiu no Brasil, os primeiros cursos de formação de professores no Brasil, marco importante para a modificação do pensamento sobre o ensino de Geografia.

Foi através do decreto n.º 19.851, instituído em 11 de abril de 1931, que o então ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos deu um novo aspecto ao ensino de nível superior no Brasil, com a admissão do sistema universitário. Por intermédio do decreto acima, surgiram as Faculdades de Filosofias, Ciências e Letras, que passou naquele momento a instituir no seu espaço acadêmico o curso de geografia, em conjunto com vários outros. Foi no Estado de São Paulo que surgiu o primeiro estabelecimento universitário sob o patrocínio do novo decreto, a Universidade de São Paulo – USP, em 1934, em 1935 igualmente seria criada no Estado do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal, que em 1938 passa a se chamar Universidade do Brasil e atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (PESSOA, 2007, p. 53).

A partir daí surgem os primeiros professores formados especificamente para o exercício do magistério. Como analisa Azevedo (1971, p. 761):

Com esse acontecimento inaugurou-se, de fato, uma nova era do ensino secundário, cujos quadros docentes, constituídos até então de egressos de outras profissões, autodidatas ou práticos experimentados no magistério, começaram a renovar-se e a enriquecer-se, ainda que lentamente, com especialistas formados nas faculdades de Filosofia que, além do encargo da preparação cultural e científica, receberam por acréscimo, o da formação pedagógica dos candidatos ao professorado do ensino secundário.

De fato, o surgimento dos cursos de formação de professores foi importante para o início das concepções sobre a Geografia moderna. No entanto, as

perspectivas descritivas e enfadonhas da velha Geografia ainda estavam presentes na realidade educacional. Segundo Pessoa (2007, p. 47):

Apesar dos avanços alcançados pela geografia escolar no Brasil, o seu ensino ainda se mostrava dividido em segmentos, apresentando uma postura metodológica e conceitual copiosamente tradicional. A geografia ensinada ainda conservava os preceitos da memorização, da exaltação a pátria, da descrição das paisagens, caracterizando o espaço, a ação do homem e a economia como elementos desarticulados, sem nenhuma preocupação em relacioná-los.

Dois grandes movimentos que contribuíram para a modernização da Geografia foram as reformas de Francisco Campos e de Gustavo Capanema. Esta última foi posta em prática pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema em abril de 1942, durante a vigência do Estado Novo (PESSOA, 2007). Sobre a importância desses movimentos, Dias (2020, p. 40) aponta que:

Neste cenário sociopolítico, podemos afirmar que as inovações propostas pelo escolanovismo estiveram efetivamente associadas ao movimento de modernização da sociedade brasileira. As características que oficialmente moldam a Escola Nova balizadas na função socializadora da escola e na centralidade do indivíduo no processo de ensinoaprendizagem (KULESZA, 2002) foram resgatadas pela política daquele momento e, ao mesmo tempo, desfigurado o ideário escolanovista. Segundo o autor citado, o projeto educacional varguista se apropria do “educar para a vida” e o caráter disciplinador da Escola Nova para “educar para o mercado”.

No entanto, os preceitos da escola novista e da educação para a sociedade trazidos pela reforma Capanema de Gustavo Capanema<sup>2</sup>, que objetivava educar para a pátria não foram postos totalmente em prática. O propósito metodológico da reforma Capanema em relação à geografia escolar ficou reduzido à formulação de unidades rígidas, condição compelida pelos livros didáticos e pelas deficiências do magistério (PESSOA, 2007, p. 56).

---

<sup>2</sup> No tempo transcorrido da reforma Capanema, (1942-1962) o ensino de geografia moderna, ao menos na legislação, consistia como modelo oficial de geografia escolar a ser utilizado em nossas escolas, porém, contrário ao que estabelecia a orientação renovada de ensino para a geografia, grande parte dos professores ainda sem formação acadêmica, não conseguia compreender satisfatoriamente as novas práticas de ensino propostas para essa disciplina. Conservavam dessa forma a velha orientação clássica, de fases ultrapassadas, porém ainda servindo de inspiração para ministração de aulas por parte de nossos educadores, o que infelizmente serviu apenas para provocar um esvaziamento do valor da geografia e do professor da própria disciplina em nossas salas de aula, relegando-a dessa forma a uma matéria de simples complementação e de cultura geral, quando não odiada pelo seu caráter descritivo e mnemônico (PESSOA, 2007, p. 57).

Apenas após a década de 1970, começam a surgir as correntes da Geografia crítica. No Brasil, a Geografia crítica começou a se instituir nas universidades na medida em que os professores universitários e professores do ensino médio começaram a trilhar novos caminhos, através de leituras de teses e dissertações, buscando entender o ensino em uma perspectiva mais completa.

Pessoa (2007, p. 63) aponta que:

O resultado desse processo foi se configurando cada vez mais na medida em que uma parte desses professores críticos de geografia do ensino médio tornaram-se professores universitários, por volta da década de 1970 e início da década de 1980. Foram eles que deram origem às primeiras pesquisas, aos primeiros trabalhos acadêmicos, as primeiras dissertações e as primeiras teses de caráter eminentemente crítico, contribuindo de forma decisiva para cimentar a(s) geografia(s) crítica(s) no Brasil. Logo, foi através dessa convergência entre um pequeno grupo de professores do ensino superior e um número reduzido de professores do ensino médio que já causava notável mudança na forma de ensinar Geografia, que despontou e tornou reconhecida oficialmente, pelos estabelecimentos de ensino superior, o que denominamos de geografia(s) crítica(s) do Brasil<sup>3</sup>.

Contudo, o que pretendemos abordar, através dessa discussão acerca da institucionalização da Geografia ao longo da história, é que, ao contrário do que se pode pensar, a disciplina de Geografia não é uma mera transposição do que se aprende na universidade. Observamos isso, quanto à análise de sua gênese no Brasil. No entanto, a deficiência na falta do conhecimento científico para a realização das concepções da prática docente causou inúmeras deficiências que ainda hoje se revelam no cotidiano educacional. Sobre isso Pessoa (2007, p. 65), afirma que:

A(s) geografia(s) crítica(s) escolar, ou seja, aquela proferida nas escolas de ensino básico deteve em todo o tempo uma forma própria e uma certa autonomia em relação à geografia produzida na academia, é essencial ressaltar tal afirmação, visto que, em geral, se compreende, até mesmo por falta de um debate mais sistemático sobre o tema, que o ensino de geografia praticado nos níveis fundamental e médio é apenas uma mera e simples repetição simplificada do que se produz na academia. Dessa forma, cria-se uma imagem negativa de que os professores desse nível de ensino são apenas reprodutores do que se produz fora da escola. De modo que seu papel seria encontrar a melhor maneira de “passar” de forma clara e adequada o conteúdo já produzido pela academia e, ao aluno, restaria apenas a fixação do que lhe foi apresentado. Todavia,

---

<sup>3</sup> De forma geral, afirma-se que o III Encontro Nacional de Geógrafos – ENG, da Associação dos Geógrafos Brasileiros realizado na cidade de Fortaleza – CE em 1978 teria sido o divisor de águas na introdução da(s) geografia(s) crítica(s) no Brasil (PESSOA, 2007, p. 69).

essa maneira de observar a geografia escolar é no mínimo despótica, pois limita o professor e o aluno a reproduzir e assimilador de um conteúdo pronto e acabado, quando na verdade sabe-se que ambos podem dar origem a novos saberes na atividade educativa.

Para nos direcionarmos à discussão no cenário atual, o contexto histórico traz nuances enraizadas e nos faz entender, de forma prática, o que ocorre em nosso contexto contemporâneo. Nesse sentido, é imprescindível que, para que o ensino de Geografia seja voltado para a formação crítica do indivíduo e não apenas para a descrição conteudista, o professor passe pela formação docente qualificada. É através dela que ele não aprenderá a transpor conteúdos, mas estará à luz da ciência filosófica e entenderá o seu papel enquanto educador. A história da Geografia se associa à realidade social e materializa-se como instrumento para a modificação das condições sociais existentes. Santos (2011) defende o ensino da disciplina como ferramenta que potencializa as possibilidades de modificação da realidade social vigente.

Assim, reportando a Geografia no contexto atual, muitas são as discussões geradas a partir de um momento de mudanças sociais advindas da quarta revolução industrial, da globalização inerente à conexão em larga escala do mundo. Com isso, o indivíduo necessita de uma educação voltada para uma formação crítica e que compreenda o seu contexto de vivência. No entanto, as raízes da constituição geográfica, ao longo do tempo, ainda refletem na atualidade. Nessa perspectiva, questionam-se as propostas prontas, que não têm conseguido entrar em definitivo no chão das escolas. A construção de currículos sempre se coloca por meio de contradições: se de um lado é um ato democrático, de outro é, muitas vezes, percebido como impositivo, o que não contribui para a melhoria efetiva das atuais condições de ensino (ZUBA, 2006, p. 110).

Sobre as percepções da Geografia na atualidade, a mesma autora ainda frisa que:

A Geografia possibilita, com seu arcabouço teórico-metodológico, compreender o espaço construído pelos homens, situado num tempo e espaço localizados concretamente. Oferece, ainda, subsídios para a observação, descrição e análise da dimensão espacial da vida humana, visível pela paisagem, e encaminha a “ver por detrás” da mesma, considerando a dimensão histórica da materialização dos processos sociais que a formaram. A concepção pretendida, hoje, da Geografia, é fornecer subsídios que permitam ao aluno compreender a realidade que o cerca em sua dimensão espacial, tanto física quanto humana, e no contexto de suas transformações, velocidade e

complexidade, posto ser esta a contribuição específica da Geografia em qualquer instância, seja relacionada à pesquisa, ao ensino e à própria vida (ZUBA, 2006, p. 111).

Diante disso, compreendemos que a formação de professores é ferramenta importante para educadores que busquem os melhores caminhos para a efetivação de um ensino de Geografia que abarque tais condições. No entanto, o sistema educacional vigente no Brasil tem o objetivo de criar uma massa de mão de obra barata, alimentando assim o sistema capitalista. É o que afirmam Gouveia e Ugeda Júnior (2021, p. 887) quando apontam que a escola pública também tem a função de manter a base do sistema capitalista, sendo a principal formadora de mão de obra, visto que, a maior parte dos estudantes está na escola no intuito de conseguir uma colocação no mercado de trabalho após o término do ensino médio, pois boa parte dos empregos pedem esse nível de formação.

Diante disso, ao observarmos que, enquanto docentes em formação, carregados de uma base teórica de pensadores da educação geográfica que permeiam em seus textos, importantes fundamentos educacionais emancipadores e críticos, ao chegar na realidade da sala de aula, esses licenciandos se veem presos a esse sistema elitista. A escola não deve ser vista apenas como uma fábrica de mão de obra para o sistema de produção, a escola representa um importante meio de libertação e de conhecimento para os indivíduos que estão nesse ambiente (GOUVEIA; UGEDA JÚNIOR (2021, p. 858).

Contudo, refletindo acerca desse percurso histórico até o período atual, a educação geográfica se encontra carregada de vestígios de seu período passado, elitista, mnemônica e tradicional, apesar de seu desenvolvimento e dos esforços de correntes modernistas e críticas. Dessa forma, o antigo sistema de ensino, mas ainda existente nas escolas, que desconsidera o convívio social do aluno, como uma fonte de conhecimento e aprendizagem, não é útil e nem efetivo no processo de ensino da disciplina Geografia (GOUVEIA; UGEDA JÚNIOR, 2021, p. 879). Esse embate entre a formação crítica e o ensino de Geografia, reafirma então, a necessidade de uma maior integração entre formação e prática ainda durante a formação inicial do docente.

## 2.2 FORMAÇÃO DOCENTE: TEORIA X PRÁTICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

A formação do professor é um dos assuntos mais debatidos nas instituições de ensino de todo o país, pois é com profissionais qualificados e competentes que a educação pode tomar rumos diferentes, sendo este um importante passo para o desenvolvimento da qualidade de ensino presente nas escolas. Para que este desenvolvimento seja satisfatório é necessário que as instituições que oferecem os cursos de docência saibam aliar a prática com a teoria.

Nesta perspectiva, o estágio é o um dos responsáveis por realizar esta tarefa e é neste sentido que Kulcsar (1991, p. 63) expõe que “os estágios supervisionados (são) uma parte importante da relação trabalho\escola, teoria\prática e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade”. O estágio está, por esse ângulo, ligado à reflexão crítica do acadêmico, que tem como tarefa conciliar a relação entre a teoria e a prática. Barreto (2006 apud LINHARES et al., 2014, p. 117) diz o seguinte: “o Estágio de Licenciatura é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96).

A respeito do processo de formação pedagógica dos sujeitos, Pimenta e Lima (2004) destacam que a teoria trabalhada pelo acadêmico em sua instituição de ensino, tanto no que se refere às disciplinas pedagógicas quanto às do conhecimento científico da área específica, é fundamental para o desenvolvimento de uma boa prática, bem como para obter sucesso nas suas ações didáticas. Neste contexto, Pimenta e Lima (2004, p.43) descrevem que:

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitem questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicáveis sempre provisórias da realidade.

É necessário que o aluno de licenciatura, não apenas estude a teoria e tenha uma formação teórica rica, mas que viva a realidade da docência enquanto acadêmico, para que possa, dessa forma, refletir sobre sua futura profissão, que possa questionar os métodos de ensino e fazer a análise daquilo que lhe foi ensinado em sala de aula.

Pimenta e Lima (2004, p. 45) “consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade a qual atuará [...]” e esta

aproximação que criará o estudante um senso crítico sobre a profissão do docente, conhecer a realidade da escola, estar presente no dia-a-dia e fazer parte do ambiente escolar, influenciam em sua didática educacional futura, com ele deve se comportar perante seus alunos, quais as metodologias mais aplicadas e quais aquelas que detêm apresentam um melhor funcionamento nas turmas.

Neste contexto, o incentivo do aluno para a prática pedagógica é extremamente necessário, desenvolvendo a teoria o máximo possível e buscar fazer com que ele se sinta motivado a desempenhar tal tarefa, porém vale ressaltar que a preparação não depende exclusivamente da instituição, depende também do próprio aluno demonstrar interesse e motivação na busca pelo conhecimento, o que a instituição deve oferecer são as condições necessárias para que ele a alcance.

[...] perspectivar a formação como imersão no contexto de trabalho, transformando gradualmente esses contextos de trabalho, que têm já uma cultura própria muito resistente que não é imune ao passado e, portanto, têm as suas lógicas, rotinas e cultura instaladas (ROLDÃO, 2007, p. 40).

Destaca-se a importância da imersão gradual do acadêmico por via da instituição de ensino no âmbito de sua profissão, imersão esta que tem importância ímpar na formação do docente e no seu futuro como professor. Obviamente que todo o esforço da instituição em preparar ao acadêmico um estágio com grande experiência na docência não irá valer de nada se este não souber aproveitar, é necessário por parte deste que busque vivenciar o ambiente escolar de maneira proveitosa, sanando dúvidas que o cerquem acerca da profissão.

Estas dúvidas podem acabar surgindo em momentos específicos, como a realização de atividades pelo próprio acadêmico, atividades estas que podem acontecer por intermédio de oficinas e aulas. Por isso a importância da realização de uma aula ou oficina bem planejada se torna fundamental para o estágio, saber o conteúdo que irá ensinar e a forma como irá fazê-lo são meios de sanar as frequentes dúvidas presentes na sala de aula, dúvidas não apenas dos alunos, mas também do estagiário.

De fato, compreendemos o quão é importante o Estágio Supervisionado para a formação docente qualificada, como afirma Libâneo (2013, p. 27), “a formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpretação entre teoria e

prática <sup>4</sup>, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente”. Diante disso, reportamos às dificuldades e dúvidas dos discentes sobre a realidade escolar, fato que se sucede pela ainda necessidade de inserção da prática nas demais disciplinas curriculares do curso de Geografia, não deixando apenas para as disciplinas de Estágio Supervisionado.

Nesse sentido, é importante observar que a curta carga horária dos Estágios não consegue suprir as dúvidas dos discentes, visto que é necessário um maior aprofundamento na vivência escolar. Ghedin, Almeida e Leite (2008) alegam que os programas dos cursos de licenciatura e suas diversas disciplinas estão, de uma forma geral, estruturados curricularmente, no entanto, desconectadas da prática e da realidade existentes no âmbito do sistema escolar e contexto social.

Por outro lado, o Estágio Supervisionado sendo uma disciplina curricular não exerce total capacidade de atender as exigências do professor em formação. De acordo com Nóvoa (2022, p. 64), a ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente.

Remontando ao curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, a carga horária total destinada aos componentes curriculares de Estágio Supervisionado é de 420 (quatrocentas e vinte) horas, indispensáveis à obtenção do diploma de Licenciado em Geografia. Tal componente é dividido em quatro etapas, operacionalizadas a partir da segunda metade do curso conforme o Projeto Pedagógico de Curso de Geografia (PPC, 2016). Essas disciplinas apresentam caráter obrigatório e são indispensáveis a conclusão do curso e a formação qualificada, no qual seja aliada a teoria e a prática. No entanto, como já destacado fica sob responsabilidade apenas para os Estágios a inserção dos licenciandos à prática docente. Fato que desperta inquietações aos professores em formação.

No entanto, como também presente no próprio PPC do curso de Geografia da UEPB – Campus III, “A formação do professor da Educação Básica não é responsabilidade única dos docentes que ministram os componentes pedagógicos,

---

<sup>4</sup> Sinalizamos que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei nº. 9394/96, que estabelece as “diretrizes e bases da educação nacional”, em seu artigo 61 trata da “formação de profissionais da educação” e deixa claro a articulação da teoria e prática como aspecto fundante na formação de professores “I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço [...]” (MACIEL, NUNES E PONTES JÚNIOR, 2020, p. 2225).

mas de todos os docentes que atuam no Curso” (Projeto Pedagógico de Curso de Geografia, 2016, p. 23).

Mediante a necessidade de reestruturação do currículo e maior abrangência do Curso de Licenciatura em Geografia, defende-se uma reformulação mais ampla dos componentes curriculares, bem como da natureza dos conteúdos, ajustando o curso supracitado à situação já existente nas demais instituições públicas de ensino superior. O interesse é o de maior amplitude na capacitação e, conseqüentemente, maior inserção dos discentes nos diversos setores do mercado de trabalho paraibano e brasileiro (Projeto Pedagógico de Curso de Geografia, 2016, p.23).

Nessa perspectiva, após a RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/068/2015, no seu Capítulo IV, para se adequar aos instrumentos de avaliação institucional do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior – SINAES – MEC e do Conselho de Educação – CEE, as disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura Plena em Geografia, assim como demais disciplinas do currículo, tiveram sua carga horária ampliada. Sobre o Estágio Supervisionado:

Tal componente será dividido em quatro etapas, operacionalizadas a partir da segunda metade do curso, com a seguinte carga horária: Estágio Supervisionado I, com 105 horas; Estágio Supervisionado II, com 105 horas; Estágio Supervisionado III, com 105 horas; Estágio Supervisionado IV, com 105 horas. [...] No Estágio Supervisionado I, serão utilizadas 30 horas para Atividades Teóricas – T – desenvolvidas através de aulas presenciais no âmbito da Universidade, ficando 30 horas destinadas às Atividades Práticas – P, a serem realizadas diretamente nas escolas conveniadas, exclusivamente do ensino fundamental, e 45 horas destinadas às Atividades Práticas Orientadas – O, a serem efetivadas de forma autônoma pelos alunos, sob a orientação do Professor Supervisor do Estágio. [...] No Estágio Supervisionado II serão feitas as regências no ensino fundamental, sendo 30 teóricas, 30 práticas e 45 orientadas, totalizando mais 105 horas. [...] O Estágio Supervisionado III seguirá a mesma proposta de Estágio I, porém as observações ocorrerão no ensino médio, totalizando mais 105 horas, sendo 30 teóricas, 30 práticas e 45 orientadas. [...] No Estágio Supervisionado IV serão feitas as regências no ensino médio, sendo 30 h teóricas, 30 h práticas e 45 h orientadas, totalizando mais 105 h (Projeto Pedagógico de Curso de Geografia, 2016, p. 39).

Segundo o PPC do curso de Geografia, somente podem ser dispensados das disciplinas de Estágio Supervisionado, os estudantes que já atuarem na área direcionada do curso ou tiverem participado de Programas de Iniciação a Docência.

De acordo com o artigo 65 da RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/068/2015, o estudante também poderá obter dispensa de atividades de Estágio com vistas à integralização de até, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das horas totais destinadas a cada nível de Estágio, nas seguintes situações: I - caso tenha exercido, nos últimos três anos, por um período mínimo de seis meses, atividade docente regular, devidamente comprovada, desde que compatível com o nível/área de ensino em que realiza o Estágio; II - Caso o estudante tenha participado, por um período mínimo de um ano, de programas de iniciação à docência, desde que compatível com o nível/área de ensino em que realiza o Estágio (Projeto Pedagógico de Curso PPC, 2016, p. 45).

Diante das explicações acima, observamos uma intencionalidade positiva em relação à melhoria da formação dos docentes, com a adequação da carga horária, estabelecendo um tempo necessário às práticas pedagógicas. O que na prática ainda necessita ser reavaliado, talvez mais no sentido da inserção de práticas docentes também nas outras disciplinas do currículo. Em outro sentido, se são obrigatórias, porque transferir suas práticas para os Programas de Iniciação à docência e não somar esses dois vieses de práticas pedagógicas.

### 2.3 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

Diante da necessidade da superação do contexto bívio entre teoria e prática impresso na realidade da formação de professores em Geografia, destacamos a importância das políticas públicas de formação de professores. Nesse sentido, elencamos o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que tem o objetivo de ofertar uma maior inserção do licenciando na realidade docente e na experiência prática do ensino. Nessa vertente, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao Ministério da Educação, lança por meio da Portaria GAB nº. 38/2018 o Programa Residência Pedagógica (PRP). Entre os objetivos desse programa está a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura, através de experiências docentes que favoreçam a relação teoria e prática (FERREIRA; SIQUEIRA, 2020).

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2020), o PRP é um programa que faz parte de uma política pública

educacional amparada pela Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, e pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, pelo Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016, pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015, da Portaria Capes nº 38 de 28 de fevereiro de 2018.

Nessa perspectiva o PRP contribui, de forma significativa, para a formação docente qualificada, de modo a proporcionar ao discente o conhecimento dos diversos campos da docência, desde a formação teórica, planejamento pedagógico até a efetiva prática. Esses processos fazem com que o formando consiga obter uma experiência considerável e, a partir dela, fazer uma reflexão de sua identidade docente.

Sobre as considerações organizativas do PRP, Freitas *et al* (2020, p. 03) destaca que:

O Programa possui regime de colaboração efetivado por meio de formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre o Governo Federal, mediado pela CAPES e os estados, por intermédio das secretarias de educação dos estados ou órgão equivalente. A participação do governo municipal é efetivada por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado pela secretaria da educação do município, que posteriormente fará as inscrições das escolas que pleitearão a admissão do programa, em seu respectivo campo. Todos os atuantes do PRP, coordenador institucional, docente orientador, preceptor e residente, participam de um processo seletivo, dentro de seu campo de atuação, a partir de seus respectivos editais, firmando acordo de disponibilidade de tempo e colaboração entre universidade e escola (FREITAS *et al*, 2020, p. 03).

Diante disso, observamos que o licenciando começa a se inserir de fato em uma vivência escolar mais profunda. Vale salientar que o PRP fornece aos seus participantes, bolsas remuneradas durante o percurso do programa. Por meio do PRP os discentes participam ativamente de todas as etapas que fazem parte das metodologias educacionais. É o que destaca Freitas (*et al* 2020, p. 04),

O Programa parte do princípio da imersão dos alunos, durante dezoito meses consecutivos, em todas as atividades desenvolvidas na escola que lhe é designada, com a participação ativa do professor preceptor. Nesta imersão, o estudante participa da rotina da escola parceira, inclusive das atividades extra sala promovidas pela escola, a partir do plano de atividade elaborado em conjunto. Ressaltamos que o programa abrange todo o país e possui uma grade específica da carga horária, para os períodos destinados

a cada etapa de estudo, aprofundamento teórico e prático (FREITAS et al, 2020, p. 04).

De acordo com Nóvoa (2022) os ambientes atualmente existentes nas universidades não são propícios à formação profissional docente. Como para as restantes formações profissionais, também a formação de professores necessita de uma nova institucionalidade, de um “terceiro lugar” para formar os professores. Segundo o autor, deve-se levar em conta que a universidade e a escola devem estar interligadas, culminando numa melhor formação.

Porém deve-se levar em consideração que o PRP não deve se minimizar a uma política pública, que não abrange a totalidade dos professores em formação, mas que esteja inserida como uma das etapas de formação docente. Podemos buscar inspiração na residência médica. Conforme Nóvoa (2022, p. 79),

A referência mais óbvia é a formação médica, porque se trata, também, de uma profissão do humano. Não é por acaso que, historicamente, sempre houve muitas analogias entre a formação dos médicos e dos professores. Hoje, é no campo da medicina que se encontra uma das reflexões mais sofisticadas sobre o sentido da formação para uma profissão. (...) Não se trata de adoptar uma visão hospitalar ou de copiar os modelos médicos, mas antes de compreender o que deve ser a matriz de uma formação profissional universitária.

Outra questão que merece destaque está ligada ao carácter pragmático das políticas públicas neoliberais a exemplo do PRP. Como já supracitado, o PRP visa a melhoria da qualidade formativa através da inserção do licenciando na realidade da instituição escolar básica. De acordo com Costa e Gonçalves (2020), o discurso posto se assemelha as premissas das reformas educacionais dos anos 1990, visto que o discurso que permeava tais reformas expressava uma forte necessidade de investimento na formação de professores que resultaria na melhoria da educação, tal como em um melhor desempenho nas avaliações nacionais. Do mesmo modo, que se percebe a lógica de financiar apenas o que dá retorno, o que pressupõe o carácter neoliberal dessa proposta.

Diante disso, observamos que o PRP deve estar de fato centrado na melhoria da qualidade formativa enquanto para formal do processo docente. Não apenas enquanto uma política pública que visa formar professores para atuar nas escolas e formar mão de obra mecanizada, mas para melhorar a educação no sentido amplo.

Sobre o desenvolvimento da PRP na UEPB, de acordo com Barbosa (2022), a instituição participou de um edital público elaborado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o edital nº1/2020. Com a seleção da instituição, foram divididas as áreas de formação dos núcleos. Cabe aqui salientar que o referido edital fez uma distinção entre subprojetos de “Áreas prioritárias” e “Áreas gerais, isso se refletiu no processo de formação dos núcleos e distribuição de bolsas. No caso da Geografia, esta ficou classificada enquanto “área geral”.

Nessa perspectiva, o PRP cota 2020-2021 da Universidade Estadual da Paraíba – campus III foi composto por nove residentes pedagógicos, sendo oito bolsistas e um voluntário, a professora preceptora da escola básica e os coordenadores, professores da Instituição de Ensino Superior (IES). Foi desenvolvido em um período atípico causado pela pandemia da Covid-19 e em modelo de ensino remoto emergencial. Para a realização das atividades e regências foram utilizadas as plataformas digitais *Google Meet*, *Google Classroom* e *WhatsApp*.

O Programa Institucional de Bolsa da Residência Pedagógica na área de Geografia, fez parte da cota 2020-2021, um Subprojeto sendo constituído por dois núcleos, o núcleo Geografia – Campina Grande e o núcleo Geografia – Guarabira. Segundo as autoras do subprojeto:

Todos os municípios apresentados como possíveis campos para receber o Projeto Residência Pedagógica apresentam em comum a defasagem na qualidade do ensino, refletida nos Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Isso se materializa no cotidiano a partir das deficiências cognitivas apresentadas pelos alunos, quer seja na distorção entre idade/série ou mesmo nas limitações identificadas no uso das diversas linguagens e habilidades próprias de cada série escolar. (...) No âmbito desses municípios, serão selecionadas escolas que abriguem as classes menos favorecidas, fato que as acomete de muitos problemas socioeconômicos como violência, consumo de entorpecentes, dentre outros problemas que requerem das políticas públicas alternativas para minimização e conseqüente elevação da qualidade do ensino (FERREIRA E ARRUDA, 2020, p. 05-06).

De acordo com Ferreira e Arruda (2020) “o processo formativo dentro do núcleo da RP Geografia – UEPB, busca estabelecer, por meios de relações dialógicas, um processo de compartilhamento de conhecimentos, experiências e aprendizados”. Ainda segundo as autoras, é importante a criação de grupos de

estudos que visem a releitura das teorias metodológicas responsáveis pelo norteamento do ensino de Geografia, as quais serão caminhos possíveis para a realização das práticas no ambiente escolar e posteriores pesquisas científicas e trabalhos de conclusão de curso, de acordo com os dados coletados nesse período.

Desse modo, além do conhecimento efetivo da realidade da sala de aula, os residentes teriam a oportunidade de realizar publicações científicas, ampliando seu currículo universitário.

A participação nos grupos de estudo e pesquisa voltados para o ensino de Geografia, cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq-UEPB “Estudos Geográficos: Ensino e Formação de Professores” e “Ensino de Geografia”, vinculando os bolsistas de iniciação à docência às discussões das linhas teórico-metodológicas, a fim de buscar:

- 1) Resgatar os paradigmas da Geografia e seus reflexos sobre o processo de ensino e aprendizagem geográficas;
- 2) Discutir as propostas da Base Nacional Comum Curricular na área de Geografia e as formas de sua efetivação;
- 3) Conhecer o projeto político pedagógico de cada escola participante e discussão de princípios norteadores da prática de ensino a nelas ser implementada, de forma a se alcançar os objetivos desta proposta (FERREIRA e ARRUDA, 2020, p. 10).

Para as estratégias de socialização e realização de práticas que objetivassem a intervenção pedagógica através de ações nas escolas-campo, as autoras destacam alguns passos para a efetivação desses objetivos:

Realizar um diagnóstico das escolas e das turmas participantes para a proposição das ações, permitindo, assim, elaborar o planejamento de atividades em colaboração com o Supervisor. As intervenções obedecerão a elaboração de projetos, tanto individuais quanto em grupos, de forma a atender as sugestões dos alunos, procurando desenvolver as habilidades necessárias para a ressignificação dos conteúdos de Geografia de acordo com a prática cotidiana das escolas envolvidas no subprojeto. Planejar todas as etapas concernentes às aulas de Geografia que serão observadas e ministradas pelos bolsistas de iniciação à docência, quais sejam: planejamento e elaboração dos planos de aula e dos planos de curso, produção de material didático, elaboração e execução de atividades e exercícios, didática e explanação do conteúdo; integrar as ações da RP aos projetos desenvolvidos na escola (FERREIRA E ARRUDA, 2020, p. 10).

As atividades são acompanhadas através de reuniões semanais com os coordenadores e preceptora da escola de atuação com o objetivo de melhorar tanto

a formação dos licenciandos quanto da realidade da instituição básica participante do subprojeto. Também são proporcionados encontros com todos os residentes, coordenadores e preceptores da UEPB Campus III – Guarabira e da UEPB Campus I – Campina Grande. Por fim destaca-se como um dos objetivos o fortalecimento do vínculo entre a Universidade Estadual da Paraíba, através do Curso de Geografia e a educação básica, estimulando à formação docente, com reflexos sobre a práxis de sala de aula, constituindo um processo de troca constante de experiências (FERREIRA e ARRUDA, 2020).

#### 2.4 DIÁLOGOS ENTRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) EM GEOGRAFIA

Com sentido de dar amplitude à formação profissional pedagógica dos professores, e respondendo a uma crise na formação de docentes em nível nacional, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) busca inspiração na obrigatória residência médica que insere o recém-formado médico em um ambiente prático intenso e supervisionado diretamente por profissionais reconhecidos e com inúmeros anos de experiência prática (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

Para os autores supracitados, contudo, uma série de preocupações cerca o PRP. Essas preocupações se inserem na possibilidade de cursos de licenciatura relegarem cada vez mais a experiência prática de seu currículo ao PRP. Quer dizer, ao invés de incentivar práticas pedagógicas ao longo de toda a formação dos professores, o PRP pode ocasionar em um gargalo de experiências que culmina com o período final da formação.

Outra preocupação elencada por Faria e Diniz-Pereira (2019), diz respeito à obrigatoriedade do PRP não culminar com diploma de pós-graduação ou em redução de carga horária formativa. Na comparação com a residência médica, esta é considerada um degrau obrigatório para a formação do profissional. O PRP, no entanto, não confere o mesmo status.

Contudo, os benefícios da inserção profissional são facilmente observados no ganho prático que os docentes têm ao receberem o diploma. Tem sido demonstrado, que muitos professores recém-formados têm dificuldade para trabalhar

profissionalmente devido à falta de experiência com alunos. O PRP busca justamente suprir essas deficiências na formação de jovens professores, e por mais que não seja ainda um programa ideal, está em constante aperfeiçoamento (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

O contato imersivo com a profissão resulta em experiência e conhecimento a respeito da realidade docente, algo que o estágio por si só não consegue desenvolver de forma integral. Nesse sentido, o PRP vem capacitando jovens professores para uma realidade que até então lhes era desconhecida até a atuação profissional. Afinal, é reconhecido que o campo teórico universitário não consegue suprir as demandas da realidade empírica para seus estudantes. Quer dizer, há um distanciamento óbvio entre a realidade escolar básica e o que as universidades ensinam para seus estudantes em formação. O próprio professor universitário de cursos de licenciatura se encontra em uma posição complexa (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

Belo e Gonçalves (2012) discutem a questão do professor universitário de cursos de licenciatura e explicam que o viés de trabalho daquele que forma professores para o ensino básico está associado a uma realidade acadêmica e não tanto docente. Quer dizer, o professor da universidade está adaptado a uma realidade de pesquisa e não da prática em sala de aula com crianças do ensino fundamental. Essa realidade muitas vezes não consegue suprir as carências que o professor em formação tem em relação à experiência prática. A prática do professor universitário não é a mesma do professor de ensino básico, e isso dificulta a criação de uma realidade empírica no curso de licenciatura.

É nesse sentido que o PRP pode contribuir para o professor que se encontra em formação. Mas nem só a ele o PRP é positivo, o professor universitário que tem a incumbência de formar docentes para atuarem no ensino básico encontra uma oportunidade de aprender como é a realidade da sala de aula do ensino fundamental, e aplicar as diretrizes educacionais teóricas que ensina a seus alunos universitários e observar se os resultados são condizentes com o que ensina (BELO; GONÇALVES, 2012). Os autores ainda afirmam que o PRP surge como uma oportunidade essencial de aprendizagem, que interliga a prática e a teoria e potencializa a capacidade docente dos professores em formação e de seus respectivos orientadores (BELO; GONÇALVES, 2012).

Desse modo, o PRP e o Estágio Supervisionado, são importantes para a boa formação do professor, onde se alicerçam os saberes empíricos e conceituais. Os momentos de prática docente tais como os vivenciados no ES e no PRP são considerados espaços frutíferos para essa ação reflexiva, para articulação teoria e prática. Nessa atmosfera/ambiente, evidenciam-se apreensões, dúvidas, descobrimentos, conquistas, revelações e dubiedades em relação a profissão.

É percebido a complexidade que envolve o cenário profissional e inicia-se o esforço na direção das soluções num fluxo contínuo de reflexão-ação-reflexão (SHÖN, 2000). Contudo, é na investigação entre Estágio Supervisionado e os Programas de Iniciação à Docência a exemplo do PRP, que se acentuam as discussões a cerca das lacunas deixadas nos estágios, que de certa forma são supridas no PRP e até onde isso é benéfico ou não.

## 2.5 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SUAS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

Trazendo à tona, a realidade adversa enfrentada durante os anos de 2020 e 2021, ocasionada pela pandemia da Covid-19, onde rapidamente surgiu um cenário de isolamento social por motivos de questão sanitária, a situação da educação do Brasil e do mundo se modificou. Dessa forma, instalou-se o ensino remoto emergencial, como modo de continuidade das atividades educacionais.

Nesse contexto, todas as modalidades de ensino tiveram que se adaptar às novas exigências que foram rapidamente estabelecidas, não houve tempo para refletir sobre o que acontecia de fato. Diante disso, todas as instituições educacionais suspenderam as atividades presenciais que agora aconteceriam de forma remota. É nesse contexto que surge o ensino remoto emergencial. Segundo Behar (2020), o Ensino Remoto Emergencial e a Educação à Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, diferenciar esses conceitos. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque

do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser modificado.

Diante da situação de calamidade pública instaurada em todo o território mundial no início do ano de 2020, e a partir da necessidade de fechamento das instituições escolares, foram estabelecidos decretos com o objetivo de mediar os próximos passos para a continuidade das aulas. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), seguem a seguir as normas no quadro 1:

**Quadro1:** Principais normas do MEC no período da Pandemia (2020)

Parecer CNE/CP nº 5/2020	28 de abril de 2020	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
Parecer CNE/CP nº 9/2020	8 de junho de 2020	Tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
Parecer CNE/CP nº 10/2020	16 de junho de 2020	Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19.
Parecer CNE/CP nº 11/2020	7 de julho de 2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.
Parecer CNE/CES nº 498/2020	6 de agosto de 2020	Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).
Parecer CNE/CP nº 15/2020	6 de outubro de 2020	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Parecer CNE/CP nº 16/2020	9 de outubro de 2020	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.

Parecer CNE/CP nº 19/2020	8 de dezembro de 2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Resolução CNE/CP nº 2	10 de dezembro de 2020	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Resolução CNE/CES nº 1	29 de dezembro de 2020	Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19.

Fonte: Ministério da Educação (2022)

Nessa perspectiva, foi instaurado o ensino remoto emergencial, como única forma de prosseguimento das atividades escolares. Diante disso, surgiu um cenário extremamente complicado, onde, em meio a um estado de pandemia, contágios e milhares de mortes, professores, alunos e família tiveram que se adaptar a um novo contexto escolar. Sobre a perspectiva da instauração do ensino remoto emergencial, Gomes *et al* comentam que:

Nas escolas, para professores, estudantes e familiares, as incertezas da emergência sanitária somada às necessidades de buscar alternativas para a comunicação e manutenção das atividades educativas impuseram um conjunto de desafios, nada modestos. De um lado, as desigualdades sociais das famílias expressas no espaço reduzido da moradia, na ausência de equipamentos adequados, no acesso à internet, e na formação escolar dos pais ou responsáveis para acompanhar as crianças e jovens na realização de atividades educativas. De outro, a preparação dos professores e dos estudantes para o ensino remoto, que implica o domínio de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e na mudança radical da organização das ações pedagógicas pelos professores e da rotina de estudo dos estudantes (GOMES *et al*, 2020, p. 309).

Essa constatação intuitiva é facilmente verificada ao considerarmos que muitos professores enfrentam dificuldades para lidar com programas e ferramentas

tecnológicas, enquanto os estudantes não. Portanto, a certa inversão de papéis ao falarmos sobre a tecnologia, o professor que deveria ensinar, se vê no papel de aluno ao ser ensinado por seus próprios estudantes a lidar com os aparatos tecnológicos. Nesse sentido, existe uma diversidade de fatores influenciadores dos processos de ensino aprendizagem, caracterizada por desafios e problemas cada vez mais emergentes no emprego das disciplinas escolares, como a geografia, e que afetam professor, aluno e conteúdo. Por sua vez, a educação deve se dar conta que a curiosidade e a criatividade do aluno devem ser despertadas na compreensão dos conteúdos (MEDEIROS, 2017).

Ao longo das últimas décadas, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, também conhecidas por TDICs, têm alterado nossas formas de trabalhar, de se comunicar, de se relacionar e de aprender. Na educação, as TDICs têm sido incorporadas às práticas docentes como meio para promover aprendizagens mais significativas, com o objetivo de apoiar os professores na implementação de metodologias de ensino ativas, alinhando o processo de ensino-aprendizagem à realidade dos estudantes e despertando maior interesse e engajamento dos alunos em todas as etapas da Educação Básica (BNCC, 2018).

No contexto do ensino remoto emergencial, a inserção das TDICs no processo educacional acentuou as disparidades sociais, devido à necessidade da utilização de ferramentas digitais. De acordo com Silva *et al* (2022) as principais tecnologias digitais utilizadas durante o período da pandemia de COVID-19, estão relacionadas diretamente a plataformas de comunicação.

O que se observou foi o despreparo, tanto dos alunos que viviam em realidades sociais emergentes e uma grande parcela sequer tinha acesso à *internet* ou a equipamentos eletrônicos, quanto dos docentes que não tinham domínio das ferramentas tecnológicas ou também não as possuía ou utilizava. É o que aponta Sanches (2022):

Sendo assim, as tecnologias digitais educacionais aparecem como um recurso necessário para o ensino à distância (não-presencial), que serve estrategicamente para a execução de um ensino virtual em momentos de necessidades. Para tanto, um estudo virtual requer alguns materiais para a participação, por exemplo, o aluno deve fazer uso de algum aparelho eletrônico (celular, *tablet* etc.) e acesso à internet (SANCHES, 2022, p. 267).

Nesse contexto, o que se constata é que os sujeitos envolvidos no processo não estavam preparados para essa imensa tarefa (Gomes *et al*, 2020). Transcorrendo a realidade das Instituições Superiores e a formação docente, os autores, apontam que, no âmbito da universidade, embora o uso das tecnologias da informação e comunicação não seja tão distante, sobretudo o uso da internet e de plataformas para organização de portfólios eletrônicos, os desafios não são menores. As condições materiais e sociais dos estudantes implicam na ausência de acesso à internet de qualidade e a falta de equipamentos. Entre os docentes, embora as condições materiais sejam mais acessíveis, há uma constatação de que não existe um pleno domínio das TIC para o uso pedagógico. Soma-se a isso, a natureza dos programas dos cursos que não podem prescindir de atividades presenciais devido a necessidade de uso de laboratórios, trabalhos de campo e experimentos. É o caso da formação de professores de Geografia, que necessita de atividades práticas, as quais estão dispostas em seu currículo, imprescindíveis a este curso.

Diante desse cenário, é importante investigar quais foram as consequências sofridas pelos professores em formação, especificamente os discentes em Geografia diante do período de formação vivenciado durante o isolamento social. Diante da transformação histórica causada pela pandemia da Covid-19, que modificou drasticamente o ensino, desde as práticas metodológicas, a inserção do uso das tecnologias, surge um campo de investigação sobre um período onde a escola se fez em ambientes domésticos, e tanto o ensino básico quanto a formação docente sentiram o peso desses entraves.

### 3 METODOLOGIA

A presente pesquisa apresenta caráter de observação participante com o objetivo de descrever e analisar o nosso objeto de estudo e se caracteriza no método hipotético-dedutivo, sendo um tipo de pesquisa quali-quantitativa. Segundo Andrade (2007), o método hipotético-dedutivo não se limita a generalização das observações realizadas, podendo-se, através dele, chegar à construção de teorias e leis.

Os instrumentos e técnicas para a coleta dos resultados da presente pesquisa se baseiam, inicialmente, com a revisão bibliográfica indicada para o nosso tema. Conforme Medeiros (1999, p. 41), a pesquisa bibliográfica compreende a escolha do assunto, a elaboração do plano de pesquisa, a localização, a compilação, análise e interpretação e a redação. O pesquisador, ao escolher o assunto, deve considerar o tempo para realizar a pesquisa e a existência de bibliografia pertinente ao assunto escolhido.

Após a investigação literária, partimos para o estudo objetivo do campo de pesquisa. Nesse sentido, este estudo foi realizado com os discentes do curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba-Campus III, bolsistas do Programa de Residência Pedagógica em Geografia cota 2020-2021 durante a pandemia da Covid-19. Pretendemos investigar quais foram as perspectivas formativas concebidas por estes licenciandos após a experiência vivenciada durante o período pandêmico. Para isso, realizamos uma descrição baseada na experiência obtida enquanto bolsista do referido programa.

Em paralelo à formação prática proporcionada pela vivência no PRP, os residentes pedagógicos, também vivenciavam as disciplinas de Estágio Supervisionado, também no regime do ensino remoto emergencial. Com o objetivo de entender as relações entre estes componentes práticos do currículo acadêmico e a inserção no PRP, em um momento adverso de ensino remoto emergencial, foram aplicados questionários aos residentes pedagógicos.

O questionário foi organizado em duas partes: a primeira com cinco questões fechadas e abertas destinadas à investigação do perfil do residente. O objetivo dessa primeira parte consistia em investigar em qual período estava o residente quando iniciou sua experiência no PRP, se após o término do PRP ele concluiu o

curso e se já atua como docente na rede básica de ensino como docente em Geografia ou em outra disciplina; a concepção desses residentes sobre a contribuição do PRP em sua prática docente, para aqueles que já atuam na rede básica; e, se já haviam tido experiências docentes antes do PRP, bem como, suas concepções sobre sua formação inicial no curso de Geografia.

A segunda parte somou treze questões, desde indagações mais gerais até as mais específicas, objetivando a investigação sobre formação inicial em Geografia, a experiência no Programa de Residência Pedagógica (PRP) e as concepções sobre as disciplinas de Estágio Supervisionado, especificamente durante o ensino remoto emergencial, ocasionado pela pandemia da COVID-19.

Nessa perspectiva, as questões se relacionavam à investigação sobre a formação inicial antes e depois do PRP; as contribuições do PRP para a qualidade da prática docente em Geografia; as considerações sobre a vivência do PRP durante o ensino remoto emergencial; a avaliação do residente sobre seu desenvolvimento durante o programa; as principais dificuldades durante o percurso do PRP; as influências do PRP para as práticas pedagógicas e para a construção da identidade docente e concepções entre a relação do ES com o PRP.

De modo geral, as questões buscavam investigar a vivência durante o PRP e seus impactos na formação docente, principalmente durante a pandemia, as relações entre o Estágio Supervisionado em Geografia, vivenciado durante o ensino remoto, as lacunas deixadas nos componentes de Estágio que, de certa forma, foram supridas pelo PRP, a importância da imersão à prática para a qualidade da formação docente e construção da identidade docente e as principais dificuldades enfrentadas durante esse momento atípico, onde foi vivenciada a prática, tanto no Estágio e de forma mais aprofundada no PRP.

Fizeram parte dessa pesquisa, através do questionário, oito residentes pedagógicos, que já estavam na segunda metade do curso de Geografia e estavam entre o sexto e o nono período do referido curso de graduação. Os residentes pedagógicos tinham idades entre 20 e 30 anos. Dessa forma, articulamos o ponto chave de nossa pesquisa, que se baseia na investigação da importância formativa dos licenciandos em Geografia da UEPB-Campus III, após a imersão na prática docente tanto no PRP quanto no ES em um período pandêmico.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O contexto educacional dos últimos anos promoveu significativas mudanças no cenário escolar. Evidentemente, essas transformações impactaram na forma como os estudantes de cursos de licenciaturas foram preparados para a atuação docente. Adequar-se a cenários educacionais remotos transformou-se em uma necessidade premente, mas não só isso, os cursos e programas de desenvolvimento educacional promoveram a prática educacional remota, como meio alternativo para a continuidade do ensino, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

O contexto vivido durante os anos de 2020 e 2021, com o crescente número de casos de infecções da Covid-19 e estado de calamidade sanitária, modificou, de modo rápido e drástico, todo o contexto mundial. A educação brasileira, que já sofria problemáticas, agora emerge em um contexto ainda mais complexo. Tanto a educação básica, mais especificamente, das instituições públicas que advêm de um contexto emergente, quanto à formação superior, tiveram que se adaptar a essa realidade.

Diante disso, o presente capítulo tece os resultados encontrados a cerca das considerações sobre a formação inicial, no que diz respeito ao período de ensino remoto causado pela Covid-19. Nesse sentido, traremos os dados obtidos a partir das investigações e relatos dos residentes pedagógicos, participantes do PRP em Geografia da UEPB – Campus III, na realidade da EEEF Anthenor Navarro.

### 4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA DA UEPB – CAMPUS III DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Retratando o ensino superior, mais especificamente, para a formação inicial de professores, o contexto pandêmico foi enfrentado de forma difícil pelos licenciandos que estavam adaptados a um contexto de atividades presenciais. Desse modo, a adoção do ensino remoto emergencial, sendo a única opção para o momento, gerou inúmeras problemáticas. Uma delas, diz respeito a desmotivação

ou impossibilidade de continuidade das atividades acadêmicas e conseqüentemente o trancamento de matrículas durante esse período.

Segundo relatórios da Coordenação do Curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) Campus – III, no período 2020.1, havia 417 matrículas somando os turnos vespertinos e noturnos. Foi exatamente neste período em que a pandemia alastrou-se em nível mundial e, em um primeiro momento, as atividades acadêmicas foram paralisadas, retomando apenas na metade do ano de 2020, já no regime do ensino remoto emergencial. No período 2020.2 foram registradas 380 matrículas, também somando os turnos vespertinos e noturnos. Analisando esses números, observamos uma queda considerável no número de matrículas do período de 2020.1 para o subseqüente período de 2020.2.

Inúmeras questões foram iniciadas a partir do crescimento da pandemia da Covid-19 que podem explicar parcialmente as questões que levaram a esse aumento nos números de trancamentos e desistências durante a pandemia. Miranda *et al* (2021) afirmam que presenciamos uma realidade em que a sociedade, de modo, geral, não estava preparada para assumir a tecnologia de forma tão contundente em sua vida cotidiana. Apesar de consumir tecnologia, as pessoas não dependiam exclusivamente dela, principalmente das plataformas virtuais, para ter acesso à educação, por exemplo.

Nessa perspectiva, apesar da presença da tecnologia não ter surgido conforme nossa necessidade de dependência total dela, seu uso não era tão direcionado para vieses educacionais. Silva (2020) aponta a ausência de estrutura tecnológica de docentes e estudantes, sobretudo, às famílias que não dispõem de acesso razoável a banda larga e ferramentas tecnológicas. Diante disso, observamos que muitos licenciandos advêm de famílias de classe média baixa, alguns trabalham para seu sustento e devido a crise durante esse período ficaram vulneráveis economicamente.

Segundo pesquisa feita pelo G1<sup>5</sup> no ano de 2020, entre 2017 e 2018, o índice de alunos que desistiram ou abandonaram a faculdade aumentou pouco mais de um ponto percentual: foi de 27,5% para 28,8%. No ano de 2020, a estimativa era de 35%. Nesse sentido, observamos a grande influência de questões econômicas e

---

<sup>5</sup> Aumenta o número de alunos que abandonam Universidade para trabalhar. **G1**, São Paulo, 12 de ago. de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/ultimas-noticias.html>. Acesso em: 29 de out. de 2022.

sociais que culminaram no trancamento de matrículas durante esse período. Por outro lado, as adaptações com as novas formas de ensino também somaram obstáculos.

A migração emergencial, complexa, impositiva e desestruturada para o ensino remoto acarretou aumento de horas trabalhadas, dificuldades de adaptação com as ferramentas tecnológicas, bem como o enquadramento de compromissos conjugais, materno-familiares e domésticos na nova rotina diária (SANTOS, SILVA E BELMONTE, 2021, p. 246). Contudo, elencamos a insegurança, por parte dos discentes, quanto à qualidade da sua formação docente durante esse período.

#### **4.1.1 O período pandêmico e a continuidade formativa no contexto do ensino remoto emergencial**

De fato, a principal problemática para a educação brasileira durante a pandemia da Covid-19 foi à obtenção de equipamentos tecnológicos e acesso à internet, somados às demais questões sociais, criaram entraves consideráveis que refletem até os dias de hoje. No âmbito acadêmico, não foi diferente. Segundo Pereira (2020, p. 09):

O processo de globalização e o advento das novas tecnologias em todos os âmbitos e segmentos da sociedade causaram uma verdadeira revolução e necessidade de adaptação nos campos sociais, econômicos ou políticos. Seja para as grandes potências mundiais ou para pequenos grupos familiares, o manuseio das novas tecnologias tornou-se uma necessidade. Apesar dos grandes avanços mundiais nesse sentido, das grandes conquistas já obtidas, o acesso dessas novas ferramentas ainda não é absoluto.

Nessa perspectiva, diante da realidade instaurada e a necessidade da continuidade da formação, sendo o ensino remoto emergencial o único meio, foi necessário a criação de auxílios que colaborassem com a comunidade acadêmica, com o objetivo de facilitar o acesso às aulas virtuais. Reportando à realidade da UEPB, foram criados programas de auxílio para a obtenção de equipamentos digitais e, renda destinada a contratação de serviços de internet para as residências desses discentes.

Nesse sentido, no ano de 2020, a Universidade Estadual da Paraíba ofertou aos discentes o “Auxílio conectividade”, para o público que não obtinha condições financeiras com comprovação de renda *per capita* e beneficiários de programas sociais do governo federal e assistenciais da UEPB, para adquirir os recursos necessários para participação nas atividades remotas. Segundo a Coordenação de Tecnologia da Informação e Comunicação (CTIC) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com a aprovação da Resolução UEPB/Consuni/0327/2020, a UEPB vai conceder o Auxílio Conectividade na modalidade “Acesso à internet em caráter emergencial”, que concederá bolsa mensal no valor de R\$ 100,00 para aquisição de serviço de internet enquanto durar as atividades regulamentadas pela Resolução UEPB/Consepe/0229/2020, e na modalidade “Aquisição de equipamentos”, que concede bolsa em cota única, no valor de R\$ 1 mil, para aquisição de equipamento adequado ao acompanhamento das aulas remotas. Essas ações foram responsáveis por melhorar significativamente as condições de acesso digital dos discentes no âmbito da UEPB.

#### 4.2 A VIVÊNCIA NAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NA UEPB – CAMPUS III E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO INICIAL EM GEOGRAFIA

Durante o período pandêmico, a formação docente teve que se adequar ao ensino remoto, sendo a única opção para o distanciamento social. Nessa perspectiva, outro entrave vivenciado pelos professores em formação foi a realização da prática nas escolas durante o Estágio Supervisionado em Geografia, no regime remoto. Se a discussão acerca da curta carga horária dos Estágios já era tema de problemáticas, agora com a limitação em realizar os estágios virtualmente, ou até dependendo dos casos, não realizá-lo aprofundou ainda as lacunas na formação docente.

O Estágio Supervisionado é o primeiro contato que o aluno-professor tem com seu futuro campo de atuação. Por meio da observação, da participação e da regência, o licenciando poderá refletir sobre e vislumbrar futuras ações pedagógicas (LINHARES et al, 2014, p. 116). De fato, o Estágio Supervisionado é essencial para

a boa qualidade da formação inicial, tendo papel importante para que o licenciando consiga vivenciar a prática efetiva da sala de aula.

Analisando a questão cinco do questionário direcionado à análise do perfil dos residentes pedagógicos com a seguinte pergunta: “Analise sua formação inicial.” Uma das respostas apontava para as considerações sobre a vivência nas disciplinas de Estágio Supervisionado na pandemia. Sobre isso o residente 6 analisa que: “Minha formação inicial, por meio dos estágios supervisionados foram muito superficiais, ficando apenas na teoria, visto que o momento decorrente da pandemia de Covid-19 impediu que os estágios fossem realizados”.

A partir da reflexão sobre esse relato e reportando ao período dos Estágios no ensino remoto emergencial, no início as atividades de Estágio tiveram que ser reduzidas apenas para as bases teóricas de produção de planos de aula, estudo de livros didáticos, documentos de orientação curriculares e pedagógicos. Apenas em 2021 foi possível realizá-los através de plataformas digitais a exemplo do *Google Meet* diretamente com as turmas de Geografia. Sobre isso Sanches (2022, p. 96), comenta que:

Ora, culminou em reformular e fazer algumas mudanças no plano de atividades para a realização do estágio supervisionado. As mudanças estiveram voltadas sobre as aulas e atividades planejadas com metodologias predestinadas no plano de ensino, assim sendo, as aulas que seriam expositivas mudaram para leituras individuais dos alunos, atividades que seriam trabalhadas em grupos, também, cada aluno teve que trabalhar individualmente.

Diante disso, é inevitável que tenham ficado lacunas na formação prática deixadas pelo contexto em que foi vivenciado o Estágio Supervisionado pelos discentes durante a pandemia. É o que conclui o residente 2 ao responder à questão treze do formulário:

“-É perceptível que durante a formação docente em Geografia, o estágio supervisionado apesar de proporcionar a experiência da prática para o aluno, ainda é insuficiente para um maior conhecimento de todas as atividades desenvolvidas no ambiente escolar como um todo (...) Durante o período remoto, o estágio aconteceu a distância, de maneira isolada e não satisfatória, não foi possível o acesso as instituições, aos profissionais, ao professor e alunos de forma física, as limitações sociais e o acesso as tecnologias enfrentados por cada indivíduo comprometeu a interação no "ambiente escolar".

Para tanto, fazendo uma breve comparação com a vivência nos Estágios antes e depois da pandemia, respondendo à questão anterior, o residente 7 afirma que: “Os estágios III e IV, foram muito diferentes das primeiras experiências nos estágios I e II que foram presenciais. No modelo remoto ficamos limitados não tivemos acesso às turmas nem a sala de aula”.

Observamos o quanto o distanciamento social durante a pandemia da Covid-19 gerou divergências na formação inicial, ainda mais no que diz respeito a iniciação à prática docente. De modo geral, respondendo à questão onze do formulário sobre as avaliações da formação inicial na UEPB, no que diz respeito às disciplinas de Estágio, o residente 1 analisa que: “[...] O curso de Geografia deveria ser reformulado principalmente no que diz respeito aos estágios supervisionados, visto que eles são superficiais e que não ofertam bases práticas consolidadas para os docentes em formação”.

Contudo, as dificuldades são existentes em qualquer instituição formativa, não obstante, a UEPB também passa por elas. O que não a faz perder seu qualitativo, sendo uma das melhores instituições de formação de professores da Paraíba. É o que fortalece o residente 4, no que diz respeito à questão um do formulário sobre a formação inicial no âmbito da UEPB: “Uma formação de qualidade, com o aumento da carga horária de estágio potencializou a vivência em sala de aula”. Já o residente 5 aponta que: “O estágio de regência no ensino fundamental foi uma experiência muito significativa na minha formação”.

Nessa perspectiva, consideramos que o período remoto foi o principal agravante das já existentes lacunas formativas. Com base nisso, ao refletir sobre o caso, algumas questões aos poucos foram sendo incorporados no plano de ensino e, novamente as atividades do estágio estavam ganhando sentido numa perspectiva do ensino-aprendizagem. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que se resolvia uma questão, havia de tomar conta de outras. Assim, o estágio supervisionado estava sendo contornado para sua efetivação com métodos apropriados que estavam para ajudar os alunos em buscar, cada vez mais, o conhecimento (SANCHES, 2022, p. 96).

### 4.3 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) E SUA IMPORTÂNCIA PARA A QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM GEOGRAFIA

Diante da perspectiva das lacunas deixadas pelas disciplinas práticas de inserção dos licenciandos à realidade efetiva da sala de aula, os programas de iniciação à docência compreendem papel de importância para a melhoria da qualidade formativa inicial de professores. Segundo Freitas (*et al* 2020, p. 07):

Percebe-se nas práticas referentes ao estágio curricular supervisionado que muitas vezes há um distanciamento entre o discurso acadêmico e a prática docente realizada nas escolas. Esse um dos “gargalos” a ser ultrapassado na organização curricular dos cursos de formação de professores, para que o graduando possa ter uma visão de um todo do que compõe uma escola. Muitos perpassam por esse período de forma superficial e pouco motivadora, não conseguindo realmente compreender a dinâmica da sala de aula, necessitando de um maior período de envolvimento no ambiente escolar. Nesta circunstância, ações como o PRP vêm sendo propostas no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores, coordenada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), visando o aperfeiçoamento da formação dos discentes dos cursos de licenciaturas. As Instituições de Ensino Superior (IES) são selecionadas através de Edital público nacional para apresentarem projetos institucionais de residência pedagógica.

Nessa perspectiva, a importância exercida por políticas públicas de iniciação à docência como o Programa de Residência Pedagógica (PRP) é notória. Fazendo uma análise dos residentes participantes da pesquisa, analisando a quinta questão sobre a avaliação da formação inicial, os residentes 6, 7 e 8 (respectivamente) apontam que:

-“A formação inicial do professor deixa algumas lacunas, no entanto, os projetos de incentivo à docência são importantes para que o aluno possa aperfeiçoar as técnicas de ensino e metodologias”.

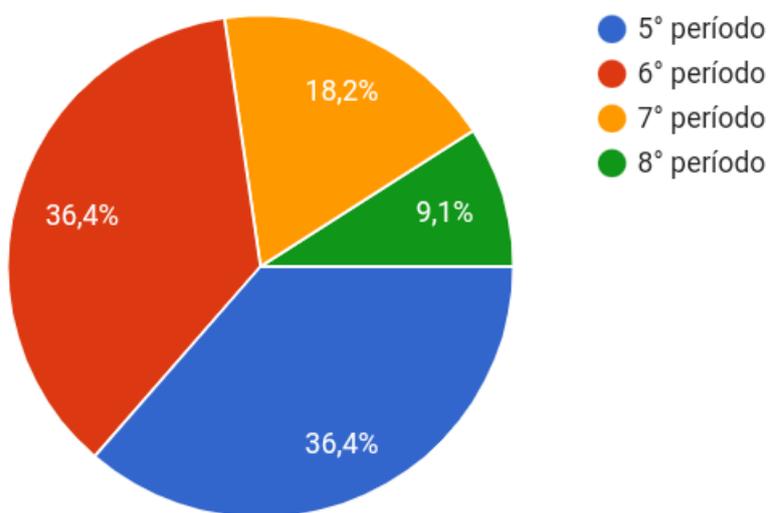
-“Por meio do PRP, foi possível viver e atuar de fato em sala de aula, de início remotamente em detrimento do isolamento social e posteriormente de modo presencial com o declínio dos casos de Covid-19, respeitando as medidas de segurança adotadas. Por meio do PRP aprendi não só a dar aulas, mas também a ser professor, a ser um profissional qualificado, entendedor das nuances da vida docente, a ser sensível e comprometido com essa maravilhosa profissão a qual escolhi para minha vida. Desse modo, o PRP não é só ser inserido da sala de aula,

e sim vivenciar e experienciar de forma integral sua profissão no seu campo de atuação futuro”.

-“No início era muito tímida, com medo de não dá certo, porém o PIBID e RP me capacitaram para focar mais no meu desenvolvimento enquanto docente. Hoje, me sinto preparada para atuar sem medo, pois vivenciei a realidade escolar tanto no Ensino Médio como no Fundamental e em períodos atípicos como foi a pandemia”.

Em paralelo aos depoimentos dos residentes, o pensamento de Freitas et al (2020), considera que a intrínseca relação entre a teoria e a prática é objeto de discussão de muitos autores que defendem uma maior articulação entre universidade e escola, uma vez que ambas estão envolvidas por saberes igualmente importantes. Analisando o perfil dos residentes pedagógicos participantes da pesquisa, o gráfico a seguir mostra em que período formativo encontravam-se os residentes durante sua participação no PRP.

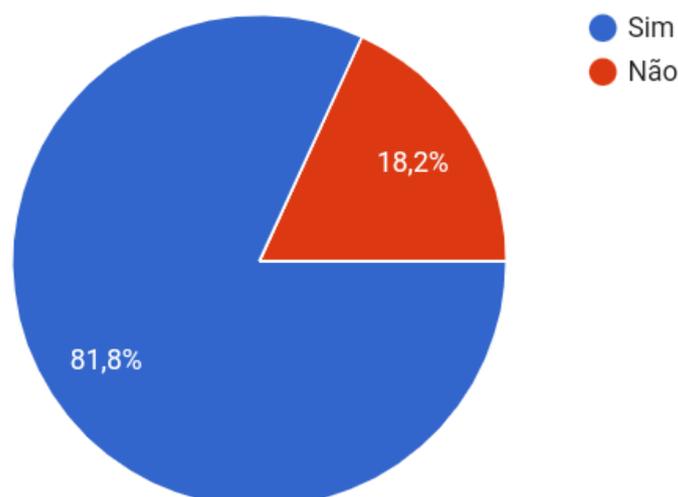
Gráfico 1 – Períodos em que estavam os residentes pedagógicos participantes do PRP cota 2020-2021 em Geografia da UEPB – Campus III.



Fonte: Autora, 2022.

De acordo com os dados expostos no gráfico 1, a maioria dos residentes pedagógicos estavam cursando entre o 5º e o 6º período, enquanto 18,2% estavam no 7º período e 9,1% no 8º período. A maior parte dos residentes pedagógicos estavam cursando também as disciplinas de Estágio Supervisionado durante esse período. É o que aponta o gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Residentes pedagógicos participantes do PRP cota 2020-2021 em Geografia da UEPB – Campus III que estavam cursando também disciplinas de Estágio Supervisionado no mesmo período do programa.



Fonte: Da autora, 2022.

Observamos, de acordo com o gráfico 2, que mais de 80% dos residentes cursavam disciplinas de Estágio durante o período do programa, enquanto cerca de 18% apenas não cursava nenhuma disciplina de Estágio. Sobre as perspectivas comparativas entre o Estágio Supervisionado e o PRP, analisando a questão treze do formulário os residentes 2, 4, 5, 6, 7 e 8 (respectivamente) afirmam que:

-“O Estágio que estava matriculada era de observação, já o PRP em determinado período estávamos lecionando”.

-“No estágio supervisionado ficamos apenas na teoria, no PRP teve de fato a relação entre a teoria e a prática, pudemos lecionar e participar das aulas de Geografia”.

-“No estágio não foi possível acompanhar os alunos nas aulas e nem lecionar, no PRP mesmo com as limitações do ensino remoto foi viável. E posteriormente conseguimos acompanhar os alunos no presencial na escola”.

-“O PRP passou por dificuldades assim como o estágio supervisionado. No entanto, foi possível visualizar que essas dificuldades foram superadas ao contrário do estágio. Em alguns momentos era possível ver a ausência de interesse por parte do professor responsável pela componente de estágio supervisionado, em momentos diferentes o choque que é muito claro e visível entre os calendários educacionais das instituições, possibilitando assim um tempo menor de experiência em momento presencial e agravando ainda mais, no momento de isolamento social e de aula remotas”

-“A experiência vivenciada durante o período de isolamento social no PRP, proporcionou um maior engajamento e espírito de trabalho em equipe pelos residentes e professores supervisores e preceptores, a participação nas atividades da escola e de formação pelo PRP foram essenciais para uma melhor compreensão do espaço escolar e comunidade escolar, assim como a importância de se exercitar a teoria e aplicação da prática em consonância ao ensino de Geografia e ao trabalho educativo.

-“Estava cursando o estágio, entretanto o PRP nos dá uma liberdade maior para envolvimento na sala de aula e contribuição além de ser por um tempo maior onde dá pra desenvolver”.

De fato, a importância que o PRP exerce para a melhoria da formação é evidente, sendo possível suprir as lacunas deixadas nos estágios. A oportunidade de ter contato com a prática e discuti-la durante o período da formação inicial é de suma importância. Já podemos perceber a relevância do Programa na formação inicial e profissional do professor a partir dos depoimentos dos envolvidos (FREITAS et al, 2020, p. 07).

Após o término do PRP cota 2020-2021, 15% dos residentes pedagógicos participantes já concluíram o curso e já atuam como docentes, especificamente, em Geografia na rede básica de ensino. Outros 25% já concluíram mas não atuam na rede básica de ensino; 10% já concluíram e já atuam como docentes mas em outras disciplinas, na rede básica de ensino; e 50% ainda não concluíram e não atuam na rede básica de ensino. Podemos considerar, diante desses dados que, apesar das problemáticas encontradas na sociedade acerca de ofertas de trabalho para professores, muitos residentes conseguiram se inserir, enquanto docentes na educação básica e certamente agregaram seus currículos com a experiência do PRP.

Sobre as contribuições do PRP na prática docente para aqueles que já atuam como professores na educação básica, analisando a terceira questão do perfil do residente, o residente 1 analisa que:

-“O PRP contribuiu grandiosamente na vida profissional, tendo em vista que forneceu bases teóricas e práticas sólidas, preparando para enfrentar e superar as singularidades da carreira docente. Além disso, por meio do PRP foi possível desenvolver habilidades em ministrar aulas, preparar os conteúdos a serem ministrados, a valorizar o aluno como um ser social e histórico, a valorizar a profissão docente. Além disso, uma melhor preparação para lidar com as partes burocráticas que estão envolvidas no ser professor, como registrar notas no sistema, planejar, preparar planos de aula, dentre tantas outras experiências e vivências que só foram possíveis graças ao PRP, um programa de excelência e de grande impacto

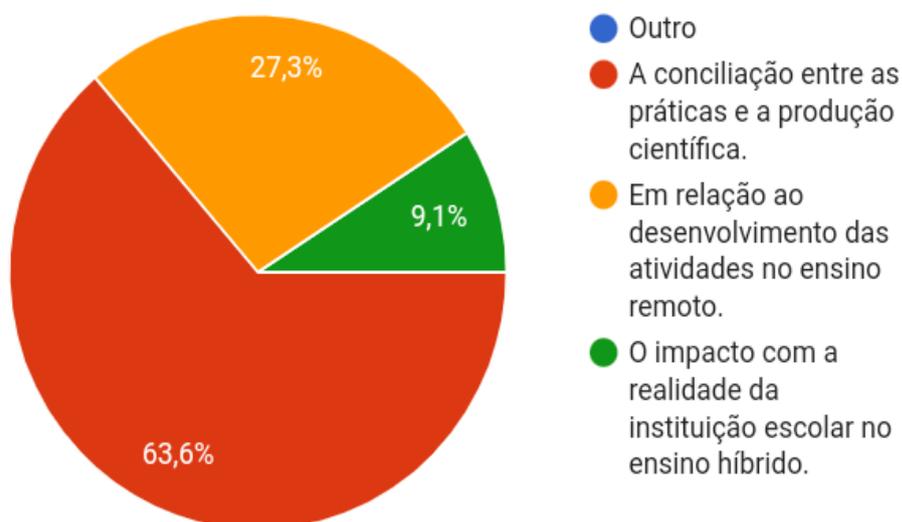
na formação dos futuros professores de Geografia e dos alunos participantes da escola-campo”.

Vale destacar que a atuação do PRP é benéfica, tanto para a formação docente quanto para a instituição escolar receptora das ações do projeto e, conseqüentemente, o aluno, trazendo a perspectiva da formação inicial como significativo para a qualidade da educação básica. O reconhecimento da importância da formação e da valorização do professor para a melhoria da qualidade da educação é um consenso no âmbito dos discursos acadêmicos e políticos e tem sido cada vez mais enfatizado no escopo das legislações concernentes à política educacional brasileira (DAMASCENO E FONTES, 2019, p.03).

Reportando às experiências práticas da docência anteriores ao PRP, 45,5% dos residentes já haviam tido experiências docentes em turmas de Geografia, mais especificamente, durante as primeiras disciplinas de estágio supervisionado. Já 44,5% dos residentes obtiveram experiências docentes anteriores ao PRP, em turmas de Geografia e em outras disciplinas. Outros 10% já haviam lecionado mas em outras disciplinas.

Sobre a perspectiva das principais dificuldades enfrentadas pelos residentes durante o PRP em Geografia, o gráfico 3 mostra os resultados. Assim, a maior parte dos residentes sentiram mais dificuldade em conciliar as práticas no âmbito da sala de aula com a produção científica, devido à sobrecarga de atividades. Outra parte sentiu mais dificuldade na perspectiva do desenvolvimento das atividades durante o ensino remoto. E, uma menor parte, com o impacto no momento em que foi possível estar, de fato, na realidade escolar, de forma física. Segundo Januário (2008), neste aspecto, ao iniciar uma licenciatura, muitas vezes vem a insegurança e o receio de não desenvolver um bom trabalho em sala de aula. Alguns temem não conseguir dominar a classe, outros se preocupam em não saber todo o conteúdo que julgam necessário, uns questionam-se quanto ao método que adotarão e outros, ainda, anseiam por ministrar aulas.

Gráfico 3 – Principais dificuldades enfrentadas pelos residentes pedagógicos participantes do PRP cota 2020-2021 em Geografia da UEPB – Campus III.



Fonte: Autora, 2022.

Contudo, sinalizamos que a participação no PRP em Geografia da UEPB – Campus III, na cota 2020-2021, momento vivenciado durante a pandemia da Covid-19, reuniu diversas reflexões inerentes à questão da qualidade formativa dos discentes. A inserção mais profunda na prática pedagógica, agora, através de plataformas digitais, desencadeou no licenciando medos e incertezas que já existiam em meio a sua futura prática docente e agora se intensificaram no ensino remoto. Diante disso, o PRP foi eficaz para sanar essas barreiras e oferecer aos discentes uma vivência completa e profunda na realidade escolar.

#### **4.3.1 Observações relevantes sobre o Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Geografia no contexto da EEEF Anthenor Navarro, em Guarabira/PB**

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) cota 2020-2021 em Geografia da UEPB – Campus III foi desenvolvido na instituição escolar Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) Anthenor Navarro, localizada na zona urbana do município de Guarabira/PB. Segundo Soares (2009) esta instituição de ensino

pertence à jurisdição da II Regional de Ensino do Estado e fica situada na rua Prefeito Manoel Lordão, nº121, centro de Guarabira, e por sua localização, é considerada de fácil acesso para alunos e funcionários. Trata-se de um colégio tradicional e sua estrutura física é bem agradável, um espaço amplo e bem conservado (figura 1).

Figura 1 – Primeira visita do PRP em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba à EEEF Anthenor Navarro, Guarabira/PB.



Fonte: Arquivo Pessoal (2022).

O PRP em Geografia, cota 2020-2021 foi dividido em três módulos, os quais permitiu a inserção gradual dos discentes na realidade prática da docência. O primeiro módulo foi composto de reuniões e orientações teóricas com os professores coordenadores da IES. Desse modo, foi possível a compreensão metodológica teórica das práticas a serem exercidas no decorrer do programa. Estas reuniões eram realizadas através da plataforma digital *Google Meet*.

Durante o segundo módulo do PRP, iniciou-se as experiências de observação e regência nas turmas de Geografia do ensino fundamental, anos finais, da professora preceptora. Nesse momento, ainda sob o regime das aulas remotas, foram desenvolvidos projetos ligados ao uso das tecnologias digitais, jogos pedagógicos digitais e aulas baseadas na metodologia ativa e lúdica. No terceiro

módulo, iniciou-se uma gradativa migração do ensino remoto para o ensino híbrido<sup>6</sup>, devido à diminuição dos casos de infecções e aumento da vacinação. Nesse módulo, foi possível de fato estar no espaço escolar físico.

Fazendo um paralelo entre a formação inicial na perspectiva do aprofundamento da prática docente e a qualidade no ensino de Geografia na educação básica, o desenvolvimento das atividades do PRP na referida instituição foi feito considerando o momento vivenciado. Nessa perspectiva as ações metodológicas partiram de ações lúdicas e ativas com base nas plataformas digitais. (Figuras 2 e 3)

Figuras 2 e 3 – Práticas realizadas pelos residentes pedagógicos no ensino remoto e no ensino híbrido, respectivamente, na realidade da EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.



Fonte: Arquivo Pessoal (2022).

Segundo Silva (2021), por ocasião da pandemia decorrente da Covid-19, os métodos e as mediações pedagógicas dos professores de Geografia mudaram. Também mudaram os métodos e a forma de muitos alunos aprenderem, isso porque o ensino remoto, especialmente o mediado por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, estabeleceu novas relações com o conhecimento e entre esses

<sup>6</sup> Art. 1º Fica estabelecido o PLANO EDUCAÇÃO PARA TODOS EM TEMPOS DE PANDEMIA - PET-PB, que dispõe sobre o processo de retomada das aulas presenciais dos Sistemas Educacionais da Paraíba e demais instituições de ensino superior sediadas no território paraibano. Art. 2º O PET-PB objetiva assegurar o retorno às aulas presenciais de modo seguro e dentro do panorama de convivência com a COVID-19, considerando os aspectos pedagógicos, administrativos, de infraestrutura e de proteção à saúde física e mental dos membros da comunidade escolar e dos profissionais da educação (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2021).

sujeitos. Salientamos, porém, que o ensino no momento da pandemia é entendido como ensino remoto emergencial e não por TDICs.

Sobre a relação do PRP com a formação inicial especificamente durante a pandemia os residentes 3, 4 e 7 (respectivamente) avaliam, a partir da quarta questão que:

-“O PRP proporcionou uma experiência única, onde pôde-se observar e vivenciar a realidade dos professores em momentos atípicos. O uso do digital nas aulas de Geografia foi bem proveitoso em relação a período vivenciado, o ensino remoto nos fez realizar o uso de plataformas digitais que presencialmente poderia não ser realizado”.

-“O PRP foi fundamental para minha formação e para formação dos educandos da escola campo, visto que por meio da interação nas aulas de Geografia que aconteciam modelo híbrido decorrente das medidas de isolamento adotadas foi bastante importante, tendo em mente que o abalo psicológico foi grande principalmente para quem perdeu um ente querido, por meio do PRP foi possível tornar as aulas de Geografia um momento mais significativo e interativo sendo esse encontros essenciais para a formação dos futuros professores e como também dos educandos da escola campo”.

-“Nesse momento atípico que vivemos, tivemos a oportunidade de acompanhar os alunos nas aulas online, foi desafiador e tivemos que nos adaptar. Pensamos em outras metodologias de ensino, tivemos o apoio da preceptora e dos coordenadores do PRP e o acolhimento da escola também foi fundamental”.

Ainda nesse quesito, os residentes 2 e 5 (respectivamente) concluem o quanto as ações do PRP foram benéficas tanto para a formação inicial docente quanto para o atendimento aos educandos:

-“Nessa perspectiva, acredito que o PRP proporcionou uma oportunidade da vivência prática extremamente valiosa para a minha formação docente inicial”.

- “O PRP também trouxe o estímulo à criatividade para o desenvolvimento de atividades lúdicas para um melhor engajamento dos alunos durante as aulas e foi extremamente significativo ao mostrar o quanto um bom trabalho em equipe é importante para um bom desenvolvimento das atividades e objetivos pedagógicos e educacionais, mesmo com tantas adversidades”.

Enquanto professores, existe a necessidade de auto avaliação docente em relação à prática. Diante disso, analisando a questão sete do questionário sobre a perspectiva do ensino de Geografia durante o PRP, os residentes 1, 4, 6, e 8 (respectivamente) avaliam que:

-“O quanto é gratificante construir conhecimento junto aos alunos e poder mudar a realidade de muitos através da educação”

-“O ensino de geografia pode ser vivenciado no cotidiano do aluno, para uma educação mais significativa”

-“As inúmeras formas e possibilidades de se trabalhar o ensino de geografia e como isso pode ser executado de forma interdisciplinar em parceria com outras disciplinas e em diversas perspectivas”.

-“Percebi que é extremamente relevante um bom domínio da teoria para um excelente desenvolvimento e aplicação da prática. Que o processo educativo não se constrói sozinho, e que a Geografia é uma Ciência e disciplina que interagem com todas as outras, que ao adentrar a sala de aula o geógrafo deve estar preparado para explicar o mundo”.

Diante dos relatos, observamos que a vivência escolar culmina por aprimorar as concepções sobre o ensino de Geografia. É o que fortalece Freitas *et al* (2020), quando aponta que a aproximação entre universidade e escola durante todo o processo de residência, permite a concretização do programa, sendo a parceria entre ambos o ponto crucial para a construção de ambientes formativos complementares.

Observa-se que esse envolvimento na realidade docente, influencia nas práticas docentes do residente e em sua identidade enquanto professor e/ou futuro professor. É o que os residentes 5, 6 e 7 (respectivamente) avaliam na questão oito:

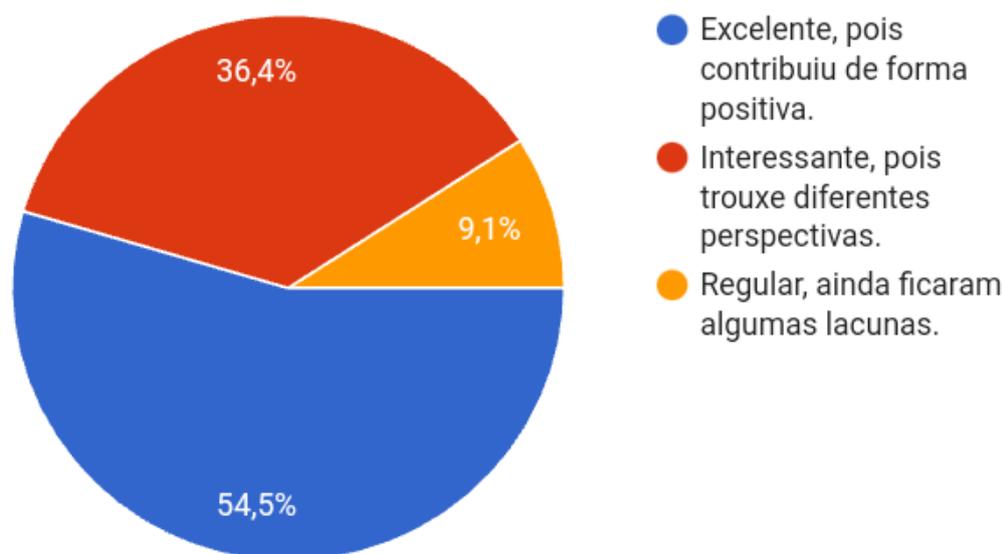
-“Durante todo o período que durou o programa de Residência Pedagógica, nos adaptamos ao modelo de ensino e trouxemos algumas práticas e projetos pedagógicos. Foi muito importante para a aprendizagem geográfica dos alunos, enquanto futuro professor de geografia me fez perceber que podemos criar diversas formas de ensinar”.

-“O PRP me ajudou a ter um olhar mais detalhado e cauteloso com a educação, com o ensino de geografia e principalmente com o aluno. As dificuldades, empecilhos que enfrentamos quase que diariamente em sala de aula, em uma busca constante em mudar e buscar melhorar a forma de ministrar aula e se aperfeiçoar constantemente”.

-“O PRP me possibilitou uma visão mais abrangente do espaço escolar, do corpo docente e administrativo do mesmo. Assim como da importância do planejamento para a execução de cada aula, e da sensibilidade em saber olhar para cada turma e cada aluno com suas especificidades e levar isso em consideração na execução desse planejamento”.

Neste contexto, a maioria dos residentes pedagógicos consideram positiva a sua passagem pelo PRP e avaliam a importância do mesmo para sua formação acadêmica e sua prática enquanto professor de Geografia. É o que aponta o gráfico a seguir, que apresenta a avaliação dos residentes acerca do PRP. (gráfico 4).

Gráfico 4 – Avaliação do desenvolvimento dos residentes pedagógicos participantes do PRP cota 2020-2021 em Geografia da UEPB – Campus III.



Fonte: Autora, 2022.

Considerando os resultados apresentados nesta pesquisa, a maior parte dos residentes pedagógicos considera benéfica a sua participação no PRP sendo possível a sua completa superação em meio às lacunas formativas. Uma minoria aponta que o programa ainda deixou algumas lacunas. Ainda sobre essa perspectiva, analisando a questão dois, sobre melhoria do conhecimento docente no PRP, o residente 8 aponta que: “De fato melhorou e aprofundou o conhecimento da prática docente”.

Diante das perspectivas sobre o ensino de Geografia, os residentes 6 e 7 (respectivamente) apontam que:

-“A minha experiência no PRP e no espaço escolar trouxe mudanças consideráveis para as minhas concepções acerca do ensino de Geografia. O ensino de Geografia é muito abrangente, o que o torna um tanto complexo, porém, realizável e gratificante.

-“A experiência nos mostra o quanto é importante o conhecimento acerca do espaço de trabalho e da comunidade escolar, e que o ensino de Geografia pode ser

vivenciado nos lugares mais improváveis, porém com as metodologias adequadas para cada situação”.

A escola apresenta-se em uma dimensão como um espaço no qual se dão as primeiras experiências sociais, portanto, também lócus em que se pode observar, a partir dele, possibilidades para a formação do cidadão (FREITAS et al, 2020, p.01).

Nesse sentido, com o encerramento do PRP e as conclusões acerca do sentimento de preparação para à prática, enquanto professor de Geografia, após a análise das questões nove e dez da pesquisa, a maior parte dos residentes considera-se preparada para estar à frente de uma sala de aula e exercer o papel docente em todas as suas vertentes. Uma minoria, no entanto, ainda entende que está em processo, necessitando de mais envolvimento para, de fato, se sentir preparado para a prática docente.

Contudo, consideramos o quão positivo foram os resultados observados, de acordo com os relatos dos residentes pedagógicos participantes do PRP. A imersão à prática docente no âmbito da sala de aula, principalmente durante o ensino remoto emergencial, favoreceu esses licenciandos, contribuindo para sua formação enquanto professores de Geografia. Não apenas docentes para a sala de aula, mas também para a pesquisa e para a busca de uma melhor qualidade da educação básica. Trazemos, por fim, a fala do residente 2 sobre esse quesito: “O curso de Geografia deve lutar por mais programas de formação inicial como o PRP, para que mais pessoas tenham a chance de participar, pois é uma experiência que conta muito para o seu desenvolvimento profissional”.

Sobre isso, Freitas et al (2020) ressaltam que as políticas públicas precisam direcionar cada vez mais o olhar para o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura. E que essa aproximação do licenciando com o ambiente escolar, favorece a construção da formação de educadores mais sólidos e que acompanhem as mudanças no contexto educacional com mais experiência.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser docente emerge de questões internas e externas à sociedade. Parte da vontade do indivíduo em educar e formar cidadãos. Isso é possível por meio da educação. No entanto, ao longo da história, percebemos o quanto o ensino de Geografia desenvolveu-se pautado na mera descrição de paisagens e tendo como bases avaliativas a memorização. No Brasil, a chegada tardia da formação de professores culminou para que esse ensino arcaico e mnemônico fosse enraizando as vertentes metodológicas que permanecem até os dias de hoje.

Nesse sentido, consideramos essencial para os dias atuais a boa formação docente, que se mostra responsável pela consequente melhoria da educação básica. O ensino de Geografia necessita de dinamicidade, estando diretamente interligado à vivência do educando e de sua formação crítico-cidadã. No entanto, se a formação docente não se torna capaz de formar o professor para o entendimento das relações presentes no ambiente escolar, distanciando-o desse contexto, o mesmo não terá aporte suficiente para romper a fronteira sistemática do ensino mecânico.

Do mesmo modo, desde a terceira revolução industrial, a sociedade se encontra em um mundo conectado e interligado mutuamente. A educação, nesse cerne, encontra barreiras para utilizar os recursos tecnológicos advindos desse processo a seu favor. Evidenciamos isso durante a pandemia da Covid-19, que assolou o mundo inteiro nos anos de 2020 e 2021 e ainda deixa vestígios até hoje. O distanciamento social e a consequente migração para o ensino remoto emergencial transpareceu problemáticas educacionais, sociais e econômicas que agravaram, ainda mais, as dificuldades dos agentes do contexto escolar. Nesta perspectiva, tanto a educação básica quanto a formação superior, não lograram êxito na adaptação, por completo, ao novo modelo de ensino, durante a pandemia.

Reportando ao ensino superior, especificamente, a formação de professores de Geografia, que necessita de um currículo onde estejam atreladas teorias e práticas, o contexto pandêmico foi encarado com dificuldades. Nesse sentido, a prática docente realizada nas disciplinas de Estágio Supervisionado, que já advinha de uma carga horária insuficiente, foi reduzida ainda mais, pelo ensino remoto emergencial.

No entanto, observamos o quanto as políticas públicas de iniciação à docência a exemplo do Programa de Residência Pedagógica, foram imprescindíveis para contornar essa situação. Diante dos relatos dos residentes pedagógicos participantes do PRP, durante o período pandêmico, concluímos o quanto a sua participação no referido programa foi benéfica, tanto para a qualidade formativa dos docentes, quanto para a realidade dos alunos receptores do projeto.

Contudo, elencamos o quanto a pandemia da Covid-19 evidenciou e aprofundou a realidade emergente que vive o nosso país. Diante disso, ainda há muito que ser feito para a melhoria da qualidade de vida da população. A educação é o caminho principal para isso. E a formação de professores deve ser, cada vez mais, investida com programas como o PRP, para que futuros professores sejam beneficiados com os programas de iniciação à docência e possam contribuir para a melhor qualidade da educação do Brasil.

## REFERÊNCIAS

ALVES, C. A. B; HENRIQUES, C. M. T; SILVA, R. C. N; ARRUDA, L. V; BELIZARIO, M. A. S. PPC, **Projeto Pedagógico de curso de Geografia**, Campus III. Universidade Estadual da Paraíba, 2016, 130 p.

ANDRÄ, H. Alexander von Humboldt e as suas relações com o Brasil. **Revista de História**, [S. l.], v. 25, n. 52, p. 387-403, 1962. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.1962.121720. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/121720>. Acesso em: 12 dez. 2022.

ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1971.

BARBOSA, R. S. **O ensino de geografia e a formação inicial de professores: observações e práticas do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da UEPB - Campus III**. Universidade Estadual da Paraíba. Trabalho de conclusão de curso. Guarabira, 2022. 68 p.

BEHAR, A. B. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020. P. 1-5.

BELO, E. S. V.; GONÇALVES, T. O. **A identidade profissional do professor formador de professores de matemática**. Educação Matemática Pesquisa, v.14, n.2, 2012. p. 299-315.

**BRASIL**. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 30 out. 2022.

**CAPES**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Residência Pedagógica – Edital nº1/2020. Brasília: CAPES, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>>. Acesso 11 out. 2022

**CAPES**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 10 out. 2022.

Coordenação de Tecnologia da Informação e Comunicação (CTIC) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Disponível em: <https://uepb.edu.br/uepb-implanta-programa-auxilio-conectividade-para-viabilizar-aulas-remotas-durante-pandemia/>

COSTA, C. C. D; GONÇALVES, S. R. V. A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**. Vol. 19 Nº 41, dezembro, 2020. 307 – 321p.

DAMASCENO, L. L.; FONTES, M. G. **Formação de professores para a qualidade na educação básica: contextos que conduziram à implementação do Parfor.** *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 13, n. 44. Dezembro de 2019. p. 1-20.

DIAS, A. M. L. **A revista do ensino e a geografia escolar (1932 – 1942): inovações educacionais na Paraíba.** Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Exatas e da Natureza. Programa de pós-graduação em Geografia. João Pessoa, 2020. 181 p.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. **Residência pedagógica: afinal, o que é isso?** *Revista Educação Pública Cuiabá*, v. 28, n. 68, maio/ago. 2019. p. 333-356.

FERREIRA, J. D. A; ARRUDA, L. V. **Programa Institucional de bolsa da Residência Pedagógica RP/UEPB.** Subprojeto Geografia Núcleos de Campina Grande e Guarabira/PB. Campina Grande, 2020, p. 1-16.

FERREIRA, P. C. C.; SIQUEIRA, C. S. Residência Pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem, Juiz de Fora**, v. 10, n. 1, 2020. p. 7-19.

FREIRE, P. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FREITAS, M. C; FREITAS, B. M; ALMEIDA, D. M. **Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente.** *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 1, n. 2, 2020. p. 1-12.

GHEDIN, E; ALMEIDA, M. I; LEITE, Y. U. F. **Formação e professores: caminhos e descaminhos da prática.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GOMES, M. F. V. B; HAURESCO, C; STEFENON, D. L; SILVA, C. L; NOBUKINI, P. Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia da covid - 19: trabalho e formação do professor de geografia no Paraná. **Revista Pegada – vol. 21, n.3,** Paraná, 2020. p. 307-331.

GOUVEIA, P. S.; UGEDA JÚNIOR, J. C. **O ensino de geografia no Brasil e os métodos tradicional e histórico cultural.** *Formação (Online)*, v. 28, n. 53, 2021. p. 855- 883.

JANUÁRIO, G. O Estágio supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: **SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E INVESTIGAÇÕES DE/EM AULAS DE MATEMÁTICA**, 2, 2008, Campinas. Anais: II SHIAM. Campinas: GPS/FE - Unicamp; 2008. V. Único. p.1-8.

KULCSAR, R. **Estágio supervisionado como atividade integrada. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.** Campinas: Papirus, 1991. Acesso em: 01 nov. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** Editora Cortez. São Paulo, 2013. 258 p.

LINHARES, P. C. A; IRINEU, T. H. S; SILVA, J. N; FIGUEREDO, J. P; SOUSA, T. P. **A importância da escola, aluno, estágio supervisionado e todo o processo educacional na formação inicial do professor.** v.4, n.2, Jul./Dez., 2014, p. 115-127.

MACIEL, A. O; NUNES, A. I. B. L; PONTES, J. A. F. **Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica: Possibilidades para formação docente crítica.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, vol. 15, núm. 3, Esp, Novembro, 2020. p. 2223-2239.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas.** São Paulo: Atlas, 1999.

MEDEIROS, M. F. O papel da afetividade na relação professor e aluno e suas implicações na aprendizagem. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 1165–1178, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10179. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10179>. Acesso em: 1 nov. 2022.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MIRANDA, E. M. C; ROCHA, B. P. A; MACHADO, L. C; CORDEIRO, M. P. S. **Formação de professores em tempos de Pandemia da Covi-19 – Visão dos docentes da rede pública de ensino do Distrito Federal.** Revista Prâxis. Novo Hamburgo, 2021. p. 337-356.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. S. Um panorama sobre a trajetória da Geografia enquanto ciência e disciplina escolar. **Revista caminhos de geografia.** Uberlândia-MG v. 21, n. 74, Abril, 2020 p. 178–193.

PEREIRA, A. B. **A exclusão digital no Brasil e a efetivação de direitos fundamentais por meio do auxílio emergencial em tempos da pandemia da covid-19.** Universidade Estadual da Paraíba. Trabalho de conclusão de curso. Campina Grande, 2020. 31p.

PESSOA, R. B. **Um olhar sobre a trajetória da Geografia escolar no Brasil e a visão dos educandos de ensino médio sobre a Geografia atual.** Universidade Federal da Paraíba da Paraíba. Programa de Pós-graduação em Geografia. João Pessoa, 2007, 132p.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 296 p.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil e outros estudos.** São Paulo: Brasiliense, 1961.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar.** Yara Alvim (col.), Salvador, 2022. 116 p.

ROCHA, G. O. R. O Colégio Pedro II e a institucionalização da Geografia escolar no Brasil Império. **Giramundo**. Rio de Janeiro. v. 1. n. 1. Jan/Jun 2014. p. 15-34.

ROCHA, G. O. R. Reflexões sobre currículo e política curricular. In: **A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todos, 2008**.

ROLDÃO, M. C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. p. 94-181.

SANCHES, B. A. S. **Estágio Supervisionado em geografia em tempo de pandemia: experiência acadêmico-docente**. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, n. 44, v. 3. Dossiê Temático “Geografia, Ensino e Pesquisa no transcurso da pandemia da Covid-19”, set/2022. p. 94-98.

SAMPAIO, A. C. F; VLACH, V. R. F; MELO, A. A. **História da geografia escolar brasileira: Continuando a discussão**. In: Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de história da Educação. Uberlândia, MG. 2006. p. 2683-2694.

SANTOS, G. M. R. F; SILVA, M. E; BELMONTE, B. R. **COVID-19: Ensino Remoto Emergencial e saúde mental de docentes universitários**. Revista Brás, Recife, 2021. p. 245-251.

SANTOS, R. M. **A Geografia crítica em sala de aula: Reflexões a partir do ensino da questão Agrária Brasileira**. V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Sergipe, 2011. p. 1-15.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.

SILVA, A; SOUSA, S; MENEZES, J. **O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios**. Dialogia, 2022. p. 298-315.

SILVA, F. T. Currículo de transição: uma saída para a educação pós-pandemia. In: **Revista EDUCAmazônica – Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, ano 13, vol. XXV, n. 1, 2021. p. 70-77.

SOARES, F. M. **Afetividades e medos: a experiência do estágio supervisionado**. Universidade Estadual da Paraíba-Campus III. Trabalho de Conclusão de Curso, Guarabira, 2009. 35 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 57-111.

VLACH, V. R. F. **A propósito do ensino de Geografia: em questão, o nacionalismo patriótico**. 1988. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. 206 p.

ZUBA, J. A. G. **O ensino da Geografia na atualidade: desafios e perspectivas.**  
Revista Cerrados v. 4 - n.1 – 2006. p. 110-117.

## APÊNDICE A – QUESTÕES DIRECIONADAS AOS RESIDENTES PEDAGÓGICOS COTA 2020-2021 DO PRP EM GEOGRAFIA DA UEPB-CAMPUS GUARABIRA

### Pesquisa aos residentes pedagógicos

Pesquisa direcionada à análise dos resultados encontrados pelos residentes do Programa de Residência Pedagógica cota 2020/2022, sobre o impacto do PRP em sua formação inicial enquanto professor de Geografia, suas dificuldades, descobertas, realizações e como esta experiência colaborou com sua formação docente e sua forma de entender o ensino.

\*Obrigatório

#### PERFIL DO RESIDENTE

1. 1. Quando iniciou a Residência Pedagógica, você estava em que período da sua formação acadêmica? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 5º período  
 6º período  
 7º período  
 8º período

2. 2. Você já concluiu sua graduação em Geografia? Já atua como docente de Geografia na rede básica de ensino? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Ainda não concluí e não atuo como docente de Geografia na rede básica de ensino.  
 Já concluí e já atuo como docente de Geografia na rede básica de ensino.  
 Já concluí e já atuo como docente, mas em outra disciplina, na rede básica de ensino.  
 Já concluí, mas ainda não atuo como docente de Geografia na rede básica de ensino.  
 Ainda não concluí, mas já atuo como docente de Geografia na rede básica de ensino.  
 Ainda não concluí, mas já atuo como docente em outra disciplina na rede básica de ensino.

3. Se você já atua como docente de Geografia na rede básica de ensino, você considera que o PRP contribuiu para a facilitação do trabalho docente? Quais são suas considerações acerca dessa contribuição do PRP?

---

---

---

---

---

4. Antes do PRP, já havia tido alguma experiência docente? Essa vivência na sala de aula foi especificamente em Geografia? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- O PRP foi minha primeira experiência depois do Estágio.
- Já tinha lecionado, mas em outras disciplinas.
- Já tinha lecionado, em turmas de Geografia e em outras disciplinas.
- Já tinha lecionado, especificamente em turmas de Geografia.
- Não tive nenhuma experiência docente, o PRP foi a primeira.

5. Comente sobre a sua formação inicial.

---

---

---

---

---

**PERGUNTAS DIRECIONADAS AOS RESIDENTES**

1. Como você avalia sua formação inicial no âmbito da UEPB antes do PRP? \*

---

---

---

---

---

2. Você considera que o Programa de Residência Pedagógica melhorou seu conhecimento efetivo da prática docente? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- De fato melhorou e aprofundou meu conhecimento da prática docente.
- Em média, melhorou. Mas não teve aprofundamento das práticas docentes.
- Não considero uma experiência positiva em minha formação.

3. Após a vivência no PRP, quais mudanças você notou em sua percepção enquanto sua formação no curso de Geografia? De que forma você avalia sua formação antes e depois do PRP? \*

---

---

---

---

---

4. Comente de que forma o PRP foi significativo para sua formação no curso de Geografia especificamente durante a pandemia da Covid-19, no ensino remoto. \*

---

---

---

---

---

5. Enquanto residente pedagógico, como você avalia seu desenvolvimento durante o PRP? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Excelente, pois contribuiu de forma positiva.
- Interessante, pois trouxe diferentes perspectivas.
- Regular, ainda ficaram algumas lacunas.

6. Quais foram suas principais dificuldades durante o programa? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Em relação à conciliar a teoria e a prática.
- Em relação ao desenvolvimento das atividades no ensino remoto.
- O impacto com a realidade da instituição escolar no ensino híbrido.
- A conciliação entre as práticas e a produção científica.
- Outro

Se na pergunta anterior escolheu a alternativa "outro", justifique sua resposta. \*

---

7. O que você percebeu de mais relevante durante o programa que influenciou diretamente em sua visão sobre o ensino de Geografia? \*

---

8. De que forma o PRP influenciou em suas práticas pedagógicas e sua visão futura enquanto professor de Geografia? \*

---

---

---

---

---

9. Após o encerramento do programa, você se considera preparado para estar \*  
em sala de aula?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim. Me considero preparado.
- Ainda estou em processo.
- Não me sinto preparado.
- Outro

Se na pergunta anterior escolheu a alternativa "outro", justifique sua resposta. \*

---

10. Após o término do Programa e a experiência vivida no espaço escolar, \*  
quais mudanças você percebeu em suas concepções sobre o ensino de  
Geografia?

---

---

---

---

---

11. Com o processo de participação no Residência você começou a se atentar \*  
em outras questões, outro modo de avaliar o curso, nessa questão da  
formação inicial?

---

---

---

---

---

12. Durante sua participação no Programa de Residência Pedagógica, você também estava cursando alguma das disciplinas de Estágio Supervisionado? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

13. Se sua resposta na pergunta anterior for sim, discuta brevemente quais foram as principais diferenças notadas entre o Estágio e o PRP, principalmente no que diz respeito ao período de isolamento social. \*

---

---

---

---

---

---

---