

FORMAÇÃO DOCENTE E OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: PRÁTICAS ESCOLARES PARA ALÉM DA SALA DE AULA CONVENCIONAL

Luciana Amorim de Oliveira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Andrecksia Viana Oliveira Sampaio

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Vilomar Sandes Sampaio

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a formação docente no cenário do Ensino Remoto Emergencial (ERE), motivadas pela experiência de Estágio Supervisionado, vivenciado por três turmas do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) realizado no período letivo 2019.2 (entre outubro e dezembro de 2020). As reflexões perpassam a complexidade e diversidade dos desafios que os docentes enfrentam nesse novo cotidiano escolar, que os provoca a repensar seus conceitos e práticas. No total, 24 alunos-estagiários participaram da experiência que acumulou aprendizado para todos os envolvidos. O Ensino Remoto não substitui o presencial e a escola é uma das principais fontes da aquisição de conhecimento e cultura, porém, segundo os professores regentes, a experiência foi de grande valia, pois puderam contar com estudantes da Universidade, nesse desafio que veio de forma tão abrupta. Para os alunos do Curso, a possibilidade de assistir aula, tendo presentes alunos e professores da UESB enriqueceu o aprendizado. Os alunos estagiários contaram com o apoio dos professores orientadores e regentes e, segundo eles, foi fundamental para a conclusão do estágio e mesmo com a carga horária de aulas extensa, sempre estavam disponíveis para auxiliar e oferecer uma palavra de conforto. Para nós professores orientadores, a oportunidade serviu para avançar em conhecimento e em experiência, diante dessa nova realidade. Trabalhamos em conjunto com os alunos e estávamos todos, sem exceção, ansiosos por aprender.

Palavras chave: Ensino Remoto Emergencial; Formação docente; Práticas escolares.

O presente artigo propõe reflexões sobre a formação docente no cenário do Ensino Remoto Emergencial (ERE), fundamentado nas experiências desenvolvidas na prática do Estágio Supervisionado, realizado no período letivo 2019.2, (entre outubro e dezembro de 2020), no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Com as atividades suspensas desde de março de 2020 e sem previsão de retorno, a UESB retornou com suas atividades por meio do ERE, no mês de outubro do mesmo ano. Além dos obstáculos de conexão, planejamento, qualificação técnica, a área de Ensino de Geografia se deparou com o desafio de desenvolver, entre outras disciplinas, o Estágio Supervisionado, constituído por 180 horas, distribuídas em etapas de orientação, coparticipação e regência.

Antes de apresentar o relato dessa experiência, faz-se necessário apresentar uma revisão teórica sobre a formação docente e o ensino, bem contextualizar o cenário de pandemia em que o mundo vivencia desde o início de 2020 e as alterações nos espaços de aprendizagem.

Formação docente, currículo e o ensino

As discussões sobre educação abordam a formação de professores como um aspecto fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e assinalam fragilidades que tornam ineficazes a atuação docente. Para Saviani (2011) são muitos os dilemas que caracterizam a política de formação docente no Brasil, pois segundo o autor, para se alcançar ensino de qualidade, é necessário compreender para além da complexidade inerente ao processo de aprendizagem humana, pois os obstáculos estão relacionados ainda aos âmbitos econômico, político e a estrutura formativa e metodológica da formação de professores.

No processo de formação docente, a competência do professor é considerada um dos importantes componentes e não deve ser compreendida como mero domínio de conteúdos e estratégias de aplicação e sim impregnada de significado, sobretudo dentro do contexto que está inserido.

Ao considerar o ensino uma construção social, na qual todos os sujeitos envolvidos, são seres passivos de constantes transformações provocadas pelo meio, admite-se que o processo de ensino gera para o docente, a exigência de um dinamismo de adequação a tais mudanças. Com relação a esse aspecto, Tardif afirma:

[...] os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (TARDIF, 2000, p.3).

No desenvolvimento dos processos educativos é necessário considerar os conflitos e contradições da sociedade, com suas crenças e valores externos à escola, impondo aos cursos de formação docente a função de preparar um professor capaz de perceber e agir conforme as

exigências impostas no meio social no qual a escola está inserida, como ressalta Pimenta (2002) ao dizer que a função da licenciatura é promover o desenvolvimento dos saberes docentes, por meio da construção de atitudes e valores, exigidos no cotidiano da sala de aula:

Espera-se que a licenciatura desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2002, p. 18).

Nóvoa (2009) considera que a formação de professores está muito distante do exercício da profissão docente, das demandas diárias e culturas profissionais e que muitos dos envolvidos nesse processo reconhecem essa importância, contudo a educação vive um tempo de incertezas e perplexidades. “Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo” (NÓVOA, 2009, p. 11).

As pesquisas sobre formação docente têm enfatizado a dimensão humana do professor, de maneira que contribuem para a valorização do magistério, fortalecem a importância do papel do professor e o seu reconhecimento como sujeito fundamental no processo educacional, evidenciam as exigências e cuidados inerentes ao seu ofício e a sua formação.

Nessa perspectiva, as pesquisas que retratam os percursos formativos, considerando a trajetória de vida e o desenvolvimento pessoal e profissional exigem que o pesquisador procure meios de enxergar o docente para além das aparências, de forma a considerar a subjetividade e a própria maneira que o docente se reconhece no processo de formação pessoal e profissional. Ao considerar essa dimensão, o pesquisador estará diante de aspectos particulares do professor, enquanto pessoa, profissional e ser social (OLIVEIRA, 2020).

Para Pimenta (2002), a essência do trabalho do professor é possibilitar que a aprendizagem ocorra como consequência da atividade de ensinar e isso significa buscar aporte teórico para definir diretrizes adequadas ao ensino, sem desvencilhar do contexto inserido, pois como afirma Freire (1996), a teoria não determina a prática, mas apenas possibilita alcançar, de maneira crítica, a práxis necessária em uma realidade específica, em um dado momento.

No entanto, conhecer a teoria não é suficiente para transformar a realidade, porém “[...] a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente” (PIMENTA, 2002, p. 92).

Os desafios se tornam ainda maiores quando se considera a formação de professores para uma proposta de ensino por ambientes, como o digital, que busca romper com a mentalidade tradicional, por meio de alternativas que possibilitam uma construção de conhecimento, que traz o estudante para o cerne do processo.

Segundo Moran (2015), esse é um percurso que sinaliza a necessidade de maior atenção ao aluno, orientando-o para que promova a construção do seu próprio processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, deve-se dar ênfase: ao projeto de vida de cada aluno, com orientação de um mentor; Ênfase em valores e competências amplas: de conhecimento e sócio emocionais; Equilíbrio entre as aprendizagens pessoal e grupal; Respeito ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno combinado com metodologias ativas grupais (desafios, projetos, jogos significativos), sem disciplinas, com integração de tempos, espaços e tecnologias digitais (MORAN, 2014. p. 29).

No entanto, para que o ensino atenda a tais propósitos é necessário que o professor seja preparado para articular os mecanismos fundamentais para a sua realização. Lima e Moura (2015), considera a ação docente é essencial na organização e no direcionamento da proposta, sendo indispensável que este assuma um papel de articulador, conforme as demandas da turma, promovendo parceria e apoio mútuo.

É de fundamental importância considerar o currículo nas reflexões que envolvem formação docente, uma vez que este implica na prática em sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem, como afirma Guarnieri:

[...] o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente (GUARNIERI, 2005, p. 9).

A base curricular se constitui como alicerce para as concepções estabelecidas pelo professor durante a sua formação inicial e que passarão por uma articulação entre a teoria e a prática, resultando em um modo próprio de desenvolver o processo de ensino e a aprendizagem. Para compreender a função do currículo no processo de formação docente é necessário considerar os elementos que o compõe, pois de acordo com Moreira e Silva (2005):

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA e SILVA, 2005, p. 8).

O currículo se caracteriza como um componente que possibilita à formação docente uma dinâmica constante de ações reflexivas e emancipatórias, contudo é imprescindível que o professor seja consciente que o currículo é construído conforme estratégias políticas e ideológicas de um dado momento histórico. Sacristã (2000) apresenta o currículo como uma *práxis*, que se desenvolve e se constitui no âmbito social, político, cultural e histórico por meio das intervenções humanas que fazem parte deste contexto, o que evidencia o espaço acadêmico como lugar propício para os avanços e inovações curriculares.

Moreira e Candau (2006) asseguram que as discussões sobre conhecimento, poder e identidade marcam as teorizações sobre questões curriculares. Dessa forma se faz fundamental conhecer as teorias de currículo para a formação de professores, visto que esse conhecimento pode possibilitar a reflexão sobre a construção de uma consciência social, favorável ao desenvolvimento de uma maior sensibilidade para apreender os contextos sociais em que a escola está inserida e se preparar para atuar no processo de ensino nas variadas conjunturas.

Considera-se assim, que o currículo, além de basilar o aspecto formativo do conhecimento pedagógico, direciona e determina o processo de ensino e aprendizagem, moldando seus resultados, conforme as tendências políticas, ideológicas e culturais que permearam a sua construção e que, conseqüentemente, estarão evidentes na formação dos sujeitos oriundos desse processo.

Para Pimenta (2002), a essência do trabalho do professor é possibilitar que a aprendizagem ocorra como consequência da atividade de ensinar e isso significa buscar aporte teórico para definir diretrizes adequadas ao ensino, sem desvincular do contexto inserido, pois como afirma Freire (1996), a teoria não determina a prática, mas apenas possibilita alcançar, de maneira crítica, a *práxis* necessária em uma realidade específica, em um dado momento.

No entanto, conhecer a teoria não é suficiente para transformar a realidade, porém “[...] a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente” (PIMENTA, 2002, p. 92). A reflexão crítica sobre teoria e prática é uma ação transformadora no processo de formação docente e deve estar tanto na fala do professor, quanto em sua prática.

Atualmente a educação vive mais um desafio: por conta da pandemia da Covid 19, a relação de ensino e aprendizagem precisa, emergencialmente, se ajustar. As atividades de ensino, mesmo sem planejamento e sem estrutura, deixaram de ser presenciais, para depender, absolutamente, da tecnologia.

A pandemia da COVID 19 e as atividades de ensino.

O primeiro caso de Covid-19 no mundo, foi registrado em Wuhan, na China, no dia 31 de dezembro de 2019. Desde então, os casos começaram a se espalhar rapidamente pelo mundo e em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto como pandemia. A doença é causada pelo coronavírus SARS-CoV2, que afeta as pessoas de diferentes maneiras e apresenta elevado potencial de contágio. A maioria dos pacientes infectados apresentam sintomas leves a moderados da doença e não precisam ser hospitalizados, porém uma parte das pessoas desenvolve a forma grave da Covid-19, precisando de atendimento em unidade de tratamento intensivo (UTI). No Brasil o primeiro caso da doença foi identificado na cidade de São Paulo no dia 26 de fevereiro de 2020 e a primeira morte em 17 de março do mesmo ano (OPAS, 2020).

O cenário estabelecido pela pandemia da COVID-19 impôs o isolamento físico social, reconhecido pelos órgãos sanitários como a única forma eficaz para o controle do novo coronavírus, até que outras alternativas de controle da doença surgissem. Com a definição dos protocolos de segurança à saúde pública, muitas atividades foram suspensas por tempo indeterminado, entre elas, as aulas presenciais.

A impossibilidade de realizar presencialmente suas atividades, fez com que as instituições de ensino, dos variados níveis, se deparecem com o impasse: permanecerem sem atividades e inviabilizar o ano letivo ou recorrer aos meios digitais, que no momento era a única forma de prosseguir sem expor a comunidade escolar em risco de contaminação. Nesse momento muitos questionamentos começaram a ser feitos, por todos os envolvidos com a educação.

Os diálogos entre as instituições, gestores públicos e privados, professores, pais e discentes, se estabeleceram meio a muitos equívocos conceituais sobre as formas de ensino, como ensino remoto, ensino a distância, ensino híbrido, entre outros. As dificuldades estruturais, emocionais, econômicas e políticas também se configuraram como importantes obstáculos nesse processo. O ensino para além da sala de aula presencial, se apresentou como um infortúnio para os envolvidos no processo educacional, embora a reconhecessem como única alternativa, em um momento de incertezas e inseguranças.

Diante desse panorama, o Ministério da Educação (MEC) autorizou em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais

até o final do referido ano (Portaria 343, de 17 março de 2020; Portaria 544, de 16 de junho de 2020).

A falta de perspectiva de voltar à rotina presencial nas escolas cominou na adesão de várias instituições, ao ensino remoto emergencial (ERE). O súbito desafio imposto pelas aulas remotas, evidenciou, entre outras coisas, a fragilidade na formação docente. Apesar das ferramentas, ambientes virtuais e plataformas próprias para a realização de atividades educacionais, os depoimentos em entrevistas e os desabafos em redes sociais, mostravam o desconforto dos docentes, em desenvolver seus trabalhos por meio das tecnologias digitais.

Segundo Hodges *et al.* (2020) o ERE é uma alternativa temporária de ensino, que permite apresentar os conteúdos curriculares, devido à situação de crise, porém há estudiosos como Costa (2020) que afirma o ensino remoto como uma forma de ensino que permanecerá, mesmo após a pandemia, e que há uma tendência a assemelha-se a Educação a Distância (EAD) no que se refere a uma educação mediada pela tecnologia. Porém existem diferenças entre os dois segmentos: enquanto a EAD tem planejamento próprio e metodologias definidas, o ERE apresenta, a princípio, uma “transposição” de atividades presenciais para o meio remoto e sem um planejamento prévio.

Na experiência vivenciada pelo Brasil, entende-se que o ERE se caracterizou como um desdobramento da escola, que foi para a casa dos professores e alunos. Não houve uma transformação do planejamento para superar os problemas impostos por esse translado da escola para dentro das residências, de maneira que continuaram os mesmos Projetos Políticos Pedagógicos, mesmo material didático, mesmo Plano de Ensino, havendo apenas algumas adaptações, de forma que o professor permaneceu como o centro do processo, com as mesmas metodologias, comuns à sala de aula presencial, associado à falta de suporte técnico, equipamentos adequados, a baixa qualidade da *internet* disponível, além de aumentar as desigualdades, haja vista que os alunos em condições pouco favorecidas, foram praticamente excluídos do processo. Diante da falta de uma sequência didática, percebeu-se que o trabalho dos professores acabou se perdendo com o passar do tempo e em alguns casos, tornaram-se enfadonhos.

As discussões sobre o ensino, sinalizam que os meios digitais continuarão presentes na educação, mesmo após o período de distanciamento social. Nessa perspectiva, a formação docente, precisa ser um processo que vai para além do modelo instrumental. Segundo Valente e Almeida (1997) a formação docente para a utilização de tecnologias educacionais requer:

[...] condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. O profissional da educação a partir dessas concepções, comprometido com os processos educativos, por meio de atualizações constantes, se constitui, a partir do

movimento requisitado pelo trabalho educacional, num protagonista consciente do fazer pedagógico, que faz uso de diferentes recursos e metodologias no fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem. (VALENTE e ALMEIDA, 1997, p. 08).

As demandas inerentes ao ensino remoto, impõe à formação docente novas exigências referentes à construção de posturas e habilidades, de maneira que os licenciandos sejam preparados para desenvolver o ensino com o uso dos equipamentos tecnológicos e assumindo práticas capazes de superar os desafios comuns ao processo de aprendizagem em uma sala de aula não convencional. A experiência de Estágio Supervisionado, realizado no curso de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), se caracterizou como uma importante oportunidade para experimentar o chão da escola, por meio das telas de computadores e perceber na prática os desafios impostos por essa forma de ensino.

Diante do desafio de realizar o Estágio Supervisionado, com as escolas públicas fechadas, os professores da área de ensino do curso de Geografia UESB buscaram caminhos que pudessem viabilizar as experiências de sala de aula para os graduandos, mesmo no ERE. A Universidade, a fim de garantir a sustentação dessas medidas, aprovou algumas orientações para as atividades do estágio obrigatório.

No que se refere as licenciaturas, o documento apresenta diretrizes para cada nível de ensino. Nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio (anos em que acontecem o Estágio em Geografia), o documento aponta possibilidades de atividades não presenciais como: elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Distribuição de vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais; Realização de atividades *online* síncronas e assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica; Estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências; Utilização de mídias sociais de longo alcance (*WhatsApp, Facebook, Instagram* etc.), entre outras. Com relação a condução da disciplina de Estágio Obrigatório nos Cursos de Licenciatura, o documento traz orientações no que se refere a elaboração de planos de aula para o ERE; Material didático; Produção de *lives*; Elaboração e apresentação de videoaulas; Realização de entrevistas ou conversas *online*; Realização de estágio nos diferentes espaços educativos (GUSMÃO *et. al.* 2020).

O Estágio Remoto em Geografia: relato de experiência

No Curso de Geografia, nós professores (autores desse artigo), unimos as três turmas de estágios do noturno e elaboramos uma proposta de trabalho, com base nas orientações aprovadas pela UESB. Ao todo 24 alunos-estagiários participaram de uma experiência que acumulou

aprendizado para todos os envolvidos. Como as escolas públicas estavam fechadas, resolvemos buscar outros espaços educativos e encontramos o Projeto Enem Solidário.

O Enem Solidário trata-se de um projeto voluntário, que surgiu em meio a pandemia, a fim de oferecer aulas preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no formato *online* e gratuito. Teve, como público alvo, estudantes e egressos de escolas públicas. Apesar de ser direcionado para esse público específico, contou com alguns alunos do 2º ano do ensino médio e bolsistas de escola particular. Além disso, por conta de ocorrer de forma *online*, proporcionou a participação de alunos e professores de diversas localidades, inclusive de fora da Bahia.

Segundo a coordenação do Projeto, o cursinho começou com duzentos estudantes, de diversos municípios, dividido em três turmas (A, B e C), porém, no decorrer do ano de 2020, reduziu a participação para, aproximadamente cem estudantes por conta das desistências (normais quando se trata de Cursinhos para vestibulares e ENEM). Além das aulas síncronas, os alunos tiveram a disposição: corretores de redação, palestras temáticas e acompanhamento psicológico em que eram realizadas por meio de escutas em grupo e, a depender da necessidade do aluno, individualmente e para isso, foram utilizadas as plataformas digitais *Google Meet* e *Google Classroom*. As aulas começaram em junho e finalizaram em dezembro de 2020.

Em contato com a coordenação e com os três professores de Geografia desse Projeto, conseguimos inserir os alunos-estagiários em grupos que participaram das etapas de observação, coparticipação e regência entre o período de 22 de outubro a 11 de dezembro, cumprindo a carga horária de 84 h restantes, para completar as 180h totais.

Os professores regentes eram licenciados em Geografia pela UESB e os conteúdos envolviam os temas da Geografia Humana, Regional e Física. Segundo uma das professoras, o ensino remoto não substitui o presencial e a escola é uma das principais fontes da aquisição de conhecimento e cultura. É nesse ambiente que os alunos aprendem a se relacionar com pessoas, fora de seu convívio familiar e a conviver pacificamente com as diferenças. Porém, ela acredita que o ensino remoto, com auxílio de tecnologias, não irá findar no pós-pandemia e as práticas no ensino virtual devem ser incorporadas no ensino presencial, para que haja melhorias na qualidade do ensino e aprendizagem. Um outro professor relata que no início das aulas *online* passou por um momento de ansiedade. Ressalta o fato de ministrar aulas para alunos que nem conhecia, fez com que ele pensasse em diferentes dinâmicas para se adaptar a esse projeto.

A metodologia adotada pelos professores orientadores do estágio foi de aulas semanais síncronas, na plataforma *Google Meet*, em que eram realizadas a socialização das observações, correção dos planos de aula e recursos necessários, orientação para produção de videoaulas,

construção de eixos norteadores para as narrativas com os professores e elaboração dos relatos finais do Estágio.

Uma vez por semana, as três turmas de estagiários estavam juntas e nessa aula/reunião eram convidados os professores e coordenação do Projeto Enem solidário, além de outros professores e estudantes que ministravam oficinas de como usar os recursos disponíveis na plataforma *Google Meet* e na produção de videoaulas.

Os professores orientadores acompanharam todas as aulas síncronas, desde a observação até a regência e ao final propuseram uma aula final (da saudade) para socializar junto com os colegas, professores regentes, coordenação e alunos do Projeto, a avaliação final da experiência do Estágio Remoto.

Segundo os professores regentes, a experiência foi de grande valia, pois puderam contar com estudantes da Universidade, nesse desafio que veio de forma tão abrupta. A coordenação do Projeto foi solícita a todo momento e agradeceu a oportunidade do Curso estabelecer essa relação com a Universidade. Para os alunos do Curso, a possibilidade de assistir aula, tendo presentes alunos e professores da UESB enriqueceu o aprendizado e como são estudantes que sonham com o ingresso numa universidade, parecia ter se tornado realidade, a cada aula preparada pelos alunos estagiários.

Para os alunos estagiários, o apoio dos professores orientadores e regentes foi fundamental para a conclusão do estágio e mesmo com a carga horária de aulas extensa sempre estavam disponíveis para auxiliar e oferecer uma palavra de conforto: “Esse companheirismo dos professores foi o que me manteve determinada a seguir com o estágio, mesmo não estando satisfeita com o formato de aulas *online*” (aluna estagiária, 2020). “Tive a impressão que contribuímos com o aprendizado dos alunos do Enem Solidário, quem sabe até mostramos a ele um lado bonito/solidário do curso de Geografia, e lá na frente, eles tenham uma influência de nossos orientadores e de nós estagiários, para vim a ser um professor de Geografia” (aluna estagiária, 2020).

Considerações finais

Para nós professores orientadores, a oportunidade serviu para uma aprendizagem com relação a essa nova realidade. Trabalhamos em conjunto com os alunos e estávamos todos, sem exceção, ansiosos por aprender. A nossa preocupação, no início, foi com os alunos-estagiários que haviam iniciado o estágio e que, por conta da pandemia, estavam sem concluir a disciplina que resultava na conclusão do Curso. Depois tentamos planejar algo, conforme as orientações da UESB, que não trouxesse prejuízos para a formação acadêmica dos alunos. Tivemos dificuldades de adaptação e alguns problemas técnicos de aprendizes que somos, porém foi uma experiência rica no que se refere aos diferentes sentidos de ensinar e aprender. E embora os alunos não tenham passado

pela experiência da sala de aula presencial, valeu a pena o aprendizado de algo que fará parte da nossa formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria MEC Nº 544, de 16 de Junho De 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.**

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. [S. l: s. n], 2013. Disponível em: <http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Versão on-line sem paginação. Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1360>. Acesso em: ago. 2020.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.05-24.

GUSMÃO, Adriana David Ferreira; *et.al.* **Orientações para o estágio obrigatório do Ensino Remoto Emergencial (ERE).** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Setembro, 2020.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review.** 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teachingand-online-learning>, 2020. Acesso em: 11 maio 2020.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas e valores. No prelo. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2014/11/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2015.

MOREIRA, F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, A. F.; ARROYO, M. **Indagações sobre currículo: currículo do ensino fundamental.** Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica (MEC), 2006.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/149978695/MOREIRA, A.; SILVA, T. T. S. CurrículoCultura-e-Sociedade>. Acesso em: set. 2020.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación,** 350. Set-Dez 2009, p. 203-218. Disponível em:

http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: jul. 2020.

OLIVEIRA, Luciana de Amorim. **Ensino e Aprendizagem em Geografia: Trajetória de Vida e Formação Docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, p. 138. 2020.

Organização Pan-americana da saúde (OPAS). *Folha informativa - COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)*. 2020 abr [acessado 2020 Abr 17]. [cerca de 10 p.]. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

SACRISTÃN, J. G. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas**, Artigo recebido em outubro de 2010; aprovado em fevereiro de 2011, *Póiesis Pedagógica* - V.9, n.1 jan/jun.2011; pp.07-19, Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: nov. 2020.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. nº13. Jan/Fev/Mar/Abr. 2000. Disponível em: http://189.1.169.50/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_maurice_tardif.pdf. Acesso em: out. 2020.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José de. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Florianópolis, v. 1, 1997.

Sobre os autores/as:

Luciana Amorim de Oliveira

Mestre em Educação (UESB-Brasil); Professora Substituta do Departamento de Geografia Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB-Brasil); Egressa do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE); Líder do Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia (GRUPEG) e membro do Núcleo de Análise em Memória Social e espaço (NUAMSE) oamorim.luciana@gmail.com

Andrecksa Viana Oliveira Sampaio

Doutora em Geografia (UFS-Brasil); Professora Adjunta do Departamento de Geografia Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB- Brasil); Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE); Líder do Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia (GRUPEG) e membro do Núcleo de Análise em Memória Social e espaço (NUAMSE) andrecksa.oliveira@uesb.edu.br

Vilomar Sandes Sampaio

Doutor em Geografia (UFS-Brasil); Professor Adjunta do Departamento de Geografia Universidade

Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB- Brasil); Programa de Pós Graduação em Geografia (PPGeo);
Membro do Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia (GRUPEG) vilomar@uesb.edu.br