

## OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: OBSTÁCULOS E POTENCIALIDADES DA TECNOLOGIA NO ENSINO REMOTO

Sandra de Castro de Azevedo  
Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG)  
(sandra.azevedo@unifal-mg.edu.br)

### Resumo

Pensar a formação de professores é pensar um projeto de sociedade. A formação do professor de Geografia envolve elementos de campo específico da área e do campo pedagógico. Articular os dois campos de forma a possibilitar um equilíbrio é um desafio e esse desafio foi intensificado no ensino em formato remoto, pois os cursos de formação de professores tiveram que se adaptar para enfrentar obstáculos ligados a mediação do aprendizado por meio de tecnologia, a limitação do uso de algumas tecnologias e a substituição de estágio presencial pelo estágio remoto. A participação em órgão colegiados e grupos que discutem a formação de professores e a experiência da docência na formação de professores, articulados ao levantamento bibliográfico possibilitaram a construção deste texto com o objetivo de refletir sobre a formação do professor de Geografia e os desafios ampliados no ensino remoto. Como resultado é possível afirmar que os obstáculos continuam presentes, mas que existem também potencialidades que contribuem para a formação do professor de Geografia em formato remoto pautado na tecnologia. No entanto, é importante ressaltar que a socialização que acontece nas instituições educacionais é essencial para o processo ensino e aprendizagem e que a tecnologia pode contribuir com diferentes experiências.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais; Professor de Geografia; Estágio Supervisionado.

#### *Dossiê Diálogos e embates no ensino com (ou sem) tecnologias*

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-20	e022004	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

**Sandra de Castro de Azevedo**

Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002), mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2006) e doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2011). Atualmente é Professora Associada na Universidade Federal de Alfenas. Atuou na Secretaria Estadual de Ensino de São Paulo como professora de geografia do ensino fundamental II e Médio por dez anos e na - Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo como professora de geografia do ensino fundamental por dois anos. Atualmente desenvolve pesquisas na área de Ensino de Geografia, Educação do Campo, Formação de professores e Cidades Médias e Pequenas. Um de seus principais objetivos é ressaltar a sala de aula como espaço de transformação.



<http://lattes.cnpq.br/9183205586776409>



<https://orcid.org/0000-0001-6175-5771>



Programa de pós-graduação em Geografia

*Dossiê Diálogos e embates no ensino com (ou sem) tecnologias*

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-20	e022004	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

## OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: OBSTÁCULOS E POTENCIALIDADES DA TECNOLOGIA NO ENSINO REMOTO

Sandra de Castro de Azevedo  
Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG)  
(sandra.azevedo@unifal-mg.edu.br)

### Introdução

Pensar a formação de professores é sempre um desafio, pois é uma profissão que deve ser pensada em um contexto específico e vinculada a um projeto de sociedade. No Brasil, existe uma disputa no que se refere ao tipo de professor que será formado. De um lado e cada vez mais forte está a concepção de formação de um professor com um perfil mais técnico e que esteja articulado com as políticas neoliberais e, do outro lado, a persistente concepção de um professor com perfil emancipador e que entenda que sua função é contribuir com a transformação do sistema que explora a classe trabalhadora.

Neste texto, é proposta uma reflexão sobre a formação de professores de Geografia e sobre os desafios de formar professores em um período de pandemia, o qual exige uso da tecnologia e ao mesmo tempo dificulta o uso de tecnologias específicas do curso de Geografia, como as geotecnologias.

A construção do texto foi pautada pela reflexão da experiência da autora em participações no Núcleo das Licenciaturas, do Núcleo Docente Estruturante e na sua atuação enquanto professora de metodologias de ensino e orientação de estágio. A reflexão foi acompanhada de levantamento bibliográfico e análise de documentos legais.

Iniciamos com uma breve reflexão sobre o campo de disputa sobre a profissão docente e sobre as mudanças legais que foram marcantes para a formação de professores, seguimos propondo a discussão sobre a formação dos professores de Geografia, destacando a dificuldade de articulação do campo específico da área com o campo pedagógico e finalizamos com alguns apontamentos sobre a formação de professores de Geografia em formato remoto, destacando o uso das tecnologias, o trabalho de campo e o estágio supervisionado.

Pensar a formação de professores, lutar pela sua valorização e melhores condições de trabalho são pautas que cada vez mais se fazem urgentes na nossa sociedade.

#### *Dossiê Diálogos e embates no ensino com (ou sem) tecnologias*

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-20	e022004	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

## O professor e sua profissionalização

A profissão de professor passa por um processo de consolidação, que visa superar a ideia de ser uma questão messiânica ou um dom. Esses elementos compõem um discurso que desconsideram toda a preparação necessária para exercer a docência. Não se trata de negar que todo e qualquer profissional tenha que se identificar com a profissão, mas de afirmar que essa identificação não é suficiente, pois a profissão de professor possui uma função social muito complexa que exige uma sólida formação inicial e uma formação continuada permanente. Ao abordar esses processos, Shiromaz e Evangelista (2010, s/p) afirmam que

Duas vertentes de estudos se destacam, uma aborda a profissionalização como processo de formação profissional do professor; a segunda, o processo histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes. Enguita (1991) ressalta que profissionalização não é sinônimo de capacitação e qualificação, mas expressa “uma posição social e ocupacional, [a] inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”. A dimensão política do processo de profissionalização do professorado constitui, assim, um eixo de apreensão do processo que ultrapassa a docência e a escola (WEBER, 2003). Outra vertente aborda a profissionalização como política de Estado (EVANGELISTA; SHIROMA 2003), implementada por meio de medidas como formação continuada, incentivos à docência, exames para ingresso na carreira, avaliação de desempenho atrelada à remuneração, exames de certificação de competências, vinculando-se, portanto, à discussão sobre carreira e valorização do magistério.

Assim, podemos afirmar que a profissão docente é um campo complexo e disputado, da mesma forma que existem vertentes diferentes no campo da pesquisa, também existem disputas sobre a concepção de formação dos professores e que esse movimento se expressa por meio das políticas educacionais.

Para entender um pouco desse processo, é necessário analisar alguns documentos legais, por exemplo, as políticas de formação de professores. Destaca-se, com a LDB de 1996, que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

### *Dossiê Diálogos e embates no ensino com (ou sem) tecnologias*

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-20	e022004	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

Importante destacar esse artigo da LDB, pois ele determina a formação de professores por meio de cursos superiores, contribuindo assim para o processo de profissionalização docente. No entanto, muitos desses cursos apresentavam a possibilidades de duas habilitações, mas em 2000 houve mudanças.

Ao final dos anos 2000 o Ministério da Educação (MEC) “incentivou” forçosamente os cursos que formavam professores (História, Matemática, Letras, Geografia, Física, Química, Matemática, Biologia e Educação Física) a criar dois cursos distintos do que antes eram tratadas como habilitações: Licenciatura e o Bacharelado. (BATISTA, 2015, p. 30)

Os cursos de graduação de Geografia tiveram um forte impacto a partir desse movimento, pois tiveram que se organizar, muitas vezes sem a estrutura necessária, para fortalecer a identidade dos profissionais que estavam formando, seja o Geógrafo Bacharel e o Professor de Geografia. Para os cursos de licenciaturas, essa separação foi a oportunidade de ampliar as dinâmicas curriculares, os conhecimentos das áreas pedagógicas e o ensino de Geografia. Mas, por outro lado, fortaleceu o pensamento inadequado de alguns pesquisadores e professores de que o professor de Geografia não precisava se aprofundar nos conhecimentos técnicos, principalmente da área de geotecnologia, uma vez que não precisaria dele para a exercer sua função na docência.

### Formação de professores de Geografia

O Parecer N.º: CNE/CES 492/2001 que define Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Geografia, ao abordar a organização do curso de Geografia, afirma que “O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior”, documento que foi aprovado no ano de 2002, ou seja, as Diretrizes dos cursos de Geografia não diferenciam a formação do Bacharel e do Licenciado, no que se refere ao conteúdo da área. A única diferença para a licenciatura é a inserção do domínio necessário para a docência.

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária desses cursos, apresentam a obrigatoriedade de os cursos de formação de professores articularem, em seu Projeto Pedagógico de Curso, os conhecimentos da área específica e do conhecimento do campo pedagógico, de forma que ambos estejam presentes desde o início do curso. Em seu artigo 11, a Resolução CNE/CP 1 de 2002 afirma que:

#### *Dossiê Diálogos e embates no ensino com (ou sem) tecnologias*

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-20	e022004	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o **tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.** (BRASIL, 2002, p. 5. Grifo nosso)

Essa normativa contribuiu para a superação do formato de cursos nos quais os alunos faziam a parte específica da área e depois faziam um ano de dimensão pedagógica, gerando assim uma formação inicial fragilizada.

Em 2015 foi aprovada outra Resolução, a CNE/CP Nº 2, que instituiu uma nova diretriz de formação de professores. É importante destacar que ela manteve as 400 horas de estágio supervisionado e as 400 horas de Prática como Componente Curricular, que foram instituídas pelas DCN de 2002, mas apresentou algumas mudanças significativas, como no Art. 13

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11)

As mudanças ampliaram assim as possibilidades de formar professores preparados para contribuir com a educação inclusiva. Com relação à carga horária e à divisão de conteúdo, destaca-se também, no Artigo 13: “III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2015, p. 11). O inciso I do artigo 12 se refere aos conteúdos pedagógicos, e o inciso II se refere à área de atuação.

Recentemente foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação), a qual impacta diretamente a autonomia da universidade no que refere à organização dos cursos e impõe uma formação mais técnica do campo pedagógico. Existe um movimento crescente de resistência a essa resolução e, como essa ainda não foi implementada na maioria dos cursos de formação de professores, neste texto optamos por não fazer sua apresentação.

Por meio dessa sucinta apresentação, é possível perceber que a normativa que define a formação do geógrafo não sofreu alteração até o ano de 2020, já a normativa de formação de

*Dossiê Diálogos e embates no ensino com (ou sem) tecnologias*

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-20	e022004	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------



professores passou por três mudanças, sendo a normativa de 2019 a mais destoante do que está sendo realizado nos cursos de formação de professores.

Como apresentamos neste texto, o curso de formação de professores de Geografia é conduzido por duas normativas, e a articulação dessas duas é um desafio constante. Como articular a formação de profissionais que dominem o conhecimento científico da área e o conhecimento pedagógico? A Prática como Componente Curricular inserida nas DCN de 2002 é uma possibilidade de articulação desses conteúdos:

Apesar de ter sido implementada por meio da lei e não se apresentar de forma muito clara nos documentos oficiais as 400 horas de PCC é uma importante oportunidade para desenvolver atividades diversas com os alunos, relacionando os conteúdos pedagógicos e os diferentes conteúdos da Geografia, para além do estágio como propõe a DCN “§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso”(BRASIL, 2002, p. 5). (AZEVEDO, MOURA, 2019, p. 3799)

Ainda buscando estratégias para articular os conteúdos específicos com os pedagógicos, Azevedo, Leal e Lemos (2020, p. 193):

(...) entendemos que uma abordagem de cada disciplina específica para cada modalidade de curso teria uma maior contribuição, no entanto para consolidar essa estratégia seria necessário ampliar o corpo docente do curso, o que é impossível na situação de sucateamento que a universidade pública enfrenta.

Com relação a tecnologia, o Parecer CNE/CES N.º: 492/2001 explicita a importância da tecnologia para a formação do Geógrafo.

A geografia vem evoluindo, nas últimas décadas, tanto pela introdução e aprofundamento de metodologias e tecnologias de representação do espaço (geoprocessamento e sistemas geográficos de informação, cartografia automatizada, sensoriamento remoto etc.) quanto no que concerne ao seu acervo teórico e metodológico em nível de pesquisa básica (campos novos ou renovados como geo-ecologia, teoria das redes geográficas, geografia cultural, geografia econômica, geografia política e recursos naturais, etc.), quanto em nível de pesquisa aplicada (planejamento e gestão ambiental, urbana e rural). (BRASIL, 2001, p. 10)

*Dossiê Diálogos e embates no ensino com (ou sem) tecnologias*

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-20	e022004	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

E no que se refere à formação de professores, as DCN, de 2002, indicam a importância da tecnologia na formação de professores, como podemos ver neste trecho que trata da organização institucional “VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação” (BRASIL, 2002, p. 4).

Já as DCN de 2015 abordam a temática de forma mais enfática, como é mostrado no trecho que se refere ao que deve ser assegurado aos egressos: “VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes; (2015, p. 6). Mas, o fato de estar garantido de forma legal, infelizmente, não garante a aplicação da prática, uma vez que a inserção da tecnologia nos cursos de formação de professores depende da estrutura relacionada a equipamentos e *softwares* e também a profissionais que possuam conhecimento da área, no caso da geotecnologia, que seja professor especialista da área.

Ou seja, ainda existem vários desafios nos cursos de formação de professores, desafios esses que foram ampliados pela pandemia do novo coronavírus, responsável pela doença Covid-19, que é facilmente transmitida em locais que permitem aglomeração de pessoas, como as universidades por exemplo.

### Formação de professores de Geografia em período de pandemia da Covid-19

Com objetivo de evitar a propagação do novo coronavírus, o governo federal aprovou a Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

Nesse primeiro momento, a suspensão das atividades foi feita com prazo determinado. Com a expectativa de que tudo logo voltaria ao normal, muitos cursos resolveram oferecer somente disciplinas teóricas em formato remoto, com atividades síncronas e assíncronas. Essa mudança de presencial para remoto exigiu que os professores pensassem em metodologias de ensino diferentes e que buscassem aprender a utilizar a tecnologia para

#### *Dossiê Diálogos e embates no ensino com (ou sem) tecnologias*

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-20	e022004	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------



elaborar, postar e mediar as atividades acadêmicas. Esse momento exigiu dos professores formadores de professores muita dedicação e realização de cursos para que se preparassem para esse novo formato, fato que explicitou que existe uma fragilidade no uso das TIC em cursos de formação de professores, apesar de já ser uma necessidade indicada nas DCN de 2002.

Muitas universidades fizeram parcerias com empresas privadas na tentativa de oferecer melhores condições de trabalho e de ensino aos seus professores e estudantes. E os professores se movimentaram na busca por aprender a utilizar diversas plataformas para poder aprimorar o ensino remoto. Todo esse processo foi importante, mas não foi o suficiente, pois não é de uma hora para outra que professores conseguem adaptar um curso presencial para um formato remoto.

A inquietação mais frequente era, e ainda é: será que os alunos estão conseguindo aprender? Como realizar o processo de mediação do aprendizado por meio de atividades síncronas e assíncronas?

As diferentes formas de organização dos professores indicaram vários caminhos possíveis, mas nenhum deles obteve excelência, pois muitos alunos estavam passando por dificuldades naquele momento, devido à falta de aparelhos para realizar as atividades, a falta de acesso à internet, problemas financeiros e de saúde.

Diversas pesquisas e a triste realidade mostraram que a situação se complicaria e não seria possível voltar ao ensino presencial durante o ano de 2020, dessa forma, o governo federal aprovou a Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, autorizando as aulas remotas até 31 de dezembro de 2020 e acrescentou,

§ 3º No que se refere às práticas profissionais de estágios ou às práticas que exijam laboratórios especializados, a aplicação da substituição de que trata o caput deve obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, ficando vedada a substituição daqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE.

§ 4º A aplicação da substituição de práticas profissionais ou de práticas que exijam laboratórios especializados, de que trata o § 3º, deve constar de planos de trabalhos específicos, aprovados, no âmbito institucional, pelos colegiados de cursos e pensados ao projeto pedagógico do curso. (BRASIL, 2020)

Diante dessa situação, as universidades começaram a se organizar para realizar algumas atividades práticas de laboratórios e de estágios em formato remoto. As práticas de laboratórios no curso de Geografia foram substituídas por tutoriais elaborados pelos professores, por animações e, em alguns casos, o uso de *softwares* gratuito em substituição de *softwares* que a universidade possuía em seus laboratórios, principalmente aos que se referem

*Dossiê Diálogos e embates no ensino com (ou sem) tecnologias*

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-20	e022004	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

às disciplinas de geotecnologias. Essa situação evidenciou que o acesso às geotecnologias ainda é restrito e exige uma condição financeira para seu uso, pois os softwares utilizados nas universidades são privados, e os alunos não possuem condições de adquiri-los e muitos não possuem computadores que os comportem. Nesse sentido, trabalhar a geotecnologia por meio de um ensino pautado pela tecnologia, gerou muitos prejuízos aos alunos.

Uma questão que foi extremamente impactada com o ensino remoto foi o trabalho de campo, atividade que é essencial para o curso de Geografia, por possibilitar a vivência de espaços geográficos diferenciados. Assim sendo,

Ressaltar a importância do trabalho de campo na Geografia não significa pregar a volta ao empirismo descolado da perspectiva de teorização, ao contrário, conceitos, teorias e procedimentos metodológicos devem constituir uma unidade orgânica e coerente no desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa dos geógrafos. (SERPA, 2006, p. 21)

Mesmo antes da pandemia e da necessária utilização de tecnologia no processo ensino e aprendizagem, na Universidade British Columbia (Canadá), no Departamento de Geografia, já era desenvolvido o Projeto Aprendizagem Flexível, o qual fez parte da revisão curricular do Departamento de Geografia do Programa de Meio Ambiente e Sustentabilidade, e que abordava a utilização da tecnologia para desenvolvimento de trabalhos de campo. Segundo os pesquisadores:

Temos promovido uma série de viagens de campo assistidas por tecnologia (realidade virtual e aumentada) usando photospheres, vídeos 360, WordPress, software de geolocalização, fotogrametria de paisagem e motores de jogos. Todas as viagens de campo e módulos de instrução que desenvolvemos são recursos educacionais gratuitos e abertos, disponíveis através de links neste site ou por solicitação. Nosso objetivo não é tirar os alunos do campo, mas sim aumentar as suas experiências no campo e tornar mais acessíveis os locais de campo inacessíveis (SANTOS, PORTO e LUIZ, 2020, p. 261.)

Diante da situação de suspensão das aulas, essa proposta que foi pensada para ser realizadas em lugares inacessíveis passou a ser uma possibilidade para diminuir a ausência de trabalho de campo durante a pandemia.

Sobre uma atividade de trabalho de campo vinculada à disciplina de Geografia Econômica, realizada de forma virtual no ano de 2020, no período de pandemia, Santos, Porto e Luiz (2020), ao compararem seis aspectos do trabalho de campo presencial e virtual, afirmam que quatro deles estão presentes nos dois formatos, sendo eles: contribui para estudar a

*Dossiê Diálogos e embates no ensino com (ou sem) tecnologias*

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-20	e022004	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

dimensão espacial da sociedade; possibilita a conexão entre características próprias e características sistêmicas das variáveis (uso comercial do espaço); possibilita a inseparabilidade entre teoria e metodologia e entre conceitos e sua operacionalização e permite conhecer a articulação de fluxos entre objetos geográficos em diferentes escalas. Dois aspectos não foram possíveis alcançar no formato virtual, são eles: possibilita a interação com a comunidade/sujeitos (vivência) e possibilita acompanhar a dinâmica socioespacial *in loco*.

Substituir o trabalho de campo é um grande desafio dos cursos de Geografia. É possível afirmar que o trabalho de campo presencial é insubstituível, pois além de permitir a observação, também possibilita o despertar de vários sentimentos, por meio dos sons, odores e tato.

### O estágio supervisionado: questões legais e desafios no formato remoto

O estágio supervisionado nos cursos de formação de professores é definido como um campo de conhecimento e não somente como uma atividade prática da profissão ou apenas uma experiência no campo de atuação. Assim

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 06)

Outro ponto importante de ser analisado nesse formato remoto são as ações vinculadas ao estágio supervisionado. De acordo com as DCN, de 2015, os cursos de formação de professores devem ter “II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2015, p. 11) e, de acordo com a Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020, os estágios podem neste momento ser realizados com o uso de tecnologias, desde que atendam às diretrizes. Ou seja, legalmente nada impediria a realização do estágio remotamente, mas existiam desafios: como realizar estágio supervisionado com os sistemas de ensino da educação básica em formato remoto? Como realizar estágio sem que, no estágio, seja vivenciada a escola e o espaço escolar? Realmente, os prejuízos são grandes, e nada substitui a vivência da escola e o processo de socialização que a escola possibilita com a sociedade, mas não é possível negar que a escola parou, e as atividades escolares não pararam, os professores continuaram trabalhando, e os alunos estudando, todos enfrentando muitos obstáculos. Em outras palavras:

#### Dossiê Diálogos e embates no ensino com (ou sem) tecnologias

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-20	e022004	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

Além de ter de aprender a ministrar sua aula de forma online, muitos professores tiveram de aprender rapidamente a utilizar diferentes aplicativos e ambientes virtuais de aprendizagem, aprender a gravar vídeoaulas, tudo isso pensando em como possibilitar o processo de ensinoaprendizagem mais significativo para seus alunos, seja por meio de atividades síncronas ou assíncronas. (AZEVEDO, 2020, p. 227)

Diante desse cenário, a universidade não poderia ficar de fora desse momento que a educação vive. Proibir a realização do estágio seria ampliar a distância da universidade com a educação básica, os professores estão se reinventando profissionalmente para conseguir enfrentar essa situação. Vivenciar esse processo é uma experiência muito importante para os estagiários e pode ser também um apoio para esses professores, que, na maioria das vezes, estão realizando um trabalho solitário em suas casas, a qual se tornou também espaço de trabalho:

Muitos professores, neste período de pandemia, dedicam expressiva parte de seu tempo para acompanhar o desenvolvimento de seus alunos e de incentivar os alunos a realizarem as atividades, já que um número considerável de alunos não está participando das atividades educativas neste período de pandemia, seja por dificuldade de acesso, questões financeiras, questões sociais e/ou de saúde. Essa movimentação dos professores reforça a importância desse profissional e seu potencial de luta que deve ser dedicado para a busca de uma educação transformadora, e de condições adequadas de trabalho e, claro, de valorização profissional, financeira e social. (AZEVEDO, 2020, p. 227)

Os desafios com o uso da tecnologia, a mediação do aprendizado por meios tecnológicos, criar estratégias para que os alunos participem e realizem as atividades, conciliar as atividades pessoais, familiares, domésticas e o trabalho no mesmo espaço, lidar com a burocracia que se ampliou fortemente nesse momento são vivências dos professores que podem ser compartilhadas com os estagiários, contribuindo muito para a formação deles.

### **A operacionalização do estágio supervisionado em formato remoto: breve relato do curso de geografia licenciatura da UNIFAL-MG**

O primeiro obstáculo para a realização do estágio em formato remoto foi encontrar escolas que estivessem aberta a essa parceria, pois muitos sistemas de ensino ainda estavam se organizando e não sabiam como inserir o estagiário nesse processo. Após conseguir a parceria, o segundo obstáculo estava na condução da parte burocrática, que se refere à documentação de estágio, pois, na maioria das instituições, esse processo ainda acontece de forma manual: a

#### *Dossiê Diálogos e embates no ensino com (ou sem) tecnologias*

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-20	e022004	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

instituição elabora o termo de estágio, o estagiário assina e leva para a escola onde realizará seu estágio, para que o responsável pela instituição assine. Após esse trâmite, o termo é devolvido à instituição formadora, ficando uma via com a escola e outra com o aluno.

Não é possível elaborar e implementar um programa eletrônico para a realização de todo esse trâmite, de forma rápida, pois isso demanda tempo e profissionais disponíveis. Muitas instituições passaram então a fazer o processo por meio de e-mail. Assim cada um dos envolvidos no processo recebia o documento, assinava e escaneava, ou assinava com assinatura digitalizada e enviava para o orientador de estágio, que centralizava os documentos e os enviava para o arquivamento no setor responsável.

Resolvido esse processo, os alunos iniciavam o estágio, o qual foi desenvolvido de diversas formas. Abordaremos aqui três possibilidades:

1. Análise de aulas *online* e de materiais didáticos elaborados pelos sistemas educacionais, principalmente na rede pública, já que muitas escolas públicas não estavam realizando aulas em tempo real ou essas aulas eram poucas<sup>1</sup>, não sendo suficientes para o cumprimento da carga horária de estágio;

Essa atividade possibilitou aos estagiários refletirem sobre como os governos se organizaram para atender o ensino remoto e como o processo de padronização de conteúdos e metodologias esteve presente nesse processo, uma vez que as aulas e os materiais didáticos eram destinados para toda uma rede de ensino, seja estadual ou municipal, impactando diretamente na autonomia do professor. Também foi possível perceber que, sem a relação professor e aluno, é impossível construir um aprendizado efetivo;

2. Planejamento e realização de oficinas com os professores supervisores de estágio e com agendamento específico para conseguir alcançar os alunos da educação básica das escolas públicas;

A realização das oficinas permitiu um aprendizado importante para a formação docente, como a possibilidade de planejamento de atividades para o formato remoto e o uso de tecnologia para realização das aulas.

Na atividade de oficinas, os estagiários tiveram a oportunidade de planejar diversas sequências didáticas em grupo, as quais foram ministradas também em grupo para os alunos e alunas da educação básica. Nesse processo, os estagiários tiveram que trabalhar de forma coletiva para planejar e ministrar as oficinas, uma vez que uma grande quantidade de estagiários dificulta a possibilidade de desenvolvimento de regências individuais. O formato remoto possibilitou um acompanhamento da orientação de estágio de forma mais presente, o que muitas vezes no presencial não é possível. A possibilidade de orientar os alunos no planejamento das atividades, acompanhar o desenvolvimento da regência e ler no relatório a

---

<sup>1</sup> Isso ocorreu principalmente em 2020, no ano de 2021 as aulas online passaram a ser mais frequentes na rede pública de educação.

sua reflexão sobre esse processo foi extremamente importante para a formação inicial dos estagiários e para a professora orientadora de estágio.

3. Observação de aulas realizadas *online* por meio de plataformas, como o *Google Meet*. Esse formato de atividade aconteceu em 2020, em parceria com as escolas da rede particular, já que as mesmas mantiveram a quantidade de aulas do presencial.

Nessa atividade, os alunos focaram na observação das aulas *online*, analisando a metodologia do professor, o conteúdo que foi ministrado, quantos alunos estavam presentes nas aulas, se abriam as câmeras e se se manifestavam por áudio ou por mensagem.

Nessa atividade, os estagiários presenciaram o esforço dos professores em motivar seus alunos, como lidavam com as adversidades que aconteciam em momento de aulas, com as demandas burocráticas e a cobrança das escolas.

4. Observação de aulas *online*, elaboração de atividades e participação de sábados letivos e reuniões pedagógicas.

Em 2021, no estado de Minas Gerais, a Secretaria Estadual de Educação indicou aos professores a realização de aulas online e definiu 19 sábados letivos. Diante desse contexto, os estagiários puderam realizar observação das aulas, planejar atividades com o professor supervisor, participar ativamente da orientação dos alunos da educação básica no planejamento de um sábado letivo, participar de reuniões pedagógicas, presenciando os momentos de cobranças e relatos de angústias dos professores e gestores.

Apesar de essas atividades não permitirem a vivência do espaço físico da escola e o contato com os alunos, gestores e demais funcionários da escola, apesar de não permitirem o viver da dinâmica do cotidiano escolar, situações como as relações entre os alunos, entre alunos e professores, o momento de entrada e de saída da escola, momento do intervalo, sala dos professores etc., essas foram essenciais para a formação inicial desses graduandos e comprovam que

o estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 14)

Apesar das grandes dificuldades, por meio da articulação da universidade com a educação básica, foi possível encontrar potencialidades no ensino remoto e, através de muito trabalho, foi possível contribuir com a educação básica e evitar maiores prejuízos aos alunos da graduação.

*Dossiê Diálogos e embates no ensino com (ou sem) tecnologias*

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-20	e022004	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------



## Considerações Finais

A formação de professores é uma temática muito complexa e depende muito do projeto de educação vigente. Quando se trata dos professores especialistas, a complexidade aumenta, uma vez que é necessário dialogar com duas áreas do conhecimento. A formação de professores deve acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade e deve sempre buscar profissionais que almejem uma educação emancipadora, para isso são necessários maiores investimentos e respeito à autonomia das instituições formadoras.

A experiência do ensino remoto, em consequência da situação de pandemia, explicitou que precisamos intensificar o uso das TIC na formação de professores e também acompanhar as mudanças que acontecem na educação básica de forma mais próxima, preferencialmente, em forma de apoio aos profissionais da educação.

No entanto, é necessário manter um estado de atenção ao avanço da mercantilização da educação que pode ocorrer pós-pandemia, visto que

Além das questões socioeconômicas de acesso aos meios de comunicação virtual, essa modalidade de atividades educacionais remotas ao ensino presencial por força do isolamento social exigido para minimizar os efeitos da pandemia deve posteriormente promover com maior rapidez ainda a flexibilização das relações de trabalho no ensino e o aumento/maior aceitação social do ensino a distância (EaD) em todos os níveis educacionais, favorecendo as grandes empresas de ensino e de telefonia que já têm o ensino como um grande negócio e que, com a pandemia e o isolamento social, podem promover ainda mais o desenvolvimento e venda de “pacotes/plataformas educativos” que exigem uma determinada velocidade de acesso tanto nos computadores como nos celulares, forçando a mudança nos “pacotes” de internet (no mínimo uso de tecnologia 4G, reforçando as desigualdades sociais de acesso à informação). (ALVES, 2020, p. 55)

O ensino remoto, causado devido a uma emergência de saúde, deve possibilitar a reflexão sobre a importância do processo de socialização por meio da educação e os impactos da desigualdade social no processo de formação dos alunos em seus diferentes níveis, fortalecendo assim a luta em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade.

### *Dossiê Diálogos e embates no ensino com (ou sem) tecnologias*

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-20	e022004	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

## Referências

ALVES, Glória da Anunciação. O dia que Terra parou. In: **COVID-19 e a crise urbana** [recurso eletrônico] / Coordenadora: Ana Fani Alessandri Carlos. -- São Paulo: FFLCH/USP, 2020. 3.484 Kb; PDF. p. 50-56. Disponível em:

[http://ppgh.fflch.usp.br/sites/ppgh.fflch.usp.br/files/upload/paginas/%5BGESP%5D%20Co%20vid%2019%20e%20a%20Crise%20Urbana%2C%202020\\_1.pdf](http://ppgh.fflch.usp.br/sites/ppgh.fflch.usp.br/files/upload/paginas/%5BGESP%5D%20Co%20vid%2019%20e%20a%20Crise%20Urbana%2C%202020_1.pdf). Acesso em: 09 jun. 2021

AZEVEDO, Sandra de Castro de; MOURA, Felipe Moretto. Prática como Componente Curricular e a Formação dos Professores de Geografia. **Anais 14<sup>o</sup> Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias** Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019. Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3199>. Acesso em: 09 de jun. 2021.

AZEVEDO, Sandra de Castro de; LEAL, Letícia; LEMOS, Thaís de Cássia da Silva. A Formação Inicial e as Dificuldades do Ensino de Geografia Física a Educação Básica. **Anais do IV Colóquio de Pesquisadores em Geografia Física e Ensino de Geografia 2020**. Vol.III. São João Del Rey, 2020. p.187- 194. Disponível em: <https://4cpgfeg.webnode.com/anais/>, Acesso em: 09 jun. de 2021.

AZEVEDO, Sandra de Castro de. A educação sem escola: o ensino remoto emergencial, a função social da educação e a desigualdade social. In: Flamarion Dutra Alves; Sandra de Castro de Azevedo. (Org.). **Análises geográficas sobre o território brasileiro: dilemas estruturais à Covid-19**. 1ed. Alfenas: Universidade Federal de Alfenas, 2020, v., p. 219-231. Disponível em: [https://www.unifal-mg.edu.br/ppgeo/wp-content/uploads/sites/79/2020/12/Analises-geograficas-sobre-o-territorio-brasileiro\\_Alves-e-Azevedo.pdf?fbclid=IwAR22aQp-whnRbpFVfSbOyQneEYGEDtjTOY4DYZS73kr-aCGBVT LtYRFobg](https://www.unifal-mg.edu.br/ppgeo/wp-content/uploads/sites/79/2020/12/Analises-geograficas-sobre-o-territorio-brasileiro_Alves-e-Azevedo.pdf?fbclid=IwAR22aQp-whnRbpFVfSbOyQneEYGEDtjTOY4DYZS73kr-aCGBVT LtYRFobg)

BATISTA, Sinthia Cristina. Mais uma dicotomia geográfica: entre bacharelado e licenciatura... uma falsa questão? **Revista Geografia Meridionallis**, v. 01 n. 01. Jun./2015. p. 30-62. <http://periodicos.ufpel.edu.ojs2/index.php/Geographis/index>. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. **Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: . Acesso em: 14 jul. 2010. Disponível em:

<<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480&tipoDocumento=L E I&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 30 maio 2021.

### *Dossiê Diálogos e embates no ensino com (ou sem) tecnologias*

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-20	e022004	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

Universidade Federal de Alfenas

Departamento de Letras - Instituto de Ciências Humanas e Letras

Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 – Alfenas/MG – CEP 317131-001 – Brasil

<https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/entrepareses/about>

BRASIL. **Parecer N.º: CNE/CES 492/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento aprovado em 18.02.2002, publicado no DOU, em 09.04.2002. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 2/2002**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. 2002<sup>a</sup>. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 09 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília 1º jul. 2015. Seção 1, n. 124, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 09 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 09 jun 2021.

\_\_\_\_\_. **Portaria Nº 343**, de 17 de março. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm) Acesso em: 09 jun 2021.

\_\_\_\_\_. **Portaria 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, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO Publicado em: 17/06/2020, Edição: 114 Seção: 1 | Página: 62 Órgão: Ministério da Educação/Gabinete

*Dossiê Diálogos e embates no ensino com (ou sem) tecnologias*

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-20	e022004	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

do Ministro Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> Acesso em: 09 jun. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

SANTOS, Clibson Alves dos; PORTO, Gil Carlos Silveira; LUIZ, Beatriz Reneis Realidade virtual e aprendizagem flexível: experiências nos cursos de geografia da Universidade British Columbia, campus Vancouver (Canadá), e da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) (Brasil). In: **Análises geográficas sobre o território brasileiro: dilemas estruturais à Covid-19.** / Flamarion Dutra Alves, Sandra de Castro de Azevedo (Organizadores) – Alfenas -- MG : Editora Universidade Federal de Alfenas, 2020. 353 f.: il. Disponível em: [https://www.unifal-mg.edu.br/ppgeo/wp-content/uploads/sites/79/2020/12/Analises-geograficas-sobre-o-territorio-brasileiro\\_Alves-e-Azevedo.pdf?fbclid=IwAR22aQp-whnRbpFVFsbyQneEYGEDtTOY4DYZS73kr-aCGBVT\\_LtYRFobg](https://www.unifal-mg.edu.br/ppgeo/wp-content/uploads/sites/79/2020/12/Analises-geograficas-sobre-o-territorio-brasileiro_Alves-e-Azevedo.pdf?fbclid=IwAR22aQp-whnRbpFVFsbyQneEYGEDtTOY4DYZS73kr-aCGBVT_LtYRFobg)

SERPA, Ângelo. O Trabalho de Campo em Geografia: uma Abordagem Teórico-Metodológica. **Boletim Paulista De Geografia**, (84), 7-24. Recuperado de <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/article/view/725>

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/profissionalizacao-docente/>. Acesso em: 05 jun. 2021.

Recebido em 07/06/2022

Aceito em 30/07/2022

Publicado em 30/12/2022

*Dossiê Diálogos e embates no ensino com (ou sem) tecnologias*

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-20	e022004	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

## THE CHALLENGES OF EDUCATION FOR TEACHER OF GEOGRAPHY: OBSTACLES AND POTENTIALS OF TECHNOLOGY IN REMOTE EDUCATION

Sandra de Castro de Azevedo  
Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG)  
(sandra.azevedo@unifal-mg.edu.br)

### Abstract

Thinking about teacher education is think of a society project. The education for teachers of geography involves field elements that are specific to the area and the pedagogical field. Articulate the two fields in order to provide a balance it's a challenge and this challenge has been intensified in remote format teaching, because teacher training courses had to adapt to face obstacles related to the mediation of learning through technology, the limitation of the use of some technologies and the replacement of the presence internship by the remote internship. Participation in collegiate bodies and groups that discuss teacher education and the experience of teaching in teacher education, articulated to the bibliographic survey enabled the construction of this text with the objective of reflecting on the formation of the Geography teacher and the expanded challenges in remote education. As a result, it is possible to say that the obstacles are still present, but there are also potentials that contribute to the training of geography teachers in a remote format based on technology. However, it is important to emphasize that the socialization that takes place in educational institutions is essential for the teaching and learning process and that technology can contribute to different experiences.

**Keywords:** Educational Policies; Geography teacher; Supervised internship.

### *Dossiê Diálogos e embates no ensino com (ou sem) tecnologias*

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-20	e022004	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

## LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE GEOGRAFÍA: BARRERAS Y POTENCIALIDADES DE LA TECNOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA REMOTA

Sandra de Castro de Azevedo  
Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG)  
(sandra.azevedo@unifal-mg.edu.br)

### Resumen

Pensar la formación de profesores es pensar un proyecto de sociedad. La formación del profesor de Geografía involucra elementos del área y del campo pedagógico. Articular los dos ámbitos de manera a posibilitar un equilibrio es un desafío y ese desafío fue intensificado en la enseñanza en formato remoto, pues los cursos de formación de profesores han tenido que adaptarse para enfrentar las barreras relacionadas a la mediación del aprendizaje por medio de la tecnología, a la limitación del uso de algunas tecnologías y a la sustitución de la pasantía presencial por la remota. La participación en órganos colegiados y grupos que discuten la formación de profesores y la experiencia de la docencia en la formación de profesores, articulados a la investigación bibliográfica, posibilitaron la construcción de este texto con el objetivo de reflexionar sobre la formación del profesor de Geografía y los desafíos ampliados en la enseñanza remota. Como resultado, es posible afirmar que las barreras continúan presentes, pero que existen también potencialidades que contribuyen para la formación del profesor de Geografía en el formato remoto pautado en la tecnología. Sin embargo, es importante resaltar que la socialización que sucede en las instituciones educacionales es esencial para el proceso de enseñanza y aprendizaje y que la tecnología puede contribuir con diferentes experiencias.

**Palabras-clave:** Políticas Educativas; Profesor de Geografía; Pasantía Supervisionada.

#### *Dossiê Diálogos e embates no ensino com (ou sem) tecnologias*

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-20	e022004	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------