

Revista de Ensino de Geografia

Desde 2010 - ISSN 2179-4510

Publicação semestral do Laboratório de Ensino de Geografia – LEGEO

Instituto de Geografia – IG

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

RELATO DE EXPERIÊNCIA E PRÁTICA

PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

Wellington Matheus Lardoza de Nazaré¹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar as práticas e experiência no Estágio Supervisionado I, no ensino fundamental I, na E.E.E.F Alice Fanjas, localizada no município de Benevides, região metropolitana de Belém-PA. O Estágio Supervisionado se configura como uma prática metodológica de extrema importância dentro dos cursos de formação de professores nas IES. Logo, as práticas e experiências relatadas estão voltadas para a percepção de atividades e conteúdos observados no período de estágio, nas disciplinas de Geografia e no componente curricular Estudos Amazônicos. Portanto, destaca-se a importância do estágio supervisionado no ensino fundamental como promissora no processo de ensino-aprendizagem dentro e fora da universidade.

Palavras-chaves: Formação. Espaço escolar. Ensino de Geografia.

1 INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado em Geografia é uma prática de formação inicial presente nos cursos de Licenciatura em Geografia das IES. As práticas em estágio são obrigatórias, e devem ter como objetivo a observação, contribuição e regência para articular, na maioria dos casos, o primeiro contato dos professores em formação com as turmas em sala de aula.

A experiência relatada por meio deste trabalho foi construída através da disciplina de Estágio Supervisionado I, prevista no Projeto Pedagógico do Curso da Faculdade de Geografia da Universidade Federal do Pará – UFPA/Campus Ananindeua, a qual funciona

¹ Graduando em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Pará – UFPA/Campus Ananindeua; professor voluntário do projeto de extensão Pré-Vestibular da UFPA/Ananindeua. E-mail: lardosamatheus@gmail.com

como parâmetro para as práticas pedagógicas discutidas no curso de Licenciatura em Geografia e sua aplicação dentro das escolas. Sendo assim, os discentes das turmas extensivas buscam, a partir do quinto semestre, as escolas para cumprimento de carga horária de 136 horas, divididas em práticas e vivências em sala de aula, discussões de textos e palestras a respeito de temáticas que abordam o ensino de Geografia nas escolas.

Portanto, este trabalho é apresentado como resultado da prática de formação de professores em sala de aula e tem como objetivo relatar a experiência de Estágio Supervisionado I, analisando e descrevendo as atividades desenvolvidas articulando teoria e prática, assim como pontos positivos e negativos encontrados durante o período de estágio.

2 (DES)CAMINHOS, PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS: FORMANDO UM PROFESSOR

O Estágio Supervisionado se configura como uma prática metodológica de extrema importância dentro dos cursos de formação de professores nas IES. Martins e Tonini (2009, p. 99) afirmam que o estágio supervisionado representa a introdução do professor em formação nas práticas vivenciadas na etapa profissional, conhecendo a realidade da escola e vivendo a docência em sua construção de identidade. Logo, o estágio foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Alice Fanjas (Figura 1), localizada no município de Benevides, Região Metropolitana de Belém – PA.



Figura 1: Escola de realização do estágio. Fonte: Autor (2021).

O professor acompanhado durante o período de estágio era responsável pelas disciplinas de Geografia e Estudos Amazônicos, em todas as turmas do ensino fundamental

(6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano). As turmas estavam funcionando parcialmente devido às condições sanitárias estabelecidas pelo governo do estado do Pará em virtude da pandemia do novo Coronavírus, portanto, em uma semana vinha apenas 50% da turma, e na semana seguinte, os outros 50%, organizados através da lista de presença. Os dias acompanhados foram terça-feira, quarta-feira e sexta-feira, das 7h30 da manhã até 12h. Durante o estágio, foi possível ter contato com três séries e observado a forma como o professor trabalha os conteúdos de Geografia e Estudos Amazônicos.

O professor acompanhado durante o estágio demonstrava facilidade em interagir com a turma e de construir diálogos em cima dos assuntos abordados. Callai (2011) afirma que a Geografia Escolar nos leva a refletir sobre como esta ciência e seu campo de conhecimento tem atribuído significado ao conteúdo escolar. Dessa forma, o ensino de Geografia busca compreender não apenas o senso comum, mas também formula questões dialogadas com bases científicas na vivência dos alunos.

A ideia então, de uma educação geográfica, supõe tornar significativo o ensino da geografia. Isso vale para a geografia da escola básica e para a geografia da licenciatura, pois o professor que se habilita num curso de licenciatura tem em sua formação a carga dos conhecimentos pedagógicos, das didáticas e da própria ciência com que trabalha. O desafio é como fazer para estabelecer uma relação adequada entre os processos de ensino-aprendizagem curricular e como fazer para administrar uma tensão permanente entre a visão científica e a visão prática dos problemas educativos, da mesma forma que da ciência geográfica e a geografia escolar curricular. (CALLAI, 2011, p. 131)

Tornar significativo o ensino de Geografia significa fazer com que os conteúdos tenham sentido nas práticas cotidiana dos alunos. Sendo assim, existe um desafio maior dentro dos cursos de formação de professores de Geografia que irá refletir diretamente nos estágios: a dicotomia teoria e prática. Este desafio é menor quando ocorre o estabelecimento das relações curriculares e processos de ensino-aprendizagem dentro da própria realidade escolar, à medida que os fenômenos e processos geográficos, ao serem estudados, são discutidos a partir das vivências dos lugares dotados de valores e presentes no cotidiano do aluno.

Outro fator de importante destaque é a forma de trabalhar os conteúdos curriculares e o uso do livro didático na sala de aula. Os conteúdos observados durante o período de estágio estabelecidos pelo professor se demonstraram, na maioria das vezes, estabelecidos por uma relação medida pelo livro, porém com a autonomia de discutir e argumentar as temáticas expostas nas aulas. As discussões acerca dos conteúdos ministrados na sala de aula expressam

os limites do professor para promover e dialogar com os alunos sobre diversos temas, fazendo ligações com a percepção individual de cada um acerca de um determinado fenômeno. Callai (2011, p. 132) afirma que “o professor ao conhecer a sua disciplina de ensino e a história da mesma, assim como a história da ciência que lhe dá o nome, no caso a Geografia, tem os elementos para desenvolver a sua tarefa.”

Sendo assim, o conhecimento das diversas áreas de pesquisa dentro da ciência geográfica se torna necessário para um aprofundamento da discussão na sala de aula, haja vista que a Geografia enquanto ciência possui diálogos em pesquisa e métodos em diversas áreas de caráter interdisciplinar. O conhecimento dos alunos e das práticas vivenciadas pelos professores se torna necessário para o diálogo com a realidade e para análise geográfica.

Em relação ao livro didático, através da observação do uso na sala de aula, pode-se ter a percepção de que o mesmo é usado como suporte metodológico para complementar, na maioria das vezes, os conteúdos abordados na sala. O livro didático, em alguns casos, tem se tornado um escape para os professores de uma Geografia tradicional e conteudista, sem compreensão da realidade e aproximação dos fenômenos na realidade local dos alunos. Callai (2011, p. 133) ressalta que a Geografia escolar trabalha com o livro didático como forma de apresentação de um determinado conteúdo. Logo, um livro didático, fundamentando em bases científicas, podem abordar o conteúdo através de diversas linguagens, como almanaques, noticiais de jornais e revistas e etc., com objetivo de maior aproximação dos conteúdos na vivência dos alunos.

Acerca da disciplina de Estudos Amazônicos, o Pará estabelece a mesma como parte do currículo das escolas de Ensino Fundamental, do 6º ano ao 9º ano. Durante o estágio foi discutido e observado com o professor responsável que a disciplina, apesar do caráter interdisciplinar, não possui material didático de apoio para subsidiar os conteúdos ministrados nas aulas. Geralmente, o cronograma de conteúdo é feito pelo professor responsável pela disciplina na escola. Barros e Martins afirmam que:

O estado do Pará em sua proposta curricular de 2003, elencou alguns critérios para que os estabelecimentos de ensino escolhessem disciplinas da parte diversificada. Nesta proposta surge a disciplina de Estudos Amazônicos cujo profissional habilitado para lecioná-la seriam os que possuíssem licenciatura plena em História, Geografia ou Ciências Sociais. (BARROS E MARTINS, 2020, p. 2013)

Dessa forma, a disciplina surge com o objetivo de compreender aspectos econômicos, culturais e sociais da região amazônica, além de discutir as populações que se desenvolveram

e a habitaram. O professor, ao montar o cronograma da Disciplina, usou da discussão de autores referenciais na área de Geografia, como a discussão feita por Carlos Walter Porto Gonçalves (2001), em “Amazônia, Amazonias”, no qual destaca aspectos da diversidade da Amazônia, além de suas imagens construídas e representadas, e a organização desta região. O papel do professor ao ensinar a disciplina se torna extremamente importante, à medida que o mesmo, ao discutir as temáticas, aproxima a compreensão dos alunos inseridos na dinâmica da Amazônia.

A oportunidade de construção da primeira regência durante o estágio foi feita através de uma oficina de cartografia para os alunos do 6º ano e 8º ano. A oficina para os alunos de 6º ano seria uma aula complementar ao conteúdo de cartografia que eles veriam nas próximas semanas, e para o 8º ano seria uma prática pedagógica.

A construção da oficina de cartografia teve como referencial teórico a obra de Almeida e Passini (2015), na qual afirmam que “é na escola que deve ocorrer a aprendizagem espacial voltada para a compreensão das formas pelas quais a sociedade organiza seu espaço” (ALMEIDA E PASSINI, 2015, p. 11). Dessa forma, a realidade deve ser estabelecida como o início da interpretação dos lugares de vivência dos alunos, abordando principalmente seu cotidiano. Logo, a importância dos mapas e de sua leitura se desenvolve através do preparo do aluno para a leitura do mesmo. Almeida e Passini (2015, p. 15) destacam a leitura dos mapas como a interpretação de um sistema semiótico dominado através da linguagem cartográfica. O mapa torna-se importante à medida que o aluno consegue identificar determinados fenômenos especializados dentro de sua realidade.

No 6º ano, a aula iniciou contando a história dos mapas e quais foram os primeiros registros de informações de localização encontradas na sociedade. Logo após a introdução, utilizou-se o quadro para a construção do debate acerca da cartografia: 1) O que é a cartografia e como surgiu; 2) Para que serve a cartografia; 3) O que são as coordenadas geográficas; 4) Pontos cardeais e colaterais. Após o debate, foi entregue para cada aluno um mapa para análise, estabelecendo um primeiro contato com uma produção cartográfica. Ao ter contato com os mapas, alguns alunos analisaram características presentes como as cores, as informações e as linhas que traçadas nos mesmos (Figuras 2 e 3).



Figura 2: Contato dos alunos de 6º ano com os mapas. Fonte: Autor (2021).



Figura 3: Contato dos alunos de 8º ano com os mapas. Fonte: Autor (2021).

Após o primeiro contato, foi explicado para os alunos: 1) O que são mapas e, 2) Elementos que compõem um mapa (título, legenda, orientação, escala e projeção cartográfica). Os alunos conseguiram identificar estas características nos mapas, facilitando o processo de construção de aprendizagem através deste recurso.

Logo após a análise, foi desenvolvida uma atividade com o objetivo de demonstrar que os mapas podem ser construídos através da realidade de cada um. Os alunos deveriam representar, através de um desenho, o trajeto de casa até a escola, interpretando cada ponto no trajeto que os chamasse atenção através do desenho. Foram entregues folha de papel A4 e lápis de cor para um melhor desenvolvimento da atividade.

A atividade proposta para o desenho do trajeto de casa até a escola teve como objetivo despertar, através da utilização dos conceitos cartográficos, a transformação do aluno em um leitor desta linguagem. Almeida e Passini (2015) discutem a elaboração dos mapas, considerando que:

A ação para que o aluno possa entender a linguagem cartográfica não está em pintar ou copiar contornos, mas em "fazer o mapa" para que, acompanhando metodologicamente cada passo do processo - reduzir proporcionalmente, estabelecer um sistema de signos ordenados, obedecer a um sistema de projeções para que haja coordenação de pontos de vista (descentralização espacial), familiarize-se com a linguagem cartográfica. (ALMEIDA E PASSINI, 2015, p. 22)

Logo, o mapa de trajeto apresentou-se como uma atividade ideal para a representação da realidade através do desenho. No final da atividade, os alunos conseguiram descrever e identificar, através da construção do trajeto de casa até a escola, como a representação de mapas podem estar relacionadas com o cotidiano utilizando técnicas avançadas ou até mesmo um desenho (Figuras 4 e 5).



Figura 4: Desenho do mapa de trajeto por alunos do 6º ano. Fonte: Autor (2021).

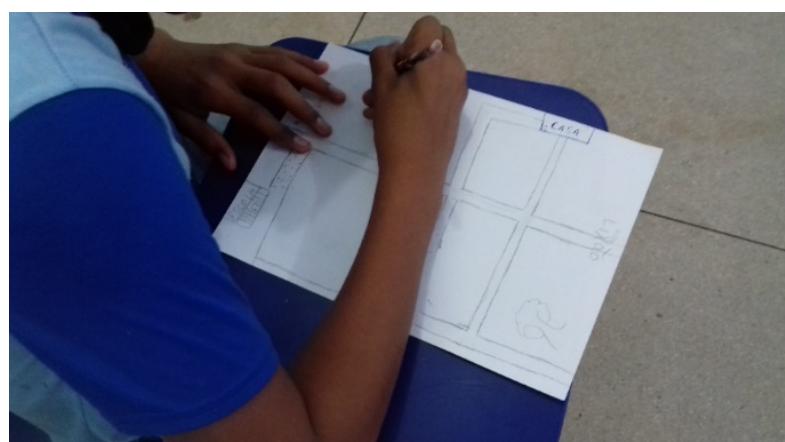


Figura 5: Desenho do mapa de trajeto por alunos do 8º ano. Fonte: Autor (2021).

Sendo assim, o debate acerca do estágio supervisionado na área de licenciatura em Geografia permeia diversos outros assuntos, como o ambiente escolar, a violência e marginalização dos estudantes, a realidade vivenciada e utilização dos conceitos geográficos na perspectiva de vivência dos alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado como prática de formação docente apresentou diversas características positivas e negativas, que influenciaram diretamente na observação e construção da identidade profissional. Marques (2014, p. 7), ao debater a formação de professores em Geografia, afirma que:

Reconhece-se que, cada vez mais, as geografias tradicionais que povoam a educação básica há mais de um século apresentam limites interpretativos, associados ao modo eminentemente mnemônico, enciclopédico e pouco significativo como são desenvolvidas. (MARQUES, 2014, p. 7)

Logo, a geografia escolar tradicional encontrada nas escolas tem grande influência na formação de professores à medida que pode gerar debates nas práticas de estágio nas escolas, nas regências e observações dos estagiários.

Sendo assim, os pontos positivos desta experiência estão ligados principalmente com a relação professor-aluno. Ao chegar na sala de aula, pode-se perceber que os alunos apresentaram diversas dúvidas sobre o “por que” de um estagiário estar dirigindo a turma em alguns momentos. Isso levou a uma relação de confiança e amizade, onde pode-se entender a realidade social de cada um. Muitos dos alunos demonstraram ter uma sensibilidade ao perceber os momentos de nervosismo nas regências. O ambiente escolar e a maioria dos funcionários demonstraram total respeito e empatia com os momentos na escola. O professor acompanhado durante o estágio dialogava diretamente, conversando sobre suas experiências na escola e até mesmo na universidade. Marques (2014, p. 9) afirma que é importante “cada vez mais compreendemos o quanto é necessário desenvolver a leitura espacial nos sujeitos escolares...”; sendo estes sujeitos construídos a partir de sua realidade local.

Os pontos negativos desta experiência estão ligados principalmente com os diálogos observados no ambiente escolar. Em alguns momentos, pode-se perceber o quanto a escola e os alunos são marginalizados e excluídos através de olhares, julgamentos, ou por causa da vestimenta.

Muito dos alunos que estudam na escola são de áreas periféricas e marginalizadas da cidade, e isto acaba ocasionando estes julgamentos. Foram observados momentos em que funcionários da coordenação retiravam alunos de sala de aula, ou simplesmente mandavam “ficar de olho”. Silva (2018) afirma que os educandos devem ter o sentimento de pertencimento e identidade no espaço escolar, e isto envolve desde a relação da comunidade escolar com os alunos até a revitalização dos espaços escolares, tornando-o favorável ao ensino e aprendizagem. Quando as pessoas sentem pertencer a um lugar, elas o valorizam cada vez mais.

Por fim, vale ressaltar que muitos dos alunos frequentavam a escola apenas pela condição e proteção social que a mesma oferece, como alimentação. A escola fica localizada em um bairro com uma identidade negativa na cidade, ocasionando diversas imagens distorcidas daquilo que ela realmente oferece. Santos, Lima e Vale (2020) reafirmam o papel da escola, esclarecendo que:

À escola como espaço de proteção cumpre formar todos para que ocupem os espaços políticos e possam levar ao Estado suas demandas plurais como conteúdo das políticas públicas. Vemos essa possibilidade se realizar nos processos de formação da educação em direitos humanos. (SANTOS; LIMA; VALE, 2020, p. 15)

O estágio supervisionado, como prática de vivência na sala de aula, demonstrou-se como uma importante atividade para a formação profissional e pessoal dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Pará – UFPA/Ananindeua. As experiências vivenciadas através das observações e regências na sala de aula e no ambiente escolar contribuíram na construção de uma identidade sociocultural, agregando conhecimento e pertencimento à profissão. Portanto, destaca-se a importância do estágio supervisionado no ensino fundamental II como promissor no processo de ensino-aprendizagem dentro e fora da universidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. de., PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: Ensino e representação.** 15. ed., 8º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015. (Repensando o ensino).

BARROS. G. R. N., MARTINS, A. B. O professor de estudos amazônicos: o perceber entre o espaço pensado e o espaço vivido. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 2, p. 211-220, jan.-jun. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/48797>>. Acessado em: 05 de outubro de 2021.

CALLAI, H. C. A Geografia escolar e os conteúdos da Geografia. **Anekumene, Revista Virtual de Geografía, Cultura y Educación**, Bogotá, v. 1, n. 1, p. 128- 139, 2011.
Disponível em: <<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anekumene/article/view/7097>>. Acessado em 05 de outubro de 2021.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônias**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MARTINS, R. E. M. W., TONINI, I. M. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. **Geografia, Ensino e Pesquisa**, v. 20. n. 3, p. 98-106, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/21000>>. Acessado em: 05 de outubro de 2021.

MARQUES, L. de S. Metodologia de ensino e formação de professores de Geografia. In: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, 10 a 16 de agosto, 2014. **Anais do VII CBG**, Vitória, ES. 2014. Disponível em: <<http://www.cbg2014.agb.org.br/site/anaiscomplementares?AREA=5#L>>.

SILVA, A. M. S. Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 16, p. 130-141, jul./dez. 2018.

SANTOS, E. M. N. dos., LIMA, F. W. C., VALE, C. Decálogo da escola como espaço de proteção social: consolidando a função social da escola como espaço democratizante. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 54, p. 1-18, jul./set. 2020.

Recebido em 26/11/2021.
Aceito em 31/05/2022.