



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

LÍVIA DA COSTA ALVES

**REFLETINDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR DE GEOGRAFIA
A PARTIR DA PERSPECTIVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO CAMPO
DE PESQUISA**

**CAMPINA GRANDE - PB
2023**

LÍVIA DA COSTA ALVES

**REFLETINDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR DE GEOGRAFIA
A PARTIR DA PERSPECTIVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO CAMPO
DE PESQUISA**

Trabalho de Conclusão de curso (Artigo) apresentado a/ao Coordenação/Departamento do Curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Marta dos Santos Buriti

**CAMPINA GRANDE – PB
2023**

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

A474r Alves, Livia da Costa.

Refletindo a formação do professor-pesquisador de geografia a partir da perspectiva do estágio supervisionado como campo de pesquisa [manuscrito] / Livia da Costa Alves. - 2023.

29 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Maria Marta dos Santos Buriti, Coordenação do Curso de Geografia - CEDUC. "

1. Geografia. 2. Estágio supervisionado. 3. Formação docente. I. Título

21. ed. CDD 372.89

LÍVIA DA COSTA ALVES

REFLETINDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR DE GEOGRAFIA
A PARTIR DA PERSPECTIVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO CAMPO
DE **PESQUISA**

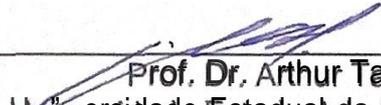
Trabalho de Conclusão de curso (Artigo)
apresentado à
Coordenação/Departamento do Curso de
Geografia da Universidade Estadual de
Paraíba, como requisito parcial à obtenção
do título de Licenciada em Geografia.

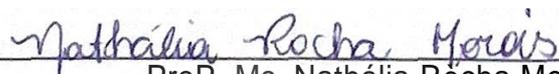
Aprovada em: 24/11/2023

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Maria Marta dos Santos Buriti
Universidade Estadual da Paraíba (Orientadora)


Prof. Dr. Arthur Tavares Valverde
Universidade Estadual da Paraíba (Examinador)



ProP. Ms. Nathália Rocha Morais
Universidade Estadual da Paraíba (Examinadora)

Dedico este trabalho aos meus pais: Linaldo (*in memoriam*) e Fátima, pois é graças ao esforço deles que hoje posso concluir o meu curso. Dedico este também a Deus, sem ele eu não teria capacidade para desenvolver o mesmo.

“O futuro é uma espécie de banco ao qual vamos remetendo, um a um, os cheques de nossas esperanças. Ora, não é possível que todos os cheques sejam sem fundo”.

Mario Quintana

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	07
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	09
2.1 Notas sobre o ensino de Geografia	09
2.2 A formação do professor de Geografia: o estágio em foco	12
2.3 O estágio supervisionado docente e a formação do professor- pesquisador	14
3 METODOLOGIA	15
3.1 Caracterização do Espaço da Pesquisa	16
3.2 Localização geográfica de Remígio-PB	17
4 Confronto teoria x prática: apresentação dos resultados obtidos	18
5 CONSIDERAÇÕES	25
REFERÊNCIAS	26

REFLETINDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR DE GEOGRAFIA A PARTIR DA PERSPECTIVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO CAMPO DE PESQUISA

REFLECTING THE TRAINING OF THE GEOGRAPHY TEACHER-RESEARCHER FROM THE PERSPECTIVE OF THE SUPERVISED INTERNSHIP AS A FIELD OF RESEARCH

Lívia da Costa Alves¹
Maria Marta dos Santos Buriti²

A formação docente é marcada por uma gama de saberes advindos da correlação entre os conhecimentos teóricos e a experiência prática. Este aspecto, em maior ou menor grau, se estabelece no exercício professoral de maneira complexa e unificada, sendo – na maior parte dos casos – fator preponderante para a construção de um processo de ensino e aprendizagem significativo na escola. No caso da formação e prática docente, toda e qualquer reflexão que gire em torno da edificação de formas de atuação mais significativas para os alunos, se apresenta como imprescindível e deve ser uma diligência permanente para os professores. É considerando essa linha de raciocínio, que neste trabalho busca-se enquanto objetivo geral refletir acerca da formação do professor-pesquisador de Geografia no contexto do estágio supervisionado. Dessa forma, utiliza-se como base a experiência obtida através das atividades desenvolvidas nos componentes de Estágio Supervisionado em Geografia II (ESG II) e Estágio Supervisionado em Geografia III (ESG III), ambos de regência, ofertados pelo Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I. Os referidos estágios foram realizados nos períodos 2022.1 e 2022.2, respectivamente, nas escolas Estanislau Eloy e Dr. Cunha Lima, ambas localizadas na cidade de Remígio – PB. O ESG II, tem como foco a regência no ensino fundamental II e o ESG III, objetiva a regência no ensino médio. Em ambas as experiências, a intervenção realizada almejou vivenciar o estágio docente como campo de pesquisa e de formação para uma prática inovadora centrada nos pressupostos referenciais do professor-pesquisador. Neste sentido, observa-se que o estágio de regência se constitui como um espaço importante para o desenvolvimento de habilidades necessárias à formação do professor, e, ainda, um momento para analisar, questionar e refletir acerca da atividade docente. Para tanto, partiu-se de uma metodologia de pesquisa qualitativa, que levou em consideração a análise das experiências obtidas nos campos de estágio nos níveis fundamental e médio. Em relação à teoria, aportamos nosso escrito nas contribuições de Cacete (2013a; 2013b), Pimenta (1997;2006), Cassab (2009), Sacristán (1999), entre outros, de acentuada relevância na área. Os resultados indicam a necessidade de reflexão constante e intervenções no processo de ensino e aprendizagem, de modo que este se torne significativo para todos alunos.

Palavras-chave: Geografia; estágio; pesquisa.

¹ Licencianda em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba. Email: livia.alves@aluno.uepb.edu.br

² Doutora em Geografia e Professora Substituta no Departamento de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba. Email: martaburitigeo@gmail.com.

ABSTRACT

Teacher training is marked by a range of knowledge resulting from the correlation between theoretical knowledge and practical experience. This aspect, to a greater or lesser extent, is established in teaching practice in a complex and unified way, being – in most cases – a preponderant factor for the construction of a significant teaching and learning process at school. In the case of teaching training and practice, any reflection that revolves around creating more meaningful forms of action for students is essential and must be a permanent effort on the part of teachers. It is considering this line of reasoning that this work seeks as a general objective to reflect on the training of Geography teacher-researchers in the context of supervised internship. In this way, the experience obtained through the activities developed in the Supervised Internship in Geography II (ESG II) and Supervised Internship in Geography III (ESG III) components, both regency, offered by the Full Degree Course in Geography, is used as a basis. from the State University of Paraíba, Campus I. The aforementioned internships were carried out in periods xxxxxxxx, respectively at the Estanislau Eloy and Dr Cunha Lima schools, both located in the city of Remígio – PB. ESG II focuses on conducting in elementary school and ESG III focuses on conducting in secondary education. In both experiences, the intervention aimed to experience the teaching internship as a field of research and training for an innovative practice centered on the referential assumptions of the teacher-researcher. In this sense, it is observed that the conducting internship constitutes an important space for the development of skills necessary for teacher training, and also a moment of analysis, questioning and reflection on teaching activity. To this end, we used a qualitative research methodology, which took into account the analysis of experiences obtained in internship fields at elementary and secondary levels. The results indicate the need for constant reflection and interventions that make the classroom a welcoming and meaningful space for all students. In relation to theory, we based our writing on the contributions of Cacete (2013a;2013b), Pimenta (1997;2006), Cassab (2009), Sacristán (1999), among others of marked relevance in the area.

Keywords: Geography; internship; educational practice.

1. INTRODUÇÃO

A formação de qualquer profissional é marcada pela associação de uma gama de conhecimentos advindos da experiência de vida e, principalmente, dos conhecimentos adquiridos ao longo de processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no contexto da formação e da prática. Esta gama de conhecimentos, em maior ou menor grau, se estabelece de maneira complexa e unificada, sendo – na maior parte dos casos – fator preponderante no processo de formação. No caso da formação docente, este quadro não é diferente, trata-se de um processo em que se somam experiências diversas que articulam desde saberes cotidianos, até conhecimentos práticos e teóricos. A esse respeito, Pimenta (2002, p.19) afirma que:

A identidade do professor é construída, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor atribui à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus

saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (2002, p. 19).

Vista por essa ótica, a formação docente vislumbra momentos diversificados, que são condições essenciais para a construção do perfil e, sobretudo, da identidade docente. É válido ressaltar que as visões que norteiam a formação do professor se tornaram um campo fértil de pesquisas, cujos interesses apresentam caminhos variados ao longo do tempo e da forma como se concebe esse percurso formativo docente. Nesse sentido, o foco de análise do professor como um sujeito do saber-fazer tem como proposta balizadora uma análise acurada da compreensão articulada entre teoria e prática, nunca vistas de forma isolada, mas de forma complementar e intrinsecamente relacionadas. O que há, a partir disso, é uma nova forma de observar a formação docente em consonância com os saberes de referência de cada professor.

Tendo como norte as bases de formação docente, um contexto a ser salientado, e que representa uma etapa extremamente importante, é o estágio supervisionado docente. É nessa etapa da formação profissional que o futuro professor obtém o contato direto com o ambiente escolar, seja pela observação, seja pela intervenção através da regência. Nesta linha de pensamento, Bianchi et al. (2005, p. 1) são enfáticos ao apontarem que “o Estágio Supervisionado é uma experiência em que o aluno mostra sua criatividade, independência e caráter [...] etapa que proporciona uma oportunidade para perceber se a sua escolha profissional corresponde com sua aptidão técnica.”

Entretanto, dada essa importância do estágio supervisionado, algumas questões têm sido levantadas acerca da execução e significância desta etapa da formação docente. Assim, é fundamental pensar o estágio como um contexto formativo em que esteja presente a ação do viver-fazer-analisar-refletir, o que inevitavelmente perpassa a concepção do estágio como uma troca constante entre teoria e prática. Visto dessa forma, o cerne das ações no estágio se fundamenta diretamente no conceito de *práxis*, que aponta o desenvolvimento de estágio como uma prática integrada de pesquisa e investigação, ocasionando, assim, reflexão e intervenção da vida escolar, dos professores e dos alunos. Considerando as questões expostas, neste trabalho, o objetivo principal estabelecido consiste em refletir acerca da formação do professor-pesquisador de Geografia no contexto do estágio supervisionado.

Para dar conta de tal objetivo, toma-se por base a experiência obtida através das atividades desenvolvidas nos componentes de Estágio Supervisionado em Geografia II (ESG II) e Estágio Supervisionado em Geografia III (ESG III), ambos de regência, sendo o ESG II voltado ao ensino fundamental II e o ESG III voltado para o ensino médio. Os referidos estágios fazem parte da grade curricular do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I. As escolas que serviram como campo para o desenvolvimento das atividades foram a Escola Municipal de Ensino Fundamental Estanislau Eloy e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Cunha Lima, ambas localizadas na cidade de Remígio – PB.

Acredita-se que a discussão aqui apresentada é pertinente, uma vez que problematiza questões diversas que norteiam a formação inicial do professor-pesquisador. Além disso, as necessidades – tanto dos alunos, quanto dos professores – podem ser colocadas em pauta, observando o que pode ser feito e/ou aprimorado para um ensino de Geografia mais significativo.

Com relação a metodologia, partiu-se de uma perspectiva qualitativa, que levou em consideração a análise das experiências obtidas nos campos de estágio nos níveis fundamental e médio. Para fundamentar a escrita deste trabalho, utiliza-se os aportes teóricos que versam sobre temas relacionados ao ensino de Geografia, bem como nos aspectos concernentes à formação do profissional docente de Geografia. Assim, destaca-se: Cacete (2013a;2013b), Pimenta (1997;2006), Cassab (2009), Sacristán (1999), entre outros.

Como resultados, percebeu-se que o estágio supervisionado, em todas as suas dimensões, favorece a descoberta, o enriquecimento, a forma de pensar e planejar integralmente as ações, além – é claro - da necessidade constante de avaliar os limiares entre teoria e prática, que – como já declarado – são integrados em uma linha tênue, cuja orientação se reverte para uma reflexão integrada e uma intervenção efetiva no cotidiano escolar. Como relação a sua estrutura, o trabalho está organizado da seguinte forma: uma introdução, como forma de nortear o leitor acerca do que encontrará aqui neste escrito; o aporte teórico adotado; a feitura metodológica escolhida; o confronto de dados e, por fim, as discussões acerca dos resultados obtidos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Notas sobre o ensino de Geografia

Ao analisar-se a formação do profissional de Geografia, percebe-se que esse percurso formativo ainda é balizado por uma dicotomia: a licenciatura e o bacharelado. Essa dicotomia tem mobilizado um processo excludente – por assim dizer – à medida em que desconecta os conhecimentos adquiridos e solidificados ao longo dos cursos. Nesse sentido, tem-se percebido que os currículos de Licenciatura de algumas universidades são apenas “complementos” de componentes dos bacharelados, adicionados ao fim ou na metade do curso (Cacete, 2015). A esse respeito, Cacete (2015, p. 4-5) afirma:

Na Universidade de São Paulo, por exemplo, os alunos cursam o bacharelado no Departamento de Geografia na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e o curso de licenciatura na Faculdade de Educação, onde fazem as disciplinas ditas pedagógicas, e, normalmente, isso é uma representação do chamado 3 mais 1. Isso porque se cursavam em média três anos de bacharelado e um ano de licenciatura. Desde a década de 1960, discutia-se que a licenciatura era um curso complementar ao curso de bacharelado, o que foi muito criticado na medida em que as matérias de conteúdos tinham muito pouca ou quase nenhuma relação com as matérias pedagógicas. Uma das críticas mais contundentes denunciava justamente este aglomerado de disciplinas isoladas, desvinculadas do campo de atuação profissional dos professores.

Em face disso, a importância de um currículo que compreenda um aporte teórico consistente se faz ainda mais acentuada, uma vez que tratar da questão do

ensino requer atenção, preparo e integração àquilo que será trabalhado. Tardiff (2013), ao refletir sobre esse preparo formativo, afirma que o professor ideal:

Seria alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e da pedagogia, de desenvolver um saber prático baseados em sua experiência cotidiana com os alunos (Tardiff, 2013, p.39).

Dessa forma, um currículo com aporte teórico consistente para a formação do professor de Geografia deve subsidiar a prática docente em sala de aula, de modo a alcançar resultados satisfatórios sem perder de vista a noção de teoria e prática aliadas de forma integrada. Neste sentido, Giroto (2017, p. 96) diz que:

[...] o reconhecimento da especificidade da formação docente em Geografia não deve significar uma ruptura abrupta em relação ao bacharelado, criando dois cursos ou duas formações que pouco ou nada dialogam, mas pressupõem o entendimento que são necessárias práticas formativas específicas em cada uma dessas formações. Reconhecer os pontos de diálogo e de diferenciação entre a formação do bacharel e do licenciado é um dos resultados decorrentes dos avanços nos debates acerca da Formação Inicial de professores, potencializados a partir das Diretrizes de Formação de Professores de 2002.

Dessa forma, os cursos de formação de professores, neste caso da Geografia, devem abordar em suas estruturas curriculares uma perspectiva formativa que contemple as duas áreas supracitadas, sem deixar de lado a visão de que o profissional em potencial que ali está para se formar, deve estar apto para ministrar aulas em suas turmas. Nessa visão, a preparação desse profissional não pode perder de vista as condições das disciplinas pedagógicas por excelência envolvidas no processo de formação docente. Assim sendo, os cursos de graduação devem formar licenciados respeitando as peculiaridades de cada área, mas sem esquecer de certos aspectos formativos importantes, como o estágio e a pesquisa, por exemplo.

Visto por esse ângulo, percebe-se que as mobilizações em torno da formação docente precisam de uma visão crítica, pautada na articulação de saberes, competências e reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem, com vistas à formação integral dos licenciandos em todas as suas dimensões. Nessa estreita relação, os avanços da tecnologia que se apresentam na sociedade atual se envolvem sobremaneira em diversos aspectos do cotidiano, dentre eles o processo de ensino e aprendizagem. Nesse ínterim, novos desafios se impõem à categoria docente. No caso dos docentes de Geografia, estes desafios parecem se acentuar ainda mais: a desmitificação da disciplina é uma das tarefas complexas a serem enfrentadas por professores dessa área, uma vez que grande parte dos alunos veem o componente como um conhecimento abstrato e, por vezes, irrelevantes em seus processos formativos escolares.

Nesse sentido, inseridos numa era marcada pela globalização e pela tecnologia digital, o pensamento deve atender não apenas para o processo formativo, mas também para as práticas educacionais que marcam as relações estabelecidas dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, é importante buscar o reconhecimento das vertentes desse momento vivenciado em sociedade, e principalmente aprender a lidar

com as tecnologias disponíveis nos mais diversos meios de acesso à informação. É válido ressaltar que, em momentos anteriores da história, esse acesso às informações era provido principalmente pela escola, e que hoje essa nova forma de conhecer e se informar influencia diretamente as relações entre alunos, professores e escola como um todo.

Inseridas no âmbito dessa velocidade de acesso a informações e da globalização, as práticas pedagógicas da Geografia são alvo de discussão pelo fato de estabelecerem, muitas vezes, seus alicerces em modelos de ensino tradicionais, geralmente moldados pela linearidade de conteúdos mobilizados por um currículo estanque e enciclopédico. Essa disposição de conteúdos acaba por eliminar raciocínios e compreensões, levando à mera listagem de conteúdos dispostos em ordens enciclopédicas (Pereira, 1999, p.30).

Embora essas práticas tradicionais sejam criticadas há, pelo menos, 50 anos, elas ainda se fazem presentes no cotidiano escolar, atuando como mecanismos de desestímulo aos alunos, que passam a considerar, como já antes afirmado, o pensamento geográfico como algo irrelevante para sua formação. É importante que se saliente o fato de que essas práticas tradicionais se afastam sobremaneira das realidades diversas vivenciadas pelos alunos fora do ambiente de sala de aula; além desse fator, obviamente, há de se constatar que esses modos educativos corroboram formas descontextualizadas e preservam um ensino altamente descritivo, que não estabelece quaisquer relações entre os elementos abordados em sala de aula.

É por essa razão que se afirma o papel essencial do professor de Geografia na construção de um conhecimento geográfico consistente e – principalmente – significativo, desconstruindo estereótipos postulados desde a época de institucionalização dessa disciplina enquanto ciência. Assim, uma Educação Geográfica consistente e significativa deve abrir mão – mesmo que de forma parcial – das práticas pedagógicas tradicionais que permeiam a abordagem dos componentes geográficos e dificultam a sua valorização nas escolas. Entretanto, essa mudança de paradigma só se efetiva à medida que cada docente reflete sobre sua prática educativa dentro e fora de sala de aula. Nessa linha de raciocínio, Pereira (2000) afirma que:

Parece ser o papel do professor bem mais complexo do que a simples tarefa de transmitir o conhecimento já produzido. O professor, durante sua Formação Inicial ou Continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção de conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças do processo de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam (Pereira, 2000, p. 47).

Visto nessa ótica, as orientações de base tradicional apontam a escola como fonte única e primordial de acesso à informação, quando – em verdade – esse acesso não ocorre mais apenas pela escola, visto que, de acordo com o que se vem abordando neste escrito, as fontes de informação representam nos dias atuais diferentes origens, mais notadamente as origens do meio cibernético. É por essa razão que as práticas de cunho tradicional e sua presença insistente nas salas de aula podem ser explicadas como oriundas de dificuldades muitas, dentre elas as

dificuldades cotidianas enfrentadas pelos professores (Cavalcanti, 2010). Além disso, essas práticas tradicionais encontram abrigo em fatores outros, como a desmotivação do alunado em relação ao componente, às condições de trabalho das instituições escolares entre outros fatores, o que leva muitos professores a manterem suas práticas baseadas no enciclopedismo linear, visto que a insegurança acaba permeando esse processo.

Neste contexto, vale salientar que, embora haja muitos outros espaços onde o aluno tem acesso a informações diversas, a escola ainda é um centro importante e fundamental na construção do conhecimento. Libâneo (1992) afirma que a escola é mediadora entre o aluno e o mundo da cultura, cumprindo esse papel na construção crítica dos conhecimentos, que se inserem na prática social dos homens. Nessa linha de pensamento, a Geografia mantém a particularidade de possibilitar uma abordagem multiescalar dos conteúdos, valorizando a vivência dos próprios alunos (dentro e fora das salas de aula). Observando tais assertivas, percebemos que essa construção crítica dos conteúdos pode ser aferida pela Geografia, que é capaz de valorizar as práticas sociais dos homens, calcadas na história e na cultura de cada um. Nesse viés, o ensino de uma Geografia e de um pensamento contextualizado, consistente, crítico e dinâmico proporciona aos alunos um modo novo de pensar o espaço, sua sociedade e sua história, fazendo associações, reflexões, críticas e construindo um conhecimento significativo em torno de sua formação escolar.

É fato que superar as práticas tradicionais em sala de aula representa um desafio para os professores tanto em formação quanto aqueles já formados e com experiência no cotidiano do processo educativo. Essa superação requer vencer antigos impasses advindos das transformações sociais e históricas vivenciadas pela sociedade; além disso, trazer uma nova roupagem para a aulas de Geografia requer lançar mão de novas linguagens, novas tecnologias e novas possibilidades de aplicação dentro da sala de aula, gerando os reflexos envoltos nas diversas transformações pelas quais a sociedade tem passado.

Em face do exposto, é possível considerar que antes mesmo das transformações sociais, tecnológicas, políticas e econômicas pelas quais a sociedade passou, o ensino de Geografia na escola já havia sido alvo de questionamentos pelo fato de se manter num considerável nível de complexidade. Chervel (1990) assevera que as disciplinas escolares estão em constante movimento, o que nos leva a acreditar que a Geografia acompanha esse movimento de forma acentuada, dada a sua complexidade supracitada. Os desdobramentos pelos quais a sociedade passou atuaram e tender a continuar atuando em favor de uma prática docente cada vez mais desafiadora, contextualizada e consistente com vistas a formar alunos e cidadãos cada vez mais críticos.

Desta forma, é necessário pensar, é necessário refletir e – sobretudo – é necessário agir com pensamentos e ideias que forneçam uma base sólida para o ensino dessa desafiadora e importante faceta do conhecimento: a Geografia.

2.1 A formação do professor de Geografia: o estágio em foco

A relação teoria e prática na formação dos professores é de grande importância. Essa união entre eles, permite aos professores a construção de conhecimentos que solidificarão seu exercício profissional futuramente. Neste sentido, o estágio aparece como um importante período que permite ao graduando colocar em prática o que se

aprendeu na teoria. Para Pimenta (2004), a realização da teoria favorece o modo indissociável do conhecimento da realidade e o firmamento da transformação, porém para que ocorra essa transformação é preciso que ocorra a prática.

No processo de formação docente, o Estágio Curricular Supervisionado é uma etapa indispensável na preparação de discentes dos cursos de licenciatura, no que tange ao seu processo de conhecer a realidade da sala de aula, enfrentando alguns dos desafios com que devem lidar ao longo de sua carreira. Pimenta e Lima (2009, p. 100) afirmam que o estágio “[...] pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível, nesse espaço, professores, alunos e comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerces [...]”. Esse é o momento em que os discentes passam a conhecer os espaços do ensino educacional.

Visto desse modo, o estágio apresenta uma singularidade por se situar no mundo da academia e se estender para o mundo do trabalho (Reichmann, 2015). Concordamos com Pimenta e Lima (2008) ao afirmarem que o estágio oferta novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores formadores, convidando-os a rever suas concepções sobre o ensinar e o aprender. É importante registrar também, conforme as autoras, que, para a realização desse componente, todas as disciplinas que envolvem o currículo são fundamentais, uma vez que trabalham conhecimentos e métodos (subsídios) a serem desenvolvidos durante a prática e ao longo da carreira profissional.

Vemos, dessa forma, que o estágio é o *lócus* onde:

A identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida” no entrecruzamento dos percursos individuais e institucionais no âmbito do trabalho e da formação; uma ação vivenciada reflexiva e criticamente, em que aprender a ser professor vai além da compreensão teórica, adentrando as paredes da sala de aula, aproximando alunos da realidade em que irão atuar (Buriolla, 1999, p. 13).

É inquestionável, portanto, a importância desse componente para o currículo de formação docente inicial, por possibilitar o diálogo entre a teoria e a prática, mas esse olhar que se entrecruza possui estreita relação com a forma de compreender a dimensão formadora do componente, que não se deu por acaso, mas a partir das inquietações de quem pratica, pensa e teoriza a educação, demandando diretrizes e regulamentações para os cursos de formação de professores (Silva; Gaspar, 2018).

A reflexão é deve ser parte fundamental do exercício da prática pedagógica, porque a realidade do ensino se transforma continuamente e surge a necessidade de pensar constantemente sobre ela. Para Furlan (2012) a prática docente pode viabilizar uma aprendizagem significativa, e deve estar inserida em um contexto em que sociedade possui uma função e age sobre a natureza.

Para Oliveira e Lustosa (2019), é durante o Estágio que essas reflexões poderão ser tecidas com maior profundidade, sendo este um momento que possibilita a observação, análise e prática que precisam estar alinhadas. Ou seja, o estágio para o geógrafo licenciando não pode ser entendido apenas como um momento obrigatório do currículo acadêmico, mas como um período de confronto condicionado pelas teorias discutidas ao longo do curso (Oliveira; Lustosa, 2019). Assim:

Essas vivências, baseadas sobretudo na interpretação do cotidiano e do que se pretende ensinar, de como discutir hipóteses, ideias, procedimentos, problematizações e formulações são intensificadas pela prática do estágio (SILVA, et al, 2017).

Em uma prática de estágio na docência onde o estagiário ainda não carrega uma bagagem de experiência é um meio complexo para desempenhar uma boa saída quando surgem implicações difíceis de resolver (Pereira, 2018). Partindo desse pressuposto, é durante o período de estágio que o graduando percebe qual profissional almeja ser, pois é ali que terá bons e maus exemplos pedagógicos (Silva, 2017). Nesse sentido, os estagiários deverão recorrer ao máximo de educadores e níveis de ensino possíveis para que possam adquirir um amplo repertório de competências e habilidades agregadas a questões teóricas e práticas. Portanto, entende-se que a prática por meio da *práxis* pedagógica é o mesmo que permear de nuances a teoria e a prática (Avelino, 2020).

Assim, o estágio é um espaço de formação extremamente importante que permite, entre as muitas experiências, o desenvolvimento da habilidade de pesquisa, algo que deve acompanhar o professor em toda sua prática.

2.3 O estágio supervisionado docente e a formação do professor-pesquisador

O ato de ensinar exige do docente – em formação inicial ou não – não apenas o amplo domínio de seu componente, como também um forte alinhamento das diversas transformações sociais, políticas, tecnológicas e históricas que permeiam a sociedade de seu tempo. Em algumas áreas, esse alinhamento e conhecimento das mais diversas transformações assume mais notabilidade do que em outros; um desses campos é a Geografia, cujo ensino emerge diretamente da realidade na qual se vive o alunado e o docente – seja ele em formação ou inicial ou não – como afirmado anteriormente.

Alinhando-se a Freire (1996), Morais e Buriti (2019), podemos dizer que não há pesquisa sem ensino nem ensino sem pesquisa, o que configura entre esses dois polos uma relação indissociável para o aperfeiçoamento de uma prática. Assim sendo, de acordo com as autoras: “no caso da Geografia, o ato da pesquisa tende a despertar a criticidade de docentes e discentes, característica marcante no que diz respeito ao ensino da disciplina” (Morais; Buriti, 2019, p. 172).

Desta feita, no campo do estágio supervisionado em Geografia a pesquisa aparece como uma forte possibilidade de aperfeiçoamento de prática a partir do momento em que o graduando considere a reflexão e a criticidade como nortes fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse viés, cabe ressaltar o que seria pesquisa docente, noção que se difere ligeiramente da pesquisa acadêmica. Garcia (2007) constrói a noção desses tipos de pesquisa mostrando que a pesquisa acadêmica visa a aceitação, a originalidade o ineditismo, buscando novas formas de visualizar um tema em específico dando a ele novas contribuições. No caso da pesquisa docente, esta parte da premissa que a sala de aula é o lócus de exploração, e para onde as descobertas e aprimoramentos da prática serão aplicados. Miranda (2006, p. 135) aponta que: “[...] o professor pesquisador centra-se na consideração da prática, que passa a ser meio, fundamento e destinação dos saberes que suscita, desde que esses possam ser orientados e apropriados pela ação reflexiva do professor.”

Assim sendo, no caso do estágio supervisionado, neste caso, referente a Geografia, a pesquisa docente tem uma importância acentuada, pois pode se configurar como um importante hábito a ser posto em prática pelos docentes em formação inicial.

Para Morais e Buriti (2019):

[...] o estágio supervisionado desempenha importante papel enquanto espaço para a pesquisa que pode estar relacionada aos conteúdos da disciplina, como pode também assentar-se na análise do próprio componente curricular no contexto das licenciaturas, na análise das práticas pedagógicas, na compreensão da dinâmica escolar sob os mais variados aspectos e no processo ensino-aprendizagem. Cabe considerar, nessa perspectiva, a significativa ampliação da quantidade de pesquisas realizadas acerca do ensino, em particular do ensino de Geografia, desde a década de 1990 momento no qual o espaço escolar e as práticas dos professores ganham maior notoriedade nas análises no âmbito da educação (p. 173).

Por essa ótica, o estágio rompe com as zonas fronteiriças entre universidade e escola, uma vez que propicia uma reflexão crítica integrada, tornando o hábito da pesquisa e da reflexão uma realidade no cotidiano do docente. A esse respeito, percebemos que o estágio se norteia como uma formação também teórica, porque se beneficia da prática para formar a reflexão através do confronto e da análise das práticas educativas. Isto posto, vê-se o estágio como uma forma constante de avaliar e escolher o melhor trajeto metodológico a ser adotado por um docente, porque é a partir dessa formação que um professor reflete sobre as necessidades, dificuldades antecipadas, seleção de materiais, planejamento de tempo, avaliações e técnicas para ministração de aulas.

No caso da Geografia, tendo como base os seus objetivos enquanto disciplina escolar, o estágio supervisionado e a pesquisa favorecem um amplo horizonte tanto de expectativas quanto de caminhos a serem seguidos, uma vez que se beneficiam diretamente das realidades sociais de cada tempo. É necessário – como já antes afirmado – o alinhamento com os assuntos e com os acontecimentos de cada tempo com vistas a uma melhor abordagem de conteúdos e de aplicação desses conteúdos na sala de aula.

Ressalte-se que a pesquisa e o estágio são condições primordiais para fortalecer a percepção e a criticidade do próprio professor em formação, já que as noções discutidas na universidade e as realidades vivenciadas em sala de aula são capazes de propiciar ao aluno um aprendizado significativo e dotado de riquezas culturais, sociais e históricas.

Assim, a inserção da pesquisa na realidade do docente em formação inicial ou não é um passo importante para formar docentes capazes de traçar rotas para um ensino e aprendizado significativo, que fuja das concepções tradicionais e promova uma reflexão aprofundada nos alunos.

3. METODOLOGIA

Neste trabalho, teve-se por finalidade discutir os estágios supervisionados II e III como espaços de formação que possibilitam ao licenciando o desenvolvimento de habilidades e práticas voltadas a uma atuação docente fundamentada nos pressupostos da pesquisa e reflexão que amparam a perspectiva do professor-pesquisador.

De acordo com Demo (1987), a metodologia é uma preocupação instrumental, que trata do caminho para a ciência investigar a realidade teórica e prática e centra-se, geralmente, no esforço de transmitir uma iniciação aos procedimentos lógicos voltados para questões da causalidade, dos princípios formais da identidade, da

dedução e da indução, da objetividade, etc. Visto isso, pode-se dizer que a metodologia de pesquisa adotada no presente trabalho amparou-se na abordagem de cunho qualitativo, em que fez-se uso de pesquisa bibliográfica e de pesquisa colaborativa, através da qual buscou-se refletir e colaborar com a realidade pesquisada.

Denzin e Lincoln (2006) afirmam que a pesquisa qualitativa tem sua gênese na Sociologia e na Antropologia. No primeiro campo, a pesquisa qualitativa se pautou nos estudos realizados pela Escola de Chicago, nos quais a vida de grupos humanos nas décadas de 1920 e 1930 era o foco de atuação. Nessa mesma época, a antropologia fundava os seus trabalhos tendo como norte as pesquisas de campo, principalmente pelos estudos de Evans-Pritchard, Radcliffe-Brow e Malinowski..

No que se refere a pesquisa colaborativa, esta pode ser compreendida enquanto aquela que ampara-se sobre projetos de investigação articulados na compreensão que o docente constrói de sua prática profissional, ou seja, em contextos reais de interação (Desgagné, 2007).

3.1 Caracterização do Espaço da Pesquisa

O ESG II e o ESG III, nos quais foram desenvolvidas as ações que embasam as reflexões aqui realizadas, tiveram como campo as Escolas Estanislau Eloy e Dr Cunha Lima (municipal e estadual, respectivamente), que se localizam na cidade de Remígio, na Paraíba.

A escola onde foi realizado o estágio supervisionado II (Figura 1), pertence à rede pública do município, e é o local que agrega a maior parte dos alunos que estão cursando o ensino fundamental II. No período de realização do estágio, em 2022, a escola contava com 500 alunos matriculados.

Figura 1: Escola Estanislau Eloy



Fonte: Acervo da autora, 2022.

A escola está situada na Rua Manoel Alexandre filho e conta com um grande espaço, contendo 12 salas de aula, além das áreas de direção, biblioteca, banheiros, cozinha, uma quadra esportiva, secretaria, sala de professores, sala de atendimento AEE (Atendimento Educacional Especializado), com turmas do 6º ao 9º ano no período matutino e vespertino.

A Escola onde foi realizado o estágio supervisionado III se localiza na Rua Idelfonso Jardelino da Costa, na cidade de Remígio-PB, e tem como nome Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Doutor Cunha Lima.

Figura 2: Escola Estadual De Ensino Fundamental E Médio Doutor Cunha Lima



Fonte: https://nicelocal.br.com/paraiba/education/eeefm_dr_cunha_lima/

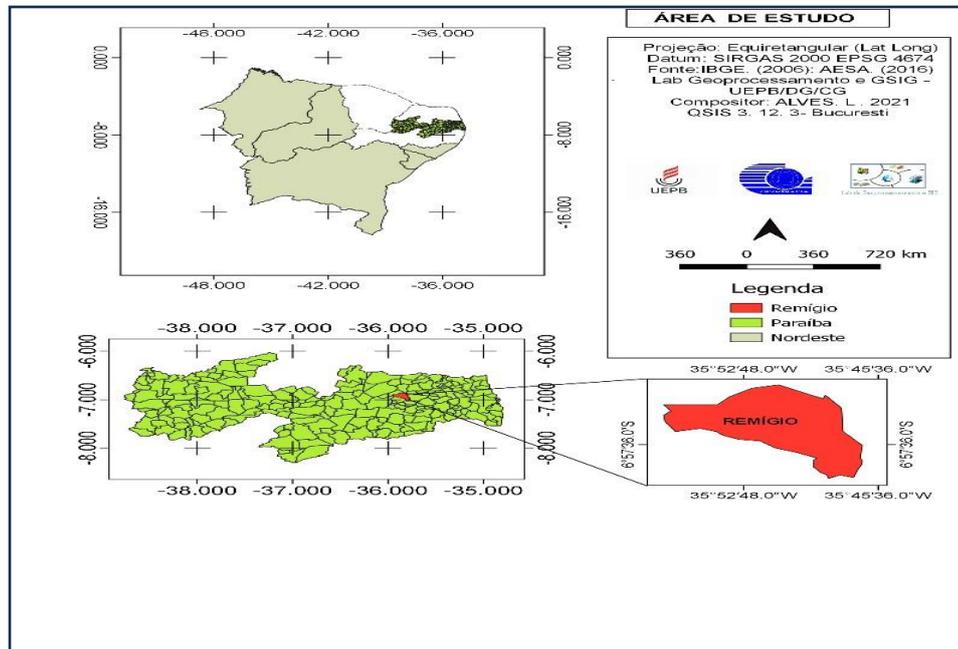
Escola da rede pública do estado, ela possui localização urbana e agrega cerca de 786 alunos matriculados, entre ensino fundamental, ensino médio e EJA. Sua instalação de ensino é formada por 9 salas de aula, laboratório de informática, banheiro, sala de diretoria, cozinha, sala dos professores, biblioteca, despensa, área verde, água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica e acesso à Internet. Além disso, fornece alimentação escolar para os alunos.

3.2 Localização geográfica de Remígio-PB

Remígio é um município brasileiro do estado da Paraíba. Está localizado na Região Geográfica Imediata de Campina Grande (figura 3). De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano de 2021 sua população era estimada em 19.973 habitantes, área territorial de 178 km². O município está incluído

na área geográfica de abrangência do semiárido brasileiro, definida pelo Ministério da Integração Nacional em 2005.

Figura 3- Mapa de Localização do município de Remígio



Fonte: IBGE (2006) AESA (2016). ALVES L. 2021. QGIS 3.12.3

Historicamente, o quadro socioeconômico de Remígio se manteve alinhado com aquele que fora predominante no estado da Paraíba, isto é, centrado sobretudo na agricultura de base familiar. No âmbito educacional, segundo o IBGE (2010), há um elevado percentual de pessoas escolarizadas, cerca de 97%. Contudo, de forma geral, notam-se problemas relacionados a melhoria gradativa da educação escolar, pois esta, assim como em outras partes do Brasil, é também carente de investimentos.

4. Confronto teoria x prática: apresentação dos resultados obtidos

O estágio supervisionado, pela diversidade de situações didático-pedagógicas experienciadas, configura-se como um campo rico de pesquisa e, conseqüentemente, de aprendizagem. A vivência com questões apreendidas teoricamente na academia possibilita refletir sobre contextos em que as problemáticas se evidenciam, mas também onde as soluções podem ser também encontradas.

No âmbito dos dois estágios realizados, a atividade de pesquisa foi permanente. Ela se processou através das etapas de diagnóstico e intervenção propriamente dita. A etapa do diagnóstico ocorreu a partir da observação e do diálogo constante com as professoras regentes. Foi desta forma que foi possível identificar e refletir acerca dos aspectos que implicam negativamente no processo de ensino-aprendizagem, a exemplo daquele que se mostrou o mais expressivo: o desinteresse dos alunos pela Geografia.

A partir deste diagnóstico, tomou-se por base o planejamento e a efetivação de uma prática que visou construir um processo de ensino-aprendizagem mais significativo para a Geografia. Para isso, adotou-se como estratégia base para a

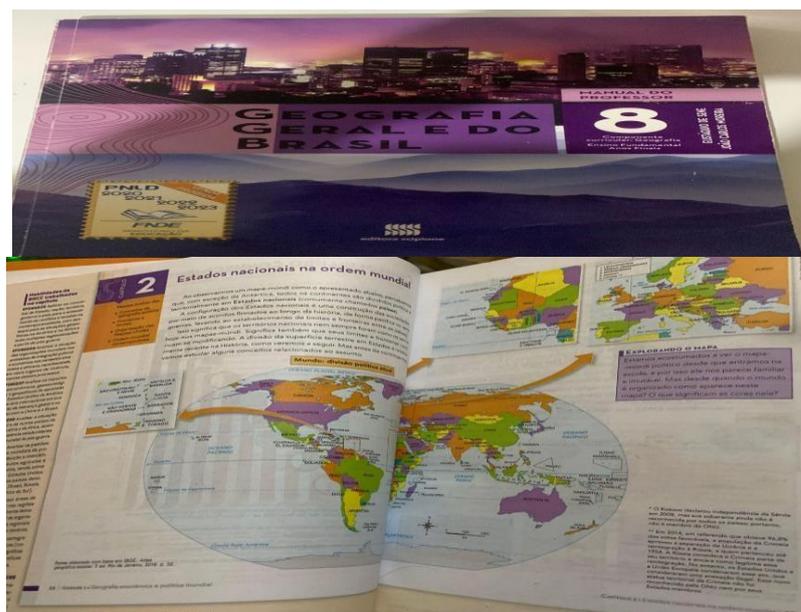
abordagem dos conteúdos, o questionamento e a valorização dos saberes empíricos dos alunos, para serem trabalhados posteriormente e reconstruídos no âmbito da construção do conhecimento geográfico escolar.

Desta forma, as atividades inerentes ao estágio supervisionado foram divididas em duas etapas: a primeira voltada ao planejamento, elaboração dos planos de aula, reconhecimento do campo de atuação e contato com os professores regentes da escola; e, a segunda etapa: voltada a execução das atividades de regência em si.

A primeira etapa foi realizada mediante contato direto com as professoras regentes das escolas. Em um primeiro momento, nos foi oferecida a turma do 8º ano, levando em consideração alguns aspectos internos da escola municipal onde foi realizada a primeira rodada de intervenções. Um aspecto a ser destacado nesses encontros iniciais foi o fornecimento de uma cópia do livro didático adotado pela escola para a professora-estagiária de Geografia. Este livro foi disponibilizado pela professora regente e nos foi informado de que poderíamos ficar com a cópia do material para uso pessoal. Avançando na etapa de planejamento, alinhamos com a escola as nossas atribuições como estagiárias, levando em consideração as orientações do Departamento de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, instituição pela qual realizamos o curso de graduação em Geografia. Frisamos com a professora regente a necessidade de acompanhamento e supervisão em sala de aula, o que foi prontamente concordado pela docente.

O segundo momento da etapa de planejamento ocorreu com a elaboração dos planos de aula a serem executados em sala de aula. A professora da escola nos fez uma solicitação específica: que fosse utilizado o livro didático adotado pela escola, levando em consideração aspectos internos da instituição onde realizamos as intervenções. Assim sendo, com a cópia do material didático (Livro “Geografia geral e do Brasil”, editora Scipione) em mãos, nos foi solicitado o desenvolvimento do plano de aula de acordo com o recorte temático “Estados nacionais na ordem mundial”, conforme figura abaixo:

Figura 4: imagem do livro didático no recorte abordado



Fonte: elaborada pela autora, 2022.

Diante disso, o plano de aula elaborado pela professora-estagiária levou em consideração essa especificidade solicitada pela professora da escola e abordou discussões interessantes, inclusive pelo fato de que alguns alunos questionaram o fato desse recorte estar no livro de Geografia e não em outras disciplinas/componentes.

Vale salientar que o plano de aula em consonância com o capítulo do livro gerou, também, discussões a respeito das motivações políticas, históricas e – claro – geográficas para a guerra atual entre Rússia e Ucrânia, cujo auge encontrava-se no momento de nossa intervenção. Ressalte-se, também, que houve abordagens a respeito dos movimentos políticos balizadores da guerra fria, levando em consideração os aspectos solicitados pela professora titular da escola onde foi realizado o estágio.

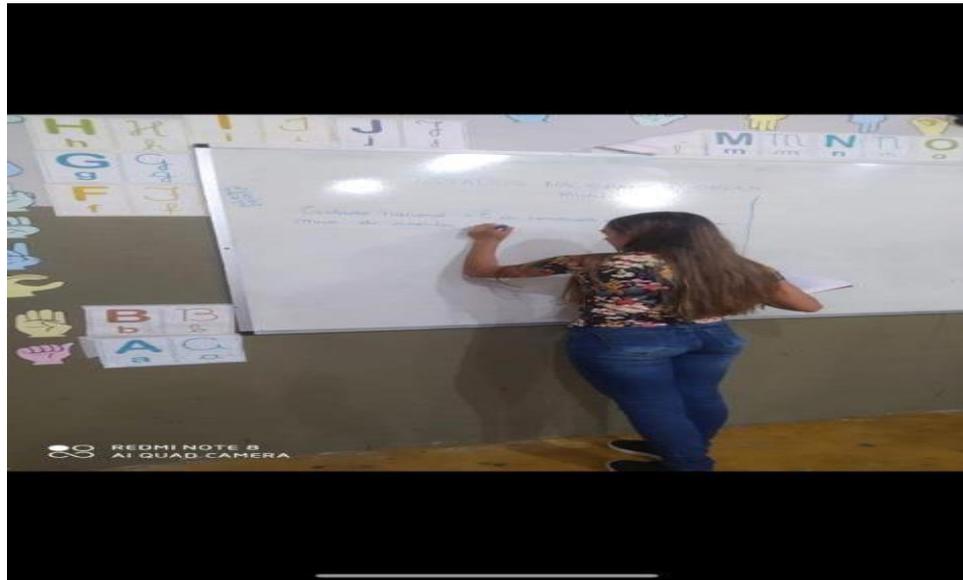
Nas imagens a seguir, tem-se o plano de aula adotado pela estagiária e o momento de reflexão com os alunos.

Figura 5 – transcrição de questões

MODELO DE PLANO DE AULA COM BASE NO ENSINO

Nome do professor	Lívia da Costa Alves	Disciplina	Geografia	
Duração da Aula	45 min	Série	8 ano	
Tema	Estados nacionais na ordem mundial			
Objetivos de aprendizagem	Compreender e identificar os conceitos de geografia política.			
Conteúdos	Principais definições de estado, país e nação. Conceitos de limites e fronteiras. Ordem mundial.			
Recursos	Livro didático Quadro branco e lápis			
Organização dos espaços				
Espaços	Atividades	Duração	Papel do Aluno	Papel do Professor
Em casa	Promover a leitura do segundo capítulo e a resolução de questões apresentadas.	30 min	responder às questões objetivas.	analisar o aprendizado do aluno.
Em sala de aula	Discutir sobre os assuntos abordados no livro.	45 min	Mostrar o que compreendeu sobre o assunto.	observar, avaliar e pontuar
Avaliação				
Desenvolvimento de leitura, interpretação de texto e resolução da atividade proposta.				

Figura 6- questões reflexivas no quadro branco



Fonte: elaborado pela autora, 2022

Figura 7 – alunos em atividade reflexiva



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

No âmbito das atividades de reflexão, foi interessante observar que alguns conceitos aparecem de forma bastante importante para boa parte dos educandos. Para muitos deles, a noção de fronteiras, limites, estado e nação não ofereciam quaisquer diferenças, o que chamou a atenção para a importância da abordagem de conceitos, que foram exemplificados utilizando aspectos de suas próprias vivências sociais.

Além disso, a professora titular da escola solicitou que fosse realizada uma atividade escrita de perguntas e respostas, a ser enviada para casa e trazida nas aulas posteriores. Os alunos tiveram a tarefa de procurar no livro e nas anotações feitas em sala de aula acerca do que foi trabalhado, devendo refletir e diferenciar os conceitos abordados nas aulas. Essa atividade foi solicitada porque, levando em consideração a dinâmica interna da escola, os alunos precisariam realizar atividades de cunho somativo, ou seja, precisariam apresentar desempenho satisfatório na obtenção de notas bimestrais. Dessa forma, conforme figura anexada abaixo, realizamos uma atividade de perguntas e respostas para melhor fixação dos conceitos abordados.

No que tange ao ensino médio, a etapa de planejamento foi mais desafiadora, por assim dizer, uma vez que deveríamos (a pedido da titular da escola) desenvolver as intervenções e atividades com base em dois recortes temáticos que abordassem conteúdos geralmente presentes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), visto se tratar de uma turma de 3º ano do ensino médio. Dessa forma, os recortes temáticos adotados foram “A nova face da África: crescimento urbano e econômico” e “Geopolítica do Brasil”. Diferentemente do que ocorreu na escola anterior, não nos foi fornecida cópia do livro didático, uma vez que não havia material disponível para todos os componentes da instituição, sendo utilizado com frequência uma cópia em PDF. Essa cópia foi enviada pela direção da escola e pudemos utilizar os conteúdos lá presentes.

As figuras a seguir mostram os planos de aula adotados, bem como os recortes temáticos solicitados pela docente da escola onde foi realizado o estágio.

Figura 9 – plano de aula 01 (ensino médio)

MODELO DE PLANO DE AULA COM BASE NO ENSINO				
Nome do professor		Livia da Costa Alves	Disciplina	Geografia
Duração da Aula		45 min	Série	3 ano
Tema		A nova face da África: crescimento urbano e econômico		
Objetivos de aprendizagem		Compreender e identificar os conceitos da nova face da África		
Conteúdos		Crescimento populacional e urbano da África, Dilemas Sociais, A Geografia econômica.		
Recursos		Livro didático Quadro branco e lápis		
Organização dos espaços				
Espaços	Atividades	Duração	Papel do Aluno	Papel do Professor
Em casa	Promover a leitura do segundo capítulo e a resolução de questões apresentadas.	30 min	responder às questões objetivas.	analisar o aprendizado do aluno.
Em sala de aula	Discutir sobre os assuntos abordados no livro.	45 min	Mostrar o que compreendeu sobre o assunto.	observar, avaliar e pontuar
Avaliação				
Desenvolvimento de leitura, interpretação de texto e resolução da atividade proposta.				

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Dessa forma, as atividades de intervenção no ensino médio foram realizadas de forma análoga ao ensino fundamental, tendo como diferença a quantidade de recortes temáticos, a densidade das discussões e a aplicação das atividades de fixação.

Diante das observações realizadas nas salas de aula de ambos os níveis pudemos constatar que a realidade erigida em torno da aprendizagem deficitária de conteúdos da Geografia se baseava num ponto em comum em ambos os níveis: estereótipos ou leituras desatentas de conceitos que envolviam os recortes temáticos.

Ou seja, era comum observar que os alunos do ensino médio, por exemplo, ligavam o continente africano à palavra “pobreza”, o que reforçava um estereótipo inclusive social. Assim sendo, a realidade que se mostrou em ambos os níveis era resultado de um processo de ensino e aprendizagem deficitário, que deveria ser (pelo menos) amenizado no processo de ministração de aula no ESG.

Para tentar reverter situações como a descrita acima, nosso planejamento do ensino médio passou a considerar questões que nos pareciam pífias, mas que na compreensão dos alunos eram de suma importância. Assim sendo, nos coube criar a estratégia de perguntar novamente “o que você sabe sobre...?” com vistas a concluir que existem essas questões estereotipadas impedindo a compreensão plena desses alunos.

Desta feita, entregamos fichas anônimas a cada aluno do ensino médio pedindo que eles colocassem o maior número de informações que tivessem sobre o recorte temático. Em grande parte dessas fichas havia o mesmo padrão: “A **África** é um lugar pobre” (grifos nossos).

Diante dessa situação, a necessidade passou a ser outra: antes de dar prosseguimento ao avanço dos conteúdos, elencamos alguns pontos que foram extremamente caros aos alunos, dentre os quais:

- A África não é um país, e sim um continente;
- O continente africano possui um berço cultural considerável;
- Existem riquezas naturais na África, assim como em outros continentes;
- A América se divide em três continentes, nos quais a presença majoritária é o espanhol (língua);
- A Guiana Francesa não se configura como um país, mas sim como um departamento ultramarino da França, uma extensão de seu território.

Com fichas como essas escritas e coladas em seus cadernos, os alunos puderam observar uma dinâmica diferente na abordagem dos recortes temáticos, o que viabilizou nossas aplicações de atividades de fixação (solicitadas pela professora titular).

A figura a seguir ilustra a turma do 3º ano B, na qual foi realizada a atividade de estágio de ensino médio:

Figura 14 – turma do 3º ano (estágio no ensino médio)



Fonte: acervo da autora, 2022.

Refletindo sobre nossas atuações no campo de estágio, um aspecto que os chamou a atenção foi o fato de que em ambos os níveis os temas se aproximavam de forma bastante imbricada, uma vez que davam conta de aspectos sociais, políticos e econômicos. É importante salientar que em ambas as turmas, as discussões foram bastante conectadas, sendo que grande parte da turma participou ativamente dos conteúdos, mesmo ficando relativamente tímidos em um primeiro momento.

Além disso, ressaltamos que alguns dos alunos viram os recortes temáticos com certa surpresa, pois afirmavam que até então a Geografia não se relacionava com nada em suas vidas, um aspecto que foi desmitificado após as intervenções, principalmente porque os temas se aproximavam sobremaneira da realidade mundial e também local.

Em outro plano, é válido pontuar que a compreensão dos alunos em relação aos conteúdos também se apresentou de forma diversa, motivados, obviamente – pela questão do avanço na idade e nos anos de escolaridade. Entretanto, os conhecimentos prévios em ambos os níveis foram relativamente próximos, já que as vivências de mundo e os diversos acessos à informação se revelam, na atualidade, como cruciais para o desenvolvimento de competências e conhecimento escolar e social.

A experiência do estágio nos leva a observar que a prática do Ensino/Estágio Supervisionado favorece a descoberta, sendo um processo dinâmico de aprendizagens em diferentes áreas de atuação no campo profissional, dentro de situações reais de forma que o acadêmico possa conhecer, compreender e aplicar, na realidade escolhida, a união da teoria com a prática. Por ser um elo entre todas as disciplinas do curso que englobam os núcleos temáticos da formação básica do conhecimento didático-pedagógico, conhecimento sobre a cultura do movimento, tem por finalidade inserir o estagiário na realidade viva do mercado de trabalho, possibilitando consolidar sua profissionalização.

No que tange à questão formação enquanto professora pesquisadora, é importante nos ancorarmos em conceitos como o abordado em Garcia (2007), no qual

a noção de professor pesquisador parte do princípio de que o docente leva em consideração a sua prática e seus desdobramentos com o objetivo de aprimorá-la. É interessante observar que, neste ponto, a vivência do ESG nos possibilitou diversas novas possibilidades de ampliação de horizontes, a partir do momento em que o plano de intervenção (ou projeto de intervenção) nos permitiu traçar novas rotas, por assim dizer, observando questões como o desenvolvimento dos temas e sua compreensão por parte dos alunos, o que motivaria a retomada de conceitos abordados em aula ou aplicações de atividades cujo foco fosse a revisão e ampliação da compreensão do conteúdo. Assim, no ESG, mais precisamente, na regência, a sala de aula nos forneceu um norte para pensarmos a nossa prática com focos em resultados utilizáveis na própria sala de aula, o que nortearia a questão de professor-pesquisador. Desta feita, o nosso projeto de intervenção levou em consideração, além do contato com a professora titular da turma, questões como o calendário da escola, as ações desenvolvidas pela instituição e o público-alvo (alunado) atendido pela instituição de ensino.

Dessa forma, a reflexão que balizou as atividades de intervenção nos levou a observar que a sala de aula é um espaço, antes de tudo, de pluralidades e de necessidades muitas, considerando aspectos como a região de residência do aluno, dificuldades antecipadas pela professora titular, situação da escola em geral etc.

Por esse ângulo, pudemos perceber que a sala de aula fornece – em amplos e diversos tons – nortes para o questionamento constante e possibilidades de reflexão da prática docente. Assim, os saberes a serem mobilizados, as estratégias para aprendizado, as avaliações e a ministração de aulas são aspectos que podem se beneficiar sobremaneira de uma pesquisa docente que leve em consideração a criticidade da prática cotidiana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer práticas interativas e inovadoras, observar pontos a serem melhorados e refletir sobre a prática educativa são processos fundamentais para que se tenha uma formação e – conseqüentemente – uma atuação mais efetiva dentro e fora da sala de aula. Os desafios impostos na prática docente são inúmeros e se refletem nas mais diversas origens, sociais, culturais, locais, geográficas entre outros. Entretanto, a reflexão e a busca por práticas efetivas podem – em certa medida – fundamentar melhores condições de ensino em ambos os níveis, tanto fundamental quando médio.

É importante salientar que, indubitavelmente, os educandos dependem diretamente das nossas práticas, pois é partir desses movimentos que existirá uma formação cidadã e humana mais efetiva, integrada e consistente. Essa dependência que os alunos possuem diretamente dos docentes necessita, antes de tudo, de profissionais capacitados, qualificados e comprometidos com um ensino de qualidade. E esse ensino de qualidade só se efetivará se houver profissionais engajados na causa da educação.

Nesse contexto, o momento de estágio se mostrou como condição essencial para reflexão, planejamento e execução de atividades e intervenções importantes para uma formação de alunos mais envolvidos socialmente em torno de uma aplicação de conteúdos mais significativos. Foi possível que observássemos como

detalhes são importantes no planejamento de aulas e na execução e preparação de atividades para dentro e fora da sala de aula.

Percebemos que o campo de estágio se apresenta como uma amostra do vasto universo de possibilidades acerca do ensino, que carece – sem quaisquer dúvidas – de investimentos, mas, sobretudo, de compromisso com uma prática integrada e que coloque o aluno no cerne da discussão, valorizando suas experiências sociais, suas histórias e suas mais diversas vivências, considerando – inclusive – a subjetividade de cada um.

Por essa razão, este trabalho nos leva a concluir que ainda há muito a ser feito, tanto nas reflexões em torno do estágio quanto nas discussões a respeito do ensino e das práticas de ensino em Geografia escolar. Ainda assim, acreditamos que a reflexão e a prática de ensino consistente e significativa para o aluno podem contribuir para um ensino mais igualitário e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. M. de. Século de prática de Ensino de Geografia: permanências e mudanças. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et. al. (Org.). **Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. V. 2. Porto Alegre: Penso, 2011.

ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araújo (et. al.). Revoada Colaborativa: o ritmo e a velocidade do vôo dependem do outro. In.: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo (et. al.). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Editora da Universidade Federal do Piauí, 1º Ed, 2016 (75-90).

AMBROSETTI, Neusa Banhara et. al. A experiência do PIBID na perspectiva dos formadores das licenciaturas. In.: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino- ENDIPE**, UNICAMP, Campinas, 2012.

AMBROSETTI, Neusa Banhara et. al. O PIBID e a aproximação entre Universidade e Escola: implicações na formação profissional dos professores. In.: **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10. n. 2, p. 369-392, maio/ago. 2015.

_____. Constituindo-se formador no processo de formar futuros professores. In.: ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**, Campinas, SP: Papyrus, 2016 (p. 215-236).

BIANCHI, A. C. M., et al. **Orientações para o Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

CACETE, N. H. Reforma educacional em questão: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia e a formação de professores para a escola básica. In. ALBUQUERQUE, M. A. M.; FERREIRA, J. A. de S. (Orgs.). **Formação, Pesquisas e Práticas Docentes: Reformas Curriculares em Questão**. João Pessoa: Mídia, 2013, p. 47-58.

CACETE, N. H. Reforma educacional em questão: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia e a formação de professores para a escola básica. In. ALBUQUERQUE, M. A. M.; FERREIRA, J. A. de S. (Orgs.). **Formação,**

Pesquisas e Práticas Docentes: Reformas Curriculares em Questão. João Pessoa: Mídia, 2013, p. 47-58.

_____. A evolução do ensino superior brasileiro e a formação de professores de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, n. Especial EGAL, p. 1-33, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.una.ac.cr>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. A evolução do ensino superior brasileiro e a formação de professores de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, n. Especial EGAL, p. 1-33, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.una.ac.cr>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

Desgagné, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

GARCIA, Vera C. G. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Porque Ensinar? Como se ensina e como se aprende? Apostila, 2007.

GAUTHIER, C.(et. al.). **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

IBIAPINA, I. M. L. M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Org.). **Pesquisa em educação:** múltiplos olhares. Brasília: Líber Livros, 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa, Investigação, formação e produção de conhecimentos.** São Paulo: Liber Livros, 2008.

LIBÂNIO, J. C. **A democracia da escola pública.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MIRANDA, S. L. **O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de Geografia: contribuição para uma geografia escolar crítica.** 2005. 162 f. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Tese (Doutorado). Rio Claro, 2005.

MORAN, J. M. et.al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas; Papyrus, 2001.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica.** São Paulo: Annablume, 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Professores- imagens do futuro presente.** Educa, Lisboa, 2009.

_____. Anti-intelectualismo e Formação de Professores, no século 21. Existe alguma saída? In.: **Zeitschrift für Paedagogis Che Historiographie** (Zurique), v. 14 (2), 2008.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo (SP): Cortez, 2005.

_____. **Professor Reflexivo: construindo uma crítica**. 2002.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Alternativas no ensino de Didática**. São Paulo: Papyrus, 1997.

_____. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Itinerário teórico/metodológico de uma pesquisadora. In.: TRINDADE, V.et.al. **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. Campo Grande: Editora da UFMS/ Cortez/ Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

_____. Pesquisa crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005.

_____. Por que o estágio para quem já exerce o magistério: uma proposta de formação contínua ou continuada. In.: PIMENTA, S. G. et. al. **Estágio e Docência**, 4 ed, São Paulo: Cortez, 2009.

MORAIS, NR. BURITI, MMS. O LUGAR DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO ENSINO DE GEOGRAFIA In: **Anais do III Seminário de educação Geográfica**. Realize, João Pessoa: 2019. P 169 – 177.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que fez com que meus objetivos fossem alcançados, durante todos os meus anos de estudos.

À minha mãe Fátima e ao meu pai Linaldo (em memória) que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização dos meus objetivos.

Aos colegas de cursos: Letícia, Erika, Laize e Gabriela, que sempre estiveram ao meu lado em todo o período do curso, me incentivando e tornando minha caminhada bem mais feliz e leve. As minhas amigas: Mayra e Jeanny pela amizade e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o tempo em que me dediquei a este trabalho.

À professora Maria Marta Buriti por ter sido minha orientadora e ter desempenhado tal função com dedicação e amizade.

Aos demais professores, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo do curso.

E a toda instituição de ensino da Universidade Estadual da Paraíba (campus I) essencial no meu processo de formação profissional e no meu aprendizado ao longo desse tempo.