PARA APRENDER A APREENDER: O PAPEL DO ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Maria Edwirges Gomes da Silva¹, Maria Marta dos Santos Buriti²

¹ Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: mariaedwirges109@gmail.com

² Doutoranda em Geografia pelo PPGG da Universidade Federal da Paraíba e Professora substituta no Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: martaburitigeo@gmail.com

Artigo recebido em 26/06/2020 e aceito em 24/12/2020

RESUMO

Os estágios supervisionados são etapas obrigatórias dos cursos de licenciatura que visam oportunizar ao professor em formação contextos de aprendizagem dinâmicos e propositivos ao estabelecimento de uma relação dialética entre a teoria e a prática. Amparando-se nesta perspectiva, neste trabalho objetivamos compreender a importância do Estágio de Observação para o desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas no âmbito da formação do professor de Geografia, tomando como referência as discussões teóricas e as experiências práticas desenvolvidas no decorrer do Componente Curricular Estágio Supervisionado em Geografia I, ofertado pelo o Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, no semestre 2019.2. No que se refere ao encaminhamento metodológico, adotamos aqui uma abordagem marxista-dialética amparada por procedimentos quali-quantitativos, os quais nos permitiram uma análise crítica fundamentada na problematização de fatores específicos que se explicam na articulação com a totalidade de onde descolam. A partir dos resultados alcançados, podemos inferir que o Estágio Supervisionado em Geografia I, destinado a observação no ensino fundamental e médio, proporciona uma aproximação eficiente e consciente do licenciando com a realidade escolar, na qual, priorizando-se a formação de um professor-pesquisador, se coloca como atividade formativa o desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas voltadas para a pesquisa e a intervenção.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Geografia. Formação docente.

TO LEARN TO SEIZE: THE ROLE OF THE OBSERVATION STAGE IN THE EDUCATIONAL-PEDAGOGICAL DEVELOPMENT OF THE GEOGRAPHY TEACHER

ABSTRACT

Supervised internships are mandatory of undergraduate courses that aim to provide the teacher in training with dynamic and purposeful learning contexts to establish a dialectical relationship between theory and practice. Based on this perspective, in this work we aim to understand the importance of the Observation Internship for the development of didactic-pedagogical skills in the context of Geography teacher training, taking as a reference the theoretical discussions and practical experiences developed during the Internship Curricular Component Supervised in Geography I, offered by the Full Degree Course in Geography of the State University of Paraíba, in the semester 2019.2. With regard to methodological guidance, here adopt a Marxist-dialectic approach supported by quali-quantitative procedures, which allowed us to carry out a critical analysis based on the problematization of specific factors that are explained in articulation with the totality from which they take off. From the results achieved, we can infer that the Supervised Internship in

Geography I, intended for observation in elementary and high school, provides an efficient and conscious approach of the graduate with the school reality, in which, prioritizing the training of a teacher-teacher. researcher, the development of didactic-pedagogical skills focused on research and intervention is placed as training activity.

Keywords: Supervised Internship. Geography. Teacher training

APRENDER A APRENDER: EL PAPEL DE LA ETAPA DE OBSERVACIÓN EN EL DESARROLLO EDUCATIVO-PEDAGÓGICO DEL PROFESOR DE GEOGRAFÍA

RESUMEM

Las pasantías supervisadas son etapas obligatorias de los cursos de pregrado que tienen como objetivo proporcionar al docente en formación contextos de aprendizaje dinámicos y con propósito para establecer una relación dialéctica entre teoría y práctica. Con base en esta perspectiva, en este trabajo buscamos comprender la importancia de la Pasantía de Observación para el desarrollo de habilidades didáctico-pedagógicas en el contexto de la formación docente de Geografía, tomando como referencia las discusiones teóricas y experiencias prácticas desarrolladas durante el Componente Curricular de la Pasantía. Supervisado en Geografía I, impartido por el Curso de Licenciatura en Geografía de la Universidad Estadual de Paraíba, en el semestre 2019.2. En cuanto a la orientación metodológica, hemos adoptado un enfoque marxista-dialéctico apoyado en procedimientos cuali-cuantitativos, lo que nos permitió realizar un análisis crítico a partir de la problematización de factores específicos que se explican en articulación con la totalidad de la que parten. De los resultados alcanzados se puede inferir que la Práctica Supervisada en Geografía I, destinada a la observación en primaria y secundaria, brinda un acercamiento eficiente y consciente del alumno con la realidad escolar, en la cual, priorizando la formación de un docente-docente. investigador, el desarrollo de competencias didáctico-pedagógicas centradas en la investigación y la intervención se sitúa como actividad formativa.

Palabras-clave: Prácticas Supervisadas. Geografía. Formación de Profesores.

INTRODUÇÃO

Os estágios supervisionados são etapas obrigatórias dos cursos de licenciatura que visam oportunizar ao professor em formação contextos de aprendizagem dinâmicos e propositivos ao estabelecimento de uma relação dialética entre a teoria e a prática. Neste contexto, o estágio destinado a observação da realidade escolar e do processo de ensino e aprendizagem apresenta-se como um instrumento de valiosa importância no âmbito da formação docente à medida que compreende o momento em que se estabelece, no âmbito dessa relação teoria-prática, a oportunidade para que o licenciando desenvolva diversas habilidades essenciais à construção da prática docente, a exemplo da própria metodologia de observação, essencial a atuação do professor-pesquisador.

Neste trabalho, objetivamos compreender a importância do Estágio de Observação para o desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas no limiar da formação do professor de Geografia. Para isto, partimos das discussões teóricas e das experiências práticas desenvolvidas no âmbito da realização do Estágio Supervisionado em Geografia I (ESG I), Componente Curricular cursado no semestre 2019.2 no Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual

da Paraíba. Tendo como referência esta experiência, podemos dizer que o Estágio Supervisionado em Geografia I, modalidade de estágio que conforme o PPC do Curso de Geografia da UEPB compreende a observação no ensino fundamental e médio, consiste em um Componente Curricular extremamente importante que permite aos licenciandos vivenciar e, sobretudo, experienciar, a realidade do ensino de Geografia na educação básica captando todos os seus movimentos, sentidos, significados e complexidades, aparentemente ocultos no sistema de relações sociais construído.

O Estágio Supervisionado em Geografia I é Componente da grade curricular do sexto período do Curso de Geografia ofertado pela UEPB. Com uma carga horária equivalente a 105 horas, se desdobra em discussões teóricas realizadas em sala de aula e na realização do estágio de observação nas escolas. Desta forma, a parte inicial do Componente de Estágio Supervisionado em Geografia I se destina aos debates introdutórios que são realizados na Universidade e visam a discussão de elementos teóricos que medeiam o entendimento acerca de questões centrais como: a importância dos estágios na formação dos professores; os contextos da relação teoria-prática nos estágios; a pesquisa no estágio e o estágio como campo de pesquisa; e, os desafios e as possibilidades do ensino de Geografia no século XXI. Por conseguinte, ocorre o período de observação dos contextos educacionais nas escolas de ensino fundamental e médio.

A realização das atividades de observação ocorreu em duas escolas diferentes, já que a finalidade do ESG I é a observação do processo de ensino e aprendizagem em Geografia (e seus diversos fatores relacionados) tanto no ensino fundamental II como no ensino médio. A observação no ensino médio se deu na Escola Cidadã Integral Maria José de Souza, que se localiza no município de Montadas, no estado da Paraíba; já a observação no ensino fundamental II transcorreu mediante a vivência na Escola Municipal Padre Antonino, situada em Campina Grande-PB, onde já se experienciava a realidade escolar e do ensino de Geografia através do Programa Residência Pedagógica.

Nessa perspectiva, foram observados dois contextos de ensino distintos, marcados por lógicas de funcionamento diferentes, haja vista que uma, a ECI Maria José de Souza, funciona em tempo integral e traz para a análise todas as condições, possibilidades e limites de uma racionalidade nova que se generaliza na educação básica pública paraibana, que é o ensino integral. Na Escola Padre Antonino, que funciona com o ensino regular, também se evidenciaram contextos interessantes à análise que se manifestam sobre a prevalência de velhos e novos problemas, desafios e perspectivas que se colocam para a escola e para o ensino de Geografia como fatores incisivos.

Do ponto de vista teórico, o trabalho em tela encontra-se referenciado em textos que discutem temáticas relacionadas ao papel dos estágios supervisionados na formação docente, a exemplo dos textos de Pimenta e Lima (2005); Passini (2015); e, Cavalcanti (2002). No contexto metodológico, partimos de uma abordagem marxista-dialética amparada sobre procedimentos quali-quantitativos que serviram de base à estruturação de uma análise crítica e reflexiva acerca do ensino de Geografia e da realidade escolar.

A IMPORTÂNCIA DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

O Estágio Supervisionado equivale a um dos momentos de maior importância na formação inicial do professor, haja vista que possibilita o contato e a inserção do futuro docente com o seu campo de trabalho, a escola, sob a perspectiva de uma atuação embasada na pesquisa, fato que agrega amplas contribuições na formação profissional dos estagiários.

Conforme assevera Barreiro e Gebran (2006, p.118), a formação docente é algo que precisa estar pautada “na perspectiva investigativa, na qual a pesquisa, assumida como princípio científico e educativo, apresenta-se como uma proposição metodológica fundamental para o rompimento das práticas de reprodução”. Diante dessa concepção, a escola, conforme coloca Kimura (2008), constituída por uma teia de relações, é um espaço de complexidades e variáveis, o qual pode ser conhecido e analisado na formação inicial através do estágio que permite conhecer a escola não apenas como espaço de trabalho, mas, essencialmente, como espaço sugestivo a problematização de contextos políticos, ideológicos e sociais que tangenciam esse universo e a profissão docente, inclusive as dificuldades e impasses desse trabalho, o que garante uma visão mais aprofundada do contexto escolar a partir desse momento de observação.

No estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionalizadas e das ações aí praticadas por esses profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional (PIMENTA; LIMA, 2005. p. 12).

É a partir dos estágios que muitos discentes da graduação assumem um posicionamento profissional, identificando-se ou não com o *ser professor*, já que esse momento se constitui numa relação que envolve a teoria aprendida na universidade com a prática. Nas palavras de Pimenta e Lima (2005), o exercício de qualquer profissão é prático, e isso implica aprender algo a ser executado.

Desta maneira, a prática é o elemento complementar e fundamental que, em uma trama dialética, se junta a teoria para recriá-la e por ela ser recriada no processo de constituição da *práxis*.

Consoante a isso, Almeida e Pimenta (2014, p. 73) pontuam:

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão.

Nessa perspectiva, o estágio também permite aos futuros docentes (re) construir uma identidade profissional pautada nos conhecimentos teórico-práticos vivenciados. Assim, considera-se que a identidade não é um dado imutável, mas é um processo de construção social e histórica, de modo que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...]. Do confronto entre teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, construção de novas teorias (PIMENTA, 1999. p. 19).

Dessa forma, o estágio na formação docente é importante na medida em que configura-se como um instrumento capaz de colocar o licenciando não só em contato com a realidade escolar, mas de permiti-lo fazer parte desta realidade como sujeito transformador que pode identificar, analisar e intervir no sentido de criar novas possibilidades para o exercício docente. A partir da interação colaborativa com os demais profissionais com experiências no ensino, se tem orientação e auxílio na decisão de assuntos essenciais ao procedimento de ensino e aprendizagem, e assim na formação do “ser professor”. Com essa racionalidade, o estágio docência se revigora como um momento de múltiplas possibilidades formativas para o professor durante a formação inicial, em que a necessidade básica de articular a teoria e a prática pode ser dinamizada e direcionada para um patamar ainda mais interessante, de reconstrução constante, consciente e eficiente de ambas, isto é, de constituição da *práxis*.

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

O movimento de renovação da Geografia a partir da década de 1970 e, sobretudo da década de 1980, contribuiu e tem contribuído com significativas propostas de pesquisa e ensino. Essas novas concepções teórico-metodológicas propõem mudanças nas práticas de ensino da Geografia escolar

com o intuito de possibilitar a formação de cidadãos com capacidade de leitura crítica e reflexiva acerca do espaço geográfico e de todas as dinâmicas que compõem sua totalidade social.

Nas propostas de ensino mais recentes, percebe-se uma ênfase nas atividades que permitem essa construção do aluno, uma preocupação em superar uma visão de ensino mais reprodutor de conhecimentos, em levar as pessoas a pensarem por conta própria, em permitir a construção de novas compreensões de mundo (CAVALCANTI, 2002. p. 18).

No entanto, como constatado por inúmeras pesquisas sobre o ensino de Geografia, a inserção dessas novas propostas teóricas e metodológicas não é uma realidade comumente vista no ensino de Geografia na maioria das escolas brasileiras. Isso porque, ainda prevalece o ensino tradicional, sendo perceptível, portanto, certo distanciamento entre as novas teorias e as práticas atuais de ensino.

Isso demonstra que as teorias, as propostas elaboradas, precisam ser reelaboradas na prática da escola. É na prática da escola, nas relações do professor com seus alunos, na sala de aula, nas relações entre os professores e deste com a escola, com a cultura da escola e de seus agentes que as propostas podem tornar-se realidade (CAVALCANTI, 2002. p. 22).

Diante disso, atentamos para a importância da teoria, tendo em vista que:

O papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamentos, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2005. p. 12).

Essa relação mútua e indissociável entre a teoria e a prática é um dos pontos mais discutido no âmbito da formação acadêmica dos professores. Refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem de Geografia, tem-se discutido, através das teorias e de suas reformulações, a recriação das práticas encontradas no ensino de Geografia na educação básica. Para Pimenta (2002, p. 92), é importante destacar que “a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação [...] mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente”.

Nesse sentido, a prática pedagógica como *práxis* é entendida, com base em Pimenta (2002), como sendo uma atividade teórico-prática, tais como o planejamento de ensino, o diagnóstico escolar, avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, ou seja, é todo *pensar-fazer* docente. Para tanto, deve-se considerar os elementos e circunstâncias que envolvem o *pensar-fazer* constituído na prática de ensino de Geografia da educação básica, como os impasses e desafios do trabalho docente, do ponto de vista político, social, pedagógico e histórico.

Tendo como base o cenário do ensino de Geografia observado nas escolas em que se encaminhou o estágio e a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia as bases curriculares da educação brasileira, isto é, que estabelece objetivos, competências e

habilidades comuns a serem desenvolvidas a partir das aulas de cada disciplina ao longo da formação escolar de todos os indivíduos, encontramos destinados a Geografia escolar o papel de proporcionar um ensino o qual haja a articulação nas escalas de análise geográfica, que desperte a reflexão e o pensamento crítico, que aproxime os conhecimentos científicos ao cotidiano dos alunos, e que possibilite, assim, construir um significativo raciocínio espacial.

No entanto, o trabalho docente na escola, muitas vezes, fica comprometido pela falta de recursos, condições precárias em infraestrutura, salas de aulas lotadas, falta de suporte ao professor e sobrecarga profissional. Assim, nos colocamos diante da necessidade de formar professores que consigam, perante condições de trabalho adversas, alcançarem tais objetivos do ensino, de modo que “o bom professor é aquele que consegue trabalhar a construção do conhecimento com os alunos independentemente do espaço e da infraestrutura que lhe sejam disponibilizados” (AQUINO JUNIOR, 2015. p. 78). Isso, contudo, não deve ser tomado como algo propositivo a responsabilização do professor pelo sucesso/insucesso da educação, mas como algo indicativo da importância docente no processo em questão, o que recobra a tão urgente e necessária valorização profissional e os investimentos estruturais na educação escolar pública.

Desse modo, assume-se também a necessidade de formar um professor-pesquisador, de modo que possa este investigar suas próprias práticas, refletir as teorias adotadas e (re) construí-las, já que “a pesquisa, quando incorporada à prática docente, é responsável pela compreensão e pela transformação dos sujeitos envolvidos no processo” (CORTE; LEMKE, 2015. p. 31004).

Na construção de uma formação docente que vise como produto este sujeito, isto é, o professor-pesquisador, os estágios supervisionados tornam-se espaços fundamentais, sobretudo quando vivenciados como campo de pesquisa. É nesta linha de entendimento que o estágio de observação comparece como uma etapa elementar na formação do professor-pesquisador, haja vista que é nesta modalidade de estágio onde o licenciando tem a oportunidade de desenvolver a capacidade de observar, de “aprender a apreender” a realidade dos contextos de ensino-aprendizagem e de todos os fatores que implicam neste processo.

A METODOLOGIA DA OBSERVAÇÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR

A formação inicial do professor é responsável, entre outros aspectos, por atribuir ao licenciando condições básicas e necessárias para a atuação docente e o desenvolvimento de sua

prática pedagógica em diferentes contextos de ensino. No entanto, o domínio teórico-conceitual e didático-metodológico, por si só, não garante ao professor um ensino que atinja o alcance significativo da aprendizagem dos alunos, pois para isso é preciso uma análise aprofundada das realidades e singularidades existentes em cada contexto, valorizando a experiência da prática profissional na construção do conhecimento.

Ao abordar a formação de um professor-pesquisador, se colocam em evidência duas perspectivas distintas e complementares, o ensino e a pesquisa, que quando integradas através de uma relação dialética conduz a possibilidade de transformar tanto a prática pedagógica do professor, como os demais sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, este professor-pesquisador é responsável por encarregar-se da atividade de investigação e reflexão no que se refere aos contextos de sua prática docente, a fim de alcançar seu aprimoramento e a transformação dos seus contextos de atuação.

Nesse sentido, como o professor encontra-se envolvido diretamente na pesquisa e a sala de aula é o seu campo de pesquisa, a observação apresenta-se como uma importante metodologia para a compreensão da realidade estudada, à medida que para intervir em uma realidade é preciso, antes de tudo, conhecê-la. Neste processo, a observação participante tem comparecido como uma metodologia essencial, a qual se soma a outras técnicas e procedimentos no desvendar da realidade.

Nas palavras de Cruz Neto (1994, p. 54):

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, modifica e é modificado pelo contexto.

Dessa forma, a observação participante enquanto uma metodologia de pesquisa social pode contribuir para o desenvolvimento de novas competências profissionais, como a sensibilidade e o aguçamento da capacidade de ver e ouvir, o que a torna uma importante estratégia para a prática docente, pois permite a compreensão de fatos e fenômenos a partir da sua capacidade de apreender as questões que envolvem a subjetividade dos sujeitos envolvidos, levando-se em consideração que:

[...] existem muitos fenômenos importantes que não podem ser captados por meio de questionários ou pela análise de documentos, mas que têm de ser apreendidos em pleno funcionamento. Esses fenômenos devem ser “cientificamente” registrados, mas é necessário que isso seja feito não através do registro superficial, mas sim com esforço de penetração na “atitude mental” que tais fenômenos expressam (MARQUES, 2016. p. 268-269).

De acordo com a referida autora, a metodologia da observação participante oportuniza inúmeras possibilidades para o trabalho de pesquisa na educação, sendo, portanto, indispensável para formação do professor-pesquisador, tendo em vista que trata-se de uma metodologia de pesquisa, cujo pesquisador encontra-se envolvido em uma interação direta com os sujeitos pesquisados. A observação participante atribui ao professor-pesquisador à capacidade de apreender, com mais profundidade, situações, comportamentos e atitudes significativos que comumente passariam despercebidos. Nesse processo, a observação pode revelar problemas e soluções que a partir de análise e reflexão desse profissional tornar-se-ão norteadoras para a prática pedagógica.

Quando o professor passa a observar sua sala de aula, a escola e as variáveis que implicam no processo de ensino e aprendizagem, entendendo-as como *locus* e condições de pesquisa, ele encontra a possibilidade de perceber e entender as características e culturas em que os alunos estão inseridos, as particularidades do desenvolvimento cognitivo dos discentes e, assim, pode apreender a sala de aula diante de sua dinamicidade e complexidade.

Sobre o professor-pesquisador, Silva (2010, p. 63) tece as seguintes considerações:

Este docente vai procurar descobrir a realidade cognitiva do estudante, vai proporcionar maneiras pelas quais os alunos manifestem suas ideias sobre o mundo e vai procurar relacionar as experiências de vida com os conteúdos escolares [...] vai pesquisar o aluno e sua forma de aprender.

Diante dessas considerações e no que concerne as contribuições da metodologia de observação, podemos inferir que o professor-pesquisador ao investigar sua própria prática, colocando-se em uma posição de autocrítica e de reflexão na construção do conhecimento dos contextos educacionais envolvidos, encontra-se em um cenário oportuno que urge para o aprimoramento de seu *pensar-fazer* docente.

EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA I (ESG I)

Toda reflexão é aguçada por questionamentos que nós levam a problematização da realidade e de seus múltiplos contextos e sujeitos. Como os alunos da contemporaneidade encaram a Geografia como disciplina escolar? Quais importâncias atribuem a ela? Quais práticas de ensino estão sendo adotadas nas aulas de Geografia atualmente? Quais os desafios enfrentados pelo professor de Geografia? Estas foram algumas das inquietações que nortearam as reflexões

construídas durante todo período de vigência do Estágio Supervisionado I, nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental e Médio.

O Estágio Supervisionado em Geografia I, conforme já mencionado, foi desenvolvido nas Escolas ECI Maria José de Souza e Padre Antonino ao longo do semestre 2019.2.

A ECI Maria José de Souza (Figura 1) localiza-se no município de Montadas-PB, e nela o estágio de observação transcorreu entre os meses de agosto e novembro de 2019, tendo sido observada uma turma do 3º ano do ensino médio. A Escola tem como principal objetivo a formação integral do aluno, em que haja a integração dos conhecimentos científicos dos componentes curriculares e aspectos relativos aos valores humanos, cívicos e morais, considerados como importantes para o desenvolvimento dos discentes. Fundada em 1948, a ECI Maria José de Sousa pertence à rede pública estadual de ensino do estado da Paraíba.

A escola funcionou até 1960 atendendo a turmas de 1º a 4º série do ensino fundamental. A partir de 1960 a escola passou a funcionar nos turnos manhã, tarde e noite, atendendo 648 alunos do ensino fundamental e do ensino médio. Em 1985, a escola recebeu o seu Decreto de criação de nº 8. 964/85, passando a ser chamada de Escola Estadual de 1º e 2º Grau Maria José de Souza, o que mudou no ano de 1998, quando passou a ser chamada de Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria José de Souza. Em 2013, a escola passou a oferecer apenas o ensino médio como exigência do Governo Estadual, nas modalidades de ensino regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, a escola chama-se Escola Cidadã Integral Maria José de Souza e funciona nos turnos manhã e tarde na modalidade de ensino médio integral, atendendo a demanda de 162 alunos. A Escola atualmente dispõe de uma infraestrutura precária (Figura 2) que conta com apenas 5 salas de aula; 1 diretoria; 1 secretaria; 1 sala de professores; 1 cantina; 1 sala de informática; 1 banheiro feminino e 1 masculino; 1 dispensa; 1 quadra de esportes; e, 1 auditório e 1 biblioteca. Com esta estrutura, espaços destinados ao auditório e as salas de aulas passam a assumir múltiplas funcionalidades.

Figura 1- E. C. I. Maria José de Souza. Fonte: Arquivo das autoras, 2019.

Figura 2- Quadra da Escola. Fonte: Arquivo das autoras, 2019.

Devido as instalações físicas deterioradas, o teto da quadra de esportes, conforme pode-se observar na figura 2, utilizada pelos alunos na prática de educação física e outras atividades, desabou em 2019 e o prédio da escola, devido aos riscos que representava para a segurança dos alunos e profissionais da educação, ficou interditada durante duas semanas após o incidente.

A Escola Municipal Padre Antonino (Figura 3), por sua vez, localizada em Campina Grande-PB, foi campo de atuação docente através do Programa Residência Pedagógica, onde atuou-se por

meio do subprojeto Geografia/UEPB, experiência que garantiu as observações e vivências nas aulas de Geografia do ensino fundamental II. A Escola Padre Antonino foi construída em 1988, na administração do Prefeito Ronaldo Cunha Lima, visando atender as necessidades educacionais do Bairro de Bodocongó, onde se localiza, e suas adjacências, sendo nomeada de Escola Padre Antonino em homenagem ao trabalho que este padre desenvolvia junto à comunidade Redentorista, por todo o Nordeste. Atualmente contempla alunos da educação infantil e do ensino fundamental (regular e EJA), e funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite). É responsável por atender a demanda de 803 alunos, advindos do Bairro de Bodocongó e de bairros vizinhos, a exemplo dos Bairro do Pedregal, da Ramadinha e do Centenário.

A estrutura física da escola se estende por uma área total equivalente a 2.733,66 m², onde a área construída é composta por: 1 sala de professores; 1 biblioteca; 1 laboratório de informática; 1 Pátio e 1 quadra esportiva; 2 banheiros para os estudantes e 1 para os professores; 1 secretaria; 13 salas de aula; 1 cozinha; 1 almoxarifado; 1 área de recreação com brinquedos infantis. Contando com uma boa infraestrutura física, a escola se destaca ainda por dispor de formas de acessibilidade em suas instalações.

Figura 3- Escola Padre Antonino. Fonte: Arquivos das autoras, 2019.

No que se refere a análise das turmas, a começar pela turma de 3 ano observada na ECI Maria José de Sousa, tem-se uma turma com 25 alunos numa faixa-etária de idade entre 17 e 21 anos. O quadro abaixo apresenta algumas características complementares da turma:

Quant. de alunos	Profissão dos responsáveis	Quant. de alunos	Tempo que estudam na Escola
13	Agricultor	18	3 anos
3	Doméstica	1	4 anos
1	Auxiliar de serviços	2	5 anos
8	Não responderam	4	Não responderam

Quadro 1- Informações acerca dos alunos. Fonte: trabalho de campo, 2019.

No questionário aplicado com os alunos a fim de obter informações necessárias à reflexão da realidade pesquisada, foram contempladas as seguintes questões: 1) Qual sua opinião sobre a Disciplina Geografia? 2) Na sua percepção, a Geografia estuda o que? 3) Você considera que a Geografia se faz presente no seu dia-a-dia? Se sim, de que forma? 4) Para você, qual a importância do livro didático nas aulas de Geografia? 5) Você sente alguma dificuldade em estudar Geografia? 6) Apresente algumas sugestões para tornar as aulas de Geografia mais interessantes na sua escola.

Com relação à Disciplina de Geografia, verificou-se que 80% dos alunos gostam da Disciplina tendo estes justificado este posicionamento, em sua maioria, pelo o modo atrativo como o professor ensina. 20% dos alunos afirmaram não gostar da Geografia, apresentando como justificativa o fato dos conteúdos trabalhados serem desinteressantes e distantes de sua realidade. Para Cavalcanti (2011), na Geografia, a atividade de compreender o espaço é complexa e exige conhecimentos integrados, interdisciplinares e abertos que possam dar conta de uma leitura dinâmica da realidade, de sua espacialidade e de seus conteúdos. Isso implica pensar a abordagem dos conteúdos geográficos sob a premissa de sua materialização nos contextos de vivência do aluno, que precisa apreender a Geografia como parte de sua experiência social.

Quando perguntados sobre qual o objeto de estudo da Geografia, 48% associaram aos conteúdos que estavam estudando no bimestre, a exemplo da globalização; 43% associaram ao estudo do Planeta Terra; e 9%, ou seja, 2 alunos responderam que a Geografia estuda o espaço geográfico. Quanto à percepção dos discentes em relação à presença da Geografia em seu cotidiano, 86% dos alunos consideram que o saber geográfico se faz presente em seu cotidiano, de modo que a percebem através do movimento que realizam diariamente de casa a escola, isso porque segundo um dos alunos

nesse fluxo é possível conhecer lugares, regiões e paisagens diferentes. Os demais, 14% dos alunos afirmaram não identificar a presença da Geografia em seu cotidiano.

Com relação ao estudo da Disciplina, 52% não sentem qualquer dificuldade na aprendizagem, isso porque consideram de fácil compreensão e devido à didática utilizada pelo professor. 48% dos alunos afirmaram sentir dificuldades em estudá-la, considerando a Disciplina de Geografia difícil e com conteúdos complexos. O uso e o estudo de mapas também foi apontado como um dos aspectos que dificultam a aprendizagem em Geografia. Essa constatação deixou clara a necessidade de trabalhar a cartografia nas aulas de Geografia não apenas como conteúdo específico, mas também como estratégia metodológica para apreensão do conhecimento geográfico espacializado. Na ótica de Meneguette (1998, p.39), “na realidade, no tocante à aquisição e apropriação de conhecimentos geográficos e mais especificamente cartográficos, infelizmente temos que admitir que a educação cartográfica do cidadão brasileiro é inadequada”.

Sobre o livro didático a maioria dos alunos considera que é um recurso que facilita a aprendizagem e aproxima os conteúdos de sua compreensão, na medida em que utiliza uma linguagem acessível; outra pequena parcela dos alunos, no entanto, considera o livro didático um recurso pouco interessante. Em sala de aula, o livro didático era usado frequentemente, pois era o recurso mais acessível. Essa percepção dos alunos em relação ao livro didático reforça o entendimento de que não são os recursos didáticos que promovem a mudança em prol de um ensino mais significativo, mas a forma como se usa estes recursos. O professor regente explorava o livro didático de forma crítica e correlacionando-o com os contextos reais de vivências dos alunos e isso facilitava a abordagem do conhecimento geográfico através deste recurso.

No que concerne as sugestões feitas pelos discentes para as aulas de Geografia, estas propõem, em maioria, aulas de campo, aulas práticas, realização de oficinas, bem como o uso de recursos multimídia na exposição de documentários, filmes e vídeos. Cavalcanti (2011) pontua que muitas pesquisas no âmbito do ensino de Geografia têm ressaltado a importância destes recursos no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, ainda conforme a autora, estes recursos adotados aleatoriamente e sem propósito definido tornam-se ineficientes, pois é necessário que haja a articulação dos recursos com os objetivos do processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

A partir das experiências vivenciadas nesta realidade acima retratada, foi possível apreender alguns pontos que se mostraram contraditórios a partir das observações. Apesar de 80% dos estudantes afirmarem gostar e sentir facilidade no estudo da disciplina, o que se percebeu em sala de

aula foi um elevado desinteresse pelos diálogos e explicações, bem como a pouca participação nessas discussões promovidas pelo professor regente para a construção do conhecimento. Em reflexão a este ponto, percebe-se que embora exista uma relação horizontal estabelecida entre professor-aluno e um esforço para que se construa uma aprendizagem significativa, não chega a ser suficiente para atrair a atenção e dedicação dos alunos. Cabe ressaltar ainda que os horários das aulas de Geografia contribuíam para o desinteresse dos alunos. As aulas aconteciam na sexta-feira, das 10:00h e 20min às 11:00h e 20min, horário em que os alunos se mostravam muito dispersos devido estar próximo a hora do almoço e descanso, desse modo, o interesse pela alimentação e lazer desviava o foco da disciplina; e das 16:00h às 17:00h, o aspecto mais perceptível nos alunos foi o cansaço e a exaustão, o que dificultava o trabalho do professor no que se refere a conseguir a produtividade e a atenção dos alunos.

A segunda turma observada, esta no ensino fundamental II, durante o período de vigência do Estágio Supervisionado I foi do 6º ano, uma turma composta por 38 alunos numa faixa-etária de idade entre 10 e 13 anos. Percebeu-se que a maioria dos alunos da turma residem nos Bairros do Pedregal e da Ramadinha, com apenas 7 alunos residentes no Bairro em que a escola está localizada. A princípio, com a aplicação do questionário notou-se a dificuldade dos alunos em compreenderem a importância da Geografia, haja vista que na concepção da maioria dos discentes a disciplina serve apenas para aprender e conhecer sobre mapas e lugares. Quando perguntados sobre a pertinência da Disciplina em sua formação escolar e cidadã, 18 alunos responderam que gostam e a veem como importante; 20, porém, afirmaram que não gostam e nem a consideram relevante, argumentando, para isto, que trata-se de uma disciplina chata.

Com relação a metodologia adotada nas aulas de Geografia, os alunos salientaram o tradicionalismo como principal aspecto, o que, segundo eles, se verifica pelo o uso excessivo e exclusivo do livro de didático. Nesse contexto, o livro didático é um elemento utilizado rotineiramente em todas as aulas como o principal meio de transmissão de conhecimento. Foi observado também que os conteúdos estudados obedecem a sequência como são dispostos no livro, de modo que o livro didático vai se tornando elemento central no planejamento. Quando questionados sobre a presença da Geografia no cotidiano, os alunos identificaram os mapas e o estudo do lugar como principais referências desta presença.

Apesar da maior parcela dos alunos afirmar que não gostam da disciplina e que não compreendem bem o seu papel na formação escolar e cidadã, cerca de 80% dos discentes afirmaram

não ter dificuldades em estudá-la, já que bastaria apenas prestar atenção nas aulas, pois é uma disciplina fácil, segundo apontado por eles.

Como possibilidade para dinamizar as aulas, os alunos propuseram aulas mais interativas, práticas e significativas, por meio de vídeos, aula de campo, uso e estudo dos mapas e globo terrestre, isto é, aulas que fugissem do tradicionalismo e do uso exclusivo do livro didático. Em certa medida, os anseios dos alunos na turma do fundamental II se equiparou aqueles apresentados pelos alunos da turma do ensino médio observada, o que demonstra a reprodução de lacunas no ensino de Geografia nas escolas ao longo dos diferentes níveis de ensino.

O que se percebe, portanto, é que as escolas, embora apresentem aspectos similares, muitos deles problemáticas historicamente construídas, apresentam contextos particulares que se erguem pelas dinâmicas sociais específicas que vivenciam. É desta forma que a atuação crítico-reflexiva do professor, viabilizada pela sua intervenção amparada pela observação, análise e problematização da realidade em que está inserido, se firma como necessidade de primeira ordem, seja na formação inicial, seja na formação continuada.

É com esta percepção que passamos a ver o estágio supervisionado de Geografia como um laboratório para a reflexão da prática e reconstrução da teoria. Ao retornar das escolas campo de estágio de observação, cabe ao licenciando estabelecer, junto ao professor (a) supervisor (a) na Universidade, os planos de intervenção que serão aplicados no âmbito do estágio de regência, próximo a ser vivenciado na grade curricular do Curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações realizadas nas escolas campo de estágio foi possível compreender a complexidade e as possibilidades que permeiam o processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Percebeu-se que os desafios são diversos, e que acentuam-se ou amenizam-se dependendo, no contexto geral, da escola e de suas diversas variáveis.

Ensinar a alunos desmotivados e desinteressados não é tarefa fácil, principalmente quando esse desinteresse é relacionado à Disciplina de ensino, neste caso a Geografia. Desse modo, notou-se a necessidade de se pensar metodologias adequadas a cada série e sala de aula que contemplem os interesses dos estudantes, não só no que se refere as expectativas destes em relação ao “novo”, mas,

também, em relação a como o “velho” (o livro de didático, por exemplo) pode ser usado de novas formas.

Na Escola Cidadã Integral Maria José de Souza foi vivenciado um novo contexto de ensino que está sendo introduzido na maioria das escolas estaduais na Paraíba, a Escola Cidadã Integral, a qual tem sido disseminada sob uma *práxis* contraditória em que a prática é revestida por uma teoria que não se implementa por completo, pois tal como se coloca na realidade consiste em uma forma sem ou com pouca aderência à prática. De acordo com as observações, não há estrutura física para atender a proposta do ensino integral e isso implica negativamente na construção do processo de ensino e aprendizagem, o que coloca em questão a racionalidade das escolas integrais no contexto da educação pública paraibana, uma reflexão a ser aprofundada em outra ocasião...

Na Escola Municipal Padre Antonino, por sua vez, um dos desafios percebidos foi com relação à quantidade de alunos por sala, diferentemente da escola de ensino médio, foi possível perceber que a existência de uma boa infraestrutura física e a disponibilidade de recursos didáticos não são os fatores que unicamente determinam a construção eficiente do processo de ensino e aprendizagem. Isso porque, impera sobre a escola, seus sujeitos e relações, processos mais amplos decorrentes de uma conjuntura social, econômica e política que, em menor ou maior grau, implica sobre a comunidade, a escola e o ensino. No caso desta escola especificamente, nota-se a necessidade de ampliar os serviços públicos de segurança social para a comunidade, o que permitiria mais qualidade de vida para os alunos, aspecto primordial para o sucesso da educação.

Nesse sentido, o estágio de observação permitiu uma aproximação da realidade escolar, no qual foram observados dois contextos de ensino distintos, quanto à dinâmica das escolas, os currículos, séries, faixa-etária, objetivos e competências da disciplina em cada série, entre outros. Sendo assim, o estágio além de possibilitar a inserção dos futuros docentes na escola e possibilitar o desenvolvimento de pesquisa, permitiu conhecer, analisar e refletir acerca da profissão e dos contextos que se encontram o atual cenário das escolas públicas, o que permitirá a adoção de planos de intervenção através da regência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

AQUINO JUNIOR, J. O aluno, o professor e a escola. *In: PASSINI, E. Y. Práticas de ensino de geografia e estágio supervisionado*. 2º Ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 78-85.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. *In: BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativa. **Anais do I seminário nacional: Currículo em movimento**: Belo Horizonte, novembro de 2010.

_____. Ensinar Geografia para autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Anpege**, v. 7, n. 1, p. 193-203, 2011.

CORTE, A. C. D; LEMKE, C. K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. **Educere: XII congresso nacional de educação**, 2015. p. 31001- 31010.

CRUZ NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In: DESLANDES, S. F. Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 51-66.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARQUES, J. P. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em Foco**, ano 19 - n. 28 – mai./ago, p. 263-284, 2016.

MENEGUETE, A. Educação Cartográfica e Exercício da Cidadania. *In: Questões de Cidadania*. UNOESTE. Presidente Prudente: Eclíper, 1998. P35-46.

PASSINI, E. Y. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2º Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, S. G. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis, Vol.3, nº 3 e 4, PP.5-24, 2005.

SILVA, J. A. da. O professor pesquisador e a liberdade do pensamento. *In: BECKER, F; e MARQUES, T. B. I. (orgs.). Ser professor é ser pesquisador*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.