



NOME: AMABILLY NUNES DE OLIVEIRA

COMO É O CAMINHO DA MINHA CASA ATÉ A ESCOLA?



# VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA

Organizadoras

Rosa Elisabete Miltz Wypczynski Martins

Carolina Araújo Michielin

Greicy Steinbach

# **VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA**

Organizadores

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

Carolina Araújo Michielin

Greicy Steinbach



GOIÂNIA, GO | 2023

© Autoras e autores – 2023

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),  
Catalogação na Fonte



**C&A ALFA**  
**COMUNICAÇÃO**

**Presidente**

Luiz Carlos Ribeiro

**Revisão Geral**

Paulo Maretti

**Projeto Gráfico**

Samuel Praxedes

***Conselho Editorial***

Andréa Coelho Lastória (USP/Ribeirão Preto)

Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena

(UNESP/Ourinhos)

Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT)

Denis Richter (UFG)

Eguimar Felício Chaveiro (UFG)

Lana de Souza Cavalcanti (UFG)

Loçandra Borges de Moraes (UEG/Anápolis)

Míriam Aparecida Bueno (UFG)

Vanilton Camilo de Souza (UFG)

Capa: Carolina Araújo Michielin

Imagem de capa: Organização Carolina Araújo Michielin

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Responsável: Filipe Reis - CRB 1/3388

---

V857 Vivências no estágio curricular supervisionado e os desafios da docência [recurso eletrônico] / Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, Carolina Araújo Michielin, Greicy Steinbach (Orgs.). – Goiânia, GO : C&A Alfa Comunicação, 2023.

252 p.; 16X23cm

ISBN: 978-65-89324-79-9

1. Estágio curricular supervisionado – Geografia. 2. Formação de professores – Geografia. 3. Prática educativa – Geografia. I. Martins, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. II. Michielin, Carolina Araújo. III. Steinbach, Greicy.

CDU: 911:377.8

# SUMÁRIO

---

**APRESENTAÇÃO** 07

**POTENCIALIDADES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA NO PERCURSO DE FORMAÇÃO INICIAL** 14

*Rosa Elisabete Militz Wypychynski Martins  
Carolina Araújo Michielin*

**A RELAÇÃO ENTRE ALUNOS DO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM DISCENTES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA DA FAED/UDESC** 43

*Camila da Silva Veloso  
João Antônio Romero*

**O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E OS DESAFIOS DA PANDEMIA DA COVID-19** 57

*Astrid Dallagnoli  
Vitória da Silva Macedo  
Tamara de Castro Régis*

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM  
GEOGRAFIA: EXPECTATIVAS E DESAFIOS  
SOBRE ESTAR EM SALA DE AULA** **78**

*Leia de Andrade*

*Gilmar Aparecido Asalin*

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM  
GEOGRAFIA NO ÂMBITO DOS ESTÁGIOS:  
O PAPEL DO SUPERVISOR** **99**

*Claudivan Sanches Lopes*

*Leia de Andrade*

**A PANDEMIA E A FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES DE GEOGRAFIA: OLHARES  
A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR  
SUPERVISIONADO** **127**

*Tamara de Castro Régis*

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES  
DE GEOGRAFIA E OS DESAFIOS NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO  
CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19** **150**

*Renata de Cássia Ferreira de Oliveira*

**OI, PROFESSORAS! VOCÊS DUAS VÃO  
SER NOSSAS PROFESSORAS? TUDO NO  
ESTÁGIO VAI SER FEITO EM CONJUNTO?** **169**

*Denise Wildner Theves*

*Élida Pasini Tonetto*

**ESTÁGIO CURRICULAR EM  
GEOGRAFIA, GÊNERO E SEXUALIDADE:  
INTERLOCUÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA  
FORMATIVA** **187**

*Ewerton da Silva Ferreira  
Suelen Santos Mauricio*

**O TRABALHO DE CAMPO COMO PRÁTICA  
EDUCATIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONA-  
DO EM GEOGRAFIA** **204**

*Dirceu Bruno Câniva Sebastião Isac Portela Nunes  
Ramos da Silva  
José Iago Almeida Carneiro  
Tamara de Castro Régis  
Ana Paula Nunes Chaves*

**IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO CURRICU-  
LAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO  
INICIAL DE PROFESSORES(AS) DE GEO-  
GRAFIA** **228**

*Thiago Ribeiro Paulino Lopes  
Suelen Santos Mauricio  
Greicy Steinbach*

**ORGANIZADORAS** **242**

**SOBRE OS/AS AUTORES/AS** **244**

# APRESENTAÇÃO

---

O propósito desta coletânea é apresentar um conjunto de artigos e relatos de experiências vivenciadas nos Estágios Curriculares Supervisionados em Geografia do curso de Geografia Licenciatura do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UEDESC). Os trabalhos publicados apresentam reflexões e discussões construídas em parcerias com as escolas de Educação Básica que são os espaços onde são realizados os estágios.

O fio condutor da proposta de organização deste *e-book* são as pesquisas e estudos realizados no LEPEGEO<sup>1</sup>, por meio do Grupo de Pesquisa CNPQ – Ensino de Geografia e Diferentes Linguagens –, e o lugar ocupado pelo Estágio Supervisionado em Geografia da FAED/UEDESC.

Considera-se que o Estágio Curricular Supervisionado é um espaço-tempo que possibilita o desenvolvimento teórico-prático dos conhecimentos adquiridos no decorrer da licenciatura, vivenciados durante a regência da classe e a realidade da sala de aula, que resulta na produção de conhecimentos fundamentais na construção da

---

<sup>1</sup> O LEPEGEO (Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia) tem como objetivo propor o desenvolvimento de atividades de pesquisa, de ensino e de extensão, capazes de atender às necessidades de melhoria da prática pedagógica dos(as) profissionais da educação e criar parcerias entre o laboratório e as escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede pública municipal e estadual para a realização de estágios e pesquisas, envolvendo os(as) estudantes do curso de Geografia.

profissão de professor(a). É um campo de conhecimento que em seu movimento envolve a articulação entre universidade, a escola-campo, os(as) estagiários(as) e os(as) professores(as) da educação básica numa relação investigativa de intervenção no contexto escolar. Possibilita a interação dos cursos de formação inicial com os espaços da escola, para que os(as) licenciandos(as) tenham a oportunidade de experimentar a docência com o conhecimento da regência de classe e da realidade da sala de aula, que são fundamentais na construção da identidade docente.

O primeiro artigo, com autoria de Rosa Elisabete Miltz Wypyczynski Martins e Carolina Araújo Michielin, *Potencialidades do estágio curricular supervisionado em Geografia no percurso de formação inicial*, tem como proposta apresentar as potencialidades do estágio curricular supervisionado no percurso formativo dos(as) estudantes do curso de Geografia Licenciatura do Centro de Ciência Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UDESC. Destaca alguns desafios e demandas da formação inicial de professores no Brasil, com foco em aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores(as) que orientam as adequações nos currículos dos cursos de licenciatura e nos estágios curriculares supervisionados.

O artigo *A relação entre alunos do sétimo ano do ensino fundamental com discentes do estágio curricular supervisionado em Geografia da FAED/UDESC*, de autoria de Camila da Silva Veloso e João Antônio Romero, propõe dissertar acerca do processo de construção dos relacionamentos desenvolvidos na escola campo do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, no primeiro semestre do

ano de 2022, e a importância desse processo na carreira docente. O comportamento dos estudantes e as influências do dia a dia que afetam essa construção, fenômenos externos e internos que presenciaremos serão pontuados no decorrer do trabalho, assim como suas consequências que percebemos durante o estágio.

Na sequência, temos o artigo *O estágio na formação de professores de Geografia: reflexões sobre a construção da identidade docente e os desafios da pandemia da covid-19*, de Astrid Dallagnoli, Vitória da Silva Macedo e Tamara de Castro Régis, que tem como objetivo discutir sobre a formação docente no contexto pandêmico e foi elaborado a partir de levantamento teórico sobre as seguintes temáticas: Estágio Supervisionado em Geografia; Formação Docente; Ensino de Geografia; Ensino Remoto. Ademais, foram analisadas experiências práticas de docência, que contribuíram para o levantamento de dados e as reflexões apresentadas.

Com o artigo *O estágio supervisionado em Geografia: expectativas e desafios sobre estar em sala de aula*, Leia de Andrade e Gilmar Aparecido Asalin apresentam uma reflexão sobre o papel da disciplina de Estágio Supervisionado II, na formação dos licenciados em Geografia da UNESPAR. Destacam a importância do estágio supervisionado, as atividades de observação em sala de aula e as expectativas e desafios que os acadêmicos apresentam em relação ao palco da regência.

No artigo *Aprendizagem da docência em geografia no âmbito dos estágios: o papel do supervisor*, Claudivan Sanches Lopes e Leia de Andrade tiveram por objetivo discutir o processo de construção dos saberes de base da profissionalidade docente ao longo da formação

inicial do professor de Geografia, tendo como foco principal de análise as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado e destacando, especialmente, o papel atual e potencial que os professores da Educação Básica – supervisores de estágio – desempenham na formação dos estagiários.

Tamara de Castro Régis, no artigo *A pandemia e a formação inicial de professores de geografia: olhares a partir do estágio curricular supervisionado*, buscou problematizar e discutir as possibilidades, os limites e os desafios à formação inicial de professores de Geografia no período da pandemia da covid-19. Por meio do resgate das experiências e saberes mobilizados com graduandos do curso de Geografia Licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) que cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia II no segundo semestre de 2021, procurou refletir acerca dos novos saberes que emergiram do período de excepcionalidade.

O artigo *Formação inicial de professores de geografia e os desafios na educação de jovens e adultos no contexto de pandemia da covid-19*, de Renata de Cássia Ferreira de Oliveira, tem por objetivo apresentar as experiências pedagógicas vivenciadas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, realizado durante o primeiro semestre letivo do ano de 2021, no Curso de Licenciatura em Geografia do Centro de Ciências Humanas da Educação FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), localizada na cidade de Florianópolis-SC.

Com o artigo *Oi, professoras! Vocês duas vão ser nossas professoras? Tudo no estágio vai ser feito em conjunto?*, Denise Wildner Theves e Élide Pasini Tonetto apresentam reflexões que emergem das ex-

periências e estudos enquanto professoras orientadoras de Estágios Curriculares Supervisionados da Licenciatura em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizados em parceria com escolas públicas e espaços educativos diversos. Trata-se do primeiro e segundo estágios do curso, que propõem a aproximação dos alunos licenciandos das realidades das escolas e de outros espaços escolares e não escolares que incluam atividades diferenciadas e não convencionais de ensino e aprendizagem.

Ewerton da Silva Ferreira e Suelen Santos Mauricio, no artigo *Estágio curricular em Geografia, gênero e sexualidade: interlocuções de uma experiência formativa*, desenvolvem reflexões em torno das temáticas de gênero e sexualidade no ambiente escolar e debatem sobre a importância do trabalho com esses temas no processo de formação inicial de professores de Geografia. Apresentam uma experiência vivenciada na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia na UDESC e destacam como formar professores capacitados a combater as intolerâncias e discriminações que estão presentes na sociedade; portanto, são frequentes nas escolas básicas.

Com o artigo *O trabalho de campo como prática educativa no estágio supervisionado em geografia*, Dirceu Bruno Câniva Sebastião Isac Portela Nunes Ramos da Silva, José Iago Almeida Carneiro, Tamara de Castro Régis e Ana Paula Nunes Chaves destacam a importância do estágio curricular na formação inicial, bem como a inserção de trabalhos de campo como prática educativa nessa etapa da formação. Apresentam as experiências vivenciadas no Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II, a partir do planejamento, desenvolvimento e avaliação de uma saída de estudos com os estudantes do

3º ano do Ensino Médio, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, no segundo semestre de 2022.

Por fim, Thiago Ribeiro Paulino Lopes, Suelen Santos Mauricio e Greicy Steinbach, no artigo intitulado *Importância do Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de Professores(as) de Geografia*, socializam as experiências pedagógicas desenvolvidas com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, no primeiro semestre de 2022, em uma escola pública da Rede de Educação Estadual de Santa Catarina, localizada na cidade de Florianópolis, no bairro Itacorubi, salientando a aproximação com a realidade escolar e com o cotidiano das aulas de Geografia e dialogando com autores/as e pesquisadores/as do ensino de Geografia, ressaltando, assim, a relação teoria e prática, a qual é essencial no percurso formativo do(a) licenciando(a) de Geografia.

Os capítulos presentes neste *e-book* pretendem colaborar com o avanço nos estudos sobre o ensino de Geografia, a partir de reflexões que contemplam diferentes contextos de constituição docente, bem como os desafios presentes no processo da formação inicial de professores(as), sobretudo nas experiências e atuações envolvendo os estágios curriculares supervisionados.

Não podemos deixar de destacar aqui as ricas contribuições das crianças das escolas da Educação Básica em que são realizadas as diversas pesquisas do LEPEGEO e os estágios curriculares supervisionados, como podemos apreciar por meio dos desenhos que compõem a capa deste *e-book*. Ressaltamos, ainda, que os desenhos são entendidos como uma expressão das crianças que nos oportunizam

entendê-las como protagonistas e produtoras de cultura. Assim, os desenhos são uma importante fonte na pesquisa para construção de novos conhecimentos e de novas perspectivas de conhecer e interpretar o mundo infantil, por meio do olhar e de produções que possibilitam a abertura de caminhos para a afirmação das crianças enquanto atores sociais e agentes produtores do espaço.

De tal forma, desejamos que a leitura destes trabalhos contribua para outros estudos e reflexões acerca da pesquisa e do ensino em Geografia na perspectiva de qualificar, cada vez mais, as práticas escolares em Geografia.

Ficam aqui nossos agradecimentos a todos(as) os(as) autores(as) que participaram desse *e-book*, fruto de uma construção coletiva e comprometida envolvendo estudantes e professores(as) de Geografia. Acreditamos que os artigos aqui publicados possam contribuir para o avanço da área, propósito que sempre pautou as ações e proposições do LEPEGEO. Desejamos a todos(as) uma boa leitura!

Florianópolis, verão de 2023

*Rosa Elisabete Miltz Wypczynski Martins*

*Carolina Araújo Michielin*

*Greicy Steinbach*

## POTENCIALIDADES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA NO PERCURSO DE FORMAÇÃO INICIAL<sup>2</sup>

---

*Rosa Elisabete Militz Wypyczynski Martins  
Carolina Araújo Michielin*

### NOTAS INICIAIS

**E**ste artigo tem o propósito de refletir sobre as potencialidades do Estágio Curricular Supervisionado no percurso formativo dos(as) estudantes do curso de Geografia Licenciatura do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC). A via que escolhemos para esta escrita destaca alguns desafios e demandas da formação inicial de professores no Brasil, com foco na análise das possibilidades e nos limites para os cursos de licenciatura no panorama das políticas públicas que definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais dos anos 2002 e 2015, que orientam as adequações dos currículos dos cursos de licenciatura e dos Estágios Curriculares Supervisionados.

A partir desse panorama, vamos apresentar a organização e a estrutura do percurso formativo dos Estágios Curriculares Supervisionados do curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC, materializados no Projeto Pedagógico, com destaque para a proposta

---

<sup>2</sup> Este artigo foi publicado originalmente na revista *Signos Geográficos*. MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski; MICHIELIN, Carolina Araújo. Potencialidades do estágio curricular supervisionado em Geografia no percurso de formação inicial. *Signos Geográficos*, Goiânia-GO, v. 3, 2021.

e os movimentos desenvolvidos no Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, cursado na 7ª fase do curso durante o primeiro semestre de 2019.

As narrativas que compõem esta escrita têm como fio condutor as pesquisas e estudos realizados no LEPEGEO<sup>3</sup>, por meio do Grupo de Pesquisa CNPQ – Ensino de Geografia e Diferentes Linguagens e do lugar ocupado pelo Estágio Supervisionado em Geografia da FAED/UDESC.

Considera-se que o Estágio Curricular Supervisionado é um espaço-tempo que possibilita o desenvolvimento teórico-prático dos conhecimentos adquiridos no decorrer da licenciatura, vivenciados durante a regência da classe e a realidade da sala de aula, que resulta na produção de conhecimentos fundamentais na construção da profissão de professor. De acordo com Pimenta e Lima (2019), o Estágio Curricular é “uma atividade curricular obrigatória, registrada na vida escolar dos alunos, seu exercício é marcado pelo compromisso de integração entre a escola e a universidade” (p. 11).

O Estágio Curricular Supervisionado é um campo de conhecimento cujo movimento envolve a articulação entre universidade, a escola-campo, os(as) estagiários(as) e os(as) professores(as) da educação básica numa relação investigativa de intervenção no contexto escolar. Possibilita a interação dos cursos de formação inicial com os espaços da escola, para que os(as) licenciandos(as) tenham a oportunidade de experimentar a docência com o conhecimento da regência de classe e a realidade da sala de aula, que são fundamentais na construção da identidade docente.

---

<sup>3</sup> Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia.

Assim, este texto está estruturado em duas partes. Na primeira, será desenvolvida uma discussão acerca do Estágio Curricular Supervisionado como instrumento formativo, com apresentação e discussão de algumas das normativas e resoluções que regulamentam sua estrutura e seu funcionamento. Na segunda parte, abordar-se-á a organização dos estágios curriculares supervisionados do curso de Geografia Licenciatura da FAED/UEDESC, materializados no Projeto Pedagógico, com destaque para a proposta e os movimentos desenvolvidos no Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, cursado na 7ª fase do curso, no primeiro semestre de 2019.

## **Formação inicial de professores(as) e o estágio curricular supervisionado**

16

Compreende-se que a formação inicial é uma fase que precede a entrada no campo profissional, no qual é esperado que os(as) licenciados(as) completem o curso aptos para a construção de conhecimentos que se refiram à profissão docente. O processo formativo tem seu início, porém não um final, pois o(a) professor(a) é um(a) dos(as) profissionais que necessitam constantemente se renovar, já que seu exercício de docência “envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar” (VEIGA, 2006, p. 469).

Na conjuntura dos cursos de licenciatura e formação docente, é preciso oportunizar espaços que valorizem a dimensão teórico-prática, possibilitando assim a construção de saberes articulados com a teoria. A articulação entre teoria e prática é vista como um desafio

na formação docente. Segundo Callai (2006), no âmbito do curso de licenciatura o(a) estudante deve manter a convivência e a relação com escolas, profissionais e estudantes da Educação Básica, além de compreender e dominar os conceitos básicos da Geografia, necessários à análise do espaço geográfico.

É com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/96 que há uma sucessão de regulamentações e legislações que foram editadas no que tange às reformas curriculares que permeiam os cursos de formação de professores e professoras para a Educação Básica no Brasil. Por conseguinte, salienta-se que, com a implantação da LDB/96, numerosas medidas foram tomadas com a finalidade de articular algumas mudanças no contexto da educação, com a intenção de qualificar o ensino no país e reorganizar os currículos que abrangem todas as áreas de ensino.

Com o intuito de conciliar a formação docente e sua profissionalização, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação a partir de 1997. Estas são efetivadas por meio da Resolução CNE/CP n. 1/2002, fundamentada nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em âmbito superior, curso de licenciatura e de graduação plena. Esta resolução estabelece os procedimentos que regulamentam a reforma e à organização curricular dos cursos de formação inicial de professores para atuação na Educação Básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), direcionadas para a Formação de Professores e Professoras da Educação Básica, “propõe como objetivo principal a apresentação de uma base comum de formação docente enunciado

em diretrizes que são capazes de revisar os modelos em vigor propostos até então” (SCHEIBE, BAZZO, 2013, p. 21).

A fim de regulamentar a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, foi aprovada a Resolução CNE/CP 02/2002, que estabeleceu a duração e também a carga horária dos cursos de licenciatura, graduação, além de cursos de formação de professores e professoras para a Educação Básica em nível superior. A carga horária desses cursos de formação é estabelecida a partir da integralização de no mínimo 2.800 horas, levando em conta a articulação entre teoria e prática a qual garante aos cursos, em seus projetos pedagógicos, algumas dimensões de seus componentes curriculares, como a instituição de 400 horas de práticas como componentes curriculares vivenciadas ao longo do curso e 400 horas voltadas para o estágio curricular supervisionado – iniciado a partir da segunda metade do curso. Com Destaque para 1.800 horas de aula focada em conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas direcionadas a outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002a).

Nos últimos anos, surgiram movimentos e estudos direcionados a repensar a formação docente de profissionais do magistério da Educação Básica e questões pertinentes à valorização desses profissionais. Nesse sentido, em 2015 foi aprovada a Resolução CNE 02/2015, que define novas DCNs para a formação de professores(as), determinando os princípios da formação inicial e continuada de professores e professoras da Educação Básica, estabelecendo seus projetos formativos, apontando principalmente a indispensabilidade de maior articulação entre as IES e a Educação Básica (DOURADO, 2015).

Distintamente das DCNs de 2002, as DCNs de 2015 não representam a construção de competências dentro do processo formativo docente, mas destacam, principalmente, a formação inicial e continuada a partir da compreensão e percepção contextualizada da educação, na qual são asseguradas a produção e a disseminação do conhecimento (VOLSI, 2016). As novas DCNs definem que os currículos dos cursos de formação inicial compreendam conteúdos específicos da própria área de conhecimento, além das interdisciplinares; também se devem compor seus fundamentos e suas metodologias, da mesma maneira que os conteúdos que relacionem os fundamentos da educação (DOURADO, 2015).

As DCNs de 2015 abordam detalhadamente deliberações relativas à formação inicial para os profissionais do magistério da Educação Básica, em nível superior, e dessa forma propõe diretrizes para diferentes cursos, como os cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos não licenciados e cursos de segunda licenciatura, fundamentando-se por meio de uma base comum nacional de orientações curriculares, a qual constitui o curso a partir de uma carga horária de no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com o curso durando, no mínimo, oito semestres ou quatro anos.

Evidencia-se que a principal mudança entre as DCNs de 2002 e 2015 refere-se à carga horária mínima dos cursos de formação de professores(as). Enquanto a Resolução de 02/2002 estabelecia uma carga horária mínima de 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, em contrapartida a Resolução 02/2015 amplia a mesma para a duração de 3.200 horas. Percebe-se assim um acréscimo de 400 horas

dedicadas às atividades formativas preestabelecidas pelo projeto pedagógico do curso de cada instituição.

O Estágio Curricular Supervisionado é uma das premissas da LDB e das DCNs nos cursos de formação docente. Há uma previsão de carga horária a ser cumprida, conforme a orientação da Resolução n. 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores e professoras da Educação Básica em nível superior. Assim, estabelece que os Estágios Curriculares Supervisionados dos cursos de Licenciatura em Geografia devem ter uma carga horária mínima de 400 horas.

O desenvolvimento do Estágio é estabelecido a partir da construção de saberes, visto que quando concretizado de maneira interativa e reflexiva pode contribuir para o(a) professor(a) formador(a) e o(a) futuro(a) docente a construção de um processo que é capaz de potencializar esses saberes, com a finalidade de fomentá-los, oportunizando a sustentabilidade ao exercício da docência e também a novos conhecimentos, além da união entre teoria e prática. O estágio curricular supervisionado tem como objetivo a inserção do(a) licenciando(a) no contexto escolar. Sem tal contribuição nos cursos de Licenciatura, o(a) acadêmico(a) é segregado do âmbito e da realidade escolar, concentrando-se apenas no embasamento advindo das disciplinas de caráter teórico, sem compreender as particularidades do fazer pedagógico, não mediando o processo ensino/aprendizagem de forma coesa (VIEIRA *et al.*, 2014).

É nessa etapa que o(a) estudante reflete sobre o que é ser professor(a) e o seu papel frente à realidade escolar sendo capaz de cons-

tituir a sua identidade profissional docente. É durante o período dos estágios, especificamente no primeiro, que o(a) estudante da graduação tem seu contato direto com a sala de aula, consolidando com essa disciplina sua identidade profissional docente e reunindo “momentos de observação, intervenção e reflexão da prática docente, contribuindo para a formação inicial e continuada do professor e pela qual sua identidade é construída” (VIEIRA *et al.*, 2014, p. 2).

Para perceber as inúmeras contribuições do Estágio faz-se a seguinte reflexão: o fato de não haver o diálogo entre as disciplinas específicas com a prática docente pode acarretar em prejuízos e frustrações para o futuro professor, que iniciará sua docência sem conhecer a complexidade da rotina escolar, bem como não terá noção de didática e o processo ensino/aprendizagem estará prejudicado e comprometido, desta forma, percebe-se a relevância do Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura e sua consequente contribuição para o sucesso escolar, pois os professores estarão bem preparados para a complexa tarefa de ensinar (VIEIRA *et al.*, 2014, p. 2).

É relevante mencionar que nos cursos de Licenciatura em Geografia também é fundamental a relação teoria e prática como componentes fundamentais na constituição do processo formativo. Para Cavalcanti (2006), o processo de formação inicial implica a definição de um eixo de ligação entre a universidade, a escola e a Geografia Escolar, o que facilitará a compreensão, por parte dos licenciados, dos movimentos que ocorrem no cotidiano da escola.

Com relação à docência em Geografia, a autora salienta que há um processo complexo de relação entre o conhecimento acadêmico (os específicos da Geografia e os didáticos pedagógicos) e os conhecimentos da experiência pessoal dos professores. A articulação entre esses conhecimentos será referência para a construção do seu referencial profissional.

O Estágio Supervisionado tem relevância nos currículos de licenciatura, uma vez que desenvolve uma perspectiva da integração entre teoria e prática, que se torna singular na produção de saberes e também na superação da divergência entre a prática e a teoria na formação inicial de professores (MARTINS, 2014). O Estágio é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade de professores e professoras. É fundamental na formação de docentes nos cursos de licenciatura, sendo um processo de aprendizagem necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios da profissão.

Compreende-se que o Estágio é um *locus* de aprendizagem e formação que possibilita aos estudantes um movimento entre os saberes que entrelaçam a teoria e prática, ancorado nos conhecimentos pedagógicos e específicos. Os estágios curriculares têm papel fundamental no percurso dos cursos de licenciatura como via fundamental da constituição da identidade profissional dos futuros(as) professores(as) de Geografia (SILVA, 2016). É nessa etapa dos cursos de licenciatura que a dicotomia entre teoria e prática pode ser desconstruída, visto que o Estágio é o campo ideal para consagrar e superar tais dificuldades encontradas ao longo dos cursos.

O estágio pode ser propício para a preparação da práxis em que os futuros professores tenham formação e ação capaz de não apenas interpretar o meio social, mas de transformá-lo objetivamente e subjetivamente, tendo ações intencionais, a partir de sua formação, sobre o seu futuro campo de trabalho e sobre a sociedade em geral (SILVA, 2016, p. 33).

Dessa forma, Vallerius (2017) considera que as atividades realizadas no âmbito dos Estágios, e no que diz respeito à formação docente dos(as) professores(as) de Geografia, devem proporcionar uma (re)estruturação dos saberes geográficos fundamentais e a sua própria significação social. À vista disso, entende-se que ao aproximarmos a realidade escolar da realidade universitária, por meio dos estágios, contribuimos para a constituição dos conhecimentos que são fundamentais para a formação inicial docente dos(as) licenciandos(as).

A inter-relação entre os diferentes sujeitos envolvidos na trajetória dos estágios, como o(a) professor(a) supervisor(a), o(a) professor(a) orientador(a), o(a) estagiário(a), os(as) estudantes das instituições básicas, os(as) estagiários(as) e as unidades escolares, envolvidos coletivamente nesse processo, tem uma função indispensável no percurso de formação inicial (VALLERIUS, 2017).

Dito isso, na próxima seção procuramos abordar os movimentos do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III na FAED/UEDESC e o seu papel na formação dos estudantes do curso.

## Os movimentos do estágio curricular supervisionado em Geografia III na FAED/UEDESC

É importante, quando decidimos discutir o papel do Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores e professoras, que ele se constitua em um espaço-tempo de formação e de construção de saberes que oportunize o desenvolvimento das aprendizagens significativas e indispensáveis da docência. Mas é importante destacar que o “processo de formação profissional se constitui de diferentes momentos e se efetiva na prática, por meio dos saberes que são construídos na experiência docente cotidiana da sala de aula” (MARTINS, 2016, p. 102).

24

Assim, propõe-se nesta parte da escrita, por meio do olhar de uma professora do campo do estágio, com uma escuta sensível, atenta aos desafios e inquietações dos(as) estudantes no percurso dos Estágios Curriculares, que sejam narrados os movimentos realizados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, realizado no primeiro semestre de 2019.

Em 2011, foi determinado pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE) que o curso de Geografia da UDESC/FAED não poderia ter dupla habilitação – Licenciatura e Bacharelado. Com isso, por meio do Parecer 185/2011 e da Resolução CONSUNI/UEDESC n. 095/2011, o até então curso de Geografia foi desmembrado em diferentes habilitações curriculares do curso de Geografia Licenciatura e Bacharelado. A partir dessa determinação, foi iniciado o processo de elaboração de um novo Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia Licenciatura, aprovado em

2013, por meio da Resolução CONSUNI/UEDESC n. 043/2013. Considera-se que o Projeto Pedagógico de um curso “tem a finalidade de direcionar todas as ações dentro do curso; para isso, ele precisa ser construído de forma coletiva com objetivos claros e possíveis de serem executados” (OLIVEIRA, 2016, p. 167).

O PPC do Curso de Geografia Licenciatura (2013), além de atender as novas Resoluções do CNE e do CONSUNI/UEDESC, foi elaborado com o propósito de estar em sintonia com as questões da docência na Educação Básica e com as políticas públicas de formação de professores(as). O curso foi organizado em oito semestres, com carga horária de 3.924 horas-aula; a primeira turma teve início das aulas no primeiro semestre de 2014.

Tem na sua organização a identificação do curso e bases legais, o histórico, os objetivos, o perfil profissional, a proposta pedagógica, as diretrizes curriculares, o regulamento de algumas atividades pedagógicas curriculares, formas de avaliação e a estrutura e matriz curricular do curso com os ementários. Com relação aos estágios supervisionados obrigatórios, tem no seu desenho curricular a previsão de três estágios. Na quinta fase temos o estágio I, na sexta fase o estágio II e na sétima fase o estágio III, que é objeto deste artigo. Nos estágios I e II, os estudantes realizam as práticas da docência em escolas de ensino fundamental ou médio. No estágio III, podem realizar as práticas em espaços escolares ou não escolares de educação.

No curso de Geografia Licenciatura, os estágios cumprem as normativas legais e atendem as resoluções do CNE, mais especificamente a Resolução CNE/CP 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena,

de formação de professores da Educação Básica em nível superior. O estágio curricular supervisionado em Geografia III possui uma carga horária de oito créditos, que equivalem a 144h, e tem prevista na sua ementa

a formação do educador/pesquisador em Geografia em campo: observação, elaboração e desenvolvimento de projetos e/ou oficinas de aprendizagem em espaços formais e/ou informais de educação. Pesquisa temática e de estratégias educacionais; avaliação da aprendizagem; escrita como registro reflexivo; relatório da experiência; seminário de socialização do estágio (UDESC/FAED, 2013, p. 113).

Quando iniciamos o processo de revisão do PPC do curso de Geografia para separar os percursos curriculares do curso de Geografia Licenciatura e Bacharelado, os professores(as) da área do Ensino da Geografia, depois de amplo debate, optaram por propor que um dos estágios obrigatórios oportunizasse aos estudantes desenvolver as práticas docentes em espaços formais ou informais de educação<sup>4</sup>. Nosso propósito foi o de ampliar as possibilidades para desenvolver o estágio e valorizar os processos educativos em práticas sociais diversas, que podem ser efetivadas em diferentes tempos e espaços na nossa sociedade. Compreendemos que a educação não se resume somente aos espaços escolares formais. De acordo com Gohn:

---

<sup>4</sup> Chamamos de espaços formais as escolas de ensino fundamental e médio e espaços não formais, os espaços educativos que não são ligados às redes de ensino, mas que desenvolvam projetos que também tenham como foco a ação docente.

Há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, aqui denominados de educação não formal. Portanto, trabalha-se com uma concepção ampla de educação. Um dos exemplos de outros espaços educativos é a participação social em movimentos e ações coletivas, o que era aprendizagens e saberes (2011, p. 333).

Desde o princípio, as professoras da área de Ensino do curso tinham consciência do desafio que era a proposição de realizar um Estágio de um curso de licenciatura em espaços não escolares, diferente da realidade de grande parte dos estágios obrigatórios de cursos de licenciatura que são realizados em escolas de ensino fundamental ou médio. No caso do curso de Geografia, os(as) estudantes estavam acostumados a fazer seus estágios em escolas públicas com a docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Com ingresso da primeira turma com o novo currículo no primeiro semestre de 2014, o Estágio III, que faz parte da 7ª fase, teve sua primeira turma no primeiro semestre de 2017. Considerando o regimento geral dos estágios da FAED<sup>5</sup> e as normativas da universidade<sup>6</sup>, os(as) professores das disciplinas/turmas de estágios devem ter no máximo 10 estudantes. Com isso, geralmente as turmas são divididas em A e B, levando em conta que, em média, elas têm mais

---

<sup>5</sup> Regulamento Estágios da FAED - [https://www.udesc.br/arquivos/faed/id\\_cp-menu/5018/Regulamento\\_de\\_Est\\_gios\\_Curriculares\\_Supervisionados\\_da\\_FAED\\_15952709532446\\_5018.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cp-menu/5018/Regulamento_de_Est_gios_Curriculares_Supervisionados_da_FAED_15952709532446_5018.pdf)

<sup>6</sup> Resolução CONSUNI N. 066/2014 – Dispõe sobre o Estágio Curricular na Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/cct/id\\_cpmenu/416/resolucao\\_n\\_066\\_2014\\_consuni\\_15155216862945\\_416.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/cct/id_cpmenu/416/resolucao_n_066_2014_consuni_15155216862945_416.pdf).

de 10 estudantes matriculados. Diante dessa realidade, as turmas do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III são duas no semestre. Os estudantes, ao se matricularem na disciplina, têm a opção de escolher com qual professor(a) desejam fazer a disciplina.

Com isso, nosso propósito neste artigo é apresentar as atividades e ações desenvolvidas nos diferentes campos escolhidos para efetivar as práticas do estágio III. Não se tem como foco apresentar resultados, mas sim socializar as experiências e destacar que a possibilidade de realizar um estágio em espaços que não sejam, necessariamente, em turmas dos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio pode contribuir para qualificar a formação dos(as) licenciandos(as) em Geografia.

Considerando a ementa e os objetivos propostos, temos indicado como campo para o Estágio III projetos de intervenção com Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Projeto de Educação Comunitária Integrar. A intenção é que os estudantes tenham experiência de docência com crianças e com uma proposta de curso pré-vestibular social, destinado a estudantes trabalhadores e de baixa renda.

O estágio nos anos iniciais foi realizado em uma escola pública estadual de Santa Catarina na cidade de Florianópolis. Teve como propósito possibilitar que os(as) estudantes pudessem organizar seus planejamentos com temáticas de Geografia, no sentido de potencializar a função de alfabetizar geograficamente as crianças e contribuir para desenvolver habilidades para observar e compreender a espacialidade e a temporalidade dos fenômenos que acontecem na sociedade.

As propostas de trabalho desenvolvidas com a Geografia nos anos iniciais podem constituir-se em possibilidades para o desenvolvimento de uma prática social cotidiana, para a formação de uma consciência espacial, para uma relação ética e estética com o espaço, ampliando as visões de mundo, a compreensão do que acontece aos alunos e do que vivem. Afinal, com a Geografia e com os alunos, podemos ler o mundo de forma plural, contraditória e dinâmica, para que possamos compreender melhor a nós mesmos e aos outros; e, quem sabe, contribuir para ações na construção de um mundo digno para todos (THEVES, 2018, p. 98).

A realização do estágio no Projeto Comunitário Integrar teve como objetivo oportunizar aos(às) estudantes trabalhar com o ensino de Geografia, no âmbito de uma experiência político-pedagógica na Educação Popular, com conhecimentos para uma formação crítica dos sujeitos trabalhadores estudantes da EJA. O Projeto Integrar, por meio de um modelo de curso pré-vestibular, desenvolve ações de acesso e permanência dos estudantes da EJA nas universidades. Possui uma metodologia diferenciada de atuação, que além de conquistar o acesso na universidade, tem também como objetivo formar os(as) estudantes, para que possam ser cidadãos críticos e atuantes no percurso formativo universitário, e no pós-formação, a fim de poderem atuar nos seus respectivos lugares de vivências e dentro do Projeto Integrar.

Fazem parte desse projeto professores(as) ativistas/militantes da Educação Popular que trabalham de forma voluntária e são ligados às atividades do pré-vestibular com fins de inserção de

trabalhadores estudantes em situação de vulnerabilidade social, no ingresso nas universidades públicas catarinenses. A proposta pedagógica do Integrar prioriza uma abordagem do Ensino de Geografia que esteja voltado para a construção do conhecimento a partir dos saberes prévios dos(as) estudantes. De acordo com Rocha e Martins:

Como estratégia metodológica, busca-se trazer os saberes dos estudantes trabalhadores, que têm uma vivência no mundo do trabalho, e podem contribuir com o debate e construção do conhecimento em sala de aula. Entendemos que dar voz aos estudantes faz com que os mesmos participem mais das aulas e se apropriem dos conhecimentos, desenvolvendo assim suas habilidades (2014, p. 8).

Conforme já anunciado, vamos nos ater neste artigo em socializar as experiências realizadas pela turma de Estágio III no primeiro semestre de 2019. A turma foi constituída de oito estudantes, sendo que quatro realizaram a prática nos anos iniciais e quatro no Integrar. Antes de organizar os projetos de estágios, os(as) estagiários(as) tiveram um tempo para imersão no campo para conhecer o perfil das turmas e combinar com os(as) professores(as) regentes a temática a ser desenvolvida no período dedicado ao estágio de docência. Cada um(a) organizou a proposta de intervenção do estágio a partir de uma temática ligada ao Ensino da Geografia, que foi planejada a partir do diálogo com os(as) professores(as) responsáveis pelas turmas.

O planejamento é uma das etapas que o estagiário deve desenvolver no Estágio Curricular Supervisionado, a partir das atividades de reconhecimento escolar e observações em sala, dando início às suas regências de classe. Nesse momento de planejamento de aulas, o estagiário define os objetivos propostos para cada aula, como será o desenvolvimento das atividades e explicações aos alunos, quais metodologia e estratégia aplicará, quais os recursos didáticos que serão utilizados e seus critérios de avaliação. Para elaborar esse plano de ensino, o estagiário dispõe de seus conhecimentos construídos ao longo do curso de Licenciatura e também na sua vivência escolar (SANTOS; FREIRE, 2017, p. 266).

Entre os(as) estudantes que realizaram a prática nos anos iniciais<sup>7</sup>, destacamos os títulos dos projetos<sup>8</sup> e as temáticas propostas para o desenvolvimento dos projetos de estágio de docência. “Prática docente em Geografia no 3º ano do ensino fundamental: considerações a partir do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III” teve como proposta trabalhar as representações cartográficas da Terra, com os continentes, países, estados, municípios, a localização do Bairro e da escola. Outra proposta teve como tema “Aprendendo a gostar de Geografia”, cujo objetivo era trabalhar com as Zonas Térmicas da Terra e os climas do Brasil, desenvolvido no quinto ano dos anos iniciais.

---

<sup>7</sup> Cada projeto foi desenvolvido em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>8</sup> Estes títulos foram retirados dos relatórios finais do estágio que foram escritos em forma de artigos, conforme proposta da disciplina.

Com o tema “Construindo espacialidades nos anos iniciais do ensino fundamental: movimentando conceitos de localização e escala”, foi realizada a prática<sup>9</sup> no quarto ano dos anos iniciais e teve como proposta compreender a organização do Globo Terrestre, identificando os diferentes continentes, países, estados e cidades, considerando as diferentes escalas e orientação geográfica. É importante destacar que a docência nos anos iniciais pressupõe a participação ativa e interativa dos(as) estudantes no processo de criação e desenvolvimento das atividades, o que contribui para que possam operar com outros modos de entender o mundo por meio das suas lentes, num movimento que possibilita e facilita o entendimento das noções de lugar, espaço e tempo. Isso contribui para o entendimento do que é trabalhado nas aulas e faz com que possam compreender geograficamente o mundo em que vivem. De acordo com Callai:

As diversas ações que realizamos como professores carregam em si as marcas das nossas concepções de mundo e do nosso entendimento sobre o que é o papel da escola e o significado do acesso ao conhecimento. No caso da Geografia, nos esforçamos para, por meio da análise geográfica, oportunizar o conhecimento do mundo, fazendo com que os sujeitos percebam a sua identidade e pertencimento. Entendemos que o desenvolvimento do pensamento geográfico oportuniza essas buscas e, mediante a realização das atividades específicas que envolvem os alunos, podemos estabelecer padrões de acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania como protagonistas e sujeitos sociais (2016, p. 11 e 12).

---

<sup>9</sup> Este projeto foi realizado por uma dupla de estudantes. Os demais foram desenvolvidos de forma individual.

Apesar de os anos iniciais serem uma etapa da escolarização formal, a licenciatura em Geografia habilita para a docência nos anos finais do ensino fundamental e médio. Com isso, os estágios são efetivados nesses anos da educação básica. Nesse sentido, nossa proposta de realizar o Estágio III nos anos iniciais é para oportunizar que os(as) licenciandos(as) tenham experiências da docência com as crianças e com o processo de ensino e aprendizagem da Geografia escolar dos anos iniciais.

Acreditamos que ter a possibilidade de compreender como as crianças operam com os conhecimentos da Geografia e o quanto é importante à alfabetização geográfica contribui para criar novos olhares para a Geografia e qualifica a formação inicial dos(as) futuros(as) professores(as). Novaes (2006) destaca que o papel do Ensino da Geografia nos anos iniciais é “alfabetizar geograficamente os alunos, desenvolvendo neles a capacidade de observar, ler compreender o meio, uma vez que o educando deve atuar de maneira cidadã na sociedade” (p. 8).

Os projetos desenvolvidos no Integrar foram os seguintes: “A transformação da cidade através da transformação das pessoas: Educação de Jovens e Adultos no Projeto Integrar – Florianópolis/SC”, com o objetivo de trabalhar as questões sobre os processos de urbanização e a exclusão urbana. Outro projeto teve como tema “Escritos de experiências: o Estágio Curricular Supervisionado III e a prática docente no projeto Integrar”, com o objetivo de trabalhar com a temática das formas de relevo e geomorfologia da Ilha de Florianópolis. Com o tema “Experiência no Estágio Curricular Supervisionado no Ensino de Geografia”, este projeto teve como temática

para desenvolver o estágio as diferentes Geografias da África, com destaque para as diferentes Áfricas que temos no continente africano. O projeto “Estágio curricular supervisionado em Geografia III: um outro ângulo da docência”, como proposta de temática, fez sua intervenção com a temática sobre a globalização e sua consequência para a Geografia da economia mundial.

Entendemos que o desenvolvimento de ações educativas que visem potencializar a permanência e a aprendizagem dos(as) estudantes de baixa renda, em situação de vulnerabilidade ou socialmente excluídos do sistema educacional, é de fundamental importância para a inclusão nas instituições públicas, como as universidades, que historicamente têm sido espaço de um grupo social seletivo. Nesse sentido, as ações promovidas pelo Projeto Integrar têm desenvolvido um papel social fundamental que visa ampliar os horizontes/perspectivas dos(as) estudantes de grupos sociais minoritários, com o objetivo de ampliar a cidadania dos segmentos mais pauperizados da população.

Arroyo, ao se referir à realidade desses estudantes que fazem parte dos grupos de trabalhadores jovens, adultos, idosos, chama-os de *passageiros da noite*, em virtude dos movimentos que realizam diariamente para trabalhar e estudar.

Enfileiram-se em pontos de ônibus na saída do trabalho em direção à EJA, e o mesmo, da EJA para seus bairros, favelas, vilas. Vivem isso por meses, anos (...). Aqueles que esperam nas filas – os passageiros do fim do dia e do início da noite – não são aqueles(as) que se des-

locam nos carros para o trabalho, para as faculdades ou para as casas – homens, mulheres brancos(as) das classes médias, altas. São outros sujeitos e outros deslocamentos. Vêm de outros trabalhos (...) e de jornadas longas, cansativas (...). São os mesmos passageiros do amanhecer. Bem cedo se deslocaram dos bairros e das vilas para o trabalho como domésticas ou pedreiros, serventes, limpadores(as) de ruas, de escritórios (2017, p. 22 e 23).

O caminho trilhado no Estágio Curricular em Geografia III foi sendo construído, inicialmente, em um percurso repleto de incertezas, tentativas, buscas e reflexões, pois tradicionalmente os estágios do curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC eram realizados em turmas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Efetivar uma nova proposta de Estágio em um PPC de curso de formação inicial de professores(as) é um desafio. Colocar em prática é outro desafio. No primeiro semestre de 2017, quando a disciplina do Estágio III, com a proposição de um novo formato, com novas possibilidades de espaços para efetivar a prática da docência, teve sua primeira turma, é que foi possível compreender efetivamente, em campo, a importância de acessar outros espaços para vivência e socialização de conhecimentos e a mobilização dos saberes da profissão docente e das práticas educativas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em função das atuais transformações sociopolíticas em andamento no país, novas demandas emergentes no contexto educacio-

nal, alguns aspectos devem ser considerados na formação inicial, que se constituem em desafios para as instituições promotoras de cursos de formação de professores(as), diante das previsões normativa e diretrizes legais e das práticas existentes nos cursos de licenciatura no que toca aos Estágios Curriculares Supervisionados.

O Estágio Curricular Supervisionado é um espaço-tempo que possibilita o desenvolvimento do processo de aprendizagem fundamental para os(as) estudantes de um curso de licenciatura que desejam ser professores(as). Nele, eles têm a oportunidade de relacionar os conhecimentos teóricos com a realidade prática da regência da classe e a realidade da sala de aula, que resulta na produção de conhecimentos fundamentais na construção da futura profissão.

A experiência vivenciada com a realização do estágio III nos espaços das turmas dos anos iniciais e no Projeto Integrar contribuiu para que os(as) estagiários(as) tivessem um olhar atento às singularidades dos processos de ensino e aprendizagem do Ensino de Geografia para as crianças e para os jovens e adultos que constituíam o ambiente das salas de aula onde efetivam as práticas da docência.

A atuação nesses diferentes espaços possibilitou a construção de saberes essenciais para o campo da atuação do(a) professor(a) do Ensino de Geografia e contribuiu de maneira significativa para enfatizar como a constituição da identidade docente se dá de distintas formas em distintos espaços, principalmente em espaços em que professores e professoras de Geografia não estão acostumados a atuar. De tal forma, o objetivo deste artigo e a sua importância se concretizam ao demonstrar diferentes espaços de formação e atuação docentes, perante o Estágio Curricular Supervisionado.

Constituir-se em professor ou professora nos cursos de formação inicial não é uma tarefa simples, frente às dificuldades encontradas para seguir a profissão e constituir a identidade docente. Assim, o estágio curricular supervisionado é uma via que possibilita a experiência de viver a profissão e conhecer a realidade escolar presente na Educação Básica. Nesse sentido, procuramos evidenciar as potencialidades de realizar um Estágio em outros espaços que não o de atuação convencional do(a) professor(a) de Geografia em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com o objetivo de contribuir para qualificação do percurso formativo dos(as) estudantes do curso de Geografia Licenciatura da FAED/UEDESC.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB n. 9.394 de 1996**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/articleid:legislacoes>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação: *Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002a* – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF: Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002b* – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília/DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP N. 2, de 1º de julho de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp-002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192A](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp-002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192A). Acesso em: 15 jun. 2020.

CALLAI, Helena Copetti. A articulação teoria-prática na formação do professor de Geografia. *In: SILVA, Aida Maria M. et. al.* Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XIII, Recife, 2006, Recife. *Anais...* Recife: Bagaço, 2006. p. 143-161.

CALLAI, Helena Copetti. Prefácio. *In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z.* (org.). *Movimentos para ensinar Geografia: oscilações*. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016. p. 9-13.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XIII, Recife, 2006, Recife. Anais...* Recife: Bagaço, 2006. p. 109-126.

CONSUNI/UEDESC. *Resolução n. 095/2011 – CONSUNI*. Referência “in totum” a Resolução n. 071/2011 – CONSUNI, de 6 de outubro de 2011, que “Altera denominação do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia, do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED/UEDESC. Florianópolis. Disponível em: <http://webreitoria.udesc.br/consuni/resol/2011/095-2011-cni.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CONSUNI/UEDESC. *Resolução n. 043/2013 – CONSUNI*. Aprova reformulação curricular do Curso de Licenciatura em Geografia, do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Florianópolis. Disponível em: [http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1190/043\\_2013\\_licenciatura\\_em\\_Geografia.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1190/043_2013_licenciatura_em_Geografia.pdf). Acesso em: 15 jun. 2020.

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. Um diálogo acerca das experiências dos estagiários no contexto do estágio de docência em Geografia. In: GIORDANI, A. C. *et al.* (org.). *Aprender a ensinar Geografia: a vivência como metodologia*. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 55-72.

MARTINS, R. E. M. W; TONINI, I. M. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. *Geografia, Ensino & Pesquisa*, v. 20, n. 3, p. 98-106, 2016.

NOVAES, Í. F. de. *A Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: desafios da e para a formação docente*. 2006. 221 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2006. Disponível em: [http://www.bdtu.ufu.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=879](http://www.bdtu.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=879). Acesso em: 5 ago. 2020.

OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima. *Formadores de profissionais em Geografia e identidade(s) docente(s)*. 2016. 225 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, 2019. p. 1-20.

ROCHA, Kleicer Cardoso; MARTINS, Rosa Elisabete Miltz Wypczynski. Ensino de Geografia no Projeto de Educação Comunitária Integrar: diagnósticos e perspectivas do educando de EJA no processo do ensino Geográfico. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA, 2014, Vitória. *Anais...* Vitória, 2014. v. 1.

SANTOS, Eliane Aparecida dos; FREIRE, Leila Inês Follmann. Planejamento e aprendizagem docente durante o estágio curricular supervisionado. *ACTIO*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 263-281, jan./jul. 2017.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013.

SILVA, Kenia Cristina Moura de Oliveira. *Estágio supervisionado na formação inicial de professores: o dito e não dito nos PPC de licenciatura em química*. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

THEVES, Denise Wildner. *Pelos labirintos da docência com os fios de Ariadne: Geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos*. 2018. 237 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

UDESC/FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina/Centro de Ciências Humanas e da Educação. Departamento de Geografia. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia – Licenciatura*. Florianópolis, 2013.

VALLERIUS, Daniel M. *A identidade profissional cidadão e o estágio supervisionado de professores de Geografia*. 2017. 204 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: Formação, Identidade Profissional e Inovações Didáticas. *In: SILVA, Aida Maria M. et. al.* (org.). Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social. ENCONTRO NACIO-

NAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XIII, Recife, 2006, Recife. Anais... Recife: Bagaço, 2006. p. 467-484.

VIEIRA, Adriana; CAMPIGOTTO, Susana Muller; GODOY, Rosane Maria de; SOUZA, Arlindo de; ARAÚJO, Sergey Alex de. Estágio supervisionado: pesquisa da prática pedagógica – Geografia. *REDIVI-Revista de Divulgação Interdisciplinar*, Edição PARFOR. v. 2, n. 1, p. 1-27, 2014.

VOLSI, Maria Eunice França. Políticas para a formação de professores da educação básica em nível superior: em discussão as novas diretrizes nacionais para a formação dos profissionais do magistério. *In: XXIV SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR. UEM. Maringá, 2016. Anais...* p. 1505-1519.

# A RELAÇÃO ENTRE ALUNOS DO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM DISCENTES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA DA FAED/UDESC

---

*Camila da Silva Veloso  
João Antônio Romero*

## INTRODUÇÃO

**E**ste artigo foi escrito pelos estagiários Camila da Silva Veloso e João Antônio Romero, dois colegas do curso de Geografia Licenciatura no Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC), que iniciaram o curso juntos em 2020 e seguiram, mesmo durante a pandemia, a grade de disciplinas integralmente. Na volta às aulas presenciais, pela mesma disponibilidade de horários, nos tornamos uma dupla na disciplina da quinta fase, Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, no primeiro semestre do ano de 2022, ministrado pelas professoras Suelen Santos Mauricio e Tamara de Castro Régis.

Nesta disciplina, cada dupla (ou trio) foi encaminhada para diferentes turmas e escolas básicas públicas de Florianópolis-SC. Nós escolhemos uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental, na Escola Básica Municipal Vitor Miguel de Souza, no bairro Itacorubi, em Florianópolis. Estivemos presentes durante sete semanas e, nesse período, inúmeras experiências puderam ser vivenciadas, trazendo valor para nossa formação como licenciandos e futuros educadores.

O professor supervisor, efetivo da Rede Municipal e Educação de Florianópolis, esteve presente todos os dias na escola, ministrando suas aulas e auxiliando no planejamento e na execução de nossa intervenção. Após o período em que estivemos no campo de estágio, em uma conversa com a professora orientadora da disciplina, discutimos sobre as várias diferenças entre nossa relação com os estudantes e a relação do professor com eles. Achamos interessante retratar, por meio deste artigo, nosso relacionamento com os estudantes da turma e nosso objetivo na realização do estágio.

O objetivo deste texto é relatar o processo de construção dos relacionamentos desenvolvidos na escola campo de estágio e a importância desse processo na carreira docente. O comportamento dos estudantes e as influências do dia a dia que afetam essa construção, fenômenos externos e internos que presenciamos serão pontuados ao decorrer do trabalho, assim como suas consequências que percebemos durante o estágio.

## **O estágio curricular supervisionado em Geografia na FAED/UDESC**

A Educação Básica e a situação em que ela se encontra é um tema bastante discutido, questionado e pesquisado dentro das universidades. O descaso do governo com a escola pública dificulta diversas questões trabalhadas na realidade do ensino. O empenho, a motivação e o interesse do docente em relação à sua prática profissional possuem obstáculos em diversos pontos, como na carga horária

de trabalho e no salário que não correspondem com a importância da sua função.

Nesse contexto, os estagiários podem não ser bem-vindos em sala de aula, pois é possível sentir sua presença como a de um intruso, invadindo o ambiente de trabalho do professor. Nossa experiência foi contrária a esse ponto de vista, pois o professor supervisor nos auxiliou a cumprir nossos objetivos dentro do período de estágio e se manteve receptivo a todas as ideias propostas por nós. Assim como Buriolla (1999), entendemos que

O Estágio é o *locus* onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejada gradativa e sistematicamente com essa finalidade (BURIOLLA, 1999, p. 10).

Entramos na sala com o objetivo de construir nosso processo de identidade profissional, desenvolver posturas, habilidades e saberes necessários ao nosso exercício profissional docente. O Estágio foi nosso espaço-tempo de reflexão sobre as questões relacionadas ao trabalho docente e ao ambiente escolar, contextualizados às experiências e histórias individuais, e considerando que o campo de estágio será nosso campo de trabalho.

Sempre tratado como a matéria prática do curso de formação, aprendemos que o estágio é uma atividade teórico-prática, ou seja, um exercício onde a teoria é inerente à prática vivenciada nas escolas.

A convergência dos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso e as nossas próprias experiências e histórias de vida são vivenciados durante o estágio, como descrito na citação:

O Estágio é uma atividade que contempla todas as habilidades, competências e conhecimentos adquiridos pelo aluno durante a sua graduação e [...] através dele é que o aluno pode articular e manifestar suas capacidades alcançadas. É uma oportunidade que vem ao encontro do aluno, para que o mesmo possa construir sua formação profissional, para tornar-se professor (CARVALHO, LIMA, 2009, p. 4).

Nossa presença na sala de aula alterou a rotina da turma e sua configuração espacial, seguindo a lógica do que a autora Célia Regina Haydt descreve: “É no contexto da sala de aula, no convívio diário com o professor e com os colegas que o aluno vai paulatinamente exercitando hábitos, desenvolvendo atitudes, assimilando valores” (HAYDT, 2006, p. 55).

Diante disso, foi compreendido que a presença dos estagiários mexeu com as dinâmicas da turma percebidas, tanto nas aulas de observação quanto nas aulas de intervenção. Relacionando nossa vivência ao diálogo de Freire: “Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem mostrar a eles com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar e de agir” (FREIRE, 1996, p. 96). Compreendemos que o professor não se encaixa apenas no modelo de um transmissor de conhecimento, ele se encontra como um formador de cidadãos e, por consequência, de sociedade. Dentro e

fora de sala o professor tem contato e influência na vida dos alunos, tornando-se um modelo ou inspiração, conceito este que é reforçado nos textos estudados nas aulas de licenciatura:

Os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos (CURY, 2003, p. 65).

Assim, como analisado durante as conversas e debates na universidade, em específico nas matérias de licenciatura em Geografia, podemos concluir que cada relação dentro da sala é diferente e particular, pela interferência do espaço, pela variante do tempo e por questões políticas, sociais, culturais, econômicas e, por que não dizer, de estruturas de personalidade da dupla professor/aluno.

Em nosso período de estágio, tornou-se evidente que questões sociais se refletem no cotidiano de uma turma e impactam as relações escolares, entre os estudantes ou entre os educadores/profissionais e seus alunos. Um exemplo desse fenômeno foi a diferente relação que se estabeleceu entre os estagiários e os alunos: considerando que somos uma dupla composta por uma mulher e um homem, acreditamos que, por questões de identificação de gênero, as dúvidas e conversas das meninas foram tratadas com a estagiária, e as dos meninos, com o estagiário.

Outra percepção que pode ser mencionada durante o estágio foi que essa relação entre os alunos e o professor é diferente da viven-

ciada entre alunos e estagiários, visto que nas semanas de convívio pudemos perceber o desenvolvimento individual e na relação dos alunos conosco.

Durante as primeiras duas semanas de observação, o impacto da nossa presença foi diferente das semanas finais. Sem uma apresentação prévia, os alunos não sabiam o que estávamos fazendo ali; portanto, se encontravam em um meio desconfortável, como se houvesse três professores, um na frente e dois no fundo da sala, deixando-os receosos com os “observadores”. Com o passar do tempo, começaram a se aproximar, não só perguntando quem éramos, o que estávamos fazendo, tirando dúvidas sobre o conteúdo, como também se aproximando uns dos outros.

Desde o primeiro encontro pudemos perceber como funcionava a relação entre os alunos e o professor. Sua postura um pouco mais rígida e seus recursos para controlar a turma eram necessários para concretizar o aprendizado da sala. Além de chamadas de atenção, o professor se movia constantemente durante a explicação e pedia para que os alunos completassem suas falas, relacionando os novos conteúdos com os já estudados, sempre tentando manter a atenção de todos em suas aulas.

Mesmo utilizando diversos recursos foram observadas situações negativas que se repetiram muito durante o tempo de observação, como por exemplo: estudantes se levantando para conversar ou buscar alguma coisa do outro lado da sala, saindo do espelho de classe, entrando em sala muito atrasados, usando celular, brinquedos, além da conversa paralela, que acabava interrompendo a explicação do professor.

Esses mesmos comportamentos e situações ocorreram também na intervenção (aula) ministrada por nós, estagiários, em que os alunos assumiram o papel docente durante três aulas de 45 minutos. Por mais que o professor supervisor estivesse durante a intervenção, foi notado que esses comportamentos negativos foram diferentes enquanto estávamos encarregados da aula.

Durante o planejamento das aulas, buscamos utilizar recursos semelhantes aos utilizados pelo professor para manter a atenção dos alunos; porém, quando partimos para a frente da classe, as atividades fluíram melhor do que esperávamos, abrindo assim a oportunidade de uma aula mais lúdica e menos expositiva. Antes de registrar algumas informações da nossa relação com os alunos, é importante ressaltar que, entre as aulas que observamos e as em que intervimos, ocorreu uma greve dos servidores municipais que durou uma semana e meia, criando uma pequena lacuna no processo de ensino-aprendizagem que estava se desenvolvendo nas semanas anteriores.

Em razão do período parado, mudamos nosso planejamento de aula. Nos primeiros 45 minutos, trouxemos uma revisão do conteúdo trabalhado nas semanas anteriores, buscando sempre fazer com que os estudantes interagissem e escrevessem alguns pontos questionados por nós e escritos na lousa. Por intermédio nosso, foi criado um mapa mental (Figura 1) em conjunto, e o que nos surpreendeu foi o silêncio na sala e a concentração para tentar responder a todos os questionamentos feitos por nós. Os estudantes que tínhamos identificado como causadores das conversas paralelas, e até tumultos, eram os mesmos que estavam sendo os “porta-vozes” da sala para completar as atividades propostas.

**Figura 1:** Mapa mental trabalhado com a turma.



**Fonte:** Fotografia/registro dos autores/estagiários, 2022.

A relação dos alunos com o professor é muito clara. O tempo com a turma marca o sentimento de costume, e, apesar do respeito, os alunos sabem os métodos e posições do professor sobre cada ação. Seus contatos iniciaram no sexto ano, quando a Geografia é introduzida como disciplina com um professor da área, mas a relação entre os próprios alunos é de longa data.

Durante as três aulas, os alunos do sétimo ano se mantiveram concentrados e em silêncio na maior parte do tempo da nossa intervenção. Após uma conversa com nossa professora orientadora, listamos as possibilidades desse comportamento diferente. Acreditamos que, por serem pessoas diferentes do professor que os acompanha há mais tempo, mais jovens e em uma postura de estudantes como eles, a aula foi levada como uma nova “atração” e criamos um laço

de identificação com os alunos, além das questões de gênero tratadas anteriormente, pela linguagem ou apenas pela idade mais próxima.

No final da intervenção foi anunciado aos alunos que não iríamos mais observá-los, pois o tempo de experiência tinha se encerrado, mas que possivelmente poderíamos voltar no semestre seguinte. Após o anúncio, alguns alunos nos abraçaram e se despediram. Uma aluna, durante a despedida fez um desenho (Figura 2) da estagiária Camila e lhe entregou de presente.

**Figura 2:** Desenho feito por uma estudante do 7º ano para a estagiária.



**Fonte:** Fotografia/registro dos autores/estagiários, 2022.

Durante o estágio na escola ocorreram certos fatores, os mesmos que não puderam ser contornados por serem de “força maior”, como feriados prolongados, interrupções das aulas para recados ou

explicação de algum acontecimento. Durante as aulas também percebemos que os horários, os dias da semana em que ocorrem as aulas e as condições do espaço, tanto fora quanto dentro da escola, interferem nas ações dos alunos.

Um desses fatores era que alguns alunos se manifestavam mais em certos dias da semana, ou estavam mais ou menos agitados e participativos em determinado dia, como nas aulas de segunda-feira; também quando o dia estava chuvoso ou muito frio os alunos apresentaram o mesmo comportamento, mas além desses fatores também há aspectos do cotidiano que influenciam o comportamento como a família, os amigos ou até mesmo o meio de transporte, entre outros.

O acontecimento da greve dos servidores do município também acarretou perda de cinco horas-aula e, como sabido, o tempo tem grande relevância em nossa experiência. Preocupava-nos a perda da continuidade do conteúdo e da construção do nosso relacionamento com os alunos, além da diminuição de experiências de docência aplicadas no estágio, tal como nos afirma Franco (2012):

A importância de determinados espaços-tempos institucionais para possibilitar aos futuros docentes entrar em confronto com a prática, significar pela teoria esse confronto e buscar movimentos que ensejem um novo olhar sobre essa prática (FRANCO, 2012, p. 104).

Relacionando o trecho com a realidade vivida, compreendemos a necessidade desse tempo e visões diferentes das vividas nas aulas da faculdade. A preparação para entrar dentro de uma sala e lecionar

passa por diversos estágios e, mesmo com medo do tempo cortado pela greve, os alunos foram muito receptivos e carinhosos, gostaram da aula que preparamos e mantiveram a relação construída nas semanas anteriores.

Diante dessas ocorrências, algumas incontroláveis, percebemos algumas defasagens na construção da relação com os alunos, além de haver posições deferidas nas aulas, como mandar um bilhete para os pais ou encaminhar o estudante para a orientação ou direção escolar; também ocorrem as questões imprevisíveis: além de chamar a atenção ou mudar de lugar dentro da sala, os alunos reagem ao espaço em que eles estão, ou seja, uma briga ou até mesmo cansaço podem e vão influenciar nas formações sociais do estudante, não apenas com os estagiários, mas com todos ao seu redor.

Pudemos perceber que a teoria e a prática não necessariamente andam juntas. Dentro da sala de aula, poderá haver ocorrências imprevistas, alterando o andamento das aulas, assim como fora dela. Dessa forma, o professor e os estagiários precisam adaptar-se e moldar o tempo e as diretrizes da disciplina dentro das expectativas e dos objetivos de formação, tentando alcançar não somente a educação e o conhecimento do aluno, mas também sua formação como cidadão, na qual a convivência e a ética são pontos essenciais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com o objetivo proposto, entendemos que as relações dos alunos com os professores estão mudando, as diferenças

culturais, sociais e econômicas contemporâneas entram em pauta durante as aulas. Essas mudanças são constantes e imprevisíveis, o tempo em que a aula e matéria se encontram, alinhado ao objetivo do ensino, influencia e é influenciado pelas relações entre professor, aluno e, neste caso, estagiários.

Nosso retorno para acompanhar o próximo semestre na disciplina de “Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II” será na mesma turma, quando pretendemos aprender ainda mais e refletir sobre o processo de formação docente e preparar-nos para o futuro profissional. A disciplina é considerada, por nós, como um divisor de águas, o estágio é um ponto crucial para confirmação da escolha da profissão, visto que é a primeira vez em que os docentes entram em contato com a realidade do mundo escolar em outra posição que não mais de alunos, mas de professores em início de carreira.

Por melhor que seja a universidade, ela não forma um professor absolutamente capaz de lidar com todas as situações, como vemos ao longo dos anos, com professores tendo que se flexibilizar e possuir um comportamento diferente para cada turma ou até mesmo tendo que ter uma barreira pessoal e social com os alunos por segurança, para não ocorrerem casos, por exemplo, de professores sendo gravados nas aulas e os vídeos editados sendo compartilhados pela mídia.

Concluimos que o estágio proporciona experiências, e é necessário para compreender o funcionamento e a dinâmica de uma aula, do ambiente escolar, de suas variáveis e das relações que se estabelecem nesse espaço, visto que é a primeira vez que voltamos para a escola, sem ser alunos, mas, agora, profissionais em formação da área da educação e, portanto, tendo um papel a desenvolver.

O conhecimento construído na universidade, em disciplinas pedagógicas, pode ampliar a visão sobre o ambiente escolar por parte dos licenciandos e, assim, percebemos a necessidade da continuidade dessa relação, com a articulação entre universidade e escola, professores orientadores da universidade e professores das escolas básicas, estagiários e estudantes.

## REFERÊNCIAS

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. *O estágio supervisionado*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CARVALHO, Michelle Barroso de Oliveira; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Aprendendo e construindo a docência: estágio na sala de aula*. Ceará, 2009. Disponível em: [www.repositoriobib.ufc.br](http://www.repositoriobib.ufc.br). Acesso em: 16 jul. 2022.

CURY, Augusto Jorge. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAYDT, Célia Regina. *Curso de didática geral*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

TORRES, Alda Roberta; ALMEIDA, Maria Isabel. *Formação de professores e suas relações com a pedagogia para a educação superior: formação docente*. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 11-22, 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/92>. Acesso em: 25 jul. 2022.

## O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E OS DESAFIOS DA PANDEMIA DA COVID-19

---

*Astrid Dallagnoli*

*Vitória da Silva Macedo*

*Tamara de Castro Régis*

**N**o universo educacional, principalmente na academia, é consenso a importância do Estágio Curricular Supervisionado para a formação profissional dos estudantes de licenciatura. Frequentar o espaço escolar enquanto docente em formação, participar das atividades pedagógicas e observar o cotidiano das relações são ações que, aos poucos, moldam a forma de trabalho dos futuros profissionais. Contudo, no período de realização do estágio, essa etapa da formação docente teve de ser remodelada devido à pandemia da covid-19, que iniciou no primeiro trimestre de 2020, e persistiu durante o estágio entre os meses de setembro/2021 e fevereiro/2022. O distanciamento social foi uma das principais alternativas para controlar a propagação da doença durante o primeiro ano da pandemia. No Brasil, a vacinação só teve início em janeiro de 2021.

Considerando o importante papel dos estágios para a formação docente, faz-se necessário identificar quais as principais mudanças que ocorreram para adaptar essa etapa da qualificação acadêmica ao formato remoto de ensino, adotado tanto pela Universidade<sup>10</sup> quan-

---

<sup>10</sup> RESOLUÇÃO N. 032/2020 – CONSUNI/UEDESC – Dispõe sobre a adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais de Graduação. Disponível em:

to pelas instituições de Educação Básica, bem como, pensar os impactos gerados na formação docente, pelo não contato com o espaço da escola e com os estudantes de forma presencial. Nessa perspectiva, definimos como objetivo de estudo discutir sobre a formação docente no contexto pandêmico, tecer comparações entre a experiência de iniciação docente pré-pandêmica e o Estágio Curricular Supervisionado em formato remoto.

A metodologia selecionada para elaboração deste manuscrito circunda um relato de estágio e argumentações elencadas em dupla sobre tal experiência tão relevante. Dessa maneira, o trabalho foi elaborado a partir de levantamento teórico sobre as seguintes temáticas: Estágio Supervisionado em Geografia; Formação Docente; Ensino de Geografia; Ensino Remoto. Ademais, foram analisadas experiências práticas de docência, que contribuíram para o levantamento de dados e reflexões aqui expostas.

O texto se estrutura buscando apresentar preliminarmente o contexto em que foi executado e aspectos gerais da prática do estágio. Já em um segundo momento, são tecidas considerações sobre a relevância dos estágios na formação docente. Além disso, neste espaço são retratados detalhes específicos sobre a sequência didática elaborada pelas estagiárias para a experiência de Estágio Curricular Supervisionado II. Por fim, são manifestadas observações sobre o momento em que o Estágio ocorreu e como as peculiaridades da atualidade têm interferido no processo de formação e atuação de futuros professores.

## Contextualizando a experiência

Iniciamos aqui uma reflexão em torno da experiência vivenciada através do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II, vinculado ao curso de Geografia Licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) no segundo semestre de 2021. Os encontros práticos, programados para a disciplina, aconteceram junto a uma turma da 8ª fase do curso de Edificações, do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), que contava com aproximadamente 22 estudantes, conforme registros feitos durante o período de um mês e duas semanas, tempo total de duração da inserção no campo de estágio.

É importante ressaltar que todas as atividades foram realizadas de forma remota devido à pandemia da covid-19, sendo esse um fator indispensável ao refletir sobre a vivência: os impactos diversos gerados na sociedade pela pandemia influenciam diretamente nas condições estruturais e pessoais de realização do estágio e na Educação em geral. Segundo pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), publicada em julho de 2021, cerca de 99% das escolas brasileiras, entre públicas e privadas, suspenderam as atividades presenciais durante a pandemia. Além disso, de acordo com a mesma pesquisa, as estratégias mais utilizadas para cumprir o calendário escolar foram reuniões virtuais e priorização de habilidades e conteúdos específicos, através da adaptação dos planos de aula. Por essa razão, todos os encontros das estagiárias com a turma foram realizados através do *Google Meet*, plataforma utilizada pelo Instituto Federal de Santa Catarina<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> A Resolução N. 037 do CEPE/IFSC determinou a implementação do ensino remoto na instituição. Disponível em: [https://www.ifsc.edu.br/documentos/20181/2205523/CEPE\\_Resolucao\\_37.2020.pdf/5aa1ecdd-71a9-42d4-a92f-](https://www.ifsc.edu.br/documentos/20181/2205523/CEPE_Resolucao_37.2020.pdf/5aa1ecdd-71a9-42d4-a92f-)

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II foi planejada pelas professoras orientadoras em três etapas: a primeira delas se construiu através de discussões sobre o ensino remoto, o ensino de Geografia durante a pandemia da covid-19 e a reformulação da profissão docente, a fim de compreender as dinâmicas de estágio a serem vivenciadas. As aulas na Universidade também ocorreram de forma remota; assim, esse espaço-tempo de preparação e reflexão aconteceu através do ambiente virtual, em atividades síncronas e assíncronas. Após a preparação para atuar diretamente junto ao Instituto Federal, tiveram início os primeiros encontros com o professor orientador responsável pela turma, bem como os encontros da dupla junto com a professora orientadora do estágio.

As primeiras conversas da segunda etapa consistiram em conhecer o professor responsável e seu planejamento, além da dinâmica da turma e da entidade de ensino, para, assim, iniciar o planejamento das intervenções. Durante esse período, também foi possível participar, enquanto observadoras, de três aulas ministradas pelo professor; esses espaços foram importantes para compreender de que forma o conteúdo era exposto e os acordos comumente realizados com a turma.

Acompanhando o planejamento já estabelecido pelo professor, na terceira etapa desse processo, a docência começou a construir novas formas de contato mais estreito. O conteúdo definido foi “Causas e Consequências da Primeira Guerra Mundial”; a partir disso, a dupla julgou importante dar preferência para trabalhar conteúdos de cunho territorial envolvidos no conflito: partilha da África; crise de 1929; reformulação do mapa europeu pós-guerra. Por serem conteú-

dos próximos da disciplina de História e extensos, foram efetuadas pesquisas tanto para compreender detalhes da temática, como também para gerar o domínio de ferramentas que adaptassem o conteúdo à Geografia Escolar. Visto o panorama apresentado, elaborar aulas interessantes e elucidativas para os estudantes foi um desafio, isso levando em conta, ainda, a realidade do ensino remoto e a distância imposta pelo contexto sanitário.

Por fim, partindo dos aspectos aqui apresentados, sobre as peculiaridades de uma experiência de Estágio Curricular Supervisionado no curso de Geografia Licenciatura, serão elucidadas no decorrer deste artigo reflexões sobre temáticas que giram em torno do Estágio Supervisionado e da construção da identidade docente.

## **A importância da experiência de estágio no processo de construção da identidade docente**

O Estágio Curricular Supervisionado possui papel fundamental na formação de futuros professores. Ele surge como espaço-tempo de exposição à prática, utilizando-se de ferramentas e aprendizados construídos durante o curso. Ao ingressar nos cursos de licenciatura, os estudantes se aprofundam no mundo da Educação, e vivenciam seus primeiros contatos com correntes teóricas vinculadas ao setor educacional. As disciplinas de Estágio fazem com que os licenciandos tenham uma percepção prática do que é atuar como docente, de como funciona a organização do ambiente escolar e de quais as possíveis realidades das instituições de ensino futuramente.

Apesar de a teoria ser extremamente relevante no processo de formação e qualificação profissional, é nos estágios que os futuros professores terão a primeira aproximação prática com a sala de aula (PIMENTA & LIMA, 2006). Essa experiência propicia que os discentes visualizem as dinâmicas do espaço escolar e, partindo disso, comecem a construir sua atuação e suas práticas como professores. Contudo, é pertinente refletir que a teoria e a prática apresentam disparidades e é nesse contexto que a figura docente vai se estruturando. Pimenta e Lima (2006) tecem considerações sobre as diversas funções dos estágios nos cursos de Licenciatura:

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o Estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas (PIMENTA & LIMA, 2006, p. 6).

O estágio possui ainda um papel social na vida dos estudantes, pois contribui para inseri-los na profissão docente. Não é apenas um espaço-tempo em que o aluno de licenciatura irá colocar em prática o que aprendeu durante sua graduação, mas também um período em que é possível ter uma prévia do caminho profissional escolhido. Os hábitos, práticas e metodologias enquanto professores começam a ser articulados nos Estágios.

Nesse sentido, é interessante notar como estes são primordiais para estreitar a comunicação entre a universidade e a rede escolar. Os Estágios são oportunidades de aproximar os professores já inseridos na rede com professores iniciantes, é um momento que oportuniza a troca de saberes e práticas. Tal intercâmbio se mostra consideravelmente proveitoso para a formação dos estagiários e para a carreira docente de professores já atuantes na área. Vallerius (2021) apresenta ponderações sobre as vantagens da interação em questão:

Assim, o Estágio torna-se uma oportunidade para o licenciando se apropriar do seu potencial espaço de atuação profissional, além de fortalecer os laços da escola com a universidade e por vezes se constituir no principal fio condutor para oportunizar uma reaproximação dos professores das redes com o ambiente acadêmico (VALLERIUS, 2021, p. 211).

Após contemplarmos o ofício dos Estágios, nos aprofundaremos nos aspectos específicos do Estágio na disciplina de Geografia. À vista disso, detalharemos o período de docência vivenciado no Instituto Federal de Santa Catarina.

## **Refletindo sobre as consequências da pandemia no estágio supervisionado em Geografia**

O contexto sanitário iniciado em março de 2020 fez com que os sistemas escolares do mundo todo reestruturassem suas ativida-

des. Segundo dados elencados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), cerca de 165 países alteraram seus sistemas de ensino por conta da pandemia. As mudanças aqui mencionadas impactaram desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Pautadas nessas premissas, nos preocupamos em explorar os detalhes do que está previsto na legislação regulatória, para execução dos Estágios Curriculares Obrigatórios. Aqui nos referimos à Lei n. 11.788 (Lei do Estágio) (BRASIL, 2008) e às condições específicas de cada curso de licenciatura, no caso em questão, as do curso de Geografia Licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Foi então que, analisando os critérios desses documentos, notamos logo de início que os processos guiados por tais normativas também foram afetados pela pandemia.

O Ministério da Educação (MEC), a partir da Portaria n. 1.096/2021 (BRASIL, 2020), referente ao retorno às aulas presenciais, deixou a organização dos estágios como demanda das universidades durante o período pandêmico. Esse documento proporcionou autonomia para que as instituições de Ensino Superior articulassem suas práticas de estágio alicerçadas no que fosse aprovado pela instância maior responsável por cada instituição. Vale ressaltar que, apesar dessa liberação, o documento deixa claro que as Universidades deveriam pautar a remodelação dos estágios nos itens dispostos na Lei do Estágio. Contudo, os Estágios Curriculares Supervisionados ocorrem em instituições de Educação Básica. Desse modo, a definição dos moldes para a continuidade das atividades escolares no Brasil, durante o distanciamento social, era algo imprescindível para a realização dos estágios.

Em 28 de abril de 2020, o MEC publicou seu Parecer Mensal n. 5, no qual foram apresentadas normativas de como as atividades do setor educacional deveriam ser efetivadas na conjuntura da pandemia da covid-19. No entanto, o documento a que estamos nos referindo seguiu a mesma dinâmica do anterior, no que se refere à liberdade para que cada estado e município da federação decidisse como ficariam as atividades escolares em seus limites. A princípio, a estratégia adotada pelos estados foi por executar seus serviços educacionais remotamente (BRASIL, 2020).

Após essa contextualização, vamos nos aprofundar na questão do ensino remoto. Como manter as funções sociais da escola (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988), em um cenário de distanciamento social? Como proporcionar uma experiência de estágio, de interação dos estagiários com as dinâmicas escolares longe da estrutura física da escola? Alunos, professores e estagiários foram inseridos em um mundo de avanços tecnológicos (SANTANA FILHO, 2020). As tecnologias em ambiente escolar já se faziam presentes no que antecedeu a pandemia, de forma discreta ou indiscretamente. Entretanto, com o início do cenário sanitário, a inserção de recursos tecnológicos na esfera da Educação foi algo que ocorreu rapidamente, ultrapassando barreiras de professores, alunos e estagiários.

Os processos de ensino-aprendizagem requerem interação social (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1988), tanto no diálogo entre os estudantes em sala quanto entre estes e o professor. Ao analisarmos a realidade da educação a partir do ano de 2020, notamos que essas interações foram remodeladas, novos elos foram estabelecidos. O ensino remoto construiu distâncias, separações que interferiram

na realidade da comunidade escolar. Segundo levantamentos realizados pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 2019, em um cenário pré-pandemia o índice de crianças fora das instituições de Ensino Básico, no Brasil, era de 1,39%. Já durante o ano de 2020, com a implementação do ensino remoto e todo um cenário caótico de retomada das atividades no setor educacional, essa porcentagem subiu para 5,5%. A fundação aponta, ainda, que o país retrocedeu cerca de 15 anos no processo de alfabetização de crianças em um cenário que já não era considerado ideal pelos especialistas (PUENTE, 2021).

Adentrando no que presenciamos no IFSC, notamos certo distanciamento entre alunos e estagiárias. Estamos nos referindo à aproximação entre estudantes e interação dialógica. O diálogo e a interação em sala são fundamentais nos processos de ensino-aprendizagem na Educação Geográfica. Para que os discentes se apropriem dos conteúdos da disciplina de Geografia, é necessário que laços sejam construídos, entre esses indivíduos e a figura docente, seja o professor ou, como no presente caso, as estagiárias. Almejar essa comunicação e buscar construí-la incentiva e auxilia os alunos a enxergarem os significados e a importância da Geografia, não apenas para o contexto escolar, mas também para a vida que transcende os muros da escola.

Cavalcanti (2005), a partir de uma perspectiva vigotskiana, aponta o quanto a interação comunicativa é relevante no ensino da ciência geográfica:

O trabalho com o conteúdo geográfico, para que ele se torne ferramenta do pensamento do aluno, implica a comunicação em sala de aula que busque significados, que considere a expe-

riência imediata do aluno, mas que a extrapole; que busque a generalização dos conceitos e o entendimento de sistemas conceituais; que busque também trabalhar com outras dimensões da formação humana, como a emocional, a social, e não apenas a cognitiva, a racional, que está mais ligada à formação de conceitos. Segundo Vigotski, na comunicação sobre as palavras, via escolarização, é que a compreensão social se torna disponível para a compreensão individual e para a formação de conceitos (CAVALCANTI, 2005, p. 201).

Mesmo com as limitações na comunicação impostas pelo formato remoto de ensino, é necessário buscar alternativas para suprir a interação ofertada pelo espaço físico escolar no ensino presencial. Planejar as aulas considerando as especificidades do formato remoto, ao invés de adaptar aulas pré-construídas a ele, talvez seja o caminho mais adequado para pensar as novas demandas e diminuir os impactos da ausência de presença física nas relações docente-discentes.

## **A sequência didática construída para a experiência de estágio**

O estágio na disciplina de Geografia precisa ser um espaço onde os futuros professores possam aplicar os conhecimentos da Ciência Geográfica, de maneira que estes sejam adaptados para a Geografia Escolar (VALLERIUS, 2021). Ao adentrarmos no contexto educacional do IFSC, nos deparamos com realidades diferenciadas, come-

çando por um contato com os estudantes de forma remota, devido aos fatores sanitários.

O ambiente virtual ampliou a ansiedade na preparação para as aulas: conferir se a conexão com internet era satisfatória e se os equipamentos de áudio e vídeo estavam funcionando conforme esperado; encontrar um espaço com boa iluminação e o mais silencioso possível para participar dos encontros, tudo isso criou outras preocupações além de preparar a aula em si. Acima das questões técnicas, estar em uma sala virtual sem ver o rosto dos estudantes e com a comunicação limitada a participações no *chat* e ocasionais comentários com microfones ligados tornou o espaço-tempo das aulas menos prazeroso, de certa forma.

O suporte oferecido pelo professor responsável foi essencial para o sucesso das atividades. O primeiro contato foi facilitado pelo fato de as estudantes Astrid e Vitória e o professor já se conhecerem devido ao Estágio anterior. Com a comunicação, foi possível compreender o planejamento prévio dos conteúdos já organizados pelo docente, como também expressar nossas ideias de atividades e conteúdos e receber sugestões construtivas sobre a forma como organizar e colocar em prática para alcançar o melhor resultado possível.

Antes de cada intervenção, os materiais e planos de aula foram encaminhados em um primeiro momento para a professora orientadora da disciplina, e, posteriormente, ao professor responsável pela turma; nas duas etapas, os retornos para aprimorar algum aspecto da aula foram de suma importância, desde a cor da fonte dos *slides* até a extensão do conteúdo desproporcional para o tempo de aula, permitindo reorganizar as aulas. A necessidade de adequação dos

planos de aula e do material geraram importantes reflexões para a construção de novos planejamentos e materiais. É importante ressaltar que tal sequência só foi possível pelo planejamento prévio das aulas e entrega com antecedência dos materiais, permitindo aos professores analisar os planos e as apresentações e retornar com tempo hábil para tal.

Os planos de aula e as apresentações, preparados cuidadosamente, permitiram direcionar a atenção durante as aulas remotas para o contato com os estudantes e tratar do conteúdo de forma menos mecanizada. Por estar em frente a uma tela, sem contato visual ao falar sobre o conteúdo, a sensação era de estar falando sozinhas, o que particularmente gerou uma aceleração da fala em certos momentos. Apesar das limitações do ambiente virtual, os estudantes se mostraram extremamente receptivos nos momentos de observação iniciais e nas intervenções, criando um ambiente agradável para a realização das atividades.

É relevante salientar que o Instituto Federal de Santa Catarina possui um formato particular de ensino, observando que na instituição os estudantes têm acesso a uma formação técnica. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Educação profissional e tecnológica de nível médio visa preparar para o exercício de profissões técnicas, podendo acontecer simultaneamente com o ensino médio regular, ou ainda para egressos do ensino médio que buscam a profissionalização. Dessa maneira, quando cursado simultaneamente com o ensino regular, os estudantes possuem contato não apenas com as matérias regulares preestabelecidas na BNCC e na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina para o Ensino

Médio, mas também com matérias específicas vinculadas ao curso técnico escolhido, nesse caso, edificações. (BRASIL,1996).

Pautando-nos nessas peculiaridades, buscamos elaborar cerca de três propostas didáticas interligadas que estreitassem nosso contato com os discentes e, mais que isso, propostas nas quais os conhecimentos da Geografia fossem compreensíveis para a turma. Como mencionado inicialmente, o tema central da intervenção foi “Causas e Consequências da Primeira Guerra Mundial”, um conteúdo que possui vínculos com a disciplina de História.

Nesse cenário, ao iniciar as atividades de preparação das aulas, nos encontramos apreensivas por causa da forma como trabalhar os conteúdos dentro da Geografia. Construimos as aulas através da pesquisa sobre o conteúdo, buscando materiais audiovisuais, resumos de acontecimentos e retomando conhecimentos prévios da vida acadêmica; tudo isso foi compartilhado dentro da dupla, gerando debates que levaram à definição de temáticas geográficas interessantes para serem discutidas com os estudantes. Durante o período também conversamos com o professor supervisor responsável, nos atualizando acerca das temáticas que ele aborda quando trabalha o conteúdo, assim como sugestões de materiais para colaborar na pesquisa e compartilhar com os estudantes.

Conforme expresse anteriormente, todo o diálogo estabelecido com os orientadores de forma prévia foi crucial para evitar imprevistos durante os contatos síncronos com a turma. Ademais, pelo caráter sequencial dos conteúdos, optamos por articular três aulas expositivas, em que nos apropriamos das questões territoriais, sociais, dialógicas e econômicas do conteúdo escolhido para trabalhar.

As três aulas foram planejadas previamente, como forma de organizar a divisão de conteúdo entre o tempo disponível e propor uma atividade para entrega com tempo hábil aos estudantes.

Na primeira aula, o foco foi compreender o contexto social e político da Europa no pré-guerra, de que maneira as relações exteriores dos países se moldavam para gerar um cenário propenso à deflagração de uma guerra.

Dentro disso, foi abordada a divisão territorial do continente europeu e os países que participaram da guerra em algum momento, bem como os reais motivos que levaram ao assassinato do arquiduque Francisco Fernando e as proporções mundiais desse episódio no desencadeamento da Primeira Guerra Mundial.

Essa introdução do conteúdo permitiu pontuar aos estudantes o quão intrinsecamente as questões territoriais e de influência (poder) estavam envolvidas na reprodução do conflito, a necessidade de expansão para obter matérias-primas e os mercados consumidores em contexto de plena Revolução Industrial no continente europeu.

Após uma breve introdução do conteúdo e da sequência de aula que seria seguida, para iniciar as discussões foi reproduzido o vídeo “100 Anos da Primeira Guerra Mundial – Como foi o Assassinato do Arquiduque?”, produzido pela *Folha de S. Paulo* em 2014<sup>12</sup>. Em seguida, a aula transcorreu de forma expositiva, e com o auxílio de *slides* as falas foram compartilhadas entre as estagiárias para abordar

---

<sup>12</sup> Folha de São Paulo. 100 Anos da Primeira Guerra Mundial – Como foi o Assassinato do Arquiduque. Youtube, 8 de julho de 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3hwwR19j96U>>. Acesso em: 01 de novembro de 2021.

todo o conteúdo planejado para o dia. Ao final do primeiro encontro apresentamos a proposta de atividade para a turma, uma resenha analisando relatos de soldados da Primeira Guerra Mundial com os conteúdos a serem vistos nas aulas, com objetivo de ser entregue na última semana de intervenção, para socialização no último encontro. Além da atividade, também foi proposta a participação em um questionário, formulado através do *Google Forms*, em que buscamos conhecer o perfil dos estudantes e definir de forma mais assertiva o perfil da turma.

O formulário, no entanto, foi uma escolha complexa que gerou certa frustração na dupla. Um dos intuitos que nos motivaram para sua elaboração foi o de pesquisar e levantar dados para este manuscrito, pois entendemos que o Estágio também pode se constituir em um momento de pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2006). Apesar da insistência, a adesão dos alunos para responder à análise foi baixa. Todavia, essa experiência se mostrou construtiva, expondo a necessidade de replanejar atividades para obter os resultados esperados, situação recorrente na profissão docente. Reconhecemos que a carreira docente é muito mais complexa do que a apresentada na teoria e que muitas vezes os desacertos criam oportunidades para aprender através da flexibilidade.

O restante do conteúdo foi dividido entre o segundo e o terceiro encontro, focando os efeitos e as consequências resultantes da Primeira Guerra Mundial. Entre os temas abordados estavam a ascensão dos Estados Unidos e a Crise de 1929. Reproduzimos um trecho do filme *A felicidade não se compra*, de Frank Capra<sup>13</sup>,

---

<sup>13</sup> A felicidade não se compra. Direção: Frank Capra. Produção: Liberty Films e RKO Pictures. Intérpretes: James Stewart, Karolyn Grimes, Donna Reed, Virginia

para problematizar a situação desesperadora da quebra da bolsa de valores. Também foram abordadas as diferentes consequências territoriais: Tratado de Versalhes; queda de impérios (otomano, austro-húngaro, russo e alemão); conflitos no Oriente Médio; e impactos sofridos pelo continente africano. Mostrou-se essencial abordar tais temáticas pelo caráter geográfico delas, pela maneira como o conflito foi movido pela conquista de território (físico e econômico) e pelas profundas alterações que o mesmo deixou nos países participantes e nas áreas de influência.

O planejamento inicial era de abordar todo o conteúdo listado acima em uma única aula; porém, foram perdidos alguns minutos esperando a turma entrar na sala virtual, e de forma geral tratava-se de um conteúdo muito extenso para ser trabalhado em apenas uma hora. Fugir do planejamento gerou um leve sentimento de frustração, principalmente por ter ocorrido na mesma semana em que decidimos abandonar o questionário, já exposto anteriormente no texto. Para cumprir o planejamento, entramos em acordo ao redefinir o primeiro momento do último encontro para finalização do tema.

A decisão de continuar o conteúdo no próximo encontro se mostrou muito adequada. Foi possível revisar os pontos principais abordados nas aulas ministradas e finalizar o tema com tempo suficiente. A proposta principal para a última intervenção também obteve sucesso, conseguimos elaborar e apresentar um *feedback* da atividade proposta no primeiro encontro e entregue dias antes, bem como ouvir a percepção dos estudantes sobre as intervenções e o desempenho das docentes em formação.

---

Patton, Jimmy Hawkins, Lionel Barrymore, Thomas Mitchell *et al.* Estados Unidos: Versátil Digital Filmes, 1946.

Ao tecermos comentários sobre a atividade entregue, foi aberto espaço para os estudantes falarem sobre suas percepções, expressarem quão interessante foi analisar os relatos de combatentes e perceberem a guerra através de uma micro-ótica e os efeitos individuais. As resenhas, em sua maioria, demonstraram grande apropriação do conteúdo ao relacionarem os temas vistos em sala com os relatos de combatentes presentes nos textos da atividade, trazendo, inclusive, fatos contemporâneos que reforçaram a análise construída. O encontro transcorreu dialogando sobre as análises realizadas pelos estudantes na atividade entregue e discutindo assuntos relacionados à temática que foi trabalhada junto ao professor mediante a criação de um espaço dialógico de descontração.

Por fim, ao solicitar que os estudantes falassem um pouco sobre as últimas aulas, os retornos foram elogiando a iniciativa de relacionar o conteúdo com consequências observadas na atualidade e o emprego dos materiais audiovisuais. Ponderamos que esse foi um dos principais objetivos preestabelecidos no início do estágio. O momento de ouvir com atenção os comentários dos estudantes sobre o desempenho enquanto docente foi muito gratificante, permitiu perceber escolhas acertadas no caminho que podem ser aperfeiçoadas e trabalhadas novamente no futuro.

São esses constantes aprendizados, em contato com a sala de aula, que constroem a figura do professor. Nem sempre as propostas de práticas são bem-sucedidas, e é partindo dessas vivências que nossas metodologias vão sendo ajustadas e reelaboradas, através da reflexão sobre nossa própria prática. É o movimento de reflexão sobre a prática docente que abre caminhos para a profissionalização dela.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista das ponderações aqui elaboradas, enfatizamos a importância que o Estágio Curricular Supervisionado possui no processo de formação de futuros professores. Nesse sentido, também foi observado que é fundamental que olhares atentos sejam voltados para as transformações que a estrutura base dos estágios sofreu com o cenário pandêmico.

Além disso, também é pertinente observar por diferentes ângulos as mudanças ocasionadas pela pandemia na organização do ambiente escolar. Nessa perspectiva, avaliamos que, apesar das fragilidades identificadas no ensino remoto, no que se refere à interação social, este possui pontos positivos. No caso do IFSC, ele nos possibilitou fornecer diferentes materiais alternativos aos estudantes. A utilização de vídeos e a gravação das aulas foram pontos que consideramos interessantes ao longo da experiência de estágio.

Dessa maneira, finalizamos o Estágio com diferentes percepções sobre o ensino remoto e os impactos da pandemia no setor educacional. Como conclusão, pontuamos que são nítidas as influências que acometeram o ambiente escolar, e que estas colocaram as instituições de ensino em um provável novo capítulo de sua história. Cabe dizer, ainda, que uma geração inteira está vivendo tais mudanças e que esses efeitos são uma lacuna, ainda em processo de descoberta, a ser analisada cientificamente, para que compreendamos os rumos futuros da escola.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei n. 10.701*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. *Lei n. 11.788*, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Estágio de estudantes. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm). Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer n. 5/2020 CNE/CP N. 9/2020**. Brasília (DF): Ministério da Educação, 9 jul. 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 30. jan. 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, 2005.

INEP, Ministério da Educação. *Resultados do questionário resposta educacional à pandemia de covid-19 no Brasil*. Brasília, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2020/apresentacao\\_pesquisa\\_covid19\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, Goiás, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 16 jan. 2022.

PUENTE, Beatriz; ROCHA, Rayane; COUTO, Camille. Alfabetização no Brasil retrocedeu 15 anos durante a pandemia, diz FGV. *CNN Brasil*, 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/alfabetizacao-no-brasil-retrocedeu-15-anos-durante-a-pandemia-diz-fgv/>. Acesso em: 30 jan. 2022.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia covid-19. *Rev. Tamoios*, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial Covid-19. p. 3-15, jun. 2020.

UNESCO. *Monitoramento global do fechamento de escolas*. Paris: Sede da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 30 jan. 2022.

VALLERIUS, Daniel Mallmann. No meio do caminho tinha o estágio, tinha o estágio no meio do caminho. Ainda bem: olhares sobre o estágio supervisionado de professores de geografia e por que apostamos tanto nele! In: SANTOS, Leonardo Pinto dos; COSTELLA, Roselane Zordan. *As perguntas de professores de geografia nos corredores da vida: algumas respostas de quem já se perguntou*. Curitiba: CRV, 2021.

VIGOTSKI, Levi; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: EXPECTATIVAS E DESAFIOS SOBRE ESTAR EM SALA DE AULA

---

*Leia de Andrade  
Gilmar Aparecido Asalin*

### INTRODUÇÃO

**O** objetivo principal neste texto está em refletir sobre o papel da disciplina de Estágio Supervisionado II, na formação dos licenciados em Geografia da UNESPAR. A partir da formação inicial de professores, busca-se destacar a importância do estágio supervisionado, as atividades de observação em sala de aula e as expectativas e desafios que os acadêmicos apresentam em relação ao palco da regência. O período de observações estabelece o espaço de prática, o ambiente escolar, a realidade e as complexidades do processo de ensino e aprendizagem articulados ao exercício das práticas e ao exercício de pensar o espaço escolar e planejar as ações que serão inseridas no estágio de docência.

A disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia II é oferecida anualmente aos acadêmicos da 4ª série do curso de Geografia/Licenciatura da Universidade Estadual do Paraná, com 204 horas-aula, cuja ementa propõe:

*No Estágio Supervisionado em Geografia II, o acadêmico aprofundará as discussões teóricas e metodológicas sobre práticas pedagógicas*

*desenvolvidas, respeitando a realidade escolar vivenciada e seu contexto, através de projetos de ensino e pesquisa.* A reflexão teórica sobre os processos de ensino e aprendizagem permitem que no momento de observação e planejamento, possa se dedicar a análise de diversos referenciais, e, assim, destacar os desafios e as diferentes possibilidades de ensinar a aprender Geografia. Essa articulação salienta a necessidade de reconhecer a “dinâmica sociocultural local e global e as demandas da sociedade contemporânea e de seus alunos, da comunidade da escola, do bairro e da cidade em que está” (CAVALCANTI, 2012, p. 16).

Nesse sentido, cabe ressaltar a relevância de estabelecer olhares que dialoguem com a realidade escolar; estes fazem parte do processo formativo do professor, e auxiliam na dinâmica do estágio e no reconhecimento das características da escola, da sala de aula e dos alunos. Tal caminho conduz a uma formação que valorize a prática de formação docente. Como professora da disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia II, busquei estabelecer diferentes olhares sobre as escolas, caracterizando os contextos e enfatizando os alunos e suas realidades como possibilidades de descobrir acertos e erros; cabe, ainda, contextualizar o momento pandêmico que a sociedade global vivencia e que mudou as formas de se relacionar. O distanciamento social alterou as expectativas dos alunos e formou outros desafios.

A partir do diálogo com os estagiários e a escola básica, considerando que o ensino de Geografia possibilita o estudo teórico-prático e o desenvolvimento de atividades habilitadoras para a prática pedagógica em sala de aula, dessa forma a observação e o planejamento são aspectos fundamentais até a chegada à escola. A escolha dos con-

teúdos diante da proposta curricular estadual e do desenvolvimento do planejamento anual e suas abordagens. Enfatizaremos o que foi levantando pelos estagiários quando solicitados a pontuar “duas expectativas e dois desafios que precisam ser enfrentados para estar em sala de aula e ensinar Geografia”.

Participaram do estágio 13 estudantes do último ano do curso de Licenciatura em Geografia. Individualmente, responderam e destacaram as expectativas e os desafios que estavam enfrentando no período de isolamento social e o reinício do período presencial nas escolas. Os estagiários participaram de salas de aula do ensino médio, portanto nos três últimos anos do ensino básico em três escolas diferentes no município de Paranavaí (PR).

80

No momento do estágio destacam-se a oportunidade e a superação da dicotomia teoria e prática, mostrando que no estágio os estudantes podem dominar a teoria, a prática e a teoria, sendo que acontece a desvinculação entre teoria e prática e não acontece prática sem reflexão.

## **O professor é um profissional em constante formação**

Entende-se por estágio supervisionado como o momento em que os alunos estagiários podem unir a teoria e a prática com a promoção de troca de conhecimentos e experiências em instituições que estão formando professores. De acordo com o Decreto n. 87.497, de 18 de agosto de 1982, em seu artigo 2º:

Considera-se estágio curricular as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho do seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

A forma como os alunos estagiários se envolverão na rotina escolar traz várias perguntas, destacando que eles não estarão somente assistindo aos acontecimentos, mas serão executores dos primeiros passos como professores. Segundo Fazenda (1996), os alunos e agentes pedagógicos não atribuem o valor que os estágios supervisionados apresentam significativamente, considerando em muitos casos como um tempo de cumprimento de horas. Entendemos ser importante que os espaços dos estágios representem um momento de reflexão e autoanálise. É a hora de o aluno estagiário se perguntar: qual é a realidade do ensino em que vou atuar? Questionar se a formação inicial possibilita mudar esse contexto? E o que pode ser apreendido durante o estágio?

Afinal, é comum os estagiários encontrarem problemas como: repetência e desistência; professores com dificuldades de trabalhar com a heterogeneidade socioeconômica e cultural dos estudantes; pouca ou quase nenhuma ação pedagógica para a superação de problemas; as avaliações com caráter mais mnemônica do que formativa; pouca atenção dos estudantes em relação ao processo de aprendizagem; um distanciamento entre o que se ensina na escola e o que se ensina ou aprende na vida; contextos fora do processo de eman-

cipação dos estudantes, de forma a garantir o exercício da cidadania; destaque para progressivo aumento do analfabetismo funcional; conteudismo, indisciplina, violência, entre tantos outros aspectos que configuram a realidade escolar e seus contextos sociais.

Dentre os aspectos que questionam a importância do estágio supervisionado, entendemos que é também a oportunidade de a instituição de ensino superior avaliar a qualidade do profissional que está formado. Os alunos estagiários estão sendo preparados adequadamente para o exercício da profissão? Estão aptos a lidar com os problemas e desafios atualmente? A partir desses questionamentos o estágio torna-se a oportunidade de os alunos estagiários falarem sobre suas expectativas e desafios, experimentarem situações e ações que possam ser revistas e discutidas sobre os conhecimentos teóricos, pedagógicos e metodológicos. Isso é possível pelos canais de comunicação entre a realidade da sala de aula no ensino básico e a instituição de ensino superior, acrescentando a mediação do professor supervisor de estágio que pode ser um canal de comunicação entre as vivências do estágio.

Considerando que o professor é um profissional em constante formação, no momento do estágio supervisionado inicia-se a identificação das próprias competências para então mobilizar as práticas profissional e social que participarão do exercício da profissionalidade, como as elencadas por Perrenoud (2000): a) organizar e dirigir as situações de aprendizagem; b) administrar a progressão da aprendizagem; c) conceber e fazer evoluírem os dispositivos de diferenciação; d) envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; e) trabalhar em equipe; f) participar da gestão da escola; g) informar e

envolver os pais; h) utilizar novas tecnologias; i) enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; j) administrar a formação continuada.

Nesse movimento, a mobilização de saberes torna-se um desafio para estudantes e professores em busca do conhecimento e da contextualização da aprendizagem, fazendo com que competências e saberes se complementem em uma constante interação e articulação.

## **O ensino de Geografia desemboca em competências e saberes**

O ensino de Geografia pode contemplar e desenvolver espaços para diferentes conteúdos, sendo que pode possibilitar aos estudantes compreender e apreender a modificar o mundo. A disciplina traz uma abertura que valoriza características multidisciplinares do conhecimento. Essa especificidade da disciplina desemboca em métodos e planos de ensino diferenciados, permitindo que os professores pensem além da disciplina que lecionam.

A importância dessa multidisciplinaridade destaca a prática dos professores, o papel como um condutor do processo de aprendizagem do espaço geográfico, como mediador. Diante do arcabouço de competências, o desenvolvimento do papel do professor colabora para a construção de um conhecimento para a ação, a atuação e a intervenção no contexto escolar.

Dessa maneira, o processo de formação inicial desperta competências que passem desde a revisão sobre a organização de ensino, o perfil, diante da proposta pedagógica, até a identificação dos conceitos e procedimentos que podem contribuir para o ensino, com

destaque, ainda, para as oportunidades de interação e integração que o ensino de Geografia permite, diante da contextualização, significando ao máximo as relações entre os conteúdos e o contexto social e cultural da escola e seus alunos. O desafio para o ensino de Geografia e para os futuros professores está na forma de abordagem e na dosagem da relação entre o local e o global, e a contextualização sobre a realidade escolar e as vivências.

Para Oliveira e Kaercher (2014, p. 75):

A geografia tem muito a dizer e refletir com os alunos sobre estes acontecimentos. Se falamos em pessoas, falamos em população: isto é Geografia! Mas, por que, muitas vezes, torna-se ela uma disciplina chata e enfadonha, com fins de pintar mapas e unicamente decorar nomes de capitais? E como pensar numa escola em constantes modificações, mas que se mantém com um formato muito próximo daquele de sua origem? Qual a real contribuição das aulas de Geografia para o cotidiano dos alunos?

Nessa reflexão sobre os acontecimentos, apresentam-se competências que busquem a autonomia profissional e uma atuação que realize a reflexão sobre a prática, atuando como intelectual crítico na contextualização sociocultural e na transformação social. Isso requer que os futuros professores estejam preparados para analisar suas práticas docentes, rever as rotinas e buscar novas soluções, desenvolver habilidades de participação em grupos, com tomadas de decisão, análise de problemas, discussões de pontos de vista, avaliação de situações, entre outras.

Para Libâneo (2018, p. 72), desenvolver competências relacionando-as com a prática “não quer dizer que o professor não necessita da teoria, do conhecimento científico. Significa que o professor analisa sua prática à luz da teoria, revê sua prática, experimenta novas formas de trabalho, cria novas estratégias, inventa novos procedimentos”. Essa mobilização de pensamentos, práticas e recursos destaca a competência profissional que os professores podem exercer.

Outro ponto relevante refere-se à associação da competência à qualidade do trabalho docente, conforme expresso por Rios (2008) ao mencionar que o profissional qualificado possui determinadas qualidades.

No sentido empregado aqui, o ensino de Geografia possibilita o desenvolvimento de competências profissionais que fazem uso de conhecimentos e capacidades para a realização do trabalho docente. O professor competente em sua função desenvolve a capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar as situações dos contextos escolares e a realidade social.

Libâneo (2018, p. 78) elencou uma relação de competências profissionais que ajudam a compreender as qualidades e as capacidades para a formação profissional de professores. São elas:

- 1) Ser especialista no conteúdo que ensina e nos processos de investigação dos conteúdos, e ser portador de uma cultura geral.
- 2) Saber associar a aquisição de conceitos científicos ao desenvolvimento dos processos de pensamentos.
- 3) Dominar os métodos e procedimentos de ensino, com

destaque a procedimentos de pesquisa e exercícios do pensar centrados em problemas.

- 4) Conhecer o mundo do trabalho e os requisitos atuais de exercício profissional.
- 5) Desenvolver visão crítica em relação aos conteúdos da matéria e ao seu papel social enquanto intelectual.
- 6) Saber lidar com as tecnologias de informação e comunicação, tanto no que se refere aos conteúdos quanto ao manejo.
- 7) Conhecer e saber aplicar modalidades e instrumentos de avaliação da organização escolar e da aprendizagem.
- 8) Saber lidar com as várias formas culturais que perpassam a escola e a sala de aula e com a diversidade social e cultural, para conhecer melhor a prática do aluno e sua relação com o saber.
- 9) Saber articular, na atividade docente, as dimensões cognitiva, social, cultural e afetiva, visando ajudar os alunos a construir sua subjetividade.
- 10) Dominar procedimentos de trabalho interativo e desenvolver capacidade comunicativa (comunicar-se e relacionar-se com as pessoas, assumir a aula como um processo comunicacional).
- 11) Ser capaz de participar, de forma produtiva, de um grupo de trabalho ou de discussão, bem como atuar em equipe em atividades de pesquisa, interdisciplinares e organizativas.
- 12) Ajudar os alunos a pensar e agir em relação a valores e atitudes.

Desenvolver competências profissionais significa reconhecer os limites e possibilidades que os professores como profissionais podem atingir; além disso, faz parte das competências de professor saber ensinar, comunicar-se com os estudantes e demais membros da equipe. Nesse movimento, há produção das instrumentalidades da profissão.

## Procedimentos metodológicos

Buscando alcançar o propósito deste texto, articulando a formação inicial do professor de Geografia e as expectativas e realidades encontradas no processo do estágio supervisionado em Geografia, procurou-se nos fundamentos teóricos subsidiar as reflexões e discussões qualitativas. As informações coletadas foram explanadas pelos estudantes da disciplina de estágio supervisionado em Geografia UNESPAR Dessa forma, formou-se um grupo *in loco*.

Os estudantes que participaram formavam a turma da disciplina e estavam todos matriculados, totalizando 13 participantes. Por meio da análise do discurso, “consiste em desenvolver teorias da prática educativa, que estejam arraigadas nas experiências concretas dos atores da educação e que tencionem colocar e resolver os problemas decorrentes de tais experiências e situações” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 131).

Foram coletadas respostas individuais a partir do contexto do estágio supervisionado, em que os participantes estavam observando as aulas e passaram a ser regentes das aulas.

O ensino de geografia possibilita o estudo teórico-prático e o desenvolvimento de atividade habilitadora – à prática pedagógica em sala de aula –, observação e planejamento. Escolha dos conteúdos dentro da proposta curricular e do planejamento anual e suas abordagens. A observação e a coleta de dados do cotidiano da sala de aula e posterior reflexão sobre eles nos permitem destacar e analisar diferentes referenciais teórico-metodológicos, planejamento e criação de novas possibilidades de ensinar e aprender Geografia. A partir dessa premissa solicitou-se que, individualmente, se realizasse a atividade de reflexão sobre o estágio, pontuando ao menos duas expectativas e dois desafios que precisam ser enfrentados para estar em sala de aula e ensinar Geografia.

## Resultados e análises

As respostas foram explanadas de maneira espontânea a partir das aulas de supervisão de estágio em Geografia e conforme a análise do conteúdo; destacamos duas categorias: as expectativas, que são contempladas pela escolha das metodologias de ensino e pelo acontecimento das práxis; e as limitações, que se manifestam nas escolhas que julgam ser inapropriadas quando aplicadas na prática e na organização escolar.

Quanto às expectativas que são construídas pelos futuros professores, tornam-se presentes os anseios sobre as ações que são autônomas e destacam as escolhas; a estagiária A.<sup>14</sup> destaca:

---

<sup>14</sup> Preservando a identidade dos estudantes, são utilizados códigos alfabéticos para explicar suas respostas.

Um dos grandes desafios do professor é saber a metodologia, pois é essencial para propor uma boa aula. Além disso, o professor não pode apenas relatar fatos ou dar informações ou utilizar apenas o livro didático, ele precisa provocar os alunos a (pensar, perguntar, pesquisar, gerar dúvidas) e buscar novos métodos para compreender o conteúdo além do que o professor explica em sala de aula. Ao meu ver esse é um dos grandes desafios a enfrentar na sala de aula, propor uma boa aula sem que traga apenas ideias novas, mas saber trabalhar isso fazendo com que o aluno consiga entender seu papel no mundo e como se governa tal espaço. Outro desafio a ser enfrentado é colocar em prática a teoria, saber dominar a sala de aula, enfrentar os problemas e procurar estratégias metodológicas e fazer com que o aluno se interesse pelo ensino da Geografia e que interajam nas aulas.

A escolha sobre a metodologia gera uma expectativa sobre a luz da teoria. Libâneo (2018) enfatiza que as escolhas significam que o professor analisa sua prática, experimenta novas formas de trabalho, cria estratégias e inventa, construindo e tematizando sua prática. Na fase de regência, durante o estágio estas escolhas ficam evidentes; utilizar tais expectativas torna-se um bom convite para posteriormente seguir fazendo a reflexão e ampliando a consciência sobre a própria prática. Corroborando com essas ideias, o estagiário C. enfatiza:

A expectativa nas escolas seria uma troca de conhecimento do professor e o estagiário, ali ele irá aprender mais o prático, para suas futuras aulas depois de formado, ou seja, será uma tro-

ca de experiência; também respeito os alunos e lógico que cada aluno tem suas dificuldades e entre outras coisas, o estagiário já começa a observar cada aluno na sala, e vendo o que pode ser adquirido ou ajudar através dessas observações. No entanto, ver o âmbito escolar não só como é a sala de aula, mas também o lugar onde a escola é localizada, como a escola e, também a direção entre vários fatores. De certa forma temos uma grande dificuldade também nesse âmbito escolar, tem escolas que não aceitam estagiário, e professores que não ligam de certa forma para o estagiário, às vezes deixam o estagiário lá ao deus dará, ou seja, não ajudam, porque estamos lá para aprender com eles, acaba não sendo dessa forma. No entanto, também uma dificuldade muito grande no estágio de Geografia e ver que os alunos muitos não gostam de Geografia, às vezes faltou uma boa didática ao professor pois ele teria que ver o que ele deve mudar e trazer um novo método.

Há uma nítida mudança no desempenho dos papéis docentes; nesse ponto consideramos a importância do trabalho em equipe, a interação entre os colegas que pensam juntos, discutem e assumem a responsabilidade de trocar experiências e contribuir para a formação inicial dos estagiários; isso reflete também na construção da identidade profissional e no conjunto de conhecimentos que os professores que já atuam em sala de aula têm de assumir sobre determinada realidade. Para Pimenta (1998), isso amplia a consciência sobre a própria prática. O alargamento da consciência acontece na reflexão sobre a ação realizada, nas atividades cotidianas, na tomada de decisão, em situações concretas.

A sociedade brasileira, atravessando um momento atípico nos últimos anos, também refletiu acerca das expectativas de que os estagiários estivessem pensando sobre estar em sala de aula, de forma presencial. Para a estagiária E.,

como uma estagiária, as expectativas eram poder entrar em uma sala de aula e conviver com a realidade dos alunos, poder conhecê-los pessoalmente, também ter uma experiência real do que é estar em uma sala de aula e aplicar o conteúdo e mostrar para eles que a Geografia é interessante, porém tudo isso não foi possível por conta do que vivemos atualmente devido à covid-19. A Geografia está presente no nosso cotidiano, assim podemos ensinar o aluno a partir do espaço em que ele está inserido, mostrando para ele primeiramente as relações locais, aprendendo a conhecer o lugar onde vive para depois expandir para o global, bem como as relações sociedade e natureza, assim se situar e se orientar no espaço.

É possível destacar que, diante das competências que são exigidas na formação profissional, Libâneo (2018) enfatiza que é preciso o profissional ser especialista no conteúdo que ensina e nos processos. A estagiária reconhece na ciência geográfica a capacidade de desenvolver a interação e a comunicação entre a ciência e os acontecimentos que a sociedade vivencia. A estagiária E. ainda destaca sobre o momento pandêmico:

As condições de trabalho em que os professores se encontram não são as melhores, os professores necessitam de suportes para dar uma boa aula, equipamentos que vão além de quadro e giz, é difícil encontrar equipamentos de qualidade em colégios públicos. No ensino remoto nem todos os alunos têm condições de acompanhar as aulas como deveria ser; vemos que o ensino não tem a mesma qualidade de antes, uma vez que os alunos ficaram distantes dos professores e não têm muito contato para o esclarecimento de dúvidas, pois se sentiriam mais à vontade em sala de aula; isso acaba deixando os alunos desmotivados.

Ao ressaltar as condições de trabalho, podemos considerar como um desafio antes, durante e pós-período pandêmico. Para Libâneo (2018, p. 70), “as condições de trabalho e a desvalorização social da profissão, de fato, prejudicam a construção da identidade dos futuros professores com a profissão de um quadro de referência teórico-prático que defina os conteúdos e as competências que caracterizam *o ser professor*”. Nesse sentido, o estagiário G. enfatiza:

O trabalho docente com visibilidade a desenvolver o senso crítico do estudante para sua atuação pessoal e social é uma importante expectativa da profissão de professor. Além disso, encontrar boas condições em sala de aula compreende outra expectativa: lidar com alunos interessados com disposição ao aprendizado e em situações de estabilidade familiar, financeira e social auxiliam na motivação do estudante aos estudos.

Nesse movimento, reflete-se sobre a importância de identificar na formação docente a capacidade de senso crítico, como um profissional reflexivo e elaborador de conhecimentos, que participa qualitativamente da escola, e os estudantes fazem parte desse envolvimento. Para o estagiário L., destaca-se a ação de

instigar os alunos a terem mais compromissos e através da Geografia, fazendo com que o aluno tenha consciência de si e de seu espaço; são os dois pontos que poderei traçar como desafios.

O estágio supervisionado em Geografia propicia os primeiros movimentos em relação a estar em sala de aula, e isso acontece teoricamente nos assuntos pedagógicos e nos conteúdos para tornar-se um professor competente. Nesse sentido, Libâneo (2018, p. 77) enfatiza: “Um professor competente, portanto, é aquele que desenvolve capacidade de mobilizar recursos cognitivos (conhecimentos aprofundados, operações mentais, capacidades relacionais, procedimentais, técnicas, atitudes) para enfrentar situações emblemáticas, dilemas”. Superar a transição entre antes, durante e uma possível saída do período pandêmico destaca essa perspectiva de pensarmos em formar profissionais mais competentes. O estagiário G. ressalta:

As expectativas são grandes, o poder entrar e estar em contato, você poder lecionar, fazer o aprender a aprender, as maneiras de como o ser humano se comporta dentro do espaço e como ele se modifica em torno de si com a sua própria interferência, não só isso, podendo gerar

seres críticos-pensantes, que possam optar por um lugar melhor, gerando uma sociedade viva e pensante.

O momento de estar em sala de aula, em um período pandêmico, gerou expectativas que são entendidas como simplórias; muitas vezes, “estar em contato”, respeitando as orientações sanitárias, tornou-se um desafio. A estagiária T. destaca:

E outro desafio se as aulas voltarem nesse período: vou conseguir entrar em uma sala de aula para aplicar o conteúdo, pois eu mesma nunca estive devido aos últimos acontecimentos e de como o nosso ritmo educacional se transformou em apenas um ano e meio.

Para o ensino de Geografia, as oportunidades de interação e integração contemplam também a contextualização. Isso faz com que se aproveitem ao máximo as relações existentes entre os conteúdos do ensino e o contexto social e pessoal dos estudantes. Dessa forma, ganha-se significado ao se relacionar com o que está sendo aprendido. No desenvolvimento de competências, a contextualização no ensino de Geografia pode resultar em uma ampliação do conhecimento do professor e do estudante, e ainda reforça que a existência e a identidade profissional e coletiva acontecem no espaço. Sob esse aspecto, percebe-se que as considerações sobre o ensino contextualizado remete às questões durante o estágio de seleção e organização de conteúdos, fazendo que as relações

espaciais estejam desvelando na multiplicidade de formas e dimensões sobre o espaço vivenciado, e que foi restrito durante o período pandêmico.

As dimensões espaciais se alteraram com os acontecimentos globais, as mudanças locais seguiram a lógica e motivações dos espaços vivenciados. Com isso, reforça-se e justifica-se o pensar os espaços habitados e constantemente modificados, sendo que é um processo contínuo de reprodução espacial. O ensinar Geografia deve buscar as questões da realidade e instigar na percepção de como está inserido o pensamento geográfico, no cotidiano. Destacamos a fala do estagiário I:

Os desafios como um todo são ser professor em um país como o nosso Brasil, a falsa meritocracia e a falta de redistribuição de renda fazem com que a profissão de educador seja escassa no fator rentabilidade econômica/mental. A outra questão é conseguir manter um padrão de ensino pleno em meio às crises econômicas, políticas e sanitárias. O mundo pós-pandemia será ainda mais desigual e sem forma correta de distribuição de recursos.

No momento em que os estudantes conhecem e compreendem o espaço geográfico, identificam suas implicações e significados e, assim, alarga-se o desenvolvimento de competências que através do ensino de Geografia requer a busca de conteúdos e práticas renovadas, que acarretem no compromisso com a reflexão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período do Estágio Supervisionado em Geografia II, muitas articulações e estratégias são possíveis, de forma que os estagiários possam ampliar a capacidade de percepção e apreensão sobre o seu papel em sala de aula. O contexto global e local alterou as formas de ensinar Geografia e conseqüentemente alterou-se a forma de pensar os espaços geográficos. Com isso, levou-se ao levantamento de expectativas e desafios incomuns aos futuros professores.

O objetivo principal neste texto foi refletir sobre o papel da disciplina de Estágio Supervisionado II, trazendo a perspectiva dos estagiários sobre o enfrentamento no atual contexto em que vivemos e no futuro que está a caminho. O período do Estágio tem o papel de mudanças, sem exclusividades nem rejeições, mas através da identificação e desenvolvimento de competências e saberes para a construção da identidade profissional.

O papel do estágio supervisionado consiste na explanação do pensamento por meio de abordagens situacionais, interativas e integrativas da Geografia, do ensino e aprendizagem de competências, da instrumentação e dos meios extraídos da realidade vivenciada, assim como da abertura para a reflexão sobre as multiplicidades possíveis. É no momento de estagiar que construímos um espaço aberto para conduzir a revisão do que é e será vivenciado, mas também do que foi ignorado ou deixado à margem, visando um diálogo criativo, com as expectativas e desafios, as dúvidas e interrogações do momento atual,

Esse papel construído no ensino de Geografia assume um olhar sobre o espaço geográfico, nas possibilidades dos espaços de conhecimento. O saber pensar o espaço e o compromisso de enfrentamento dos paradoxos buscam uma formação profissional com e para a Educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto n. 2080*, de 26 de novembro de 1996. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto n. 87.497, de 18 de agosto de 1982, que regulamenta a Lei n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977, que dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior. Disponível em: <http://www.prg.unicamp.br/IIIENE/legislaao>.

CAVALCANTI, L. S.; *O ensino de geografia na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

FAZENDA, I. C. A. *A prática do ensino e o estágio supervisionado*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1996. 139 p.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018. 304p.

OLIVEIRA, V. H. N.; KAERCHER, N. A. Somos tão jovens: o ensino de Geografia e a escuta às juventudes. *In: GIORDANI, A. C. et. al. (org.). Aprender geografia: a vivência como metodologia.* Porto Alegre: Evangraf, 2014. 232 p.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. A prática (e a teoria docente). *Ressignificando a didática.* *In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). Confluências e divergências entre didática e currículo.* Campinas: Papyrus, 1998.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.* São Paulo: Cortez, 2008.

## **APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA NO ÂMBITO DOS ESTÁGIOS: O PAPEL DO SUPERVISOR**

---

*Claudivan Sanches Lopes  
Leia de Andrade*

### **INTRODUÇÃO**

O objetivo do artigo é discutir o processo de construção dos saberes de base da profissionalidade docente ao longo da formação inicial do professor de Geografia, tendo como foco principal de análise as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado e destacando, especialmente, o papel atual e potencial que os professores da Educação Básica – supervisores de estágio – desempenham na formação dos estagiários.

No contexto teórico das pesquisas que enfatizam os saberes docentes, e considerando a realização de entrevistas semiestruturadas com quatro supervisores e oito alunos estagiários, busca-se aprofundar a compreensão do processo de aprendizagem da docência que ocorre durante os estágios supervisionados. Os professores supervisores comunicam saberes fundamentais à futura atividade profissional dos estagiários e em um contexto profissional desejável podem constituir-se em coformadores de professores. Ao colocar em diálogo alunos, supervisores e professores orientadores, o estágio supervisionado é espaço profícuo para a constituição de comunidades de aprendizagens.

A aprendizagem da docência resulta de um complexo processo que, em diferentes âmbitos formativos, envolve a apropriação crítica dos saberes de base da profissionalidade do professor, ou seja, aquele conjunto diversificado de conhecimentos, destrezas, compreensões e tecnologias, ética, valores e disposições que permitem a esse profissional a consecução de um bom ensino (SACRISTÁN, 1995; SHULMAN, 2005). Assim, a reflexão sobre a organização e composição dos currículos para a formação de professores, as estratégias mais adequadas para desencadear processos de aquisição dos saberes para o exercício da docência e a elevação da qualidade da profissionalidade desse grupo profissional são questões que, hoje, se colocam em todos os campos disciplinares como fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica.

Nesse contexto, considerando as preocupações mais específicas deste artigo, perguntamos: Que conhecimentos, habilidades e destrezas, os alunos aprendem durante a realização dos estágios? Qual o papel atual e potencial dos professores supervisores de estágio na formação dos futuros professores? Qual o perfil necessário ou as características do “bom” supervisor de estágio?

Diante dessas questões, discutimos neste artigo o processo de aquisição dos saberes de base da profissionalidade docente ao longo do percurso formativo do futuro professor de Geografia na Universidade Estadual de Maringá (UEM), tendo como foco principal de análise as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado. Buscamos, especificamente, identificar as necessidades formativas explícitas e implícitas nas atividades desenvolvidas por alunos da disciplina de estágio supervisionado em Geografia da UEM, de modo a contribuir para os processos de formação inicial do futuro

profissional e o aperfeiçoamento dessas atividades, bem como discutir, no contexto das atividades de estágio, o papel atual e potencial que professores da Educação Básica – supervisores de estágio – desempenham na formação inicial dos professores de Geografia nessa instituição. Mais amplamente, visamos estimular o trabalho colaborativo entre os professores da Educação Básica, particularmente os supervisores de estágio e os professores envolvidos diretamente com a formação de professores na universidade (orientadores de estágio).

## **O estágio supervisionado: sua importância e seus protagonistas**

Os estágios de ensino podem ser definidos como o conjunto das atividades de observação e de experiência docente em um programa de formação inicial de professores em que estão incluídas ações diversas como, por exemplo, e fundamentalmente, as práticas de ensino desenvolvidas nas escolas da Educação Básica. No Departamento de Geografia da UEM, os estágios se desenvolvem em dois momentos integrados, mas distintos, que correspondem ao estágio de observação participante e ao estágio de regência. De acordo com o projeto pedagógico do curso (PPC), essas atividades devem ser realizadas no terceiro e no quarto ano, orientadas por um professor da instituição – o orientador – e supervisionadas por um professor normalmente vinculado à rede de educação pública do Estado do Paraná – o supervisor. A observação participante antecede a regência quando, propriamente, o estagiário assume a direção da classe.

Compreendemos, como assinala Marcelo (1998), que os estágios supervisionados de ensino representam uma ocasião privilegiada para investigar o processo de aprender a ensinar. O autor destaca pelo menos **quatro razões** para evidenciar a necessidade de aprofundar as pesquisas focadas na aprendizagem da docência que ocorrem durante os estágios. Em **primeiro lugar**, porque com frequência os professores reconhecem que as práticas de ensino que ocorrem durante os estágios constituíram o componente mais importante de sua formação. Em **segundo lugar**, mesmo sendo muitas as pesquisas, não podemos asseverar que exista um conhecimento sólido acerca das práticas de ensino, de como se desenvolvem e que resultados conseguem. Em **terceiro lugar**, porque os estágios supervisionados representam o componente dos programas de formação de professores mais destacado para estabelecer relações entre a Educação Básica e a universidade. E, finalmente, uma **quarta razão**, que interessa muito particularmente a esta pesquisa, é determinada pela necessidade de conhecer as características do professor supervisor eficaz, assim como as formas do estabelecimento de relações frutuosas entre este e os alunos estagiários (MARCELO, 1998).

Embora os estágios sejam um momento privilegiado de aprendizagem para os alunos inscritos nas licenciaturas, não são estes, certamente, os únicos a terem a oportunidade para aprender. Quando organizado adequadamente, o estágio de ensino proporciona situações de aprendizagem e desenvolvimento profissional para outros protagonistas: o professor orientador vinculado à universidade e o professor supervisor.

Ao contrário do orientador, que tem uma ligação com a instituição universitária da qual provêm os alunos estagiários, o super-

visor do estágio tem uma ligação ou vínculo empregatício com a unidade concedente, nesse caso, com a escola na qual os alunos realizam o estágio. Esse profissional, como sabemos, tem um contato prolongado com os estagiários e as pesquisas mostram sua influência sobre os futuros professores. A esse respeito, Pimentel e Pontuschka (2010, p. 1) declaram:

É evidente a importância desse professor na formação inicial dos alunos da licenciatura em períodos de estágio. Contudo, essa importância não remete à mera presença desse sujeito, mas a uma participação ativa dele no decurso da formação desses alunos. Alguns saberes de base para a docência são gerados nas práxis profissionais, nela se expressam e se reconstruem, revelando a validade da observação e participação dos estagiários no lócus de ensino. Podemos citar como exemplo o conhecimento pedagógico do conteúdo, descrito por Shulman (2005a), que é construído pelo professor a partir de referenciais teórico-práticos utilizados em suas experiências ao ensinar.

Entretanto, como observam Pimentel e Pontuschka (2010), ainda que normalmente as instituições de ensino da Educação Básica tenham acordos formais com as instituições universitárias, o trabalho com estagiários não faz parte da função docente do professor da Educação Básica e é um trabalho tido ainda como voluntário. Desse modo, os professores que atuam nesse nível de ensino tomam essa tarefa como secundária em relação ao objetivo da formação dos alunos dos níveis fundamental e médio. Nessa circunstância, enunciam

as autoras: “Acreditamos que, para obtermos melhores resultados na formação inicial dos alunos da licenciatura em períodos de estágio é necessário permissão e desejo por parte dos professores da escola básica” (PIMENTEL e PONTUSCHKA, 2010, p. 3).

Sacristán (1995) e Jackson (2001), e com eles concordam inúmeros pesquisadores, asseveram que os professores são um tipo de pessoas que falam pouco de seu ofício entre si e de como melhorá-lo, e transmitem pouco a sua experiência profissional. Dessa maneira, o contato consciente e mais prolongado dos professores orientadores e dos professores supervisores com os estagiários na forma de “comunidades de aprendizagens” pode estimular os professores, individual e coletivamente, a compartilharem mais suas experiências na profissão.

Nesse contexto, como têm revelado as pesquisas que focam o “saber docente” (GAUTHIER *et al.*, 1998; SHULMAN, 2005; TARDIF, 2006) de modo geral, e particularmente no ensino de Geografia (LOPES, 2010; 2015; PIMENTEL, 2010; LOPES e PONTUSCHKA, 2015), verificamos que alguns dos conhecimentos de base para o exercício eficaz da docência são produzidos e continuamente reconstruídos na própria *práxis* profissional. Indicam, como tratamos mais adiante, a partir da análise dos depoimentos dos professores supervisores e dos alunos estagiários, da importância desses últimos entrarem em contato e compreenderem, à luz das teorias atuais da academia, a “sabedoria prática dos professores” que os recebem nas escolas.

As pesquisas que focalizam os **saberes docentes** representam, assim, uma das frentes em que se procuram soluções para os problemas que afetam a formação e a prática profissional dos professores

no Brasil e em diversas partes do mundo. A perspectiva que aqui apresentamos corrobora a ideia de que, paralelamente à busca de conhecimentos **para o ensino** externamente à profissão, é fundamental identificar os conhecimentos produzidos **no ensino**, ou seja, os conhecimentos produzidos pelos professores em seu contexto sempre complexo de trabalho. Os ventos que sopram da academia sempre são bem-vindos, entretanto não são os únicos “motores” que podem fazer mover e desenvolver a profissão. A força da profissão deve brotar, essencialmente, do seu interior, pelo estabelecimento de uma comunidade profissional consciente de seu papel no ensino. Defendemos, portanto, que o repertório de conhecimentos profissionais mobilizados pelo professor em seu trabalho é composto tanto por aqueles conhecimentos elaborados por investigadores especializados nas diversas áreas afins à educação e à disciplina que ministram como, de modo inter-relacionado, por aqueles **conhecimentos** elaborados, individual ou coletivamente, pelos próprios professores no processo de reflexão sobre suas práticas. Ganham deferência, dessa forma, as atividades de estágio como espaço privilegiado para a aprendizagem e o pleno exercício da docência.

A abordagem desenvolvida pelos pesquisadores vinculados a esse campo de investigação coopera para a compreensão das potencialidades formativas do estágio supervisionado porque concebem os professores como produtores de saberes profissionais e, muito especialmente, de um tipo de conhecimento categorizado por Shulman (2005) como Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC). Trata-se, como destacamos a seguir, de um tipo de conhecimento profissional que revela a especificidade do ofício docente.

Interessado em investigar os conhecimentos necessários à docência – seus conhecimentos de base –, Shulman (2005) apresenta sete conjuntos de saberes: **conhecimento do conteúdo a ser ensinado**: refere-se ao conhecimento da disciplina na qual o professor é um especialista (Geografia, História, Matemática etc.); **conhecimento pedagógico geral**: reporta-se, especialmente, àqueles princípios e estratégias gerais de manejo e organização da aula que transcendem o âmbito da disciplina; **conhecimento do currículo**: trata-se de um especial domínio dos materiais e dos programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente; **conhecimento pedagógico do conteúdo**: é o especial amálgama entre matéria e pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua forma própria e especial de compreensão profissional; **conhecimento dos alunos e de suas características**; **conhecimento dos contextos educativos**: abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e o financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas; **conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos**.

Shulman (2005) assinala que o **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC)** é possuidor de um valor particular, porque identifica os corpos de conhecimentos distintivos para o ensino. O CPC representa, nas palavras do autor,

uma combinação entre matéria de ensino e pedagogia pela qual o professor compreende como determinados temas e problemas se organizam, podem ser representados e adaptados aos diversos interesses e capacidades de seus alunos (SHULMAN, 2005, p. 11).

O CPC revela-se concretamente nos exemplos ilustrativos, nas analogias, nos exercícios, nas explicações e nas demonstrações usadas pelo professor em suas experiências ao ensinar. Pode ser identificado, também, na capacidade de o professor antever, em cada conteúdo, dificuldades e problemas na aprendizagem dos alunos, de encontrar maneiras alternativas de expor um mesmo conteúdo etc. Dessa maneira, para Shulman (2005, p. 21),

a chave para distinguir o conhecimento de base para o ensino está na intersecção da matéria e a pedagogia, na capacidade de um docente para transformar seu conhecimento da matéria em formas que sejam didaticamente impactantes e ainda assim adaptáveis à variedade que apresentam seus alunos quanto a habilidades e bagagens.

O CPC constitui-se, enfim, em um conhecimento de autoria do próprio professor que, renovado continuamente pelo exame e análise dos outros tipos de conhecimentos que compõem a base, permite enriquecer suas práticas pedagógicas, afirmar sua profissionalidade.

Julgamos, diante dos pressupostos e desdobramentos das pesquisas denominadas “saberes docentes”, que os estágios supervisionados representam seguramente um espaço privilegiado para a constituição de “comunidades aprendizagens” (SHULMAN, 2004) na medida em que, como indicam os pesquisadores filiados a esse campo de pesquisa, o contato com prática, ou seja, a vivência de situações concretas de ensino-aprendizagem exige que os professores ressignifiquem os saberes adquiridos no âmbito da universidade e

que, em certa medida, produzam novos saberes. Ao reunir dialogicamente professores universitários, professores da Educação Básica e futuros professores, os estágios constituem especial ocasião para o compartilhamento e o intercâmbio de saberes profissionais. Nessa nova perspectiva, os professores supervisores, além de poderem refletir sobre suas próprias práticas, adquirem, potencialmente, o papel de formadores ou coformadores de professores.

## Procedimentos metodológicos

À procura de alcançar os objetivos descritos, nossa investigação buscou fundamentos teóricos que pudessem subsidiar a discussão do tema ora em pauta. Em informações coletadas em pesquisa de campo, analisamos as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos alunos da disciplina de Supervisão de Estágio em Geografia da UEM em cooperação com os professores supervisores das escolas campos de estágio. Mais detalhadamente, combinamos o acompanhamento *in loco* das práticas desenvolvidas pelos alunos e supervisores ao longo do estágio com a realização de entrevistas semiestruturadas (BAUER; GASKEL, 2002) nas quais puderam explicar/explicitar suas práticas e teorias.

Os sujeitos de nossa pesquisa foram oito alunos da disciplina de Estágio Supervisionado que no momento da pesquisa estavam matriculados no quarto ano do curso de licenciatura em Geografia da UEM e quatro professores supervisores que atuam nas escolas onde essa atividade é realizada. A análise do material coletado nas entrevistas foi orientada pela metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2007; MORAES, 1999).

Temos por pressuposto, e isto explicita o posicionamento metodológico, ético e político que assumimos nesta investigação, que a missão mais elevada da investigação educativa. Como Charlot (2002, p. 95) defende, “[...] existe um saber coletivo, historicamente criado pelos professores, que deve ser levado em consideração”. Os professores produzem saberes e “teorias implícitas” que foram criadas e valem-se de suas práticas para interpretá-las, avaliá-las e orientar a organização de outras. Entendemos que esse **reconhecimento** pode propiciar o estabelecimento de um diálogo mais fecundo entre o professor – com sua prática – e o pesquisador na tentativa de articular essa prática aos conhecimentos teóricos. Significa superar uma separação hierárquica entre “aqueles que conhecem” e “aqueles que aplicam”. Não negamos, evidentemente, a relevância da pesquisa acadêmica, contudo, ante as “teorias” que emanam das práticas dos professores em seu cotidiano de trabalho, consideramos que as possíveis soluções para os dilemas educacionais devem ser orientadas por uma aproximação colaborativa entre os professores e os pesquisadores e não pelo poder hierárquico desse segundo grupo.

## **Resultados e discussão**

Após leitura e imersão no material coletado por intermédio das entrevistas e das sistematizações das observações das aulas, conforme a metodologia de análise de conteúdo (MORAES, 1999; BARDIN, 2007), construímos duas categorias analíticas assim denominadas:

- Os conhecimentos que os supervisores podem ajudar os alunos a desenvolver;
- O papel (ou perfil necessário) do professor supervisor de estágio.

## Os conhecimentos que os supervisores podem ajudar os alunos a desenvolver

As perguntas “Quais conhecimentos você acredita que os supervisores podem auxiliar o aluno estagiário a desenvolver?” e “Que conhecimentos você acredita que os professores supervisores podem comunicar aos estagiários?” Foram formuladas aos supervisores e aos estagiários participantes da pesquisa e as respostas resultaram nessa categoria de análise.

Ao refletir sobre a questão, e considerando o que para ela é a primeira base de conhecimentos para o exercício da docência, a professora Beatriz assim responde:

Quando eu fiz o meu curso na UEM eu aprendi vários conteúdos de Geografia em um nível mais teórico. Quando eu caí no chão da sala de aula, de certa forma **eu tive que reaprender tudo**, até para preparar as minhas aulas e aí, assim, alguns conteúdos eu até tive contato no ensino superior, mas **não para poder ter o conhecimento dele o suficiente para poder ensinar para outros**. Foi no momento que eu me tornei professora que eu me preocupei: esse conteúdo aqui eu me lembro que vi lá no curso superior, mas agora eu preciso ter um domínio mais amplo dele, entendeu? E a partir desse **domínio mais amplo** eu tenho que ter aquela capacidade também e aí entra **um outro tipo de conhecimento que eu não saberia nominar para você... como que eu falaria desse tipo de conhecimento?** Mas é assim: **Como é que agora eu transformo isso, que é conhecimento teórico, em algo acessível e na linguagem dos alunos?** (Beatriz, grifos nossos).

O conhecimento que a professora Beatriz manifesta dificuldade de nomear é, seguramente, o CPC apresentado por Shulman (2005), definindo como uma mescla ou amálgama entre os conhecimentos geográficos, conhecimentos pedagógicos e do conhecimento do contexto da prática – incluindo, evidentemente, as características dos alunos –, como descrevem Lopes e Pontuschka (2015), considerando as particularidades dessa área do currículo escolar. Trata-se da expressão da “sabedoria prática” dos professores, ou seja, um saber produzido a partir da experiência pedagógica dos professores, sua forma particular de compreensão profissional. A professora Beatriz fornece, nesse sentido, informações relevantes sobre suas propriedades: um amplo domínio do conteúdo cuja qualidade fundamental é a capacidade de torná-lo acessível e significativo aos alunos.

O estágio, mais propriamente o contato qualificado e prolongado com o professor supervisor, permite ao futuro professor, na opinião da supervisora Beatriz, visualizar de forma mais concreta esse complexo processo de transformação do conhecimento científico em objeto de aprendizagem: o conhecimento acadêmico agora disponível à educação escolar. É evidente que essa passagem leva em consideração ou está condicionada às características dos alunos beneficiários de seu trabalho. “Porque se eu chegar teorizando demais”, anuncia a professora Beatriz, “[...] eu não vou ter a atenção dos alunos, eu não vou ter a compreensão deles e então a minha aula vai ‘por água abaixo’”. É isso o que a professora pontua na fala que se segue, na qual destaca a educação de jovens e adultos e que acredita poder transmitir aos futuros professores: “Então tem que ter a capacidade de transformar aquilo que está bem teórico, o conhecimento científico em si, numa linguagem acessível aos alunos” (Beatriz).

A professora Maria Cristina pondera que o contato dos estagiários com o supervisor permite aos primeiros compreender, mais intimamente, questões relacionadas ao dia a dia da prática docente, situações vinculadas à sala de aula. Notamos, também, para além das questões pedagógicas, a preocupação dessa professora em apoiar e incentivar os alunos, estabelecendo, contrariamente a sua experiência como estagiária no passado, uma relação mais próxima e produtiva.

Eu acredito que, até por conta do que eu vivenciei como estagiária, porque eu acredito assim que eu não tive aquele apoio da professora na sala de aula, aquela discussão, aquela orientação, eu acredito que dei conta disso, que eu os orientei bem. Quanto aos **conteúdos específicos**, antes deles entrarem em sala de aula, que **tipos de atividades** eles poderiam estar desenvolvendo, **as metodologias e as estratégias de aula. Depois da aula também...** Naquela questão você poderia ter falado dessa forma, tais conceitos você nem precisava ter colocado porque não cabe para esse nível, então, auxiliar na questão do próximo dia, da próxima aula, e sempre incentivando, motivando e sempre fazendo críticas construtivas (Maria Cristina, grifos nossos).

O professor Osmar, de modo semelhante à professora Maria Cristina, assinala que a função principal do professor supervisor é amparar os estagiários em suas atividades, “incentivando”, dando “dicas” e “corrigindo” de modo respeitoso seus equívocos, ou, em suas palavras, um “refúgio” para o aluno estagiário. Faz uma analogia para explicar o tipo de relação que estabeleceu com os alunos estagiários em que se coloca como formador:

Eu até costumo fazer uma comparação, talvez grotesca, mas dá para se entender: eu me vi como um técnico de futebol e seu time, onde eu tinha que corrigir o passe, tem que corrigir a letra no quadro, tem que corrigir a postura em sala, corrigir a forma de falar, corrigir o modo de chamar atenção, então você vai moldando de acordo com o estereótipo [modelo] que você segue (Osmar).

Compreendemos que os professores supervisores de estágio contribuem efetivamente para a formação dos estagiários. É inegável que estes, com base em suas experiências acumuladas ao longo da profissão, transmitem, tácita ou explicitamente, seus saberes aos futuros professores e isso fica evidente nas falas dos alunos estagiários que participaram desta pesquisa. Segundo o estagiário Aurélio, o supervisor mostrou que muitas situações difíceis vivenciadas pelos professores na escola são, de certa forma, “controláveis por experiências que talvez a gente não aprenda na universidade”. Semelhantemente a Aurélio, o estagiário Fábio enfatiza como aprendizagem a compreensão de que a construção da profissionalidade docente é fruto da experiência refletida dos professores ao longo da carreira. Ao observar a atuação profissional dos supervisores, relata: “A gente não vai sair da universidade dando aulas maravilhosas, existem exceções, mas eu acho que a construção do professor se dá pela experiência que vai adquirindo em sala de aula”.

A estagiária Sonia, contrariamente aos demais alunos que participaram da pesquisa, revelou que em sua relação com o professor supervisor aprendeu muito mais sobre “o que não fazer” do que, exa-

tamente, sobre “o que fazer”. Nesse caso, percebemos, talvez, uma professora supervisora sem o perfil ideal para exercer tal papel:

Assim, com bastante sinceridade, a contribuição que ela deu indiretamente, não pessoalmente: que não é bom dar aula, que não é satisfatório dar aula, do jeito que ela conduzia suas aulas. Eu aprendi com as aulas dela que você não pode ficar lendo o livro na sala de aula, aprendi com ela que se você não tiver domínio do conteúdo, se você não estudar os alunos percebem, foram essas as contribuições indiretas. Mas foi bom ver isso, nada contra ela (Sonia).

Desse modo, ao considerarmos a qualidade da formação do futuro professor, defendemos que devem ser discutidas clara e objetivamente as características ou o perfil ideal dos professores supervisores de estágio.

## **O papel (ou perfil necessário) do professor supervisor de estágio**

Como definir o perfil ou o papel do supervisor de estágio durante os estágios? A professora Beatriz salienta o papel ativo que o supervisor deve desempenhar durante os estágios:

Eu acho que me coloquei para o estagiário como aquela pessoa com a qual aqui na esco-

la eles pudessem contar para aquilo que fosse necessário. Não é só aquela pessoa que vai observar, que vai identificar se houve falhas e apontar as falhas, mas eu também tenho que **tentar criar meios de segurança**. Olha! vocês vão encarar uma sala de aula, mas é tranquilo, é assim que funciona... até depois de acontecer as aulas a gente vai dizendo: nisso aqui você pode fazer isso, aquilo outro você pode encaminhar dessa maneira, eu acho que.... [...] então nem sei se supervisor é a palavra correta neste caso; se eu estou pensando em haver essa interação, eu estou ali usando a minha experiência para dar as dicas de como é que deveria acontecer. [...] Ele acaba **sendo o elo** entre aquilo que está lá na teoria e a prática (Beatriz, grifos nossos).

Como podemos observar, a professora Beatriz enfatiza a necessidade de o supervisor “dar segurança ao futuro professor” servindo de “elo entre aquilo que está na teoria e a prática”. Assinala que um dos papéis do supervisor é realizar um trabalho de tutoria de forma a apontar os acertos e corrigir eventuais falhas profissionais verificadas. A professora Maria Cristina, reforçando a fala da professora Beatriz, também ressalta o papel potencial de mediador do processo de aprender a ser professor que o supervisor pode desempenhar. Em sua concepção, o estagiário tem que sentir confiança na pessoa e nas capacidades do supervisor. Assim, seu papel

é de **mediação**, eu acredito, é de **orientação**, já tivemos aqui supervisores que queriam ter alunos aqui só, tê-los em sala de aula e para ter mais tempo de hora atividade. Eu acredito que

não pode e que não deve ser assim. O professor tem que ficar observando, é claro que muitas vezes o aluno que está ali na frente, fazendo a regência, ele se sente envergonhado, será que estou fazendo a coisa certa? Será que estou falando alguma coisa errada? Mas ele tem que **sentir confiança na pessoa** que está ali e vê-la como **mediador**, uma pessoa que está ali para mediar todo esse processo, para **ajudá-lo**, para **orientá-lo** mesmo (Maria Cristina, grifos nossos).

O professor Paulo se refere a sua função com um “espelho”, ou seja, o professor supervisor de estágio é uma “referência” ou modelo para o futuro professor: “Ele acaba sendo o **parâmetro** de como fazer, de como proceder, de como elaborar uma aula, quais recursos utilizar”. Por outro lado, enfatiza que realizar o estágio com professores que ainda não desenvolveram suficientemente sua profissionalidade “[...] com conhecimentos até errados sobre o assunto, e que não varia muito sua dinâmica, a sua didática, os seus recursos, acaba limitando muito esse estagiário que não vê essas inovações, ou não vê novos horizontes sobre como trabalhar”. E conclui: “O papel do professor supervisor é mostrar caminhos, é até mesmo destacar as dificuldades, mas mostrando que há diferentes formas de se fazer. Então, ter professores bem qualificados contribui para preparar melhor os novos professores” (Paulo).

Na fala do professor Paulo, podemos observar que a proficiência das práticas desenvolvidas pelo supervisor, seu domínio da profissão, é decisiva na determinação da qualidade do estágio e, portanto, das aprendizagens que pode propiciar. Ao se constituir um modelo de professor, este pode ser, como assinalou a professora Beatriz, para “o bem” ou para “o mal”.

Na visão do professor Osmar, o supervisor é um sujeito essencial no processo de formação do futuro professor e um elo entre a universidade e as escolas. Essa relação, como fica evidenciada no excerto a seguir a partir do relato de Osmar, constitui oportunidade para os alunos se apropriarem de uma série de comportamentos e destrezas relacionados ao dia a dia do professor que, normalmente, não são suficientemente contemplados na formação inicial: “desde uma simples organização da lousa até como atender o aluno, como levar e relevar alguns comentários em sala”.

Os estagiários salientam como característica fundamental do supervisor a capacidade de proporcionar “segurança”, “amparo”, “tranquilidade” aos futuros professores durante as atividades nas escolas. Valorizam muito a disponibilidade do professor supervisor em, sempre que possível, manter uma relação mais próxima, dando “dicas”, avaliando as atividades e indicando os melhores caminhos a seguir. A estagiária Francisca destaca os momentos de interação com a professora supervisora:

Nos planos de aula, ela pedia que nós sempre enviássemos antes, para que ela soubesse o que nós íamos aplicar, e para que ela pudesse dar as contribuições dela. [...] Então, em relação aos planos de aula nós tínhamos esse retorno dela, e isso é muito bom porque **ela sempre mostrava onde a gente podia melhorar**. Em nossos trabalhos de sala também, sempre ao final das aulas ela sempre comentava, olha, isso foi legal, só que hoje vocês deixaram os alunos se dispersarem muito, olha, isso foi legal, isso não foi legal, aula rendeu, tudo isso... (Francisca, grifos nossos).

Francisca, como podemos observar, ressalta a importância das orientações recebidas da professora supervisora. Entretanto, em outro momento da entrevista, aponta a falta de momentos apropriados e mais prolongados para o desenvolvimento dessa relação. Revela que a interação se dava nos rápidos intervalos entre as aulas: “As falas dela conosco eram muito rápidas; porque batia o sinal, a gente saía e, enquanto a gente caminhava pra chegar na outra turma é que ela falava [...] ela tinha pouco tempo para, por exemplo, passar uma tarde com a gente”. Como afirmamos, as escolas, de modo geral, não estão preparadas e equipadas para receber os estagiários. Além disso, o trabalho de supervisão não compõe o rol de funções e atribuições do professor, trata-se de uma atividade voluntária, o que significa mais uma incumbência a esse professor.

Pontuamos que a qualidade do processo de interação é fundamental para que, como sublinha a aluna Sonia, “nos sintamos mais seguras e também para que possamos avaliar se o que a gente está fazendo está legal ou não está”. Como verificamos, a breve interação entre o professor supervisor e os estagiários diminui as oportunidades de aprendizagens e, não raramente, provoca sentimentos de insegurança ao futuro professor. A inexistência, portanto, de espaços e tempos adequados para que a interação se efetive (o planejamento/avaliação das práticas de educação geográficas preparadas/desenvolvidas durante o estágio) é um fator contrário a sua qualidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Propomo-nos, neste artigo, a investigar a construção dos saberes de base da profissionalidade docente ao longo do processo

formativo inicial do professor de Geografia na Universidade Estadual de Maringá, tendo como foco principal de análise as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado. Buscamos, mais especificamente, identificar necessidades formativas explícitas e implícitas nas atividades desenvolvidas por alunos da disciplina de estágio supervisionado em Geografia nessa instituição, de modo a contribuir para a melhoria dos processos de formação inicial do futuro profissional e o aperfeiçoamento dessas atividades e, ainda, discutir o papel atual e potencial que professores da Educação Básica – supervisores de estágio – desempenham na formação inicial dos professores de Geografia. Mais ampla e prospectivamente, visamos estimular o trabalho colaborativo entre os professores da Educação Básica, particularmente os supervisores de estágio, e os professores envolvidos mais diretamente com formação de professores no âmbito da universidade (orientadores e coordenadores de estágio).

Para os professores supervisores que participaram da pesquisa, ratificado na análise de conteúdo das entrevistas dos alunos, o estágio supervisionado é, fundamentalmente, um momento de decisão/ confirmação profissional e de intensa aprendizagem. Ao se deparar com as reais condições da profissão, o aluno estagiário é chamado a confirmar ou não sua escolha. É um tempo, por conseguinte, em que o estagiário verifica se está preparado para “ser professor” e ocasião privilegiada para a identificação das necessidades formativas.

O estágio representa, sem dúvida, um período qualificado para que o futuro professor, em situações reais de ensino e aprendizagem, mobilize os conhecimentos curriculares aprendidos e acumulados na universidade e, simultaneamente, entre em contato com os saberes

mobilizados pelo professor supervisor em sua prática pedagógica. Como apontaram alguns professores supervisores entrevistados para esta pesquisa, tais como Osmar e Paulo, o estágio é como um “laboratório de experiências didáticas”, um “momento especial para aliar a teoria com a prática”.

Nesse sentido, o estágio oportuniza aos alunos das licenciaturas conhecer mais profundamente o dia a dia das escolas e dos professores de forma geral e, particularmente, de Geografia. O estágio é, assim, um momento de encontro de saberes que conclamam à reflexão: por um lado, os saberes universitários e a necessidade da apropriação de velhas e novas teorias sobre o conhecimento geográfico e as formas mais eficazes de ensiná-lo. Por outro lado, estão os “saberes da experiência”, aqueles saberes gerados reflexivamente pelos próprios professores no decorrer de suas práticas profissionais. Os saberes comunicados pelos supervisores não são de qualidade inferior aos comunicados no espaço universitário: ambos, definitivamente, se complementam, retroalimentam-se e são fundamentais para o desenvolvimento da profissionalidade docente (MARCELO, 1998; PIMENTEL, 2010; PIMENTEL e PONTUSCHKA, 2010).

Destarte, é crucial que os futuros professores reflitam a respeito das relações e inter-relações existentes entre o conhecimento geográfico científico, objeto de estudo e pesquisa na universidade e as necessidades práticas do dia a dia nas salas de aula, ou seja, que compreendam a importância de didatizar ou pedagogizar os conteúdos selecionados pelo currículo para serem ensinados aos alunos. Dessa maneira, destacamos as diferenças existentes entre o **saber para si e o saber para o aluno**. Ao ensinar, o professor deve entrar em relação

com **outrem** e, desse modo, as características do aluno e de sua localização no território – particularmente tratando-se da Geografia –, condicionam a maneira, os métodos ou as metodologias escolhidas para levar a cabo esse processo.

O conhecimento da matéria ou dos conteúdos ocupa lugar central na base de conhecimentos necessários para o ensino, o que confirmamos no discurso tanto dos alunos como dos professores supervisores. Todavia, o reconhecimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) permite colocar, em outra perspectiva, sua relevância nessa base de saberes (SHULMAN, 2005; LOPES, 2010; 2015). Não se trata, reiteramos, de simplesmente dominar o conhecimento em si mesmo, mas de possuir um **conhecimento para ensinar**, um conhecimento transformado ou ressignificado pelo labor profissional do professor.

Ratificamos que a legislação que trata dos estágios de modo geral e, particularmente, na UEM não estabelece com clareza o perfil ideal do professor supervisor de estágio. Há, como observam outros pesquisadores preocupados com a questão, uma lacuna na concepção e definição do papel do professor supervisor de estágio (PIMENTEL e PONTUSCHKA, 2010; BENITES *et al.*, 2012). Verificamos que os professores supervisores de estágio que contribuíram com essa investigação se veem como tutores dos alunos estagiários e frisam o “apoio”, o “amparo”, a “tranquilidade” que buscam proporcionar aos alunos. Estes, por seu turno, destacam positivamente tais características e as consideram fundamentais para seu sucesso como estagiários. O professor supervisor cumpre, assim, primeiramente, uma função de natureza socioafetiva e, muitas vezes, pode se constituir em cúmplice dos estagiários (BENITES *et al.*, 2012).

Para além dessas características, a necessidade de aliar a teoria com a prática, de aproximar a universidade e a Educação Básica evidencia o professor supervisor como sujeito de conexão essencial desse intento. Ao se colocarem, eles próprios, nesta pesquisa como “elos”, de certo modo confirmam essa potente função. Cabe à pesquisa educacional, como buscamos realizar neste artigo, explicitar o perfil mais específico desse profissional, pois, como afirmamos, a legislação não deixa claro o papel que deve desempenhar. Ademais, sua participação ainda é voluntária e, em algumas situações, imposta pela equipe de coordenação das escolas.

Podemos, finalmente, depreender dos dados coletados que, para além da tarefa de receber estagiários, o papel potencial do professor supervisor é de mediador e de orientador, um importante parceiro da universidade na formação de novos docentes. O professor supervisor, como aponta Paulo, é como um “espelho”, é uma “referência” ou “modelo” para o futuro professor. Como podemos observar nas falas dos sujeitos desta pesquisa, a qualidade das experiências do professor supervisor de estágio, o domínio que possui da profissão é decisivo para a efetividade do estágio e, portanto, para fazer desencadear novas aprendizagens. Ao colocar em diálogo alunos, supervisores e professores orientadores, o estágio supervisionado é espaço profícuo para a constituição de “comunidades de aprendizagens” (SHULMAN, 2004), é uma ocasião ímpar de formação profissional.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 2007.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENITES L. C.; SOUZA NETO, S.; BORGES, C; CYRINO, M. Qual o papel do professor colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 20, n. 4, p. 13-25, 2012.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? *Terra Livre*, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001.

CAVALCANTI, L. S. A prática docente em Geografia: contextos e sujeitos. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 12., 2004, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Curitiba: PUC-PR, 2004, p. 1-12.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. *In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GAUTHIER, C. *et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

JACKSON, Ph. W. *La vida en las aulas*. 6. ed. Madrid: Morata/Paideia, 2001.

LOPES, C. S. *O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade*. 2010. 258 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA. O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática pedagógica de professores de Geografia. *Geosp: Espaço e Tempo*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 76-92, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/79809>. Acesso em: 29 fev. 2017.

LOPES, C. S. Processos de formação e de desenvolvimento da profissionalidade do professor de Geografia: a contribuição das pesquisas sobre os saberes da docência. *In: HARACENKO, A. A. S. et al. (org.). Geografia: temas e reflexões*. Maringá, PR: Eduem, 2015, p. 261-273.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 9, p. 51-75, 1998.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-37, 1999.

PIMENTEL, C. S. *Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia*. 2010. 253 p. (Tese de doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

PIMENTEL, C.; PONTUSCHKA, N. Representações sobre o estágio na formação inicial de professores de Geografia. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 67-87, 2010. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3193>. Acesso em: 1<sup>o</sup> maio 2016.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Cidade do Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SHULMAN, L. S. *Teaching as community property: essays on higher education*. Hutchings, P. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada-España, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art1.pdf>. Acesso em: 27 maio 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

## A PANDEMIA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: OLHARES A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO<sup>15</sup>

---

*Tamara de Castro Régis*

O cenário da pandemia da covid-19, vivenciado desde o primeiro trimestre de 2020, provocou impactos profundos na organização social. As mudanças foram sentidas no âmbito econômico, nos fluxos de circulação de pessoas, produtos, serviços e informação. No campo da educação, a suspensão inicial das aulas afetou cerca de 1,5 bilhão de estudantes, em aproximadamente 165 países (BRASIL, 2020).

Na busca por minimizar os impactos da suspensão das aulas e das atividades educativas presenciais, os países implementaram programas para manter as escolas e universidades funcionando a distância, empregando diversas estratégias como plataformas digitais, televisão, rádio ou a disponibilização de materiais impressos (DUSSEL, 2020).

No caso brasileiro, dados do “Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19”, organizado pelo INEP (2021), apontam que 167.566 escolas de Educação Básica se encontravam na condição de suspensão das atividades presenciais de ensino-apren-

---

<sup>15</sup> Este artigo faz parte do projeto “Observatório de Educação Geográfica: Formação e Práticas Pedagógicas”, e conta com recursos do Edital de Chamada Pública PAP/Fapesc 27/2020 – Apoio à Infraestrutura para Grupos de Pesquisa da UDESC.

dizagem durante o ano de 2020. Convém considerar que a suspensão das atividades de ensino presenciais nas escolas não significa a suspensão das ações desenvolvidas por professores e profissionais de ensino durante o período.

Os sistemas de ensino estaduais e municipais desenvolveram uma logística de enfrentamento da pandemia, mediante o exposto pelo parecer n. 05/2020 do Conselho Nacional de Educação, que atribui aos estados e municípios a responsabilidade pela organização das atividades emergenciais de ensino (BRASIL, 2020).

Referente às medidas de manutenção das atividades pedagógicas de forma remota no ano letivo de 2020, os dados apurados pelo Inep (2021) revelam que as redes de ensino empregaram diversas estratégias, investiram na disponibilização de materiais impressos para retirada na escola, realizaram atendimento virtual ou presencial escalonado com alunos, pais e responsáveis. Paralelamente, disponibilizaram materiais de ensino-aprendizagem na internet (vídeos, *podcasts*, publicação em redes sociais, plataformas virtuais e aplicativos para celular, a realização de aulas síncronas pela internet, televisão, rádio e/ou transmissão de aulas gravadas assíncronas pela internet, televisão e rádio).

Partindo do princípio de que a formação inicial de professores não pode acontecer alienada do contexto de atuação dos futuros profissionais, resgatamos o exposto por Tardif (2014), à necessidade de repensar a formação nas licenciaturas buscando a articulação e o equilíbrio entre os saberes universitários e os saberes cotidianos, sendo estes os saberes dos professores e das realidades específicas de seu trabalho. Evidenciamos a impossibilidade de

desconsiderar o cenário experienciado nos últimos dois anos ao se pensar a formação inicial dos professores de Geografia.

Com a escrita, refletimos sobre os novos saberes que emergem do período de excepcionalidade e procuramos responder: para além dos saberes disciplinares e curriculares, quais conhecimentos foram mobilizados pelos estagiários no planejamento e execução do projeto de docência de forma remota?

Almeja-se, com este estudo, problematizar e discutir as possibilidades, limites e desafios à formação inicial de professores de Geografia no período da pandemia da covid-19. Essa narrativa se sustenta por meio do resgate das experiências e saberes mobilizados com graduandos do curso de Geografia Licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) que cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia II no segundo semestre de 2021. Os olhares aqui evidenciados procuram ressaltar o que aprendemos com a experiência da docência de forma remota na formação de professores, ponderando as adaptações necessárias à singularidade do momento e às inquietações que permearam o processo.

Para a composição deste artigo, empregamos como metodologias a pesquisa bibliográfica mobilizando referenciais debatidos na disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia II, acrescido de outras referências sobre Ensino de Geografia e Pandemia, assim como legislações e relatórios oficiais que apresentam um panorama da Educação no Brasil nos últimos anos. Para o resgate das falas dos estudantes e experiências vivenciadas empregamos o diário de bordo da trajetória da disciplina de Estágio

Curricular Supervisionado, sendo este um caderno composto por anotações das aulas, dos encontros com professores supervisores e das orientações com os estagiários, elaborado ao longo do semestre. Na construção da nuvem de palavras foi utilizado o aplicativo *Mentimeter*, uma plataforma *online* que permite criar apresentações interativas com participação em tempo real com os interlocutores.

Além dessa introdução, a escrita está organizada em três partes. Na primeira parte, apresentamos brevemente a organização do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II no período pandêmico. Destacamos a importância dos Estágios Supervisionados em Geografia na formação do futuro professor em diálogo com a legislação e os referenciais teóricos.

Em seguida, resgatamos os registros das orientações e das observações do período de docência dos estagiários, mobilizamos as aprendizagens e os debates que emergem no contexto de ensino remoto, assim como, as reestruturações que se fizeram necessárias.

Posteriormente, trazemos à discussão as considerações sobre o período de estágio materializadas em nuvens de palavras elaboradas coletivamente com os estudantes. Com elas, analisamos a conjuntura da disciplina, as reflexões e sentimentos que foram despertados na jornada. Na impossibilidade de tecer conclusões, encerramos a escrita pensando sobre como as experiências vivenciadas nos últimos dois anos contribuíram para trazermos outras discussões às nossas aulas e pensarmos novos saberes a serem debatidos na formação inicial de professores de Geografia.

## Contextualizando as vivências no estágio curricular supervisionado em Geografia II

As organizações curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia são plurais e apresentam propostas que condizem com atribuições e características dos profissionais que almejam formar. No âmbito curricular, os cursos organizam-se com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Estas materializam as discussões e reflexões das políticas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as diretrizes organizacionais do sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2019).

130

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica destacam que a formação docente deve capacitar o licenciando para exercitar as competências gerais e as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, previstas na BNCC. Sobre os Estágios Curriculares Supervisionados, o documento traz como princípios norteadores “a centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)”, assim como o “engajamento da equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório” (BRASIL, 2019, p. 4).

Martins e Michielin (2021) destacam o Estágio Curricular Supervisionado como um campo de conhecimento que articula diver-

os atores, mobilizando a universidade e a escola, aproximando os estagiários dos professores supervisores da educação básica em uma relação de intervenção e pesquisa do contexto escolar.

O momento do Estágio aproxima os cursos de formação inicial de professores com os espaços da escola, que são parceiras imprescindíveis à formação de professores. Essa experiência possibilita aos licenciandos vivenciar a realidade da sala de aula, sendo um momento estruturante da identidade docente, permeado pelo reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como lugares de futura atuação profissional.

Acerca da estruturação das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia na UDESC, o Projeto Pedagógico do Curso de Geografia Licenciatura divide essa etapa em três momentos: no primeiro, Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, ocorre a aproximação das turmas nos campos de estágio, configurando-se um momento para observação do ambiente escolar, das rotinas, espaços e tempos da escola. O Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II apresenta-se de forma sequencial, é um momento em que os estagiários, agora já familiarizados com a escola e a turma, assumem a prática da docência durante cerca de oito semanas. A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III amplia as possibilidades e campos de atuação do futuro professor, a partir da diversificação dos espaços, níveis e modalidades de ensino, assim os estagiários realizam projetos pedagógicos em espaços formais e não formais de educação.

Em função da suspensão das atividades de ensino presencial, uma série de reestruturações foi realizada nas disciplinas do curso de

Licenciatura em Geografia, sendo uma das principais a passagem às aulas remotas síncronas e assíncronas, realizadas por meio das plataformas institucionais *Moodle e Teams* da UDESC. Maior detalhamento dessas adaptações pode ser encontrado em Oliveira e Régis (2021), trabalho em que debatemos sobre as atividades realizadas na disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia I no semestre de 2020 e tecemos considerações sobre as exigências dos tempos e espaços no ensino remoto.

A disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia II, ofertada no segundo semestre de 2021, entre os meses de outubro e fevereiro, foi realizada de forma remota com encontros e reuniões de orientação síncronas por meio da ferramenta BigBlueButton (BBB) que é uma solução de conferência via *web* do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*.

A disciplina se organizou em três momentos: no primeiro momento, retomamos os debates realizados no Estágio I, sobre a relevância do Estágio Supervisionado na formação dos licenciandos, debatendo o contexto educacional do Brasil na pandemia, buscando dialogar sobre os possíveis cenários que seriam encontrados na prática da docência nas escolas.

No segundo momento, os estudantes conheceram o campo de estágio que foi o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e os professores supervisores das disciplinas de Geografia. A instituição estava com aulas remotas na modalidade de Curso Técnico Integrado, também chamado de Ensino Médio Técnico. Assim, os estagiários tiveram a experiência de observar os professores supervisores em suas aulas, planejar e ministrar aulas na disciplina de Geografia do cur-

riculo normal do Ensino Médio nos cursos técnicos de Edificações, Eletrotécnica e Eletrônica.

Ao mesmo tempo que realizavam as observações no campo de estágio, os licenciandos (em duplas ou trios) participavam de encontros semanais de orientação com os professores supervisores de estágio e orientadoras da universidade. Esses diálogos com os professores supervisores foram estabelecidos com o intuito de conhecê-los, identificar os recursos disponíveis para o ensino remoto, os acordos realizados pelos professores com as turmas, conteúdos e metodologias que estes empregavam. Com base nessa contextualização, foram realizados os encontros de planejamento semanais com as orientadoras. Passadas as duas semanas de observação e finalizados os planejamentos iniciais, os estagiários ingressaram na regência de classe, assumindo as turmas pelo período de três semanas. Os encontros de reflexão e planejamento com as orientadoras seguiram paralelamente à prática de docência, os estudantes refletiam sobre as aulas, ouviam as devolutivas das professoras orientadoras, autoavaliavam o processo e seguiam (re)planejando as semanas seguintes.

No terceiro momento, pós-período de regência, retomamos as aulas remotas síncronas com toda a turma. Nesses encontros, cada dupla contou um pouco de sua experiência, refletindo sobre o processo, identificando desafios e o que foi positivo do período. Realizamos oficinas de escrita com as monitoras da disciplina, momentos de planejamento e orientação para a avaliação final, que foi a elaboração de um artigo de socialização das experiências de Estágio. Essas produções foram apresentadas e debatidas no Seminário de Estágio Supervisionado Curricular em Geografia na última semana de aula.

Nas linhas que seguem, resgataremos algumas reflexões sobre a conjuntura e as experiências que se evidenciaram no período e os saberes mobilizados. Essas discussões foram expressas, principalmente, nas orientações de planejamento de docência e nas avaliações sobre a prática da docência após cada aula ministrada.

## **Os saberes mobilizados no estágio supervisionado em Geografia II no contexto de ensino remoto**

A sociedade contemporânea estabelece relações complexas com os saberes sociais por ela produzidos e mobilizados para diversos fins. Nessa perspectiva, os professores ocupam uma posição estratégica, ao ponderarmos que todo saber implica em um processo de aprendizagem. A aquisição dos diversos saberes que serão mobilizados pelos professores em suas práticas de ensino não é exclusiva da formação inicial ofertada nos cursos de formação de professores, sendo reflexo da interação social dos professores com os conhecimentos, das experiências e memórias do espaço escolar. Todavia, a formação inicial e os saberes profissionais, enquanto um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de ensino, vão contribuir na formação científica e erudita dos professores, podendo ser ou não incorporados às práticas docentes (TARDIF, 2014).

Ponderando que o estágio é um campo de conhecimento, ele produz a interação dos cursos de formação com o campo social, sendo um período de mobilização de diferentes saberes, em uma necessária articulação de teorias e práticas pelos licenciandos. Martins e Michielin (2021) destacam que a formação inicial, enquanto uma

fase que precede a entrada no campo profissional. é um momento de construção de conhecimentos que se referem à profissão docente.

A reflexão sobre os saberes disciplinares, curriculares e experienciais mobilizados pelos estagiários durante o período de estágio nos permite compreender um pouco dos conhecimentos construídos ao longo desse percurso. Foram muitas as discussões elencadas sobre a prática de estágio antes e após o período de docência. Escolhemos destacar três pontos que foram basilares em nossos debates tanto pela importância que tomam na produção dos saberes profissionais pelos futuros professores como na reflexão sobre as experiências vivenciadas, sendo recorrentes nas falas, análises e nas produções escritas dos estagiários.

O primeiro ponto aborda as questões de inclusão e exclusão do contexto escolar amplificadas pelo período emergencial. A segunda questão perpassa por inquietações conhecidas na literatura sobre os estágios; estas acompanharam o planejamento, a avaliação, a escolha das metodologias, os limites e as possibilidades das relações docentes e discentes para mediação das aprendizagens em meio remoto. A terceira reflexão destaca a relevância dos programas de iniciação à docência na formação dos licenciados e suas contribuições à prática de estágio.

A inclusão e a exclusão escolar, assim como os desafios de garantir uma educação de qualidade para todos no contexto das desigualdades sociais e econômicas vivenciadas, foi um ponto extensamente debatido nas aulas da disciplina, com textos, *lives* e dados censitários. Essa temática se desdobra, como aponta Dussel (2020), em algo que já sabíamos, mas não menos importante, que é

a desigualdade no acesso às tecnologias digitais, uma situação grave e que deve ser encarada com políticas públicas para tentar minimizá-la.

Um fato que se destaca, nas escritas dos estagiários, são as reais condições de equipamentos tecnológicos (computadores, celulares) e as conexões de internet de que professores e alunos dispunham no início do ensino remoto. Estas não eram ideias que tiveram que ser reestruturadas para manter as aulas na forma remota. Isso reforça o exposto por Dussel (2020): a ausência do espaço físico mostra que, mesmo com todas as suas dificuldades, as aulas presenciais na escola são espaços de encontros em condições mais igualitárias para o estudante, considerando o que podemos propiciar com nossa infraestrutura tecnológica tremendamente desigual.

A segunda questão perpassa pelas organizações que antecedem a docência, como planejamento, avaliações, escolha das metodologias a serem empregadas, não sendo um fato novo, mas algo que faz parte dos estágios, conforme apontado por Kaercher e Tonini (2017). Entretanto, tomaram outra dimensão no contexto do ensino remoto. Esse fator pode ser elucidado ao compreendermos o exposto por Tardif (2014, p. 53), que “a experiência provoca um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional”. Nesse sentido, como a situação não foi vivenciada anteriormente, “não havia precedentes para se inspirarem”, fato elencado por uma estagiária no Seminário de Estágio.

A preocupação com a mediação da aprendizagem mobilizou a etapa de planejamento. Dussel (2020) destaca que a educação passa pela interação entre seres humanos, assim como por objetos e espaços que dão forma e conteúdo aos processos educativos. Esse

fato foi percebido e apontado pelos estudantes como um dos pontos críticos de experiência. O diálogo, a interação, a participação nos debates são um ponto sensível na conjuntura de uma aula síncrona remota. Das inquietações amplificadas destacam-se o estabelecimento das relações docentes-discentes mediante a ausência da imagem (ocasionada pela indisponibilidade de câmeras e/ou câmeras desligadas), o desafio do uso de canais de comunicação, em virtude da falta de participação por meio de mecanismos de áudio pelos estudantes (por indisponibilidade de microfone ou timidez), assim como a baixa participação e a impessoalidade nas respostas dos *chats*. Na busca por conhecer os estudantes, algumas duplas se propuseram a preparar questionários pelo *Google forms* com questões orientadas para criar um perfil da turma e assim trazer linguagens condizentes com os interesses e gostos dos discentes.

No contexto da docência de forma remota, o debate sobre as metodologias, em especial sobre o uso das tecnologias, se destaca. A imposição acelerada das tecnologias no ambiente de ensino é um fato que foi constantemente debatido nas aulas. Para os estagiários, a busca por metodologias e recursos que fizessem com que as aulas não virassem *lives* ou palestras com a exposição dos conteúdos geográficos sem interlocuções com os estudantes foi um ponto importante da experiência.

Mediante os temas propostos pelos professores supervisores, os estagiários tiveram a preocupação de criar apresentações dinâmicas e atrativas para as aulas expositivas, empregando imagens, mapas, reportagens atuais e históricas e seleção de textos que ampliassem o debate com os estudantes. Paralelamente, buscaram utilizar trechos de filmes, animações e documentários correlacionando com os

conteúdos trabalhados. Nessa perspectiva, as aulas e as atividades avaliativas foram planejadas para estimular o envolvimento dos estudantes, sendo fornecidos materiais de apoio, músicas, filmes, séries, *podcasts*, entre outras linguagens, para que os estudantes construíssem argumentos para os debates e se sentissem estimulados a compartilhar suas leituras de mundo.

Martins (2009) destaca que os professores deparam-se com desafios constantes e situações que lhes possibilitam entender as especificidades do seu trabalho. As discussões elencadas na disciplina constataam que há uma exigência para que o professor dê conta de um corpo de conhecimentos e saberes na sua atuação profissional, que foi ampliada no contexto da pandemia. O uso das novas tecnologias, a mobilização de diferentes metodologias, os recursos didáticos e a demanda por ferramentas para interação colocaram em análise os limites dos saberes que temos institucionalizados frente às exigências do período.

A última consideração reflete a importância que os programas de iniciação à docência têm enquanto espaços de aproximação entre os licenciandos e as escolas. Um dos fatos elencados pelos estagiários como facilitadores da experiência de Estágio de forma remota foram as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa de Residência Pedagógica.

Esses são programas que integram a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) implementadas nas reformas da educação nos anos recentes. Trazem por objetivos proporcionar aos discentes dos cursos de licenciatura

ra uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas, por meio de atividades e projetos de ensino e pesquisa, induzindo o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, sendo o Pibid direcionado aos licenciandos dos anos iniciais da licenciatura e o Programa de Residência Pedagógica aos licenciandos dos anos finais.

A possibilidade de vivenciar o contexto escolar e suas dinâmicas, de atuar nas aulas presenciais advindas com a participação nos programas de formação inicial de professores, foi apontada pelos estagiários como experiência indispensável em seus percursos formativos, oferecendo-lhes outra dimensão frente à impossibilidade de estagiar no ambiente presencial. As interações presenciais proporcionadas nesses outros momentos de formação mobilizaram conhecimentos sobre a mediação da aprendizagem, as rotinas da escola e a interação de sala de aula. Os saberes exercitados inicialmente nos programas de iniciação à docência foram contextualizados, ressignificados e deslocados para o ensino remoto pelos estagiários, sendo incorporados nas práticas de ensino propostas no período de docência.

As reflexões destacadas moveram diálogos acerca das relações existentes entre a formação acadêmica, a atuação dos professores, os cotidianos das escolas e salas de aula, evidenciando os limites e as possibilidades de atuação dos estagiários e dos professores no ensino remoto, fato cuja conjuntura vivenciada é indispensável que se debata. Os percursos traçados referendam o exposto por Martins (2009, p. 6) de que “um curso de formação de professo-

res tem a função de suprir não apenas a demanda de profissionais em quantidade, mas, sobretudo, em qualidade, por meio de uma sólida formação que lhes possibilite enfrentar as contradições que emergem da e na práxis”. Assim, os saberes e discussões mobilizados pelos estagiários e professoras orientadoras serviram como base aos debates, pesquisas e escritas produzidas na disciplina sobre o Estágio.

## **A experiência formativa na perspectiva dos estagiários**

Ao final da etapa de docência, foi proposto um debate em aula de socialização das impressões iniciais sobre o estágio. A proposta da aula consistiu em uma breve exposição das experiências vivenciadas e como elas contribuíram nos percursos formativos dos estagiários.

Para estimular o diálogo, pedimos aos discentes que preenchessem duas questões em um aplicativo de visualização de dados que elabora nuvem de palavras. Para a atividade, empregamos o aplicativo *Mentimeter*<sup>16</sup> utilizado em diversas atividades pelos estagiários. Na primeira questão, foi pedido que refletissem e apresentassem três palavras que em suas percepções resumiram o período vivenciado e na segunda solicitou-se que elencassem os sentimentos experimentados durante a prática de docência.

A atividade teve o intuito de fazer os estagiários lembrarem

---

<sup>16</sup> Ferramenta disponível em: <https://www.mentimeter.com/>. Acesso em: 17 fev. 2022.

as aulas observadas e ministradas, organizar e colocar em outros patamares o pensamento, refletir e contextualizar essa reflexão para que posteriormente pudessem revisitá-las em suas escritas finais da disciplina; serviu também para trazer à discussão os sentimentos experimentados e as adversidades superadas. Na Figura 1, apresentamos o resultado da nuvem de palavras elaborada sobre a experiência de Estágio.

**Figura 1:** Nuvem de palavras elaborada coletivamente com discentes da disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia II.

## Escreva três palavras que resumem o período de docência

Mentimeter



**Fonte:** arquivo pessoal, 2022.

Convém destacar que o tamanho da fonte das palavras oscila em função de sua repetição. Assim, o fato mais destacado pelos estagiários foi a questão do aprendizado. Na socialização da nuvem de palavras, os estagiários foram convidados a comentar suas respostas. Eles ressaltam que o aprendizado foi de saberes disciplinares e curriculares e de conteúdos de Geografia, sendo dedicadas muitas

horas ao longo das semanas para seleção de materiais e estudo dos temas das aulas. O aprendizado também foi de aspectos didáticos, referente ao planejamento e metodologias na busca constante pela articulação teoria e práticas, convém destacar que essa articulação é um dos objetivos da prática de estágio proposto nas Diretrizes Curriculares para formação de professores (BRASIL, 2019).

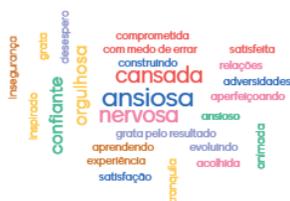
Referente ao preparo para prática de docência, os estagiários destacam o papel do planejamento e da flexibilidade dele, do diálogo, da organização, da comunicação, da cooperação, do trabalho em equipe, do comprometimento, da dedicação e da busca por novas ferramentas. Refletem que o período vivenciado foi repleto de sentimentos e desafios, desde o nervosismo inicial até os surtos em função da conectividade da internet, o cansaço, a superação das adversidades. Foi marcado também pelas descobertas e por muitas novas experiências, dado o contexto singular.

Na Figura 2, podemos visualizar a nuvem de palavras gerada com base nas respostas dos estagiários sobre os sentimentos que esse período aflorou. Pensamos que, tanto quanto os conhecimentos teóricos e didáticos consolidados nesse período, é importante refletir sobre a dimensão psicológica e afetiva, que se materializa sob a forma de sentimentos. Sendo o estágio um momento tão esperado na formação dos licenciandos, é normal as expectativas e as ansiedades que esse momento gera; entretanto, com o passar das aulas, a insegurança e a confusão inerentes do início do trabalho vão dando lugar à iniciativa, à autonomia e à confiança.

**Figura 2:** Sentimentos que a experiência de docência suscitou nos estagiários.

Go to [www.menti.com](https://www.menti.com) and use the code 6627 2479

## Como você se sentiu durante o período de estágio? Mentimeter



**Fonte:** arquivo pessoal, 2022.

Acerca das percepções sobre os sentimentos elencados, convém destacar as falas dos estagiários sobre a imagem. Esses pontuam que muitos dos sentimentos negativos, como insegurança, desespero, nervosismo, para além da responsabilidade pela regência da aula e domínio dos conteúdos, se deram em função de não apresentarem os recursos adequados para lecionarem remotamente: a sobreposição de tempos e espaços dentro das residências, a possibilidade de faltar conexão com a internet, medo dos dispositivos não funcionarem, medo de perderem a comunicação durante as aulas. Refletindo sobre as falas dos estudantes, recordamos as ideias trazidas por Dussel (2020) sobre a transformação do espaço escolar a partir da transposição da atividade escolar para o espaço doméstico, uma “domiciliação da escola”, que no contexto da pandemia passa a funcionar sobretudo por telas. Buscando compreender os impactos desse movimento, argumentamos que as experiências compartilhadas pelos estagiários alargam as possibilidades de problematizar essa questão, já que separar-se das vivências domésticas para lecionar foi um desafio. No Se-

minário final da disciplina, refletindo sobre as condições de acesso, uma estagiária reforça a questão da domiciliação da escola, com a fala “diferentes espaços da minha casa foram utilizados como sala de aula no ambiente pandêmico, na busca por uma boa conexão de internet: meu quarto, a sala e a cozinha foram salas de aula”. Ponderando o exposto, não poderíamos deixar de dialogar com Dussel (2020), defendendo que a escola ainda é um lugar em que os estudantes se encontram em situação de acesso à educação de forma mais igualitária.

Os sentimentos que emergem da experiência vão contribuir na constituição da identidade dos futuros docentes. Entre as alegrias desse período os estagiários destacam a inspiração, o orgulho, a tranquilidade, a satisfação, o comprometimento, a evolução, a animação, a confiança, o sentimento de construção, de aprendizado e de gratidão que permearam esse processo. Analisando os dados apresentados, evidenciamos que é importante conhecer e refletir sobre o processo que envolve a constituição da identidade profissional do professor. Concordamos com Martins (2009): a prática de um professor é resultante do saber, do fazer e principalmente de ser. Ela expressa comprometimento consigo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade.

## REFLEXÕES FINAIS

Os saberes a serem ensinados e os modos de ensinar são construções que dependem intimamente da história e da cultura da sociedade. O contexto de extensas modificações políticas, econômicas e sociais impostas nos instiga a refletir sobre a formação inicial de

professores de Geografia. Em tal perspectiva, foi apresentado como objetivo nessa escrita problematizar e discutir as possibilidades, limites e desafios à formação inicial de professores, mobilizando o pensamento sobre as aprendizagens advindas das reflexões sobre o Estágio Curricular Supervisionado.

Sabemos que, mesmo com as estratégias de enfrentamento à pandemia propostas pelas escolas, o abismo no acesso ao conhecimento se acentuou nesse período, desestabilizando bases de acesso e permanência dos estudantes da Educação Básica (INEP, 2020). O momento de crise e de intolerâncias crescentes é uma oportunidade para se pensar sobre o papel que a educação desempenha para toda civilização; é também quando a educação se mostra mais potente e tem sua importância ressignificada pela sociedade. A pandemia recolocou em pauta a especificidade da escola e do professor nesse contexto em que estamos formando os futuros professores de Geografia.

A escola deve ser compreendida como um lugar onde se pensa e sensibiliza sobre o bem comum, um espaço destinado a despertar o interesse pelo mundo por meio de seu descobrimento e interpretação. Com essa escola em mente é que a disciplina de Estágio Curricular em Geografia II foi ministrada. Ela se constituiu de um espaço de construção de saberes, saberes esses plurais, que se manifestam nas complexas relações entre docentes e discentes (TARDIF, 2014) e que foram ressignificados em uma nova perspectiva de ensino, que foi o ensino remoto emergencial.

Ao longo do texto, expressamos o contexto de desafios vivenciados, todavia o momento também foi de reinvenção, de pensar possibilidade para superação de entraves que surgiram no dia a dia. Do

conjunto de reflexões tecidas, percebemos que alguns desafios são nossos velhos conhecidos acrescidos de uma nova roupagem gerada pela impossibilidade da presença e pela virtualidade do ambiente de aprendizagem. Esses são antigos debates do Ensino de Geografia como: despertar a motivação, a superação da memorização, a busca por práticas que envolvam os estudantes, que possam fazer sentido em seus distintos contextos de vida. Possibilidades essas que instigam para que, além de viver no mundo, sejamos capazes de pensar sobre ele (KAERCHER; TONINI, 2017).

Das situações vivenciadas destacam-se o debate “inclusão e exclusão” dos estudantes em virtude da disponibilidade de tecnologia, espaço e tempo para educação com a sobreposição da escola no ambiente domiciliar. Refletimos sobre a ausência dos estudantes sentida no ensino remoto, uma categoria ainda a ser estudada, trazida pelos estagiários como a impossibilidade de participar das aulas de forma síncrona. Tal ausência é ocasionada por diversos fatores e é vivenciada pelos estagiários de duas formas: como graduandos nas aulas da universidade e, no período de docência, como professores, observando e refletindo sobre as ausências de seus estudantes nas aulas síncronas.

Outros saberes inerentes ao ofício do professor foram ressignificados, como o papel do planejamento e das avaliações. Entre tais ressignificações, destacaram-se o treino para a utilização de plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem e as particularidades do planejamento para o ensino remoto. Essas perpassam pela consideração da diferenciação no tempo de aula, conectividade, conteúdos e metodologias adequadas aos cenários virtuais e, até mesmo, pelos conteúdos curriculares de Geografia que es-

tão em processo de transformação e atualização mediante a nova (des)ordem mundial.

Nas reflexões pós-período de docência, os estagiários ressaltaram como os programas de formação inicial de professores, Pibid e Residência Pedagógica, foram experiências importantes que os prepararam para o momento de Estágio Curricular Supervisionado. De acordo com estagiários, foram conhecimentos que os auxiliaram na organização e no planejamento, assim como trouxeram segurança em relação à postura, didática e domínio dos conteúdos para a docência de forma remota.

Refletimos que essa articulação expressa entre os saberes adquiridos nas experiências de docência presencial e remota trará uma nova dimensão na formação inicial de professores. As aprendizagens advindas dessas experiências farão parte dos diálogos das disciplinas a serem ministradas futuramente, assim como a análise da conjuntura do sistema educacional brasileiro pré e pós-pandemia.

Na formação de nossos futuros professores, as experiências vivenciadas podem servir para a construção de outros saberes, saberes temporais e particulares ao momento de exceção, que terão impacto em seus conhecimentos, indo compor seus saberes profissionais. Ponderando o expresso por Tardif (2014, p. 16), que “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através da formação”, convém considerar a atualização e transformação constante desses saberes ao longo destes últimos dois anos em virtude das exigências do momento vivenciado. A procura por entender e problematizar o Ensino de Geografia

na contemporaneidade, identificar seus objetivos, estimular suas possibilidades para o entendimento das distintas realidades educacionais trazidas pela pandemia foi eixo estruturante desse percurso.

Buscando concluir, as tecituras resgatadas na escrita são construções coletivas, narradas por muitas vezes nos diversos momentos das aulas. São a materialização de um momento de excepcionais aprendizados, que marcará o percurso formativo dos docentes e estagiários como um tempo de incertezas, de reinvenção, de trabalho coletivo e de superação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Portaria n. 45, de 12 de março de 2018*. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. SEI/CAPES, 2018.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer n. 5/2020 CNE/CP n. 9/2020*. Brasília (DF): Ministério da Educação, 9 jul. 2020.

DUSSEL, Inês. La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, 2016482, p. 1-16, 2020.

INEP, Ministério da Educação. *Resultados do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil*. Brasília, 2021.

KAERCHER, Nestor André. TONINI, Ivaine Maria. Artesania, felicidade, empatia: assuntos não geográficos para o estagiário de Geografia construir sua identidade docente. *Geographia Meridionalis*, v. 3, n. 2, p. 251-273, out. 2017.

OLIVEIRA, Ricardo Devides. RÉGIS, Tamara de Castro. Desafios do estágio docente em Geografia: da excepcionalidade do momento pandêmico aos excepcionais aprendizados; *In*: MARTINS; Rosa Elisabete Miltz W.; DIAS, Julice; CARMINATI, Celso João (org.). *Desafios e experiências construídas nos estágios curriculares supervisionados da FAED*. Campo Grande: Editora Inovar, 2021. 281 p.

MARTINS, Rosa Elisabete Miltz W.; MICHIELIN, Carolina Araújo. Potencialidades do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia no percurso de formação inicial. *Signos Geográficos*, Goiânia-GO, v. 3, n. 2021.

MARTINS, Rosa Elisabete Miltz W. Construção dos saberes docentes do professor de Geografia. *Mercator – Revista de Geografia da UFC*, ano 8, n. 16, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

## FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19

---

*Renata de Cássia Ferreira de Oliveira*

### INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar as experiências pedagógicas vivenciadas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, percurso realizado durante o primeiro semestre letivo do ano de 2021, no Curso de Licenciatura em Geografia do Centro de Ciências Humanas da Educação FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), localizada na cidade de Florianópolis (SC).

O Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III tem como uma de suas propostas preparar os licenciandos para enfrentar os futuros desafios da profissão, além de oportunizar espaços para conhecer e vivenciar a docência em sala de aula na educação básica, a partir do encontro com a realidade sociocultural dos estudantes e da instituição. Ademais, o estágio busca privilegiar as relações entre teoria e prática, trazendo uma reflexão em perspectiva que permite analisar não somente os aspectos da sala de aula, mas também as relações que transcendem esse ambiente.

Destaca-se, aqui, a importância não apenas das intervenções, mas também do período de vivências anterior à docência, que são as observações do campo de estágio para ter contato com as unidades escolares e com as turmas do estágio:

A observação é uma ferramenta fundamental no processo de descoberta e compreensão do mundo. O ato de observar pode desencadear muitos outros processos mentais indispensáveis à interpretação do objeto analisado, profunda dos fenômenos observados (ARAGÃO; SILVA, 2012, p. 58).

Desse modo, é a partir da observação que podemos refletir sobre a prática docente, buscando compreender a realidade com um olhar crítico para poder fazer as intervenções e os planejamentos a partir da realidade e do contexto que envolve a turma e os conteúdos que serão trabalhados. Paulo Freire (2002) enfatiza que é necessário considerar as particularidades dos estudantes, suas experiências e conhecimentos desenvolvidos fora do ambiente escolar, para assim construir uma relação dialógica entre professores e alunos na sala de aula.

No primeiro semestre de 2021, eu entrei na sétima fase do curso e uma das disciplinas foi a de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III. Como já vínhamos tendo aulas remotas desde 2020 em razão da pandemia da covid-19, todo o percurso do estágio também foi realizado remoto com aulas *online*. Desde março de 2020, o contexto da pandemia impôs outra realidade para nossas vidas; conseqüentemente, as transformações passam a ocorrer não somen-

te na política, na economia e nas relações sociais, mas também nas atividades pedagógicas. Nesse contexto, foi preciso se adaptar a essa nova realidade e criar estratégias para dar continuidade às atividades de ensino de forma remota, mediadas com o uso das tecnologias, por meio das salas virtuais.

Diante de toda essa realidade, a dinâmica da vida escolar foi segregada ao convívio de cada um em sua casa, o que gradativamente afetou as relações interpessoais e a troca de ideias que era comum nos espaços das escolas e da universidade. Considerando que os processos de ensino e a aprendizagem são percursos complexos, foi necessário repensar as estratégias a partir desse cenário adverso.

Nesse sentido, o nosso propósito é apresentar as experiências de observação e intervenções pedagógicas realizadas no período do estágio III junto a uma escola pública municipal, localizada na cidade de São Paulo- SP<sup>17</sup>. A escola atende alunos do Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental anos finais (6º a 9º anos) e turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que atuam no período noturno.

A turma escolhida para a prática do estágio foi uma turma da EJA. As atividades de observação foram desenvolvidas na disciplina de História<sup>18</sup>. Como dito anteriormente, a pandemia causou e vem causando transformações e não foi diferente no estágio. Assim, um

---

<sup>17</sup> Optamos por fazer a prática do estágio em uma escola de São Paulo em razão de que todas as atividades foram desenvolvidas de forma remota.

<sup>18</sup> As professoras da disciplina de estágio na universidade enfrentaram dificuldade em encontrar campos de estágio disponíveis para receber estagiários, sobretudo EJA, nesse contexto pandêmico. Frente a tal desafio, junto ao corpo docente da universidade em acordo com os alunos e com a escola, optamos por realizar o estágio na disciplina de História e trazer aos conteúdos uma abordagem geográfica.

dos maiores desafios foi fazer intervenções não presenciais e de maneira interdisciplinar, pois atuamos na disciplina de História e trouxemos conceitos geográficos para os temas trabalhados.

A estrutura desta escrita é composta de duas seções. A primeira tem como foco o referencial teórico com discussões acerca do papel do estágio como um espaço-tempo importante na formação docente e, para além disso, a importância do estágio na formação de professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua relação com o ensino e Geografia. A segunda apresenta os relatos da experiência como estagiária, abordando os principais desafios do ensino de Geografia para essa modalidade da educação básica no formato remoto em um contexto de pandemia. Por fim, nossas considerações finais a partir da experiência e das análises trazidas no decorrer do trabalho.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação de Jovens e Adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, de acordo com a LDB, Lei n. 9.394/96, no artigo 37. Dessa maneira, após muitas lutas fica estabelecido, no contexto educacional, o direito à educação daqueles que por algum motivo não conseguiram completar o ensino regular na idade adequada à seriação.

Por meio do Parecer CEB n. 11, de 10 de maio de 2000, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, para possibilitar uma educação permanente para os

estudantes que não tiveram condições de acesso ou de permanência na escola no período regular de estudo. De acordo com o Parecer 11/2000:

Esta função reparadora da EJA se articula com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Neste momento a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades (BRASIL, 2000, p. 9).

A função equalizadora de acordo com o Parecer CEB n. 11/2000 busca o princípio da igualdade e oportunidade para esses sujeitos. Equidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos, tendo em vista maior igualdade. A função qualificadora tem como propósito oferecer uma educação permanente, gratuita e de qualidade, a qual todos têm direito de usufruir.

De acordo com Ribeiro (2001), a alfabetização de jovens e adultos, em sua maioria trabalhadores, é uma prática de caráter político, que busca corrigir ou resolver uma situação de exclusão vivida por esses sujeitos marginalizados pela sociedade. Arroyo (2005) pontua que o perfil dos educandos da EJA é formado por jovens e adultos, em sua maioria pobres, desempregados, negros, homens do campo e da cidade.

Nesse sentido, falar sobre tais estudantes é falar sobre sujeitos com experiências e vivências singulares; por isso, o objetivo da EJA, é garantir condições para que possam concluir a escolarização e dar conta das demandas do mundo do trabalho e tenham uma formação crítica e sejam capazes de questionar e conhecer os seus direitos e deveres. A EJA não é apenas uma reposição de escolaridade, ela tem o papel de contribuir na formação de sujeitos aptos para exercer seu papel na sociedade, contribuindo para a igualdade de oportunidades, justiça social e inclusão.

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, defendia que a educação é um caminho para emancipação e prática da liberdade. A educação deve ser libertadora e constituir-se em uma possibilidade para construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo Scortegagna e Oliveira:

Freire, trazendo este novo espírito da época acabou por se tornar um marco teórico na Educação de Adultos, desenvolvendo uma metodologia própria de trabalho, que unia pela primeira vez a especificidade dessa Educação em relação a quem educar, para que e como educar, a partir do princípio de que a educação era um ato político, podendo servir tanto para a submissão como para a libertação do povo (2006, p. 5).

De acordo com Freire, o objetivo maior da educação corresponde à formação plena do ser humano, tornar a humanidade agente da sua própria história e contribuir para que homens e mulheres se tornem sujeitos da sua história. Nesse sentido, a alfabetização de

adultos é “um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, um ato criador” (FREIRE, 2006, p. 19).

Trabalhar com jovens e adultos é um desafio e exige que os professores compreendam que existem especificidades metodológicas, considerando que os estudantes têm características diferentes das crianças. É essencial despertar a curiosidade, questionar a realidade, problematizar, trazer reflexões críticas da sociedade sobre o relacionamento com o tempo e o espaço. Nesse contexto, é fundamental fazer planejamentos que considerem as especificidades e a diversidade etária, racial, social, política, econômica e cultural dos estudantes. A docência em turmas de EJA exige preparação e conhecimento acerca da realidade dessa modalidade de ensino.

O preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

Ao estudar a constituição da docência na escolarização da Educação de Jovens e Adultos, concordamos com Guidelli:

Conhecer a prática docente do professor que atua no campo específico da educação de jovens e adultos torna-se necessário também à compreensão específica deste tipo de ensino quanto à possibilidade de intervenções que objetivem uma educação de qualidade, acesso, permanência e aquisição de conhecimentos básicos à vida e ao trabalho (1996, p. 13).

No Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III que cursei no primeiro semestre letivo do ano de 2021, tive a oportunidade de realizar a prática da docência em uma turma de EJA. Foi um desafio organizar um planejamento compatível com a realidade dos estudantes dessa modalidade de ensino com uma proposta articulada ao mundo do trabalho por meio dos conceitos geográficos.

O estágio curricular supervisionado é um espaço-tempo que possibilita a inserção dos licenciandos no contexto da escola para que possam conhecer a realidade desse ambiente, suas interações, e vivenciar a sala de aula. Nesse sentido, Martins destaca:

Consideramos que o estágio supervisionado possibilita ao futuro professor o desenvolvimento e a prática dos conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer da sua licenciatura, vivenciados durante a regência de classe e a realidade da sala de aula, resultando na produção de conhecimentos fundamentais na construção da profissão de professor (2015, p. 238).

Nossa preocupação ao pensar o planejamento das aulas voltadas para a turma da EJA foi a de contemplar uma Geografia que tivesse significado aos estudantes, que contribuísse para a leitura do mundo e a representação da espacialização dos acontecimentos sociais e naturais, como forma de contribuir na construção de uma aprendizagem significativa e próxima da realidade deles. De acordo com Callai:

A Educação Geográfica é a possibilidade de tornar significativo o ensino de um componente curricular sempre presente na Educação Básica. Nesse sentido, a importância de ensinar Geografia deve ser pela possibilidade do que a disciplina traz em seu conteúdo, que é discutir questões do mundo da vida. Para ir além de um simples ensinar, a Educação Geográfica considera importante conhecer o mundo e obter e organizar os conhecimentos para entender a lógica do que acontece (CALLAI, 2013, p. 44).

Nesse sentido, ficam claros os desafios para os estagiários dos cursos de licenciatura ao desenvolver suas práticas de estágio em uma turma de EJA, pois é fundamental que as atividades e práticas propostas para essa modalidade de ensino sejam planejadas, considerando as especificidades dos estudantes jovens e adultos trabalhadores que têm expectativa da construção de saberes geográficos que possam contribuir no avanço dos seus conhecimentos.

## **O estágio curricular supervisionado: experiências vivenciadas no contexto da pandemia**

O Estágio Curricular Supervisionado III foi realizado em uma escola pública municipal, localizada na cidade de São Paulo/SP, ao pé da Serra da Cantareira, sendo uma referência no Bairro Brasilândia por se destacar em termos de infraestrutura física com amplo espaço, além de buscar atender as necessidades das demandas educativas da comunidade.

Dessa forma, a escola atende mais de mil alunos, matriculados no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. No período da manhã, a escola atende os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental I; no vespertino, os anos finais do ensino fundamental e no noturno os que estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O primeiro contato com a escola foi realizado com o diretor da escola que disponibilizou um tempo para nos contar sobre o funcionamento da instituição, suas experiências em sala de aula, dando ênfase à EJA. Em seu relato, destacou como eram desenvolvidas as atividades e os planejamentos na EJA e salientou como as aulas estavam sendo trabalhadas de forma remota.

O segundo momento foi dedicado ao período de observação das aulas. Essa etapa foi realizada por meio de chamada de vídeo e tivemos a oportunidade de observar as aulas de história de forma síncrona.

É importante destacar que esse momento de observação, mesmo com todos os desafios enfrentados, foi uma atividade essencial para oportunizar que o futuro profissional possa conhecer a realidade da docência em sala de aula, conhecer os estudantes que estão inseridos nesse espaço, observar, quando possível, a estrutura que a escola oferece e principalmente ter acesso aos planejamentos e às propostas didáticas do professor titular da turma. Libâneo (2004) ressalta que é importante a

necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, à medida que internaliza novos instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2004, p. 137).

Este primeiro contato realizado no mês de junho de 2021 foi de suma importância para conhecer, ainda que de forma não presencial, o espaço em que seria desenvolvida a prática, observar a interação professor-estudantes, além de poder observar como as aulas eram desenvolvidas. A turma se apresentou de forma comunicativa, atentos ao assunto abordado e com interesse no conteúdo, assim como demonstra a Tabela 1:

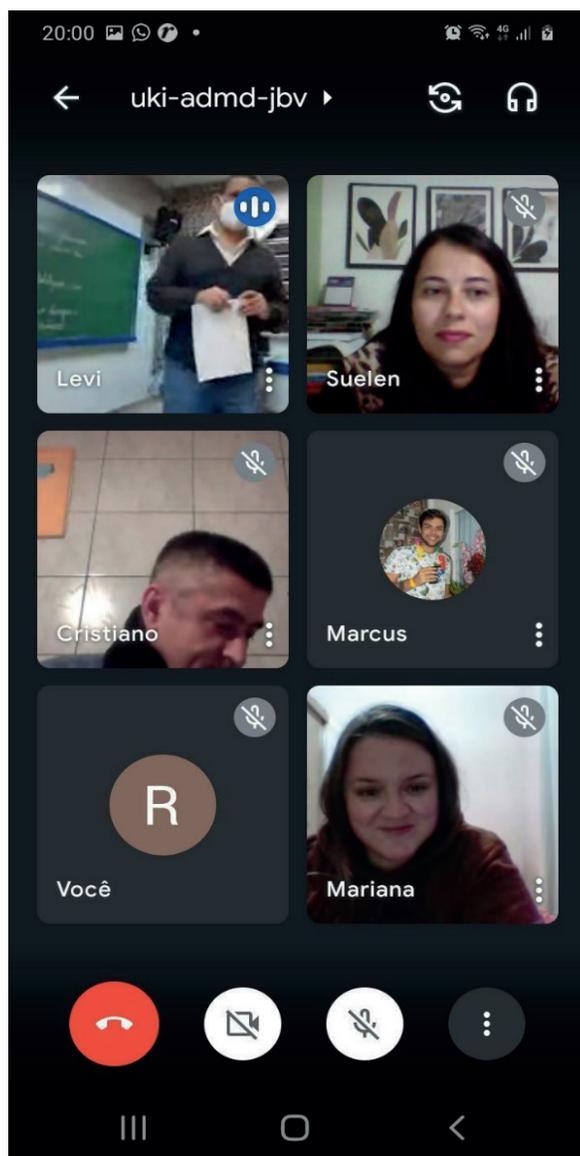
**Tabela 1:** Dados referentes à aula observada.

<b>Formação do professor</b>	<b>Historiador</b>
<i>Interação professor-aluno</i>	No período de observação, a relação entre professor-alunos demonstrou reciprocidade, respeito, vontade de aprender e participação nas atividades propostas
<i>Recurso Didático</i>	Quadro, textos de apoio impressos
<i>Número total de alunos</i>	Em torno de 28 alunos no modelo híbrido
<i>Número de alunos presenciais no dia da observação</i>	Oito alunos
<i>Idade</i>	A turma é composta por alunos com diversidade geracional

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2022.

Tivemos a oportunidade de acompanhar apenas uma aula nesse formato, o que impossibilitou trazer maiores contribuições, já que o contato foi efetivado por meio de uma videoconferência onde o áudio não ficou muito claro durante a aula. Contudo, tal oportunidade de fazer as observações foi importante para perceber que a turma era ativa e, mais que isso, muito interessada, assim como mostra a imagem 1.

**Imagem 1:** Aula através de videoconferência com o professor de História.



**Fonte:** acervo pessoal da autora, 2022.

Após essa prévia observação, o professor disponibilizou para os estagiários os conteúdos e as temáticas que seriam abordadas durante o semestre. A partir disso, foi possível elaborar um planejamento, relacionando os conteúdos com conceitos geográficos e uma intervenção que considerasse as singularidades dos sujeitos presentes nessa modalidade de ensino.

A organização dos planejamentos resultou nas seguintes propostas: o primeiro momento ocorreu no dia 5 de julho de 2021, onde apresentamos “A questão do agrário”, sendo uma aula feita pelos membros do grupo de maneira remota e assíncrona. O segundo momento foi realizado no dia 12 de julho de 2021, dando continuidade à proposta anterior, que teve como temática a “Sustentabilidade e a Agricultura”.

A organização de tais planejamentos contou com estas etapas: no primeiro momento, foi destinada a leitura e coleta de dados e materiais para a realização da intervenção. No segundo momento, foi realizada uma chamada de vídeo com meus colegas de grupo<sup>19</sup> para organizarmos como é que seria abordado o conteúdo, levando em consideração que teríamos entre 45 e 50 minutos de gravação.

O último momento foi destinado à gravação do vídeo com a utilização da plataforma Teams. Nesse sentido, o objetivo geral da primeira aula foi refletir sobre o espaço rural e as modificações que o tempo impõe aos aspectos geográficos agrários no cotidiano da sociedade. Procurou-se tratar de aspectos conceituais sobre a agricultura, sistemas intensivos e extensivos, espaço agrário, questões sociais,

---

<sup>19</sup> Os estagiários foram organizados em trio ou dupla para fazer as atividades de intervenção.

reforma agrária e trazer os estereótipos de cada produção nas regiões brasileiras. Apesar de não termos contato direto com os estudantes, foi muito bom esse momento, já que cada membro do grupo trouxe abordagens diferentes para a temática, que contribuíram para a troca de saberes.

Em seguida, tivemos a nossa segunda intervenção na qual realizamos os mesmos procedimentos, um momento para leitura e coleta de materiais, uma reunião com os componentes do grupo e, por fim, a gravação da aula, utilizando o mesmo recurso digital. É importante destacar que o tema para a segunda intervenção foi uma continuidade da temática da primeira aula, “Sustentabilidade e Agricultura”, onde procuramos destacar os conceitos de sustentabilidade associado aos aspectos sociais, econômicos e ambientais e as diferentes perspectivas de sustentabilidade apresentadas à população e, assim, diferenciar o discurso da sustentabilidade associada ao agronegócio em meio às práticas da agricultura dos povos tradicionais.

Por fim, os conteúdos foram trazidos de maneira clara, procurando sempre estabelecer uma ponte para a realidade na qual os alunos estão inseridos na Educação de Jovens e Adultos. Buscamos também trazer reflexões que pudessem contribuir para problematizações do cotidiano através de um olhar geográfico.

Ressaltamos que todas as intervenções foram realizadas de maneira remota, sem contato direto com os alunos. A aula foi gravada pela plataforma Microsoft *Teams*, transformada em vídeo no YouTube e disponibilizada por meio de um *link* ao professor que ficou responsável por passar para a turma. Pontuamos também que, para cada intervenção, foram disponibilizados ao professor e aos estudan-

tes os *slides* utilizados e um texto de apoio que serviu para que os estudantes pudessem assistir à aula presencial e para os momentos assíncronos, bem como para realizar uma proposta de atividade de avaliação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da situação emergencial provocada pela pandemia da covid-19, que teve início no ano de 2020, todas as atividades de ensino e o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Geografia Licenciatura, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), passaram a ser realizadas de forma remota por meio de salas virtuais.

Tendo em vista a finalidade da escrita deste trabalho, que consiste em relatar e refletir acerca das experiências vivenciadas com a prática do estágio supervisionado em Geografia III, que foi realizado de forma remota em razão da necessidade do isolamento social devido à pandemia, foram destacadas as ações desenvolvidas em uma turma de EJA em uma escola pública de São Paulo/SP.

Assim, através das intervenções realizadas durante o primeiro semestre letivo de 2021, foi possível partilhar experiências positivas que contribuíram para a correlação entre a teoria e a prática, além de proporcionar a aprendizagem em relação a elaboração de planejamentos, sequências didáticas, uso dos dispositivos tecnológicos e, principalmente, à oportunidade de poder conhecer um pouco sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Diante de todas as dificuldades expostas, salientamos a importância de garantir o direito à educação, bem como criar condições para a permanência dos estudantes da EJA que buscam a escola para ter acesso a conhecimentos que são essenciais para sua emancipação, sua qualificação profissional, sem deixar de lembrar que muitos estão numa condição de marginalização em relação aos seus direitos básicos de saúde, educação e moradia. Para além disso, a Educação de Jovens e Adultos não representa apenas uma reparação social com aqueles que não tiveram acesso à educação na idade regular, mas também o reconhecimento desse sujeito como possuidor de direitos.

Conclui-se que a escola, enquanto um espaço de troca de conhecimentos e experiências, precisa estar atenta às diferentes transformações sociais, culturais e tecnológicas. Por isso, é necessário que o curso de Geografia esteja integrado às vivências de cada indivíduo, trazendo inquietações a fim de transformar o espaço e relacionar a teoria à prática do seu cotidiano.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Raimundo Freitas; SILVA, Nubélia Moreira da. A observação como prática pedagógica no ensino de Geografia. *Geosaberes*, Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 50-59, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5736923>.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://bit.ly/37qvOVA>.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. *Formação do profissional de Geografia: o professor*. Coleção: Ciências Sociais. Ijuí: Unijuí, 2013.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2009. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00055.pdf](http://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00055.pdf). Acesso em: 13 fev de 2022.

GUIDELLI, Rosangela Cristina. *A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos*. 1996. 137 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar*, Curitiba, n. 24, 2004.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz W. O estágio na licenciatura em Geografia como um espaço de formação compartilhada. *Boletim Goiano de Geografia (online)*, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 237-253, maio/ago. 2015.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). *Educação para Jovens e Adultos*. Ensino Fundamental – propostas curriculares para 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa Brasília/MEC, 2001.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma análise histórico-crítica. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, Campos Largo, v. 5, n. 2, nov. 2006. 15 p. Disponível em: <http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/287>. Acesso em: 2 fev. 2022.

## OI, PROFESSORAS! VOCÊS DUAS VÃO SER NOSSAS PROFESSORAS? TUDO NO ESTÁGIO VAI SER FEITO EM CONJUNTO?<sup>20</sup>

---

Denise Wildner Theves

Élida Pasini Tonetto

*A potência da docência se constitui no “entre”, uma passagem, um trajeto, que por não ser contínuo, ocorre numa relação dentro do tempo e do espaço, podendo abarcar, para além das exclusões e inclusões, as extensões, transformações e diferenciações que não ocorrem sem quebras e rupturas, derivas do igual, do conforme, do ordenado [...]. Docência em intensidade (EIZIRIK, 2006, p. 31, adaptação nossa).*

169

**E**ste texto apresenta reflexões que emergem das nossas experiências e estudos enquanto professoras orientadoras de Estágios Curriculares Supervisionados da Licenciatura em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizados em parceria com escolas públicas e espaços educativos diversos<sup>21</sup>. Trata-se do primeiro e do segundo estágio do

---

<sup>20</sup> Essas e outras perguntas são feitas a nós ao adentrarmos as turmas de estágio (juntas) como professoras-orientadoras de estágio docente obrigatório.

<sup>21</sup> No Estágio em Geografia II, nominamos de espaços educativos diversos os espaços escolares e não escolares que incluam atividades diferenciadas e não convencionais de ensino e aprendizagem. Assim, os espaços parceiros podem ser escolas, desde que contemplem modalidades e/ou atividades não convencionalmente trabalhadas nos demais estágios da Licenciatura em Geografia da UFRGS; por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), projetos escolares etc.

curso<sup>22</sup>, que propõem a aproximação dos alunos<sup>23</sup> licenciandos das realidades das escolas e de outros espaços escolares e não escolares<sup>24</sup> que incluam atividades diferenciadas e não convencionais de ensino e aprendizagem.

Acreditamos na formação de professores comprometida com a transformação social e, como tal, os desafios que se colocam têm movimentado os desejos e as buscas por constituir e reconstituir propostas de estágio que dialoguem com os estagiários, os locais que nos acolhem e nossa identidade docente que, sem ocultar nossas singularidades, vai sendo construída tendo por marca o *nós professoras orientadoras*<sup>25</sup>, em que, para além de um mero agrupamento, nos faz agir em *conjunto* e constitui nossa identidade coletiva.

Nosso convite é conduzir os leitores, como sugere Eizirik (2006, p. 31), no “entre”, passagens, trajetos, das inquietações e ponderações pautadas nas descontinuidades das “derivas do

---

<sup>22</sup> Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Geografia, noturno, aprovado em 2018. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod\\_curso=331](http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=331). Acesso em: 27 fev. 2022.

<sup>23</sup> A fim de não exacerbar repetições às questões de gênero, será feito uso das denominações: o(s) aluno(s), o(s) licenciando(s), o(s) professor(es), o(s) estagiário(s), o(s) leitor(es), o(s) estudante(s), o(s) ator(es), o(s) sujeitos(s), o(s) estagiário(s) etc., mas entendemos que a própria diversidade que respeitamos pressupõe muitos “as”, “es” etc., ainda em construção em nossa linguagem.

<sup>24</sup> Será utilizada a denominação “espaços educativos diversos”, para fazer referência a lugares onde se efetivam propostas não convencionais de atuação, considerando as práticas de educação extramuros da instituição como espaços concretos de formação, com aprendizagem de saberes para a vida em coletivos.

<sup>25</sup> Os termos/expressões que são de nossa autoria e aos quais se deseja dar destaque no texto serão escritos em itálico e por vezes grifados.

igual, do conforme, do ordenado” (EIZIRIK, 2006, p. 31), com a docência na formação de professores no curso de Licenciatura em Geografia.

Certas de que o diálogo, os caminhos, os estudantes, as escolas, os espaços educativos diversos e as geografias dão sentido às nossas vidas, propomos destacar os pressupostos teórico-metodológicos, que foram sendo construídos coletivamente como princípios não universais<sup>26</sup>, mas que alicerçam os Estágios Supervisionados em Geografia (I e II), nos quais somos as professoras-orientadoras desde o primeiro semestre de 2020. Mesmo cientes de que são princípios inacabados, pois estão em constante reconstrução, consideramos apropriado apresentá-los, inclusive para que os estudantes que nos acompanham, as escolas e os espaços educativos diversos que nos acolhem compreendam os movimentos feitos em nossas aulas, reuniões, orientações e, junto conosco, aprofundem e retroalimentem as concepções e saberes que são construídos de modo colaborativo e coletivo.

Salienta-se que nos perturbam leituras simplificadoras que consideram os estágios meros catalisadores de técnicas, recursos e insistem em dar ênfase à dissociação entre teoria e prática. Apoiado nesse entendimento, o texto está delineado em três partes que narram os caminhos construídos na docência com os Estágios em Geografia I e II, levando em consideração o nosso envolvimento e a forma que nos percebemos implicadas com seus diferentes atores.

Para tanto, na primeira parte, intitulada “Nós, professoras orientadoras”, contamos sobre nosso trabalho como orientadoras e

---

<sup>26</sup> Entendemos que os princípios (geográficos e pedagógicos) não podem ser considerados universais, pois devem ser negociados a cada contexto, sempre levando em consideração os jogos de poder envolvidos (MASSEY, 2017).

as nossas relações com os estagiários, as escolas e os espaços educativos parceiros. Na segunda parte, “Nossas docências compartilhadas: estagiários e nós”, narramos e refletimos sobre a docência compartilhada vivenciada por nós e por nossos estudantes, bem como sua importância para a formação inicial e continuada de professores de Geografia. Por fim, esboçamos os registros de algumas considerações que retomam os princípios constituídos em nossas interações e que estão em permanente diálogo e ressignificação, pois são vivos, abertos e inconclusos.

## **Nós, professoras orientadoras**

172

A constituição do *nós, professoras orientadoras* pressupõe o entendimento de que as realidades não estão imobilizadas e, pelo contrário, são resultantes de processos de construção interativa, que são dinâmicas e se modificam constantemente. Por isso, “a confrontação e a reflexão coletiva tornam-se fontes constantes de força e de motivação para manter o investimento profissional individual e a mobilização coletiva, necessários para as mudanças que se mostram indispensáveis” (TITTON, 2013, p. 40).

Desse modo, exercitamos permanentemente as negociações e os acordos, através do debate entre nós, com os estudantes e com os atores dos espaços educativos, reverberando na constituição de uma rede de trocas e de parcerias,

nada se faz sozinho. O coletivo é a unidade mínima. Precisamos aprender a partilhar, a operar juntos, a dialogar, a dividir. [...] Trabalhar jun-

tos significa criar laços indissociáveis de relacionamento. O coletivo não é uno [...], mas em todos esses momentos o coletivo é presença e compromisso (MELLO, 2017, p. 123).

No coletivo, em consonância com o diálogo que une as vozes, a escuta e as trocas entre os estagiários, a gestão, as lideranças, os professores e nós, professoras orientadoras, são fortalecidas as mediações que se estabelecem a partir das necessidades e as lutas implicadas com a transformação social. Assim, as propostas dos estágios têm como princípio ir ao encontro das demandas dos locais, conhecer as suas rotinas e aprender com os sujeitos, e não apenas transpor os conhecimentos oriundos da formação na universidade.

Apoiado nesses pressupostos, se insere o “Projeto de Extensão WikiEscolas<sup>27</sup>: mapeamento colaborativo e diálogo entre universidade-escola-comunidade”, que visa aprimorar o diálogo entre esses sujeitos, criando uma rede de colaboração e compartilhamento de experiências. O WikiEscolas atua diretamente com estagiários da Licenciatura em Geografia, professores de Geografia, escolas e espaços educativos diversos, por meio de ações de mapeamento. Nos semestres 2021/1 e 2021/2, os processos de mapeamento culminaram na produção de um Atlas das escolas parceiras de estágios, sendo um retorno efetivo para os locais que nos acolheram, bem como uma estratégia comunicativa que aprimora o diálogo universidade-escola-comunidades.

Assim, consolida-se a indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão em que se busca a interlocução entre universidade, escola/ espaços educativos diversos e sua contextualização espacial. Para isso, refletimos sobre como ocorrem as práticas comunicacionais espacialmente situadas, entre escolas/espaços educativos e a universidade pública, buscando ampliar espaços coletivos de trocas, sem perder de vista o compromisso das instituições nas comunidades em que se inserem, bem como nosso comprometimento com a formação dos licenciandos.

### **Nossas docências compartilhadas: estagiários e nós**

Desde dezembro de 2019, ao tomar conhecimento das turmas em que seríamos docentes, desenvolvemos o planejamento de ensino juntas, no papel de professoras orientadoras nos Estágios Supervisionados em Geografia I e II (UFRGS). Nesses percursos, fizemos registros que são compostos por materiais e diversas trocas entre nós, sendo balizadores de nossa busca a colaboração e a cooperação. Nessa trajetória, nos fortalecemos com pressupostos que afirmam que a cooperação é uma fonte de coerência e de continuidade no acompanhamento aos alunos; favorece fazeres docentes que contribuem para a “pedagogia diferenciada” (PERRENOUD, 2004, p. 73), abrindo espaço para o pluralismo no encontro dos/com os sujeitos; uma “fonte de imaginação didática em favor dos alunos em dificuldades” (PERRENOUD, 2004, p. 73) e/ou marginalizados; uma possibilidade de formação continuada; “uma pequena comunidade na qual

se busca a coragem” (PERRENOUD, 2004, p. 73) de analisar as práticas e reencontrar possibilidades para autorias coletivas.

Nessas circunstâncias o que foi se constituindo com as reflexões realizadas possibilitou que conhecêssemos o que mobiliza o desejo e a necessidade de nos agruparmos, e nos faz agir em conjunto, de forma cooperativa: “a docência compartilhada” (TRAVERSINI, 2015, p. 148). Salienta-se que, ao compartilhar a docência, não deixamos de levar em consideração nossas individualidades e trajetórias docentes singulares. E que, ao mesmo tempo, o movimento de reconhecer-se na cultura da cooperação, tendo referências compartilhadas, exige posturas investigativas e analíticas para sua configuração e organização, sem perder de vista a valorização das características e contextos dos sujeitos das/nas escolas e dos/nos espaços educativos diversos, bem como os compromissos assumidos com os estagiários. Reiteramos que o estar juntas como professoras orientadoras por si só não assegura o **nós**, pois “este só se constitui na interação/intervenção/interlocução diária a partir do olhar diferenciado, do planejamento discutido e da retomada do mesmo” (ALMEIDA; SILVA, 2013, p. 108), do respeito aos saberes de cada uma, sem que nenhum se sobreponha, “mas que se complementem, emprestem, para juntas qualificarem as aprendizagens” (ALMEIDA; SILVA, 2013, p. 108) e as interações.

No nosso caso, o trabalho com docência compartilhada começou de modo espontâneo e por necessidade, já que éramos professoras iniciantes na instituição, e mesmo com bagagens diversas de trabalho docente em outros locais e nosso compromisso e experiências com a Educação Básica em instituições públicas, é inegável o quanto estávamos repletas de anseios, dúvidas e medos cotidianos ao aden-

trarmos a orientação de estágios no novo local de trabalho. Assim, fomos percebendo, aos poucos, as possibilidades e os desafios da postura que estávamos assumindo. Diante das inquietações, resolvemos buscar ancoragens teórico-metodológicas que pudessem aprofundar as reflexões sobre o que vínhamos fazendo como professoras orientadoras dos estágios em Geografia, trabalhando juntas e estimulando nossos estudantes a trabalhar do mesmo modo com seus colegas no decorrer dos seus estágios.

A emergência da docência compartilhada está vinculada a processos inclusivos na escola, em que o “sistema de bidocência” (BEYER, 2006, p. 31) é apresentado pelo autor a partir de experiências desenvolvidas em Hamburgo, na Alemanha, para fazer referência à atuação de dois professores na mesma sala de aula, de modo a atender às demandas da heterogeneidade de grupos de estudantes e, dessa forma, contribuir para a inclusão de modo efetivo.

Ao investigar o uso da expressão *docência compartilhada*, encontramos a expressão fazendo referência a estágios nos quais professores em formação inicial e professores titulares das turmas planejam e acompanham as práticas pedagógicas de sala de aula e em atividades de educação a distância, para referir-se à integração entre os chamados tutores, o professor formador e/ou entre os próprios participantes mobilizados a compartilhar suas ações docentes para, em conjunto com outros participantes, solucionarem desafios comuns (BEZERRA, 2010).

Nas buscas e reflexões realizadas nos aproximamos, especialmente, de estudos apresentados por Traversini (2015), Traversini *et al.* (2012, 2013) e Kinoshita (2009).

Em Traversini *et al.* (2013), encontramos uma obra formada por um conjunto de artigos, elaborados por professoras integrantes dos grupos de pesquisa de diferentes instituições públicas e privadas do Rio Grande do Sul e do coletivo de professores de três escolas da rede municipal de Porto Alegre-RS, nas quais foram desenvolvidas ações inclusivas em escolas de ciclos<sup>28</sup> a partir de um projeto denominado de Projeto Docência Compartilhada, que é definido como

uma proposta pedagógica criada para atender às turmas compostas por alunos ditos “normais” e alunos com necessidades educativas especiais (NEEs), através de um trabalho pedagógico desenvolvido em parceria por dois professores interagindo com a turma ao mesmo tempo: um professor dos anos iniciais, com um professor de área específica de conhecimento, por exemplo: uma pedagoga e uma professora de história. A referida proposta é desenvolvida na rede municipal de educação de Porto Alegre-RS, organizada por ciclos de formação<sup>29</sup>, os

---

<sup>28</sup> No decorrer da implementação de um projeto denominado Escola Cidadã, foi criada uma modalidade alternativa de agrupamento de alunos com defasagem entre faixa etária e nível de conhecimento nas escolas organizadas por Ciclos de Formação, conhecida como Turma de Progressão. Essa modalidade alternativa tinha por objetivo permitir que os estudantes avancem para uma turma do ano-ciclo em qualquer momento do ano letivo, desde que apresentem condições de continuar adequadamente sua socialização e estudos. Quanto à ação pedagógica, deveriam ser realizados trabalhos direcionados para a superação das dificuldades apresentadas individualmente pelos estudantes (TRAVERSINI, 2015).

<sup>29</sup> Os ciclos de formação têm sua gênese na vinculação do ensino com o desenvolvimento humano. O primeiro ciclo compreende a fase da infância (6/8 anos), o segundo ciclo compreende a fase da pré-adolescência (9/11 anos) e o terceiro compreende a fase da adolescência (12/14 anos). Essa organização pode parecer simplesmente estrutural, no entanto, tem intenções essencialmente pedagógicas na medida em que os tempos de vida dos estudantes são levados em consideração

quais compreendem o agrupamento de turmas por idade. Inicialmente, essa organização implicou, dentre as turmas regulares, a criação de turmas de progressão, as chamadas TPs – agrupamentos de alunos com defasagem entre faixa etária e escolaridade – formação que, recentemente, está sendo repensada e substituída pela enturmação de alunos com NEEs em turmas regulares, amparada pelo Projeto Docência Compartilhada. Enturmação é entendida como um processo complexo, realizado ao final de cada ano letivo, para agrupar os alunos nas turmas (TRAVERSINI *et al.*, 2013, p. 18).

Embora o desenvolvimento da docência compartilhada seja apresentado enquanto alternativa para uma proposta didática comprometida com as políticas inclusivas, ao valorizar a diversidade e ao propor um atendimento diferenciado aos alunos, para nós trouxe possibilidades para novas/outras perspectivas de reflexão e discussão para o desenvolvimento dos Estágios Supervisionados em Geografia. À medida que fomos nos constituindo enquanto *nós professoras orientadoras*, fomos compreendendo que

o exercício compartilhado da docência permitiu articular diferentes saberes, possibilitando desnaturalizar práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos instituídos, baseados, geralmente, em critérios de homogeneidade, que reforçavam as diferenças e as desigualdades. Esse processo produziu práticas pedagógicas diferenciadas na organização das situações de ensino, na formação dos professores e no processo de avaliação, qualificando as condições de aprendizagem (LOGUÉRCIO, 2013, p. 170).

Com esse entendimento, e na busca por “voltar-se para o outro [...], cuidar do outro [...] compreender o outro como constitutivo desse eu nas interações” (MELLO, 2017, p. 26), ressignificamos pressupostos que dão sentido à nossa docência nos estágios em Geografia. Assim, nossas palavras e as palavras desses outros se encontram e nutrem princípios que estão pautados em:

**- Compartilhar os espaços e tempos do planejamento pedagógico:** pauta-se no respeito às ideias, aos tempos e espaços de cada uma de nós. É necessário definir dinâmicas e estratégias de comunicação (síncronas e assíncronas) que mais se adéquem ao contexto de cada uma (arquivos compartilhados, trocas de *e-mails*, mensagens instantâneas, grupos de *whats*, reuniões etc.). Utilizamos o *e-mail* como uma das principais formas de comunicação, pois a troca de *e-mails* favorece o cuidado aos tempos de cada uma de nós. As orientações são combinadas previamente a fim de não deixar os estudantes confusos ou sem uma referência segura sobre as deliberações necessárias e as atividades propostas. Algumas tarefas são divididas entre nós com o intuito de agilizar os encaminhamentos e não sobrecarregar a uma só. Para isso, são feitas combinações e tem-se o cuidado de respeitar os objetivos (plano de ensino e plano de aulas) e demais combinações gerais feitas com a turma.

Dando destaque ao compromisso e ao respeito com os tempos e espaços do planejamento, em que o compartilhamento de ideias e a colaboração/cooperação estão envolvidos em todas as etapas, ressaltamos a demanda por tempo e paciência, pois é preciso sempre planejar com mais antecedência, escutar e dividir. Nesse sentido, os nossos movimentos no planejamento coletivo são oportunidades

para trocas de experiências e reflexões que constituem o nosso ser/fazer docente, reafirmando a responsabilidade com os diferentes atores envolvidos. Assim, nos declaramos implicadas com a assertiva “a docência compartilhada é um exercício cotidiano de humildade” (KINOSHITA, 2009, p. 52).

- **Compartilhar a aula:** denota respeitar os tempos de falas e divergências de posições, afinal, o *nós, professoras orientadoras* tem sua unidade no coletivo, mas esse coletivo não é uno e nele não desconsideramos nossas individualidades. As aulas são mais um dos momentos em que operamos juntas, dialogamos e dividimos, inclusive, a condução da aula. Os questionamentos feitos pelos estudantes em alguns momentos das aulas exigem cuidado em não dar uma resposta imediata sempre, especialmente em casos mais delicados, pois às vezes é necessária uma conversa com a colega, a fim de decidir em conjunto.

- **Compartilhar momentos de estudo:** com as reflexões e as dinâmicas que vão sendo constituídas ao longo dos semestres, o diálogo com os estagiários e com os espaços educativos, são propostos leituras e estudos que visam aproximar e também problematizar os referenciais teóricos que alicerçam nossa docência, bem como, aprofundar temáticas que emergem das nossas experiências. Por isso, definimos materiais de estudo em comum.

- **Compartilhar momentos de angústias, dúvidas e ideias:** o envolvimento com as questões dos estudantes, e em especial nos estágios docentes, com os professores das turmas, das escolas e de suas comunidades, gera inúmeras dúvidas ao planejar e ao orientar os estudantes, pois entendemos que ao fazer escolhas cotidianas, aparentemente simples, afetamos diretamente a vida de uma rede

de pessoas à nós conectadas pelo nó-estágio docente. Nesse sentido, ter uma parceira de docência é fundamental no compartilhamento das dores, paixões e alegrias que envolvem a docência. Entendemos que esse processo é parte de um reinventar-se a partir do encontro e negociações com o outro; assim, “tal reinvenção encontra uma das formas de existir quando há a partilha com o deslocamento do trabalho solitário e individual do professor para pensar, propor e discutir coletivamente as angústias, os problemas, as conquistas, as decepções de iniciativas diversificadas” (TRAVERSINI, 2015, p. 158).

- **Compartilhar microespaços de resistência:** consideramos primordial ressaltar que pensar em docência compartilhada e planejamento pedagógico (na universidade/na escola) envolve espaços e tempos múltiplos, que vão muito além da sala de aula; por isso, ressaltamos que a garantia de condições de trabalho adequadas para sua efetivação é elemento indispensável. Com isso, queremos dizer que a iniciativa e o comprometimento dos professores são necessários, mas não suficientes, por isso concordamos novamente com Traversini (2015) ao afirmar que a garantia de condições e permanência de dois professores em uma mesma turma deve ser assegurada como elemento central de qualquer projeto de docência compartilhada.

Sabemos que falar em docência compartilhada, em que efetivamente nós duas, professoras, conseguimos compartilhar o estudo, os planos, a aula, enfim, os diferentes espaços-tempos da profissão é parte de uma utopia, tendo em vista os diferentes processos de aligeiramento e precarização que perpassam o trabalho docente no contexto brasileiro, em escolas em que faltam

professores, em cursos universitários em que o número de estudantes para apenas um professor é cada vez maior, dentre inúmeras outras questões.

Mas entendemos que essa utopia é necessária para (re)existir nos microespaços do nosso trabalho docente, pois ao assumir e incentivar o compartilhamento da docência, assumimos a heterogeneidade e não a homogeneidade como base de nossas ações educativas, como aprendemos com Traversini (2015).

## PARA CONCLUIR E SEGUIR...

182

Nosso caminho, enquanto professoras atuando na formação de professores de Geografia, que acreditam em propostas coletivas e colaborativas, tem sido de busca permanente em contribuir na construção de espaços-tempos de vida e de aprendizagem onde todos possam aprender. Nesse caminho os desafios têm nos estimulado a experimentar possibilidades de trabalho diferenciadas e que de certa forma buscam romper com a estrutura rígida e fechada que muitas vezes temos, quando permanecemos pensando apenas em nossa área de estudo e nas “nossas” aulas. Ao pensarmos em trabalho coletivo, nos tornamos, antes de tudo, professoras COM aqueles que conosco estão e isso faz toda a diferença.

Este texto é o registro das reflexões sobre a constituição de *nós professoras orientadoras* de estágios em Geografia. Pauta-se nas experiências, nos sonhos e no desejo de aprender com aqueles com os quais compartilhamos as geografias da vida. Revela que nos educa-

mos em movimentos em que estamos e somos *nós* na interação com os espaços educativos diversos e nossos estagiários; expõe a intensidade da docência compartilhada que realça autorias e resistências coletivas.

Do trabalho que fizemos até agora e que aqui está relatado, temos uma certeza em meio a tantas incertezas: planejar, discutir, interagir com o que criamos junto aos alunos, aos professores das escolas/espços educativos parceiros é muito empolgante, sem falar no quanto eles e nós crescemos enquanto grupo e como seres humanos!

Para ser um bom professor, não existe uma receita, um manual que indique as fórmulas, os hábitos ou convenções. Para ensinar, é necessário que tenhamos uma consciência aberta, vontade de olhar para nós mesmos a fim de refletir sobre nossa docência, buscar alternativas e possibilidades diferentes, observar e ouvir cuidadosamente nossos alunos, e no caso dos estágios, os sujeitos das escolas parceiras.

Tudo que fazemos, ou deixamos de fazer, em aula, por menor que seja, incide na formação dos nossos alunos. Como organizamos a aula, a maneira como acontece a interação junto aos estudantes, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada um desses aspectos veicula determinadas experiências educativas. E toda ação carrega com ela alguma concepção teórica.

Além dos alunos, *nós professoras* também aprendemos, o tempo todo, passando a compreender o quão mutante é nossa própria profissionalidade docente. A docência compartilhada não é fácil, nela há uma necessária e constante argumentação, negociação, paciência, dedicação e lutas por condições de permanência no trabalho asseguradas. Aprendemos uma com a outra. O outro aprende conosco. Por

isso, nossa resposta aos estudantes nos estágios docentes em Geografia é: Oi, estudantes! Nós duas seremos/somos as professoras da turma! Tudo no estágio vai ser feito em conjunto! A docência compartilhada nutre *o nós professoras orientadoras!* E esperamos que nossa caminhada provoque inspirações e reflexões em vocês.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariza Rabello de; SILVA, Tânia Regina Silva da. Docência compartilhada e inclusão: planejar na perspectiva da diferença. In: TRAVERSINI, Clarice Salete *et al.* (org.). *Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental*. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 102-159.

184

BEYER, Hugo Otto (org.) *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEZERRA, Márcia Alves. *Docência em educação a distância: tecendo uma rede de interações*. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3891>. Acesso em: 27 fev. 2022.

EIZIRIK, Marisa Faermann. Dispositivos de inclusão: invenção ou espanto? In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 31-42.

KINOSHITA, Julia Harue. *Docência compartilhada: dispositivo pedagógico para acolher as diferenças?* PPGEDU/FACED/UFRGS: Porto Alegre, 2009. (Trabalho de conclusão – Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos). Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17909/000726079.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 fev. 2022.

LOGUÉRCIO, Márcia Dias *et. al.* Docência compartilhada: uma alternativa para novos desafios a serem enfrentados pela escola inclusiva. *In: TRAVERSINI, Clarice Salete et al. (org.). Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental.* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 161-177.

MASSEY, Doreen. A mente geográfica. *GEOgraphia*, Niterói, v. 19, n. 40, p. 36-40, maio 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufr.br/geographia/article/view/13798>. Acesso em: 9 mar. 2022.

MELLO, Marisol Barenco de. *O amor em tempos de escola.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar.* Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TRAVERSINI, Clarice Salete *et al.* (org.). *Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental.* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Inclusão escolar e docência compartilhada: reinventando modos de ser professor. *In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). Escolarização e deficiência: configurações nas*

políticas de inclusão escolar. [recurso eletrônico]. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 147-163.

TRAVERSINI, Clarice Salete *et al.* Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 28, n. 2, p. 285-308, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/zxNNVPqxKxc6jcLsp4YVV4b/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2022.

THEVES, Denise Wildner. *Meus alunos e minha aldeia me fazem experimentar ideias para ensinar Geografia*. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. *Identidade coletiva de professores na escola pública: uma construção possível, difícil e necessária*. Porto Alegre: Editora Uniritter, 2013.

## ESTÁGIO CURRICULAR EM GEOGRAFIA, GÊNERO E SEXUALIDADE: INTERLOCUÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA<sup>30</sup>

---

Ewerton da Silva Ferreira  
Suelen Santos Mauricio

### CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

A relação que se pode estabelecer entre a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia no curso de Geografia Licenciatura e os debates acerca de gênero e sexualidade no ambiente escolar ocupa parte dos esforços de discussão neste texto. Buscamos, a partir do relato de uma experiência formativa, problematizar a importância das temáticas mencionadas no processo de formação inicial de professores de Geografia.

No primeiro semestre letivo do ano de 2022, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia, do curso de Geografia Licenciatura, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), uma questão mobilizava a autora deste texto, professora da turma supracitada: como formar professores de Geografia preparados para atuar com a diversidade de gênero

---

<sup>30</sup> Este artigo faz parte do projeto “Observatório de Educação Geográfica: Formação e Práticas Pedagógicas”, e conta com recursos do Edital de Chamada Pública PAP/Fapesc 27/2020 – Apoio à Infraestrutura para Grupos de Pesquisa da UDESC.

e sexualidades no ambiente escolar, na sala de aula, e no ensino de Geografia? Além disso, como formar professores capacitados a combater as intolerâncias e discriminações que estão presentes na sociedade e, portanto, são frequentes nas escolas básicas?

Uma vez que estudantes em idade escolar estão em processo de construção de sua identidade, podem apresentar dissidência da norma estabelecida a papéis de meninos e meninas, sofrendo com o preconceito. Cabe ao professor que está como adulto referência nesse espaço conduzir a situação para reduzir os impactos na vida do estudante e desconstruir “pré-conceitos” em sala de aula.

A partir dessas interrogações, o professor de Geografia de uma escola básica municipal de Florianópolis e pesquisador dos temas em foco neste trabalho, um dos autores deste texto, foi convidado a participar de uma aula na UDESC com a turma de estágio e desenvolver reflexões e discussões que movimentassem as temáticas de diversidade de gênero e sexualidade no ambiente escolar, visando construir, coletivamente, uma experiência formativa junto aos licenciandos.

Neste texto, inicialmente, buscamos desenvolver reflexões em torno das temáticas supracitadas, e debater sobre a importância do trabalho com tais temas no processo de formação inicial de professores de Geografia. Em um segundo momento, o objetivo é elaborar um relato sobre a experiência vivenciada na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia na UDESC.

## Onde estão o gênero e a sexualidade na escola? e nas licenciaturas?

Iniciamos este subtítulo explicitando nossa percepção sobre o tema gênero e sexualidade na escola, que deve estar presente nas discussões acadêmicas em cursos de licenciatura. Isso porque as componentes curriculares pedagógicas de cursos de formação de professores têm como um de seus principais objetivos preparar os licenciandos para a função docente, capacitando-os a ensinar os conhecimentos específicos de sua área, a formar sujeitos éticos, críticos diante da sociedade e da realidade em que vivem e aptos a atuar neste mundo de forma emancipada.

Partimos do pressuposto de que há na sociedade uma diversidade de gêneros, sexualidades, masculinidades e feminilidades e que se estipulou hegemonicamente na história um padrão na forma de se exercer o gênero e a sexualidade. Posto isso, importa considerar que inevitavelmente coexistem diversas maneiras de performar o gênero e a sexualidade fora da norma. A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) apresenta a necessidade, a partir de uma demanda da sociedade, de que a educação escolar dê atenção à concepção de diversidade, e a reconheça em suas diversas manifestações de forma transversal no currículo da educação básica.

Concordamos com Meyer (2013, p. 21), que alerta sobre a importância de que reconhecer “o caráter fundamentalmente histórico, social, cultural e linguístico do gênero não significa negar que ele se constrói com – e através de – corpos que passam a ser reconhecidos e nomeados como corpos sexuados” Assim, entendemos que é fundamental formar sujeitos críticos, o que implica em questionar, contestar,

subverter padrões e normas excludentes. Cabe, portanto, à escola reconhecer, validar e respeitar toda diversidade de gênero e sexualidade.

Nesse sentido, ao defender a inclusão dos marcadores supraditos, não estamos defendendo que o tema seja debatido apenas a partir das pautas LGBTQIAP+, mas uma abertura do espaço escolar para que temas como violência contra a mulher, heterossexualidade não hegemônica e identidades dissidentes ocupem as discussões no cotidiano e no currículo escolar.

Nas questões de gênero e sexualidade a norma atende pelo nome de heteronormatividade. Mas as escolas não são lugares onde apenas habitam meninos e meninas heterossexuais. E mesmo estes não têm todos os mesmos modos de viver sua masculinidade ou feminilidade (SEFFNER; PICCHETTI, 2016, p. 67).

Ademais, destaca-se que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996) asseguram que a escola deve garantir condições e acesso a permanência aos estudantes. Portanto, debater tais temas no ambiente escolar é garantir que estudantes que não estejam na norma possam permanecer na instituição e aprendam em conjunto com os demais sobre a importância do respeito às diferenças.

A escola é feita pela comunidade escolar: profissionais da educação, trabalhadores de serviços gerais, estudantes, pais (PARO, 2016). A formação inicial de professores tem grande potência nesse processo de tornar a escola inclusiva, a partir da emancipação de seus próprios integrantes. Vale ressaltar, então, o papel do estágio nos cursos de licenciatura:

O estágio curricular supervisionado em seu movimento é campo de conhecimentos pedagógicos, envolvendo a universidade, a escola, os estagiários, tendo os professores da educação básica uma preocupação central com os fenômenos do ensinar e do aprender. Representa a inserção do professor em formação no campo da prática profissional para ter a experiência da docência, vivenciando a regência de classe e a realidade da sala de aula, que são saberes fundamentais na construção da identidade docente (MARTINS; TONINI, 2016, p. 99).

O currículo dos cursos de formação de professores vai além da disciplina de estágio, visto que a formação não se dá em etapas isoladas e desintegradas, mas em um processo contínuo e integrado entre as diversas disciplinas, objetivos, ementas e metodologias de trabalho. O diferencial do componente curricular citado é a imersão do licenciando no seu futuro campo de trabalho, e a dimensão teórico-prática que se desenrola com a vivência dos futuros professores no ambiente escolar.

A ementa da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I no curso de Geografia Licenciatura da UDESC apresenta-se da seguinte forma:

Histórico das propostas de ensino de Geografia no Brasil e suas diferentes abordagens metodológicas. Objetivos do ensino da Geografia na atualidade. O ensino de Geografia, a formação do professor e a pesquisa no ensino de Geografia. Propostas educacionais em vigência; livros didáticos; avaliação no ensino de Geografia na educação básica. A formação em campo: obser-

vação da prática pedagógica da Geografia escolar na Educação Básica e do cotidiano escolar. O uso do diário de campo. Elaboração de projetos de ensino em Geografia Escolar. Relatório de observação (UDESC, 2013, p. 54 e 55).

Enquadrando-se na ementa, é possível resgatar temáticas que clamam por visibilidade e reconhecimento, como é o caso da diversidade de gênero e sexualidade, que não são recentes, visto que diferentes movimentos sociais vêm engajando-se em lutas há bastante tempo. Embora sejam numerosos os estudos e pesquisas produzidos acerca do tema, o Brasil, em especial, tem muito a avançar, pois o país apresenta-se como um dos mais perigosos para pessoas LGBTQIAP+. A violência contra pessoas que não se enquadram no padrão é recorrente, e justifica a necessidade de uma educação emancipadora, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada.

## RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

No dia 26 de maio de 2022, o encontro noturno semanal da turma de quinta fase do curso de Geografia Licenciatura da UDESC foi junto ao professor de Geografia de uma escola básica pública, Ewerton Ferreira. A proposta era que se realizasse uma roda de conversa sobre a temática: diversidade de gênero e sexualidade na escola.

O professor convidado, autor deste texto, sugeriu duas leituras prévias para que a turma pudesse se aproximar do assunto e suscitar diálogos embasados em pesquisadores do tema. Os textos enviados foram “Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade”

(LOURO, 2011) e “Sexualidade: isso é mesmo matéria escolar?” (SEFFNER, 2011). A proposta da leitura dos textos antes do encontro é uma alternativa para sensibilizar os estudantes e despertar curiosidades com objetivo de estimular o debate. Ambos os autores apresentam a discussão de gênero e sexualidade de forma direta, articulando a prática pedagógica e a realidade escolar.

O título da roda de conversa foi: *Gênero e Sexualidade é assunto para debater na escola?* Com o auxílio de uma apresentação de slides, com palavras-chaves, imagens e provocações, o professor propôs questões disparadoras para debate (Figura 1).

**Figura 1:** O que é gênero?



**Fonte:** elaborada por Ewerton da Silva Ferreira, 2022.

A despeito das questões colocadas, poucos estudantes conseguiram responder com exatidão a diferença entre cada um dos conceitos: gênero, sexualidade, sexo biológico, expressão de gênero. Em

vários momentos houve a troca dos conceitos, e frequentemente o padrão do determinismo biológico assumiu o protagonismo.

Assim, percebe-se a urgência do debate ser realizado na formação inicial dos professores, uma vez que a presença de tais marcadores sociais da diferença está em nossas escolas. Importante evidenciar que, no âmbito da educação básica, “as questões envolvendo gênero e sexualidade fazem parte das temáticas consideradas polêmicas e tabus” (FERREIRA, 2021, p. 78); todavia, quando tais temas são abordados no ambiente escolar há uma contribuição para uma educação que prepara o indivíduo para o convívio em sociedade, respeitando as diferenças e compreendendo que são múltiplas as formas de ser e existir.

Após algumas elucidações e alguns debates sobre o tema, o professor apresentou um histórico legal e de movimentos sociais e suas conquistas. Os licenciandos foram indagados sobre o que a escola tem a ver com isso, conforme o *slide* apresentado na Figura 2.

**Figura 2:** O que a escola tem a ver com gênero?



**O que a escola tem a ver com isso?**

**Fonte:** elaborada por Ewerton da Silva Ferreira, 2022.

A pergunta provocativa chamou os estudantes ao debate, mesmo que de forma tímida e com um “medo de errar”, houve um consenso no aspecto que a educação deve ser assegurada na forma da lei e, conseqüentemente, sem nenhuma forma de discriminação. Embora concordemos com essa unanimidade, é importante ponderar aspectos que vão além da formalidade do papel da escola e debatermos a compreensão de educação que adotamos no presente texto.

A educação constrói diferentes tipos de sociedades, pois estimula o “processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidade que envolve as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades” (BRANDÃO, 2007, p. 11). Assim, concordamos com Lopes e Macedo, que evidenciam que a cultura e a produção do conhecimento para o convívio em sociedade estão ligadas de maneira intrínseca à educação e ao currículo escolar, visto que para elas a cultura é considerada “um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 184).

Conseqüentemente, esse conjunto de sentidos criados e aceitos socialmente não é isento de valores morais e históricos e, portanto, carregado de norma. Na escola pública, esse conjunto de valores foi construído e mantido durante longos anos a partir da valorização dos ideais heterossexual, cristão (praticante ou não), de classe média e a partir da branquitude. Logo, todos os que apresentavam identidades dissidentes eram excluídos, silenciados e invisibilizados. Nessa perspectiva, Seffner (2011, p. 105) afirma que:

A escola pública brasileira, tradicionalmente, atuou também como um dispositivo que contribuía para manter e até

mesmo acentuar a desigualdade, promovendo a expulsão (muitas vezes chamada de evasão) dos indivíduos de grupos sociais e hierarquicamente inferiores, tais como: os não brancos, os indígenas, as mulheres, os homossexuais, os moradores das regiões rurais e da periferia, os pobres em geral, aqueles oriundos de famílias “desequilibradas”, etc. Desta forma, os melhores índices escolares (e por consequência as melhores oportunidades na vida) ficavam com os indivíduos brancos, urbanos, homens, de classe média, heterossexuais, de pertencimento católico (praticante ou não), não portadores de deficiência, entre outras marcas positivas.

A concepção de educação que adotamos nesse texto não enviesa a transformar a escola e seu currículo em espaço de formação política e problematizações do ponto de vista exclusivo dos marcadores sociais da diferença. Pelo contrário, defendemos que a formação do letramento científico é fundamental e deve ser realizada a partir das discussões da diversidade que está presente no cotidiano escolar, para que, desse modo, não discrimine aqueles que não estão incluídos na hegemonia.

Na sequência foram apresentados diferentes dados resultantes de pesquisas realizadas com jovens LGBTQAP+, que indicam altos índices de insegurança, constrangimento, medo no ambiente escolar e a consequente evasão.

É pertinente evidenciar que, quando a escola não desempenha um papel que fortalece as iniciativas que objetivam o respeito à diversidade

e, fundamentalmente, a permanência de todos os sujeitos em seu território, ela exclui e expulsa — através da evasão escolar — todos os sujeitos abjetos e poluentes que fogem à norma do gênero e da sexualidade (FERREIRA, 2021, p. 54).

Os dados sobre a evasão escolar e a insegurança dos estudantes foi o fio condutor do debate que se encaminha para uma nova questão proposta na Figura 3.

**Figura 3:** Como debater gênero na escola?



**Fonte:** Elaboração Ewerton da Silva Ferreira, 2022.

Embora a pergunta apresentada não possa ser respondida a partir de uma prescrição exata de como abordar gênero e sexualidade na escola, visto que as relações humanas e as dinâmicas dos sujeitos presentes na escola são distintas, é válido salientar que esta indagação nos remete a pensar em como fazer, especialmente quando conside-

ramos os estudantes que estão vivenciando o contato com a sala de aula por meio do estágio curricular supervisionado. A indagação nos remete ao pensarmos como fazer? Especialmente, considerando os estudantes que estão vivenciando o contato com a sala de aula através do estágio curricular supervisionado.

A discussão dos marcadores de gênero e sexualidade necessita ser compreendida como uma prática constante na atuação de professores e professoras, visto que, quando isso não ocorre, a demanda acontece a partir das inquietações dos estudantes ou de violências que acontecem no ambiente escolar.

Para realizar uma formação crítica, reflexiva e que construa emancipação dos estudantes é possível partir de ações como problematizar, no caso da Geografia, as populações, os gêneros, as sexualidades, os modelos familiares, os papéis atribuídos a homens e mulheres, contestar as expectativas de vida de homens e mulheres, apontando a média que chega a menos da metade para mulheres travestis e transsexuais. Ou, ainda, doenças relacionadas à saúde masculina que não são prevenidas ou tratadas devido à masculinidade tóxica. A educação sexual, associada à Geografia, portanto, tem um importante papel na formação de sujeitos que saibam como cuidar da sua saúde e da saúde do outro.

Nesta esteira, vale resgatar as contribuições da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) no que tange à diversidade enquanto princípio formativo, tema transversal, e conceito a ser abordado na formação inicial e continuada de professores. No que diz respeito à Geografia crítica, perspectiva teórica e metodológica adotada no documento, e pelos autores deste texto, tratar de demografia, entre tan-

tos outros conteúdos próprios desta componente curricular, implica necessariamente reconhecer a existência de diferentes configurações familiares. Além disso, relacionar a histórica diminuição do número de filhos por mulher em idade reprodutiva ao surgimento dos métodos contraceptivos e, em especial, preservativos, envolve uma importante temática relacionada ao fato de que esses métodos também são fundamentais em relações sexuais não convencionais ou não hegemônicas.

Não obstante, é possível destacar os diferentes papéis de mulheres e homens nas diferentes culturas, espaços, profissões, as brincadeiras, a construção do “ser homem” e do “ser mulher” ao longo da trajetória dos estudantes, buscando desarticular estigmas e rótulos de determinadas práticas a padrões de masculinidade e feminilidades.

A inserção de gênero e sexualidade no âmbito do currículo escolar deve ser planejada de forma a contribuir no processo de mudança da realidade social, sobretudo na construção de uma escola que seja capaz de “romper os seus compromissos com uma educação normalizadora, (re)produtora e reiteradora dos ditames do classismo, da branquitude, da heteronormatividade, da corponormatividade etc.” (JUNQUEIRA, 2014, p. 7).

Em outras palavras, é indispensável evidenciar que tais discussões não implicam em “deixar de lado a tradicional função de alfabetização científica, a escola representa hoje um grande atrativo para a sociabilidade de crianças e adolescentes” (SEFFNER, 2011, p. 109). Quando existe a discussão, é o inverso que acontece, visto que quando não está em contexto de violências constantes por marcadores que são intrínsecos ao ser humano, o processo de ensino-aprendizagem pode acontecer de forma mais prazerosa e melhorar o aprendizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões de gênero e sexualidade fazem parte da sociedade, quer sejam silenciadas, quer sejam colocadas em pauta. De uma forma ou de outra, a diversidade inerente ao ser humano se apresenta nos mais diferentes contextos, e demanda, com urgência, reconhecimento, validação e respeito. Afirmamos isso na posição de professores de Geografia, que transitam entre ambientes escolares e acadêmicos.

Nas salas de aula dos anos finais do ensino fundamental, ensino médio, graduação, convivem sujeitos que se identificam com as normas hegemônicas de expressão do gênero e de orientação sexual (masculino *versus* feminino, heterossexual) e que não se identificam e não exercem sua expressão de gênero e sexualidade dessa forma. No entanto, conforme pesquisa apresentada<sup>31</sup> neste trabalho, são significativos os índices de estudantes que não se sentem seguros na escola por razões de intolerância.

Além disso, não é incomum verificar em noticiários casos de violência contra pessoas LGBTTIQAP+, o que, ao lado de outros fatores, faz surgir uma demanda na educação escolar, considerando que uma das premissas da escola é o respeito às diferenças, a civilidade e a oposição à barbárie. Daí a importância de que os profissionais da educação saibam lidar com a diversidade de gê-

<sup>31</sup> FERREIRA, Ewerton da Silva. *Plano nacional de promoção da cidadania e direitos humanos de LGBT*: um estudo de caso sobre sua implementação no currículo do ensino médio em uma escola pública no município de São Borja/RS (2009-2020). 2021. 112 f. (Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Pampa, São Borja, 2021.

nero e sexualidade, e trabalhar com seus estudantes de modo que todos sejam respeitados e suas diferenças reconhecidas como um direito que possuem enquanto seres humanos.

A partir dessas colocações, justificamos a relevância da experiência realizada no dia 26 de maio de 2022, em uma turma de estágio curricular supervisionado em Geografia na FAED/ UDESC. A proposta consistiu em uma roda de conversa entre a turma, as professoras da disciplina e um professor convidado, autor deste texto. O objetivo deste encontro foi debater e problematizar as temáticas de diversidade de gênero e sexualidade na escola, e relacionar ao ensino de Geografia.

Consideramos que a roda de conversa consistiu em uma experiência formativa potente, no sentido de promover um espaço e tempo voltados para o diálogo e para a visibilidade do tema a partir de falas de um professor de Geografia, que é mestre na temática em questão. Embora o encontro tenha sido limitado pelo tempo de apenas, aproximadamente, três horas, representou a movimentação de um tema que muito pouco vemos debatido em cursos de Licenciatura em Geografia.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação?* São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br). Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p.

27833, 23 dez. 1996. PL 1258/1988.

FERREIRA, Ewerton da Silva. Plano nacional de promoção da cidadania e direitos humanos de LGBT: um estudo de caso sobre sua implementação no currículo do ensino médio em uma escola pública no município de São Borja/RS (2009-2020). 2021. 112 f. (Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Pampa, São Borja, 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Conceitos de diversidade. *Revista Diversidade e Educação*, Rio Grande, v. 2, n. 3, p. 4-8, jan./jun. 2014.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Revista Brasileira sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, jan.-jul. 2011.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 11-29.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTA CATARINA, Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. 2014.

SEFFNER, Fernando. Escola para todos: mesmo para aqueles que manifestam diferenças em sexo e gênero. *In: SILVA, Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Billig. Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação*. Uruguaiana/RS: UNIPAMPA, 2011.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? *Revista Reflexão e Ação*, v. 24, n. 1, p. 61-81. 2016.

UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Departamento de Geografia. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia – Licenciatura*. Florianópolis, 2013.

## O TRABALHO DE CAMPO COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA<sup>32</sup>

---

*Dirceu Bruno Câniva Sebastião Isac*

*Portela Nunes Ramos da Silva*

*José Iago Almeida Carneiro*

*Tamara de Castro Régis*

*Ana Paula Nunes Chaves*

**O** trabalho de campo, como uma estratégia didática, possibilita ao aluno maior compreensão e assimilação dos conteúdos que estão sendo discutidos em sala de aula. Essa prática educativa, muito comum nas aulas de Geografia, permite ainda que o estudante vivencie e se aproprie ativamente dos conceitos previamente estabelecidos no ambiente escolar e universitário. Por meio de trabalhos de campo, ou saídas de estudos, o estudante consegue relacionar determinado fato ou fenômeno geográfico com os aspectos observados *in loco*.

A prática do trabalho de campo é tão expressiva na formação de licenciandos em Geografia que, por vezes, ouvimos em nossas aulas da graduação que “a Geografia se faz com os pés”. Esta frase relaciona-se com a importância da experiência de campo para a compreensão dos conteúdos geográficos e, por conseguinte, para a

---

32 Este artigo faz parte do projeto “Observatório de Educação Geográfica: Formação e Práticas Pedagógicas”, e conta com recursos do Edital de Chamada Pública PAP/Fapesc 27/2020 – Apoio à Infraestrutura para Grupos de Pesquisa da UDESC.

formação em Geografia, pois é a partir da vivência do licenciando nas saídas de estudos que há maior apropriação dos conhecimentos teóricos discutidos em sala de aula. Os conhecimentos estudados em sala de aula, e em campo, durante a graduação, contribuem para que os futuros professores desenvolvam o planejamento dessas práticas, também, em seu futuro local de trabalho.

A experiência de participar de um trabalho de campo, na formação de licenciandos em Geografia, acontece em diferentes disciplinas ao longo do curso e, também, nos campos de estágios. O estágio abre oportunidades para que o futuro professor não apenas experiencie o contato com sala de aula, mas também participe da mediação do conhecimento proposto no espaço escolar com os espaços visitados durante uma saída de campo.

Dentre as disciplinas da grade curricular do curso de Geografia, da Universidade do Estado de Santa Catarina, três delas são direcionadas para a vivência do licenciando em campo: os Estágios Curriculares Supervisionados em Geografia I, II e III. O Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, ofertado na 5ª fase, é voltado para a observação do campo de estágio, das práticas do professor regente e da turma de estudantes da Educação Básica. Nessa disciplina, além de observar as práticas escolares, o estagiário tem a oportunidade de realizar uma intervenção com a turma, sendo essa, por vezes, sua primeira experiência na docência. O Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II é ofertado na 6ª fase e, nessa etapa do curso, o licenciando vivencia uma experiência mais aprofundada enquanto docente em sala de aula, visto que terá que reger a turma durante algumas semanas do período de estágio. E, por fim, o Está-

gio Curricular Supervisionado em Geografia III, ofertado na 7ª fase, busca complementar a experiência dos futuros professores em outros ambientes de ensino além dos escolares, como, por exemplo, estágios em espaços não formais de educação.

Considerando a importância do estágio curricular na formação inicial, bem como a inserção de trabalhos de campo como prática educativa nessa etapa da formação, este artigo tem por finalidade apresentar as experiências vivenciadas no Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II, a partir do planejamento, desenvolvimento e avaliação de uma saída de estudos com os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, no segundo semestre de 2022.

## **O trabalho de campo no ensino de Geografia**

Os trabalhos de campo são uma metodologia de ensino de fundamental importância no aprendizado, sobretudo da Geografia, uma vez que permitem ao estudante perceber e apreender os vários aspectos que envolvem o estudo do espaço, tanto nos aspectos naturais quanto nos sociais (SANCHES, 2011). Para Sanches (2011), a aprendizagem, a partir do contato direto com a realidade, é uma ação pedagógica com grandes potencialidades.

O trabalho de campo constitui um importante objeto de estudo dentro de todas as ciências e, quando utilizado no ensino da Geografia, potencializa os conhecimentos que os alunos adquirem em sala de aula. O trabalho de campo é um importante ob-

jeto para compreensão e leitura do espaço, pois leva o estudante a estreitar a relação entre a teoria estudada e a prática observada.

No ensino de Geografia, as práticas de saída de campo auxiliam os estudantes na construção de um conhecimento crítico e reflexivo (BECKER; BATISTA, 2019) e geram significado ao conteúdo estudado em sala de aula. A concretização da prática amplia a visão dos estudantes, bem como estimula a participação ativa e comprometida nas aulas. É nesse contexto de estudo dos espaços além dos escolares que o aluno “passará a entender as contradições e o processo de apropriação da natureza, entendendo o porquê da dinâmica que ocorre no espaço” (TOMITA, 1999, p. 14).

Por vezes, o ensino de Geografia nem sempre se faz compreensível para estudantes da Educação Básica, e isso pode estar associado à distância existente entre o que se ensina e a realidade vivida pelos estudantes, o que muitas vezes é um fator prejudicial em uma aprendizagem significativa (SOUZA; CHIAPETTI, 2012). Na tentativa de minimizar tal situação, os professores vêm utilizando diversas linguagens e recursos tecnológicos para ensinar Geografia e tornar os conteúdos geográficos mais próximos do cotidiano do estudante. Para isso, segundo Souza e Chiapetti a “ampla utilização dessas linguagens e recursos deve proporcionar aos alunos uma melhor aprendizagem e identidade geográfica” (2012, p. 4). Dentre as diferentes linguagens e recursos de que os professores podem lançar mão no fazer docente, destacamos o potencial dos trabalhos de campo por considerarmos uma estratégia metodológica que vai além dos conteúdos a serem obser-

vados, pois mobiliza diferentes processos de aprendizagem, do aprender a fazer, da prática, do conviver em uma crescente valorização das atitudes, habilidades e competências da educação. Para as autoras, o trabalho de campo pode ser entendido como uma estratégia de ensino consciente, uma prática pedagógica voltada à realidade dos estudantes, ao relacionar os conteúdos e a dinâmica do espaço geográfico. E é sobre essa importante metodologia de ensino que nos deteremos no tópico a seguir.

## **Experiências no estágio curricular supervisionado em Geografia II**

208

Durante o primeiro semestre de 2022, cursamos a disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Naquela ocasião, pensamos na possibilidade de realizar uma saída de estudos, no segundo semestre de 2022, dentre as atividades de docência da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II. O planejamento aconteceu com certa antecedência, visto que não dispúnhamos de recursos para esse tipo de prática de ensino. Por isso, durante o final do primeiro semestre de 2022, refletimos sobre a possibilidade de articular os laboratórios do Departamento de Geografia, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no propósito de angariar subsídios para que os alunos do Colégio de Aplicação, da UFSC, pudessem passar o dia imersos em atividades educativas direcionadas ao seu processo de ensino e aprendizagem.

Os laboratórios que colaboraram no desenvolvimento da saída de estudos foram o Laboratório de Estudos e Riscos de Desastres e Ambientes Costeiros (LABRED-COST), o Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO), o Programa de Educação Tutorial de Geografia (PETGEO) e o Núcleo de Estudos Ambientais (NEA). Graças à articulação entre os laboratórios, alcançamos recursos para a locação de um microônibus para o traslado dos alunos à (UDESC), oferecimento de lanches e *tickets* para que os alunos pudessem almoçar no restaurante universitário da UDESC. Além dos auxílios financeiros, cada laboratório ofertou uma atividade, em formato de oficina ou roda de conversa, para que os alunos pudessem conhecer os Programas e Projetos desenvolvidos pela Universidade.

As atividades propostas na saída de campo foram:

- a) planejamento em sala de aula e saída de campo para a UDESC;
- b) oficina de elaboração de mapas temáticos;
- c) roda de conversa sobre deslizamentos: experiências com a comunidade da Servidão dos Lageanos;
- d) oficina de etnobotânica no entorno da FAED-UDESC.

A seguir, detalharemos cada uma das etapas do roteiro de saída de campo na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

- a) Planejamento em sala de aula e saída de campo para a UDESC

O período de estágio de docência no Colégio de Aplicação iniciou no dia 12 de setembro de 2022, com a observação de algumas aulas. Após essa primeira semana de observação, a partir do dia 19 de setembro, iniciamos a parte prática, a docência propriamente dita. Na aula de nosso período de estágio, apresentamos aos alunos um cronograma com os conteúdos e atividades que abordaríamos nas cinco semanas do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II. O conteúdo abordado, no período de estágio para o 3º ano do Ensino Médio, foi relacionado ao tema “População e Trabalho no Brasil”. Introduzimos na primeira semana o conteúdo a respeito das principais teorias demográficas, suas características, diferenças no tempo e no espaço. Finalizada a parte teórica, realizamos uma primeira atividade com os alunos.

Dando sequência ao nosso cronograma de estágio, discutimos durante a aula algumas instruções a respeito da proposta de trabalho de campo, que seria realizado no dia 26 de setembro de 2022, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Nesse período de aulas, também informamos sobre os objetivos da atividade de campo e as datas de entrega do relatório, o qual seria realizado em duplas. Entregamos aos alunos as orientações para a escrita do relatório e solicitamos que ele apresentasse introdução, desenvolvimento e conclusão. Para o relatório, orientamos que os alunos escrevessem seus principais aprendizados adquiridos durante a saída de campo. Poderiam ilustrar o relatório com imagens fotográficas tiradas no campo, para auxiliar na descrição dos pontos mais importantes, a partir do ponto de vista de cada dupla. Distribuímos aos alunos uma declaração constando toda a programação e roteiro da saída de campo, para que os pais ou responsáveis autorizassem os

alunos a participarem da atividade organizada pelos estagiários. Na declaração, destacamos que um dos objetivos da proposta é fornecer às(aos) estudantes possibilidades educativas complementares para sua formação, o que contribui na assimilação, além dos conhecimentos construídos em sala de aula.

No dia proposto para o trabalho de campo, pela manhã, os estudantes saíram do Colégio de Aplicação da UFSC acompanhados pelo professor regente da turma e pela professora supervisora do estágio. O primeiro ponto de parada foi na entrada do Campus I da Universidade do Estado de Santa Catarina, local onde os estagiários aguardavam a turma. Ao chegarem na UDESC, aproximadamente às 8h, entregamos um material de apoio para cada aluno. O material era composto por um roteiro com os pontos que seriam visitados, bem como uma pasta plástica com canetas, lápis e um bloco de anotações, a fim de que os alunos pudessem escrever o que foi importante durante a saída de campo visando, posteriormente, escrever seus relatórios. A primeira proposta de atividade, já na UDESC, foi realizada em parceria com o Programa de Educação Tutorial em Geografia (PET Geografia), por meio do projeto de extensão Portas Abertas (PET Geografia).

O projeto Portas Abertas tem como objetivo apresentar aos alunos do ensino médio, e às pessoas da comunidade em geral, as possibilidades de ingresso à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), o curso de Geografia e demais cursos disponíveis, a estrutura física da Universidade, as políticas de permanência estudantil e os programas que delas fazem parte, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão. Os bolsistas do PET apresen-

taram o *campus* I, situado no bairro Itacorubi, em Florianópolis (SC), e os quatro centros de ensino localizados na ilha: ESAG, CEART, CEAD e FAED. Antes de conhecerem os centros, os alunos do Colégio de Aplicação, juntamente com os estagiários e o professor da turma, passaram pelo prédio da Reitoria, onde foi informado que ele é o órgão administrativo superior da UDESC, onde se localizam as Pró-Reitorias de Administração, Ensino, Extensão, Planejamento, dentre outras (GUIA DE CURSOS UDESC, 2018).

O Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (ESAG) foi o primeiro centro visitado. A ESAG possui os cursos de Administração, Administração Pública e Ciências Econômicas, além dos cursos de Mestrado e Doutorado em Administração. Durante o percurso, os alunos puderam observar outros elementos importantes do centro, como os centros acadêmicos, a ESAG Jr. (empresa júnior de consultoria), espaços de jogos na sala da atlética, prêmios obtidos nos Jogos Internos da UDESC (JIUDESC). Os Jogos Internos da UDESC possuem como objetivo desenvolver o intercâmbio social e esportivo entre os acadêmicos e acadêmicas de toda a Universidade.

O próximo ponto da saída de campo foi o prédio onde está localizada a Biblioteca Central. Um prédio de três andares, com uma grande quantidade de livros em seu acervo. A Biblioteca tem por objetivo apoiar os alunos da Universidade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, por meio de seu acervo e espaços para área de estudo. Os alunos visitaram o interior do prédio e circularam em seus três andares, além do espaço destinado para

o acervo da Biblioteca; conheceram o terceiro e último andar que possui uma área de trabalho compartilhada e adaptável para uso individual e em grupo. Este último espaço contém mesas, cadeiras, computadores disponíveis para pesquisa, sofás, *puffs*, mesas de reuniões e tela interativa. A Biblioteca também conta com salas que podem ser reservadas como espaço destinado a capacitações, aulas, entre outras atividades. Os alunos puderam saber que podemos emprestar livros de diferentes bibliotecas, de outros centros da UDESC, além da possibilidade de empréstimo de materiais não bibliográficos, como calculadora, carregador de celular, adaptador, *kit de notebook, tablets* etc.

Após a visita à Biblioteca, passamos por outro centro, o Centro de Educação à Distância (CEAD). O CEAD é o centro responsável pela oferta de cursos na modalidade à distância. Os alunos puderam conhecer outros setores da Universidade, como a Secretaria de Obras e a de Tecnologia da Informação e de Comunicação, e o Restaurante Universitário (RU). Ao lado do Restaurante foi possível falar sobre o Serviço de Assistência Integrada à Saúde Universitária (SAISU). Nesse local, são oferecidos os serviços de apoio à comunidade acadêmica.

Em seguida, o grupo visitou o Centro de Artes, *Design* e Moda (CEART) (Figura 1), onde são ofertados os cursos de graduação em Artes Visuais, *Design*, Moda, Música e Teatro. O CEART possui os cursos de Artes Visuais (Bacharelado e Licenciatura), *Design* Gráfico, *Design* Industrial, Moda, Música (Bacharelado e Licenciatura) e Teatro, além dos cursos de Mestrado e Doutorado em Artes Cênicas, Artes Visuais, *Design*, Moda e Música.

**Figura 1:** Apresentação na Arena do CEART.



**Fonte:** acervo dos autores, 2022.

O grupo fez uma parada na Arena do CEART, local onde os alunos puderam observar uma das características do centro e onde alguns estudantes tiveram interesse de conhecer as pinturas murais localizadas nas paredes de suas edificações. Outro fator de que os alunos gostaram foi ouvir o toque de alguns instrumentos musicais, algo que é muito comum por quem passa pelo CEART.

O último centro a ser visitado na Universidade foi o Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED. Na FAED, são ofertados os cursos de Biblioteconomia (Bacharelado), Geografia (Bacharelado e Licenciatura), História (Bacharelado e Licenciatura) e Pedagogia

(Licenciatura). O centro também oferece cursos de pós-graduação em Educação, História, Gestão da Informação e Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental. É na FAED que ficam vários Laboratórios onde estudantes de graduação, pós-graduação e professores trabalham com programas de pesquisa, ensino e extensão. O PET Geografia, que nos acompanhou nessa primeira atividade de saída de campo, encontra-se nesse centro.

Na FAED, os alunos do Colégio de Aplicação conheceram um pouco sobre cada laboratório do curso de Geografia e, em particular, puderam visitar o Laboratório de Geologia e Mineralogia (LGEM), o Laboratório de Estudos de Riscos de Desastres e Ambientes Costeiros (LABRED/COST) e os Laboratórios de Cartografia e Geoprocessamento (CARTOLAB e GEOLAB, respectivamente).

Como resultado dessa primeira atividade proposta na saída de campo, tivemos uma sensibilização dos alunos a respeito da UDESC, bem como da importância de uma Universidade nas ações de ensino, pesquisa e extensão, além de ressaltar o papel de destaque que uma instituição pública e de qualidade no ensino superior possui na vida dos atuais e futuros estudantes de graduação. Após esse primeiro momento de apresentação, e de conversas com os alunos, realizamos uma pausa de 15 minutos com o oferecimento de um lanche para prosseguirmos para a oficina seguinte, realizada também na FAED.

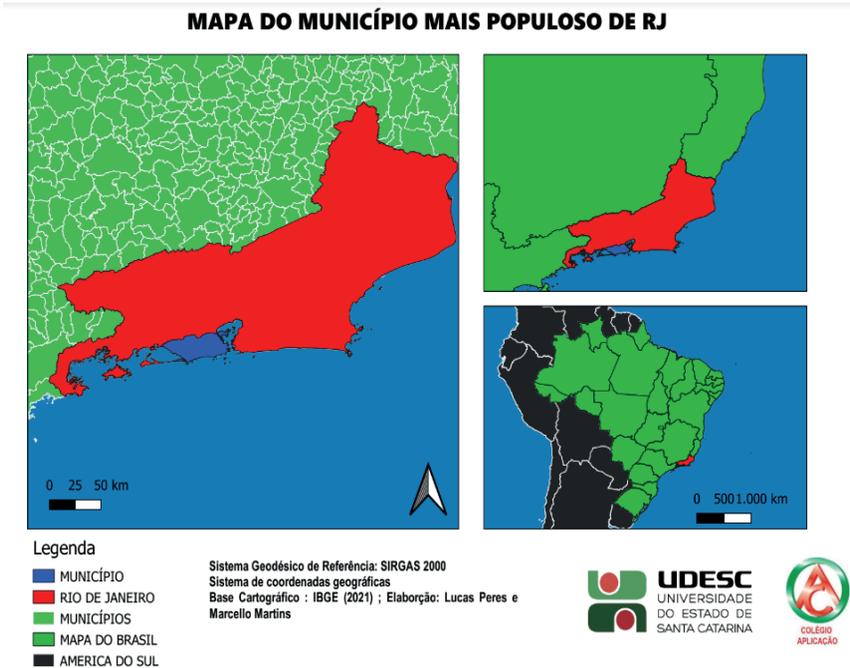
#### b) Oficina de elaboração de mapas temáticos

A segunda oficina, denominada Elaboração de Mapas Temáticos no *Qgis*, teve como principal objetivo a elaboração de mapas temáticos utilizando como foco os índices populacionais de cada

estado do país. A oficina foi realizada no Laboratório de informática do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED). Primeiramente, foi entregue aos estudantes um glossário contendo o passo a passo para a construção de um mapa no programa *Qgis*. No passo a passo entregue aos estudantes, havia algumas informações e recursos possíveis detalhados para auxiliar os alunos durante a oficina. Em seguida, foi apresentada a proposta da oficina e os alunos tiveram que montar duplas para juntos, construir o seu mapa. Foi abordada, então, a importância do *Software Qgis* como ferramenta de trabalho, tanto nos cursos de Geografia da Universidade, como em empresas de Geoprocessamento. Posteriormente, através da utilização de um retroprojetor, apresentaram-se caminhos para baixar e instalar o programa, que é um *software* de código aberto. Em continuidade, foi discutida a importância da utilização de *websites* confiáveis para a aquisição de dados como, por exemplo, *shapefiles* (um formato popular de arquivo contendo dados geoespaciais em forma de vetor, usado por Sistemas de Informações Geográficas). Durante essa discussão, disponibilizaram-se alguns dos *sites* oficiais utilizados na atividade, como o *site* do IBGE.

Após a parte teórica da oficina, solicitamos que cada dupla escolhesse um estado brasileiro e, a partir disso, em seus respectivos computadores, entrasse no *site* oficial do IBGE e pesquisasse qual município, de seus respectivos estados, era o mais populoso. Adiante, com as informações obtidas e os *shapefiles* disponibilizados pelos organizadores, foi dado início à construção do mapa de localização do município mais populoso dos estados eleito pelos alunos (Figura 2).

**Figura 2:** Mapa de localização construído durante a oficina.



**Fonte:** elaborada por Lucas Peres e Marcello Martins, 2022.

Ao final da atividade, evidenciamos que os estudantes tiveram maior apropriação dos conhecimentos cartográficos e perceberam uma interação entre o saber universitário e o saber escolar. Destacamos, ainda, a importância das geotecnologias no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois, a partir dessa oficina, os alunos puderam aprender, por meio do uso de programas gratuitos, como se constrói um mapa além dos elementos que o constituem.

c) Roda de conversa sobre deslizamentos: experiências com a comunidade da Servidão dos Lageanos

Após o intervalo para o almoço no Restaurante Universitário (RU) da UDESC, os alunos puderam caminhar e conhecer melhor os centros do *Campus I*. Alguns estudantes foram ao CEART, outros ficaram próximos à FAED, até iniciarmos nossas oficinas do período da tarde. Às 13h30min., iniciamos nossa roda de conversa sobre deslizamentos (Figura 3), com a participação do LABRED-COST e sua coordenadora, a Professora Dra. Amanda Cristina Pires, do Departamento de Geografia. Além da professora, esteve também presente a Dona Celma, uma das lideranças das “Forças de Maria”, movimento criado em 2009, que recebe esse nome por ser representado por mulheres. O movimento surge na época em que a Universidade Federal de Santa Catarina tentou ocupar uma área de terreno onde residiam moradores da Servidão dos Lageanos, na Serrinha, em Florianópolis.

Após a apresentação do tema da roda de conversa, a coordenadora do LABRED-COST ressaltou que o laboratório foi criado em 2014, com o Projeto “Estiagem no Oeste Catarinense”, executado em parceria com a Defesa Civil de Santa Catarina, e coordenado pelo professor Dr. Francisco de Oliveira. O principal objetivo do Laboratório é desenvolver estudos, ações, projetos e programas na temática da Redução de Riscos e Desastres (LABRED).

**Figura 3:** Roda de conversa com o LABRED-COST.



**Fonte:** acervo dos autores, 2022.

Sob a coordenação atual da professora Amanda, o laboratório realiza o seu terceiro programa de extensão, denominado “Capacitações para Voluntários de NUPDECS – 3ª edição”. Como mencionado pela professora em sua apresentação, os “NUPDECS” são Núcleos Comunitários de Proteção e Defesa Civil onde cada núcleo é composto por membros da comunidade preparados para apoiar as ações da Defesa Civil, na prevenção de riscos, e para agir em situações de eventos junto a moradores de áreas sujeitas a inundações, enchentes e deslizamentos. É desse modo que a comuni-

dade da Servidão dos Lageanos é convidada para realizar estudos sobre os processos do meio físico-natural, que geram desastres, bem como os condicionantes naturais e antrópicos em cada área de risco.

Durante a atividade da roda de conversa, foram entregues aos alunos adesivos e panfletos sobre o LABRED-COST, contendo maiores informações sobre o Laboratório e seus programas de pesquisa e extensão. No encaminhamento da conversa, foi perguntado aos alunos se sabiam as diferenças entre os termos *deslizamento* e *escorregamento*, e se sabiam o que significava cada um dos termos. Por meio dessa questão levantada, a professora explicou que *deslizamento* é um termo geral para o movimento de massa onde temos a movimentação de material causada pela gravidade. Outros termos importantes foram pontuados, como quedas e tombamentos de blocos, os quais ocorrem somente com a movimentação de rochas. Após esse debate conceitual, tratamos sobre as experiências da Dona Celma, com os trabalhos do LABRED-COST, e como estes contribuíram com os moradores da Servidão dos Lageanos.

Como resultados da roda de conversa, evidenciamos a importância da construção dos conhecimentos a respeito dos riscos de movimentos de massas, visto que em Santa Catarina há predominância de desastres envolvendo deslizamentos e enxurradas. Além disso, outro conceito necessário apropriado pelos estudantes foi a importância da Redução de Riscos e Desastres, a partir da construção da cultura do RRD, como práticas associadas à defesa civil que auxiliam a comunidade no processo de mitigação dos riscos de desastres.

#### d) Oficina de etnobotânica no entorno da FAED-UDESC

A última oficina, denominada oficina de etnobotânica (Figura 4), foi realizada com o apoio do Núcleo de Estudos Ambientais (NEA), que desenvolve projetos de pesquisa, ensino e extensão voltados à educação geográfica e à educação ambiental. Na oficina de etnobotânica, os alunos circularam no entorno da FAED para observar espécies vegetais que fazem parte desse ambiente. Informamos ao grupo de estudantes que estamos situados na Floresta Ombrófila Densa, também conhecida por Floresta Pluvial Tropical, caracterizada por possuir um solo mais úmido e fértil.

Durante a oficina, foram apresentadas algumas espécies e suas características principais. A primeira espécie, Aroeira (*Schinus terebinthifolia*), é caracterizada por ser usada como tempero caro e exótico fora do Brasil. A Pitangueira (*Eugenia uniflora*) possui sabor levemente azedo e se caracteriza pela sua cor vermelha. O Abacateiro (*Persea americana*) encontra-se no local, mas foi destacado que é uma espécie introduzida na Mata Atlântica. A Capuchinha (*Tropaeolum majus*) é conhecida principalmente por ser colorida, com tons amarelados, e pode ser usada como tratamento antiacne, dentre outros usos medicinais. A Babosa (*Aloe vera*) tem seu uso conhecido para tratamentos medicinais, como em queimaduras, hidratação de cabelos e pele. Finalizando a oficina, a última espécie vista no *campus* foi o Araçá (*Psidium cattleianum*), espécie que pode ser consumida *in natura* ou usada em sucos e licores.

**Figura 4:** Oficina de Etnobotânica pelo Núcleo de Estudos Ambientais.



Por meio dessa oficina, os alunos se apropriaram dos conhecimentos etnobotânicos do *Campus* I da UDESC e das interações que possuímos entre sociedade e natureza. Destacamos também maior sensibilização dos alunos referente às espécies em seu dia a dia e suas potencialidades, tanto no uso medicinal quanto alimentar (Pancs). Com essa oficina finalizamos o trabalho de campo na Universidade e os alunos retornaram ao Colégio de Aplicação no fim da tarde.

Ao final da atividade na Universidade, tivemos a oportunidade de nos encontrarmos com a turma de estudantes do Colégio de Aplicação para tecermos juntos algumas reflexões sobre a saída de campo. O encontro pós-campo ocorreu na sexta-feira, dia 30 de setembro. Nesse dia, num primeiro momento da aula, foram socializadas as

principais impressões dos alunos com a saída de campo. Ressaltamos que todas as impressões relatadas resultaram positivas.

De acordo com I e V<sup>33</sup>, “tivemos diversos aprendizados, desde aprender a fazer mapa, até reconhecer algumas plantas” (anotações de caderno de campo, novembro de 2022). De acordo com os depoimentos, percebemos como as oficinas elaboradas para a saída de campo contribuíram para a formação dos alunos.

Acerca das contribuições da prática proposta, para G e M

a experiência e aprendizagem que adquirimos neste dia foi de extrema importância. Todas as oficinas muito bem preparadas e aplicadas, com pessoas dispostas a passar seu aprendizado, adquirido por meio da tecnologia, ar livre, com discussões e a oportunidade de fazer isso em uma universidade diferente da que estamos acostumados (anotações de caderno de campo, novembro de 2022).

Como exposto, a saída de campo contribuiu na ampliação da visão de mundo dos alunos. A partir dos relatórios que os estudantes entregaram ao final do estágio no Colégio de Aplicação, podemos constatar a importância desse momento fora da sala de aula na vida dos estudantes. Mediante a saída de estudos, os alunos construíram alguns conhecimentos que vão desde o processo de construção de mapas, permeando os conhecimentos sobre algumas espécies de plantas nativas e exóticas que os circundam, até os conceitos sobre riscos de movimentos de massas e suas formas de mitigação. Desta-

---

<sup>33</sup> Abreviação dos nomes dos estudantes.

camos, principalmente, como a saída de campo pode contribuir para a formação dos estudantes, pois a partir da vivência de diferentes experiências, uma aula de campo ao ar livre auxilia na construção de seus conhecimentos em ambientes fora da sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A saída de estudos ou trabalho de campo é um importante recurso metodológico que pode ser utilizado como uma ferramenta didática tanto com os alunos do ensino superior como, neste caso, com os alunos da educação básica. Como recurso complementar às aulas de Geografia, a saída de estudos dá significado ao conteúdo estudado durante as aulas, considerando que a teoria e a prática devem estar conectadas e o ensino de Geografia não deve ser meramente conteudista. A concretização da prática dos conteúdos, por meio da saída de campo, amplia a visão dos estudantes, bem como estimula a participação ativa de todos os envolvidos.

A realização da saída de campo com os estudantes do Colégio de Aplicação da UFSC, como prática do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia, estimulou alunos e estagiários a se apropriar de um conjunto de instrumentos que ajudam a interpretar e questionar a realidade socioespacial, possibilitando realizar uma leitura do mundo a partir do ponto de vista de sua espacialidade cotidiana.

O planejamento da saída de campo ocorreu antes de iniciarmos o segundo semestre de 2022, visto que o planejamento foi uma etapa do pré-campo fundamental para o sucesso da prática elabo-

rada pelos estagiários. Por meio da articulação com diferentes laboratórios do Departamento de Geografia da UDESC, conseguimos recursos financeiros e humanos para que as oficinas ocorressem de forma efetiva. No campo, realizamos as etapas que foram planejadas antecipadamente por meio do roteiro de campo entregue aos alunos. Após as oficinas no campus da UDESC, o pós-campo aconteceu na sala de aula na escola, durante a aula de Geografia. Nesse momento, os alunos puderam falar sobre suas principais impressões e pontos importantes que também foram destacadas nos roteiros de campo entregues posteriormente aos estagiários.

Por meio da prática elaborada no Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II, observamos que a saída de campo potencializa os conhecimentos que os alunos adquirem em sala de aula. Alcançamos nosso objetivo de fornecer às(aos) estudantes possibilidades educativas complementares para sua formação, o que contribuiu na assimilação dos conteúdos, além dos conhecimentos construídos em sala de aula. As contribuições da saída de campo, como recurso educativo, também podem ser conferidas na formação dos estagiários enquanto futuros docentes. O recurso metodológico investido no estágio auxiliou na preparação docente e possibilitou trabalhar a Geografia de outras formas além da prática convencional de sala de aula, pois a saída de campo teve a capacidade de aproximar importantes conhecimentos aos alunos.

Como futuros docentes, foi fundamental e necessário compreender a metodologia da saída de campo, visto que essa metodologia ampliou as possibilidades de trabalho com os conteúdos de Geografia e possibilitou o exercício de uma docência plural e cons-

truída junto aos estudantes. Por meio dessa metodologia, construímos conhecimentos importantes e relevantes de acordo com o que foi estudado em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BECKER, Elsbeth Léia Spode; BATISTA, Natália Lampert. Saída de campo: vivências e práticas interdisciplinares para a construção do conhecimento geográfico. *Para Onde!?*, v. 12, n. 2, p. 21-29, 2019.

CALLAI, Helena Copetti; ZARTH, Paulo Afonso. *O estudo do município e o ensino de história e geografia*. Unijuí, 1988.

GUIA DE CURSOS UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina. *Campus I Grande Florianópolis*. Florianópolis: Editora UDESC, 2018.

Laboratório de Estudos de Riscos de Desastres. *LabRed*, Instituição do LabRed. Disponível em: <https://www.udesc.br/faed/labred>. Acesso em: 24 nov. 2022.

Programa de Educação Tutorial em Geografia. *PET Geografia*. Portas Abertas. Disponível em: <https://www.udesc.br/faed/petgeo/extensao/portasabertas>. Acesso em: 23 nov. 2022.

SANCHES, Fábio de Oliveira. O trabalho de campo e análise da paisagem: proposta metodológica no Parque Nacional de Itatiaia. *Revista Brasileira de Geografia Física*, v. 4, n. 4, p. 857-871, 2011.

SOUZA, Sírius Oliveira; CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. O trabalho de campo como estratégia no ensino em Geografia. *Revista Ensino de Geografia*, Uberlândia, v. 3, n. 4, p. 3-22, 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC). Jogos Internos da UDESC (Jiudesc). Apresentação. Disponível em: <https://www.udesc.br/jiudesc>. Acesso em: 24 nov. 2022.

TOMITA, Luzia Mitiko Saito. Trabalho de campo como instrumento de ensino em Geografia. *Geografia (Londrina)*, Londrina, v. 8, n. 1, p. 13-15, 1999.

## AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer à professora Tamara Régis e ao professor André Peron por abraçarem a nossa ideia e, principalmente, por nos instruir durante o período de Estágio. Agradecemos à professora Amanda Cristina Pires por nos fornecer subsídios do Laboratório de Estudos de Riscos e Desastres e Ambientes Costeiros (LABRED-COST). Agradecemos, também, à professora Rosa Militiz W. Martins, Diretora de Extensão do Centro de Ciências Humanas e da Educação, aos colegas do curso de Geografia Marcos, Cléu e Isadora e, por fim, aos alunos do Colégio de Aplicação da UFSC, por toda a troca durante a realização dessa saída de estudos e o período de estágio.

## IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) DE GEOGRAFIA

---

*Thiago Ribeiro Paulino Lopes  
Suelen Santos Mauricio  
Greicy Steinbach*

**E**ste artigo tem como objetivo apresentar as experiências vivenciadas durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I (ECS I), cursada na 5ª fase do curso de Geografia Licenciatura, no primeiro semestre de 2022, no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. O ECS I é um componente curricular que propicia a aproximação com a realidade escolar e oportuniza a relação teoria e prática, a qual é essencial no percurso formativo do/a licenciando/a.

228

### INTRODUÇÃO

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I (ECS I) foi cursada no primeiro semestre de 2022 e faz parte da 5ª fase do curso de Geografia Licenciatura no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e ministrada pelas professoras Suelen Santos Mauricio e Tamara de Castros Régis.

A referida disciplina tem como ementa:

Histórico das propostas de ensino de Geografia no Brasil e suas diferentes abordagens metodológicas. Objetivos do ensino da Geografia na atualidade. O ensino de Geografia, a formação do professor e a pesquisa no ensino de Geografia. Propostas educacionais em vigência; livros didáticos; avaliação no ensino de Geografia na Educação Básica. A formação em campo: observação da prática pedagógica da Geografia escolar na Educação Básica e do cotidiano escolar. O uso do diário de campo. Elaboração de projetos de ensino em Geografia Escolar. Relatório de observação (UDESC, 2013, p. 54-55).

Este estágio foi realizado na Escola Educação Básica Leonor de Barros, Unidade da Rede de Educação Estadual de Santa Catarina, localizada na cidade de Florianópolis, no bairro Itacorubi, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. O período de observações das aulas e da rotina escolar compreendeu oito semanas. Nos últimos encontros, juntamente com a professora regente da disciplina, de acordo com o plano anual, o tema “Tipos de Vegetação do Brasil” foi definido para nortear o planejamento e as intervenções juntamente com a turma 71. Nas semanas seguintes foi realizada a proposta de intervenção com a temática “Tipos de Vegetação do Brasil”, totalizando cinco aulas de 45 minutos. A regência das atividades na escola esteve sob orientação da professora Raquel Pereira Ribeiro de Ávila<sup>34</sup>, que ministra as aulas

---

<sup>34</sup> Geógrafa. Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Embora tenha concluído meus estudos em Florianópolis-SC, iniciei

de Geografia para as turmas do Ensino Fundamental e Médio.

A disciplina de ECS I foi organizada com etapas destinadas aos estudos teóricos e posteriormente o contato direto com a escola que foi efetivada nos meses de maio e junho de 2022. Nesse período, foi realizada uma imersão no campo de estágio a partir de observações e com os objetivos de apreender as dinâmicas educativas da EEB Leonor de Barros e conhecer o contexto escolar. No transcorrer das observações, o uso de diário de bordo, uma espécie de caderno, facilitou a organização e os registros das impressões e percepções sobre as experiências na escola e, especialmente, a sala de aula, contribuindo para as análises das práticas educativas no ensino de Geografia.

Após as observações, em reunião com a professora regente de Geografia da EEB Leonor de Barros, optou-se por explorar a temática dos tipos de Vegetação do Brasil com uma turma intitulada 71, composta por 22 estudantes, considerando o Planejamento Anual da Disciplina de Geografia. Em parceria com a professora Suelen Santos Maurício, foi elaborada uma proposta de Plano de Aula e, em seguida, apresentamos aos demais colegas da disciplina de Estágio Curricular em Geografia Supervisionado I para que pudessem colaborar com críticas e sugestões, qualificando a proposta de docência.

Com o planejamento finalizado, retornamos à EEB Leonor de Barros para a experiência da docência com a turma 71. Planejamos cinco aulas com duração de 45 minutos de 1º/7/2022 a 12/7/2022,

---

minha “caminhada Geográfica” no ano de 2004, na Universidade Federal do Rio Grande (Furg), na cidade de Rio Grande/RS, de onde sou natural. Atualmente, desenvolvo minhas atividades laborais em escolas públicas de Educação Básica (Ensinos Fundamental II, Médio e Magistério) como membro do corpo efetivo de Professores do Governo do Estado de Santa Catarina.

com o tema “Tipos de Vegetação do Brasil”. Os objetivos deste Plano de Aula foram: (i) analisar as paisagens constituídas nos diferentes tipos de vegetação do Brasil; (ii) observar os tipos de vegetação que compõem seu cotidiano; e (iii) registrar em um cartaz diferentes formações vegetais do Brasil.

A partir dessa experiência de docência, percebe-se que o papel da vivência no espaço escolar assume caráter significativo no contexto do currículo da licenciatura, desdobra-se na imersão do(a) futuro(a) professor(a) em sala de aula, contribuindo significativamente para a sua formação docente.

## **Relato de experiência: a importância das vivências na escola e o cotidiano das aulas de Geografia**

231

Neste tópico, serão contempladas as experiências vivenciadas no ECS I, cursada no primeiro semestre de 2022 e faz parte da 5ª fase do curso de Geografia Licenciatura no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), desenvolvidas na EEB Leonor de Barros em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental.

No período de observação, acompanhamos o cotidiano da turma 71, que é composta por 22 estudantes, sendo 10 meninos e 12 meninas. Nesse grupo não há nenhum(a) estudante com deficiência. De modo geral, a turma 71 mostrou-se interessada nas propostas das aulas da professora Raquel, especialmente as que envolveram cruzadinhas, caça-palavras e colorir mapas.

Durante a observação, foi possível perceber a dificuldade dos(as) estudantes acerca da lateralidade durante a realização da atividade de cruzadinha, sobretudo noção de verticalidade e horizontalidade. A turma mostrou-se falante, porém atendiam aos comandos da professora quando extrapolavam com conversa paralela. A turma demonstrou gostar de interagir com a professora respondendo aos questionamentos e compartilhou facilmente as experiências familiares, como foi observado durante uma intervenção de estudantes de Odontologia da UFSC sobre uso de álcool e drogas, na qual os(as) estudantes relataram vivências familiares. Observamos, ainda, que os(as) estudantes têm bom relacionamento com a professora regente, pois além do conteúdo trabalhado na disciplina, a professora ainda compreende as dificuldades e os anseios pessoais dos(as) estudantes; assim, a maioria deles(as) tem a professora Raquel como referência nos momentos em que precisam tratar de assuntos mais particulares.

Acerca das intervenções, na primeira aula, introduzimos o conteúdo das formações dos Tipos de Vegetação do Brasil, partindo do questionamento sobre “que tipo de vegetação existe no lugar onde você mora”, com o objetivo de estimular os(as) estudantes a observarem as formações vegetais ao seu redor.

Dando sequência à aula, disponibilizamos um material de apoio (resumo) aos estudantes acerca dos Tipos de Vegetação do Brasil, visto que na escola em que foi realizado o estágio não havia Livro Didático em quantidade suficiente para os(as) estudantes.

Por meio do material de apoio, de *slides* e do projetor multimídia, abordamos quatro dos oito tipos de vegetação, destacando suas principais características (Figura 1): Floresta Amazônica, Mata Atlântica, Mata das Araucárias ou dos Pinhais, Cerrado. Encerra-

mos essa aula com os(as) estudantes cientes de que na próxima aula voltaríamos para finalizar os tipos de vegetação do Brasil: Caatinga, Campos ou Pampas, Complexo do Pantanal e Vegetação Litorânea.

**Figura 1:** Aula Estágio.



**Fonte:** arquivo pessoal – 2022.

Também projetamos um mapa sobre os Tipos de Vegetação no Brasil e fotografias com diversos tipos de vegetação que serviram de base para a abordagem do tema e evidenciaram a abrangência e as características de cada formação vegetal trabalhada.

Na segunda aula, retomamos o conteúdo a partir do tipo de vegetação: Cerrado, dando sequência Caatinga, Campos ou Pampas, Complexo do Pantanal e Vegetação Litorânea. Na medida em que fomos revisando o conteúdo, orientamos que os(as) estudantes grifassem as principais características de cada formação vegetal.

Na sequência, explicamos a proposta de atividade e subdividimos a turma em duplas e trios para a produção de cartazes com desenhos, recorte e colagem de revistas e registros escritos, de modo que contemplassem os diferentes tipos de vegetação, de acordo com o conteúdo abordado na aula anterior, conforme consta na Figura 2.

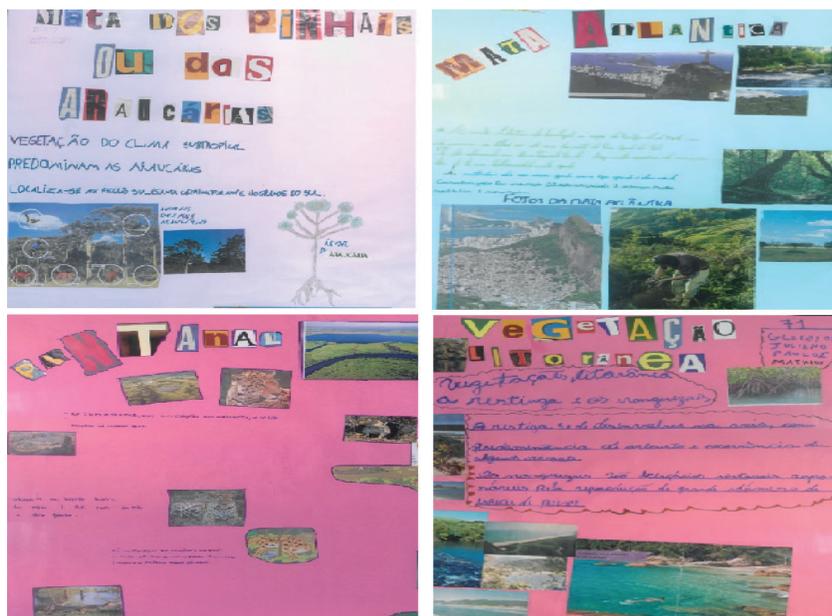
**Figura 2:** Atividades desenvolvidas pelos(as) estudantes em aula. Estágio I.



Assim que (os)as estudantes se organizaram para a realização da proposta, disponibilizamos “recados” com quatro aspectos que serviram de base para a produção dos cartazes referentes ao tipo de vegetação que cada grupo deveria abordar. Conforme acordado com a professora Raquel, essa atividade também teve cunho avaliativo e cada item contemplado no cartaz equivaleria a 2,5 pontos, totalizando nota 10 (dez).

Na terceira e na quarta aula, os(as) estudantes continuaram realizando a produção de cartazes com desenhos, recorte e colagem de revistas e registros escritos, de modo que contemplassem as características dos diferentes Tipos de Vegetação do Brasil (Figura 3).

**Figura 3:** Produção de cartazes – Tipos de Vegetação.



**Fonte:** arquivo pessoal – 2022.

Na quinta aula, após finalizarem os cartazes, realizamos a socialização e a discussão dos elementos elaborados nos cartazes, de modo a produzir um diálogo com a turma que possibilitasse a construção dos conhecimentos acerca desse tema.

A partir de tal experiência de intervenção, é possível destacar que cada sala é diferente, com suas próprias características e peculiaridades e que a formação inicial docente é um processo de reconstrução constante, porque ao longo do curso de Geografia Licenciatura estamos nos construindo diariamente como professores(as). Acerca da importância do estágio para a formação de professores(as) de Geografia, a seguir dialogaremos com autores que abordam esta temática.

## **Diálogos com autores(as) e pesquisadores(as) do ensino de Geografia**

Nesta seção, a partir da experiência do estágio, buscamos refletir sobre alguns aspectos da realidade escolar e as questões teóricas abordadas ao longo da disciplina de ECS I voltadas à formação de professores(as) de Geografia, construindo uma relação entre a teoria e a prática e destacando a importância do estágio para a formação inicial dos(as) futuros(as) professores(as).

Segundo Callai,

a partir da premissa de que ensino e aprendizagem se constituem como dois processos diferentes, é importante a reflexão sobre como se ensina Geografia nos cursos de formação do-

cente, como esses estudantes aprendem e como eles passam a ensinar para seus/suas estudantes na Educação Básica e, por seu lado, como estes aprendem (CALLAI, 2010, p. 2).

A autora destaca a importância de como os cursos de formação em Geografia ensinam Geografia, ou seja, como esses estudantes compreendem a Geografia que é ensinada na Universidade e como eles irão ensinar a Geografia nas escolas da Educação Básica. Callai (2010) chama a atenção para a importância de os(as) estudantes que serão professores(as) de Geografia compreenderem de que forma se ensinam os conteúdos e conceitos geográficos que serão compartilhados e mediados no ensino e aprendizagem na escola.

Sobre isso, refletir acerca da entrada dos(as) estagiários na Educação Básica é fundamental para a formação do(a) professor(a), pois dessa forma podemos repensar as práticas realizadas durante as intervenções na escola, seja no que se refere aos aspectos positivos, seja com relação aos aspectos que merecem ser repensados de modo a melhorar nossa docência.

Planejar é um processo desafiador que exige compromisso e um olhar atento para a turma e para as suas particularidades com o intuito de contemplar diversos requisitos fundamentais para o(a) estudante, em seu processo de desenvolvimento tanto educacional como social.

O momento do planejamento das aulas nos provoca confli-

tos internos que nos inquietam, intrigam e nos fazem lembrar um momento do planejamento que não deu certo e, ainda, nos possibilitam refletir acerca das diferentes metodologias para que a proposta seja executada de maneira atraente e interessante, a fim de que estimule os(as) estudantes a participarem e interajam.

Nesse sentido, o papel do(a) professor(a) vai além de mediar esses processos, deve constantemente analisar de forma cuidadosa o espaço em que atua, inclusive suas próprias práticas, considerando a perspectiva científica da relação entre teoria e prática docente, na qual a *práxis* pedagógica se fundamenta (PIMENTA e LIMA, 2012).

A produção das atividades pedagógicas foi uma das experiências mais importantes da minha trajetória como estagiário/professor, pois foi nesse momento que a teoria e a prática foram contempladas e estiveram interligadas. Dada a importância da experiência teórico-prática, Pacheco, Barbosa e Fernandes (2019) afirmam que as práticas pedagógicas são imprescindíveis durante a formação docente e contribuem para a construção do saber empírico, onde a teoria compreende-se como a parte formativa do curso, na qual o conhecimento se apresenta de forma qualitativa e específica, e a prática é a constituição da teoria, baseada, principalmente, em ações.

Callai (2010) ressalta que a Geografia é um componente curricular que faz parte do currículo da Educação Básica. Nesse ponto, a autora expõe a importância de o(a) professor(a) dominar os conceitos e os conteúdos desse componente curricular,

para que possa ter autonomia quando for fazer seu planejamento. Nessa experiência de ECS I, chamou a atenção o fato da professora regente não pautar sua prática somente no uso do Livro Didático, pois como menciona a autora acima, por meio dessa estratégia pedagógica, o(a) professor(a) não irá apenas reproduzir os conhecimentos dos Livros Didáticos oferecidos pelas escolas, mas poderá ir além do que esses materiais apresentam ao ministrar suas aulas.

Sobre o processo de formar-se professor(a), Freire (1995) ressalta que envolve formar-se permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática, por isso consideramos que as experiências possibilitadas pelo ECS I foram fundamentais para conhecer a realidade dos(as) estudantes, ter proximidade com os planejamentos da Geografia Escolar e ampliar a compreensão acerca do trabalho pedagógico desenvolvido na/pela escola.

## Considerações finais

Neste artigo, apresentamos as experiências vivenciadas durante a disciplina de ECS I, cursada na 5ª fase do curso de Geografia Licenciatura, que proporcionou aos(às) estagiários(as) a aproximação com a realidade escolar e oportunizou a relação teoria e prática, sendo fundamental para a formação do(a) licenciando(a) em Geografia.

Nesta disciplina ECS I, tivemos a oportunidade de fazer contato com a escola e escolher a turma para docência. Tal expe-

riência foi fundamental para conhecer o cotidiano das aulas de Geografia, especialmente na turma 71, e para organizar o projeto de intervenção que foi iniciado na etapa final do ECS I e que terá continuidade ao longo do estágio II.

Destacamos que no período de ECS I realizamos uma imersão no campo de estágio a partir de observações e intervenções com os objetivos de apreender as dinâmicas educativas da EEB Leonor de Barros e conhecer o contexto escolar. Desse modo, foi possível perceber que a educação geográfica envolve muito mais do que os conteúdos da Geografia escolar e que o ensino da Geografia pode fazer com que os(as) estudantes percebam a espacialidade que vivem, por isso é importante que esse ensino se pautem em uma educação geográfica ampla que dê conta da realidade da vida.

240

Percebemos que o papel da vivência no espaço escolar assume caráter significativo no contexto do currículo da licenciatura, se desdobra na imersão do(a) futuro(a) professor(a) em sala de aula, contribuindo significativamente para a sua formação docente.

A partir dessa experiência na docência, é possível concluir que cada sala de aula é diferente, com características e peculiaridades distintas, e que a formação inicial docente é um processo de reconstrução constante, porque ao longo do curso de Geografia Licenciatura estamos nos construindo diariamente como professores(as).

## REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. *Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia*. Goiânia: NEPEG, Goiânia E. V., 2010,

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 2. ed. **São Paulo: Cortez, 1995.**

PACHECO, Willyan Ramon de Souza; BARBOSA, João Paulo da Silva; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. A relação teoria e prática no processo de formação docente. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, [s.l.], v. 2, n. 20, p. 332-340, 15 ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24219/rpi.v2i2.0.380>.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 219-247.

## ORGANIZADORAS

---

### **Rosa Elisabete Miltz Wypczynski Martins**

Doutora em Geografia; Mestre em Educação; Professora do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/ UDESC; Coordenadora do LEPEGEO; Coordenadora do grupo de pesquisa CNPQ – Ensino de Geografia e Diferentes Linguagens; responde pela Direção de Extensão, Cultura e Comunidade do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UDESC. *E-mail:* [rosamiltzgeo@gmail.com](mailto:rosamiltzgeo@gmail.com).

### **Carolina Araújo Michielin**

Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/FAED) também da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na linha de Políticas Educacionais e Formação Docente. Sendo Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), além de graduada em Geografia Licenciatura pela mesma universidade em 2019, graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Lapa (FAEL) e graduanda

em Geografia Bacharel pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sendo vinculada ao Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO). *E-mail:* [carolinaa.michielin@gmail.com](mailto:carolinaa.michielin@gmail.com).

### **Greicy Steinbach**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC) na linha Políticas Educacionais, Ensino e Formação. Possui graduação em Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil (2008) pela Universidade Federal de Santa Catarina, Mestrado em Educação (2015) pela Universidade Federal de Santa Catarina, na linha Trabalho e Educação. Vinculada ao Grupo de Pesquisa TRACES/UFSC (Trabalho e Conhecimento na Educação Superior) e ao LEPEGEO/UDESC (Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia). Professora efetiva na Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC. *E-mail:* [greicysteinbach@hotmail.com](mailto:greicysteinbach@hotmail.com).

## **SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)**

---

**ANA PAULA NUNES CHAVES** – Professora do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora do grupo Ensino de Geografia, Formação Docente e Diferentes Linguagens e da Rede Internacional de Pesquisas em Imagens, Geografias e Educação. *E-mail:* ana.chaves@udesc.br.

244

**ASTRID DALLAGNOLI** – Graduanda em Geografia Licenciatura na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Participante do Programa de Residência Pedagógica em Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental em Florianópolis (2018-2019) e bolsista de Extensão do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) vinculado ao Projeto Observatório de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) (2018.1). Bolsista Probic, ciclo 2021-2022, no Projeto “A racionalidade pedagógica nas páginas da National Geographic: sobre um arquivo de imagens na constituição de um Brasil”. *E-mail:* astrid.dallagnoli@edu.udesc.br.

**CAMILA DA SILVA VELOSO** – Graduanda em Geografia Licenciatura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). *E-mail:* camila.veloso0505@edu.udesc.br.

**CAROLINA ARAÚJO MICHELIN** – Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), além de graduada em Geografia Licenciatura pela mesma universidade em 2019, graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Lapa (FAEL) e graduanda em Geografia Bacharel pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sendo vinculada ao Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO). Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/FAED), também da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na linha de Políticas Educacionais e Formação Docente. *E-mail:* carolinaa.michielin@gmail.com.

**CLAUDIVAN SANCHES LOPES** – Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (1988), mestrado em Educação pela mesma Universidade (2001), Doutorado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo – FFLCH/USP (2010) e é, atualmente, Professor Associado na Universidade Estadual de Maringá (Departamento de Geografia) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PGE) nesta mesma Universidade. É coordenador do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica e Formação de Professores de Geografia (Eduprogeo). *E-mail:* cslopes@uem.br.

**DENISE WILDNER THEVES** – Professora na área de Ensino de Geografia no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Estudos Sociais – Licenciatura Curta (1988) e Geografia Licenciatura Plena (1990) pela Universidade de

Santa Cruz do Sul (Unisc). Integrante do Núcleo de Estudos em Educação e Geografia (NEEGeo). *E-mail*: denisetheves@gmail.com.

**DIRCEU BRUNO CÂNIVA SEBASTIÃO ISAC PORTELA NUNES RAMOS DA SILVA** – Graduando em Geografia Licenciatura pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. *E-mail*: bruninramos2009@gmail.com.

**ÉLIDA PASINI TONETTO** – Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-2017), Linha de Ensino de Geografia; Doutora em Didáticas Específicas pela Universidade de Valência (UV-2019). Mestre em Geografia (UFRGS-2014). Especialista no Ensino de Geografia e História: saberes e fazeres na contemporaneidade (UFRGS-2012). Licenciada em Geografia pela CNEC-Osório (2009). Atuou como Professora de Geografia da Educação Básica – Ensino Médio nas seguintes instituições: Rede Estadual de Educação do RS e Instituto Federal do Rio Grande do Sul IFRS – *Campus* Osório e *Campus* Farroupilha. Atuou na formação de professores(as) na Faculdade de Geografia da Universidade do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa, em Marabá (PA). Atualmente é professora na UFRGS, Faculdade de Educação (Faced), Departamento de Ensino e Currículo (DEC), Núcleo de Estudos em Educação e Geografia (NEEGeo). *E-mail*: elida.tonetto@ufrgs.br.

**EWERTON DA SILVA FERREIRA** – Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciado em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Pampa. Professor subs-

tituto da Rede Municipal de Florianópolis. *E-mail*: ewertonferreira2662@gmail.com.

**GILMAR APARECIDO ASALIN** – Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (1994), Mestrado (2008) e Doutorado (2015) em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é professor Adjunto-C, da Unespar – Universidade do Estado do Paraná – *Campus* Paranavaí; como professor PDE, faz parte do QPM da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. *E-mail*: asalin@uol.com.br.

**GREICY STEINBACH** – Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC) na linha Políticas Educacionais, Ensino e Formação. Possui graduação em Pedagogia (2008) pela Universidade Federal de Santa Catarina, Mestrado em Educação (2015) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Vinculada ao Grupo de Pesquisa TRACES/UFSC (Trabalho e Conhecimento na Educação Superior) e ao LEPEGEO/UDESC (Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia). Professora efetiva na Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC. *E-mail*: greicysteinbach@hotmail.com.

**JOÃO ANTÔNIO ROMERO** – Graduando em Geografia Licenciatura pela Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC. *E-mail*: joaopromero2010@gmail.com.

**JOSÉ IAGO ALMEIDA CARNEIRO** – Graduando em Geografia Licenciatura pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Atua no Grupo de Pesquisa Atlas UDESC, no Programa de Extensão Expedições Geográficas. Foi bolsista de extensão, com o projeto “Capacitação para Voluntários dos NUPDECs”. *E-mail:* iagoalmeida@edu.udesc.br.

**LEIA DE ANDRADE** – Professora temporária no Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Curso de Turismo do *Campus* Experimental de Rosana. Já atuou como Professora de Geografia no Ensino Básico e no Ensino Superior UEM e UNESPAR. Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (2011). Possui Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2014) e Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2018). Realizou estágio de Doutorado no Instituto de Educação da Universidade do Minho em Portugal (2016-2017). *E-mail:* landrade2@uem.br.

**RENATA DE CÁSSIA FERREIRA DE OLIVEIRA** – Graduanda em Geografia Licenciatura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bolsista no Programa de Residência Pedagógica Geografia. Vinculada ao Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO). *E-mail:* renatinhacfo@gmail.com.

**ROSA ELISABETE MILITZ WYPYCZYNSKI MARTINS** – Doutora em Geografia; Mestre em Educação; Professora do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UDESC; Coordenadora do LEPEGEO; Coordenadora do grupo de pesquisa CNPQ – Ensino de Geografia e Diferentes Linguagens; responde pela Direção de Extensão, Cultura e Comunidade do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UDESC. *E-mail:* rosamilitzgeo@gmail.com.

**SUELEN SANTOS MAURICIO** – Doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Licenciada em Geografia pela mesma universidade. Professora substituta no Departamento de Geografia da UDESC e professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. *E-mail:* suelensmauricio@hotmail.com.

**TAMARA DE CASTRO RÉGIS** – Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra e graduada em Geografia (bacharelado e licenciatura) pela mesma Universidade. Atualmente é professora colaboradora no Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC) e pesquisadora do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LABTATE/UFSC). *E-mail:* tamara.regis@hotmail.com.

**THIAGO RIBEIRO PAULINO LOPES** – Graduando no curso de Geografia Licenciatura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atualmente bolsista no Projeto de Extensão Repensando os Saberes Geográficos da Prática Docente na Educação Básica. Vinculado ao Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO). *E-mail:* thiago.lobes@edu.udesc.br.

**VITÓRIA DA SILVA MACEDO** – Graduanda em Geografia Licenciatura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atualmente compõe, como editora assistente, a equipe editorial da *Revista Caminho Aberto*, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). É estagiária na Pró-Reitoria de Extensão e Relações Externas (Proex) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Foi bolsista no Programa de Educação Tutorial (PET). Participou como voluntária do Programa Residência Pedagógica. *E-mail:* vitoria.macedo44@edu.udesc.br.





---

# VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA

---