



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS

JOSÉ VITURINO DOS SANTOS NETO

**NA PRÁTICA A TEORIA É OUTRA? ESTÁGIO SUPERVISIONADO E
FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CURSO DE
GEOGRAFIA DA UFPB**

João Pessoa – PB

2022

JOSÉ VITURINO DOS SANTOS NETO

Em conformidade com a Resolução n. 07/2016/CCBLG/CCEN/UFPB, apresentamos o **Relatório Final do Estágio Supervisionado de Ensino**, orientado pelo Prof. Dr. Alexandre Sabino do Nascimento, como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB.

João Pessoa – PB

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237p Santos Neto, José Viturino dos.

Na prática a teoria é outra? Estágio supervisionado e formação docente : um relato de experiência no curso de geografia da UFPB / José Viturino dos Santos Neto. - João Pessoa, 2022.

35 f. : il.

Orientação: Alexandre Sabino do Nascimento.

TCC (Curso de Licenciatura em Geografia) - UFPB/CCEN.

1. Estágio supervisionado em geografia. 2. Teoria e prática na formação docente. 3. Ensino de geografia. I. Nascimento, Alexandre Sabino do. II. Título.

UFPB/CCEN

CDU 91(043.2)

ANEXO 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GEOGRAFIA

Resolução N.02/2021/CCBLG/CCEN/UFPB

PARECER DO TCC

Tendo em vista que o aluno (a)

José Vitunimo dos Santos Neto
() cumpriu () não cumpriu os itens da avaliação do TCC previstos no artigo 25º da Resolução N. 02/2021/CCBLG/CCEN/UFPB somos de parecer () favorável () desfavorável à aprovação do TCC intitulado:
Na Prática a Teoria é Outra? Estágio Supervisionado e Formação Docente: um relato de experiência no curso de Geografia da UFPB.

Nota final obtida: 10,0

João Pessoa, 02 de Dezembro de 2022

BANCA EXAMINADORA:

Alexandre de Jesus
Professor Orientador

Professor Coorientador (Caso exista)

[Assinatura]
Membro Interno Obrigatório (Professor vinculado ao Curso)

Caline Mendes de Araújo
Membro Interno ou Externo

Dedico este trabalho a todas as brasileiras e brasileiros que lutam, incessantemente, para construir uma educação digna e de qualidade para o povo brasileiro.

AGRADECIMENTOS

É com enorme alegria que agradeço à minha mãe, ao meu pai e às minhas três irmãs, por todo o apoio durante a minha, até então curta, trajetória acadêmica. Sem a minha família, pouco ou nada seria e, possivelmente, não teria chegado até aqui. Agradeço, sobretudo a minha mãe, por nunca, em situação alguma, duvidar de mim e da minha capacidade intelectual, e pelas incansáveis falas motivacionais que sempre me ajudaram a atingir os meus objetivos. Agradeço, também, ao meu pai, por me proporcionar uma condição de privilégio material, em que pude me dedicar exclusivamente aos estudos acadêmicos durante quase todo o curso.

Agradeço à Andrezza, minha amada namorada, que, assim como minha mãe, sempre me motivou, apoiou e acreditou nos meus sonhos e no meu potencial. Seu amor, carinho e compreensão foram insubstituíveis na reta final da minha formação enquanto professor de Geografia. Saiba que alcançar esta conquista ao seu lado é ainda mais especial.

Ao meu orientador, profissional de referência no departamento de Geociências da UFPB, Alexandre Sabino, professor pelo o qual cultivo enorme respeito, admiração e carinho; professor que esteve comigo durante praticamente toda a minha graduação, estimulando e acompanhamento o meu desenvolvimento intelectual e a minha trajetória acadêmica.

Aos meus amigos e colegas de curso que, certamente, amenizaram a árdua caminhada de mais de quatro anos de graduação. Em especial, agradeço a Matheus Cassiano, amigo e “companheiro de batalha” que a Geografia trouxe para a minha vida.

RESUMO

A formação docente é sustentada por vários pilares. Um deles é, certamente, o Estágio Supervisionado, comumente realizado no final dos cursos de formação de professores e visto (por professores e alunos), ainda com frequência, exclusivamente como o “momento da prática”, desatado de teoria, de pesquisa e de outras atividades. Porém, não é de hoje que se discute o estágio numa perspectiva relacional entre teoria e prática, deixando de lado as visões praticistas e criticistas que outrora imperavam. Nesse sentido, este estudo consiste num relato de experiência, amparado na pesquisa bibliográfica e desenvolvido a partir das nossas vivências no Estágio Supervisionado de Ensino III, ligado ao Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e cuja realização se deu na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof.^a Antonia Rangel de Farias no primeiro semestre de 2022. Objetivamos discutir as contribuições do estágio para nossa formação docente à luz da relação teoria e prática e das nossas experiências na escola. Verificamos que as experiências desenvolvidas no estágio tiveram um papel central no final da nossa formação inicial, proporcionando não só o exercício da práxis docente na escola, como o estímulo à reflexão acerca das dificuldades, limitações, problemáticas e desafios, no contexto do professor de Geografia, presentes no processo de ensino-aprendizagem na educação básica.

Palavras-chave: estágio supervisionado; formação docente; teoria e prática; geografia.

ABSTRACT

Teacher training is supported by several pillars. One of them is, certainly, the supervised internship, commonly carried out at the end of the course and seen (by professors and students), still frequently, exclusively as the “moment of practice”, untied from theory, research and other activities. However, it is not new that the internship is discussed from a relational perspective between theory and practice, leaving aside the practicist and critical views that once prevailed. In this sense, this work consists of an experience report, supported by bibliographical research and developed from our experiences in the Supervised Internship of Teaching III, linked to the degree course in Geography at the Federal University of Paraíba (UFPB), and whose realization took place at the Prof.^a Antonia Rangel de Farias State School of Elementary and Secondary Education in the first half of 2022. We aim to discuss the contributions of the internship to our teacher training in the light of the relationship between theory and practice and our experiences at school. We found that the experiences developed in the internship played a central role at the end of our initial training, providing not only the exercise of teaching praxis at school, but also encouraging reflection on the difficulties, limitations, problems and challenges, in the context of the geography teacher, present in the teaching-learning process in basic education.

Keywords: supervised internship; teacher training; theory and practice; geography.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	08
2. METODOLOGIA.....	09
3. A UNIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	09
4. FORMAÇÃO DOCENTE E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UFPB.....	11
5. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR.....	14
6. ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E AÇÃO NO ESTÁGIO.....	16
7. TRAJETÓRIA, PERCALÇOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTÁGIO III.....	20
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
REFERÊNCIAS.....	27
APÊNDICE.....	30

1. INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado de ensino é, em grande medida, uma das principais experiências dentro do processo formativo de professores. É, também, momento no qual a prática pedagógica traz consigo uma unidade teórico-prática (práxis) – que deve ser bem fundamentada ao longo de toda a formação, não apenas nos estágios –, cuja base epistemológica fornece aos professores (em formação, nesse caso) a capacidade de reestruturar e ressignificar teorias vistas na academia e, assim, formular suas próprias a partir da experiência da prática escolar (ASSIS; SILVA, 2019).

Configura-se, portanto, o estágio como uma atividade curricular que objetiva propiciar uma boa formação docente frente às demandas que farão parte das futuras práticas pedagógicas dos professores em formação (DAUANNY; LIMA; PIMENTA, 2019). Nesse sentido, a concepção de teoria e prática, inerente ao estágio, carece de uma atenção especial durante a formação de professores. A concepção destes dois elementos enquanto unidade é fator determinante para constituição da práxis docente realmente preocupada com a intervenção e transformação concreta da realidade, capaz de ser revista e aprimorada por meio da relação teoria-prática-teoria.

Dito isto, é possível sustentar a percepção corriqueira de estágio apenas como o “momento da prática”? Os anos iniciais da formação de professores seriam, portanto, só teoria desvinculada da prática? Os seminários, apresentações, simulações de aulas, atividades e pesquisas em laboratórios, por exemplo, que se dão na formação de professores, não seriam, também, atividades que poder-se-iam rotular como “práticas”? A academia é tão somente o espaço da teoria que relega a prática à escola por meio do estágio? Os questionamentos levantados não ousam igualar a “prática na academia” à “prática na escola”, mas incitar a reflexão sobre a ideia de prática (e de teoria e prática) nos cursos de formação de professores.

Nesse contexto, o trabalho aqui apresentado trata-se de um relato de experiência a partir das nossas vivências no Estágio Supervisionado de Ensino III, ligado ao Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e cuja realização se deu na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof.^a Antonia Rangel de Farias no primeiro semestre de 2022. Logo, o objetivo aqui proposto é discutir as contribuições do estágio para nossa formação docente à luz da relação teoria e prática e das nossas experiências na escola.

Para melhor estruturar a discussão, o arranjo do nosso texto está organizado, incluindo a introdução, em oito tópicos, dispostos da seguinte maneira: após esta introdução, tratamos de apresentar a metodologia que guiou o nosso trabalho; na sequência, nos ocupamos em discutir o estabelecimento de uma relação unitária entre teoria e prática no estágio; em seguida, tratamos do papel do estágio em nossa formação enquanto futuro professor de Geografia; posteriormente, fazemos uma breve descrição da escola e sua organização interna; logo depois, relatamos questões de natureza mais organizacional que nos acompanharam durante o estágio: após isso, trazemos um relato crítico de nossas experiências no estágio conjugadas à nossa formação; e, para concluir, fazemos um balanço final de nossas experiências nas considerações finais.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência oriundo de nossas vivências no Estágio Supervisionado de Ensino III, realizado na primeira metade de 2022 e cuja instituição fora a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof.^a Antonia Rangel de Farias, localizada no bairro da Torre, em João Pessoa. Ficamos responsáveis, durante oito semanas, pelas turmas do 3^a ano A e B.

Em consonância com o que é estabelecido enquanto relato de experiência por Mussi, Flores e Almeida (2021), nos concentramos em trazer as contribuições e reflexões advindas de nossa experiência, isto é, nos debruçamos em fazer um trabalho acadêmico-científico explicativo ante nossas intervenções na escola, nas quais enxergamos potencial de serem exploradas e/ou de contribuírem para o debate acerca do estágio no curso de Geografia da UFPB, prezando pelo seu avanço e aperfeiçoamento.

Também lançamos mão, no campo dos procedimentos (técnicas) de pesquisa, da pesquisa bibliográfica, que consiste no levantamento de material já elaborado e publicado (GIL, 2008; MARCONI; LAKATOS, 2003; PRODANOV; FREITAS, 2013). Nos debruçamos em livros, artigos científicos e trabalhos acadêmicos que não apenas forneceram subsídios teórico-conceituais e metodológicos necessários à construção do nosso trabalho, assim como também receberam o devido tratamento reflexivo. Além disso, soma-se também a análise documental a partir dos registros fotográficos, materiais didáticos e planos de aula por nós produzidos no estágio, servindo como fonte de pesquisa e reflexão.

Nossa experiência no estágio pode ser dividida em três momentos: o primeiro consiste nos debates teóricos e no planejamento acerca do estágio III, que se deu nas aulas do componente de estágio na UFPB; o segundo seria as duas primeiras semanas de ida à escola, as quais foram destinadas ao planejamento do estágio junto ao supervisor, bem como à observação das aulas; finalmente, a terceiro momento refere-se à nossa intervenção na escola a partir das regências.

O primeiro momento se materializa nos próximos dois tópicos deste trabalho, em que pesa uma discussão de nível mais teórico-conceitual. Já os outros dois momentos ganham forma nos três últimos tópicos, voltados mais especialmente à nossa experiência na escola. É preciso ressaltar, no entanto, que a estrutura que adotamos neste trabalho foi elaborada para fins didáticos e metodológicos, e que não reforça a separação entre teoria e prática.

3. A UNIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

À luz de nossas experiências no curso de licenciatura em Geografia da UFPB, nota-se que o estágio supervisionado é, para muitos alunos, um dos momentos mais esperados durante toda a graduação. É comum ficar entusiasmado, ansioso e, decerto, nervoso, aguardando o tão esperado “momento da prática”. Espera-se, finalmente, exercitar de modo prático parte do arcabouço de metodologias, práticas e teorias que são mais ou menos trabalhadas ao longo do curso e que, guardados os exageros, darão sustentáculo ao exercício da prática docente. Tem-se mormente o anseio de “sair da teoria” e “ir para a prática”.

Com isso, criam-se expectativas e preconceitos que podem ou não se concretizarem. Talvez, uma das primeiras e/ou principais ideias a ser, processualmente, desconstruída é a de que o estágio, exclusivamente, seria a “hora da prática”, desvinculado de teoria, de pesquisa e de produção de conhecimento, alçado apenas como o *locus* da ação. Nesse sentido, não sendo o estágio, portanto, apenas a mera reprodução da prática pela prática, é cabível levantar uma indagação introdutória – e que não será aqui esgotada, mas sim, servirá de base para algumas reflexões – que nos acompanhou nos três estágios cursados: o estágio é uma atividade prática ou teórica?

É comum perceber, seja inclusive dentro ou fora dos espaços acadêmicos, uma separação, por vezes até categórica, entre teoria e prática. Há uma percepção dicotômica que

coloca estes dois elementos em planos distintos, dissociando-os fortemente e, em alguns casos, supervalorizando a teoria em detrimento da prática e *vice-versa*.

Na formação de professores, contudo, mostra-se essencial um sólido entrelaçamento entre teoria e prática (BARREIRO; GEBRAN, 2006), constituindo uma relação que não pode ser perdida de vista durante (e nem após) o processo formativo. A teoria, por sua vez, é responsável por apresentar o conhecimento sistematizado em certos níveis de especificidade. Sem a prática, a teoria se torna vazia, de valor questionável e talvez sem sentido. A prática, por outro lado, seria a ação concreta, potencialmente munida de teoria e capaz de modificá-la. Na ausência de teoria, a prática passa a ser acrítica, cega.

Sempre atual, Paulo Freire (1996, p. 25) nos traz ainda mais objetividade no âmbito desta discussão: “A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

Dito isto, a discussão sobre a natureza do estágio (teórica ou prática) não é simples como, porventura, possa vir a aparentar para alguns. Vai muito além de apenas apontar se o estágio é teórico ou prático. Isso inclui, por exemplo, o aprofundamento das noções e relações que envolvem teoria, prática e *teoria e prática*, assim como o próprio entendimento do que é o estágio supervisionado e suas finalidades. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2017) nos fornecem subsídios para avançar numa compreensão inicial no que toca à natureza do estágio:

O estágio não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 36).

A definição supracitada corrobora com visão de estágio como unidade entre teoria e prática (BARREIRO; GEBRAN, 2006; PIMENTA; LIMA, 2017). Nessa perspectiva, vem-se incorporando o conceito de práxis às discussões que cercam o estágio em função da necessidade de se teorizar sobre a prática e modificar a realidade (CACETE, 2015).

À vista disso, ressalta-se, no contexto da ação, que a prática docente – devidamente atrelada à atividade teórica, responsável por proporcionar o conhecimento crítico da realidade – a ser construída no estágio necessita buscar intervir e transformar a realidade na qual está inserida; deve se constituir enquanto prática teorizada, dotada de intencionalidade no campo da formação, conscientização e emancipação dos sujeitos; uma prática passível de ser criticamente

pensada e repensada, além de ser alçada como instrumento indispensável para melhor entender a realidade e transformá-la.

Esta perspectiva de ação reflexiva no estágio alinha-se à visão crítica da prática defendida por Freire: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 20).

Longe da práxis, a dissociação entre teoria e prática implica não somente no empobrecimento da prática nas escolas, assim como no reducionismo do estágio às perspectivas da prática instrumental e do criticismo (BARREIRO; GEBRAN, 2006; PIMENTA; LIMA, 2017). Na primeira perspectiva, tem-se o estágio unicamente como momento da instrumentalização da técnica, da prática não reflexiva, da imitação e aplicação de modelos. Já na segunda, que se enquadra numa espécie de “estágio denúncia”, preocupa-se principalmente em identificar as falhas presentes nas escolas, na prática docente, nos gestores escolares, constituindo um criticismo vazio que tem o seu fim em si mesmo.

Chama-se atenção também para a necessidade de entender a escola como espaço teórico-prático de formação e produção de conhecimento, desvencilhando-se da visão que concebe a escola apenas como campo de aplicação prática de teorias desenvolvidas nas pesquisas acadêmicas (CAVALCANTI, 2008). Assim, reforça-se não apenas a correlação teoria e prática já discutida aqui – que perpassa não só o estágio, mas vários segmentos do campo educacional –, como possibilita pensarmos sobre a superação da escola apenas como espaço do fazer e a academia como espaço do pensar/pesquisar, o que contribui para uma ressignificação da práxis docente e do estágio diante do processo formativo.

4. FORMAÇÃO DOCENTE E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UFPB

O estágio supervisionado é um momento ímpar na formação de professores. Conforma-se como uma aproximação (ativa) da realidade docente e, para muitos, é um primeiro contato com o futuro espaço de trabalho. É, também, momento em que é possível realizar o exercício da pesquisa, da construção de conhecimento e da práxis docente *na escola* – priorizando a transformação da realidade e reflexão diante do ensino, da formação e da sociedade –, não

limitando-se apenas à uma mera prática instrumental, ao preenchimento de fichas e documentos, à observação e à realização de regências mecanizadas.

Por outro lado, no campo institucional, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)¹ de 2002, tem-se não só a revogação do componente curricular Prática de Ensino, até então obrigatório nos cursos de formação de professores, assim como altera a concepção de prática² com a instituição do Estágio Supervisionado, que passa a guiar os cursos de licenciatura no Brasil (ASSIS; SILVA, 2022).

No âmbito do curso de Geografia da UFPB, no entanto, nota-se que o curso passou mais de uma década em desconformidade com aquilo que é estabelecido pelas DCN de 2002, até finalmente institucionalizar um novo Projeto Pedagógico de Curso³ (PPC) em 2016, no qual houve a inclusão de três estágios supervisionados, totalizando 405 horas⁴ obrigatórias. Nesse caso, é importante reforçar que “[...] a manutenção da oferta das Práticas de Ensino do currículo de 1998 sinalizava o descompasso do curso [de Geografia da UFPB] com a nova legislação (DCN 2002), com a literatura e com as próprias práticas dos professores formadores responsáveis por tais componentes.” (ASSIS; SILVA, 2022, p. 190).

Ainda assim, Assis e Silva (2022) apontam que, no novo PPC, a dimensão prática está melhor distribuída em todo o currículo, além de abarcar os três estágios que, com foco em superar a cisão entre teoria e prática, são agora concebidos como prática teorizada ou teoria praticada. Nesse sentido, a prática que leva à reflexão, conjugada com a teoria e os saberes experienciais, permite, por exemplo, a formação de um professor capaz de analisar a sua ação educativa de modo investigativo e interventivo (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Soma-se a isso a nossa experiência no estágio III, marcada entre outras coisas pelo fomento à perspectiva crítica frente à formação e prática docentes, que creditamos ser fruto da introdução, como bem aponta Assis e Silva (2022), de novos pressupostos formativos nos componentes de estágio do PPC de 2016, responsáveis por alterar a concepção de estágio

¹ Para aprofundamento, consultar a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

² Sobre essa discussão, em termos legais, vale mencionar o Art. 12, § 2º, da Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002: “A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.”

³ Disponível em: <http://www.ccen.ufpb.br/cbblg/contents/documentos/licenciatura/projeto-pedagogico-do-curso-de-geografia-licenciatura-res-consepe-n-08-2016.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

⁴ A divisão da carga horária e distribuição dos estágios no currículo é feita da seguinte forma: Estágio Supervisionado de Ensino I (105h) no 6º semestre; Estágio Supervisionado II (150h) no 7º semestre; Estágio Supervisionado III (150h) no 8º semestre.

enquanto prática de ensino via instrumentalização da técnica, para atividade teórico-prática de reflexão, pesquisa e intervenção na realidade escolar.

Indo além da superação do ensino como imitação de modelos e instrumentalização da técnica, a priorização da relação teoria e prática, com foco no estágio e na formação do professor, constitui-se como fundamental para rever e refletir sobre preconceitos e ideias do senso comum no que tange ao exercício da docência, assim como é capaz de contribuir para o fortalecimento ou construção (para aqueles que ainda não a tenham construído no decorrer da graduação) de uma identidade docente.

Em verdade, no geral, a articulação teoria e prática não só tem importância singular na formação do professor (PICONEZ, 2012), como vai influenciar na qualidade desta formação do ponto de vista da autonomia da profissionalização docente, uma vez que permite a possibilidade de investigar e refletir sobre os fenômenos e contradições do cotidiano escolar (BARREIRO; GEBRAN, 2006); esta articulação tem-se destacado na formação inicial e continuada como um dos princípios da constituição do professor, manifestando-se na Geografia a partir da conexão entre o saber e as práticas sociais, ou melhor, entre saber geográfico e o seu significado social (CAVALCANTI, 2008).

No caso do curso de Geografia da UFPB, sem adentrar muito no mérito dessa discussão, percebemos que o contexto relacional entre teoria e prática na formação docente ainda carece de melhorias. Permanece a perpetuação da ideia errônea de que há componentes cuja preocupação central seria a teoria e os saberes geográficos, ao passo que existiriam outros componentes exclusivos para a dimensão prática (leia-se aqui estágios supervisionados) e pedagógica do curso. Isto, por sua vez, reforça uma problemática já discutida por Cavalcanti (2008):

Uma das dificuldades na formação inicial é que, em geral, ela tem sido bastante marcada pela aprendizagem de conteúdos teóricos da Geografia acadêmica, e de suas diversas especialidades, sem uma reflexão sistemática de seu significado e de modos de sua atuação na prática docente (CAVALCANTI, 2008, p. 96).

Nesse contexto, ainda há limitações para estabelecer o estágio como eixo articulador da formação docente. Apesar do avanço proporcionado pela mudança do PPC do curso, a dissociação entre teoria e prática ainda é pujante, marcada pela construção de um conhecimento geográfico desconexo do exercício da docência, enquanto relega-se a “prática” aos estágios e componentes de caráter pedagógico. Na verdade, todos os componentes, guardadas as devidas

proporções, detêm de uma dimensão “teórica” e “prática”, que deve ser articulada com vistas à uma formação docente de qualidade.

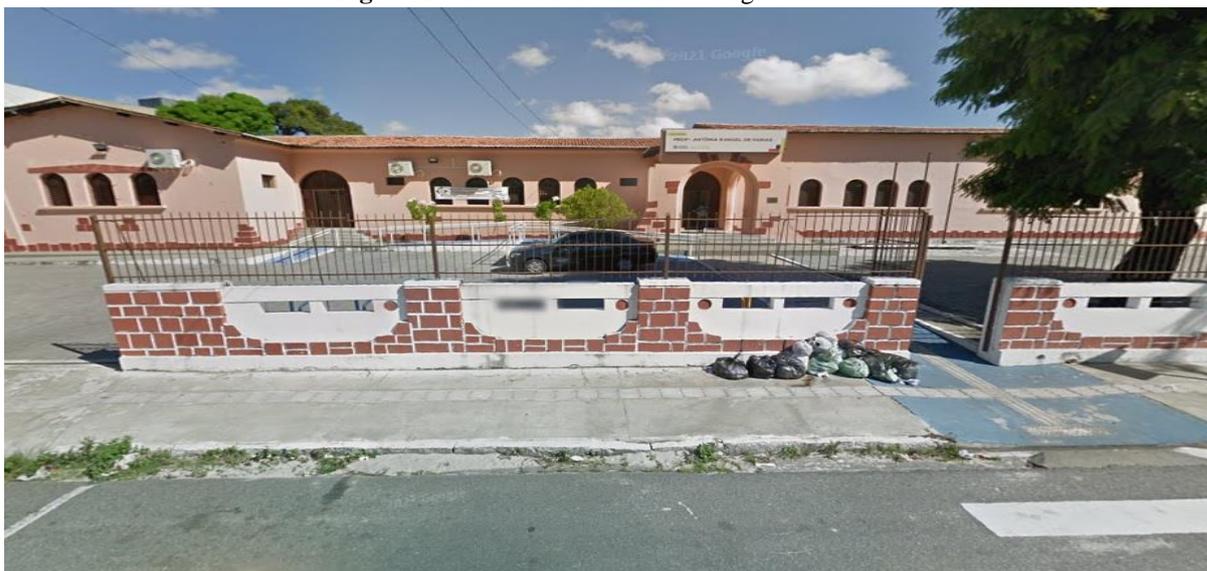
Para que o estágio como campo formativo tenha maior eficiência, é necessário não só que os componentes tenham um diálogo e articulação entre os seus objetivos, mas, principalmente, que se ocupem com a sua finalidade orgânica: formar críticos e reflexivos professores de Geografia, não meros detentores de saberes geográficos sem um sentido ou função social bem definida. Talvez, este seja um dos principais desafios que o curso de Geografia da UFPB tem de enfrentar.

5. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR

O estágio supervisionado foco deste trabalho fora desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof.^a Antonia Rangel de Farias (Figura 1), sendo esta uma escola de ensino regular, localizada na Av. Júlia Freire S/N, no bairro da Torre em João Pessoa, Paraíba (Figura 2). Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, a instituição foi fundada em 1949, por meio do Decreto nº. 143 do então governador do estado Osvaldo Trigueiro, em terreno fruto de doação de Júlia Freire, o que resultou na designação da escola como Grupo Escolar Santa Júlia. Posteriormente, em 1981, foi atribuído o nome de Escola Estadual da Torre. Porém, no mesmo ano, em 21 de março, em decorrência do Decreto nº. 8.964, instituído pelo governador Clovis Bezerra, a escola recebeu o nome de Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof.^a Antonia Rangel de Farias.

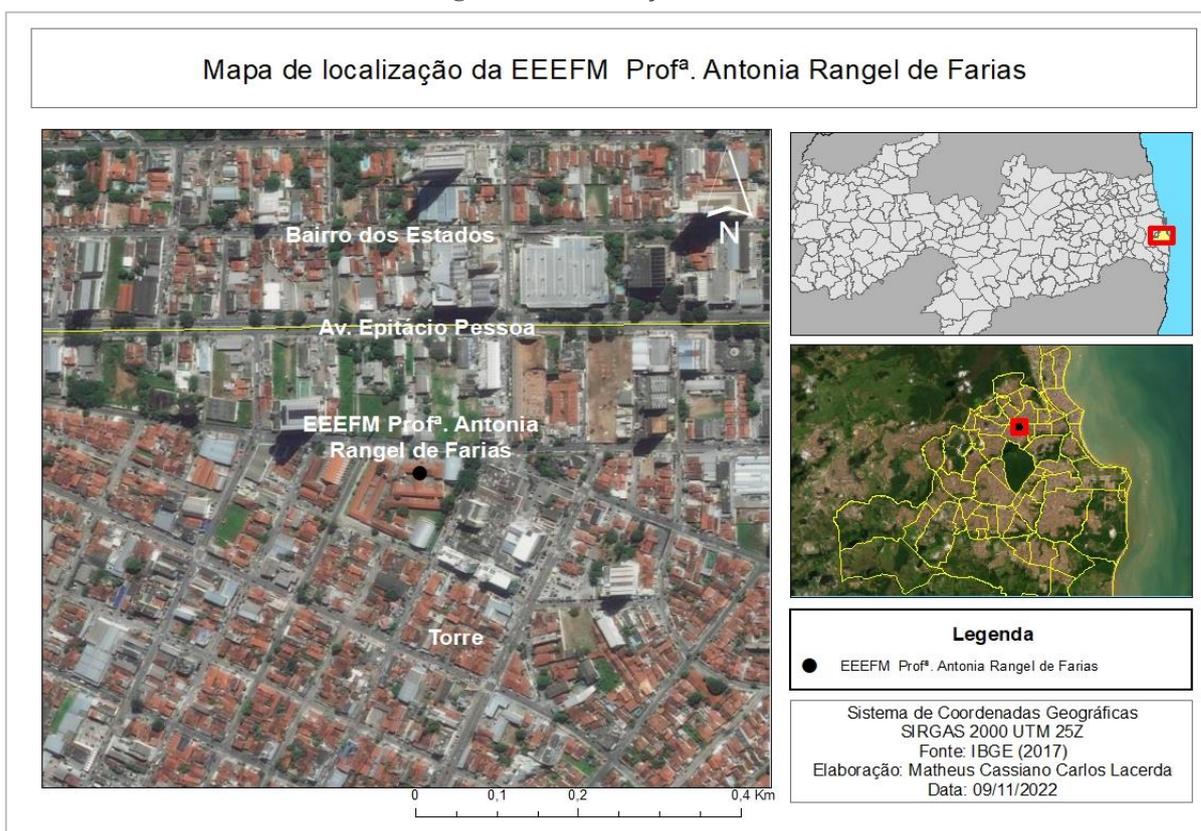
Atualmente, a escola oferece Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e as Modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) presencial, no turno da noite, e a Educação de Jovens e Adultos semipresencial nos turnos da manhã e da noite. E, para dar conta de todas essas modalidades, a escola conta com uma considerável área total construída de 2.146,80 m², contendo 14 salas de aula, além de biblioteca, auditório, ginásio poliesportivo, laboratório de ciências, informática e matemática etc.

Figura 1 – Escola Prof.^a Antonia Rangel de Farias



Fonte: Google Maps, 2022.

Figura 2 – Localização da Escola



No período da manhã, a escola possui dois professores de Geografia trabalhando com as turmas de ensino médio. O professor supervisor que realizou o nosso acompanhamento foi Guibson da Silva Lima Junior, doutor em Geografia, profissional experiente no ensino público e estudioso da área de educação geográfica.

Tratando-se dos alunos, o PPP da escola traz dados a respeito da origem dos estudantes matriculados na escola. Os dados, no entanto, não estão completos, e estão desatualizados em função da pandemia. Ainda assim, as informações datam de 2020 e servem para um olhar geral sobre o quadro de estudantes que integram a instituição. Dessa forma, estima-se que os alunos matriculados pertencem aos seguintes bairros: Torre (26%); Mandacaru (19%); São José (10%); Bairro dos Estados (4,3%); Manaíra (4%); Cabedelo (4%); Jardim Treze de Maio (3,3%) e 4,3% não informaram a procedência. Os destaques vão para o bairro da Torre, que concentra o maior quantitativo de alunos, e para os alunos que saem da cidade de Cabedelo para estudar na capital paraibana.

De modo geral, a escola Antonia Rangel apresenta uma boa infraestrutura, o que não significa ausência de problemas, tais como a instalação elétrica que se encontra deteriorada e, por isso, torna-se impossível ligar muitos ares-condicionados de uma só vez. Ressaltamos, ainda, que a escola conta com infraestrutura e profissionais especializados para lidar com estudantes com as mais diferentes necessidades e/ou deficiências.

Por outro lado, a gestão da escola – leia-se direção, coordenação, etc., pois sabemos que a gestão da escola é papel de todos os seus integrantes diretos e indiretos – também demonstra um alto grau de organização escolar e de preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, além de ter se mostrado muito atenciosa e receptiva com o nosso trabalho de estágio junto à escola, o que certamente foi um dos determinantes que mais contribuíram para a realização de um estágio mais fluído, rico e produtivo.

6. ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E AÇÃO NO ESTÁGIO

Com a melhora do cenário pandêmico que se conforma nos últimos meses de 2021, um horizonte de esperança surge: a possibilidade de um retorno seguro às atividades presenciais de ensino nas universidades. Felizmente, essa expectativa se concretizou e, já no começo de 2022, foi possível retomar parte significativa das atividades acadêmicas, incluindo a que é foco de nosso trabalho: o estágio supervisionado de ensino.

Assim, após nos depararmos com alguns períodos de ensino remoto, o terceiro e último estágio da nossa graduação em Geografia foi não apenas retomado para o formato presencial⁵

⁵ Embora a realização do estágio durante o ápice da pandemia de COVID-19 não seja o foco do nosso trabalho – por isso não dedicamos aqui espaço para falar sobre ele, limitando-se, no máximo, a breves menções, pois

do ponto de vista das aulas e orientações, mas foi possível, também, realizar o exercício do ensino diretamente em seu espaço original, isto é, na escola em si.

Nesse sentido, após algumas orientações, discussões, acertos e semanas de preparação e organização para volta do estágio nas escolas, foi possível, de forma livre, escolher a escola e o supervisor com os quais desejávamos trabalhar. Escolhemos, como já aqui mencionado, a escola Prof.^a Antonia Rangel de Farias, cujo professor supervisor de Geografia foi Guibson da Silva Lima Junior, que demonstrou imensa atenção, cuidado e capacitação para lidar com a sua função no campo do estágio, desempenhando um papel magistral e enriquecedor. A escolha da escola se justificou por dois motivos primordiais: o primeiro é o fato de ser uma escola regular na qual estaríamos encarregados de realizar o estágio no turno da manhã; e o segundo tem o caráter puramente geográfico, uma vez que a localização da escola era a mais favorável para a logística do nosso deslocamento até ela.

O estágio III é destinado para o ensino médio, em que se espera o fechamento do ciclo de experiências com o ensino básico ao longo dos três estágios. Nesse sentido, foi preciso definir junto ao supervisor quais turmas seriam o nosso foco de atuação. Mais uma vez, tivemos a liberdade de escolha – que creditamos ser de muita importância dentro das tomadas de decisões ao longo do estágio –, isto é, coube a nós a escolha das turmas com as quais trabalhamos. Optamos, portanto, pelas turmas A e B do 3º ano, turmas que possuíam aproximadamente 30 alunos. Tal preferência se fundamenta devido à nossa afinidade com os conteúdos programáticos das turmas – que evidenciaremos mais à frente – e aos horários que compatibilizaram com a nossa disponibilidade de ir à escola.

De início, nos primeiros contatos com o supervisor, na perspectiva mais organizativa antes de começar propriamente as atividades na escola, nos foi passado o Plano de Curso do 3º Ano, com o qual pudemos ter acesso à ementa, objetivos, conteúdos/objetos do conhecimento, competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), metodologia de ensino, avaliação e cronograma do componente curricular de Geografia.

Entendemos, no entanto, que o plano de curso é algo flexível. Certas estratégias, conteúdos, prazos e recursos podem, potencialmente, ser alterados a depender das necessidades e/ou imprevistos. Além disso, o nosso supervisor nos deu grande liberdade e autonomia para

acreditamos que este contexto merece um trabalho específico e de nível aprofundado –, vale dizer que cursamos, em 2021, os primeiros dois estágios supervisionados a partir do modelo de ensino remoto, não sendo possível realizar e experienciar parte significativa das coisas que normalmente ocorrem no “estágio presencial”.

lançar mão de metodologias, estratégias, recursos e materiais de nossa escolha, o que não significa dizer que houve pouca ou nenhuma mediação por parte dele nesse aspecto. Na verdade, as orientações e mediações, muito bem colocadas pelo professor Guibson, foram imprescindíveis para pensar e agir no estágio.

Nosso estágio perdurou, na escola, durante o período de oito semanas, do dia 29 de março até 19 de maio. Em nossas regências (Figura 3), adotamos aulas expositivas dialogadas⁶, prezando sempre pelo diálogo, interação e participação, elencando os estudantes como os sujeitos principais do processo de ensino-aprendizagem e prezando pela construção do conhecimento crítico, dotado de uma finalidade concreta e significativa dentro da formação escolar e cidadã – entendidas aqui como indissociáveis. Vale destacar, também, que até o momento de nossa saída da escola, ainda não haviam sido entregues os livros didáticos. Por tal motivo, produzimos quase que semanalmente materiais, normalmente textos-base e atividades de revisão e fixação na esfera dos conteúdos programáticos, que serviram de sustentáculos às nossas aulas.

Figura 3 – Regência na Escola Prof.^a Antonia Rangel



Fonte: acervo do autor, 2022.

Nas primeiras três semanas de regência nós tínhamos quatro aulas (40 minutos, cada) de Geografia. As turmas estavam divididas, ainda por questões de segurança sanitária. Por isso, metade da turma do 3º ano A e B ia à escola na segunda-feira, e a outra metade das mesmas turmas ia na quinta-feira – vale ressaltar que estamos tratando apenas dos dias das aulas de

⁶ Embora o modelo de aula expositiva seja rotulado como tradicional, defendemos que, neste formato, a introdução do diálogo de forma concreta pode ressignificar e dinamizar a aula; significa atribuir à sala de aula o papel de espaço do diálogo, das interações, das trocas.

Geografia. Sendo assim, ministramos a mesma aula, quatro vezes por semana, em quatro turmas diferentes (fracionadas) e em dois dias da semana.

Após esse período, as turmas voltaram a ficar juntas, possuindo um quantitativo de mais ou menos 30 alunos por sala. As aulas de Geografia também sofreram mudanças, passando a ser três aulas por turma, o que gerou um quantitativo de seis aulas semanais, distribuídas entre terça, quarta e quinta-feira. Outra informação relevante é o fato de que a metade das turmas que tinham aula na quinta-feira, nas primeiras duas semanas de regência, não tiveram aula. Isto porque no dia 15 de abril é celebrado a Paixão de Cristo e, portanto, feriado nacional, o que implicou ponto facultativo no dia 14 (dia da nossa aula). Já na semana seguinte houve o feriado de Tiradentes (21), não havendo novamente aula na quinta-feira. Apesar do atraso de parte das turmas, foi possível igualar os conteúdos a partir de revisões e do material de apoio.

Por último, para fins de melhor compreensão e detalhamento das nossas atividades de estágio, sintetizamos de modo mais objetivo as nossas ações no quadro abaixo (Quadro 1).

Quadro 1 – Atividades de Estágio

DATA	ATIVIDADES SEMANAIS DESENVOLVIDAS
17/03 e 18/03	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiro contato virtual com o supervisor; • Criação do grupo de <i>WhatsApp</i> e primeiras orientações de estágio.
29/03	<ul style="list-style-type: none"> • Primeira ida à escola e reconhecimento da unidade escolar; • Planejamento e definição das atividades de estágio junto ao supervisor.
04/04 e 07/04	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento e observação das aulas ministradas pelo supervisor nas turmas escolhidas.
11/04	<ul style="list-style-type: none"> • Regência: Tema – Globalização (1ª parte); turma – 3º ano A e B*.
18/04	<ul style="list-style-type: none"> • Regência: Tema – Globalização (2ª parte); resolução de atividade em sala sobre Globalização; turma – 3º ano A e B*.
25/04 e 28/04	<ul style="list-style-type: none"> • Regência: Tema – Velha Ordem Mundial (1ª parte); turma – 3º ano A e B*.
03/05, 04/05 e 05/05	<ul style="list-style-type: none"> • Regência: Tema – Velha Ordem Mundial (2ª parte) e Nova Ordem Mundial; turma – 3º ano A e B.
10/05, 11/05 e 12/05	<ul style="list-style-type: none"> • Correção da prova do primeiro bimestre; • Atividade de recuperação; • Regência: Tema – Comércio Internacional e Blocos Econômicos (1ª parte); turma – 3º ano A e B.
17/05, 18/05 e 19/05	<ul style="list-style-type: none"> • Regência: Tema – Comércio Internacional e Blocos Econômicos (2ª parte); • Resolução de atividade em sala sobre Comércio Internacional e Blocos Econômicos; turma – 3º ano A e B.

*Turmas Fracionadas

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

7. TRAJETÓRIA, PERCALÇOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTÁGIO III

Antes de tudo, foi necessário não só ampliar o entendimento no concernente ao que é o estágio supervisionado – reflexão iniciada desde o primeiro estágio –, entendendo-o não como uma mera atividade prática instrumental, e sim como um vasto campo do conhecimento educacional, com base epistemológica própria (PIMENTA, 2019, p. 20), mas foi preciso também ponderar o conhecimento teórico-prático para o contexto de ensino presencial após dois anos de pandemia e ensino remoto, considerando sempre as desigualdades, limitações e subjetividades presentes no retorno às atividades escolares.

Nesse sentido, uma característica se sobressaiu fortemente: parte expressiva dos alunos possuíam uma formação deficitária relevante para alunos do 3º ano do ensino médio. É óbvio que quando se discute as carências na formação escolar é preciso adentrar num campo vasto que integra as mais diversas análises, perspectivas, estruturas, elementos, contextos, subjetividades etc. Não realizamos aqui um trabalho exaustivo para identificar o déficit aparente que percebemos através das aulas, atividades, diálogos. Tal problemática foi discutida com o supervisor e com outros professores da escola, ambos reforçando a nossa constatação e, levando-nos a uma outra ainda mais precisa: não é um problema exclusivo do componente de Geografia.

Adverte-se, contudo, que não qualificamos e nem quantificamos o déficit formativo, tampouco teríamos tempo e recursos para tanto. Justifica-se, incorrendo em risco de errar, pelo fato de que a formação a partir do ensino remoto, claramente, comprometeu a qualidade do processo de ensino-aprendizagem de várias modalidades. Isto, por sua vez, deve ser refletido e considerado na prática docente, e foi algo que não saiu do nosso horizonte quando pensamos em toda a nossa atuação em sala de aula, sobretudo no exercício da práxis docente.

Lembremos: antes do retorno à escola, os alunos do 3º ano tiveram aula presencial pela última vez no 9º ano do ensino fundamental. Esse período de dois anos, decerto, reverberou em fortes consequências no processo de formação desses estudantes (assim como na nossa formação), e isto não pode ser desconsiderado ou naturalizado com o retorno do ensino presencial. Lidar com esta problemática foi, portanto, um de nossos desafios iniciais, e que perdurou durante todo o estágio.

Por outro lado, foi possível ter contato com uma série de outros entraves que são, sobretudo na escola pública, problemáticas a serem contornadas, empecilhos que nos fazem estar constantemente repensando todo o planejamento das aulas. Elencamos problemas de três

ordens diferentes: infraestrutural; material; e participativa. Em seguida, tratamos de cada uma dessas adversidades.

A escola Antonia Rangel dispõe de uma boa infraestrutura, principalmente para uma escola regular, que normalmente não possui os mesmos recursos e infraestrutura das escolas cidadãs integrais da Paraíba. Contudo, isso não implica perfeição. Como qualquer outra escola com carências, há necessidade de reformas e mudanças na questão física do espaço escolar, em que ressaltamos um problema central: a instalação elétrica. Embora a escola detenha ar condicionado (e ventiladores) em todas as salas, não se pode ligar todos ou boa parte dos equipamentos ao mesmo tempo em função de os circuitos elétricos não aguentarem a demanda por estarem em situação de extrema defasagem.

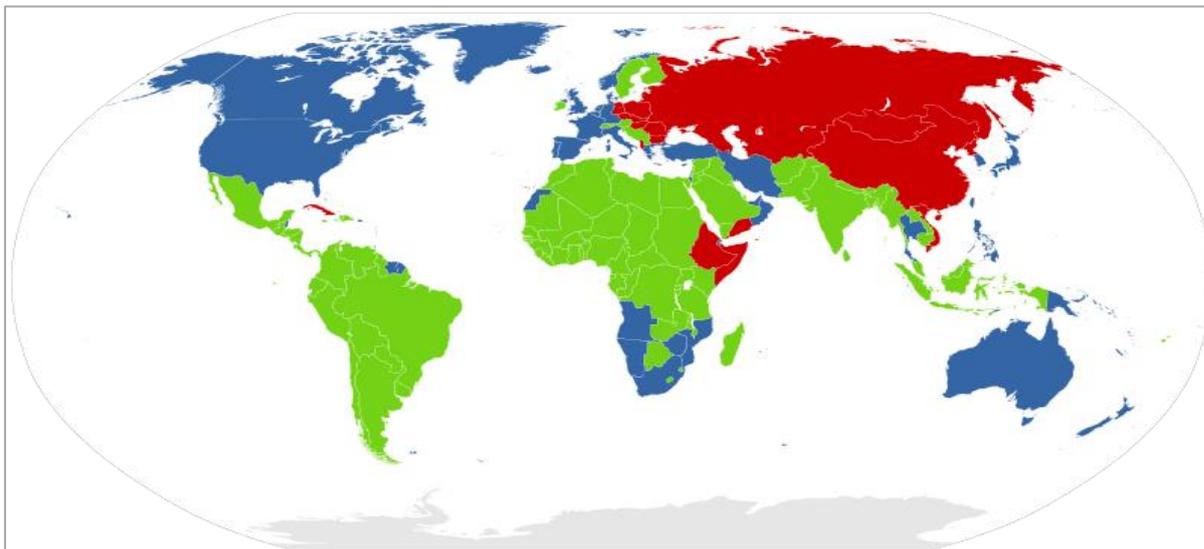
Isto resulta numa espécie de “rodízio de ar condicionado”, o que não agrada boa parte dos estudantes. No entanto, nisso tudo, a questão crucial é o calor nos dias mais quentes. Os alunos sempre verbalizaram o descontentamento com a sensação térmica das salas e, mais do que isso, notou-se a tamanha agitação e falta de concentração e interesse nas aulas, por parte de alguns, nos dias em que esta problemática foi ainda mais forte. Nos restou a missão de driblar o desconforto térmico, tentando envolver os alunos em aulas expositivas dialogadas nas quais a construção da aula passava, necessariamente, pela fala, pelo posicionamento, pelo diálogo entre nós e os alunos, sendo este um meio de fazer com que eles destinassem sua atenção à aula, e não ao calor.

Soma-se a isso a ausência de recursos essenciais para ministrar aulas que demandam certos atributos para que se possa ter uma melhor construção do conhecimento. Para nossas aulas de Geografia, seria fundamental lançar mão de recursos como atlas, mapas e globos, o que não foi possível devido à ausência de tais equipamentos na escola. Esse contexto de precariedade nos levou a utilizar do quadro como recurso visual – além de adotar metodologias que, talvez, não fossem as melhores para certos conteúdos –, uma vez que tentamos desenhar mapas a fim de estimular a leitura cartográfica e compreensão do conteúdo, além de termos, também, impresso mapas (Figura 4)⁷, com nossos equipamentos, em aulas as quais esse recurso se mostrava indispensável. Vale destacar que a escola detém de projetores, mas apenas dois, o que torna o seu acesso extremamente complicado, seja pela quantidade insuficiente e pela alta

⁷ É preciso mencionar que este mapa não é de nossa autoria. Tentamos, por meio de uma explicação mais detalhada, suprir a ausência de elementos cartográficos essenciais num mapa, tais como título, legenda, escala e norte.

demanda, seja pelo fato de eles não estarem instalados nas salas de aula e necessitarem de um tempo relevante para montá-los.

Figura 4 – Mapa das Alianças na Guerra Fria em 1975



Fonte: Wikimedia Commons

Já na dimensão das relações de interação, participação e engajamento com as aulas e atividades, parte expressiva dos alunos se mostrou alheia. Sabemos que esta problemática não é exclusiva do componente de Geografia, das turmas de 3º ano e muitos menos único da escola pública. Não podemos, porém, naturalizá-la ou se ater apenas aos alunos que se mostram mais ativos e preocupados com o processo de ensino-aprendizagem.

Levantamos este questionamento pois houve um baixíssimo engajamento dos alunos com os textos-base e com os materiais que disponibilizamos para dar sustento às aulas. Salientamos que até o término do nosso estágio, a escola não havia distribuído os livros didáticos, ou seja, os alunos dependiam exclusivamente dos materiais que disponibilizamos para eles. Temos, assim, um esforço ainda maior para trabalhar com os conteúdos, nos dedicando para aproximar os alunos e estimular a leitura, participação nas aulas e construção de conhecimento.

Em contrapartida, foi no estágio supervisionado III em que foi possível, com maior profundidade, compreender a indissociabilidade entre teoria e prática no estágio (PIMENTA; LIMA, 2017) e, futuramente, em nossa atuação profissional. Apesar das dificuldades postas até aqui, a retomada do estágio presencial foi um dos ápices de nossa formação. Na verdade, acreditamos que os desafios e problemática vividos são pontos necessários e de grande valor para nossa formação, tornando possível vivenciar experiências diversas e fomentar o

pensamento crítico do trabalho e prática docente. Dauanny, Lima e Pimenta (2019) ratificam isso expressando que:

Nos estágios, os futuros professores e os professores formadores da universidade têm oportunidade de se depararem com a complexidade que caracteriza os cotidianos das escolas, e isso faz surgir oportunidades de refletir criticamente sobre esta realidade, de entender os seus determinantes, de compreender a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas e de construir alternativas para os problemas que aí se apresentam. (DAUANNY; LIMA; PIMENTA, 2019, p. 5).

Em essência, o estágio supervisionado deve conter atividades diversas que contribuam para a formação profissional, a exemplo da observação, participação, pesquisa e regência (SILVA; ALMEIDA, 2015). Sobre esta última, tivemos uma experiência formidável em todas as aulas por nós ministradas sobre os conteúdos descritos no Quadro 1, ao passo que a cada aula que se passava conseguimos ter um desempenho ainda melhor que a anterior – sendo esta não só uma percepção nossa, como também do nosso supervisor.

E, para tanto, consideramos o que Freire (1996) nos diz: “(...) não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele.” (FREIRE, 1996, p. 58). Destacamos Freire, pois, seus ensinamentos guiaram as nossas preocupações, tal como o objetivo de estruturar aulas calcadas no diálogo construído em conjunto, de modo fluído, em que o processo de escuta e fala estivesse posto de igual modo na relação estagiário-aluno, em que fosse possível forjar uma relação de unidade com os alunos, não de hierarquia.

Nesse processo, reforçamos, ainda, que “(...) o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações.” (FREIRE, 1983, p. 22). A constituição e construção do conhecimento e a problematização crítica elencada por Freire foi o caminho que tentamos adotar, na medida do possível, em nossas aulas, considerando as relações, conhecimentos e vivências dos alunos, almejando sempre a autonomia da reflexão crítica da realidade onde estão inseridos de modo ativo, pois “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 25).

Na busca de construir um conhecimento que tenha sentido concreto para os alunos, a Geografia detém de um amplo leque de conceitos, categorias e temas que podem, se bem utilizados, garantir um aprendizado significativo. Em nossas regências cujo tema foi

Globalização, por exemplo, tivemos uma grande e rica oportunidade de instigar e explorar ao máximo os alunos no que toca à globalização no cotidiano⁸ – priorizando a manifestação e correlação dos fenômenos numa perspectiva interescalar –, em como sentimos os efeitos de um mundo “global” em nosso dia a dia, como isso nos afeta de modo individual e coletivo etc.

Segundo Cavalcanti (2012), o comportamento dos jovens contemporâneos está fundado em características como: forte relação com os meios de comunicação e informação; fascínio por imagens e movimentos; adesão acentuada à sociedade de consumo etc. As referidas características não só estão ligadas à globalização, como *são* as características da “sociedade globalizada”. Por isso, negar ou negligenciar os jovens, suas histórias e conhecimentos dentro de nossas aulas seria negar o ensino de uma Geografia que busca trazer a autonomia do pensamento crítico-reflexivo e a formação cidadã.

Reproduzimos esta abordagem em todas as nossas regências, não deixando perder de vista em nossas aulas a ideia central daquilo que seria um ensino crítico:

Um ensino de cunho crítico, voltado para o desenvolvimento intelectual dos alunos, busca mediar seus processos de conhecimento considerando-os sujeitos ativos, já portadores de saberes e capacidades de pensamento, já portadores de histórias e sensibilidades, de experiências reais e imaginárias. (CAVALCANTI, 2012, p. 112).

Junto a isso, o estágio III trouxe-nos contribuições expressivas não apenas para o exercício de um ensino crítico, mas para a nossa formação enquanto professor crítico-reflexivo que desempenhará o tipo de ensino posto anteriormente, sendo este professor “(...) todo aquele que não direciona sua ação profissional como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe foram ensinadas. Seu diferencial é a capacidade de refletir na e sobre a ação docente, de forma crítica e contextualizada.” (ASSIS; SILVA, 2019, p. 75).

Dentro do planejamento das regências estavam inseridas também as atividades⁹ trabalhadas em sala com os alunos. Em grande medida, elaboramos majoritariamente as

⁸ Foi possível perceber uma grande empolgação e engajamento na aula quando tratamos da dimensão da globalização no cotidiano. Utilizamos, como um dos exemplos, as compras *on-line* que muitos são habituados, corriqueiramente, a realizar. Focamos em compras internacionais feitas em *sites* ou aplicativos de empresas transnacionais, tais como Shopee, Shein, Aliexpress, Wish etc., cuja familiaridade dos alunos era imensa, isto é, parte expressiva das turmas afirmaram comprar com frequência produtos dessas empresas ou já compraram em algum momento. Isto abriu portas para dialogarmos, principalmente, sobre temas como os novos fluxos e formas de comércio a partir da globalização do capital, os atuais padrões de consumo numa economia mundial cada vez mais globalizada, relações comerciais em múltiplas escalas, divisão internacional e territorial do trabalho, dentre outros temas.

⁹ No decorrer do nosso curso, foi comum nos depararmos com atividades que nos estimularam a realizar avaliações críticas de livros, textos, atividades, questões etc., que possuíam um direcionamento à educação básica. Por outro lado, foi ínfima a nossa experiência com a produção de algum material desta natureza. No estágio, a produção de questões que servissem de parâmetro para avaliação da aprendizagem e da construção de conhecimento se fez como um grande desafio – demandando um trabalho reflexivo e minucioso no que toca à elaboração das questões

atividades por conta própria. Estimulamos o nosso processo criativo e tentamos desenvolver atividades que estivessem de acordo com os conteúdos vistos nas aulas e que contribuíssem para o processo de ensino-aprendizagem. Trabalhamos com questões objetivas de múltiplas alternativas, tentando se aproximar do modelo de questões normalmente adotadas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e nos vestibulares de faculdades privadas, visto que muitos alunos pretendem prestar algum tipo de processo seletivo para ingressar no ensino superior ao final do ensino médio.

Além das atividades, elaboramos, a pedido do professor, duas questões (Figura 5) para a avaliação bimestral de Geografia das turmas de 3º ano com as quais tivemos contato. Consideramos que a elaboração de materiais e textos-base para as aulas, a construção de questões que compuseram atividades resolvidas em sala e o desenvolvimento de questões para a avaliação bimestral aproxima o estagiário da instrumentação do ensino, entendida como “[...] a produção de recursos didáticos e paradidáticos para o exercício da prática pedagógica” (RUFO, ARAÚJO, 2019, p. 3).

Figura 5 – Questões da Avaliação Bimestral

1ª QUESTÃO

Carlos Ruas. Um Sábado Qualquer.

A tirinha acima representa um dos fenômenos mais marcantes da Globalização. Descreva que fenômeno é este e quais as suas consequências no mundo atual.

2ª QUESTÃO

Sabe-se que a Globalização tem fortes implicações nas relações produtivas e comerciais, no mundo do trabalho e no consumo. Especificamente sobre a Divisão Internacional do Trabalho (DIT), disserte **como o Brasil está, atualmente, inserido na economia mundial**. Em seguida, **dê a sua opinião sobre a posição que o Brasil ocupa na Divisão Internacional do Trabalho**.

Fonte: acervo do autor, 2022.

e suas finalidades –, pois não se trata de meras perguntas que se espera obter delas respostas objetivas e mais ou menos coerentes frente ao conteúdo ministrado, mas sim de um instrumento estratégico capaz, dentro de seus limites, de avaliar não só o aprendizado e construção do conhecimento dos alunos, mas de apreender reflexões sobre a forma como está se estabelecendo a relação ensino-aprendizagem e repensar as práticas adotadas em sala de aula.

Outra incumbência que nos foi atribuída pelo supervisor foi a correção das provas bimestrais e atribuição de notas. Nesse ponto, demandamos de uma percepção delicada e crítica frente ao processo de correção de provas e avaliação da aprendizagem, tentando ponderar as subjetividades e disparidades no âmbito do ensino-aprendizagem, principalmente num cenário de retorno ao ensino presencial.

Por fim, foi possível ter uma vivência plena do espaço e práticas escolares, em que conseguimos cultivar uma boa relação com o supervisor, turmas e coordenação da escola. A convivência com o cotidiano escolar nos aproximou de uma possível realidade na qual estaremos no papel de professor, permitindo um primeiro contato e experiência com problemas, rotinas, práticas e afazeres cujo convívio é essencial para uma boa e densa formação de um professor de Geografia, capacitado e preparado para o mundo da educação, capaz de articular teoria e prática no exercício da docência e proporcionar uma educação geográfica transformadora e emancipadora.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repetimos, ao longo do trabalho, e não por acaso, que o estágio supervisionado é fulcral quando balizamos os pilares de uma formação docente de qualidade. Ressaltamos, ainda, que a importância por nós creditada é sobretudo ao estágio que permite aproximação da realidade docente com o objetivo do exercício da práxis, algo que reforçamos por intermédio do constante debate da relação teoria e prática.

No contexto da nossa experiência de estágio, foi possível apreender a necessidade de se ater, constantemente, à reflexão e revisão das práticas realizadas em sala de aula; bem como à indissociabilidade entre teoria e prática, seja na formação ou no exercício da ação docente; aos alunos como sujeitos ativos, dotados de conhecimentos e histórias de natureza indispensável frente ao processo de ensino-aprendizagem; e às problemáticas, aparentes ou não, presentes no espaço escolar.

Com isso, as nossas experiências provenientes do estágio também nos incentivaram a refletir sobre as lacunas da nossa formação. Mas, mais do que identificar as falhas (comum em qualquer formação), e sem entrar no mérito dos fatores que contribuíram para tais, ressaltamos que o estágio foi responsável por estimular o nosso entendimento sobre quais são as nossas

deficiências formativas e quais caminhos podemos, em grande medida, traçar para contornar os déficits mais gritantes.

Ponderamos, também, que o estágio III foi desafiador. Não foi tarefa fácil sair de dois estágios no formato remoto para, finalmente, ter contato com as vivências do espaço escolar concreto, na condição de estagiário, e sabendo que aquele seria o nosso único contato com a escola em toda a nossa formação inicial. Apesar das inseguranças e medos, foi um desafio prazeroso e enriquecedor, que não seria possível sem a competente orientação do nosso supervisor e da enorme atenção e receptividade da coordenação, além, é claro, do papel estratégico do nosso preceptor, a quem atribuímos maior crédito pelas nossas experiências exitosas no último estágio.

Ao fim, nos restaram não só boas memórias, mas um arcabouço de reflexões sobre as nossas experiências. O estágio nos possibilitou enxergar, por exemplo, que antes de ser um professor de Geografia, devemos ser um *educador*; se queremos o ensino de uma Geografia crítica, temos que estimular a formação do sujeito crítico; se queremos um pensamento/raciocínio geográfico, é necessário fomentar a interpretação da realidade e considerá-la no processo de ensino-aprendizagem; se queremos que o conhecimento geográfico seja considerado indispensável para a formação escolar e para o convívio em sociedade, temos que (re)significa-lo socialmente. É preciso, pois, pensar: qual Geografia queremos para nós e para os nossos futuros alunos?

REFERÊNCIAS

ASSIS, L. F.; SILVA, M. G. A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES NAS PRÁTICAS ESCOLARES: OBSERVAÇÕES DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DE GEOGRAFIA. *In*: BARRETO, A. P. L.; ASSIS, L. F.; SILVA, V. M. (org.). **Educação e Sociedade. Espaços Formativos e Práticas Docentes**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019. p. 69-92.

ASSIS, L. F.; SILVA, M. G. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA UFPB: AS MUDANÇAS DAS PRÁTICAS DE ENSINO PARA OS ESTÁGIOS TEÓRICO-PRÁTICOS. *In*: ASSIS, L. F.; ALBUQUERQUE, M. M. A.; MORAIS, N. R. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA PARAÍBA**. Avanços e resistências na reforma curricular. João Pessoa: Editora do CCTA (UFPB), 2022. p. 170-198.

BARREIRO, I. F. M.; GEBRAN, F. A. PRÁTICA DE ENSINO: ELEMENTO ARTICULADOR DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR. *In*: BARREIRO, I. F. M.; GEBRAN,

F. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006. p. 19-36.

CACETE, N. H. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Ceará, v. 17, n. 2, p. 3-11, jul. 2015. Disponível em: <https://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/240>. Acesso em: 28 set. 2022.

CAVALCANTI, L. S. Formação inicial e continuada em Geografia: Trabalho Pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATTA, B. A.; SOUZA, V. C. (org.). **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: reflexões do atual cenário sobre o ensino da Geografia**. Goiânia: Vieira, 2008. p. 85-102.

_____. **S. O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas: Papirus, 2012.

DAUANNY, E. B.; LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. A produção teórico-prática sobre o estágio na formação do professor – uma revisão crítica. **Revista Interdisciplinar Sulear**, ano 1, n. 3, novembro, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4274>. Acesso em: 08 jun. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. P. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Bahia, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 04 ago. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Antonia Rangel de Farias**. João Pessoa, 2020.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

PICONEZ, S. B. C. A PRÁTICA DE ENSINO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: AAPROXIMAÇÃO DA REALIDADE ESCOLAR E A PRÁTICA DA REFLEXÃO. In: PICONEZ, S. B. C. **A PRÁTICA DE ENSINO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO**. 24ª ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 14-36.

PIMENTA, S. G. ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: UNIDADE TEORIA E PRÁTICA EM CURSOS DE LICENCIATURA. In: CUNHA, C.; FRANÇA, C. C. (org.). **FORMAÇÃO**

DOCENTE: Fundamentos e Práticas do Estágio Supervisionado. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 19-50.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2017.

RUFO, T. F.; ARAÚJO, G. C. C. Instrumentação de ensino em geografia nos anos finais do ensino fundamental. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 23, e 22, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/39327>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SILVA, G. R.; ALMEIDA, J. P. A Formação Docente em Geografia e o Estágio Curricular. *In:* ALMEIDA, J. P.; SILVA, G. R.; FERRO, J. I.; ROCHA, A. V. R. (org.). **Estágio Supervisionado. Contribuições na formação do professor de Geografia**. Alagoas: Edufal, 2015. p. 11-44.

APÊNDICE A – ATIVIDADE DA AULA DE GLOBALIZAÇÃO

1- “A globalização é o estágio supremo da internacionalização. O processo de intercâmbio entre países, que marcou o desenvolvimento do capitalismo desde o período mercantil dos séculos 17 e 18, expande-se com a industrialização, ganha novas bases com a grande indústria, nos fins do século 19, e, agora, adquire mais intensidade, mais amplitude e novas feições. O mundo inteiro torna-se envolvido em todo tipo de troca: técnica, comercial, financeira, cultural.” Sobre a globalização, assinale **V** ou **F** para as afirmações verdadeiras ou falsas a seguir.

A) A globalização enquanto processo histórico e contínuo de integração do espaço mundial a partir do avanço da técnica possibilitou, a todos os países, as mesmas condições de se inserirem no capitalismo global. (**F**)

B) Os incessantes progressos técnicos, ligados às revoluções industriais, consolidaram a globalização tal como é hoje. Por outro lado, os avanços técnicos ligados à industrialização e à internacionalização do modo de produção capitalista foram, e são, responsáveis por uma expressiva degradação do meio ambiente. (**V**)

C) Fruto da globalização, a internacionalização da economia e a divisão internacional do trabalho proporcionam a comercialização de diversos produtos e serviços entre os países, assim como a realização de diferentes atividades produtivas e econômicas. (**V**)

D) Os países que hoje se encontram à margem da globalização são aqueles que, historicamente, não tiveram interesse em se interconectar, de modo econômico, político, cultural e tecnológico ao resto do mundo. Portanto, o atraso que hoje se faz presente em diferentes sentidos nesses países é apenas reflexo de decisões que foram tomadas no passado. (**F**)

2- Como reflexo da globalização da economia, tem-se hoje a indução (ou imposição) de novos ritmos e tendências de consumo nunca antes vistos na sociedade capitalista. Sobre isso, marque a(s) alternativa(s) que melhor se adequa(m) ao atual padrão de consumo.

A) O consumo em excesso e, muitas vezes, desnecessário, hoje já bem estabelecido, é resultado exclusivo do aumento da necessidade de consumir da sociedade.

B) A padronização e intensificação do consumo são consequências diretas do mundo globalizado. Nesse contexto, a produção cada vez mais acelerada de novos e mais avançados produtos e serviços e o estímulo desenfreado da mídia ao consumo, são alguns dos elementos estratégicos para estimular o consumo em massa.

C) Hoje, o consumo se dá, também, não só por uma questão de necessidade, mas objetivando a integração em certos círculos sociais, a reafirmação de determinada identidade e a aceitação social.

D) A globalização desperta novas formas de consumo, uma vez que há uma crescente oferta de produtos e serviços que fomentam novos desejos ao consumidor. Essas novas ofertas refletem na diminuição da desigualdade econômica, uma vez que novas formas de consumo implicam em mais mercado consumidor.

3- Com base na aula expositiva e na texto-base sobre globalização, disserte em três linhas quais características do mundo globalizado você consegue identificar no seu dia a dia. Dê exemplos.

APÊNDICE B – ATIVIDADE DA AULA DE COMÉRCIO INTERNACIONAL E BLOCOS ECONÔMICOS

1- Sobre o comércio internacional, marque **V** para as alternativas verdadeiras e **F** para alternativas falsas.

(V) Com a globalização das relações econômicas, principalmente a partir do final do século XX, tem-se o estabelecimento de um comércio internacional mais forte, mais desenvolvido e que busca agregar cada vez mais países nessas relações econômicas mundiais.

(F) No comércio internacional, os diferentes países vão sempre prezar por acordos e relações comerciais que sejam benéficos, vantajosos e lucrativos para todos os países envolvidos. Não havendo, portanto, a adoção de posturas ou práticas comerciais que sobreponham os interesses individuais em função dos interesses coletivos.

(F) Objetivando que as diferentes atividades econômicas, entre elas o comércio entre os países, se tornem mais flexíveis, rentáveis e lucrativas, o neoliberalismo enquanto política e prática econômica internacional vai defender, especialmente no final do século XX, uma maior regulação e burocratização das relações comerciais, além de incentivar a criação de taxas e impostos para garantir o melhor desenvolvimento da economia nacional em detrimento da internacional.

(V) Acordos comerciais bilaterais ou multilaterais são meios em que dois ou mais países buscam estreitar laços econômicos, no objetivo de fortalecer as suas respectivas economias e, às vezes, fortalecer também a economia regional.

2- Os organismos multilaterais que estão ligados ao comércio exterior têm, entre outros objetivos, a função de promover:

A) relações econômicas mais vantajosas para os países centrais do capitalismo.

B) o equilíbrio das relações comerciais entre os países.

C) a fortificação das economias nacionais e estimular o protecionismo econômico.

D) a divisão comercial entre os países, ordenando o que cada Estado deve vender e comprar.

3- A compra e venda de bens e serviços, a nível internacional, é indispensável para um bom funcionamento da economia e desenvolvimento social de qualquer país. Não há país que seja autossuficiente, economicamente, a ponto de não precisar estabelecer relações comerciais com outros países.

Nesse sentido, a relação de compra e venda pode ser caracterizada como **IMPORTAÇÃO** e **EXPORTAÇÃO**, respectivamente. Sobre essa relação, marque as alternativas **corretas**.

A) Permanecer, a médio e longo prazo, importando mais do que exportando, é positivo para a balança comercial de qualquer país. Significa que o país importador detém de muito poder econômico e estará no topo das relações comerciais devido a alta demanda de importação.

B) A exportação corresponde à venda de bens, produtos e serviços de um país para o outro. Exportar mais do que importar se configura no que se chama de superávit comercial. Como consequência disso, o país tende a arrecadar mais receita e ter um crescimento no seu PIB.

C) Quando a moeda do exportador é desvalorizada em relação à moeda do importador, há vantagens financeiras para quem importa.

D) A exportação de commodities, hoje, se configura como a principal e mais lucrativa mercadoria do mercado internacional.

4- Os blocos econômicos constituem-se como uma estratégia relevante de agregação de países, no intuito de fomentar trocas comerciais, fortalecer o comércio regional, estabelecer uma maior vantagem competitiva etc. Assinale a alternativa que corresponde a um bloco econômico.

A) FMI

B) Banco Mundial

C) OMC

D) APEC

E) BID

5- Os blocos econômicos podem se diferenciar conforme os acordos estabelecidos pelos países integrantes, podendo ser Zona de livre comércio, União aduaneira, Mercado comum, União econômica e monetária. Nesse sentido, marque **V** para as características verdadeiras das vertentes dos blocos econômicos e **F** para as falsas.

(**V**) O Mercado comum se caracteriza pela redução e/ou eliminação das barreiras alfandegárias, além de possibilitar a livre circulação de pessoas e capitais. Não é utilizada a moeda única entre os países integrantes.

(**F**) A União econômica e monetária se limita à redução de barreiras fiscais, não permitindo a livre circulação de capitais.

(**F**) Na União aduaneira é permitida a livre circulação de pessoas entre os países membros, como por exemplo, na União Europeia.

(**V**) A Zona de livre comércio é o tipo de bloco mais restrito, estabelecendo somente a redução e/ou eliminação das barreiras fiscais. Exemplo: Acordo Estados Unidos-México-Canadá (USMCA).

(V) A União econômica e monetária consiste no estágio mais avançado dos blocos econômicos, se caracterizando pela eliminação das tarifas alfandegárias, livre circulação de capitais, serviços e pessoas, além da utilização de uma moeda única.

6 - A globalização se consolidou com a abertura comercial e a livre circulação de capitais e serviços mundiais. As disputas no âmbito do mercado global favoreceram a formação de blocos econômicos. Sobre blocos econômicos, assinale a alternativa **correta**.

A) O Mercosul foi oficialmente estabelecido em março de 1991. É formado pelos países: Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina. Futuramente, estuda-se a entrada de novos membros, a exemplo de Nigéria e África do Sul, no intuito de expandir e fortalecer o bloco, torando-o transcontinental.

B) O antigo NAFTA, criado em 1994, tinha como um de seus objetivos centrais não só a redução de barreiras econômicas e alfandegárias, mas a livre circulação de pessoas entre os países que outrora compuseram este bloco econômico.

C) O objetivo principal do Mercosul é eliminar as barreiras comerciais entre os países, aumentando o comércio. Outro objetivo é estabelecer tarifa zero e, num futuro próximo, uma moeda única.

D) Um bloco econômico pode ser considerado como um grande grupo de países que visam a aumentar as trocas comerciais regionais, expandindo seus dados econômicos, como PIB, empregos, multinacionais no país, poder de compra da população, entre outros. Entre os diversos blocos, tais como Mercosul, APEC, União Europeia, USMCA, entre outros, a característica que todos têm em comum é o mesmo nível de integração entre os países nos diferentes blocos.

E) O BRICS é considerado o bloco econômico mais importante entre as economias emergentes, em função de se constituir a partir da aliança entre Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, ou seja, as principais economias semiperiféricas em ascensão no capitalismo global contemporâneo.