

**ENTRE CONTEXTOS E PRÁTICAS: A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA AS RELAÇÕES
ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA**

Maria do Socorro Silva Salvador¹

Nádson Ricardo Leite de Souza²

Nathália Rocha Morais³

Introdução

O Ensino de Geografia é de fundamental importância para a construção do conhecimento dos discentes, visto que essa ciência permite, através das suas teorias e metodologias aplicadas em sala de aula, desenvolver um olhar crítico e questionador nos alunos, proporcionando-lhes uma visão ampliada do mundo e de suas problemáticas. Porém, para que isso seja construído é necessário a utilização de novas práticas metodológicas que facilitem o desenvolvimento entre o ensino e a aprendizagem, uma vez que o ensino tradicional se limita às práticas que pouco (ou nada) contribuem para a redução da abstração atribuída à disciplina (MASSARANDUBA et. al. 2018).

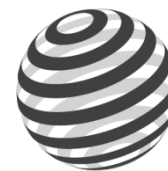
A Geografia enquanto disciplina escolar é frequentemente secundarizada no currículo, sendo compreendida pelos alunos a partir de um olhar distante da realidade e de pouca relevância de seus conteúdos. Apesar da sucessiva ampliação das pesquisas que ratificam a importância desses conhecimentos, colocando-os como essenciais para uma formação autônoma e crítica, ainda é possível observar a permanência de práticas tradicionais nos espaços escolares e nas práxis de muitos professores.

Conforme apontado por pesquisa realizada por Sousa et al. (2018, p. 96); a realidade escolar apresenta-se de modo a não enfatizar as múltiplas perspectivas e olhares possibilitados através dos conhecimentos geográficos. Segundo os autores, esse fato tem relação direta com a cristalização de práticas mnemônicas de ensino, as quais colocam em evidência a memorização dos conteúdos sem que se façam as devidas correlações com o espaço de vivência dos alunos que, por consequência, não compreendem as razões de estudar Geografia não atribuindo um significado concreto à disciplina. Nessa perspectiva, a

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPB - maria.salvador6991@gmail.com

² Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPB - nad_ric@hotmail.com

³ Mestre em Geografia pela UFPB e doutoranda em Geografia pela UFPB - nathalia_rochamorais@hotmail.com



utilização de alternativas didáticas pelos professores durante suas aulas se mostra como de grande importância no processo de desconstrução da abstração que acompanha a Geografia desde seu período de institucionalização nas escolas.

A abordagem dos conteúdos geográficos no espaço escolar deve buscar atender às novas perspectivas da sociedade, considerando o anseio dos alunos por aulas mais dinâmicas e que apresentem um significado concreto/real para suas vidas, possibilitando o entendimento do conteúdo de forma mais criativa e proveitosa.

Diante do exposto, este trabalho objetiva apresentar os resultados obtidos a partir do desenvolvimento de aulas de Geografia com o uso de recursos e alternativas didáticas de forma paralela a utilização do livro didático. O período de regência foi oportunizado pela realização da disciplina de Estágio Supervisionado III, do curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, Campina Grande - PB. Realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo, em turma do 1º ano do Ensino Médio, e proporcionou uma nova perspectiva da vivência em sala de aula como docente. Os conteúdos abordados foram “Estruturas Geológica e Relevo”, “Tempo Atmosférico e Dinâmicas Climáticas” e as “Águas, Hidrosfera e Bacias Hidrográficas”. A cada aula de 90 minutos, foram utilizadas metodologias que, junto ao livro didático, apresentaram aos alunos uma Geografia real e mais divertida.

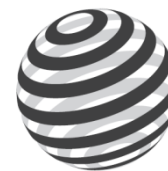
De forma complementar ao livro didático foram utilizadas outras fontes bibliográficas tendo como propósito trabalhar uma visão mais ampla acerca dos conteúdos, tendo em vista que os livros didáticos não contemplam a realidade de todo o país fazendo com que o professor necessite buscar estratégias para estabelecer as relações necessárias entre conteúdo e realidade local conduzindo o aluno, assim, a construção de pensamento geográfico mais concreto e repleto de significado. Obviamente, o livro didático representa um instrumento fundamental para as aulas e para o trabalho docente, todavia a busca por inovações deve fazer parte da realidade de trabalho dos professores e de constante busca pelo aprimoramento de sua prática.

Nesse sentido, os recursos utilizados nas aulas foram pensados com base nos conteúdos que seriam trabalhados durante o período de vivência com a turma enquanto estagiária, bem como em concordância com a interpretação dos alunos. Ademais, nas explicações dos conteúdos, além do livro didático, foram fortalecidas com a utilização de imagens e jogos.

O Estágio Supervisionado como ponte nas relações entre escola e universidade

Tendo em vista a realidade de formação e atuação docente, é necessário que seja estabelecida uma relação entre o espaço acadêmico e o espaço escolar capaz de viabilizar a troca e a construção de conhecimentos nas mais diversas áreas do saber, inclusive da Geografia. Nesse sentido, há de se considerar que cada uma dessas realidades é responsável por oportunizar reflexões peculiares e muito relevantes acerca da formação docente, bem como do processo de ensino-aprendizagem.

Para que essa interrelação seja possível, temos enquanto componentes dos cursos de licenciatura as disciplinas dedicadas ao conhecimento e à atuação dos docentes em formação no espaço escolar: os Estágios Supervisionados. A articulação e o funcionamento desses componentes ocorrem, de forma geral, de modo a apresentar aos estudantes da graduação a realidade da qual farão parte ao término do curso. Inicialmente, há um momento de observação em turmas do ensino básico, esse seguido de momentos de regência, cujo objetivo é contribuir para a construção de um perfil profissional próprio a cada graduando.



O Estágio Supervisionado é de fundamental importância para a formação dos discentes no âmbito universitário, pois é o momento no qual as teorias aprendidas pelos acadêmicos são associadas às situações práticas de ensino permitindo aos futuros professores criar estratégias, adaptá-las e aperfeiçoá-las diante das diversas realidades com as quais já poderão se deparar desde a realização dos estágios. Todavia, também cabe ressaltar a importância desses componentes curriculares enquanto articuladores de uma relação, que deve ser priorizada durante todo o processo: a relação entre universidade e escola.

Nessa perspectiva, compreender tais espaços como complementares é de grande significado para a formação docente, seja ela na formação inicial ou continuada. O professor supervisor do estágio no espaço escolar desempenha papel fundamental ao receber o estagiário enviado pela universidade para aquela realidade, tendo em vista que compartilha com ele saberes adquiridos ao longo do exercício profissional ao mesmo tempo que aprende com o docente em formação novas perspectivas e referenciais para o desenvolvimento de sua prática.

Pimenta (2009), aponta os momentos de discussão entre professores do ensino básico e graduandos das disciplinas de estágio supervisionado como capazes de transformar e até construir a consciência dos futuros profissionais. Depreende-se que, dessa maneira há a imbricação de múltiplos saberes inerentes à docência, os quais tem no estágio supervisionado a possibilidade de serem compartilhados e construídos a partir das relações entre professor supervisor e estagiário. Entendemos que são compartilhados saberes da experiência que não poderiam ser obtidos pelos graduandos senão pelo contato direto com os professores do ensino básico.

A importância dos chamados “professores práticos” (ZEICHNER, 1998) para a formação docente inicial enfatiza a necessidade de maior valorização dessa relação, realçando o real significado de todo o arcabouço prático produzido no chão da escola, cotidianamente, através das ações em sala de aula nas diversas situações de ensino. A reflexão deixa de acontecer prioritariamente nos espaços acadêmicos, tendo seu início e articulação também com o espaço escolar e com os saberes produzidos genuinamente nele.

Nesse viés, para Moraes (2018), considera-se que desenvolver a docência implica na articulação de saberes dinâmicos que se reelaboram constantemente, muito embora exista uma resistência a esse processo e a frequente imposição de saberes dependentes da produção científica. A atividade docente implica um processo de constante aprendizagem e aprimoramento da prática. Trata-se, pois, de uma caminhada colaborativa entre os que dela participam num percurso no qual há a interação, troca e construção de saberes diversificados entre os partícipes universidade e escola. Sob essa perspectiva, o trabalho docente deve ser entendido enquanto prática contextualizada, pois

[...] revela-se fruto de processo que envolve múltiplos saberes oriundos da formação, da área disciplinar, do currículo, da experiência, da prática social, e da cultura, entre outros. Trata-se de uma atividade regida por uma racionalidade prática que se apoia em valores, em teorias, em experiências e em elementos contextuais para justificar as tomadas de decisão na gestão da sala de aula (THERRIEN et. al., 2001, p.148).

No tocante à vivência dos estagiários em seus espaços de pesquisa, percebe-se que os professores supervisores da escola proporcionam a estes uma partilha única de saberes oriundos de uma vida de trabalho, são os denominados saberes da experiência que, de acordo com Tardif (2013), representam os conhecimentos adquiridos ao longo da carreira no magistério, sobre o qual os professores têm demasiado controle, legitimando-os

cotidianamente a partir de sua prática em sala de aula. Esses saberes são observados como núcleo vital dos demais e “[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2013, p. 39).

Depreende-se que o estágio na prática docente é essencial para o aprendizado do estagiário, por meio disso se faz necessário um bom vínculo entre a escola e a universidade. A relação entre esses dois espaços permite uma circulação de ideias e experiências que contribui para conhecimento dos discentes e professores. Conforme Fagundes (2013):

O estágio supervisionado é um componente do currículo dos cursos de licenciatura com características diferenciadas, pois se desenvolve em dois espaços, o da universidade e o da escola/campo de estágio. Essa característica permite além do trânsito entre espaços físicos distintos, a circulação de ideias, situações, experiências diferenciadas, que favorecem a construção de saberes tanto pelos alunos estagiários, como pelos professores orientadores da universidade e os da escola/campo. (FAGUNDES, 2013, p. 22586).

A prática do estágio é muito enriquecedora, devendo ser realizada a partir de um planejamento adequado, que leve em consideração a realidade dos ambientes e sujeitos envolvidos, para que se constitua como espaço acolhedor entre as escolas e a universidade, contribuindo para o que o trabalho aconteça da melhor maneira. É sempre oportuno lembrar que as teorias frequentemente dão significado às práticas e estas, por sua vez, ressignificam as teorias a partir de situações singulares que só podem ser vivenciadas no espaço escolar.

O momento dedicado ao estágio supervisionado no contexto das licenciaturas, inclusive da formação de professores de Geografia, representa a oportunidade de uma formação que dê conta “[...] da construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seu significado social” (CAVALCANTI, 2002, p. 201). Nesse sentido, deve-se considerar que o exercício da profissão docente no atual momento da sociedade é imerso em uma complexidade que desafia os professores a avaliação mais crítica, reflexiva e transformadora de sua própria ação e tem, desde a formação inicial e nos estágios os espaços para iniciar a caminhada profissional de forma consciente e comprometida.

Além de ser o meio viabilizador para que os estagiários possam ter contato com seu futuro ambiente de trabalho, o estágio supervisionado deve ser pensado como o lugar de apreender a realidade pedagógica e contribuir para a sua realização (MOREIRA, 2015). Assim, também é local profícuo para a pesquisa e construção de saberes fazendo dos cursos de formação docente espaços nos quais deve-se primar pela qualidade formativa, não apenas quantidade de estudantes formados e, sob este viés, os estágios desempenham papel fundamental uma vez que concretizam e estimulam a articulação entre teoria e prática.

Para Vesentini (2002), pode-se compreender a formação inicial, bem como os estágios supervisionados, enquanto espaços nos quais deve-se “[...] desenvolver nos alunos a capacidade de ‘aprender a aprender’, de pesquisar, de observar, ler e refletir, de desconfiar de clichês ou estereótipos, de ter iniciativa e capacidade próprias”.

Nessa perspectiva, é preciso superar o fosso existente entre teoria e prática, entre princípios formadores e reflexivos que envolvem a profissão. A escola atual, dentro dos moldes tradicionais pouco consegue fazer seja na Geografia, seja nas demais áreas. Por essa razão os estágios se constituem como momentos singulares para a formação docente, como também para os avanços no processo de ensino da disciplina no espaço escolar.

De acordo com Corte et al. (2015), a disciplinas de estágio supervisionado devem desenvolver exercícios que possibilitem a análise, o conhecimento e a reflexão do trabalho docente, de suas ações, de suas dificuldades, seus impasses, garantindo uma visão mais geral do contexto escolar. Corroborando com essa ideia Cunha (2005) afirma que, “a formação pode antecipar tendencialmente as situações de trabalho, mas é atuando que o indivíduo mobiliza seu conhecimento, sua experiência e o conjunto das práticas necessárias à realização do trabalho”.

Logo, é a realização da prática possibilitada pelos estágios supervisionados que viabiliza a investida na construção e reconstrução de características particulares a essa profissão, é no cotidiano que o futuro docente dá início ao delineamento de seu perfil profissional lançando mão dos saberes adquiridos, e construindo novos, a fim de atingir seus propósitos no processo de sua formação e de ensino da disciplina no qual desempenha desde então papel fundamental.

Metodologia

Caracterização do espaço escolar e do público-alvo

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo (Polivalente), está localizada na Avenida Elpidio de Almeida, no Bairro Catolé, na cidade de Campina Grande - PB (Figura 1).

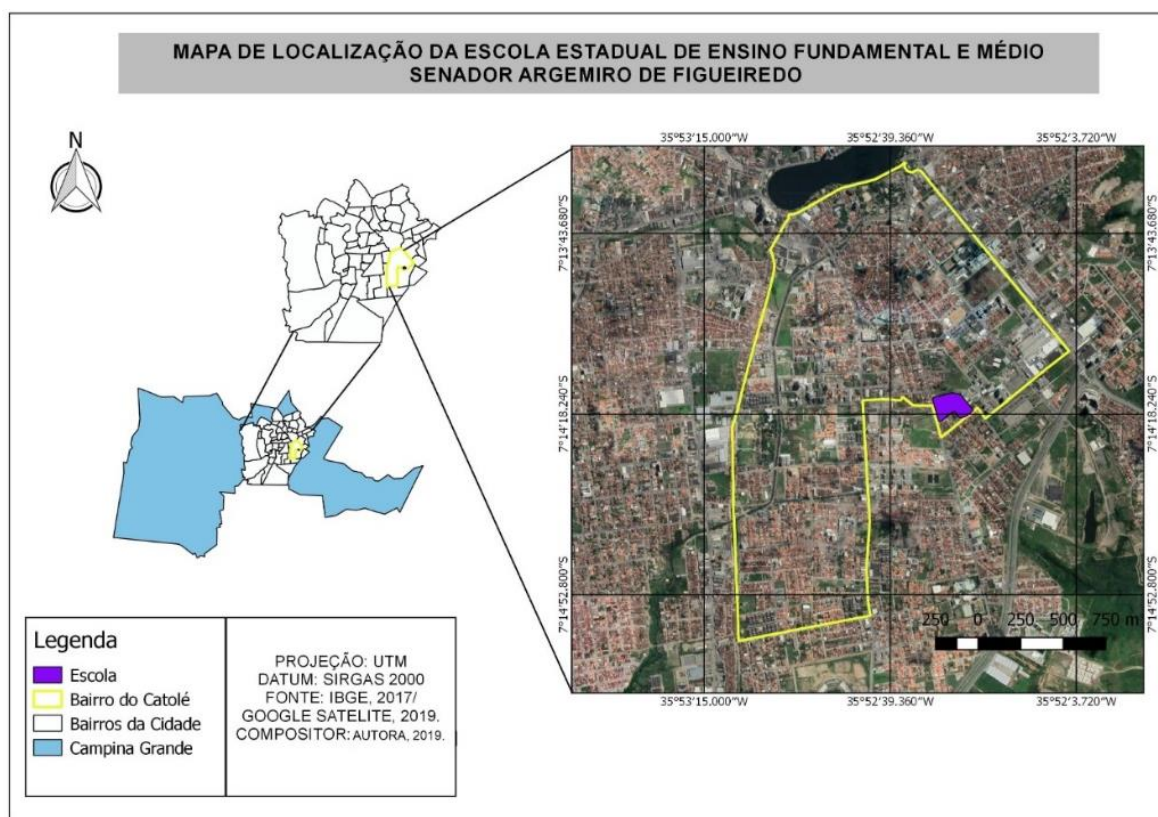


Figura 1 – Mapa de localização da E.E.E.F.M. Senador Argemiro de Figueiredo.
Fonte: IBGE, 2017/Google Earth, 2019.

A escola oferece, na modalidade do ensino regular, os ensinos Fundamental II e Médio, além de disponibilizar turmas na modalidade do Ensino de Jovens e Adultos (EJA). O público da escola é composto por alunos oriundos do mesmo local e de bairros vizinhos, como Vila Cabral, Sandra Cavalcante e Tambor, bem como estudantes de outros municípios. Na instituição encontravam-se matriculados, no momento da realização do estágio, 1.260 alunos distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite.

O espaço escolar é bastante amplo, com bastantes árvores e ventilação e iluminação excelentes (Figura 2). As salas de aula são grandes e possuem cadeiras bem conservadas, ventiladores e lousa branca, além de cesto de lixo. Além disso, a escola dispõe de um estacionamento.

Todas as atividades físicas são realizadas na quadra esportiva da escola, que também funciona como cantina e auditório. A quadra dispõe de uma estrutura física bem conservada, mas é bastante pequena para contemplar todas as atividades que são realizadas.



Figura 2 – Áreas Arborizadas da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo.

Fonte: Acervo autoral, 2019.

A escola possui biblioteca (Figura 3) que atende às necessidades básicas dos alunos, com um acervo bibliográfico que contempla as múltiplas áreas do conhecimento. O espaço dedicado aos estudantes da escola conta com ambiente agradável e livros didáticos e paradidáticos, os quais são utilizados como fonte de pesquisa pelos alunos. O ambiente é bem decorado e organizado, com mesas, cadeiras, ventiladores e cesto de lixo. A biblioteca funciona em todos os horários: de manhã 7:00h as 11:30h; tarde 13:00h as 17:30h e a noite das 18:30h às 22:30h.



Figura 3 – Biblioteca da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo.

Fonte: Acervo autoral, 2019.

A escola não possui laboratórios específicos para a disciplina de Geografia, mas há um laboratório para as disciplinas de Química e Biologia. A sala de computação da se encontra inutilizada para uso dos computadores, pois esses se encontram quebrados, mas é utilizada como sala de vídeo.

A sala dos professores possui um ambiente simples, agradável de fácil acesso tanto para os professores como para os alunos, possui mesas, cadeiras e armários para os docentes. A escola conta com uma sala de auxílio para os alunos especiais (Figura 4), o espaço contém computadores adaptados ao público destinado, material lúdico, mesas, cadeiras, bebedouro e prateleiras.

As atividades foram desenvolvidas com os 40 alunos que compunham a turma de 1º ano “B”, turno manhã, cuja faixa etária estava entre 15 a 17 anos. Com a aplicação do questionário diagnóstico, foi possível observar que a maioria dos alunos sente dificuldades em compreender a disciplina, pelo fato de não se sentirem atraídos com os conteúdos, “por haver

algumas questões com cálculo e por acharem a disciplina difícil”, chegando a considerar a Geografia escolar “muito entediante”.



Figura 4 – Salas de auxílio para alunos especiais.

Fonte: Acervo autoral, 2019.

Por meio dos questionários também foi possível verificar que os alunos entendem a Geografia como sendo o estudo do espaço geográfico, das paisagens, dos planetas, da natureza, do clima e que devido a isso a Geografia está presente no dia a dia deles, muito embora eles não valorizem esses conhecimentos. Para os alunos a utilização do livro didático é de extrema importância, visto que é um apoio para compreender a disciplina. Entretanto, eles sugeriram que a aula deveria utilizar mais do que livro didático, sendo complementada pelo uso de slides e materiais lúdicos.

A turma observada no estágio demonstrou um comportamento positivo durante todo período de estágio na escola. Apesar das conversas aleatórias no decorrer das aulas, os alunos participaram, com perguntas e colocações, sobre os temas estudados. Em relação ao saber geográfico dos alunos, entende-se que estes compreenderam os conteúdos, pois conseguiram a partir do diálogo expor comparações dos conteúdos geográficos abordados em sala de aula com suas vivências do dia a dia, sempre – demonstrando estarem dispostos a aprender.

Percurso Metodológico

Esta pesquisa possui natureza qualitativa, considerando-se a participação direta dos envolvidos, apresentando flexibilidade de ações voltadas a um determinado fim, a aprendizagem dos estudantes, conforme sugerem Lüdke e André (1986).

De acordo com Minayo (2012) a estrutura da pesquisa qualitativa é composta de pelos conjuntos de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação, sendo necessário a partir disto definir o objeto que deseja estudar, delinear



estratégias, observar as informações em campo, analisar e produzir um texto com informações concisas e coerentes. O percurso de desenvolvimento das atividades ocorreu em concordância com os conteúdos que seriam trabalhados pela professora responsável pela turma. As ações desenvolvidas buscaram atribuir maior dinamismo às aulas de Geografia sob a perspectiva dos assuntos inerentes à unidade temática em estudo naquele momento.

O desenvolvimento dessa pesquisa se deu através de aulas práticas utilizando recursos como quebra-cabeça, imagens, charges e jogos de tabuleiro. O percurso de realização do projeto ocorreu em três etapas, nas quais foram trabalhados temas diferentes. Na primeira etapa, foi abordado o conteúdo “Estrutura Geológica e Relevo”, o recurso didático utilizado consistiu na montagem dos jogos de quebra-cabeça, como também na construção, com massa de modelar, das formas de relevo, para um diagnóstico da capacidade dos discentes em classificar as diferentes formas que constituem o espaço. O quebra-cabeça continha paisagens das diferentes formas de relevo presentes no Brasil. Para confeccionar os jogos, foram utilizados materiais simples, como papelão, imagens dos relevos, cola, tesoura, régua e lápis. Depois de construído, o recurso foi levado para sala de aula, para que os alunos montassem, identificassem e discutissem os diferentes tipos de relevo. Para a finalização do conteúdo foi feita uma atividade avaliativa (prova), a construção desta se deu através da elaboração de questões abertas e múltipla escolha com base nos conteúdos que foram ministrados durante as aulas.

Na segunda etapa, foi abordado o conteúdo “Tempo Atmosférico e Dinâmica Climática”, a partir de dos recursos didáticos. A primeira opção foram imagens sobre os fenômenos atmosféricos, com o propósito de incentivar o aluno a relacionar o fenômeno descrito com a imagem. Após a identificação do fenômeno, a respectiva imagem foi colada na cartolina. Os materiais utilizados para esse recurso foram cartolina, imagens e fita adesiva.

O segundo recurso utilizado para trabalhar a temática foi a charge, que tinha como problemática os impactos causados pela ação antrópica sobre o clima. O objetivo desse recurso foi provocar que o aluno desenvolvesse um conhecimento crítico sobre a temática a partir de um tipo diferenciado de texto.

O recurso da Charge é uma fonte rica de conhecimento, que leva a uma reflexão da realidade sobre a sociedade, por meio da leitura geográfica, no qual estimula a criticidade do aluno, permitindo fazer a relação da teoria/prática, local/global, etc. (SILVA e CAMPOS, 2016, p. 3).

Com o término da construção da narrativa charge, os textos elaborados foram discutidos de forma conjunta com todos os alunos, para que pudessem compartilhar conhecimento e provocar o desenvolvimento da criticidade. A finalização deste conteúdo se deu a partir de uma atividade avaliativa (prova), a construção desta teve como base o conteúdo ministrado, sendo formulado questões abertas e de múltipla escolha. A pretensão de utilizar questões múltipla escolha nas avaliações, tem como objetivo prepara os alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Na terceira etapa, foi abordado o tema “As Águas: hidrosfera e bacias hidrográficas”. O recurso utilizado nessa etapa foi um jogo de tabuleiro sobre bacias hidrográficas, com a proposta que os alunos compreendessem o conteúdo estudado de forma prazerosa e em coletividade.

O jogo de tabuleiro é outra forma de aprendizagem, pois é um jogo que estimula e desenvolve importantes habilidades como a comunicação verbal, raciocínio lógico, atenção, concentração e a interação social. Além de

possibilita entre os jogadores respeito e paciência. (GEHLEN e LIMA, 2013, p.11)

A partir das práticas relatadas acredita-se que o objetivo maior dessa proposta de trabalho, que foi o de construir conhecimentos geográficos significativos para os alunos a partir de estratégias alternativas à aula expositiva desenvolvida a partir do livro didático, foi alcançado. Os resultados mostraram-se bastante positivos, conforme apresentado a seguir.

Resultados e Discussões

As atividades desenvolvidas durante o período de estágio consistiram primeiramente na abordagem do conteúdo sobre Estrutura Geológica e relevo, para um melhor entendimento o conteúdo foi abordado e discutido a partir da compreensão acerca das modificações que ocorreram no planeta Terra, desde da sua origem até atuais, bem como as camadas da terra, os fenômenos de tremores e terremotos com base no livro didático e referências bibliográficas adicionais (GIANNINI, 2003; TEIXEIRA, 2003; MACHADO e SILVA 2003).

O segundo conteúdo abordado durante a regência tratou do tempo atmosférico e das dinâmicas climáticas. Para a compreensão do tema foram discutidos aspectos das camadas atmosféricas, os elementos que atuam na atmosfera, os fatores climáticos, os fenômenos urbanos como: inversão térmica, ilha de calor, o agravamento do efeito estufa, sendo trabalhado com base na referência bibliográfica (MARENGO, 2007) e no livro didático.

O terceiro, e último, conteúdo explanado foi referente “As águas: hidrosfera e bacia hidrográficas”, para uma maior clareza do conteúdo foram trabalhadas a importância da água, conservação dos recursos hídricos, ciclo hidrológico, águas oceânicas, com base no livro didático (Quadro 1).

Conteúdo	Objetivo
Estrutura Geológica e Relevo	Conhecer o processo de formação geológica dos relevos e sua distribuição no planeta Terra.
Tempo Atmosférico e Dinâmica Climática	Compreender as dinâmicas atmosférica e estabelecer uma ligação entre os fenômenos <i>atmosféricos</i> e o clima e como esse interfere na vida das pessoas.
As Águas: Hidrosfera e Bacia Hidrográficas	Proporcionar um conhecimento abrangente da hidrosfera e as Bacias Hidrográficas

Quadro 1 – Conteúdos e objetivos das atividades desenvolvidas.

Fonte: Elaboração autoral, 2019.

A primeira intervenção foi fundamental para reflexão teórico-metodológica, visto que a utilização do Jogo do Quebra-Cabeça e a construção da modelagem do relevo proporcionaram aos alunos uma melhor compreensão do conteúdo “Estrutura Geológica e Relevo”. O desenvolvimento dessa atividade reforça a necessidade da busca por alternativas didáticas que estimulem a participação dos estudantes durante as aulas. O uso desse recurso evidencia sua utilidade prática para a abordagem de vários conteúdos geográficos, além de

incentivar a criatividade dos alunos quando são produzidos por eles. Podemos compreender que:

O ensino da Geografia abre, portanto, um leque de oportunidade para o uso das mais variadas linguagens. O importante é que estas sirvam como fonte complementar ao livro didático e que o professor saiba utilizá-las, problematizando conteúdos para desenvolver competências e habilidades que permitam ao educando não só descrever o espaço, mas compreendê-lo, analisá-lo, fazer sua leitura e nele atuar, aguçando sua capacidade argumentativa, participativa e construtiva. Assim, estaremos evitando a rotina presente na sala de aula do ensino tradicional e contribuindo para uma verdadeira educação geográfica. (SILVA e MUNIZ, 2012, p. 65-66).



Figura 5 – Jogo de quebra-cabeça sobre as formas do relevo.

Fonte: Acervo autoral, 2019.

A realização dessa atividade mostrou êxito, os alunos conseguiram entender os diferentes tipos de relevo presentes no Brasil, os processos que levaram a estas transformações dentre elas forças endógenas e exógenas. Além disso os alunos aprenderam também os diferentes tipos de relevo presente na Paraíba, por meio da aula dialogada, os alunos expressaram que conseguem verificar a modificação do relevo na Paraíba quando viajam do litoral para o Sertão, o que antes da realização da aula era imperceptível ao olhar dos estudantes.

Assim como esta, as experiências realizadas por Guimarães e Rosa (2018) no Colégio Estadual Dr. David Persicano, em Catalão (GO), verificaram ganhos bastante positivos no aprendizado dos conteúdos a partir do uso do recurso didático quebra-cabeça. Em nosso caso os alunos foram divididos em cinco grupos, três desses montaram os quebra-cabeça e conseguiram identificar os relevos presentes no Brasil, como também conseguiram classificar o processo de formação do relevo presente em cada quebra-cabeça (Figura 5).

Os dois grupos restantes fizeram a construção do relevo com massinha de modelar (Figura 6), esses retrataram o relevo presente no estado da Paraíba, após a confecção do material os alunos classificaram o processo de formação desses relevos. Os recursos do quebra-cabeça e da modelagem foram bem interpretados pelos alunos que conseguiram relacionar o que tinha sido aprendido durante a explanação do conteúdo com o que foi trabalhado no recurso.



Figura 6 – Utilização de massinha de modelar para a construção das formas de relevo.

Fonte: Acervo autoral, 2019.

Resultados semelhantes foram obtidos por Rosseto e Oliveira (2017) ao utilizarem o quebra-cabeça junto a seus alunos. Apesar das turmas envolvidas apresentarem faixa etária distinta, já que eram de 9º ano do ensino fundamental, os estudantes assim como os envolvidos por essa proposta de estudo, também mostraram interesse nas aulas participando ativamente da atividade sugerida.

O recurso da massinha de modelar se mostrou muito eficiente nessa intervenção, visto que entre os estudantes havia um aluno com deficiência visual e esse recurso o ajudou a compreender o conteúdo. O mesmo ocorreu com o uso do quebra-cabeça, evidenciando que esse tipo de recurso pode ser utilizado por diferentes cursos de licenciatura proporcionando resultados positivos e negativos.

Segundo Silva e Melo (2018), a utilização do recurso do Quebra-Cabeça a ser abordado duas vezes em uma turma de 7º ano, mostrou resultados distintos. Na primeira aplicação do recurso para trabalhar as “Unidades Federativas do Brasil”, os alunos apresentaram diversas dificuldades em montar o quebra-cabeça, devido à falta de compreensão em relação a localização e regionalização, já na segunda utilização do recurso na mesma série, sendo trabalhada o tema sobre o “Processo de urbanização, industrialização, mudanças no campo brasileiro e sua relação com a paisagem”, o recurso se mostrou eficiente os alunos compreenderam o conteúdo, além de terem criado seu próprio quebra-cabeça, conseguindo facilmente interpretar as paisagens presentes no material confeccionado.

Para a culminância do tema “Estrutura Geológica e Relevo”, foi utilizado o recurso didático avaliativo – prova escrita –. Os resultados obtidos através deste foram muito negativos e mostraram que a grande dificuldade dos alunos em responder foi referente a falta de leitura por partes dos estudantes.

A segunda intervenção a partir das imagens e charges foi muito importante para a compreensão dos alunos sobre o conteúdo “Tempo atmosférico e a dinâmica climática”. A atividade proposta para este conteúdo foi desenvolvida a partir de imagens e dos nomes de cada fenômeno atmosférico.

Algumas imagens referentes aos fenômenos estudados foram previamente selecionadas e disponibilizadas para os alunos que deveriam colar cada uma delas abaixo de suas respectivas denominações, estas escritas pela estagiária em um cartaz. Ao correlacionar corretamente imagem e fenômeno os alunos mostraram ter compreendido o conteúdo abordado durante as aulas, tendo em vista que cada fenômeno atmosférico apresenta características singulares e imagens que foram entendidas pelos alunos (Figura 7). Para a realização dessa atividade foram selecionados 5 alunos, que representaram os demais estudantes da turma os quais interagiram durante toda a dinâmica.

Antes da aplicação desse recurso, os alunos não conheciam a dinâmica dos principais fenômenos atmosféricos e sua origem, bem como não compreendiam o que cada fenômeno representava. De acordo com Zatta e Aguiar (2009, p. 17), a utilização de imagens para o ensino na disciplina de Geografia é fundamental, visto que a memória visual tende a ser mais eficaz para o aprendizado. Os mesmos autores utilizaram o recurso das imagens para trabalhar com duas turmas de 6º ano e obtiveram excelentes resultados, fazendo com que os alunos conseguissem ampliar os seus conhecimentos sobre os aspectos das diversidades regionais do Brasil e sobre a formação de conceitos do espaço geográfico brasileiro. Nesse sentido, entende-se que a correlação entre nomenclaturas, características e imagens representa um caminho bastante viável para a abordagem de vários conteúdos da Geografia.

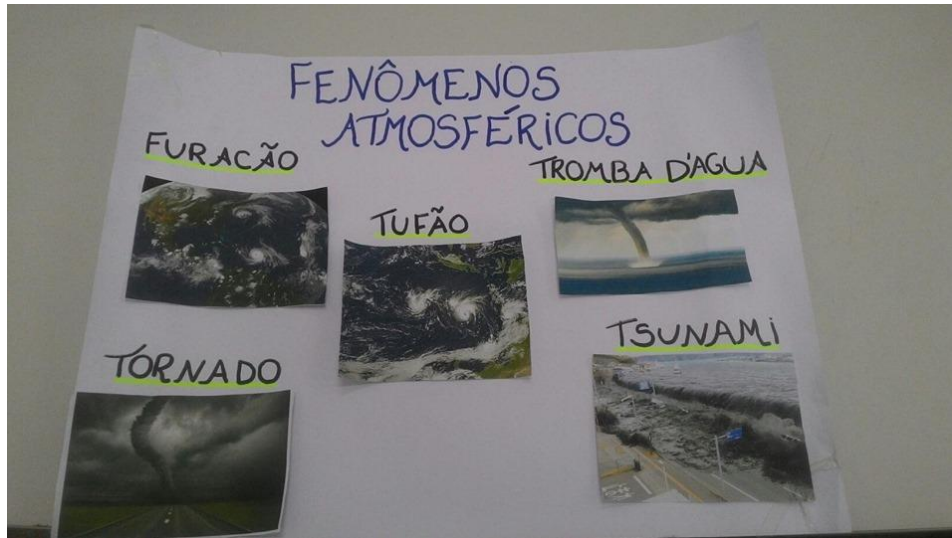


Figura 7 – Utilização de imagens como recurso didático.
Fonte: Acervo autoral, 2019.

Com a utilização do recurso da charge (Figura 8), os alunos conseguiram elaborar textos relacionando a imagem da charge com o conteúdo ministrado. Após a finalização do texto, organizados em círculo, os alunos conseguiram debater os principais problemas climáticos provocados pela ação do antrópica. Durante as discussões sobre a temática, eles se mostraram reflexivos sobre o tema, especialmente ao sugerir soluções para diminuir os impactos ambientais, como diminuir as taxas de consumo para evitar a poluição do planeta e utilizar transportes menos poluentes, como a bicicleta.

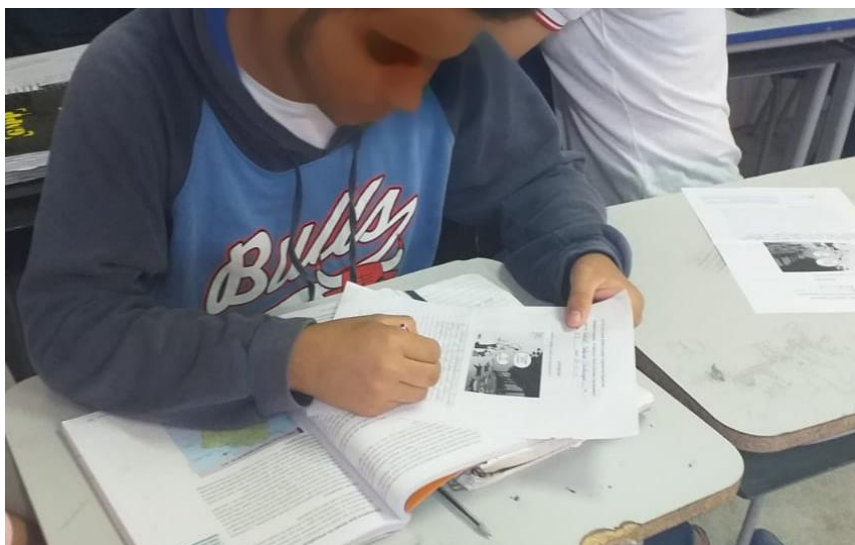


Figura 8 – Utilização de Charge como recurso didático.
Fonte: Acervo autoral, 2019.

De acordo Almeida et al. (2014), a charge é um recurso inovador, capaz de contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Utilizando tal recurso em uma turma de 9º ano, o mesmo autor obteve um resultado positivo ao contextualizar o tema copa do Mundo com a Seca do Nordeste. Apesar das dificuldades com a escrita, os alunos conseguiram compreender o conteúdo da charge, além de desenvolver um senso de reflexão.

Para a finalização do conteúdo sobre o “tempo atmosférico e a dinâmica climática”, foi realizada uma atividade avaliativa (prova escrita), com a qual foram obtidos resultados excelentes. Os alunos conseguiram responder as perguntas referente as temáticas, comprovando sua melhor compreensão do assunto estudado pela maneira como o mesmo foi abordado.

A terceira intervenção foi realizada com o jogo tabuleiro (Figura 9), para aplicação do jogo a turma foi dividida em 2 grupos, a escolha dos membros participantes se deu através dos alunos, antes de começar o jogo foram explicadas todas as regras. O jogo relacionado com a exposição da aula proporcionou aos alunos a compreensão sobre o conteúdo “As águas hidrosfera e bacia hidrográfica”. O recurso permitiu o trabalho em equipe, gerando resultados satisfatórios, desenvolvendo o companheirismo, paciência entre os educandos, os alunos conseguiram compreender o processo que constituem os ciclos hidrológicos, a importância das bacias hidrográficas do Brasil, os diferentes tipos de rios e usos da água. Com a participação dos alunos no jogo, foi possível observar que o recurso provocou a assimilação dos conteúdos ministrados em aula, uma vez que todas as perguntas feitas durante o percurso do tabuleiro foram respondidas.



Figura 9 – Utilização do jogo de tabuleiro como recurso didático.

Fonte: Acervo autoral, 2019.

De acordo com Conceição et al. (2017), o jogo é uma ferramenta lúdica que contribui para o aprendizado dos discentes. Ao trabalhar o jogo de tabuleiro com a turma 1º ano, o autor obteve resultados muito significativos, os alunos se sentiram muito satisfeitos com o aspecto do jogo, respondendo todas as perguntas, sendo assim, o uso de jogos lúdicos no Ensino



Médio pode ser considerado um instrumento estimulador do desenvolvimento intelectual do aluno. Logo, as ações realizadas oportunizaram aos alunos novas maneiras de aprender e, à estagiária, a oportunidade de vivenciar experiências que farão parte do futuro ambiente de trabalho.

Ademais, a partir das atividades realizadas durante o período dedicado ao estágio supervisionado foi possível verificar que, os usos adequados de recursos didáticos alternativos ao livro estimulam a participação dos alunos nas aulas e discussões acerca dos conteúdos geográficos. Alunos dispersos e pouco interessados se envolveram de forma surpreendente nas dinâmicas e jogos pensados e planejados cuidadosamente para a realidade identificada na turma do 1º “B”, público-alvo desta proposta de intervenção, ratificando a importância de que o professor busque refletir sobre sua prática e na própria prática, mediante o propósito de avançar no processo ensino-aprendizagem conduzindo seus alunos ao desejo de aprender e construir novos conhecimentos de maneira coletiva tendo em vista que, conforme Freire (1996), só é possível aprender na coletividade.

Considerações

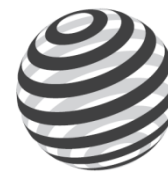
Com a realização das atividades propostas pelo plano de trabalho planejado, temos a noção da importância do estágio para a formação profissional e acadêmica, visto que é durante a prática que se tem a maior dimensão do que realmente significa a atividade docente, pois essa é construída ao longo da trajetória profissional, iniciando-se ainda na graduação.

Para facilitar o Ensino de Geografia na turma 1º ano “B” do Ensino Médio, foi possível verificar a necessidade da utilização de mais recursos didáticos e de outras metodologias facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, de maneira mais contextualizada entre a utilização de novas tecnologias, aulas mais dinâmicas sempre relacionadas aos conteúdos que estavam sendo ministrados. Além disso, observou-se que é importante envolver os alunos em projetos interdisciplinares para que estes desenvolvam o conhecimento mais crítico e passem e perceber a relação estabelecida entre as diversas áreas do saber.

Durante as aulas, verificou-se a necessidade de aproximar o conteúdo à realidade dos alunos, fazendo com que esses tenham uma melhor compreensão do que é colocado para discussão durante as aulas da disciplina. Também foi possível observar a necessidade de instigar constantemente a criatividade e a imaginação dos estudantes, utilizando recursos didáticos como jogos, imagens, charges, músicas e mapas relacionados aos conteúdos, incentivando os alunos no campo da pesquisa, para que esses possam desenvolver projetos na escola, como a construção de hortas, para o cuidado com o meio ambiente e, assim, fazer com que eles vejam a disciplina de Geografia como algo interessante e importante.

A partir das relações construídas ao longo do período do estágio, foi possível identificar, na prática, a relevância dos vínculos estabelecidos entre os espaços acadêmico e escolar. Esse é o momento da formação inicial no qual o licenciando tem a oportunidade de conhecer de fato seu futuro espaço de trabalho e todas as suas peculiaridades. É no espaço da escola que se oportuniza a reflexão entre a teoria e a prática, permitindo aos futuros estagiários criar estratégias didáticas e “explorar novos horizontes que o conduzam a outras visões de ensino e educação, construindo-se e transformando-se cotidianamente” (PACHECO et. al., 2017, p.339).

Assim, as atividades implementadas durante o período de estágio junto aos alunos indicaram que as tão desejadas transformações na prática e no ensino de Geografia nos espaços escolares perpassa por um processo formativo que fomente a reflexão acerca do



fazer pedagógico no ambiente escolar, bem como incentive a busca constante pelos avanços almejados. É preciso ressaltar que, avanços importantes na turma envolvida foram verificados ao fim das intervenções tais como aumento da participação nas aulas, interesse pelos conteúdos ministrados, redução da abstração antes atribuída à disciplina, entre outros que vem a ratificar a importância da compreensão do espaço escolar e de sala de aula como local de ação e pesquisa para professores do ensino básico, professores da universidade e estagiários.

Ademais, as práticas docentes no estágio, por intermédio de novas metodologias, dimensionaram o quão diverso é o arcabouço de possibilidades para se trabalhar das mais diversas formas dentro da Educação Geográfica, e isso proporciona uma visão crítica articulada a realidade do que vem a ser o processo de ensino-aprendizagem na Geografia ressignificando a importância desses conhecimentos.

Referências

ALMEIDA, A. P. S.; SOUSA, P. T. S; CAMPOS, M. A. F. A Utilização do gênero charge como recurso didático metodológico no ensino Geografia. In: V Semana de Estudos, Teorias e Práticas Educativas - I Colóquio das Licenciaturas que integram o PIBID/UERN, 2014, Pau dos Ferros/RN. **Anais SETEPE – V Semana de Estudos, Teóricas e Práticas Educativas**, 2014. v. 1.

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

CONCEIÇÃO, E. J.; et al. Jogos de tabuleiro como recurso de ensino-aprendizagem em histologia: relato de experiência. In: IV Congresso Internacional da Educação, 15-18, 2017, Paraíba. **Anais IV Congresso Internacional da Educação**. Paraíba: Centro de Convenções de João Pessoa-PB, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD4_SA16_ID13_24022017114625.pdf. Acesso em: 23 de out. 2020.

CORTE, A. C. D.; LEMKE, C. K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. In: **XII Congresso Internacional de Educação**. 2015. p. 31001-31010. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N10/Art-7-Revista-Ensino-Geografia-v6-n10-Moreira.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2020.

CUNHA, D. Saberes, qualificações e competências: qualidades humanas na atividade de trabalho. In.: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 28, 2005, Caxambu: ANPED, 2005.

FAGUNDES, S. B.; GOMES, A. A. A relação universidade/escola na formação inicial dos professores. In: XI Congresso Nacional de Educação, 2013. **Anais XI Congresso Nacional de Educação**, Curitiba - PR 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7819_4571.pdf. Acesso em: 27 de mar. 2020.

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

GEHLEN, S. M.; LIMA, C. V. Jogos de Tabuleiro: Uma forma Lúdica de ensinar e aprender. In: **Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE**, 2013. p. 21. Disponível em:



http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_edfis_artigo_salete_marcolina_gehlen.pdf. Acesso em 28 de mar. 2020.

GIANNINI, P. C. F. Depósito e rochas sedimentares. In: WILSON, T. (org.). **Decifrando a terra**. São Paulo: oficinas de textos, 2000. 2º Reimpressão, 2003 (286-304).

GUIMARÃES, R. C.; ROSA, O. Ensinando Geografia de forma lúdica através do mapa em quebra-cabeça. In.: **Revista Caminhos de Geografia**, v. 15, n. 49, mar/2014 (70-79).

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

MARENGO, J. A. Mudanças Climáticas Globais e seus Efeitos sobre a Biodiversidade: e: caracterização do clima atual e definição das alterações climáticas para o território brasileiro ao longo do século XXI. In: **Ministério do Meio Ambiente**. Brasília: MMA, 2007. 2a edição. 212 p.

MASSARANDUBA, D. M. S.; ABREU, P. F. A construção do conhecimento cartográfico com alunos cegos na escola Maciel Monteiro no município de Nazaré da Mata-PE. In: **A consciência prática e o ensino de geografia: lugares da prática na formação docente – tensões e convergências** / SANTOS, F. K. S. et al. (Organizadores). – Recife, PE: EDUFPE, 2018 (23-39).

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. In: **Ciência & Saúde Coletiva**, 17(3):621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf>. Acesso em: 31 out. 2020.

MORAIS, N. R. A ressignificação de saberes docentes nas ações dos professores superisores do PIBID de Geografia da UEPB-Campina Grande. 2018, p. 118. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018.

MOREIRA, G. L. O Estágio Supervisionado: retrocessos e avanços na formação de professores de Geografia. In: **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 6, n. 10, 2015 (106-121).

PACHECO, W. R. S.; BARBOSA, J. P. S.; FERNADES, D. G. A relação teoria e prática no processo de formação docente. In: **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, 2017 (332- 340).

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

PIMENTA, S. G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROSSETO, D.; OLIVEIRA, T. P. de. Os jogos como recurso didático: quebra-cabeça geográfico. In.: **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n.15, 2017, (252-257).

SILVA, M. A. A.; CAMPOS, R. A. O uso das charges no ensino de Geografia. In.: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE 2016**. Paraná 2016 (1-19).

SILVA, V.; MUNIZ, A. M. V. A geografia escolar e os recursos didáticos: o uso das maquetes no ensino-aprendizagem da geografia. In.: **Revista Geosaberes**, Fortaleza, v. 3, n. 5, 2012, p. 62-68.



SILVA, E. S.; MELO, J. A. B. o quebra-cabeça como recurso para as aulas de geografia na escola básica. In: V CONGRESSO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO, 16-20, 2018, Pernambuco. **Anais V Congresso Internacional da Educação**. Pernambuco: Centro de Conversões de Pernambuco-PE, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA8_ID7068_10092018152139.pdf. Acesso em: 22 de out. 2020.

SOUSA, J. M. F.; ALMEIDA, J. N.; MELO, J. A. B. A utilização da robótica e o ensino de Geografia: experiência de intervenção do PIBID. In: **A consciência prática e o ensino de geografia: lugares da prática na formação docente – tensões e convergências** / SANTOS, F. K. S. et al. (Organizadores). – Recife, PE: EDUFPE, 2018 (96-110).

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. 12^a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, W. Vulcanismo produto e importância para a vida. In: **Decifrando a terra**. Organizadores: Wilson Teixeira [et al.]. São Paulo: oficinas de textos, 2000. 2^o Reimpressão, 2003 (347-380).

THERRIEN, J. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v.22, n.74, 2001.

VESENTINI, J. W. A formação do professor de Geografia-algumas reflexões. In.: PONTUSCHKA, N. N; OLIVEIRA, A. U, de. **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In.: GERALDI, Corinta et. al. **Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas, Mercado de Letras? ABL, 1998 (207-236).

ZATTA, C. I., & AGUIAR, W. G. D. (2009). **O uso de imagens como recurso metodológico para estudar Geografia**. PDE/SEED-PR: Maringá. 2009.