



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

**A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES NAS PRÁTICAS DE ENSINO
DE GEOGRAFIA: OBSERVAÇÕES DOS PLANEJAMENTOS E DAS
REGÊNCIAS DE ESTÁGIO**

MAYANNE GOMES DA SILVA

JOÃO PESSOA – PB
MAIO/2017

MAYANNE GOMES DA SILVA

**A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES NAS PRÁTICAS DE ENSINO
DE GEOGRAFIA: OBSERVAÇÕES DOS PLANEJAMENTOS E DAS
REGÊNCIAS DE ESTÁGIO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do
Curso de Geografia da Universidade
Federal da Paraíba, para obtenção
do grau de Bacharel em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis

Co-orientador: Antônio Carlos Pinheiro

JOÃO PESSOA – PB
MAIO/2017

Catálogo na publicação
Biblioteca Setorial do CCEN/UFPB
Josélia M. O. da Silva –CRB15/113

S586m Silva, Mayanne Gomes da.
A mobilização de saberes docentes nas práticas de ensino de geografia : observações dos planejamentos e das regências de estágio / Mayanne Gomes da Silva. - João Pessoa, 2017.
81 p. : il. : color.

Monografia (Bacharelado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba.
Orientador: Prof^o Dr^o Lenilton Francisco de Assis.

..

1. Saberes docentes - Ensino de geografia. 2. Formação de professores de Geografia. 3. Estágio Supervisionado. I. Título.

BS-CCEN/UFPB

CDU 91:378(043.2)

MAYANNE GOMES DA SILVA

**A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES NAS PRÁTICAS DE ENSINO
DE GEOGRAFIA: OBSERVAÇÕES DOS PLANEJAMENTOS E DAS
REGÊNCIAS DE ESTÁGIO**

Aprovado em: 23 de Maio de 2017

Banca Examinadora

Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis (DME/UFPB)
Orientador



Prof. Dr. Marcelo Moura de Oliveira (DGEOC/UFPB)
Examinador

Prof^a. Dra. Isabel Marinho da Costa (DME/UFPB)
Examinadora Externa

NOTA: 9 (nove)

Dedico a Deus, aos meus pais, aos meus irmãos e ao meu esposo; vocês são a razão da minha existência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem ele não existiria, e não poderia compartilhar minhas experiências.

Aos meus pais, Josildo Gomes de Farias e Maria Aparecida Silva de Farias, pela paciência, compreensão e todo carinho que tiveram comigo durante todo o curso.

Ao meu esposo, Jordi Alves, por todo amor e carinho.

Aos meus irmãos, Jonathan Gomes de Farias e Mirella Gomes da Silva, por terem me ajudado e me aturado quando pensava em desistir de tudo.

À Universidade Federal da Paraíba, por ter me proporcionado a chance de conhecer pessoas maravilhosas, além de ter contribuído para minha formação profissional.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis, pois sempre esteve me auxiliando e me incentivando a prosseguir com esta pesquisa que se iniciou no Programa de Licenciatura – PROLICEN/UFPB.

A todos os meus Mestres, principalmente a Fátima Rodrigues, Maria Franco, Emília de Rodat, Marcelo Moura, Bartolomeu Israel e Marco, por fazerem do aprendizado não um trabalho, mas um contentamento.

A todos da turma de Geografia 2011.2, em especial Erica Araújo, Paulo Gomes, Luís Carlos, Adonai Felipe, Arthur Câmara, Eliziel, Josélia Neri e Arimatéia Fereira.

Aos meus parceiros de viagem Milanez e Janderlane.

Todos vocês foram fundamentais e tenham certeza de que foram extremamente importantes para que eu estivesse aqui hoje.

Valeu por tudo, obrigada!

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar a mobilização dos saberes docentes nos momentos de planejamento e nas regências de estágio que ocorreram nos componentes curriculares das Práticas de Ensino ofertadas pelo curso de Geografia da UFPB no ano letivo de 2016. A pesquisa qualitativa foi à vertente metodológica adotada nesse estudo que teve como campos de investigação três escolas da rede pública de João Pessoa-PB. No percurso metodológico, adotamos os seguintes procedimentos e técnicas de pesquisa: primeiro, foi feita uma revisão bibliográfica e documental sobre os conceitos-chave do trabalho -estágio supervisionado, saberes docentes e formação de professores de Geografia. Na sequência, fez-se a comparação entre o antigo (1998) e o novo (2015) Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Geografia da UFPB. Depois, foram entrevistados os sujeitos da pesquisa, ou seja, os alunos-estagiários e os professores supervisores. Tais entrevistas foram complementadas com análises dos planos de ensino que direcionaram as observações participantes das práticas escolares de dez estagiários. Os resultados demonstraram que os estágios supervisionados são importantes momentos para a mobilização e a construção de saberes docentes. São nesses componentes curriculares obrigatórios que se têm grandes expectativas de vivenciar e refletir sobre o ser, o fazer e o saber do professor.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação de Professores de Geografia. Ensino de Geografia. Saberes Docentes.

ABSTRACT

The present work had as objective to analyze the mobilization of the teaching knowledge in the moments of planning and in the disciplines of Teaching Practices offered by the Geography course of the UFPB in the academic year of 2016. Qualitative research was the methodological approach adopted in this study, which had as its research field three schools in the public network of João Pessoa-PB. In the methodological course, we added the following research procedures and techniques: first, a bibliographic and documentary review was done on the key concepts of the work – supervised internship, teaching knowledge and training of Geography teachers. Then, a comparison was made between the former (1998) and the new (2015) Pedagogical Course Project (PPC) of Geography of the UFPB. Afterwards, the subjects of the research were interviewed, that is, the student-trainees and the supervising teachers. These interviews were complemented with analyzes of the teaching plans that directed the school practices of ten trainees. The results showed that supervised internships are important moments for the mobilization and construction of teacher knowledge. It is in these compulsory curricular components that one has high expectations of experiencing and reflecting on the being, the doing and the knowledge of the teacher.

Keywords: Supervised Internship. Geography Teacher Training. Geography Teaching. Teaching Knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCEN – Centro de Ciências Exatas e da Natureza
CE – Centro de Educação
CEM – Coordenação de Estágio e Monitoria
CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
DME – Departamento de Metodologia
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAFI – Faculdade de Filosofia da Paraíba
ICFCH – Instituto Central de Filosofia e Ciências Humanas
LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NDE – Núcleo Docente Estruturante
NEJAEM – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio
PAE – Plano de Atividade do Estágio
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PPGG – Programa de Pós-Graduação em Geografia
PRG – Pró-Reitoria de Graduação
PROLICEN – Programa das Licenciaturas
SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCE – Termo de Compromisso de Estágio
TICs – Tecnologia da Comunicação e Informação
UFPB – Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE FOTOS

Foto 01: Utilização do Quadro Negro.....	47
Foto 02: Cartaz Utilizado na Regência.....	48
Foto 03: Utilização de Projetores Multimídia.....	49
Foto 04: Charges Impressas.....	50
Foto 05: Mapa Impresso.....	50
Foto 06: Utilização do <i>Notebook</i> para Exibir <i>Slide</i>	51
Foto 07: Utilização de Mapa e do Quadro Negro.....	52
Foto 08: Utilização do Quadro Negro.....	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Distribuição da carga-horária do antigo PPC.....	27
Tabela 02: Componentes Curriculares Específicos da Licenciatura.....	29
Tabela 03: Distribuição da carga-horária do novo PPC.....	31
Tabela 04: Componentes Curriculares Obrigatórios da Prática Curricular.....	31
Tabela 05: Estágio Curricular Supervisionado.....	32
Tabela 06: Conteúdos Complementares Obrigatórios.....	32
Tabela 07: Dados da Prática de Ensino I.....	37

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	14
1.1- As Novas Diretrizes para a Formação de Professores no Brasil: cenários de mudanças das Práticas de Ensino.....	14
1.2 - O Estágio Supervisionado e a Formação do Professor de Geografia.....	15
1.3 - A Construção de Saberes Docentes na Formação Inicial.....	22
1.4 - Percurso Metodológico da Pesquisa.....	24
CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA UFPB: MOMENTO DE TRANSIÇÃO DO CURRÍCULO E DAS PRÁTICAS DE ENSINO.....	26
2.1-Breve histórico do Curso de Geografia da UFPB.....	26
2.2- O antigo Projeto Pedagógico Curricular.....	27
2.3- O novo Projeto Pedagógico de Curso.....	29
2.4-Das Práticas de Ensino aos Estágios Supervisionados.....	33
CAPÍTULO III – A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES NA UNIVERSIDADE E NA ESCOLA.....	35
3.1- As Práticas de Ensino na Universidade e as Orientações para o Estágio.....	35
3.2- Os alunos-estagiários das Práticas de Ensino.....	37
3.3- As Escolas Campo de Estágio e os Professores Supervisores.....	38
3.4-Observações dos Planejamentos e das Regências de Estágio.....	39
3.4.1- Os planejamentos.....	39
3.4.1.1- Os Planejamentos no Ensino Fundamental.....	40
3.4.1.2- Os Planejamentos no Ensino Médio.....	41
3.4.2- As Regências.....	46
3.4.2.1- As Regências no Ensino Fundamental.....	46
3.4.2.2- As Regências no Ensino Médio.....	49
3.4.3- As Experiências.....	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
Referências.....	57
ANEXOS.....	62
APÊNDICE.....	80

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil sofreu mudanças significativas após o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que orientaram os Cursos de Licenciaturas a reverem seus currículos a partir de 2002. Dentre as modificações exigidas estavam a separação entre cursos de Bacharelado e Licenciatura, a oferta de 400 horas de Práticas Curriculares e de 400 horas de Estágios Supervisionados. Em 2015, novas DCNs foram apresentadas pelo MEC ampliando o tempo mínimo de formação dos professores da educação básica de 2800 para 3200 horas e confirmando a carga horária já definida para as Práticas Curriculares e para os Estágios Supervisionados – os quais, agora, podiam ser ofertados em qualquer período do curso.

Além dessas modificações na organização dos currículos, tais diretrizes defendem a formação teórico-prática do professor que possa proporcionar a este profissional uma compreensão epistemológica e pedagógica da prática docente. No entanto, muitos são os desafios enfrentados na atualidade, uma vez que a formação do futuro professor deve ser pautada na reflexão sobre a prática e na defesa da profissionalidade docente (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2012; CAVALCANTI, 2012). Os desafios advêm da própria estrutura curricular de alguns cursos de formação de professores que não articulam os componentes curriculares específicos com os pedagógicos e práticos, deixando lacunas no processo formativo.

Na tentativa de atender às novas DCNs, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB foi formulado com um atraso de mais de uma década em relação às DCNs de 2002. O PPC que ainda está em voga é de 1998, desde quando permite a formação concomitante de bacharéis e licenciados em Geografia. No entanto, a formação do professor é deixada em segundo plano, pois se exige, primeiro, a formação do bacharel e, depois, como opcional, pode-se complementar a formação com a licenciatura.

Este modelo já defasado de formação se baseia na falsa premissa de que para ensinar Geografia basta o domínio dos saberes específicos dessa ciência, ignorando o fato de que os saberes dos professores são, conforme Tardif (2002), “plurais, heterogêneos e temporais”, não podendo ser construídos em poucas disciplinas pedagógicas de finais de curso que, por serem dissociadas dos saberes específicos e da

prática escolar, não contribuem para a formação da identidade e da profissionalidade docentes.

Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2002, p. 14).

Neste sentido, o novo PPC da Licenciatura em Geografia da UFPB adota essa lógica e busca fortalecer a identidade e a prática docentes, pois o novo currículo possibilita ao licenciando a articulação de saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais ao longo do curso. Nessa nova configuração, as duas Práticas de Ensino que eram relegadas para os semestres finais do velho currículo são substituídas por três Estágios Supervisionados ofertados na metade do curso e antecedidos por vários práticas e componentes pedagógicos.

Assim, são propostos estágios teórico-práticos que se constituem o *locus* da ação-reflexão *na* e *sobre* a prática docente. Enquanto momentos da Prática de Ensino reservados à aproximação da realidade profissional, os estágios permitem aos licenciandos a mobilização e a construção de saberes docentes na escola. Os saberes disciplinares e pedagógicos construídos na universidade são “remodelados e retraduzidos” (TARDIF, 2002), na escola, diante das especificidades das turmas em que os estagiários atuam. Por consequência, novos saberes práticos ou experienciais são formados e/ou “revigorados” no exercício da prática profissional.

Partindo desse pressuposto, o objetivo da pesquisa é analisar a mobilização de saberes docentes durante os planejamentos e as regências de estágio que ocorrem nas Práticas de Ensino ofertadas pelo curso de Geografia da UFPB no ano letivo de 2016. Para alcançar este propósito, fizemos observações participantes na universidade e em escolas selecionadas, onde seguimos as recomendações da pesquisa qualitativa em Educação. Segundo Ludke e André (1986), a observação participante, enquanto método de investigação, também permite ao pesquisador associar outras técnicas de coleta de dados.

Desse modo, foi feito, a princípio, um levantamento bibliográfico para a elaboração do referencial teórico do trabalho. Em conjunto, fizemos uma pesquisa documental sobre os dispositivos legais que regem a formação de professores no Brasil e que embasam a construção dos dois projetos curriculares do curso de Geografia da

UFPB. As informações coletadas nessa pesquisa preliminar foram fundamentais para planejarmos, na sequência, o como e o que observar - na universidade e na escola. Nestes espaços, ainda realizamos entrevistas semiestruturadas com estagiários e professores supervisores para comparar suas impressões sobre os saberes mobilizados nos planejamentos e nas regências de estágio, principalmente as estratégias de ensino adotadas e as dificuldades de articular teoria e prática, saber disciplinar e saber pedagógico no momento da construção/ressignificação dos saberes práticos ou da experiência.

Vale ressaltar que a presente pesquisa foi iniciada como atividade do Programa das Licenciaturas (PROLICEN/UFPB) e integra alguns dos resultados do projeto “Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia: a Mobilização e a Produção de Saberes na Universidade e na Escola¹”.

Assim feito, o trabalho foi dividido em três capítulos. No primeiro, são apresentados os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa a partir da revisão da literatura sobre: as mudanças na formação de professores no Brasil; as novas concepções e desafios atribuídos aos Estágios Supervisionados na formação de professores de Geografia; as definições e tipologias dos saberes docentes. Neste capítulo, ainda detalhamos os cuidados e as estratégias adotadas para realizar as investigações empíricas através de observações participantes.

No segundo capítulo, o enfoque é dado aos PPCs do Curso de Geografia da UFPB, ou seja, são apresentadas as mudanças do antigo para o novo currículo, destacando-se as preocupações formativas especialmente reservadas às Práticas de Ensino e aos Estágios Supervisionados.

Na última parte do trabalho, são revelados os sujeitos da pesquisa e analisados, a partir das observações dos planejamentos e das regências de estágio, os saberes docentes mobilizados e construídos nas Práticas de Ensino de Geografia.

¹ Sob a coordenação do Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis (DME/CE/UFPB), o projeto foi aprovado em 2016 e continua em desenvolvimento em 2017, após a sua renovação.

CAPÍTULO I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

1.1- As Novas Diretrizes para a Formação de Professores no Brasil: cenários de mudanças das Práticas de Ensino

Antes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que ocorreu em 1932, de modo geral, pouca atenção era dada à formação de professores e à educação brasileira. Durante muito tempo, a formação do profissional docente em nível superior foi deixada em segundo plano. Priorizava-se a formação do bacharel, destinando-se os três primeiros anos de graduação para a formação desse profissional e, apenas, no último ano, adicionava-se as disciplinas pedagógicas e as Práticas de Ensino para habilitar o licenciado. Esse modelo de formação ficou conhecido como 3 +1. Para Barreiro e Gebran (2006, p.40):

Verifica-se que esse processo reflete a concepção dicotômica que ainda orienta a formação de professores, ou seja, a separação entre conteúdo, método, marca que se faz presente até hoje em diferentes cursos de formação docente e que distância a Prática de Ensino dessa formação.

De 1940 até 1980, poucos avanços aconteceram no que diz respeito à formação de professores e às Práticas de Ensino. As Práticas continuaram sendo ofertadas nos períodos finais dos cursos, marcadas pela racionalidade técnica, ou seja, pela separação entre teoria e prática e pela observação e a reprodução de modelos de como ensinar (PIMENTA; LIMA, 2012; PINHEIRO, 2015).

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) em 1996, novos caminhos foram traçados para a educação brasileira e, especificamente, para a formação de professores. Dentre algumas mudanças trazidas pela LDBN estava a obrigatoriedade da Licenciatura Plena para professores do Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio, a articulação entre teoria e prática no processo formativo e no mínimo 300 horas de Práticas de Ensino (BARREIRO e GEBRAN, 2006).

No início de 2002, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, em Cursos de Licenciaturas, de Graduação Plena (DCNs). Estas traziam à tona uma série de princípios, fundamentos e procedimentos relacionados ao modo como as instituições de ensino superior deveriam direcionar a formação dos futuros docentes.

Entre as principais modificações que os cursos deveriam implementar estavam a separação entre bacharelado e licenciatura e a diminuição da carga horária dos cursos de formação inicial de professores que passou para o mínimo de 2800 horas.

Na sequência, foi lançada a Resolução CNP/CP.1, de 18 de fevereiro de 2002, que propunha mudanças relacionadas ao Estágio Curricular Supervisionado que até então era denominado de Prática de Ensino e tinha, obviamente, um caráter prático e não teórico-prático, como passou a ser defendido para os novos estágios.

Da carga-horária mínima de 2800 horas, a Resolução orientava que os novos projetos de cursos distribuíssem seus componentes curriculares da seguinte forma: 1800 horas destinadas aos conteúdos curriculares, 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio curricular supervisionado e 200 horas de conteúdos opcionais (BRASIL, 2002).

Em 2015, novas DCNs foram propostas pelo MEC através da Resolução CNE/CP 2/2015, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015). No entanto, a principal modificação em relação à anterior era a ampliação da carga horária mínima do curso, que passaria de 2800 para 3200 horas. Foram mantidas as Práticas Curriculares e o mesmo tempo de duração para os Estágios Curriculares Supervisionados.

Todas essas modificações instituídas pelas duas DCNs ajudaram a ressignificar o papel do Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de licenciatura, atribuindo-lhe novas possibilidades de aproximar teoria e prática, universidade e escola, ou seja, a formação e o exercício da profissão docente. O Estágio passa, então, a ser entendido não mais apenas como a parte prática do curso, mais como o momento para a ação e a reflexão sobre a prática pedagógica.

1.2- O Estágio Supervisionado e a Formação do Professor de Geografia

A formação inicial do professor, quando bem realizada na universidade, determina a qualidade do futuro profissional que chega à escola. Mas nesse processo, a escola não só é receptora do docente formado. Ela também é co-formadora e responsável em proporcionar ao formando experiências “práticas” que lhes despertem a reflexão “teórica” sobre a profissão. Barreiro e Gebran (2006, p.22) ressaltam que:

A formação inicial é o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente. Concebida assim, deve assentar-se em concepções e práticas que levem à reflexão, no sentido de promover os saberes da experiência, conjugados com a teoria, permitindo ao professor uma análise

entregada e sistemática da sua ação educativa de forma investigativa e interventiva.

Diante disso e das exigências postas pela sociedade moderna aos futuros profissionais da educação, as reformulações ocorridas na estrutura dos Estágios Curriculares Supervisionados tornaram-se necessárias e relevantes, pois foram primordiais na tentativa de compreender o seu papel na formação docente, como também de encará-los como atividades teórico-práticas que articulam ação-reflexão, ensino-pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2012; ASSIS, 2017).

O Estágio, para muitos dos discentes das licenciaturas, constitui o primeiro contato profissional com o ambiente escolar e o momento aguardado para articular teoria e prática. Contudo, Assis (2017, p. 7) assinala que:

Perdura em muitos cursos de licenciatura do Brasil uma visão equivocada de que os estágios são momentos apenas da prática e do “repasso” à escola dos conteúdos aprendidos na universidade. Atribui-se ao estágio a tarefa de realizar a famosa “transposição didática” cuja concepção dominante associa à ciência específica um status superior em relação à disciplina escolar.

Quando bem executado, o Estágio propicia ao docente em formação um repertório de experiências e de saberes que irá direcionar seu modo de ser e estar na profissão. Mas, de modo geral, os estágios continuam se constituindo como técnicos e burocráticos, sendo regidos pela observação e preenchimento de fichas e relatórios pré-elaborados, nos quais a escola e as Práticas de Ensino são concebidas quantitativamente. Pimenta e Lima (2012, p.36) consideram que:

O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração de “aulas-modelo”.

Para quebrar de vez com esse molde postulado nos cursos, torna-se necessário que a formação inicial e, conseqüentemente, o estágio sejam pautados pela investigação da realidade e pela reflexão da própria ação docente (BARREIRO; GEBRAN, 2006). Nesse contexto, a postura investigativa adotada pelos professores-formadores no decorrer do curso e principalmente nos estágios supervisionados será determinante para mudar e melhorar a formação de professores. Nessa proposta, os futuros docentes serão vistos como produtores e não meros reprodutores de conhecimentos, pois muitos dos acadêmicos compartilham da ideia de que a escola e seus profissionais docentes apenas reproduzem os conhecimentos oriundos da universidade – ao invés de também

produzirem o conhecimento escolar por meio de pesquisas sobre a própria prática docente. Sobre isso Tardif (2002, p. 119) afirma:

É exatamente essa concepção tradicional que dominou, e domina ainda, de maneira geral, todas as visões de formação dos professores tanto nas universidades do hemisfério Norte quanto nas do hemisfério Sul; os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor.

Obviamente, a prática dos professores da educação básica não deve ser entendida como o lugar de aplicação dos saberes produzidos por outros (TARDIF, 2002), mas sim um espaço que quando galgado de teorias produz saberes e novos conhecimentos.

Para acabar com esse discurso de que os professores são meros reprodutores de conhecimento, Freire (2011, p. 24) adverte para que “[...] o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Se por um lado muitos professores-formadores compartilham da ideia de reprodução do conhecimento, por outro, é comum os discentes rotularem os estágios como a parte prática dos cursos de licenciaturas, desvinculando seu caráter teórico e investigativo. Isto reforça a ideia de reprodução e ao mesmo tempo confirma que existem lacunas a serem preenchidas no processo de formação. Com isso, a pesquisa torna-se o condicionante na tentativa de aniquilar de vez com essa visão que perdura sobre os Estágios Supervisionados. Segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 20), “o estágio curricular pode se constituir no lócus de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade”.

Nesse sentido, Freire (2011, p. 24) mais uma vez adverte que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática ativismo”. Cada vez mais, a articulação teoria-prática é imprescindível para a qualidade do profissional da educação que está sendo formado. Por isso, os Estágios não podem ser exclusivamente teóricos ou práticos e sim teórico-prático como mencionado anteriormente.

Nessa concepção, a teoria irá subsidiar a prática docente, auxiliando na compreensão dos processos culturais, sociais e históricos que permitem a análise, a

crítica, a proposição de novas maneiras de estagiar e de fazer educação (PIMENTA; LIMA, 2012).

Mesmo com as orientações aos cursos de Licenciaturas para que o estágio adote esse caráter teórico-prático e para que a pesquisa seja o seu eixo norteador, torna-se também necessária essa compreensão pelos professores-formadores.

Além desses, vale destacar que a função desempenhada pelos professores supervisores da escola básica é extremamente importante para o desenvolvimento dos Estágios. Cabe a eles orientar os planos de aula, as regências e qualquer outra atividade que seja desenvolvida na escola. No entanto, o reconhecimento dessa importante tarefa é mínimo, sem que haja a devida valorização no âmbito dos cursos de formação de professores.

Torna-se relevante que as parcerias feitas entre universidades e escolas reconheçam e valorizem os professores supervisores. Só assim será possível articular nos Estágios o ensino e a pesquisa, a ação e a reflexão. Freire (2011, p. 40) afirma que “[...] 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”. Porém, nos dias atuais, analisar e pesquisar sobre a própria ação docente se torna quase impossível, tendo em vista que a estrutura na qual o ensino se desenvolve não oferece as devidas condições para o profissional docente.

Apesar dos convênios firmados entre escolas e universidades, os papéis dos professores supervisores e da escola da educação básica continuam sendo, muitas vezes, ignorados no processo de formação dos novos docentes. Por isso, ainda é comum que tanto estagiários, quanto professores supervisores e a escola se sintam perdidos, tendo em vista que, estagiários não conhecem a dinâmica da escola e não sabem como conduzir suas ações naquele espaço. O professor supervisor e a escola não são orientados a inserir os estagiários em atividades que fujam das convencionais: observação, participação e regência.

Barreiro e Gebran (2006, p. 65) ressaltam que “a superação desta situação sempre vai demandar a elaboração conjunta de propostas de estágios entre a instituição formadora e a escola, no sentido de garantir ações comprometidas com os processos de ensino e de formação dos futuros professores”. Ainda afirmam que a formulação de um projeto de Estágio em conjunto entre as duas instituições de ensino (universidade e escola) contribuirá para superar esse impasse, pois o mesmo favorecerá o

desenvolvimento de atividades que envolvam os estagiários, os professores de escola e o professor supervisor.

Enquanto isso não ocorre, a pesquisa nos Estágios ganha mais relevância como estratégia metodológica para se vivenciar e investigar o cotidiano e a prática escolar. Para Pimenta e Lima (2012, p. 236):

A pesquisa no estágio como método de formação dos estagiários, futuros professores, se traduz pela mobilização de investigações que permitem a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. E também, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.

Para que ocorra uma formação inicial de qualidade, é necessário que a pesquisa também seja realizada *nos* e *sobre* os Estágios Supervisionados. Caso contrário, enquanto o estágio for pautado apenas pela observação da prática docente, não haverá incentivo à formação de professores críticos que, continuamente, planejam e refletem sobre sua ação docente no intuito de aperfeiçoá-la. Para tanto, é preciso que o Estágio articule teoria e prática, o ensino e a pesquisa para se constituir como uma instância diferencial e decisiva para formação e a profissionalização de bons docentes.

Todas estas questões dos estágios, obviamente, são desafios que permeiam a formação do professor de Geografia. No currículo escolar, essa disciplina é responsável em proporcionar aos alunos a compreensão do lugar e do mundo onde vivem, estimulando o raciocínio geográfico, ou seja, o entendimento da espacialidade dos fenômenos naturais e humanos que se manifestam em diferentes escalas (local, regional, nacional e mundial) e dimensões (cultural, econômica, social e ambiental).

Historicamente, esta disciplina escolar é rotulada de “decoreba”, chata e enfadonha, já que seus conteúdos são trabalhados de forma descritiva e distanciada da realidade dos alunos. Tais práticas mnemônicas e acríticas são contestadas há mais de um século (ALBUQUERQUE, 2011), juntamente com defesas de novas abordagens como a Geografia Crítica ou a Educação Geográfica (VESENTINI, 2009; CASTELLAR; VILHENA, 2011).

Ao refletir sobre a Geografia Escolar apropriada para o século XXI, Vesentini (2009, p. 92) conclui que esta:

[...] Deve perseguir vários objetivos. Deve ensinar – ou melhor, deixar o aluno descobrir e refletir sobre – o mundo em que vivemos, com especial atenção para a globalização e para a escala local, isto é, do lugar de vivência dos alunos. São as duas escalas geográficas fundamentais nos dias de hoje,

embora nunca se deva negligenciar as demais (a nacional e a regional, principalmente). Deve focar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza, sem embaralhar a dinâmica de uma delas na outra. Deve realizar, constantemente, estudos do meio para que o conteúdo ensinado não seja meramente teórico ou “livresco” e, sim, real, ligado à vida cotidiana das pessoas. Deve contribuir, junto com outras disciplinas, para a sociabilidade entre os educandos, para a ausência de preconceitos, para a aprendizagem do diálogo e da troca de experiências. Deve, enfim, levar os educandos a interpretar textos, fotos, mapas, paisagens (por meio de ilustrações ou *in loco*), enfocando os problemas sócio-espaciais, a inter-relação entre os fenômenos, as causas que viram efeito e vice-versa.

Embora reforce tais preceitos, Callai (2015, p. 215) faz a defesa da Educação Geográfica que, diferente da Geografia Escolar, não restringe o espaço e as formas de aprendizagem às instituições convencionais de ensino. Conforme a referida Autora, “a Educação Geográfica requer o esforço de superar o simples ensinar Geografia ‘passando os conteúdos’, procurando fazer, para além disso, com que os alunos consigam construir as suas aprendizagens, tornando significativas, para as suas vidas, esses mesmos conteúdos”. Todavia, para que isto aconteça o professor de Geografia deve ter uma formação inicial que propicie:

Segurança para tratar os temas disciplinares, analisar a sociedade contemporânea, suas contradições e suas transformações, para compreender o processo histórico de construção do conhecimento, seus avanços e seus limites, e para ter sensibilidade para compreender o mundo do aluno, sua subjetividade e suas linguagens (CAVALCANTI, 2012, p.75-76).

Nesse sentido, a formação inicial do professor de Geografia deve estar fundamentada nos elementos que condicionam o conhecimento da Ciência Geográfica e da Educação. Com isso, espera-se que os professores sejam capazes de saber ensinar e de compreender o seu papel e o seu compromisso social para a aprendizagem dos alunos (KHAOULE; SOUZA, 2013).

Além disso, os cursos de Licenciatura em Geografia devem promover ao futuro professor uma formação crítica e reflexiva, baseada na indissociabilidade teoria-prática, ensino-pesquisa. Nesse contexto, o estágio supervisionado na formação do professor de Geografia torna-se uma atividade complexa (SOUZA, 2013) e, muitas vezes, entendida como difícil, pois muitos são os problemas enfrentados para se articular saberes e fazeres, na universidade e na escola. Porém, como menciona Souza (2013, p. 108-109):

Se se considera o estágio como mera atividade de observação da escola e das aulas de Geografia; como momento de planejamento das aulas e a regência; como momento de experimentar técnicas de ensino; como momento de transmissão dos conceitos geográficos; como atividade descontextualizada da escola; e como atividade que visa o cumprimento da carga horária, ele não será, necessariamente, complexo do ponto de vista do exercício do

pensamento, e não será, necessariamente, atividade formativa tão importante à formação do professor de Geografia que se pretende na atualidade.

Os desafios para o estágio advêm da própria estrutura dos currículos de inúmeros cursos de Licenciatura em Geografia que não vinculam os componentes específicos com os práticos e pedagógicos. Há, portanto, uma separação entre teoria e prática na estrutura curricular dos cursos, o que quase sempre se reproduz nos planos e nas ofertas das disciplinas que não fazem a relação entre o saber geografia e o saber ensinar geografia. Esse fato está diretamente relacionado à “tradição” existente nos cursos de graduação que acarreta sérios problemas para os Estágios e para a própria formação docente, tendo em vista que muitos estagiários chegam às escolas dominando os conteúdos específicos da ciência geográfica, mas não sabem como reelaborá-los e adequá-los ao ensino básico, ou seja, formam o professor baseado na falsa premissa de que para ensinar Geografia basta dominar seus conteúdos.

Isso ocorre porque a formação do professor não é assumida pelo conjunto de docentes, no processo formativo. O aluno-estagiário vem influenciado pela sua vivência de conteúdos de “aula” ou como bolsista de iniciação científica, por exemplo, vinculado a uma discussão acadêmica temática, quando se aprofundou juntamente com outros colegas do grupo de pesquisa que participa e com o “orientador” e encontra no momento do estágio supervisionado o vazio de uma formação que “não o/a ensinou a ser professor” (ABREU; 2013, p.91)

Há também problemas, que não são poucos, provenientes da escola básica e do cotidiano do trabalho docente (NACARATO, VERANI, CARVALHO, 2001). Mesmo havendo as parcerias com as universidades, muitas impõem dificuldades para a realização dos Estágios e algumas se negam a receber os estagiários. Hoje, a escola básica também recebe uma série de programas e de projetos externos que, muitas vezes, dificultam a inserção do estagiário neste ambiente profissional. A situação é ainda mais complicada para disciplinas escolares que dispõem de apenas duas ou três aulas semanais – a exemplo da Geografia.

Além disso, é comum entre os professores que ministram as aulas de Geografia não terem formação nessa Licenciatura e sim em outra, como por exemplo, História e Sociologia, comprometendo a avaliação do planejamento, das atividades, como também a dos próprios estagiários.

Apesar dessas questões, o Estágio continua sendo uma atividade imprescindível à formação do professor de Geografia. É durante o seu desenvolvimento que os futuros professores começam a ter contato e se familiarizar com a realidade escolar,

contribuindo de forma significativa na construção da identidade docente, na forma como irá se posicionar diante dos discentes e no modo de estabelecer os nexos entre os saberes construídos na universidade com aqueles que são ensinados aos alunos do ensino básico. É, portanto, o momento de mobilizá-los e de estruturá-los no cotidiano da prática escolar.

1.3- A Construção de Saberes Docentes na Formação Inicial

Os saberes que condicionam a prática pedagógica ganharam nos últimos anos grande destaque nas pesquisas acadêmicas brasileiras. Hoje, muito já se tem produzido sobre os saberes que fundamentam a profissão docente, mas permanecem algumas questões que instigam a continuidade dos debates: O que constitui esses saberes? Quando e como são construídos?

Para Tardif (2012), o saber docente é plural, social, temporal, heterogêneo, formado de diversos outros saberes e da própria ação cotidiana de ensinar. Constitui-se como plural e heterogêneo por emanar de diversas fontes, tais como: as instituições formadoras, os currículos, os programas, o livro didático, ou seja, são oriundos de variadas naturezas. O saber docente também é social por transformar-se à medida em que a sociedade evolui e pelo fato de se concretizar na ação de sujeitos sociais – professor e alunos. Além disso, é regido por instâncias superiores e que são formadas por diversos grupos, como: sindicatos, universidades, escolas, o Ministério da Educação, entre outros. E são temporais por serem edificados não apenas no período de formação, mas ao longo de uma carreira profissional. Vale ressaltar que, antes mesmo da formação profissional, o saber docente já vem sendo construído, pois todo professor foi aluno e, ainda que sua forma de enxergar o espaço escolar fosse outra, ele “conhece” seu ambiente de trabalho.

Nas palavras de Tardif (2002, p. 14) o saber docente

[...] não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

Já Cavalcanti (2012, p. 22) adverte que “a formação do professor não pode estar baseada exclusivamente no conteúdo específico da disciplina que vai ensinar”. A formação do docente deve propiciar a produção de um conjunto de saberes. Saberes

esses que nortearão a prática educativa, ou seja, “o que ensinar”, “a quem ensinar” e “como ensinar”.

Nas suas reflexões sobre formação de professores, Tardif (2012), Pimenta (1999) e Cavalcanti (2012) apresentam algumas tipologias para os saberes docentes que, de modo geral, podem ser sistematizados como: saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais.

Os saberes disciplinares são provenientes das instituições formadoras e estão postos na nossa sociedade no formato de disciplinas ao mesmo tempo em que se configuram como tal. São elementares ao exercício profissional, tendo em vista que um professor deve ter conhecimento de conceitos e métodos da disciplina escolar que leciona, sendo assim, retiram deles o saber necessário sobre o que ensinar (ASSIS; SILVA, 2016).

Desse conjunto de saberes provém, portanto, os conteúdos de determinada matéria, pois não é possível ensinar Português, Matemática, Geografia e/ou História sem ter domínio de seus conteúdos. No entanto, para ser um bom professor não é suficiente dominar, apenas, os saberes disciplinares.

Além de “o que ensinar”, deve-se dominar também o “como ensinar”, ou seja, os saberes pedagógicos que são responsáveis em nortear a prática docente. Estes são provenientes dos cursos de formação de professores, mas especificamente dos conhecimentos da Didática, da Pedagogia e das demais Ciências da Educação. São saberes alusivos à escola e às práticas de ensino e devem estar intimamente relacionados com os saberes disciplinares, pois deles emanam metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem que se adéquam aos diferentes conteúdos, como também, aos mais variados perfis de alunos. Eles também orientam a organização dos conteúdos de modo que propiciem a aprendizagem significativa dos alunos (CAVALCANTI; 2012).

Além dos saberes disciplinares e pedagógicos, a formação docente também deve oportunizar a construção de saberes da prática ou da experiência profissional. Para Tardif (2012) e Pimenta (1999), os saberes experienciais são produzidos pelo próprio docente no desenvolvimento dos estágios e no exercício da profissão. Partindo dessa concepção, através dos Estágios Curriculares Supervisionados, a universidade proporciona a aproximação do licenciando com a escola, seu futuro local de trabalho. Com isso, contribui com a edificação desses saberes que, como dito anteriormente, são plurais, heterogêneos e construídos ao longo da formação e da profissão.

1.4- Percurso Metodológico da Pesquisa

A abordagem qualitativa adotada na pesquisa exige o detalhamento das estratégias e técnicas adotadas na universidade e na escola por meio de observações participantes. Conforme Ludke e André (1986), estas constituem em um método de investigação que permite ao pesquisador um contato direto e pessoal com o fenômeno estudado. Trata-se de uma estratégia que envolve um conjunto de técnicas metodológicas para além da observação direta. Dentre essas técnicas de coleta de dados estão a análise documental e a entrevista de informantes. No entanto, para que sejam confiáveis, essas técnicas devem ter um planejamento rigoroso das etapas de participação, observação direta e introspecção do pesquisador, tendo em vista que não podem ocorrer alterações no comportamento dos sujeitos investigados e do local onde a pesquisa será realizada.

Apresente pesquisa foi iniciada com um levantamento bibliográfico que contribuiu para a delimitação do referencial teórico. Na construção desse referencial, tornou-se ainda necessária uma pesquisa documental sobre as DCNs de 2002 e 2015, para se entender as orientações e normas legais que levaram às recentes mudanças na estrutura dos estágios supervisionados dos cursos de Licenciatura do país, como também a análise do antigo (1998) e do novo (2015) Projeto Pedagógico do Curso (PPC)² de Geografia da UFPB.

Na sequência, foram escolhidos os sujeitos da investigação, ou seja, 10 alunos-estagiários que cursaram as Práticas de Ensino de Geografia entre os semestres 2016.1 (Prática II) e 2016.2 (Prática I) e três professores supervisores da Educação Básica. Os Estágios Supervisionados foram realizados em seis escolas da rede pública de João Pessoa – Paraíba, porém, para a pesquisa selecionamos apenas três, sendo uma do Ensino Fundamental e duas do Ensino Médio, a saber: 1) Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof^a. Argentina Pereira Gomes; 2) Escola Estadual de Ensino Médio Prof^a. Olivina Olívia Carneiro da Cunha; 3) Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da UFPB (NEJAEM/UFPB).

Os Estágios foram realizados em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof^a. Argentina Pereira Gomes; em turmas do 1º ao 2º ano do Ensino Médio do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

² Essa atual denominação também já foi conhecida como Projeto Curricular de Curso ou Projeto Político Pedagógico (PPP).

(NEJAEM/UFPB); e em turmas do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Profª. Olivina Olívia Carneiro da Cunha. A escolha desses sujeitos ocorreu baseada em alguns critérios, tais como: estar matriculado nas Práticas de Ensino de Geografia (I e II); estagiar ou ser supervisor de estágio em uma das três escolas supracitadas. Além disso, procuramos escolher sujeitos de turnos diferentes (manhã, tarde e noite) e em turmas de Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos. Adiante, tais alunos-estagiários serão nominados de E1, E2,... e E10, para omitir suas identidades.

Após a escolha dos sujeitos, iniciamos as observações na universidade e na escola. Essas observações tiveram início quando integrávamos o Programa das Licenciaturas (PROLICEN) da UFPB. As observações dos estagiários foram, de início, na universidade durante as aulas de Prática de Ensino II, em 2016.1. Nesse período, foram observadas as orientações para estágio, a articulação dos textos com a realidade escolar, as orientações dos planos de ensino e as avaliações dos estágios. Vale ressaltar que, além da observação, houve participação direta em todas as discussões da disciplina, pelo fato de se ter acesso aos textos analisados e discutidos.

Depois, as observações ocorreram nas escolas, onde acompanhamos as aulas dos professores supervisores e as regências dos alunos-estagiários. Durante esse tempo, foram feitos registros fotográficos e gravações das aulas ministradas pelos discentes, como também anotações em diário de campo.

No semestre seguinte, em 2016.2, além de continuarmos no PROLICEN, solicitamos matrícula na Prática de Ensino de Geografia I. Novamente, participamos de todas as discussões e atividades de planejamento dos Estágios, realizadas em encontros na universidade. Na escola, além das atividades descritas anteriormente, vivenciamos a experiência de ser sujeito e objeto da pesquisa.

Porém, para manter o distanciamento e a ética necessária à investigação, não computamos diretamente nossa própria prática entre os dez sujeitos investigados. Com esses, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas (**Apêndice A**) sobre a contribuição dos estágios para a formação desses futuros professores. As entrevistas foram realizadas nas escolas e na universidade. Também serviram de instrumentos de análise os planos de ensino e os relatórios de estágio – os quais, para terem mais reflexão e menos descrição, têm sido produzidos no formato de artigos reflexivos.

Após a coleta dos dados, houve a sistematização e a análise dos resultados da pesquisa que serão apresentados nos capítulos a seguir.

CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA UFPB: MOMENTO DE TRANSIÇÃO DO CURRÍCULO E DAS PRÁTICAS DE ENSINO

2.1-Breve histórico do curso de Geografia da UFPB

O curso de Geografia surgiu em meados de 1952, agregado ao curso de História na extinta Faculdade de Filosofia da Paraíba (FAFI). O mesmo foi autorizado e reconhecido, respectivamente, pelos seguintes Decretos: Decreto n.º 30.909, de 27 de maio de 1952, e Decreto n.º 38.146 de 25 de outubro de 1955. Em 1955, a Lei Estadual n.º 1.366, de 2 de dezembro ordenou a incorporação da FAFI à Universidade da Paraíba, a qual foi federalizada em 13 de dezembro de 1960 através da Lei 3.835 (UFPB, 1998).

Dois anos antes de ocorrer a federalização, em 1958, os cursos de Geografia e História foram desmembrados. O curso de Geografia priorizou a oferta do Bacharelado, embora, ao seu término, era permitido aos alunos cursar as disciplinas didático-pedagógicas que também os habilitava para a Licenciatura.

Em 1962, o Bacharelado foi suprimido e a Licenciatura de quatro anos passou a ser o “carro chefe”. No entanto, isso durou apenas nove anos, pois o Bacharelado voltou a ser ofertado em 1971. Nesse período, a FAFI foi extinta devido a uma Reforma Universitária e posteriormente surgiram os Institutos Centrais, como por exemplo, o Instituto Central de Filosofia e Ciências Humanas (ICFCH). Em 1974, uma nova reforma proposta pelo MEC acabou os Institutos e os substituiu por Centros. Em razão disso, houve a extinção do Departamento de Geografia e o Curso passou a ter disciplinas ofertadas pelo Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN) - ao qual está incorporado através do Departamento de Geociências até os dias atuais - e pelo Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) (UFPB, 2016).

As duas últimas reformas curriculares do curso de Geografia aconteceram no início da década de 1980 e no fim da década de 1990, mais precisamente em 1998. A reforma no currículo de 1998 ocorreu graças à Resolução CONSEPE n.º 05/1998, porém o Bacharelado continuou sendo a única forma de ingresso via vestibular/ENEM e a Licenciatura continuou como uma habilitação opcional e complementar.

Próximo de completar duas décadas, apenas em 2015, o currículo de 1998 foi reformulado por um novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC), com a finalidade de se adequar às exigências das DCNs de 2002 e das DCNs de 2015. Diante disso, hoje, o

Departamento de Geociências vive um momento ímpar, ou melhor, um momento de transição, pois a entrada única para as duas formações não é mais permitida e foi iniciada a oferta do novo currículo da Licenciatura.

2.2- O antigo Projeto Pedagógico Curricular

A Resolução CONSEPE nº 05/1998 orientou a reformulação da matriz curricular do “antigo” Projeto Pedagógico Curricular (este PPC ainda está em voga) do Curso de Graduação em Geografia da UFPB para as habilitações de Bacharelado e Licenciatura, no Campus I, em João Pessoa.

Com a reformulação, a carga horária mínima estipulada passou a ser de 2400 horas/atividade para o Bacharelado e 2955 horas/atividade para a Licenciatura, conforme apresentado na Tabela 01.

Tabela 01: **Distribuição da carga-horária do antigo PPC**

Componente Curricular	Carga Horária
Componentes Curriculares Mínimos	1800 horas
Componentes Complementares Obrigatórios	420 horas
Componentes Complementares Optativos	180 horas
TOTAL DO CURSO	2400 horas

Fonte: UFPB, 1998. Adaptada por Mayanne Gomes, 2016.

As 555horas/aula (h/a) que cabiam à formação do licenciando foram assim destinadas: 495h/a de componentes curriculares obrigatórios de formação pedagógica e 60h/a de obrigatórios específicos da Licenciatura. Todos os componentes curriculares deveriam ser cursados pelo sistema seriado semestral, no qual o mínimo de períodos eram 7 (sete), ou seja, 3 anos e 6 meses (três anos e seis meses) e o máximo 14 (quatorze) períodos letivos ou 7 (sete) anos.

Ao cumprir o estabelecido na Resolução mencionada e no antigo PPC, a Coordenação do Curso de Geografia era obrigada a fornecer aos alunos concluintes do Bacharelado matrícula automática para os mesmos ingressarem na Licenciatura. Porém, havia a possibilidade de cursar as disciplinas específicas da Licenciatura como optativas

do Bacharelado e posteriormente reaproveitá-las. No entanto, para as duas Práticas de Ensino (I e II) não cabia essa possibilidade.

Na época, a reforma do currículo tornou-se necessária devido às transformações ocorridas no meio técnico-científico que impactaram a educação e o mercado de trabalho. A partir de então, a formação do geógrafo precisou incorporar novas ferramentas tecnológicas disponíveis no mercado, como os Sistemas de Informações Geográficas (SIGs), as metodologias de Estudos e de Relatórios de Impactos Ambientais (EIAs/RIMAs), entre outras. O PPC de 1998 visava:

Preparar geógrafos, isto é, profissionais capazes de pensar, praticar e trabalhar Geografia, pessoas que disponham de um instrumental prático e de um referencial teórico que lhes propicie condições de lograr uma visão real da sociedade, um profissional que seja capaz de ler analiticamente a paisagem e esboçar considerações críticas à ação do homem sobre o ambiente (UFPB, 1998, p.5).

O currículo de 1998 dava ênfase aos estudos regionais e à gestão ambiental e se propunha a formar, portanto, os dois profissionais: o geógrafo (pesquisador) e o professor de geografia. O perfil do bacharel esperado era que o mesmo conseguisse interpretar e compreender as interfaces (ou fronteiras) que separam áreas de identidades diversas e ir além da aparência das formas, procurando identificar e caracterizar a essência modeladora do movimento gerador da paisagem (UFPB, 1998).

Por outro lado, a formação do profissional docente era deixada em segundo plano, tendo em vista que era pautada na falsa premissa de que para ensinar Geografia bastava apenas dominar os conhecimentos específicos dessa ciência, menosprezando os conhecimentos didático-pedagógicos e não promovendo uma articulação entre universidade e escola, teoria e prática, pois as disciplinas pedagógicas (Tabela 02) eram ministradas de forma isolada dos componentes específicos da Geografia. Além disso, grande parte dessas disciplinas era ministrada por professores de outros Departamentos e Centros (como o Centro de Educação - CE) que, muitas vezes, desconheciam a realidade do curso e do ensino de Geografia.

Ao serem ofertados por outros Centros e Departamentos, os componentes eram cursados por um público discente variado, ou seja, não apenas para os licenciados em Geografia. A exceção ficava com as Práticas de Ensino.

Tabela 02: **Componentes Curriculares Específicos da Licenciatura**

Componente Curricular	Carga Horária	Créditos
Introdução à Psicologia	60 horas	4
Psicologia da Educação V	75 horas	5
Didática	60 horas	5
Estrutura e Funcionamento do Ensino	60 horas	5
Prática de Ensino I	150 horas	8
Prática de Ensino II	150 horas	8

Fonte:UFPB, 1998. Adaptada por Mayanne Gomes, 2016.

Uma particularidade do antigo PPC é que o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) é obrigatório apenas para o Bacharelado, reforçando a visão hoje tão combatida de que não se faz pesquisa na Licenciatura, de que não se produz conhecimento sobre a prática escolar, pois nesta, apenas se reproduz e se ensina, de modo mais fácil, aquilo que se aprende na universidade.

2.3- O novo Projeto Pedagógico de Curso

Diante das DCNs de 2002 e 2015, só neste último ano, o curso de Graduação em Geografia da UFPB finalizou a reformulação do PPC de 1998. A primeira modificação instituída foi a separação do Bacharelado e da Licenciatura que passaram a ser ofertados como dois cursos distintos.

Essa reformulação também se fez necessária devido às exigências postas pela sociedade atual que requer a formação de profissionais qualificados e cada vez mais especializados para determinada função. Ainda que não seja uma questão consensual entre os professores formadores, a dupla formação de bacharel e licenciado recebia inúmeras críticas dos profissionais diplomados que não se sentiam devidamente preparados para exercer a função de técnico e, muito menos, de professor de Geografia.

No intuito de também enfrentar esse problema, o novo PPC da Licenciatura foi aprovado pela Resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão CONSEPE/UFPB N° 08/2016, após ser elaborado em parceria entre o Departamento de Geociências e o Centro de Educação. Professores de ambas as unidades foram

designados para compor o Núcleo Docente Estruturante (NDE)³ do Curso de Geografia cuja principal atribuição era a elaboração do PPC da Licenciatura. No novo documento curricular, ficou estabelecido que o curso seria noturno, com carga horária de 3015 h/a ou 201 créditos, sendo o tempo mínimo de conclusão em nove períodos e tempo máximo de catorze semestres ou sete anos.

Vale a ressalva de que este novo PPC foi apresentado no CONSEPE em reunião de 09 de dezembro de 2015 e aprovado e publicado em 10 de fevereiro de 2016, porém sem ainda incorporar as novas DCNs de 2015. O novo PPC da Licenciatura tinha como principais marcos legais as DCNs de 2002 e a Resolução CONSEPE n. 16/2015 que aprovou o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da UFPB, em 11 de maio, ou seja, pouco antes da publicação das DCNs de 01 de julho de 2015. Assim, o novo PPC da Licenciatura, aprovado pelo CONSEPE, logo precisou ser adequado às DCNs de 2015.

Feita a revisão pelo NDE, um “novíssimo” PPC da Licenciatura foi aprovado no Colegiado do Curso, mas aguarda sua homologação pelo CONSEPE. Embora tenha sofrido mudanças importantes (como a ampliação para quatro Estágios, o aumento das Práticas voltadas ao ensino de Geografia e a melhor distribuição, ao longo do curso, dos componentes específicos e pedagógicos), não trataremos aqui do “novíssimo” PPC, pois ainda não foi implantado⁴.

Então, retomando ao novo PPC, torna-se primordial que a formação inicial priorize a articulação de saberes disciplinares e pedagógicos e que haja a inserção constante do discente na prática escolar, ou seja, em seu futuro local de trabalho, o quanto antes possível.

É esperado que o professor de Geografia, formado a partir da nova matriz curricular, construa um aporte teórico-metodológico capaz de viabilizar o processo de ensino-aprendizagem com alunos nos diferentes níveis do ensino básico: Fundamental e Médio. Para tanto, a reforma foi estruturada a partir da seguinte distribuição dos componentes curriculares (Tabela 03).

³ O Núcleo Docente Estruturante foi formado para reformular o PPC do Curso de Geografia da UFPB. O mesmo era composto por professores do Departamento de Geociências como também do Centro de Educação.

⁴ Uma das justificativas para este atraso, conforme a Pró-Reitoria de Graduação da UFPB, é que as DCNs de 2015, no seu Art. 22, determinam que, os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, ou seja, até julho de 2017. As recentes mudanças no Governo Federal e nas Políticas Educacionais também retardaram a discussão e a implantação das novas DCNs na UFPB e em todo o País.

Tabela 03: **Distribuição da carga-horária do novo PPC**

Componente Curricular	Carga Horária	Créditos
Conteúdos Básicos Profissionais	2385 horas	159
Conteúdos Complementares Obrigatórios	300 horas	20
Conteúdos Complementares Optativos	120 horas	08
Conteúdos Complementares Flexíveis	210 horas	14
TOTAL DO CURSO	3015 horas	201

Fonte: UFPB, 2016. Adaptada por Mayanne Gomes, 2016

Os conteúdos básicos profissionais são de caráter obrigatório, estando neles incluídos os componentes curriculares da Geografia, as Práticas Curriculares e os Estágios Supervisionados. As disciplinas da Geografia correspondem aos conhecimentos específicos da Ciência Geográfica, tais como: Geomorfologia, Climatologia, Geografia Urbana, Agrária, da Paraíba, entre tantas outras que totalizam 1560 h/a ou 104 créditos.

As Práticas Curriculares e os Estágios Supervisionados, que se enquadram nos conteúdos básicos profissionais, devem ser regidos pela observação, inserção na realidade profissional, iniciação à docência e intervenção no espaço escolar. As Práticas Curriculares (Tabela 04) devem possuir conteúdos obrigatórios e optativos, ambos totalizam 300 h/a ou 20 créditos.

Tabela 04: **Componentes Curriculares da Prática Curricular**

Componentes Curriculares Obrigatórios da Prática Curricular	Carga Horária	Créditos
Política e Gestão da Educação	60	04
Fundamentos Antropo-Filosófico da Educação	60	04
Fundamentos Sócio-Históricos da Educação	60	04
Fundamentos Psicológicos da Educação	60	04
Didática	60	04
TOTAL	300	20

Fonte:UFPB, 2016. Adaptada por Mayanne Gomes, 2016

As Práticas Curriculares serão distribuídas ao longo do curso, contribuindo para os licenciandos compreendermos processos de ensino e se familiarizarem com a prática pedagógica e as legislações pertinentes à educação brasileira.

Já o Estágio Supervisionado (Tabela 05) terá duração de 405 horas ou 27 créditos e será ofertado a partir do 6º período letivo, dividido em três componentes curriculares.

Tabela 05: Estágio Curricular Supervisionado

Estágio Supervisionado de Ensino	Carga Horária	Créditos
Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia I – Introdução ao ensino de Geografia na escola de Ensino Fundamental Médio	105	07
Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia II – Prática de ensino de Geografia na escola de Ensino Fundamental	150	10
Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia III - Prática de ensino de Geografia na escola de Ensino Médio	150	10
TOTAL	405	27

Fonte:UFPB, 2016. Adaptada por Mayanne Gomes, 2016.

Além dos conteúdos básicos profissionais, existem os conteúdos complementares que se subdividem em: obrigatórios, optativos e flexíveis. Os obrigatórios (Tabela 06) são considerados imprescindíveis à formação profissional, com carga horária de 300 horas e 20 créditos.

Tabela 06: Conteúdos Complementares Obrigatórios

Conteúdos Complementares Obrigatórios	Carga Horária	Créditos
Metodologia do Trabalho Científico	60	04
Pesquisa Aplicada à Geografia	60	04
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	60	04
Libras – Língua Brasileira de Sinais	60	04
Educação das Relações Étnico-Raciais	60	04
TOTAL	300	20

Fonte:UFPB, 2016. Adaptada por Mayanne Gomes, 2016

Os componentes optativos proporcionarão um aprofundamento dos conhecimentos da Geografia, totalizando 08 créditos e 120 horas. Os flexíveis também possuem a mesma carga horária e quantidade de créditos, no entanto são constituídos de atividades acadêmicas que se configuram fora da sala de aula, como por exemplo, participação em eventos científicos e em projetos de pesquisa, ensino e extensão.

2.4 – Das Práticas de Ensino aos Estágios Supervisionados

As Práticas de Ensino I e II do currículo de 1998 compreendiam a carga horária de 300 horas divididas em duas disciplinas de 150 horas que eram ofertadas após o término do Bacharelado ou como disciplinas optativas cursadas nos períodos finais.

As ementas das duas Práticas de Ensino apresentam o seguinte conteúdo:

Discussão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. Elaboração de planejamento de ensino. Início do estágio: visitas às escolas e elaboração de estudos sobre as mesmas. Acompanhamento e orientação de estágio na escola de 1º e 2º graus (UFPB, 1998, p. 50).

As ementas reproduzem um modelo de formação docente que, ainda influenciado pela racionalidade técnica, tinha nas Práticas de Ensino os momentos exclusivos para o formando aprender a ensinar. Embora previssem a discussão teórico-metodológica, grande parte da carga-horária era reservada às técnicas e estratégias de ensino a serem adotadas nas escolas campos de estágio.

Ainda que tais ementas não tenham sido reformuladas por quase duas décadas, no currículo praticado por professores do Centro de Educação, tais disciplinas vêm incorporando novas concepções e propostas para o estágio e a docência em Geografia (PIMENTA, LIMA, 2012; BARREIRO; GEBRAN, 2006; PASSINI, 2011).

A pesquisa tem sido implementada nas Práticas de Ensino para promover a articulação teórico-prática que possibilite aos futuros professores a ação-reflexão e a adoção de estratégias de ensino-pesquisa nos Estágios Supervisionados (ASSIS, 2017). Porém, problemas ainda são encontrados na oferta desses “velhos” componentes. Falta maior articulação da Prática de Ensino com outros componentes curriculares (específicos e pedagógicos), assim como a ampliação das práticas escolares que comentaremos adiante.

Com a substituição das Práticas de Ensino pelos Estágios Supervisionados, é esperada uma melhoria na formação docente, a partir do aumento e da distribuição da carga-horária reservada à ação-reflexão sobre as práticas escolares.

São previstos no novo PPC três Estágios Supervisionados (Tabela 05) que tratarão dos seguintes conteúdos e práticas: os fundamentos teóricos sobre o ensino de Geografia; a formação do professor e sua inserção no mercado de trabalho; a realidade educacional brasileira; os fundamentos teórico-metodológicos, avaliativos e instrumentais, associados à pesquisa e à investigação no ambiente escolar; as experiências de observação, planejamento e vivência no campo de Estágio da Educação Básica (UFPB, 2016).

Além disso, o fato de serem ofertados a partir do sexto período e antecedidos pelas Práticas Curriculares, contribui para que os Estágios promovam a mobilização e a construção de saberes docentes no Curso de Licenciatura em Geografia.

CAPÍTULO III - A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES NA UNIVERSIDADE E NA ESCOLA

3.1- As Práticas de Ensino na universidade e as orientações para o estágio

Desde a reformulação do PPC de Geografia em 1998, as Práticas de Ensino vêm sendo ofertadas pelo DME/CE (Departamento de Metodologia da Educação/Centro de Educação). Apesar de ainda serem denominados de Práticas de Ensino, os estágios de Geografia, observados durante a pesquisa, são orientados e desenvolvidos como atividades de ensino-pesquisa nas quais teoria e prática são indissociáveis.

A primeira parte das Práticas de Ensino I e II, ou seja, 1/3 da carga horária total é desenvolvida na universidade com a finalidade de discutir textos, filmes e documentários que tecem considerações sobre a formação de professores e as novas concepções e práticas do Estágio Supervisionado (**Anexo A e B**). Também são discutidos textos sobre tipos de pesquisa em Educação, a exemplo da pesquisa etnográfica e da pesquisa-ação (ANDRÉ, 2012).

Além disso, são dadas orientações para a formalização dos Estágios, por meio do preenchimento do Termo de Compromisso de Estágio (TCE) e do Plano de Atividade do Estágio (PAE), documentos estes obrigatórios e fornecidos pela Coordenação de Estágio e Monitoria (CEM) da Pró-Reitoria de Graduação – PRG/UFPB. Além desses documentos, o estagiário ainda recebe a carta de apresentação e as fichas de frequência e de avaliação das práticas escolares. No SIGAA⁵, o Professor Orientador também disponibiliza artigos que fornecem um embasamento teórico-metodológico para os Estágios, roteiros de observação da escola e da turma, roteiros de planos de ensino, assim como instruções para a elaboração do artigo reflexivo. Todo esse material é apresentado e discutido na primeira etapa da disciplina.

O processo de avaliação das Práticas de Ensino reúne instrumentos diversos, tais como: provas e resenhas sobre os textos discutidos; a nota e recomendações da ficha de avaliação preenchida pelo professor supervisor da escola; a análise e a apresentação dos planos de ensino; além do artigo reflexivo que é elaborado de forma individual.

Na Prática de Ensino I, a observação da escola e da sala de aula de Geografia compõe a principal tarefa dos estagiários. Nesse primeiro momento, após as orientações

⁵Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas < <http://www.sigaa.ufpb.br>>

teóricas para a realização dos estágios, os alunos direcionam a atenção para observar a escola como um todo, procurando identificar e refletir sobre as dimensões estruturais, pedagógicas e socioculturais que integram o cotidiano do espaço escolar (ANDRÉ, 2012) e influenciam na atuação dos professores de Geografia. A partir do diagnóstico elaborado nas observações, os estagiários planejam e executam regências de classe em turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), de ensino regular ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já na Prática de Ensino II, as mesmas atividades são direcionadas às escolas e turmas do Ensino Médio, tanto regulares, quanto de EJA.

As regências foram, ao longo dos estágios, os principais objetos de pesquisa dos estagiários. Na elaboração do artigo reflexivo, o estagiário é orientado a escolher algum fato e/ou fenômeno de destaque das regências ou da vivência na escola para dissertar a partir do referencial teórico trabalhado nas Práticas de Ensino.

Antes de encaminhar os discentes para as escolas, o professor orientador faz uma seleção das unidades de ensino, assim como dos professores supervisores. Essa seleção é feita para facilitar o acompanhamento dos estagiários e o contato com os professores supervisores. Realizada a primeira reunião na escola para a apresentação dos estagiários, do supervisor e do orientador, o acompanhamento dos estagiários fica a cargo do supervisor da escola que mantém contatos com o coordenador de estágio.

Na Prática I, foram selecionadas três escolas e quatro supervisores. Na Prática II, o número de escolas e de supervisores foi o mesmo. Na seleção das escolas, são levados em conta alguns pré-requisitos como a proximidade com a UFPB, a disponibilidade de turmas do Ensino Fundamental (no caso da Prática I) e do Ensino Médio (no caso da Prática II) e de turmas de EJA à noite, tendo em vista que grande parte dos discentes só pode realizar os estágios nos mesmos dias e horários da disciplina. No entanto, nem todas as escolas preenchem esses pré-requisitos. Após a indicação das escolas pelo professor orientador, os estagiários escolhem onde irão atuar.

Liberados dos encontros semanais na universidade, os estagiários levam cerca de dois meses para realizar a prática escolar. Nesse período, o acompanhamento dos estágios ocorre de forma presencial e/ou à distância, uma vez que o professor-orientador mantém frequente contato por telefone com os professores supervisores. Com os estagiários, o contato se dá da mesma forma e via SIGAA.

Nas escolas, os estagiários fazem duas aulas de observação, para, posteriormente fazer o planejamento e as regências de classe. Depois de efetivarem seus estágios, os mesmos voltam para a universidade onde apresentam os planos de ensino que

desenvolveram, entregam seus artigos reflexivos e tecem considerações sobre sua ação docente. Esse momento de culminância serve para que os futuros professores reflitam sobre a formação e a profissionalização docentes.

3.2- Os alunos-estagiários das Práticas de Ensino de Geografia

Os alunos-estagiários das Práticas de Ensino de Geografia apresentam um perfil acadêmico diverso. Há aqueles que já concluíram o Bacharelado e seguem para a complementação da Licenciatura, outros que não concluíram a primeira graduação e ainda aqueles que cursam Mestrado.

Essa diversidade de alunos contribui para o considerável número de reprovações e trancamentos de matrículas nas Práticas. Na tabela 07, são apresentados dados de matrículas, reprovações e trancamentos da Prática I, do período de 2003.1 a 2012.2.

Tabela 07: **Dados da Prática de Ensino I**

Ano/Semestre	Matriculados	Aprovados	Reprovados	Trancamentos
2003.1	49	39	1	9
2003.2	47	29	4	14
2004.1	48	33	9	6
2004.2	34	27	4	3
2005.1	50	36	9	5
2005.2	17	13	1	3
2006.1	56	33	12	11
2006.2	42	26	9	7
2007.1	22	16	4	2
2007.2	26	10	4	12
2008.1	20	15	3	2
2008.2	38	32	2	4
2009.1	22	15	3	4
2009.2	36	25	8	3
2010.1	23	14	5	4
2010.2	22	15	6	1
2011.1	28	12	8	8
2011.2	34	32	2	0
2012.1	14	7	4	3
2012.2	27	22	2	3
TOTAL	655	451	100	104

Fonte: Adaptado do SIGAA/UFPB, 2016.

Elaborado por Mayanne Gomes, 2016.

Os dados apresentados na Tabela 07, principalmente os de reprovações e trancamentos, certamente são reflexos do PPC de 1998 que pouco valorizava a formação do professor. Diante disso, muitos dos alunos-estagiários se sentem “perdidos” quando chegam nessa etapa do curso, pois não foram estimulados para o exercício da profissão docente e sim para serem técnicos e planejadores.

Nas entrevistas, foi constando que 5 (cinco) desses sujeitos (E3, E6, E7, E8 e E9) tinham participado ou participavam do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, como bolsistas que já tinham certa experiência na docência. Por outro lado, os demais estagiários tiveram, nas Práticas de Ensino, suas primeiras vivências como docentes.

Ainda foi identificado que três estagiários mantinham vínculo empregatício, porém nenhum atuava na área da educação (E5, E4 e E2). Os demais se dedicavam à carreira acadêmica, preparando-se para concursos e seleções para pós-graduação.

3.3- As escolas campo de estágio e os professores supervisores

Os estágios supervisionados foram realizados em seis escolas da rede pública de João Pessoa. No entanto, selecionamos apenas três para pesquisa, sendo uma do ensino Fundamental e duas do Médio, a saber: a Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof^a. Argentina Pereira Gomes, a Escola Estadual de Ensino Médio Prof^a. Olivina Olívia Carneiro da Cunha e o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da UFPB (NEJAEM/UFPB).

A Escola Estadual Prof^a. Argentina localiza-se na Av. Camilo de Holanda, Utb 1003, no centro da capital paraibana. Funciona nos turnos da manhã e da tarde. O público-alvo é o aluno em idade regular para cursar o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). O corpo discente é oriundo de diferentes bairros e da região metropolitana de João Pessoa. A escola possui laboratório de informática, quadra de esportes, biblioteca, auditório, além de 13 salas de aulas.

A Escola Estadual Olivina Olívia também fica localizada no bairro do Centro, especificamente na Av. Duarte da Silveira, 450, Utb 1030. Recebe alunos que cursam as séries do Ensino Médio de forma regular e funciona nos turnos da manhã e da tarde. Seu alunado é proveniente de vários bairros e da região metropolitana de João Pessoa. A mesma dispõe de uma ótima infraestrutura com salas climatizadas, sala de informática,

salas com data show, auditório, quadra poliesportiva, piscina com dimensões olímpicas e biblioteca. Além disso, possui uma sala destinada à Educação de alunos especiais.

O NEJAEM/UFPB localiza-se no *campus* I da UFPB, no bairro Castelo Branco, em João Pessoa. Resulta de uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e a Universidade Federal da Paraíba, na qual o Estado sede os professores e a UFPB a parte física. Os estudantes são jovens e adultos trabalhadores que cursam os ciclos V e VI que correspondem ao Ensino Médio. As aulas funcionam nos turnos da tarde e da noite, sem boa infraestrutura. O funcionamento ocorre em apenas um bloco de salas.

Para a pesquisa, foram selecionados 3 (três) dos 8 (oito) professores supervisores dos estágios. No que tange à formação desses docentes, dois deles são formados em Geografia, sendo um doutorando e outro mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG/UFPB, ambos supervisores do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Já o terceiro é licenciado em História, aposentado no município de Santa Rita – Paraíba e ministra atualmente Geografia e História na rede estadual, especificamente no NEJAEM/UFPB.

As turmas nas quais os estágios foram executados eram bastante diversificadas, principalmente as do NEJAEM/UFPB, nas quais a faixa etária compreendia alunos menores de 18 anos e alunos com idade superior aos 45 anos. Na Escola Prof^a. Olivina Olívia e na Escola Prof^a. Argentina a realidade encontrada foi outra. As turmas apresentavam uma faixa etária esperada tanto para o Ensino Médio quanto para o Ensino Fundamental II.

3.4- Observações dos planejamentos e das regências de estágio

3.4.1- Os Planejamentos

O planejamento é fundamental na construção de uma aula, pois como menciona Passini (2011, p.64), “é nele que estão contidos as ações, metas, tarefas e trabalhos a serem seguidos”. Porém, não devemos encará-los como uma atividade obrigatória e que, portanto, deve ser seguida à risca, mas sim como uma ferramenta que auxilia a ação docente, até porque o plano de aula ou de ensino pode ser modificado diante de necessidades que porventura surgem.

Partindo da concepção de que os planos de ensino são instrumentos norteadores da aula, os estagiários, a partir das orientações do professor das Práticas de Ensino (I e II), iniciaram seus respectivos planejamentos.

3.4.1.1 - Os Planejamentos no Ensino Fundamental

No Ensino Fundamental, foram elaborados planos de aula que, diferentes dos planos de ensino, são destinados a situações específicas de uma aula e não de uma sequência de aulas. Nas palavras de Passini (2011, p.60), o plano de aula “é quase um documento particular do professor, no qual ele coloca a ordem das ações que pretende adotar na aula, com detalhes sobre recursos a serem utilizados em cada etapa do processo, as atividades possíveis etc.”, ou seja, os planos devem expressar uma articulação entre os saberes disciplinares (conteúdos) e os saberes pedagógicos (métodos, recursos, estratégias, etc.).

Ao analisar esses planos, identificamos que, embora a Escola Prof.^a Argentina Pereira Gomes dispusesse de salas com projetores multimídias, todas as aulas seriam expositivas e dialogadas. Apenas nos planos de E10 constava a utilização de cartazes ilustrativos para serem adotados como recursos didáticos. Isto revela que, apesar das críticas e orientações para diversificar a prática escolar, quando defrontados com estas, os estagiários persistem em reproduzir um ensino baseado na descrição, na exposição e no uso exclusivo do livro didático. Em muitos casos, esta é uma opção do estagiário ou uma orientação do professor supervisor.

Nas partes transcritas dos planos abaixo, é possível demonstrar a preferência metodológica pela aula expositiva e dialogada:

CONTEÚDOS

As regiões geoeconômicas do Brasil

- A Amazônica,
- O Nordeste e
- O Centro-sul.

METODOLOGIA

Aula: Aula expositiva e dialogada para apresentar e caracterizar as regiões geoeconômicas brasileiras (E6)(**Anexo C**).

CONTEÚDOS

- As Regiões do Brasil
- As Divisões Regionais: Fatores que levam a divisão

METODOLOGIA

Aula expositiva e dialogada com abordagem nos fatores que construíram os fundamentos para as divisões regionais (E7)(**Anexo D**).

Foi possível constatar, ao analisar os planos, que alguns estagiários tiveram dificuldades para articular os saberes disciplinares com os pedagógicos, uma vez que, cada conteúdo e perfil de turma requerem estratégias, métodos e recursos diversificados. Ao ministrar o conteúdo “As regiões geoeconômicas do Brasil”, por exemplo, torna-se imprescindível utilizar o mapa, principalmente no Ensino Fundamental, onde os alunos não conseguem mentalmente espacializar essas regiões que não respeitam os limites estaduais. Parece que poucos se atentaram ao fato de que iriam ministrar aulas para crianças e, partindo disso, deveriam ter proposto aulas atrativas e atividades lúdicas, colaborando para uma aprendizagem geográfica.

O planejamento de E10 era o que propunha apresentar algo diferente, ele descreveu assim como iria ministrar a aula no 8º ano:

No primeiro momento, será realizado uma pequena revisão dos conceitos trabalhados anteriormente, como: nação, povo, Estado, cultura, através da exposição no quadro e das informações fornecidas pelos alunos. No segundo momento, será realizado um diálogo referente aos conceitos de território, limite e fronteira, bem como as disputas que decorrem desses conceitos. Por fim, serão realizados exercícios de fixação do conhecimento por meio do livro didático. A aula será expositiva e dialogada através do quadro e cartazes em exposição.

E10, para além de “o que ensinar”, planejou sua aula baseado no “a quem ensinar”, pois apesar da metodologia ser a aula expositiva e dialogada, o cartaz surge como um diferencial, podendo ser bastante explorado e atrativo. Lembrando que o cartaz é um recurso de baixo custo de produção, mas de grande potencial pedagógico, pois pode tornar a aula mais atrativa, significativa e, quando elaborado pelos alunos, estimula ainda a criatividade e a participação no processo de ensino-aprendizagem.

Evidente que alguns fatores podem ter contribuído para a pouca variação de recursos e metodologias. Um exemplo é a diversidade de turmas, ou seja, as regências seriam efetivadas em diferentes anos e alguns estagiários tiveram que planejar aulas para seis turmas diferentes.

De modo geral, apesar da pouca variação metodológica, o professor supervisor aprovou todos os planos de aula que seriam executados nas regências.

3.4.1.2 - Os Planejamentos no Ensino Médio

No momento de planejar as aulas e elaborar os planos de ensino, observamos que alguns estagiários, principalmente aqueles que iriam para as turmas de EJA, sentiram dificuldades para escolher as metodologias e recursos didáticos, pois os mesmos se defrontaram com questões como: que metodologia posso utilizar para esse perfil de aluno e que se enquadra nesse conteúdo? Que recursos posso utilizar para deixar a aula mais atrativa e dinâmica? Esses fatos foram constatados nas entrevistas realizadas com os estagiários. Um deles afirmou: “senti dificuldade para montar as aulas, escolher as metodologias que seriam utilizadas, mas em relação aos objetivos e conteúdos não” (E1). Já E2 deixou claro que “sim, [as dificuldades ocorreram] no planejamento da aula, pois, o tempo de cada aula era resumido por ser no turno da noite”. Para Vasconcelos (2003, p. 112) “a deficiência da prática educativa encontra na metodologia, no modo de fazer a educação, uma de suas causas”.

Essas dificuldades de planejamento demonstram o desafio de articular os saberes disciplinares com os saberes pedagógicos. Elas são reflexos de problemas oriundos na formação inicial quando, geralmente, os saberes pedagógicos não são bem trabalhados pelos professores formadores do Centro de Educação ou quando os professores e alunos do curso de Geografia supervalorizam os saberes específicos em detrimento dos saberes pedagógicos.

Ao comentar sobre seu planejamento, E3 relata dificuldades e o que fez para superar alguns obstáculos:

O meu planejamento foi feito com bastante antecedência, com base principalmente no livro didático que é utilizado. Porém, na minha primeira ida à sala de aula para observação, já percebi que o planejamento que eu tinha elaborado não teria como ser colocado em prática devido a vários fatores. A falta de recursos muitas vezes gera limitações, mas o pior foi o curto tempo de aula. Apesar de serem duas aulas de geografia seguidas, o tempo era bastante reduzido para desenvolver qualquer atividade um pouco mais extensa e complexa. Depois das observações tive que replanejar o que havia planejado. O planejamento “completo” que eu tinha programado se reduziu bastante e ficou bem mais simplificado. A falta de recursos me fez procurar outras estratégias para trabalhar com esses alunos, principalmente de forma participativa e dinâmica.

Diante das dificuldades apresentadas, o professor orientador propôs que os estagiários trabalhassem com metodologias diversificadas, pois as turmas de EJA eram compostas de alunos jovens e trabalhadores os quais requeriam aulas atrativas e dialógicas com incentivo ao debate de conteúdos que tivessem relação com seus saberes de vida.

Já nas turmas do ensino regular da Escola Estadual Olivina Olívia, não foram encontradas grandes dificuldades na elaboração dos planos de ensino. E5, quando questionado, mencionou:

Não encontrei dificuldade, porém não acho que seja uma facilidade. Diria que quando se trabalha pensando no conteúdo a ser ministrado, estratégia a ser utilizada e público alvo fazendo uma adequação em conjunto, chega-se a um fator facilitador de elaboração.

Assim, foi possível identificar maior variação de metodologias e recursos na Prática II voltada ao Ensino Médio. Porém, se faz necessário a análise dos planos de forma individual, tanto para apresentar as estratégias utilizadas pelos estagiários e comprovar se de fato essa diversidade está presente em cada um dos planos.

Ao analisarmos os planos de ensino executados no NEJAEM/UFPB, observamos “novidades” como aulas com projetores multimídia, mapas, além de vídeos curtos e imagens relacionadas aos conteúdos ministrados, os quais foram relacionados, em alguns casos, ao cotidiano dos discentes. Porém, recursos tradicionais como a lousa e o livro didático não foram desprezados. Mesmo a estrutura no NEJAEM/UFPB não fornecendo equipamentos como projetores multimídia, os estagiários se prontificaram em consegui-los, tornando possível o cumprimento do que estava previsto nos planos.

Na parte transcrita do plano de ensino de E2 (**Anexo E**) é possível constatar certa variação nas metodologias das aulas:

Aula 2-Vídeo-Debate sobre o processo de urbanização brasileira, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MT4c7qbbJpc>. Durante o debate buscar identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema.

Aula 3-Aula expositiva e dialogada, utilizando exposição de imagens do processo de urbanização da cidade de João Pessoa, dando ênfase a questões sobre habitação, problemas ambientais e o transporte urbano da cidade.

Aula 4-Aula expositiva e dialogada sobre a rede urbana.Serão utilizadas imagens ressaltando fluxos de pessoas, industrialização e núcleos urbanos.

Aula 5-Debate com a turma, sobre o processo de Metropolização, Conurbação e Descentralização urbana. Será usada na aula matéria extraída da internet.

Aula 6-Desenvolver um trabalho de pesquisa sobre o processo de urbanização do bairro Altiplano Cabo Branco, onde serão utilizadas imagens do Google Earth numa escala temporal, tabelas e matérias.

Aula 7-Desenvolver um trabalho de pesquisa sobre o processo de urbanização do bairro São José, onde serão utilizadas imagens do Google Earth numa escala temporal, tabelas e matérias.(Trecho do plano de ensino de E2).

Apesar do predomínio das aulas expositivas e dialogadas, estas incorporam novos recursos que valorizam a construção do conhecimento pelo estudante que será sujeito atuante. Suas observações serão consideradas, analisadas, respeitadas,

independentemente da procedência e da pertinência delas, em relação ao conteúdo estudado (ANASTASIOU; ALVES, 2004). Foi observado também que o mesmo utilizou recursos audiovisuais (vídeos e imagens). Outro fato que consta no plano é a articulação entre os conteúdos do livro didático (Um Brasil Urbano) e a realidade encontrada na cidade que os alunos habitam. E2 utilizou, como parte do conteúdo, o processo de urbanização da cidade de João Pessoa, como consta nas aulas 6 e 7, dando ênfase a dois bairros com paisagens bem distintas na cidade: o São José e o Altiplano Cabo Branco.

Trabalhados na perspectiva de desenvolver o tema “Questão agrária no Brasil: a relação com a terra”, os objetivos e os conteúdos do plano de ensino (**Anexo F**) de E1 foram assim apresentados:

OBJETIVOS

- Conhecer as raízes históricas da concentração de terras no Brasil;
- Destacar os usos do solo brasileiro e diferenciar os sistemas agropecuários no Brasil, a saber: agricultura extensiva, agricultura intensiva e agricultura itinerante;
- Reconhecer a luta camponesa pela terra;
- Saber sobre a história do MST (ou de qualquer movimento social rural) e reconhecer outros movimentos sociais do campo;
- Refletir sobre o teor das notícias, ou melhor, a intencionalidade delas;
- Analisar a questão agrária e a luta pela terra no estado da Paraíba.

CONTEÚDOS

- Terra e conflito no Brasil: um breve resgate histórico;
- Os governos militares e a Lei de Terras;
- A Reforma Agrária;
- Lutas no campo;
- O Agronegócio ou o Agrobusiness.

Ao analisar esses elementos do plano ficou evidente que há uma conexão clara entre os objetivos e os conteúdos, pois, como menciona Passini (2011), deve haver uma coerência nos planos, ou seja, o conteúdo e a forma na persecução dos objetivos propostos devem ser estruturados respeitando uma lógica. Diante disso, o que se pretende com os objetivos são, certamente, alcançados pelo que consta nos conteúdos.

Outro plano de ensino analisado foi o de E5 (**Anexo G**). Os conteúdos e as metodologias utilizadas na turma B estão descritas da seguinte maneira:

CONTEÚDOS

Migrações no Mundo

- Tipos e causas das migrações
- A questão dos refugiados
- A fuga de cérebros
- As imigrações ilegais
- Os principais fluxos internacionais

Migrações no Brasil

- O imigrante na formação do Brasil
- Tipos de migrações internas
- Os fluxos migratórios internos
- Os movimentos emigratórios no Brasil

METODOLOGIA

05/09: Aula 3-Turma (B) Aula expositiva e dialogada para reconhecer os tipos e as causas das migrações, demonstrando através de matérias de jornais impressos e visuais a questão dos refugiados no mundo e a fuga de cérebros no espaço geográfico mundial.

07/09: Aula 5-Turma (B) Aula expositiva e dialogada apresentada através de slides no Power Point, para os alunos identificarem nos mapas os principais pontos de imigrações ilegais no mundo e se conscientizarem quanto aos principais fluxos migratórios internacionais.

12/09: Aula 7-Turma (B) Debate sobre os imigrantes e a formação do Brasil a partir da identificação das suas descendências e se têm conhecimento de alguma história de vida, familiar, nas relações com as imigrações.

14/09: Aula 9- Turma (B) Aula expositiva e dialogada apresentada através de slides no Power Point representando os fluxos migratórios internos e mostrando vídeos para prestar atenção aos movimentos emigratórios no Brasil.

É possível observar no plano que os procedimentos e recursos mais usados foram: aulas expositivas e dialogadas com uso de projetor multimídia que associava exposições de mapas e vídeos. A utilização de recursos audiovisuais é uma estratégia que facilita o processo de ensino-aprendizagem, pois associa som, imagem e movimento, atraindo assim vários sentidos e a atenção dos alunos. No entanto, deve-se ter o cuidado de não se prender apenas ao conteúdo que está contido nos slides, como também ter a preocupação de dar vez e voz aos alunos, já que esse é o grande diferencial das aulas expositivas e dialogadas.

Em ambos os planos analisados existia um tópico destinado à avaliação que assim era apresentada:

AVALIAÇÃO

Elaborar um resumo do vídeo assistido em sala sobre o tema Urbanização Brasileira. Com base nas discussões em sala de aula solicitar aos alunos que relatem sobre a urbanização nos respectivos bairros que os mesmos residem. (E2)

AVALIAÇÃO

O processo de avaliação será considerado de acordo com a participação e interação nas aulas e nas atividades propostas ficando a critério do professor a validação de nota ou pontos. (E5)

O processo de avaliação, pelo que observamos nos planos dos estagiários, se dará, na maioria das vezes, pela participação dos alunos no decorrer das aulas e das

atividades realizadas. A atribuição de notas pelas tarefas realizadas, geralmente, é combinada ou fica a cargo do professor supervisor de estágio.

Enfim, a adoção de estratégias e materiais didáticos diversificados fizeram os supervisores aprovar os planos de ensino que seriam executados pelos estagiários no decorrer das regências.

Ao analisarmos os planos de ensino ficou evidente que os estagiários, apesar de apresentarem algumas dificuldades no início, conseguiram mobilizar os saberes pedagógicos e articulá-los com os saberes disciplinares referentes aos conteúdos específicos da Geografia, pois propuseram metodologias, estratégias de ensino-aprendizagem e recursos que se adequavam ao perfil de aluno que iriam encontrar em sala de aula. Como exemplo, podemos citar as estratégias utilizadas nas turmas de EJA que se baseavam em aulas dialogadas, participativas e dinâmicas, com exposições de recursos audiovisuais que articulavam os conteúdos do livro didático com situações vivenciadas pelo alunado ou encontradas no cotidiano dos mesmos.

3.4.2- As Regências

3.4.2.1 - As Regências no Ensino Fundamental

Algumas regências no Ensino Fundamental foram efetivadas por duplas, ou seja, uma única aula era ministrada por dois alunos-estagiários. Embora esta prática não seja frequente e orientada pelo professor da universidade, há situações específicas das escolas e dos estagiários que levam ao uso dessa estratégia para cumprimento da carga-horária das regências dos estágios. Além disso, a definição das regências não foi baseada na escolha dos anos ou turmas, mas sim nos dias da semana. Isso fez com que, por exemplo, E7 e E8 tivessem assim distribuídas as suas aulas: na quarta-feira, foram no 7º ano A, B e C e 6º ano A, B e C; já na sexta, as aulas eram ministradas por E10 no 7º ano A, B e C e no 8º ano A e B.

As regências de E7 e E8 foram realizadas no 7º ano A e assim descritas no nosso caderno de observações:

A aula foi expositiva e dialogada e iniciou-se com a apresentação dos estagiários que iriam ministrar a aula, como também com a apresentação do tema “A regionalização dos elementos naturais”. Na sequência E7 expôs do quadro negro o conteúdo para os alunos copiarem. Nos 15 minutos finais E7 e E8 explicaram o assunto. Começaram a explicação mostrando que

características naturais são consideradas no momento de regionalizar e apresentaram as principais regiões naturais brasileiras. Procuraram sempre considerar os conhecimentos prévios do alunado, fazendo questionamentos sobre a distribuição dessas regiões no estado na Paraíba. A aula foi bastante participava.

Apesar do longo tempo gasto para anotações na lousa (Foto 01), considerando o pouco tempo de duração da aula (45 minutos), a regência se efetivou com sucesso, tendo em vista a grande participação dos alunos durante a explicação do assunto.

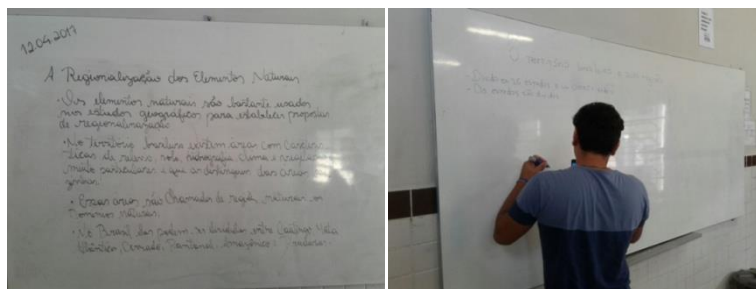


Foto 01: Utilização do Quadro Branco
Fonte: Arquivo Pessoal, 2017

Evidente que outros tipos de recursos didáticos poderiam ter sido utilizados, como mapas, fotos e tabelas que diversificam o processo de ensino-aprendizagem. Porém, a ausência desses recursos não comprometeu o andamento nem a qualidade da regência, pois os mesmos conseguiram dinamizar a aula através de questionamentos e de exemplos que são vistos diariamente pelos alunos no seu cotidiano ou através da mídia. Apesar de não ter variação metodológica, os estagiários souberam adequar o conteúdo à linguagem dos alunos, demonstrando ter domínio dos saberes específicos da Geografia e dos saberes pedagógicos. Vale ressaltar que apesar da aula ter sido ministrada por dois estagiários não houve intromissões e interrupções nas falas de nenhum deles. Na verdade, houve uma cooperação mútua que tornou a aula ainda mais atrativa.

Na sequência, E7 e E8 ministraram mais quatro aulas, uma no 7º ano B e outra no C e duas no 6º ano B. Essa dinâmica de aula em conjunto foi definida e combinada com o professor supervisor. Nos três 7º anos, o conteúdo foi o mesmo (A regionalização dos elementos naturais). No 6º ano o tema foi “A agricultura e a produção agrícola brasileira”. Todas as aulas foram expositivas e dialogadas.

Outra sequência de regências observadas foi a de E10 que ministrou três aulas, uma no 7º ano C e uma no 8º ano A e outra no 8º ano B. As duas aulas no 8º ano

tiveram como tema “As disputas territoriais e as zonas de fronteira”. A aula no 8º B foi descrita da seguinte maneira:

A aula foi expositiva e dialogada com a utilização de um cartaz. De início, foi feita uma revisão dos conceitos vistos na última aula, onde questionamentos foram feitos ao alunado. Na sequência, explanou-se o conteúdo da aula remetendo-se sempre ao cartaz para exemplificar os conceitos que estavam sendo dados, dentre eles o de território, limite, nação, fronteira e povo. Durante toda a aula perguntas foram dirigidas aos alunos, tornando a aula dinâmica, dialogada e participativa.

O cartaz (Foto 02) deu outra “roupagem” para a aula, o que a tornou muito mais atrativa. Diante das ferramentas tecnológicas, o cartaz foi caindo no esquecimento. No entanto, pelo que foi visto na regência, continua sendo um importante recurso didático, pois contribui enormemente no processo de ensinagem, uma vez que quando bem elaborado consegue “prender” a atenção dos alunos.



Foto 02: Cartaz Utilizado na Regência
Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

Outro fato que merece ser destacado das regências de E10 foi a forma como este conduziu sua aula. Nesta, o aluno não foi apenas receptor mais fonte de conhecimento, o que reforça as seguintes indicações de Cavalcanti (2013, p. 385-86): “um ensino que centra suas ações na busca de uma aprendizagem significativa dos alunos deve ter como ponto básico o conhecimento dos próprios alunos”. Assim sendo, para além de um mero reprodutor de conteúdos, o estagiário foi um mediador do conhecimento.

E10 demonstrou saber articular “o que ensinar” com o “para quem ensinar”, pois utilizou metodologias compatíveis para alunos do Ensino Fundamental como também para o conteúdo que foi lecionado, além de considerar o conhecimento desses sujeitos.

E9 fez um seguinte relato sobre seu estágio:

Achei o estágio bastante construtivo, pois aproxima o aluno-estagiário da realidade escolar. Porém, como ponto negativo, destaco a falta de material didático disponibilizado pela escola, como mapas que, no caso das aulas de geografia, são essenciais.

O ponto destacado por E9 é bastante pertinente, pois o estagiário, muitas vezes, ainda é um “estranho” no espaço escolar.

As regências no Ensino Fundamental se efetivaram predominantemente através de aulas expositivas e dialogadas com utilização do quadro e cartazes. Foram, de maneira geral, bem executadas e bem sucedidas, além disso, os estagiários demonstraram um bom domínio dos saberes específicos.

3.4.2.2 - As Regências no Ensino Médio

Diferentemente do que ocorreu no Ensino Fundamental, as regências foram realizadas em um mesmo ano do Ensino Médio. Nas turmas de jovens escolares, que se encontravam dentro da faixa etária regular esperada para o Ensino Médio, as observações das regências demonstraram que era evidente a preocupação do estagiário em trabalhar os conteúdos a partir de artefatos tecnológicos, como projetores multimídias (Foto 03) que aproximavam os temas da Geografia com as linguagens e com o cotidiano dos alunos.

Apesar de muitos professores ainda não fazerem uso das TICs (Tecnologias da Comunicação e Informação), para Cavalcanti (2012, p. 182-83) “há que se destacar sua potencialidade para levar o aluno a perceber, por exemplo, a geografia no cotidiano, para fazer a ponte entre seu conhecimento cotidiano e o científico”. Ao utilizar essas ferramentas tecnológicas, o estagiário, não apenas, despertou interesse e aguçou o olhar crítico dos jovens, mas demonstrou estar atento ao fato de “para quem” iria ensinar.



Foto 03: Utilização de Projetores Multimídia
Fonte: Arquivo Pessoal, 2016

Nas anotações feitas a partir de observações, a primeira regência de E5 foi assim descrita:

Foi utilizado um projetor multimídia e a aula foi expositiva e dialogada com apresentação de *slides* que estavam bem elaborados. No desenvolver da aula,

o estagiário vinculou o assunto ao cotidiano dos alunos, procurando sempre apontar exemplos de migrações que podem ser vistos diariamente. Além disso, trouxe reportagens e imagens disponíveis na *internet* com o propósito de facilitar a compreensão do conteúdo. Uma dessas reportagens, destacava os atletas que disputaram a RIO 2016 como refugiados sem representar nenhum país. Porém, em certos momentos demonstrou nervosismo e às vezes parecia pouco perdido.

Mesmo sendo descrita como aula expositiva e dialogada, foi possível constatar que não houve participação efetiva dos alunos. O estagiário discorria sobre o conteúdo e os alunos mantinham uma postura de passividade mesmo quando o estagiário buscava associar os conteúdos com situações vivenciadas pelos alunos, mostrando ter um bom domínio dos saberes disciplinares. Outro fato que merece destaque é a utilização de exemplos de migrações que são apresentados diariamente pela mídia, além de charges e mapas (Fotos 04 e 05) que permitem trabalhar o conteúdo a partir de fatos da atualidade. E5 relatou: “fiz impressões dessas charges e mapas e tentei trazer o assunto, de certa forma, que conseguisse dialogar com eles”.



Foto 04: Charges Impressas
Fonte: Arquivo Pessoal, 2016



Foto 05: Mapa Impresso
Fonte: Arquivo Pessoal, 2016.

No entanto, a falta de vivência na prática docente o levou a problemas como nervosismo, insegurança, distração. E5 assim se pronunciou sobre sua primeira experiência docente:

Mesmo sendo importante, o estágio lhe empurra dentro da escola, sem você ter experiência alguma, sem você conhecer os alunos, seu dia-a-dia. É

complicado em pouco tempo conhecer eles, suas linguagens e até ter diálogo com os alunos.

Apesar da falta de experiência, as regências realizadas na Escola Estadual Profª. Olivina Olívia foram bem sucedidas.

Nas observações das regências nas turmas do NEJAEM/UFPB foi visto que os estagiários utilizaram imagens, vídeos curtos e mapas. No entanto, o quadro negro não foi desprezado. A falta de equipamentos como *data-show* dificultou a utilização de recursos audiovisuais, mas não impossibilitou, pois os estagiários encontraram formas de superar esse obstáculo exibindo vídeos, imagens e apresentações através da tela de um *notebook* (Foto 06) ou de uma TV.



Foto 06: Utilização do *notebook* para exibir *slide*
Fonte: Arquivo Pessoal, 2016

As regências realizadas por E3 foram assim descritas pela estagiária no seu artigo reflexivo:

Os domínios morfoclimáticos brasileiros e as expressões culturais existentes foi o tema abordado ao longo das aulas. Todas as regências foram realizadas com base no mapa do Brasil com a localização dos domínios, visto que assim os alunos poderiam compreender melhor a espacialização de cada domínio e imaginar a partir dele as suas possíveis características naturais e culturais. As aulas foram bem diretas e com informações claras e concisas, pois o material didático trazia muitas informações e com uma linguagem científica e um pouco complexa para o entendimento dos alunos. Nessa perspectiva pensei que era melhor eles entenderem um pouco de cada domínio e onde se localizam, do que jogar muitas informações que provavelmente não iam ser absorvidas. Em todas as aulas busquei estimular a discussão e o diálogo com os alunos, visto que eles já possuem uma história de vida e um conhecimento embutido dessa trajetória que percorreram na vida. A falta de confiança e a timidez faziam com que poucos, ou quase nenhum participasse das aulas. Mas pouco a pouco eu consegui “arrancar” algumas falas e contribuições, e assim fomos construindo, juntos a aula.

A utilização do mapa (Foto 07) é extremamente relevante ao professor de Geografia, tendo em vista que é um recurso imprescindível nas aulas. Na visão de Cavalcanti (2012, p. 197) “a linguagem do mapa é uma linguagem peculiar da geografia

e precisa ser aprendida pelos alunos. Em razão disso, pode-se falar em alfabetização cartográfica”.

Observamos nos estágios que muitos alunos ainda não conseguem ler, interpretar e extrair de um mapa as informações necessárias, pois alguns professores desconsideram a sua importância e poucos usufruem desse recurso didático. Atenta a este problema, a estagiária da Foto 07 orientou as suas aulas com uso do mapa e, de fato, leu e extraiu as informações nele encontradas.



Foto 07: Utilização de Mapa e do Quadro Negro
Fonte: Arquivo Pessoal, 2016

Outra regência observada foi a de E1 que teve como tema “Questão Agrária no Brasil: a relação com a terra”. O mesmo descreveu, em entrevista, a sua primeira aula da seguinte maneira:

Na primeira aula eu passei um documentário, levei data show, *notebook*, passei o documentário “os donos da terra” que fala um pouco sobre a questão dos conflitos, o surgimento das ligas camponesas, toda aquela questão que teve um miolo no estado de Pernambuco e é um documentário da década de 80, de vinte minutos. Então, percebi que no começo muita gente tava lá, a sala lotada, muita gente interessada em assistir, com o passar do tempo os alunos iam saindo e ao final ficaram poucas pessoas pra assistir o documentário... A segunda parte da primeira aula envolveu um debate com os alunos a respeito do processo de formação histórica e de distribuição de terras no Brasil. Fiz um pequeno esquema, uma brincadeirinha com eles, de uma forma geral, de como se iniciou o processo de formação de terras e tal, então eu criei uma criatura e outra criatura, e disse que esse fulano aqui é filho de juiz, que é neto de sem quem, bisneto de sei lá de quem, que era amigo de alguém da coroa e recebeu essas terras aqui em Santa Rita pra morar. Enquanto o outro era um pequeno produtor, que era neto de um agricultor e que era enfim lá no final seus remanescentes era parente de um escravo trazido da África pra trabalhar ali no regime de escravidão e que ele não teve direito a nenhuma terra... Enfim, fiz esse jogo pra dizer, de forma geral, que o processo histórico de ocupação de terras no Brasil ocorreu dessa forma, se deu de forma injusta e que privilegiou uma pequena parcela e é essa parcela que historicamente tem herdado e tem tido o poder e o controle da massa né. Então, os alunos, os poucos alunos que ficaram demonstraram interesse, comentaram, houve até umas discussões lá.

Ao analisar a descrição feita por E1 da sua primeira aula, ficou claro que o mesmo procurou simplificar o máximo possível o assunto com a utilização de vários

exemplos, ajudando os alunos a compreenderem como ocorreu a distribuição de terras em nosso País. Para que isso acontecesse, fez uso de analogias e correlações cotidianas, sem desprezar a exposição e o uso do quadro (Foto 08), assim como o debate sobre o vídeo, isso evidencia o domínio dos saberes disciplinares. O uso do vídeo como recurso didático ajuda a trabalhar o conteúdo, no entanto, o professor deve se atentar para o tempo de duração, suas imagens e extrair as informações relevantes para o debate (PASSINI, 2011).



Foto 08: Utilização do Quadro
Fonte: Arquivo Pessoal, 2016

No NEJAEM/UFPB, a falta de experiência também foi destacada pelos estagiários:

Minha principal dificuldade foi iniciar as aulas e controlar a turma. Foi a primeira vez que tive contato, tive acesso à sala de aula, assim no ensino básico, que na Prática I eu cursei no semestre que foi meio conturbado e houve várias mudanças e, então não deu pra vivenciar a escolar de fato. Então, eu vim ter essa noção de como é dar aula, como é presenciar, como é observar, como é entender um pouco o universo dos alunos agora na Prática II (E1).

De forma geral, as regências no Ensino Médio se efetivaram a partir de aulas expositivas e dialogadas, mas com a utilização de mapas, equipamentos e recursos multimídias, além do quadro. Nas observações, também identificamos alguns problemas relacionados à indisciplina e ao horário de início e de final das aulas. No NEJAEM/UFPB, por exemplo, a aula deveria ser iniciada às 19 horas, mas os alunos chegavam quase uma hora depois e nunca saíam no horário fixado, o que dificultava a execução das aulas planejadas pelos estagiários.

Apesar dos problemas enfrentados no decorrer das regências, como indisciplina, os supervisores destacaram a qualidade dos estagiários. Nas turmas de jovens escolares que se encontravam dentro da faixa etária regular esperada para o Ensino Médio, as observações das regências demonstraram que os estagiários souberam mobilizar os saberes necessários à prática pedagógica. Já nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, as regências também foram efetivadas com sucesso e os estagiários conseguiram operar os saberes docentes. Ambos os fatos foram constatados, tendo em vista que, os estagiários reelaboraram os conteúdos vistos na universidade, reelaborando-os ao cotidiano escolar, ou seja, conseguiram adequar os conteúdos acadêmicos ao ensino básico. Além disso, utilizaram metodologias, estratégias de ensino e recursos compatíveis com o conteúdo ministrado e com o público discente encontrado em sala de aula.

3.4.3 - As experiências

Diante da importância das experiências vivenciadas nas Práticas de Ensino, quando questionados sobre esse período da formação inicial, os alunos-estagiários, teceram considerações positivas sobre os saberes experienciais construídos nos estágios.

Foi uma experiência ótima. Consegui aprender bastante. Apesar dos problemas encontrados nas turmas de EJA, como falta de interesse, principalmente dos mais jovens, dispersão nas aulas, entra e sai... Os mais velhos são os mais interessados, pensei que era o contrário. Pensei que os mais velhos só estavam aqui pra tirar a carteirinha, fazer número. O estágio contribuiu muito na minha formação, principalmente pela experiência que não tinha. Nunca tinha dado aula. Foi ótimo. De forma geral, o estágio foi tranquilo, eu consegui passar o conteúdo que foi proposto, apesar da grande evasão. No começo, tinha muita gente e depois foi caindo de rendimento, mas eu percebi que tinham poucas pessoas, e aquelas poucas pessoas que estavam ali tinham algum interesse. Então, eu tinha de trabalhar com esse público, já que o restante era totalmente disperso (E1).

Muito boa. Através do estágio supervisionado coloquei em prática algumas metodologias para o ensino de Geografia (E2).

Muito proveitosa, desenvolvi um bom relacionamento com a turma fazendo assim com que houvesse uma boa assimilação do conteúdo ministrado, mas o mais importante no meu ponto de vista é que mesmo sendo quase que impossível o entendimento de todas as particularidades do mesmo, conseguiu-se compreender a sua essência. Sem dúvida, a experiência de vivência real e a aplicação da teoria na prática foi um momento para reflexão e avaliação das metodologias e estratégias, assim também como uma ocasião para identificação com a profissão (E5).

Nas falas dos alunos-estagiários foi possível observar que esse momento da formação contribui enormemente para a construção da identidade docente, fazendo com que se percebam como professores, ou seja, é “o processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*” (PIMENTA; 1999. p. 20). E isso faz com que o estágio ganhe mais relevância e importância para a formação desses futuros professores, pois logo terão a escola como local de trabalho.

Sem dúvidas, é na prática profissional que os saberes docentes são mobilizados, operados, construídos e re-elaborados. Diante disso, há de se ressaltar que os estágios devem ser práticos e teóricos, pois a teoria norteará a ação e a reflexão desses sujeitos sobre a prática docente. Os relatos atestam que, no momento dos estágios, os discentes conseguem mobilizar os saberes construídos na universidade e reelaborá-los na escola, adequando, ainda que com dificuldades, às realidades e às situações encontradas.

As experiências relatadas confirmam e reforçam o poder do estágio de propiciar embates de questões teórico-práticas, de conteúdos e metodologias, assim como de antecipar a reflexão sobre desafios que, certamente, encontrarão na profissão docente. Por isso, a importância do seu viés teórico-prático e da pesquisa ser parte fundamental dos estágios.

Por mais que os estágios ainda sejam rotulados “da parte prática das licenciaturas”, são neles onde os saberes experienciais, tão almejados, começam a ser alicerçados e adquiridos a partir da mobilização e da articulação dos saberes específicos e pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias apresentadas na pesquisa buscaram discutir a relevância do Estágio Supervisionado na formação docente. Ficou evidente que, apesar de todos os problemas e lacunas existentes na formação do professor de Geografia da UFPB, os Estágios Supervisionados são importantes momentos para a mobilização e a construção de saberes docentes no espaço escolar. São nesses componentes obrigatórios da formação que se tem a oportunidade de vivenciar, refletir e produzir sobre o ser, o fazer e o saber do professor.

Ao longo da pesquisa, as observações sobre os planejamentos revelaram que, embora alguns estagiários apresentassem dificuldades, de maneira geral, eles

conseguiram mobilizar os saberes pedagógicos e articulá-los com os saberes disciplinares da Geografia.

As observações das regências demonstraram que, mesmo não tendo grande estímulo na formação para articularem os saberes postulados na universidade e os saberes relacionados ao cotidiano da escola, os futuros docentes souberam mobilizar os saberes específicos e pedagógicos necessários à profissão.

Em relação aos saberes experienciais, as observações das regências revelaram que muitos estagiários, por não terem ao longo da formação contatos frequentes com as escolas, não sabiam lidar com situações cotidianas da sala de aula, a exemplo da indisciplina e do desinteresse dos alunos. Porém, essa insegurança inicial já era esperada, especialmente para alunos que vivenciavam, nas Práticas de Ensino, as primeiras experiências da docência.

O novo PPC da Licenciatura de Geografia está sendo implantado (e também reformulado!) com a missão de superar alguns desses problemas, sobretudo de não mais reforçar a separação entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas. Os Estágios, igualmente, não podem ficar relegados ao final do curso (como as Práticas de Ensino do velho currículo) nem com a tarefa exclusiva de fazerem a articulação entre a universidade e a escola ou entre a formação e o exercício da profissão.

Tais avanços previstos na nova estrutura curricular, por si só, não serão suficientes. Portanto, também são necessárias mudanças nas concepções e práticas dos professores formadores (da Geografia e da Educação) que devem valorizar a escola como espaço de pesquisa e de produção de saberes dos seus componentes específicos.

Referências

ABREU, Silvana de. O estágio supervisionado na formação do professor de Geografia: diálogos ininterruptos. In: ALBUQUERQUE, Maria Aldaiza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa (Orgs.). **Formação, pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Ed. Mídia, 2013. p. 87-104.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Século de prática de ensino de geografia: permanências e mudanças. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 13-30.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: _____ (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, Univille, 2014. p. 68-100.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ASSIS, Lenilton Francisco de. Estágio supervisionado de Geografia: impressões e estratégias de ensino-pesquisa. In: ASSIS, Lenilton Francisco de; SOARES JÚNIOR, Francisco Cláudio (Orgs.). **Ensino e pesquisa na educação geográfica**. Natal: EdUFRN, 2017. **(No prelo)**

ASSIS, Lenilton Francisco de; SILVA, Mayanne Gomes de. A mobilização de saberes docentes nas práticas escolares: observações dos estágios supervisionados de geografia. In: **Anais do V Colóquio Brasileiro de Educação na Sociedade Contemporânea (COBESC)**. Campina Grande-PB: UFCG, 2016.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores do Magistério da Educação Básica**. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação, 2015.

_____. **Resolução CNE/ P 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e carga-horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores e da educação básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002, Seção1, p.9.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio. **Ensino de Geografia, práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 85-134.

_____. Temas e conteúdos no ensino de Geografia. In: RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Miriam Aparecida (Orgs). **Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC, 2015. p. 2013-230.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2011.

CAVALCANTE, Lana de Souza. A formação de professores de geografia – o lugar da prática de ensino. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandrama Matias (Orgs.). **Concepções e práticas de em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 189-206.

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. In: ALBUQUERQUE, Maria Aldaiza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa (Orgs.). **Formação, pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Ed. Mídia, 2013. p. 367-394.

FARIAS, Isabel Maria Sabino, SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco, BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho, FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs; SOUZA, Vanilton Camilo de. Desafios atuais em relação à formação do professor de geografia. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes (Orgs.). **Desafios da didática da geografia**. Goiana: Ed. PUC-Goias, 2013. p. 87-105.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NACARATO, Adair Mendes; VERANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. 2. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, ABL, 2001

PASSINI, Elza (Org.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: _____ (Org). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria S. Lucena. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, Antônio Carlos. **Lugares de professores: vivências, formação e práticas docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Porto de ideias, 2012.

_____. Reformas curriculares, políticas públicas e ensino de Geografia: reflexões, experiências e práticas. In: RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Miriam Aparecida (Orgs). **Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC, 2015. p. 135-157.

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. O estágio supervisionado na formação dos professores de geografia. In: ALBUQUERQUE, Maria Aldaiza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa (Orgs.). **Formação, pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Ed. Mídia, 2013. p. 59-86.

SOUZA, Vanilton Canilo de. Desafios do estágio supervisionado na formação do professor de geografia. In: ALBUQUERQUE, Maria Aldaiza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa (Orgs.). **Formação, pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Ed. Mídia, 2013. p. 105-130.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 112-128.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. João Pessoa: UFPB, 2016.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia**. João Pessoa: UFPB, 1998.

VASCONCELOS, Iolani. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. In: CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 112-125.

VESENTINI, José Wiliam. **Repensando a Geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.

ANEXOS

Anexo A

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO - DME

PLANO DE CURSO

1302247 - PRÁTICA DE ENSINO I- Geografia – C/H: 150h
Prof. Dr. Lenilton Francisco De Assis - lenilton@yahoo.com

Ementa:	Estudo e análise da prática docente de Geografia na escola brasileira, especificamente na Paraíba. Vivência de experiências didáticas na escola de Ensino Fundamental e Médio.
Objetivos:	<p>1.1. GERAL Proporcionar aos educandos do Curso de Licenciatura em Geografia debates, trocas de ideais e experiências que tornem possível obter e aprimorar novos conhecimentos sobre a prática docente e a aplicação de metodologias educacionais no Ensino Fundamental II.</p> <p>1.2. ESPECÍFICOS Refletir sobre as novas concepções e propostas para a prática de ensino e para o estágio supervisionado na formação docente; Conhecer métodos de pesquisa em Educação (Etnografia e Pesquisa Ação) que possibilitem observar, intervir e diagnosticar a instituição escolar e a realidade socioeconômica da qual faz parte; Observar, na escola, a prática de um professor de Geografia do Ensino Fundamental II e refletir sobre ela; Planejar e executar sequências didáticas e/ou projetos de intervenção em turmas de Geografia do Ensino Fundamental II; Elaborar um artigo reflexivo sobre a prática de ensino realizada.</p>
Conteúdo:	1. A prática de ensino de Geografia e o estágio supervisionado: concepções, desafios e possibilidades de pesquisa; 2. A pesquisa etnográfica do espaço escolar; 3. Planejamento da prática de ensino: elaboração de planos, definição de estratégias e materiais didáticos; 4. Regências de classe: execução e relatos reflexivos das práticas de ensino-pesquisa
Habilidades / Competências:	Pretendemos que os alunos sejam capazes de: No âmbito conceitual: - Compreender o papel social e político da educação, da escola, do ensino e do/a professor/a, relacionando-os à Prática de Ensino como forma de articulação entre essas concepções político-filosóficas e o processo de ensino e aprendizagem; - Desenvolver uma visão multidimensional do cotidiano escolar, procurando analisar de modo integrado os diferentes processos e componentes que integram o dia-a-dia da escola e da sala de aula; - Construir as

bases de uma opção pedagógica consciente, dinâmica e coerentemente assumida como compromisso profissional e de exercício da cidadania; - Conhecer as modalidades de planejamento didático. No âmbito procedimental: - Desenvolver o estágio com pesquisa e a pesquisa no estágio; - Organizar planejamentos de ensino e instrumentos de avaliação; - Desenvolver a capacidade de produzir um artigo reflexivo da Prática de Ensino vivenciada; - Desenvolver o pensamento crítico e a autonomia intelectual; - Utilizar-se de diferentes linguagens como meio de expressão e comunicação. No âmbito atitudinal: - Posicionar-se criticamente em relação ao projeto educativo, ético e sócio-político com o qual deseja colaborar como educador; - Valorizar os processos de trabalho coletivo e organização dos professores e professoras; - Desenvolver atitudes de reflexão sobre a prática pedagógica e sobre o papel do/a professor/a na sociedade; - Valorizar e praticar atitudes de responsabilidade, solidariedade, cooperação, respeito à diferença e à coletividade no desenvolvimento das atividades do curso.

Metodologia:

Estudo e produção de textos; Exposição e debate de slides e vídeos; Orientação dos planos de ensino e discussão das práticas escolares; Orientação e discussão do artigo reflexivo.

Procedimentos de Avaliação da Aprendizagem:

Pontualidade nos compromissos; Participação nas aulas, leitura e discussão dos textos, debates de vídeos e de slides que serão também avaliados por meio de trabalhos em sala, resenhas e/ou prova (Nota 1 – até 9 pontos) Entrega do Termo de Compromisso de Estágio - TCE e do Plano de Atividade de Estágio - PAE (Nota 1 - 1,0 ponto); Elaboração e apresentação em sala do plano de ensino (Nota 2 – até 5 pontos) Avaliação do Supervisor Escolar na ficha de acompanhamento de estágio (Nota 2 - até 5 pontos) Elaboração do artigo reflexivo do estágio (Nota 3 – 10 pontos)

Horário de atendimento:

3ª e 5ª - horário a combinar (manhã e tarde)

AVALIAÇÕES

Data	Descrição
07/03/2017	AP1
16/05/2017	AP2
30/05/2017	AP3

★ : Referência consta na biblioteca

REFERÊNCIAS BÁSICAS(★ constam na biblioteca)

Tipo de material	Descrição
Livro	★ ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa. Formação, pesquisas e práticas docentes : reformas curriculares em questão. João Pessoa: Mídia, 2013. 494p. ISBN: 9788566414196.
Livro	ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. Etnografia da prática escolar . 18. Papyrus. 2012[Texto 3]
Livro	★ BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEHRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores . São Paulo: Avercamp, 2009, 2012. 126 p. ISBN: 9788589311373.
Livro	★ CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e práticas de ensino . Goiânia: Alternativa, 2002. 127p. ISBN: 8588253070.
Livro	GUEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela Silva de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. Estágio com pesquisa . São Paulo: Cortez. 2015
Livro	★ PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado . 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010. 221 p. ISBN: 9788572443807.
Livro	★ PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena; FUSARI, José Cerchi. Estágio e Docência . 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012. 295p. (Docência em Formação. Saberes Pedagógicos) ISBN: 9788524919718.
REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES	
Tipo de material	Descrição
Artigo	Estágio e docência: diferentes concepções [Texto 1]
Artigo	A escola como espaço sociocultural[Texto 4]

Anexo B

PLANO DE CURSO

1302248 - PRÁTICA DE ENSINO II – Geografia – C/H: 150h

Prof. Dr. LENILTON FRANCISCO DE ASSIS - lenilton@yahoo.com

CE - DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Ementa:	Estudo e análise da prática docente de Geografia na escola brasileira, especificamente na Paraíba. Vivência de experiências didáticas na escola de Ensino Fundamental e Médio.
Objetivos:	<p>1.1. GERAL Proporcionar aos educandos do Curso de Licenciatura em Geografia debates, trocas de ideais e experiências que tornem possível obter e aprimorar novos conhecimentos sobre a prática docente e a aplicação de metodologias educacionais no Ensino Médio.</p> <p>1.2. ESPECÍFICOS Refletir sobre os jovens escolares, inclusive os da EJA, e suas práticas espaciais cotidianas; Comparar os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio e a Base Nacional Curricular em elaboração; Observar e diagnosticar a instituição escolar e a realidade socioeconômica da qual faz parte; Acompanhar um professor de Geografia do Ensino Médio em escola ou em outras instituições de cunho educacional formal ou não formal; Planejar e executar sequências didáticas e/ou projetos de intervenção em turmas de Geografia do Ensino Médio; Elaborar um artigo reflexivo sobre a prática de ensino realizada.</p>
Conteúdo:	1. Os jovens do Ensino Médio e suas práticas espaciais cotidianas; 2. Os jovens da EJA e os desafios do fracasso escolar; 3. PCN+ e Base Nacional Comum Curricular: o que muda no currículo do Ensino Médio de Geografia; 3. A indisciplina na aula de Geografia; 4. Planos de ensino: reflexão e planejamento de estratégias, materiais didáticos e técnicas de ensino.
Habilidades / Competências:	Pretendemos que os alunos sejam capazes de: No âmbito conceitual: - Compreender o papel social e político da educação, da escola, do ensino e do/a professor/a, relacionando-os à Prática de Ensino como forma de articulação entre essas concepções político-filosóficas e o processo de

ensino e aprendizagem; - Desenvolver uma visão multidimensional do cotidiano escolar, procurando analisar de modo integrado os diferentes processos e componentes que integram o dia-a-dia da escola e da sala de aula; - Construir as bases de uma opção pedagógica consciente, dinâmica e coerentemente assumida como compromisso profissional e de exercício da cidadania; - Conhecer as modalidades de planejamento didático. No âmbito procedimental: - Desenvolver o estágio com pesquisa e a pesquisa no estágio; - Organizar planejamentos de ensino e instrumentos de avaliação; - Desenvolver a capacidade de produzir um artigo reflexivo da Prática de Ensino vivenciada; - Desenvolver o pensamento crítico e a autonomia intelectual; - Utilizar-se de diferentes linguagens como meio de expressão e comunicação. No âmbito atitudinal: - Posicionar-se criticamente em relação ao projeto educativo, ético e sócio-político com o qual deseja colaborar como educador; - Valorizar os processos de trabalho coletivo e organização dos professores e professoras; - Desenvolver atitudes de reflexão sobre a prática pedagógica e sobre o papel do/a professor/a na sociedade; - Valorizar e praticar atitudes de responsabilidade, solidariedade, cooperação, respeito à diferença e à coletividade no desenvolvimento das atividades do curso.

Metodologia:

Estudo e produção de textos; Exposição e debate de slides e vídeos; Orientação dos planos de ensino e discussão das práticas escolares; Orientação e discussão do artigo reflexivo.

Procedimentos de Avaliação da Aprendizagem:

Pontualidade e compromisso com as atividades desenvolvidas na universidade e na escola; Participação nas aulas e nas tarefas aplicadas; Prova e/ou resenha + apresentação de textos (Nota 1: 5 +5 pontos); Elaboração do plano de ensino e apresentação em sala (Nota 2: 5 pontos); Avaliação do Supervisor Escolar na Ficha de acompanhamento de estágio (Nota 2: 5 pontos); Elaboração do artigo reflexivo do estágio (Nota 3: 10 pontos).

Horário de atendimento:

3ª e 5ª - horário a combinar (manhã e tarde)

Avaliações	
Data	Descrição
25/08/2016	1ª Avaliação
13/10/2016	2ª Avaliação
17/11/2016	3ª Avaliação
Referências Básicas (★ constam na biblioteca)	
Livro	★ ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa. Formação, pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Mídia, 2013. 494p. ISBN: 9788566414196.
Livro	★ BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEHRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Avercamp, 2009, 2012. 126 p. ISBN: 9788589311373.
Livro	★ CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002. 127p. ISBN: 8588253070.
Livro	★ PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010. 221 p. ISBN: 9788572443807.
Livro	★ PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena; FUSARI, José Cerchi. Estágio e Docência. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012. 295p. (Docência em Formação. Saberes Pedagógicos) ISBN: 9788524919718.
Referências Complementares	
Outros	Formação de Professores do Ensino Médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio - MEC/SEB, UFPR, 2013. http://www.dpe.ufv.br/wp-content/uploads/ETAPA-I-C.-2.pdf
Livro	★ FURTADO, Quézia Vila Flor. Jovens na educação de jovens e adultos: produção do fracasso e táticas de resistência no cotidiano escolar. João Pessoa: Editora do CCTA/UFPB, 2015. 261p.

Anexo C

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA
Disciplina: Prática de Ensino II (Geografia)
Prof. Lenilton Francisco de Assis

PLANO DE AULA

Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof^ª. Argentina Pereira Gomes

Ano/Turma: 7º Ano C.

Estagiário: E6

Turno: Manhã Disciplina: Geografia

Data: 20/04

Quantidade de aulas: 01

Tema: As regiões geoeconômicas do Brasil

OBJETIVOS

- Apresentar as regiões geoeconômicas brasileiras e
- Caracterizar cada uma delas.

CONTEÚDOS

As regiões geoeconômicas do Brasil

- A Amazônica,
- O Nordeste e
- O Centro-sul.

METODOLOGIA

Aula 1: Aula expositiva e dialogada para apresentar e caracterizar as regiões geoeconômicas brasileiras.

REFERÊNCIA

BOLIGIAN, Levon; MARTINEZ, Rogério; GARCIA, Wanessa; ALVES, Andressa.

Geografia, espaço e vivência. 7º ano. 5º Ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

Anexo D

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

Disciplina: Prática do Ensino I

Plano de Aula

Escola: ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA ARGENTINA PEREIRA GOMES

Ensino Fundamental II Série: 7º Ano: Turmas A, B e C.

Estagiário: E7

Data: 12/04

Duração: 40 minutos

Tema: As Divisões Regionais do Brasil

Conteúdo:

- As Regiões do Brasil
- As Divisões Regionais: Fatores que levam a divisão

Objetivo

- Compreender, explicar como e de que maneira foi feita as divisões regionais do país.
- Entender os fatores e características que levaram as divisões regionais
- Explicar e exemplificar as divisões entre os estados.

Metodologia

Aula expositiva e dialogada com abordagem nos fatores que construíram os fundamentos para as divisões regionais..

Bibliografia

BOLIGIAN (et al). Levon. Geografia, espaço e vivencia. 7ºano, 5º edição, Saraiva. São Paulo, 2015

Anexo E

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO CURSO DE
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Disciplina: Prática de Ensino I (Geografia)

Prof. Lenilton Francisco de Assis

Escola: NEJAEM

Ano/Turma: Turma de Aprofundamento 3º do Ensino Médio

Estagiário: E2

Disciplina: Geografia

Datas: 20/09; 27/09; 04/09; 11/10. (Observação: Serão duas aulas por dia)

Quantidades de Aulas:8 aulas

Tema: Um Brasil Urbano

OBJETIVOS

- Compreender o conceito de urbanização.
- Refletir sobre o processo de urbanização, dando ênfase sobre problemas ambientais e transporte urbano na cidade de João Pessoa.
- Comentar sobre o processo de metropolização, rede urbana e descentralização urbana.

CONTEÚDOS

- Urbanização do Território
- Rede Urbana
- Metropolização
- Conurbação
- Fragmentação Urbana

METODOLOGIA

Aula 1- Será de observação e reconhecimento da turma.

Aula-2-Vídeo-Debate sobre o processo de urbanização brasileira, disponível <https://www.youtube.com/watch?v=MT4c7qbbJpc>. Durante o debate buscar identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema.

Aula-3-Aula expositiva e dialogada, utilizando exposição de imagens do processo de urbanização da cidade de João Pessoa. Dando ênfase a questões sobre habitação, problemas ambientais e o transporte urbano da cidade.

Aula 4-Aula expositiva e dialogada, sobre a rede urbana.Serãoutilizadas imagens ressaltando fluxos de pessoas, industrialização, e núcleos urbanos.

Aula 5-Debate com a turma, sobre o processo de Metropolização, Conurbação e Descentralização urbana. Será usada na aula matérias extraída da internet.

Aula 6-Desenvolver um trabalho de pesquisa sobre o processo de urbanização do bairro Altiplano Cabo Branco, onde serão utilizadas imagens do Google Earth numa escala temporal, tabelas e matérias.

Aula 7-Desenvolver um trabalho de pesquisa sobre o processo de urbanização bairro São José, onde serão utilizadas imagens do Google Earth numa escala temporal, tabelas e matérias.

Aula 8- Será de apresentação e conclusão dos grupos, dos dados que os alunos coletaram durante a pesquisa, e buscar desenvolver um debate relacionando os dois bairros.

AVALIAÇÃO

Elaborar um resumo do vídeo assistido em sala sobre o tema Urbanização Brasileira

Com base nas discursões em sala de aula solicitar aos alunos, que relatem sobre a urbanização nos respectivos bairros que os mesmos residem.

BIBLIOGRAFIA

Global Editora: Tempo, Espaço e Cultura, Educação de Jovens e Adultos, Coleção Viver e Aprender.

Sites Acessados

<https://www.youtube.com/watch?v=MT4c7qbbJpc>

<http://cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?codmun=250750>

<http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2014/08/comunidades-de-joao-pessoa-vaõ-ser-urbanizadas-ate-2016-diz-pmjp.html>

Anexo F

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA
Disciplina: Prática de Ensino II (Geografia)
Prof. Lenilton Francisco de Assis

PLANO DE ENSINO

NEJAEM - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Ano/Turma: 2º Ano A Turno: Noite

Estagiário: E1

Disciplina: Geografia

Datas: 06/09, 13/09, 20/09 e 27/09

Quantidade de aulas: 08

Tema: Questão agrária no Brasil: a relação com a terra

OBJETIVOS

- Conhecer as raízes históricas da concentração de terras no Brasil;
- Destacar os usos do solo brasileiro e diferenciar os sistemas agropecuários no Brasil, a saber: agricultura extensiva, agricultura intensiva e agricultura itinerante;
- Reconhecer a luta camponesa pela terra;
- Saber sobre a história do MST (ou de qualquer movimento social rural) e reconhecer outros movimentos sociais do campo;
- Refletir sobre o teor das notícias, ou melhor, a intencionalidade delas;
- Analisar a questão agrária e a luta pela terra no estado da Paraíba.

CONTEÚDOS

- Terra e conflito no Brasil: um breve resgate histórico;
- Os governos militares e a Lei de Terras;
- A Reforma Agrária;

- Lutas no campo;

O Agronegócio ou o Agrobusiness

METODOLOGIA

Aula 1- Observação e reconhecimento da turma.

Aula 2- Observação e reconhecimento da turma.

Aula 3- Exposição do documentário “Os Donos da Terra” (1988) sobre a questão agrária no Brasil.

Aula 4- Roda de conversa com os alunos sobre o processo histórico de distribuição de terras no Brasil.

Aula 5- Aula expositiva e dialogada sobre o tópico “Os Governos Militares e a Lei de Terras” do livro didático.

Aula 6- Aula expositiva e dialogada sobre o tópico “A Reforma Agrária” do livro didático. Ao final da aula, os alunos terão que responder questões a serem elaboradas sobre o tema.

Aula 7- Aula expositiva e dialogada a partir de reportagens (favoráveis e contrárias) sobre os movimentos sociais de luta pela terra.

Aula 8- Debate com os alunos sobre conflitos pela terra no mundo, Brasil e na Paraíba.

Aula 9- Aula expositiva sobre a água e os conflitos por terra no Nordeste do Brasil; Apresentação de dados agropecuários, apresentados por meio de slides, do Brasil.

Aula 10- Atividade final com os alunos. Nesta atividade, os alunos terão que elaborar um pequeno texto relatando alguma experiência vivida por eles no campo, ou alguma experiência relacionada ao campo.

AValiação

A avaliação será processual, considerando a participação nas aulas e nas atividades propostas. No entanto, cabe à professora da turma a escolha e atribuição de nota ou não.

BIBLIOGRAFIA

BERBEL, J. V. Vimeo, 1988. Disponível em: <<https://vimeo.com/26078055>>. Acesso em: 05 Setembro 2016.

CORTI, A. P. et al. **Tempo, espaço e cultura:** ciências Humanas - ensino médio. 1º. ed. São Paulo: Global, 2013.

GIRARD, E. P. **Atlas da Questão Agrária Brasileira.** Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/index.htm>>. Acesso em: 13 Setembro 2016.

Anexo G

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA
Disciplina: Prática de Ensino II (Geografia)
Prof. Lenilton Francisco de Assis

PLANO DE ENSINO

Escola Estadual de Ensino Médio Olivina Olívia

Ano/Turma: 2º Ano B e F.

Turno: Manhã Disciplina: Geografia

Estagiário (a): E5

Datas: 17/10, 19/10, 24/10, 26/10* ou 31/10 e 07/11**

Quantidade de aulas: 10

* Possível paralização dos professores.

** Caso haja paralização do dia 26/10 aula remanejada para 31/10 sendo finalizada regência dia 07/11

Tema: Migrações no Mundo e no Brasil

OBJETIVOS

- Reconhecer os tipos e as causas das migrações.
- Demonstrar a questão dos refugiados no mundo no contexto das migrações.
- Observar a fuga de cérebros no espaço geográfico mundial.
- Mapear os principais pontos de imigrações ilegais no mundo.
- Conscientizar quanto aos principais fluxos migratórios internacionais.
- Identificar e Relacionar os imigrantes com a formação do Brasil.
- Conhecer os tipos de migrações internas.
- Representar os fluxos migratórios internos.
- Prestar atenção aos movimentos emigratórios no Brasil.

CONTEÚDOS

Migrações no Mundo

- Tipos e causas das migrações
- A questão dos refugiados

- A fuga de cérebros
- As imigrações ilegais
- Os principais fluxos internacionais

Migrações no Brasil

- O imigrante na formação do Brasil
- Tipos de migrações internas
- Os fluxos migratórios internos
- Os movimentos emigratórios no Brasil

METODOLOGIA

29/08: Aula 1 Turma (B) Aula de observação e reconhecimento da turma e da escola.

29/08: Aula 2 Turma (F) Aula de observação e reconhecimento da turma e da escola.

05/09: Aula 3-Turma (B) Aula expositiva e dialogada para reconhecer os tipos e as causas das migrações, demonstrando através de matérias de jornais impressos e visuais a questão dos refugiados no mundo e a fuga de cérebros no espaço geográfico mundial.

05/09: Aula 4- Turma (F) Aula expositiva e dialogada para reconhecer os tipos e as causas das migrações, demonstrando através de matérias de jornais impressos e visuais a questão dos refugiados no mundo e a fuga de cérebros no espaço geográfico mundial.

07/09: Aula 5-Turma (B) Aula expositiva e dialogada apresentada através de slides no Power Point, para os alunos identificarem nos mapas os principais pontos de imigrações ilegais no mundo e se conscientizarem quanto aos principais fluxos migratórios internacionais.

07/09: Aula 6-Turma (F) Aula expositiva e dialogada apresentada através de slides no Power Point, para os alunos identificarem nos mapas os principais pontos de imigrações ilegais no mundo e se conscientizarem quanto aos principais fluxos migratórios internacionais.

12/09: Aula 7-Turma (B) Debate sobre os imigrantes e a formação do Brasil a partir da identificação das suas descendências e se têm conhecimento de alguma história de vida, familiar, nas relações com as imigrações.

12/09: Aula 8-Turma (F) Debate sobre os imigrantes e a formação do Brasil a partir da identificação das suas descendências e se têm conhecimento de alguma história de vida, familiar, nas relações com as imigrações.

14/09: Aula 9- Turma (B) Aula expositiva e dialogada apresentada através de slides no Power Point representando os fluxos migratórios internos e mostrando vídeos para prestar atenção aos movimentos emigratórios no Brasil.

14/09: Aula 10- Turma (F) Aula expositiva e dialogada apresentada através de slides no Power Point representando os fluxos migratórios internos e mostrando vídeos para prestar atenção aos movimentos emigratórios no Brasil.

19/09: Aula 11- Turma (B) Culminância com aplicação de uma prova para ser resolvida em equipe e um jogo de perguntas e resposta de passa o repassa, valendo prêmio e pontos ou nota dependendo de critério de avaliação do professor da turma.

19/09: Aula 12- Turma (F) Culminância com aplicação de uma prova para ser resolvida em equipe e um jogo de perguntas e resposta de passa o repassa, valendo prêmio, pontos ou nota dependendo de critério de avaliação do professor da turma.

AVALIAÇÃO

O processo de avaliação será considerado de acordo com a participação e interação nas aulas e nas atividades propostas ficando a critério do professor a validação de nota ou pontos.

REFERÊNCIA

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE. **Estatísticas**. Disponível em: <http://downloads.ibge.gov.br/downloads_estatisticas.htm>. Acesso em: 21/08/2016.

MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. **Geografia Geral e do Brasil**. São Paulo: Ed. Scipione, 2013.

TIPOS DE MIGRAÇÕES. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/turma8cjoaofranco/tipos-de-migraes>>. Acesso em: 15/08/2016.

JOIA, Antonio Luís; GOETTEMES, Arno Aloísio. **Geografia: Leituras e interação**, volume 2. São Paulo: Leya, 2013.

APÊNDICE

Apêndice A

ENTREVISTA - ESTAGIÁRIOS

Já concluiu o Bacharelado em Geografia?

()sim ()não

Encontrou dificuldade/facilidade de elaborar o plano de ensino? Qual(ais)?

Que conhecimentos/saberes utilizou no estágio?Como?

Qual sua reflexão sobre a sua ação docente executada nos estágios?

Qual foi a contribuição dos estágios para a sua formação?

Quais os desafios encontrados durante o desenvolvimento dos estágios?
