



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE GEOGRAFIA/LICENCIATURA

YARA MARIA CASTRO DE OLIVEIRA

PRÁTICA, FORMAÇÃO DOCENTE E EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO
TORNAR-SE PROFESSORA

FORTALEZA, CEARÁ

2021

YARA MARIA CASTRO DE OLIVEIRA

PRÁTICA, FORMAÇÃO DOCENTE E EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO TORNAR-
SE PROFESSORA

Trabalho de Conclusão de Curso (Memorial) apresentado ao Curso de Geografia do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial necessário à obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Edivani
Silva Barbosa

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- O52p Oliveira, Yara Maria Castro de.
Prática, formação docente e experiências vividas no tornar-se professora / Yara Maria Castro de Oliveira. – 2021.
55 f. : il. color.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Geografia, Fortaleza, 2021.
Orientação: Profa. Dra. Maria Edivani Silva Barbosa.
1. Profissão docente. 2. Memórias e práticas de ensino. 3. Ensino de Geografia. I. Título.

CDD 910

YARA MARIA CASTRO DE OLIVEIRA

PRÁTICA, FORMAÇÃO DOCENTE E EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO TORNAR-
SE PROFESSORA

Trabalho de Conclusão de Curso
(Memorial) apresentado ao Curso de
Geografia do Departamento de Geografia
da Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial necessário à obtenção do
título de Licenciada em Geografia.

Aprovada em: ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria Edivani Silva Barbosa
Universidade Federal do Ceará

Prof^a. Ma. Ângela Maria Falcão da Silva
Universidade Estadual do Ceará

Prof^a. Ma. Rose dos Santos Maia
Secretaria da Educação do Estado do Ceará

Dedico a meu companheiro Tasso.
Aos meus filhos Benedito e Jamaru
A minha mãe Aila e a meu pai Luiz.
As minhas irmãs Isabela e Yasmin.
Ao meu sobrinho Lucas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Aila e Luiz Carlos, pelo esforço e dedicação na minha criação. As minhas irmãs (Isabela e Yasmim) pelo carinho, amor e cuidado. Ao meu companheiro Tasso pelos incentivos diários, pelo seu amor e pelas trocas geográficas. Você sempre está disposto a me ajudar nessa aventura que é fazer Geografia.

Aos meus filhos Benedito e Jamaru vocês são minha força.

Agradeço ao grupo Pibid/Geografia UFC pelo aprendizado em conjunto. Em especial ao grupo do Colégio Justiniano de Serpa, são eles: Jean, Angélica, Vitória, Felipe, Matheus, Michael, Wellington, Jessica, Samuel, Jonatas, professor Paulo e professor Henrique. Saibam que vocês me fizeram muito bem!

A professora Alexsandra Muniz pela aprendizado e sorrisos constantes. A professora Edivani Barbosa pelo aprendizado, pelo compromisso com a educação e com a Geografia e pela esperança que ela transborda por dias melhores.

Agradeço aos professores e professoras de Geografia que me inspiram: Professora Cláudia (*in memoria*), Professora Adelita Carleial, Professor Heron Freire, Professora Rose Maia, Professora Rejane Sousa, Professora Érica Pinheiro, Professor Eider Olivindo, Professor Josué de Assis e Professora Camila Dutra.

Aos colegas que encontrei na graduação da UFC: Oricélio, Ivone, Daniel, João Paulo e Verônica.

Agradeço aos meus alunos das escolas CEM e Benigna Pacheco que me fazem crescer como docente.

Agradeço a banca examinado pelo zelo e cuidado na leitura do trabalho.

RESUMO

O presente Memorial traz relatos de experiências vivenciadas por mim no ensino básico, no ensino superior e os meus primeiros passos no magistério. Toda esta caminhada é traçada ao olhar da Geografia, ciência que escolhi para abraçar e seguir profissionalmente. O ato da escrita sobre minha caminhada rumo à docência, trouxe a possibilidade da reflexão e compreensão que fui aos poucos me tornando professora, e assim, desconstruindo a ideia de que não nascemos professores. A pesquisa possui como objetivo geral compreender as transformações na trajetória acadêmica que me levaram à docência em Geografia. Busquei descrever o percurso realizado por mim desde o período de estudante da educação básica até a entrada na UECE; refletir sobre minha entrada no curso de licenciatura na UFC e a construção da minha docência em Geografia; avaliar minha prática como docente nas escolas públicas da cidade de Cascavel/CE. Como referencial teórico trago os seguintes autores e temas para balizar essa trajetória: profissão docente (LIMA, 2012; TARDIF, 2012; NÓVOA, 2009 E 1997; FREIRE, 2009); estágio (LIMA, 2012; PIMENTA E LIMA, 2010); ensino de Geografia (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007), entre outros. A metodologia se define pelo recorte das lembranças mediante as memórias de estudante da educação básica à entrada na universidade, tomando as práticas dos professores como elementos para reflexão sobre o ser professor. Na universidade dou ênfase às práticas vivenciadas em programa de iniciação à docência e alguns componentes curriculares da área ensino de Geografia. O material analisado, além das lembranças, são fotos, ementas, planos de aula, projetos e os textos das disciplinas e grupos de estudo. Por fim, avalio a minha prática na qualidade de professora do Ensino Fundamental a partir de 2020. São pessoas, práticas e teorias que me oportunizaram ter uma visão diferente do universo escolar. Assim, ao olhar para a escola, como pesquisadora e professora, busco enxergar para além das paredes e metodologias estáticas das instituições. Observo o olhar do aluno com a regência de uma atividade nova, a Geografia se movendo pelo cotidiano dos estudantes, enxergo a esperança em construir um ensino emancipatório, libertador e transformador. A formação docente como qualquer profissão exige formação. No currículo da formação docente encontro os saberes sobre a ciência geográfica, os da ciência da educação, mas foi no chão da escola, em meio a mobilização desses saberes, que venho construindo uma forma de ser professora com os saberes experienciais.

Palavras-chave: Profissão Docente. Memórias e Práticas de Ensino. Ensino de Geografia.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS.....	13
2.1	A entrada na Geografia da UECE	15
3	GEOGRAFIA E ENSINO: O ENCONTRO NA LICENCIATURA DA UFC21	
3.1	Vivências no PIBID Geografia UFC	22
3.2	O aprendizado adquirido nas disciplinas da licenciatura: a teoria e o chão da escola.....	27
3.2.1	<i>Disciplina Geografia e Ensino II</i>	28
3.2.2	<i>Concepção de Estágio</i>	30
3.2.3	<i>Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II</i>.....	31
3.2.4	<i>Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I</i>	34
3.2.5	<i>Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV</i>.....	38
4	MINHA EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE – ALGUMAS REFLEXÕES	43
4.1	Ensino na pandemia	45
4.2	Espaços virtuais de ensino	47
5	CONCLUSÃO – QUE PROFESSORA SOU EU?	53
	REFERÊNCIAS	55

1 INTRODUÇÃO

O texto intitulado **Prática, formação docente e experiências vividas no tornar-se professora** é um trabalho de conclusão de curso, em formato de Memorial. Traz relatos de experiências vivenciadas por mim como estudante do ensino básico, à entrada na Universidade Estadual do Ceará – UECE, à chegada na Universidade Federal do Ceará – UFC e os meus primeiros passos no magistério. Toda esta caminhada é traçada ao olhar da Geografia, ciência que escolhi para abraçar e seguir profissionalmente.

Nesta trajetória vaguei bastante por diferentes temas geográficos, na perspectiva de alcançar algum cargo técnico. A sala de aula não se apresentava atrativa para mim, a ideia de que “quem nada sabe fazer” vai ser professor, me acompanhava, e, também, o próprio medo da docência me afastavam desta alternativa.

Ao mesmo tempo eu tinha consciência de que entrei no curso de Geografia porque tive bons professores desta disciplina tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio e no cursinho pré-vestibular. Assim, quando me perguntavam *por que Geografia?* minha resposta sempre era a mesma, porque tive bons professores de Geografia no ensino básico que me fizeram gostar do assunto e me inspiraram.

Entretanto, até cursar a licenciatura em Geografia na UFC e refletir sobre o meu “ser professora” eu não tinha noção de como aquela minha afirmativa anterior se fazia contraditória. Já que no fundo, mesmo me formando para a docência, eu negava esta possibilidade.

O despertar para uma Geografia voltada para o ensino veio com minhas práticas nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, II e IV. Bem como nas leituras e atividades desenvolvidas na disciplina de Geografia e Ensino II, todas no curso de licenciatura da UFC. Também destaco minha participação como bolsista de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Acadêmica (PIBID), no período de 2018 a 2019. Essas experiências aos poucos foram despertando em mim a vontade de “ser professora”.

Estas práticas oportunizaram ter uma visão diferentes do universo escolar. Ao olhar para a escola, como pesquisadora e docente, busco enxergar para além das paredes e metodologias estáticas das instituições. Observo o olhar do aluno com a regência de uma atividade nova, a Geografia se movendo pelo cotidiano dos estudantes, enxergo a esperança em construir um ensino emancipatório, libertador e transformador.

Estes são alguns motivos que me impulsionaram a escrever este Memorial, para relatar a minha trajetória rumo à aprendizagem da profissão docente. Na perspectiva de

compreender onde tudo começa, como aos poucos fui me tornando professora, e assim, desconstruindo a ideia de que nascemos professores. Aprendi nas lições de Paulo Freire que a tarefa do ensinante é um quer-fazer exigente de formação, competência e compromisso:

A reponsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2009, p. 28)

Em contato com essas leituras comecei a perceber a seriedade da profissão. Com base nessas novas “descobertas” comecei a olhar para essa trajetória, as quais fomentam minha atuação hoje (2020-2021) na Educação Básica. Me levando as seguintes indagações: quais são as marcas da docência que carrego antes de cursar Geografia? O que aprendi com minha trajetória na Geografia antes da docência? De que maneira me encontrei com a Geografia voltada para o ensino? Como as atividades de estágio, prática de ensino e a participação no PIBID me proporcionaram aprendizagens sobre a profissão docente? Quais transformações ocorreram em mim para que eu pudesse afirmar à docência? Quais experiências posso relatar como o exercício do meu magistério?

A escolha do gênero Memorial de formato acadêmico para a escrita do trabalho parte da importância de valorização das histórias dos educadores deste país. Por vezes, o docente que se encontra “na frente da turma” é julgado apenas como um ruim ou bom professor, negando toda a sua trajetória para chegar naquele espaço.

Nóvoa (1997, p.28) ao indagar se é possível formar um professor, responde “formar não, formar-se”. Asseverando que nossa formação é realizada através de inúmeras interações e situações ocorridas durante toda a nossa vida. O referido autor destaca a importância do registro nesse exercício de reflexão, a saber:

O registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais. (NÓVOA, 2009, p. 40)

Nesta perspectiva, parto do entendimento de Memorial como sendo “[...] uma autobiografia configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico [...]” (PASSEGGI

apud TOBIAS, 2014, p. 12). A escrita deve dar conta de fatos e acontecimentos da trajetória acadêmica e profissional, possibilitando ao leitor a compreensão do itinerário realizado pelo autor.

O trabalho se enquadra dentro de uma abordagem qualitativa, pois é uma pesquisa de autoconhecimento traduzindo-se como autobiografia. Definida como:

O que é pesquisa (auto)biográfica? De maneira específica, a pesquisa (auto)biográfica pode ser entendida como estratégia de investigação qualitativa, a partir das narrativas das histórias de vida dos grupos humanos, sua leitura de mundo, seus sentimentos, percepções e interações com o contexto social em que estão situados (PASSEGGI, SOUZA E VICENTINI, 2011 *apud* Santos, Estevam e Martins, 2018, p.47).

Assim, o presente trabalho possui como objetivo compreender as transformações na trajetória acadêmica que me levaram à docência. Possuindo como objetivos específicos: descrever o percurso realizado por mim desde o período de estudante da educação básica até a entrada na UECE; refletir sobre minha entrada no curso de licenciatura na UFC e a construção da minha docência em Geografia; avaliar minha prática como docente nas escolas públicas da cidade de Cascavel/CE.

Como referencial teórico, realizo um diálogo com alguns autores que abordam temas como formação docente, Lima (2012), Tardif (2012), Nóvoa, (2009 e 1997), Freire (2009). Na concepção de estágio dialogo com Lima (2012), Pimenta e Lima (2010) e, sobre ensino de Geografia, Pontuschka; Paganelli; Cacete (2007), entre outros.

A metodologia se define pelo recorte das lembranças mediante o resgate das memórias de estudante da educação básica à entrada na universidade, tomando as práticas dos professores como elementos para reflexão sobre o ser professor. Na universidade dou ênfase a algumas práticas vivenciadas em programa de iniciação à docência e componentes curriculares da área ensino de Geografia. O material analisado, além das lembranças, são fotos, ementas, planos de aula, projetos, textos.

O texto está dividido em cinco capítulos, incluindo esta introdução e conclusão. No segundo realizo uma memória da minha vida de estudante de escola pública até as vivências na Geografia da UECE. No terceiro apresento minha caminhada na Geografia da UFC e o encontro com a docência.

No quarto capítulo apresento algumas reflexões sobre a minha experiência como docente na cidade de Cascavel, Ceará. A contratação temporária para o quadro de professores do município ocorreu em junho de 2020, período de suspensão das aulas presenciais ocasionado

pela pandemia da COVID-19. Alguns relatos deste momento conturbado da educação serão apresentados nesta parte do texto.

Por fim, no quinto capítulo exponho a conclusão deste memorial procurando refletir sobre os caminhos que percorri até a chegada no magistério. Levo em consideração algumas experiências com o ensino remoto, as dores da docência e o encontro com pessoas que possibilitam a minha formação constante como professora e ser humano.

2 MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS

*Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo (...)
Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho (...)
Folhas, coração, juventude e fé
Coração de estudante.*

Nascimento Milton Silva Campos / Veiga Wagner Tiso

Meu ensino básico foi todo realizado em escolas públicas da cidade de Fortaleza-CE, vivenciando as dificuldades e limitações dos estudos em instituições que possuem pouco investimento e atenção por parte dos governantes. O ir e voltar a pé da escola, em uma caminhada de trinta minutos com os colegas de turma; a escola alagada em dias de chuva; os livros rasgados passados de um ano para outro aos alunos; as carteiras das salas de aula bem deterioradas, são imagens guardadas no meu coração de estudante.

Esta era, e é, a realizada vivência nas instituições públicas da capital cearense, as quais não são percebidas pela a maioria dos alunos das escolas públicas como uma supressão de seus direitos a uma educação de qualidade.

Estudei, todo o meu ensino básico, em apenas duas escolas: a Escola Municipal Alvorada (Figura 1) e a Escola Estadual de Ensino Médio João Nogueira Jucá (Figura 2), todas localizadas no bairro Sapiranga/Coité, em Fortaleza.

Figura 1 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Alvorada



Figura 2 - Escola Estadual de Ensino Médio João Nogueira Jucá



Fonte: Google, 2021

Permaneci das séries Jardim da Infância até o 8º série (antigo Ensino Fundamental de 8 anos) na Escola Alvorada, contabilizando um total de 10 anos. Entre as instituições do

Ensino Fundamental da Sapiranga/Coité, ela possui a menor estrutura e espaço físico, sendo a única que não dispunha de quadra esportiva para a realização das aulas de Educação Física.

Ingressei no meu Ensino Médio em 2003, na escola recém-inaugurada João Nogueira Jucá. Antes dela os alunos da Sapiranga/Coité precisavam ser encaminhados para colégios dos bairros Messejana e Centro, se quisessem concluir o Ensino Médio. O espaço da escola João Nogueira Jucá era bem estruturado, com quadra de esportes, palco para apresentações, biblioteca, sala de vídeo e suas salas de aula eram grandes e arejadas.

Mesmo com toda a estrutura, por ser uma instituição de ensino de um bairro periférico de Fortaleza, ela enfrentava conflitos, a citar: deterioração dos espaços da escola, falta de interesse dos estudantes, uso de drogas e muitos outros problemas.

Contudo, lembro das minhas escolas como espaços de aprendizado, de criação e de sociabilidade. Lembro dos meus professores e do esforço de grande parte deles de ensinar e passar o conhecimento com cuidado e zelo. Em especial, recordo os meus professores de Geografia (Reginaldo e Paula), os quais me apresentaram uma “tal” de ciência geográfica que me dava possibilidades de entender os elementos sociais e naturais do nosso mundo.

O professor Reginaldo no Ensino Fundamental enchia a lousa de conteúdo e saía explicando com maestria todo o tema que se propôs a ensinar aos alunos. A professora Paula procurava levar para a sala de aula debates, músicas, filmes que se relacionaram com o assunto estudado. Práticas de ensino que muitas vezes não eram correspondidas de forma positiva pela turma e acabaram refletindo em um certo desânimo da docente.

No período Pré-vestibular também fui privilegiada ao conhecer no cursinho PNV (Projeto Novo Vestibular), da Universidade Federal do Ceará – UFC, o professor de Geografia João. Com sua “forma de dar aula” ele me proporcionou, inconscientemente, a certeza de tentar vestibular para o curso de Geografia.

Ao resgatar essas lembranças percebemos o quanto essas marcas estão impressas no meu ser e fazer docente. Aprendi com Arroyo (2000 *apud* Lima, 2012, p. 36) que essas são marcas da docência, que desde a Educação Básica aprendemos um pouco sobre o ser professor. Arroyo se expressa nos seguintes termos:

[...] trazemos a marca das múltiplas vivências que experimentamos no desempenho da nossa atividade de educadores. Para o autor carregamos a função que exercemos, que somos e a imagem de professor(a) que internalizamos, aprendemos no nosso ofício de educadores em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências. A reflexão trazida pelo autor é [...] [um] exercício de lembrar seus bons professores e as experiências positivas do seu tempo de escola: trabalhos [...] entre outros. (ARROYO, 2020 *apud* LIMA, 2012, p. 36).

Nesse exercício de reflexão fui me encontrando com a docência, fui tecendo uma identidade que se constrói no encontro e no desencontro. Concordo com Lima (2012) quando assegura que “recorrer a lembranças de professores que nos influenciaram de maneira positiva ou negativa pode promover um diálogo pedagógico que possibilite processos de identificação com o magistério” (LIMA, 2012, p. 36).

2.1 A entrada na Geografia da UECE

Em 2007, entrei para o curso de Geografia Bacharelado na UECE. A admissão foi realizada pelos classificáveis do vestibular e comemorada como grande vitória por mim, já que eu era a única da família a entrar no ensino superior, e ainda sou a única a estudar em universidades públicas.

Não compreendo este feito como um demérito dos meus familiares, entendo que há uma suposta “naturalidade” que os alunos das escolas públicas sequer consigam terminar o ensino básico ou quando conseguem terminar este ciclo, no final o destino é a entrada imediata no mercado de trabalho (CHAUÍ, 2001).

Sobre a estrutura escolar que limita as possibilidades dos estudantes de escolas públicas, a autora ainda assevera:

[...] não devem dispor de condições de enfrentar os vestibulares das universidades públicas, pois não estão destinados a elas. A maioria deles é forçado ou a desistir da formação universitária ou fazê-la em universidades particulares que, para lucrar com sua vinda, oferecem um ensino de baixíssima qualidade (CHAUÍ, 2001, p. 37).

A educação no Brasil é considerada um privilégio e não um direito de todo o cidadão. Além da dificuldade de entrar em uma universidade pública, via vestibular, ainda existe o impasse de se manter nela, pois o estudante precisa pagar passagem de ônibus, se alimentar, adquirir materiais impressos para as disciplinas, custear as aulas de campos, etc.

A UECE pouco dispõe de valores para assistência estudantil, desta maneira, o aluno precisa buscar fontes de renda que possam possibilitar sua permanência no curso. Assim, no segundo semestre me submeti a seleção de uma bolsa de estudos do Projeto de Educação Tutorial – PET de Geografia.

Fui bolsista do programa entre os anos 2008 a 2011. Os três anos que vivenciei na bolsa me proporcionaram conhecer pessoas maravilhosas como os bolsistas Rose, Heron, Eider,

Jorge, Ana Paula, Nislene, Samuel, Érica, Cristiane, Átila, Thiago, Val, Ícaro, Jean e Bruno. Colegas de programa, que se transformaram em amigo para a vida toda.

Figura 3 - Evento grupo PET Geografia/UECE



FONTE: Acervo da PET Geografia/UECE, 2008

O PET é um programa federal que também é desenvolvido em instituições estaduais, possui como responsável o Ministério da Educação – MEC e propõe o trabalho com o tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006).

Seguindo estes princípios o grupo planejava suas atividades. A prática era realizada dentro da universidade como: minicurso, recepção aos calouros, grupo de estudos, palestras e eventos. Como proposta de extensão íamos as escolas de Fortaleza e da Região Metropolitana realizar intervenções nas salas de aula, momentos valiosos para os alunos de graduação.

Essa experiência me deu a oportunidade de aprendizagem individual e coletiva. O contato com o grupo, as atividades e leituras realizadas, me fizeram refletir o quanto estudar é uma tarefa exigente.

Destaco aqui a postura da professora tutora do programa, nossa querida Cláudia Grangeiro (*in memoriam*), que revelou com suas ações as qualidades indispensáveis ao desempenho de professores e professoras progressistas. Dialogando com Paulo Freire (2009), mediante uma leitura realizada no Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, a seguinte lição é lembrada: “ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz” (p.33).

Figura 4- Bolsista do grupo PET Geografia/UECE e Prof^ª. Cláudia Grangeiro



FONTE: Acervo da autora, 2011.

A profa. Dra. Claudia Grangeiro com ciência e afeto soube plantar em cada um dos componentes do grupo uma semente de como seguir a via acadêmica, viver a universidade, a Geografia e nunca perder sua humanidade. Dentre as qualidades dela posso destacar a sua capacidade de saber escutar, sua perseverança em praticar a autonomia do grupo e a sua humildade em não se valer de seu cargo de professora universitária para se sentir superior aos seus alunos.

Tal qualidade é apontada por Freire (2009) como uma das características do/a professor/a progressista pois “sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência” (p.55). Destaco ainda muitas outras qualidades indispensáveis ao educador, conforme Freire como a “amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar” (p.57). Ser amoroso exige ainda que sejamos corajosos, “a coragem de lutar ao lado da coragem de amar”, explica Freire (Ibid.).

Lembro de como a professora tinha prazer em ensinar e não hesitava em parar para conversar sobre filosofia ou mesmo corrigir um simples ofício construído pelos seus bolsistas. Era uma grande mestra, que a Geografia do Ceará perdeu em 2016. Destaco “À força e a importância do testemunho da educadora como fator de formação dos educandos” (FREIRE, 2009, p.81).

Admito que deveria ter cumprido meu papel como estudante e bolsista com mais seriedade, compromisso e dedicação. Ciente dessa lição, entendi e preendi com o testemunho da professora e com Freire que sem disciplina não se avança, ou melhor:

Não se cria o trabalho intelectual, a leitura séria de textos, a escrita cuidada, a observação e a análise dos fatos, o estabelecimento de relações entre eles. E que não falte igualmente a tudo isso o gosto da aventura, da ousadia, mas a que não falte igualmente a noção do limite, para que a aventura e a ousadia de criar não virem irresponsabilidade licenciosa. (2009, p. 115)

Logo que me desvinculei do PET me engajei no Laboratório de Estudos de População – LEPOP, da UECE. O LEPOP sempre foi um laboratório muito sério e de resistência aos valores danosos da universidade. Existia no laboratório uma aproximação com os movimentos sociais, buscando construir pesquisas com criticidade e ética.

A vinculação ao LEPOP me proporcionou uma bolsa de Iniciação Científica – IC, para estudar os *aglomerados subnormais* do Brasil. Este termo é adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), para caracterizar diferentes tipos de assentamentos precários presentes no território brasileiro, como: favelas, palafitas, mocambos, etc.

No LEPOP comecei a dar passos mais seguros na construção de pesquisas acadêmicas. Foram três anos como bolsista de iniciação científica, construindo um trabalho coerente sobre as habitações precárias de Fortaleza. Os debates e dados coletados neste estudo foram fundamentais para a elaboração do meu futuro projeto de mestrado e consecutiva dissertação.

Todo este meu crescimento foi acompanhado pela professora Adelita Neto Carleial que me acolheu fazendo deste laboratório minha casa, onde pude aprender a pesquisar com ética e compromisso com a ciência geográfica. Mesmo com formação em Ciências Sociais, a professora Adelita conseguia orientar e realizar belos trabalhos de cunho geográfico.

Figura 5 - Membros do LEPOP e Prof^ª. Adelita Carleial



FONTE: Acervo da autora, 2012

Já em 2012 tentei seleção para entrar como graduanda na licenciatura da UECE, mesmo não me entusiasmando com a carreira docente. Via o curso como uma possibilidade de continuar meu vínculo institucional com a universidade.

Como bacharel, tinha uma visão errônea e comum de que “[...] só aqueles que nada sabem fazer vão para a sala de aula, tornam-se professores” (SOUSA NETO, 2008, p. 19). Havia em mim um desprezo velado sobre a carreira docente e a busca pela especialização como uma forma de fugir do magistério. Essa situação é relatada por Vesentini quando descreve sobre a formação inicial do professor nas décadas 1970-1980.

Sabemos que a preocupação do professor de Geografia, em especial com relação à escola fundamental e média, é quase inexistente nos nossos cursos de Geografia, mesmo das melhores universidades do país. Lembro-me da época em que frequentei, como aluno, o curso de graduação em Geografia na USP – isso de 1970 a 1974, quando havia uma sensível subvalorização, para não dizer um desprezo velado ou, às vezes, até aberto, da preparação do docente. Na prática, sempre se priorizou a formação do futuro especialista [...] (VESENTINI, 2006, p.235).

Possivelmente esse sentimento meu seja oriundo desse processo longo de desvalorização do ser professor, que ocorreu a partir de um momento histórico na nossa sociedade. Vesentini (2002) retrata como ocorreu o menosprezo da profissão:

Talvez as coisas tenham sido um pouco diferentes antes de 1967-1968, ocasião em que a ditadura militar reformulou o sistema escolar brasileiro e, notadamente, implementou uma enorme desvalorização da carreira docente. O professor do antigo ginásio e do colegial que, até então, dispunha de proventos mais ou menos equivalentes aos de um juiz ou de um promotor público, teve os seus rendimentos drasticamente achatados e, já no final dos anos de 1980, ganhava muitas vezes menos que um motorista ou até que um cobrador de ônibus (VESENTINI, 2002, p. 235/236).

Houve uma depreciação econômica e social da profissão docente. Até hoje no Brasil, o professor do Ensino Fundamental e Médio é considerado um generalista, que ganha pouco, pois pouco trabalha e/ou não executa uma atividade socialmente importante (VESENTINI, 2002).

Voltando ao meu momento na licenciatura da UECE, percebi que por ser um curso noturno abriga muitos discentes que já exerciam o magistério. E os debates que norteavam as aulas, normalmente se fixavam as dificuldades destes alunos como professores. A sala de aula parecia um divã de reclamações sobre a docência, mas sem existir uma real problematização sobre as questões relatadas.

Com essas ideias de desvalorização da docência pouca importância dava a licenciatura em Geografia e me prendia a conquista de entrar no Programa de Pós-Graduação em Geografia – ProPGeo/UECE, como mestranda.

Em 2014 entrei no mestrado em Geografia da UECE, com a orientação do professor José Meneleu Neto. Em minha pesquisa trabalhei os aglomerados subnormais do bairro Sapiroanga/Coité, a permanência e crescimento destas habitações irregulares em um bairro de grande especulação imobiliária da capital cearense. Desta maneira, consegui juntar duas realidades que eu possuía intimidade, o bairro que morei minha infância e juventude e um tema já pesquisado por mim anteriormente.

O curso de mestrado que deveria ser finalizado em dois anos, foi cumprido em quatro anos. A razão é que neste período também tive meus dois filhos: o Benedito em 2014 e o Jamararu em 2017. Ser mãe e acadêmica parecem ser dois mundos que não podem andar de forma paralela e em sintonia. De forma velada a maternidade é negada a mulher dentro do mundo acadêmico.

Figura 6 - Dia da Defesa da dissertação na UECE



FONTE: Acervo da autora, maio de 2018.

Mesmo com dificuldades consegui defender minha dissertação em maio de 2018, quando o meu filho mais novo, Jamararu, tinha apenas 6 meses. A defesa foi pesada, cansativa, mas consegui a aprovação com ajustes do trabalho.

No momento da apresentação do trabalho, algo que recordo com carinho é a presença de um número considerado de parentes e amigos. Minha mãe e o meu pai que nunca tinham entrado no Campus do Itapery estavam lá. Com a presença de todos me senti emocionada, acolhida e amada, eles estavam lá não apenas pelo conteúdo do trabalho, mas sobretudo por que sabiam que aquele momento era muito importante para mim.

3 GEOGRAFIA E ENSINO: O ENCONTRO NA LICENCIATURA DA UFC

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.*

Paulo Freire

A minha chegada na Universidade Federal ocorreu em 2016.2, quando pedi transferência de uma Instituição de Ensino Superior - IES para outra, via edital específico disponibilizado pelo UFC. A transferência ocorreu pela proximidade do Campus do Pici da minha casa e pela possibilidade de conseguir uma creche para meus filhos. A vontade de assumir uma sala de aula ainda não fazia parte dos meus planos.

Consegui aproveitar bastante disciplinas das graduações da UECE. Entre 2016 a 2018.1 fiz poucas disciplinas, já que pela prioridade do mestrado e da maternidade não conseguia acompanhar as aulas.

Apenas em 2018.2, quando fechei o ciclo do mestrado, pude me engajar melhor na licenciatura da UFC. Assim, tentei a bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Geografia como um caminho de aproximação com o curso e com a licenciatura, que começava a fazer “sentido”. Acredito que as professoras coordenadoras do Programa devem ter se perguntado qual o motivo que levou uma estudante que já possui mestrado seguir buscando uma bolsa que é destinada a alunos recém ingressos na universidade?

Para mim, os motivos eram claros e cruéis. O meu “tempo acadêmico” depois que me tornei mãe ficou mais lento, retido e doloroso. Claro que eu desejava (e desejo) entrar em um doutorado e seguir o percurso lógico de “ascensão” acadêmica. Entretanto, depois que fui mãe comecei a perceber a universidade e os seus sujeitos de outra forma. Aos homens é permitido a paternidade e a continuação de sua vida profissional com poucas ou nenhuma mudança, já as mulheres o trato sobre o assunto é bem diferente.

Sabemos que a existência social da mulher na história é tecida basicamente a partir do cotidiano, retidas em suas moradias, são as “donas de casa”, nossas vidas parecem que não cabe realizar grandes marcas. Existe um esforço em “... acomodar as mulheres numa história que, de fato, as excluí [...]” (SOIHERT, 2002).

Mesmo as ciências humanas tão avançadas em debates de gênero e de raça não conseguem abraçar e compreender o peso da maternidade para as mulheres pesquisadoras. A possibilidade ofertada para estas mães é esforçar-se mais ou desistir da profissão, pois a sociedade aponta que a responsabilidade deste “fardo a mais” é excepcionalmente da mulher.

Assim, no meu passo lento, mas não menos engajada em crescer, eu almejei entrar no PIBID como um momento de aprendizado e proximidade com a prática docente.

3.1 Vivências no PIBID Geografia UFC

Já tinha ouvido falar do PIBID por um ex-bolsista que é colega meu, o Prince. Em um encontro casual no ônibus ele me falou de sua experiência no Programa e de como foi importante para sua afirmativa como professor.

O PIBID é um Programa fomentado pelo o Ministério da Educação (MEC) mediante a Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 (com regulamentação pelo decreto no 7.219/10 de 24 de junho de 2010). Ele objetiva qualificar estudantes dos cursos de licenciatura através da vivência nos espaços das escolas públicas, incentivando a inovação da prática do professor.

A existência de projetos vinculados à docência nas instituições de ensino superior com o propósito de valorizar e melhor formar os futuros professores constituem momentos significativos para os sujeitos envolvidos, tendo em vista que proporcionam um maior aperfeiçoamento desses profissionais que adentrarão brevemente na Educação Básica.

Eu entrei no Pibid Geografia/UFC em 2018.2, mesmo ano em que o Programa, nacionalmente, passou por mudanças em sua organização. Dentre as transformações podemos destacar o aumento do número de estudantes participantes, passou a ter alunos bolsistas e voluntários, e também a redução do tempo de bolsa para um prazo limitado de 18 meses (no Pibid 2014-2018 o período era de 24 a 48 meses).

Assim, a composição do Pibid que ingressei era: de 29 bolsistas, dos quais 24 remunerados e 5 voluntários. Possuía duas professoras coordenadoras de área e três professores supervisores que se responsabilizavam pelas atividades de um grupo na escola que lecionava.

Concordo plenamente com os autores quando dizem que o subprojeto do Pibid Geografia/UFC “objetiva fazer da Geografia uma disciplina com sentido para a vida cotidiana dos educandos, cujo estudo seja prazeroso, e proporcione a criação de um senso crítico mais aguçado” (FRANCO, et al, 2020, p. 3).

No Pibid iniciei minhas primeiras reflexões sobre o que é ser docente e de como ensinar Geografia. Já que até aquele momento, a minha caminhada só me permitiu desmudar a Geografia como ciência e não me possibilitou vê-la como uma disciplina escolar.

Figura 7 - Grupo Pibid 2018-2019



Fonte: Acervo da autora, dezembro de 2018

Dentre as três escolas¹ que o Pibid atuou, no período 2018-2019, eu fui direcionada para trabalhar no Colégio Estadual Justiniano de Serpa, bairro Centro. O professor supervisor que iniciou as atividades conosco foi o Paulo Azevedo, docente efetivo e formado na UECE. O grupo de bolsistas daquela escola era composto por mim, Jean, Angélica, Vitória, Matheus, Felipe, Michael, Wellington, Jonatas, Jessica, Guilherme e Samuel.

Dentre as práticas realizadas no colégio Justiniano de Serpa destaco a execução de jogos pedagógicos como perguntas e respostas; maquetes; cine debate; trabalhos de campo (formato trilha urbana) e rodas de conversa sobre o Ensino Médio e universidade.

Todas as intervenções e práticas nas escolas foram acompanhadas de estudos prévios sobre o tema trabalhado, mais planejamento da atividade, elaboração do plano de aula, construção de materiais que são utilizados no momento da prática, dentre outras atividades conforme a ocasião demandava. A execução das atividades com os estudantes das escolas era realizada de forma contínua e com acompanhamento do professor supervisor, responsável por cada instituição escolar.

O Colégio Estadual Justiniano de Serpa oferece apenas o Ensino Médio em formato integral. As atividades desenvolvidas pelo grupo Pibid em sala de aula eram sempre bem recebidas pelos alunos, pois a escola não ofertava aos alunos disciplinas eletivas como nas demais escolas de tempo integral da cidade.

¹ As três escolas que o Pibid Geografia UFC atuou no período 2018 a 2019 foram: Colégio Estadual Justiniano de Serpa, Escola Estadual Estado do Amazonas e Escola Municipal Dom Hélder Câmara.

Entre as atividades desenvolvidas na escola destaca-se a aplicação do jogo pedagógico chamado pelo grupo de “Geoleta”. A prática selecionada foi realizada nas turmas dos primeiros anos da instituição escolar, ocorreram no horário das aulas de Geografia, no período 2018.2. O jogo consiste em um Quiz sobre determinada temática já trabalhada na sala de aula pelo professor, ganhando a equipe que acertar mais perguntas.

Figura 8 - Aplicação do Jogo Geoleta no Colégio Justiniano de Serpa



Fonte: Acervo da autora, outubro de 2018.

O jogo pedagógico utilizado em sala de aula é um forte recurso lúdico e possui um grande potencial integrador. De modo geral, as aulas são ministradas de forma tradicional, se apresentando aos estudantes como “chatas e enfadonhas”, entretanto, o acesso a novas metodologias faz com que o encanto volte ao momento da composição do conhecimento.

É de suma importância compreender o impacto do uso de recursos em sala de aula, visto que esses são excelentes ferramentas para auxiliar o processo de ensino, entretanto, pouco utilizadas. Salienta-se, assim, que a quebra da monotonia do ensino precisa perpassar momentos que fogem dos já conhecidos métodos adotados. Desta maneira a prática de metodologias não corriqueiras “[...] podem melhorar a motivação dos alunos, na medida em que os tornam ativos no processo da construção de conceitos, habilidades e valores” (KLIMEK, 2010, p.119).

Por fim, o jogo “geoleta” foi considerado exitosa, pois possibilitou o desenvolvimento do pensamento lógico dos pibidianos envolvidos na confecção do jogo e trouxe a construção de um conhecimento moral para a turma. Além de um ensino de Geografia mais significativo e prazeroso (OLIVERA, et al, 2019).

No semestre de 2019.2 por motivos de saúde o professor Paulo se afastou do Programa e começamos a ser acompanhados pelo professor Henrique Paiva que também era professor do Justiniano de Serpa.

Figura 9 - Grupo Pibid com o professor Henrique na escola Justiniano de Serpa



Fonte: Acervo da autora, novembro de 2019

Com o Henrique como supervisor, houve uma renovação da energia do grupo e seguimos ultrapassar os muros da escola. Assim, desenvolvemos um projeto para realizar trabalhos de campo com os alunos dos 2º anos.

A proposta possuía o nome *Trilhando Geografia: a aula de/em campo como metodologia para o ensino geográfico no Colégio Estadual Justiniano de Serpa, Fortaleza-CE*, que visava proporcionar ao aluno do ensino médio uma leitura dos conceitos e conteúdo da ciência geográfica a partir de percursos urbanos em Fortaleza.

Compreendo que a aula de/em campo é uma metodologia importante para a formação do professor de Geografia, ela também se faz fundamental no processo de ensino e aprendizagem da Geografia como disciplina escolar na Educação Básica. Na aula de/em campo, o estudante pode se perceber enquanto agente participante da produção do espaço que estuda (MUNIZ, 2019).

Figura 10 - Aula de/em campo do projeto Trilhando Geografia



Fonte: Acervo da Pibid Geografia/UFC, novembro de 2019

Nas trilhas realizadas com os alunos o percurso foi realizado a pé, pelo Centro da cidade, bairro onde está localizada a escola e também lugar de “nascimento” da capital cearense. A temática desenvolvida com os discentes foi a formação socioespacial da metrópole Fortaleza, na perspectiva de construir um conhecimento que desvende as distintas camadas de espaço e tempo existentes na paisagem urbana.

O Pibid Geografia/UFC se apresenta como um espaço de acúmulo e partilha de experiências. A construção de aulas diferenciadas, na tentativa de superar as formas tradicionais de lecionar, aponta a construção de um avanço no processo da ação e da prática docente, ao mesmo tempo em que desperta o interesse dos estudantes sobre o conteúdo geográfico.

As atividades desenvolvidas no Programa demonstram uma contribuição ímpar na formação de professores mais críticos e reflexivos. Visto que somos estimulados a planejar, desenvolver e colocar em práticas as intervenções elaboradas. Fomentando nossas habilidades e práxis docente.

É possível evidenciar, portanto, a colaboração do Pibid para os futuros professores mediante suas atividades pedagógicas e pela pesquisa para as escolas que, tradicionalmente, recriam apenas o ensino conteudista e não exercitam outras metodologias nas aulas (FRANCO et al, 2020).

Ressaltamos ainda a importância da pesquisa na formação docente, construindo a concepção de professores reflexivos e críticos (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2007). Realçando o prazer e a vontade de ser professor, como também dando condições para os estudantes envolvidos no projeto adquiram maior autonomia e assumam maior responsabilidade frente aos problemas vivenciados no espaço escolar.

Silva (2017) afirma que “o professor de Geografia enfrenta grandes desafios em todos os âmbitos sociais. Mas o maior de todos é transformar o ensino de Geografia e proporcionar possibilidades de um ensino inovador” (SILVA, 2017, p. 26). Assim, na busca por um ensino de Geografia bem elaborado, desenvolvido e em constante reflexão de suas práticas pedagógicas é que o Pibid Geografia/UFC se apresenta como um espaço de acúmulo e partilha de experiências.

Por fim, destaco o papel fundamental na minha formação docente as ações, pensamentos e debates praticados pela professora Edivani Barbosa, uma das coordenadoras do grupo Pibid Geografia UFC. O meu entendimento da importância de um estudo e ação de ensino emancipatório possui grande contribuição da professora Edivani com quem aprendi sobre a articulação teoria e prática na formação docente. A professora como docente e pesquisadora contribui:

A articulação entre os saberes da prática e os saberes teóricos nos concedeu a oportunidade de rever as interpretações que detínhamos acerca da escola e dos professores, ampliando desse modo a compreensão das situações vivenciadas no âmbito da escola e da Universidade. Nóvoa (1995, p.26) compartilha a ideia de que ‘A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando’. Constatamos que o aprendizado foi aprimorado pelo espaço da prática durante os estágios [e pelas práticas proporcionadas pelo Pibid], onde pudemos refletir sobre as teorias trabalhadas na Universidade. (BARBOSA, 2014, p. 86)

Considero sua presença no departamento de Geografia da UFC um ato de resistência. Visto que, a docente em questão foca no ensino de Geografia voltado para o chão da escola e não para “achismos” do que é a escola; ela acredita na graduação como ponto basilar de uma boa formação da ciência geográfica; é uma professora que traz um debate mais aprofundado sobre educação e ensino de Geografia e; desenvolve seu trabalho com compromisso no aluno e não em currículos ou grupos.

Sua semente pode ser vista em falas, trabalhos, gestos de diferentes estudantes que se permitiram ser tocados pelo amor a educação e ao ensino de Geografia que é exalado pela professora Edivani em seus atos cotidianos.

3.2 O aprendizado adquirido nas disciplinas da licenciatura: a teoria e o chão da escola

Na licenciatura da UFC cursei algumas disciplinas que me aproximaram de temáticas e práticas para o ensino de Geografia. Elas foram basilares para minha reflexão e

compreensão da escola para além das aparências. Compreender os currículos escolares, analisar os livros didáticos, ir à escola e realizar intervenções com alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Realidades tão distintas que tinha vivido apenas com o olhar de estudante do ensino básico.

Das disciplinas que cursei na licenciatura em Geografia, destaco aqui a de Geografia e Ensino II e os Estágio Curriculares Supervisionados em Geografia I, II e IV. Foi no mergulho nas leituras e vivências na sala de aula destas disciplinas que pude me permitir a viver momentos mais aproximados do ser professora.

Aqui não evidencio a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, pois no período (2020.1) que cursei a disciplina já exercia a docência. No currículo 2013 do curso Geografia/Licenciatura/UFC não existe pré-requisito para as práticas de estágio, por isso o adiantamento dos estágios, ficando o terceiro estágio como o último em minha formação. Desta maneira, consegui aproveitei uma parte da minha carga horária como professora, para as horas destinadas ao estágio.

3.2.1 Disciplina Geografia e Ensino II

Curvei a disciplina Geografia e Ensino II no semestre 2018.2, ministrada pela professora Maria Edivani Barbosa Silva. Foi um momento ímpar na minha vida de estudante já que a disciplina possibilitou aguçar meu olhar aos debates e discursões sobre a temática do ensino em Geografia. Em sua ementa a professora disponibiliza diferentes formas dos estudantes perceberem e analisarem elementos do cotidiano escolar que se apresentam de imediato como indiscutíveis.

Temas como as contribuições e interferências das teorias de currículos nas escolas, com a leitura do livro “Documento de Identidades – Uma introdução às teorias do currículo”, de Tomaz Tadeu da Silva (2009). Importante leitura que tem como objetivo avaliar os currículos em diferentes contextos da escolarização.

O maior aprendizado ocorreu pela oportunidade de conhecer os principais teóricos e suas teses sobre a economia e a escola, a cultura e a escola, enfim, com essa leitura aprendi que currículo, conforme nos ensina Silva “[...] é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder [...] é trajetória, viagem, percurso. [...] é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. [...] é documento de identidade” (2009, p. 150).

Figura 11 – Turma Geografia e Ensino II, 2018.2



FONTE: Acervo da autora, novembro de 2018

Assim, aprendi sobre a busca por autonomia na organização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, na perspectiva de inserir aspectos da cultura brasileira que são silenciados no currículo escolar, a exemplo da cultura dos grupos sociais excluídos e marginalizados de nossa sociedade. Entendi que o currículo deve ser mais político e menos folclórico no trato de temas como de raça, gênero, etc.

Esse estudo foi fundamental para a atividade de análise dos livros didáticos de Geografia, verificando os conteúdos básicos selecionados para o nível fundamental ou médio possibilitou a observação do material didático da escola de forma crítica. Já que na atualidade deve ocorrer um estímulo ao pensamento espacial que se atrela ao raciocínio geográfico. Instigando a compreensão dos alunos para saber qual a sua posição no conjunto das relações sociais.

Percebe-se nos textos que uma boa escolha desse material decorre de uma formação qualificada, sem a qual teremos dificuldades de trabalhar com esse material didático. Castrogiovanni e Goulart pontuam que “para que possamos efetivar este processo, que levará a uma escolha consciente e satisfatória, é preciso que tenhamos bem claro o papel da geografia no contexto histórico-social” (2003, p.132).

Foi nesse ambiente de aprendizagem que conhecemos a política nacional do livro didático, os elementos avaliativos do livro didático utilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Na disciplina, a professora Edivani antecedi uma prática que vocês ser realizada por nós no exercício da profissão, por isso é necessário conhecer esses elementos para escolha consciente.

Outro ponto exposto foi a temática como educação inclusiva, atrelada a construção de planos de aula e “sequência didática” tendo como suporte Libâneo (1994) e Cavalcanti (2012), o primeiro trata de uma didática mais geral, a segunda trata de uma didática mais específica para a Geografia. Com essas leituras foram viabilizadas práticas que fogem da perspectiva instrumental docente. Foram consideradas as referências pedagógico-didáticas, as concepções teórico-metodológicas e os procedimentos de ensino de uma perspectiva socioconstrutivista (CAVALCANTI, 2012).

A proposta foi considerar a “aula como forma de organização do ensino” (Libâneo, 1994, p. 177) para desenvolver aulas detalhando as ações considerando os passos didáticos, a saber: preparação e introdução da matéria, tratamento didático da matéria, consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades, aplicação, controle e avaliação dos resultados escolares. Assim, foram delineados os objetivos, metodologias, recursos didáticos, avaliações e referências bibliográficas. Como atividade de intervenção foi pensada para a aplicação de um jogo pedagógico com os alunos, com o intuito de fixar o conteúdo trabalhado anteriormente e realizar a interação e a cooperação entre a turma.

Por toda esta gama de atividades, no departamento de Geografia da UFC a disciplina em questão é considerada “pesada”. Entretanto, eu interpreto esta disciplina como um momento de aprendizado intenso. Acredito que a professora Edivani se organiza da melhor forma possível para disponibilizar aos discentes a maior quantidade de vivências e análises, dando suporte as disciplinas dos Estágio Curriculares Supervisionado em Geografia I, II, III e IV, que devem, obrigatoriamente, serem cumpridas nos próximos semestres.

Para mim, a palavra que uso para representar esta disciplina é desconstrução. Aprendemos na sala de aula desconstruir o currículo escolar, desconstruir o plano de aula, desconstruir jogos pedagógicos na construção de jogos inclusivos, desconstruir o livro didático, desconstruir as nossas certezas da docência.

3.2.2 Concepção de Estágio

A saída das salas da universidade para vivenciar o ambiente escolar possibilita uma quebra na “rotina” acadêmica, trazendo novas perspectivas sobre sua profissão. Foram múltiplas as sensações que afloraram caindo todo o romantismo sobre educação e ensino de Geografia, tornando visíveis as desigualdades da rede municipal de ensino de Fortaleza/Ceará.

O caminho percorrido para desenvolver o conceito de estágio foi temperado com os sabores do arcabouço teórico de Pimenta e Lima (2010). As autoras trabalham com a

abordagem específica do estágio curricular, que possui como finalidade “[...] integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 24).

O estágio curricular traz à tona uma visão mais ampla do que outros tipos de estágio, como o profissionalizante, que visa apenas a inserção dos alunos na rotina de trabalho. Pimenta e Lima (2010) acreditam que o estágio não pode ser reduzido à prática instrumental, nem ocorrer à dissociação entre teoria e prática, pois nessa situação há o empobrecimento das práticas realizadas nas escolas.

Esses elementos mostram como é necessário explicar o momento do estágio como teoria e prática, e não apenas teoria ou prática. A contraposição não se apresenta meramente como semântica, mas se traduz em espaços desiguais de poder dentro da estrutura curricular, direcionando um menor valor a carga horária que se denomina de “prática”. Havendo, assim, uma desvalorização da prática.

A superação desta fragmentação pode ser concebida a partir do conceito de práxis. Desta maneira, podemos afirmar que “[...] o desenvolvimento do estágio [deve ser apreendido] como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade (PIMENTA; LIMA, 2010. p.34).

Concordamos com Saiki e Godoi (2010) ao afirmarem que a prática de ensino e o Estágio Supervisionado não podem ser vistos apenas como cumprimento da carga horária destinada as licenciaturas, mas sim contextualizar estes momentos com a efetivação de algo maior que é a transformação social, “[...] unindo formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e social” (SAIKI, GODOI, 2010, p. 26).

Nesta abordagem, tratamos o estágio como campo de conhecimento (LIMA, 2001), ou seja, ser o Estágio um momento investigativo da prática docente, onde o futuro professor exercita seu autoconhecimento e reflexão ética. Assim, o estágio apresenta-se como campo de conhecimento, momento de formação cujo o eixo é a pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2010).

3.2.3 Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II foi cursada no semestre de 2019.1 e ministrada pela docente Alexandra Maria. A escola escolhida para a realizar o momento de estágio foi a escola municipal Irmã Simas, localizada no bairro Sapiranga/Coité, Fortaleza-CE.

O acompanhamento ocorreu na turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA, da 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. As aulas ocorreram todas as sextas-feiras no período noturno, das 18h00 às 22h00. A professora Ana Lúcia Barbosa foi a supervisora responsável pelo meu acompanhamento no processo do estágio. Ela ministrava na turma aulas de Geografia, História e Religião.

As intervenções com a turma ocorreram no mês de maio, especificamente nos dias 10 e 24. O conteúdo estava ligado diretamente aos temas ministrados pela professora na sala de aula e finalizavam com aplicação de jogo pedagógico ou outra atividade mais lúdica. A intenção era fixar o conteúdo dado e trazer uma maior interação da turma em sala.

No estágio, além da etapa de intervenção ocorreram momentos de observação das aulas para acompanhar o cotidiano da turma com a professora. E assim, poder analisar como a docente lida com situações problemas do dia a dia e no trato com o conteúdo.

Os alunos da modalidade EJA são diferentes dos estudantes do ensino regular, pois uma grande parte deles são trabalhadores, que vivem diariamente a vida adulta do transporte coletivo, da rua, do supermercado, etc. “É um outro grupo. E essa diferença não se refere a ser ‘melhor’ ou ‘pior’, mas sim, porque possuem outra vivência, utilizam outras palavras, pensam ideias diferentes [...] exatamente por esses motivos o processo de compreensão desses alunos muda significativamente” (LOPES, 2015, p.62).

Como já apresentado, nas duas intervenções realizadas optei por trazer como exercício de fixação atividade de cunho lúdico. A primeira intervenção realizada com tema Geografia do Brasil, dava ênfase na formação do território brasileiro, sua regionalização e domínios morfoclimático. O objetivo era que os alunos refletissem criticamente sobre a formação do espaço geográfico do Brasil.

Na primeira experiência com a turma, que eu irei denominar de Intervenção I (Figura 12), houve uma exposição do conteúdo na lousa e exercício de fixação do conteúdo foi aplicado um jogo chamado “Geobingo Brasil”.

A dinâmica do jogo é similar à de um bingo, onde eu sorteava uma ficha do saco que consistia em perguntas sobre a matéria ministrada em sala. E as respostas são aos pontos das cartelas distribuída aos alunos. Vencia o jogo quem completasse sua cartela, marcando todas as respostas sobre o tema Geografia do Brasil.

Figura 12 - Sala de aula no dia da Intervenção I



FONTE: Arquivo da autora, 2019

A segunda intervenção (Intervenção II) teve como tema explicar o que é um mapa e os elementos dele como: título, legenda, escala, orientação e projeção cartográfica. A sequência da intervenção ocorreu com a exposição do conteúdo na lousa e depois foi distribuído aos alunos mapas mudos do Brasil retirados no site do IBGE. Os próprios alunos pintaram as regiões do país, construíram as legendas do mapa e desenharam a rosa dos ventos direcionando o norte geográfico do seu mapa (Figura 13).

Figura 13 – Intervenção II com a temática Mapa



FONTE: Arquivo da autora, 2019

As duas intervenções foram realizadas de forma satisfatória. Observei que os alunos prestaram atenção nas aulas, participaram e realizam as atividades propostas. O estágio foi um processo de bastante aprendizagem. Pude me aproximar da realidade cotidiana da sala de aula, bem como os conflitos que o docente tem que vivenciar diariamente.

As turmas da EJA retratam a vivência de jovens que estão fora da faixa etária, e que procuram a modalidade para finalizar uma etapa de estudos seja para concurso, ou mesmo para conseguir um emprego melhor. Ser mãe jovem é um dos “obstáculos” que fazem com adolescentes parem os estudos e quanto voltam a sala de aula trazem os filhos consigo para a escola. Há também pessoas de maior idade que estão na EJA, e que habitualmente são mais concentrados nas aulas.

A EJA é um lugar de grande aprendizagem, lidamos com estudantes de faixa etária muito variada, o que exige do docente um “jogo de cintura” para fixa a atenção dos alunos.

3.2.4 Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I

O Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I foi cursada no semestre de 2019.2, tendo como orientadora a professora Maria Edivani Silva Barbosa. As práticas se realizaram na instituição de ensino municipal Francisco Domingos da Silva, situada no bairro Barra do Ceará, Fortaleza/CE. Quem supervisionou o processo de estágio foi o professor Gledson Magalhães, ex-aluno do curso de Geografia da UFC.

O momento do estágio foi autorizado para ser cumprido em dupla, assim, tive como par nesta jornada o colega Daniel Castro. Entre momentos de observação do cotidiano em sala de aula, de estudo sobre a temática do estágio e de visitas aos locais da escola, decidimos realizar uma intervenção com os alunos do 8º ano B da escola.

Esta foi a turma que acompanhamos as aulas de Geografia, as segundas-feiras pela manhã. A maior quantidade de horas destinada para o estágio na escola foi direcionada para o momento de observação, sendo este momento crucial para o estabelecimento do “estagiário pesquisador” com a escola. O ideal é que o observador-pesquisador possa problematizar a realidade cotidiana da escola, para só depois realizar alguma intervenção.

Nesta etapa do estágio, também notamos que os alunos se encontravam dispersos na sala de aula, precisando o professor chamar a atenção deles aumentando o tom de voz ou com constantes ameaças de colocar alguns estudantes mais bagunceiros para fora da sala.

Sabemos que são inúmeras as dificuldades no ato do exercício da profissão docente, das quais podemos destacar a indisciplina na escola, jornadas excessivas de trabalho e salário baixos.

Klimek (2010) chama nossa atenção ao assegurar que:

Trabalhar quarenta horas semanais não é nenhuma anormalidade, no entanto, se considerarmos que o professor fica oito horas diárias trocando de sala a cada cinquenta minutos e que tem em média quarenta alunos por sala, entendemos por que há tanta evasão no quadro do magistério. É normal um trabalhador ter uma carga horária semanal de quarenta horas, porém a falta de estrutura nas escolas exige que o professor assuma funções além da regular de lecionar, corrigir trabalhos, atender alunos, pais, etc. (KLIMEK, 2010, p. 118).

Esta realidade enfadonha da profissão faz com que atuais professores efetivos que possuem titulações acadêmicas e estão habituados com a investigação científica, se distanciem da pesquisa. Não conseguindo atuar na escola como professores pesquisadores, nem mesmo se atualizando teórico e metodologicamente.

Assim, foi observado com o professor supervisor da escola, Gledson Magalhães que possui titulação de doutor em Geografia pela Universidade Federal do Ceará. Por diversas vezes, em conversas informações com o docente, foi possível apreender em sua fala a insatisfação em não conseguir realizar atividades e pesquisas com os estudantes da escola. Para Gledson, a “imobilidade” que prende o professor/cientista advém do fardo diário na escola, e, também, da burocracia enviada pela Secretaria Municipal de Educação para os professores, seja, preenchendo planos de aula, cadernetas de notas, frequência dos alunos, etc.

Entretanto, foi o professor Gledson que propôs aos estagiários a intervenção com a turma do Ensino Fundamental. A ação sugerida foi trabalhar com oficinas de mapeamento afetivo da escola, construído a partir da apreensão dos estudantes com o espaço escolar. O intuito é mostrar uma Geografia mais viva, colocando os alunos da turma como protagonista na construção do conhecimento geográfico.

O ensino de Geografia é aqui entendido como um caminho que possibilita ao aluno compreender a realidade e instrumentalizá-lo para que faça uma leitura crítica, identifique problemas e possa solucioná-los (KLIMEK, 2010).

Aqui, os estudantes são os sujeitos do processo de ensino, são eles que tecem o conhecimento do espaço escolar e as relações inseridas nesse lugar. Para Sato e Fornel (2010, p.53) “conhecer a organização do espaço escolar e as relações entre os sujeitos é uma necessidade, na medida em que a aula não é um acontecimento isolado de uma sala, mas está inserida no espaço social de uma instituição de ensino”.

A constituição do espaço escolar é dada por distintas perspectivas, seus sujeitos fornecem bases materiais e imateriais que são marcadas dentro do espaço-tempo do cotidiano da escola (MARINHO, 2018). Sendo a escola uma célula da sociedade, com contradições, conflitos, distintas ideias e classes sociais, podendo ela ser analisada e estudada como objetivo de investigação da Geografia.

Compreende-se que o espaço escolar é um grande campo de possibilidades já que “ [...] sendo a escola uma célula da sociedade, com conflitos, diferentes ideias e diferentes classes sociais, ela pode ser estudada como objeto de investigação da Geografia” (SATO; FORNEL, 2010, p. 56).

A experiência dos alunos do 8º B manhã com o seu espaço escolar foram apreendidas em oficinas que visavam construir mapas de representação das afetividades dos estudantes com a escola. Os resultados apreendidos no mapeamento dão forma palpável a algumas relações invisíveis que acontecem entre os sujeitos e os espaços que ocupam (OLIVEIRA; ALVEZ; NASCIMENTO, 2018).

A atividade foi desenvolvida em grupos, no total de cinco equipes, e antes mesmo dos alunos construírem seus mapas os estagiários expuseram algumas informações básicas de cartográfica como título, orientação e legenda.

Figura 14 – Sala de aula da escola Francisco Domingos da Silva



FONTE: Arquivo da autora, 2019

Toda a exposição foi composta de informações do cotidiano dos alunos, como bairros próximos a escola, a direção do mar, da avenida onde se localizava a escola, elementos que ditaram o direcionamento de onde fica o norte, o sul, o oeste e o leste da cidade e, conseqüentemente, da instituição escolar. Todas as informações foram escritas no quadro branco e deixadas lá durante a intervenção, para auxiliar os estudantes na construção de suas cartografias.

Figura 15 – Atividade na escola Francisco Domingos da Silva



FONTE: Arquivo da autora, 2019.

Aqui apresentamos o conceito de mapas afetivos os quais “[...] objetivam representar como se revelam determinadas lembranças de algum indivíduo relacionadas a um local, evidenciando seus lugares de memória, como pontos que mais marcam uma pessoa [...]” (CIASCA, 2018. p. 212).

Quando os estudantes compreendem o foco da intervenção aflora deles um espírito de pesquisador, ou seja, eles tomam posse do processo de aprendizagem e se tornam protagonistas na construção do conhecimento.

O espaço escolar ganha vida pelas mãos dos alunos, as marcas são concretas e subjetivos, individuais e plurais, iguais e desiguais. Opostos que dialeticamente se conectam para construir um espaço singular, denominado socialmente de escola.

Esta nova perspectiva enriquece a pesquisa científica, pois revela a categoria espaço a partir da subjetividade dos alunos. A atividade reativamente simples e confortável, já que trabalha com a cartografia como instrumento geográfico, se torna de fundamental relevância para os estudantes envolvidos com o experimento. Visto que, a matéria aparentemente distante do cotidiano dos alunos se torna próxima ao olhar o espaço escolar partindo de suas afetividades.

O olhar dos alunos sobre a escola demonstrado nas oficinas, também possibilitou aos estagiários outra percepção sobre a escola. As camadas das relações sociais tecidas, muitas vezes de forma invisível pelos sujeitos, são reveladas compondo um novo traçado para a escola, não unitário, mas plural e diverso.

Dentro do nosso *lócus* e objetivos, compreendemos que a construção de mapas afetivos sobre o espaço escolar contribui para um espaço de fala dos estudantes. A partir da

concepção de sujeito históricos e socialmente envolvidos, momentos como esses proporcionados durante nossas atividades viabilizaram a discussão do ambiente, os sentimentos e opiniões, constituindo o processo dos sujeitos.

3.2.5 Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV

O Estágio IV é uma disciplina do último semestre da licenciatura e contempla experiências no contexto do Ensino Médio. É orientado pela professora Maria Edivani Silva Barbosa que procura destacar neste momento a nossa trajetória trazendo à memória os motivos que nos levaram a escolher pelo curso, a trajetória dentro do curso colocando em relevo aquelas disciplinas, práticas, pessoas que contribuíram com nossa escolha. Portanto, o Estágio se constitui como uma estação onde as nossas memórias são vasculhadas em busca das marcas da docência que se materializa na elaboração de um portfólio.

Consegui no estágio, além de cumprir as horas destinadas as atividades desenvolvidas dentro e fora da universidade, fazer uma reflexão da minha jornada até aquele semestre, 2019.2, e compreender que sou apenas uma somatória de pessoas, ações e relações sociais contraditórias.

Sobre a escola que escolhi para atuar no meu estágio foi o Colégio Estadual Justiniano do Serpa, Localizado na Avenida Santos Dumont, nº56, bairro Centro. A escolha da escola ocorreu, pois era uma escola que já conhecia da atuação do Programa PIBID.

A instituição tem estrutura quase secular, datada de 1923. Já abrigou a escola normal de Fortaleza, foi a primeira do Estado a implantar o tempo integral, e hoje continua com este formato, entretanto, não foram implementadas as disciplinas eletivas

A escola na época acolhia 14 turmas do Ensino Médio, totalizando 450 alunos. Com seis turmas de 1º ano, quatro turmas de 2º ano e quatro turmas de 3º ano. Os estudantes possuem uma maratona de nove aulas por dia, sendo cinco pela manhã e quatro pela tarde, infelizmente, no colégio não exercia as atividades eletivas no contraturno das aulas.

Figura 16 - Área interna do Colégio Estadual Justiniano de Serpa



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

Em conversas, informações com os alunos foram relatados o cansaço excessivo dos estudantes no fim do dia, e, também, a desistência de vários alunos dos 1º anos. Fato comprovado pelo número de turmas, que se inicia com um total de seis e nos anos seguintes o número cai para quatro.

O prof. supervisor do estágio foi o professor Paulo Azevedo, formado na UECE, com 6 anos de docência. Professor efetivo do Estado, concurso de 2014. Está há 4 anos na escola Justiniano de Serpa. O professor Paulo foi o segundo supervisor do grupo Pibid na escola, ainda na edição do Pibid 2014-2018.

Figura 17 - Professor Paulo Azevedo escrevendo e desenhando na lousa



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

A carga horária semanal da Geografia na escola é de 11h/a para os 1º anos; 8h/a para os 2º anos e 8h/a para os 3º anos; e 13h/a de planejamento semanal dos docentes. Total de 40 horas. O colégio possui dois professores de Geografia na escola, o prof. Paulo e o prof.

Henrique. Nas aulas cada professor utiliza recursos diferentes, o Henrique utiliza do seu retroprojetor particular e o Paulo constrói desenhos na lousa para maior compreensão dos estudantes.

De modo geral, o professor Paulo utilizou o livro didático como ferramenta de apoio em suas aulas. Entretanto, ele usa o livro da coleção “Geografia geral e do Brasil” da editora Spicione, no entanto, adota também o livro “Fronteiras da Globalização” da editora Ática para complementar as suas aulas.

Cada professor tem seu “jeito” de ministrar as aulas. Eu ainda não achei o meu, entretanto, sei que ele será preñado de elementos apreendidos das regências dos professores da universidade e da escola com quem fiz os estágios.

Como exemplo no estágio IV o professor Paulo possui uma letra organizada, constrói bons resumos na lousa e gosta de construir desenhos dos fenômenos para auxiliar os alunos na abstração da matéria. Outra ação que chama a atenção no docente é que na explicação do conteúdo ele sempre procura relacionar o assunto a exemplo do dia a dia dos estudantes, bem como a acontecimentos da atualidade.

No estágio houve a regência de 10 horas com turmas dos 2º anos. Além das etapas de observação, participação, pesquisa, planejamento e elaboração do portfólio da disciplina.

O tema da minha regência foi Geografia das Indústrias, senti dificuldades: em falar devagar, de organizar a síntese do conteúdo para escrever na lousa, em dar exemplos do cotidiano dos alunos, em impor a minha voz na hora da aula, de “falar pensando” e de não seguindo um roteiro pré-estabelecido, assim, ir construindo na hora da aula o meu raciocínio e o dos alunos. Os alunos me receberam muito bem, foram atenciosos em algumas regências e na observação estava sempre interagindo comigo.

Dos três estágios já realizados no curso de licenciatura em Geografia da UFC, o que menos aproveitei foi o Estágio IV. Não consegui dá conta total das horas destinadas para a regência na escola, isto me frustra muito, já que no planejamento inicial era possível o cumprimento da carga horária exigida.

Percebi que de todos os professores da Educação Básica que me acompanharam como supervisores do estágio, o professor Paulo é o que mais deixa transparecer um certo desânimo com a docência. Mesmo sendo jovem, já carrega marcas psicológicas deixadas pelo fardo da docência.

Mesmo assim, o professor se mostrou sempre atencioso comigo. Nos momentos de observação narrava acontecimentos e ações realizadas pelos alunos com frequência em sala. O professor Paulo também é cuidadoso e procura, mesmo em regências expositivas, fazer com

que os alunos reflitam e pensem sobre o conteúdo dado, e sempre relaciona o tema da aula com acontecimentos do cotidiano dos alunos. Infelizmente, não tirei nenhuma foto minha na regência, ficava tão nervosa e focada que esqueci desse detalhe.

Vou levar vários aprendizados do estágio IV e das dicas do professor Paulo de como ser professor. A que mais me chamou atenção e me fez refletir foi o que ele disse de “Falar Pensando”. Quando construo minha fala pensando, também posso construir o pensamento dos alunos. E não apenas reproduzir um roteiro estabelecido previamente por mim nos estudos para as aulas. Saí do estágio como uma futura professora que vai tentar exercer o “falar pensando”.

Destaco aqui a importância dos professores supervisores como co-formadores dos alunos-estagiários. Mas ainda pouco valorizados pela universidade, entretanto estes desempenham um papel crucial na formação professores. Alarcão escreve que estes desenvolvem algumas tarefas imprescindíveis durante os estágios, a saber:

[...] criar um clima de afetividade na relação com os alunos; propiciar condições não só para o desenvolvimento profissional (a partir dos saberes da profissão), mas também humano; estimular a reflexividade, atitudes colaborativas e o autoconhecimento; estimular o gosto pelo ensino e pela formação contínua; analisar criticamente os materiais que dão suporte ao trabalho docente; identificar problemas e dificuldades, estabelecendo, a partir deles, estratégias adequadas a cada situação; avaliar os processos de ensino-aprendizagem, entre outros. (ALARCÃO apud PIMENTEL E PONTUSCHKA, 2015, p.58-59)

Acredito que estes espaços de formação corroboram com a ideia de que o saber docente é plural e se compõe por diversas competências, provenientes de variadas fontes, comprovando que a docência não se trata de dom e, sim da somatória desses saberes (TARDIF, 2012).

Ao analisar o papel desses profissionais comecei a perceber e sentir, durante as práticas, que um professor, durante a realização de sua prática mobiliza diversos saberes e que não podem ser considerados de modo hierárquico.

Apreendi com Tardif que o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diferentes formas, a citar: “[...] os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”(2012, p. 33).

Com esses professores recebi várias lições provenientes de seus saberes construídos com base no seu trabalho cotidiano em sala de aula, apreendidos na prática, no chão da escola. Tardif continua a nos ensinar que, “[...] Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de

habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (Ibid., p. 39).

Nessa experiência aprendi que para ser professor/a não basta apenas ter um bom domínio da matéria que se vai lecionar. Mas precisamos de uma prática onde os saberes didático-pedagógicos sejam valorizados juntamente com os saberes da experiência prática, estes sim são saberes constitutivos da prática docente.

Dessa maneira é que os estágios se constituem um espaço de integração e mobilização destes saberes, onde professores supervisores e alunos-estagiários dialogam e partilham experiências numa tentativa de construção de novos saberes.

4 MINHA EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE – ALGUMAS REFLEXÕES

*O professor é criador de um novo texto,
às vezes não escrito, que ocorre
no interior mesma da sala de aula.
“A aula como processo”
Manuel Fernandes Sousa Neto, 2008*

Iniciei meus passos de professora dentro de uma sala virtual, onde só conheci meus alunos pelas suas fotos no *WhatsApp* ou mesmo pela qualidade de suas atividades enviadas semanalmente para mim.

A minha admissão como docente veio no momento em que passei em uma seleção simplificada para professor temporário do ensino básico do município de Cascavel/Ceará². A prova ocorreu em dezembro de 2019, entretanto, a chamada dos candidatos aprovados foi realizada apenas em junho de 2020. Período bem conturbado, já que o mundo estava vivendo a pandemia da COVID-19 e a obrigatoriedade do isolamento social.

Fui lotada em duas escolas da cidade de Cascavel, o Centro Educacional Municipal – CEM e a Escola de Ensino Básico Benigna Pacheco, nas séries de 6º e 7º anos. Minha contratação em 2020³ foi de seis meses, entre junho a dezembro, com total de 138 horas/aula, com 11 turmas.

Assim, como muitas instituições de ensino as escolas de Cascavel, através da Secretaria Municipal de Educação – SME, se organizaram para colocar em prática o “desconhecido” ensino remoto. É fato que este tipo de ensino já ocorria em alguns setores da educação, entretanto, na rede pública de ensino ela ainda era rara ou mesmo inexistente.

O município organizou a seguinte metodologia de ensino para as aulas online. Para cada turma foi criado um grupo de *whatsapp* e nele os professores enviavam as aulas e atividades semanais. Os alunos tiram foto de sua atividade feita no caderno e enviam para o professor corrigir e registrar a presença a partir da realização da tarefa. Já os alunos que não possuíam internet ou mesmo celulares *smartfone* recebem as tarefas de forma impressa, o responsável do estudante busca o material na escola.

A SME de Cascavel também criou grupos de *whatsapp* para cada área de conhecimento e direcionou uma equipe técnica para acompanhar os professores. No caso da Geografia, o grupo também contém a disciplina de História. O conteúdo programático anual

² A cidade de Cascavel, fica localizada na Região Metropolitana de Fortaleza, em uma distância de 60 km da capital.

³ Em 2021 fui recontratada, agora estou apenas na Escola de Ensino Básico Benigna Pacheco com quatro turmas de 7º ano e quatro turmas de 6ºano. Logo falaremos sobre o período atual.

das aulas e as provas bimestrais são construídos pelos técnicos do município, dando pouca autonomia ao professor.

Assim, percebi que na rede municipal de educação persiste uma lógica de separação entre os que pensam o trabalho pedagógico (os técnicos da SME) e os que realizam as ordens (os professores). Sei que existe a intensão de alinhar os conteúdos para todos os alunos da rede municipal. Entretanto, a padronização de conteúdos e metodologias, de certa forma, nega a capacidade do docente em refletir sobre sua profissão neste momento de dificuldade.

Por vezes, esta experiência me faz lembrar discussões ocorridos na universidade, a exemplo das lições de Freire (2009) e Giroux (1997), momentos em que debatíamos o assunto do professor ser considerado apenas um técnico que executa funções. E as ideias e procedimentos surgem de outros grupos ou profissionais. Giroux, ferrenho crítico do professor técnico nos alerta que:

[...] muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate. Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula” (GIROUX, 1997, p. 157)

Essas foram lições apreendidas também na disciplina de Geografia e Ensino II. Outrossim, Paulo Freire tece argumentos de que o trato com o professor ainda demonstra descrença na sua capacidade de saber e de criar (FREIRE, 2009, p. 16).

Aqui cabe refletir sobre como existe certa “incerteza” quanto a formação e capacitação do professor. Entende-se que a formação docente é uma prática continua sendo formado o professor pelas suas inúmeras interações.

[...] formar é um processo contínuo e ininterrupto, e na academia é possível experimentar, testar, treinar, assim como fortalecer os pontos fortes e, se possível, eliminar os pontos fracos e, acima de tudo, somar as qualidades e exemplos proativos de nossos mestres e alunos, que se destacam nas atividades desenvolvidas em campo. Portanto, a formação histórica e a construção da identidade do professor emergem da necessidade do educador escrever e comunicar-se com o público interno, externo, e a escola sobre os resultados de seu trabalho (TOBIAS, 2014, p. 10/11).

O momento pedia uma reflexão sobre o ocorrido e o que deveria ter ocorrido na rede pública da Cascavel eram formações, rodas de conversar e a escuta do docente que estava vivenciando as atividades remotas.

Entretanto, o que ocorreu além da construção das aulas e supervisão das atividades, foi uma grande carga burocrática para os docentes. A construção de portfólios com as fotos das tarefas dos alunos, o envio de dados das devolutivas para a SME, a realização do preenchimento dos diários na escola, o envio para a coordenação da escola os textos com resumo do conteúdo e a construção das atividades impressas para os alunos sem acesso à internet.

Assim, quando “cheguei” na escola tudo se tornou duplamente novo para mim. Além da inexperiência como docente com vínculo trabalhista em uma escola, também vivenciei o ensino remoto e o aprender a lidar situações que se quer tínhamos debatido nas salas de aula da universidade.

4.1 Ensino na pandemia

Quando fui adicionada em 16 grupos de *WhatsApp* entre grupos das turmas, das escolas, das séries e da área de conhecimento, fiquei muito inquieta com toda aquela “invasão”. Meu *WhatsApp* era pessoal, recebia no máximo 15 mensagens por dia e de repente passei a receber 200 mensagens e ter que saber lidar com toda aquela cobrança nos três turnos do dia era algo bem difícil de lidar.

Sei que esta situação ocorreu com vários docentes do país e do mundo, se antes o seu telefone celular armazenava informações pessoais, agora ele se transforma em seu instrumento de trabalho.

O ato de não ir à escola, devido a regras sanitárias para conter o contágio do coronavírus, não diminui o trabalho no magistério. Os professores em pouco tempo tiveram que se adaptar as diversas situações exigidas para que ele pudesse continuar na profissão. Entretanto, como gravar videoaulas se fico tímido na frente das câmeras? Quais programas gratuitos posso editar meus vídeos? Usar ou não usar aulas do *youtube*? Quais metodologias posso utilizar para que meus alunos se sintam mais próximos de uma sala de aula? Enfim, são tantas interrogações, cobranças, mudanças, adaptações, incertezas que assustam mesmo os docentes mais experientes.

Somado a estas angústias, existia a obrigatoriedade da compra de um *smartfone* e/ou computadores para a realização das aulas, além da instalação de *wifi* em sua casa, a adaptação no uso de ferramentas tecnológicas exigidas e a sobrecarga do trabalho online que mexe com seu psicológico.

Libâneo (2011) já nos alertava da possível substituição do papel da profissão professor pelos meios de comunicação e informação. Por isso, é necessário que face ao contexto

da escola contemporânea, o(a) professor(a) desenvolva novas atitudes, conforme a sequência em pauta (Ibid. p. 30-54):

1. Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor;
2. Modificar a ideia de compreensão de uma escola e de uma prática pluridisciplinares para uma prática interdisciplinares;
3. Conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender;
4. Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a aprender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva;
5. Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa;
6. Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula;
7. Atender a diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula;
8. Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada;
9. Integrar no exercício da docência a dimensão afetiva;
10. Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios.

Hoje compreendo que em minha formação a ênfase à questão da tecnologia foi pouco praticada. Na formação inicial no próprio curso e na escola os professores e alunos estiveram pouco atentos as tecnologias virtuais.

Contudo, vários autores já colocavam este assunto em pauta, a exemplo de Libâneo, que nesta obra citada, faz um prenúncio sobre que deveria ser a escola e como o(a) professor(a) deveria assumir como atitude. O contexto da pandemia, do ensino remoto emergencial, nos faz lembrar dessas lições que agora corremos com o objetivo de nos adequar a uma sociedade permeada por tecnologias.

Alarcão afirma que “nesta era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor do saber [...] o aluno também já não é mais o receptáculo a deixar-se recheiar de conteúdo (ALARCÃO, 2011, p. 16).

Aqui os pensadores já alertavam para os desafios da educação frente a era global. O que não poderia ser imaginado era um período de pandemia mundial e a adaptação rápida do(a) professor(a) que ao mesmo tempo que tem que repensar sua docência e aprender novas ferramentas tecnológicas para dar suporte aos seus alunos.

Silva (2020 *apud* GAROFALO, s/p) afirma que depois deste período haverá uma afirmação do uso das tecnologias de informação como um meio para a aprendizagem e não como fim, assim, ocorrendo o reconhecimento da importância da profissão docente. Para a autora, o professor possuiu um papel central no momento de pandemia, entretanto, é necessário que o tema das tecnologias seja inserido nos currículos das universidades.

O aprendizado à distância requer do educador um esforço em repensar suas metodologias de ensino, e se adaptar as mudanças e as necessidades que se apresentam na sociedade mundial.

A ânsia de realizar um ensino remoto de qualidade mobilizou todos os servidores de educação da cidade de Cascavel. Mesmo com todo o esforço por parte dos professores e gestores escolares, a desigualdade social pesou bastante no processo de aprendizagem dos alunos. Já que os que possuíam espaços adequados para estudar, acesso à internet e auxílio dos pais nas aulas, conseguiram um melhor desempenho escolar neste período.

A minha afirmativa parte do momento experienciado por mim nas escolas CEM e Benigna Pacheco. Respectivamente, a primeira é uma escola que acolhe alunos de espaços mais periféricos de cidade, que possuem pouco acesso à internet e maiores problemas na resolução das atividades. Minhas devolutivas semanais na escola CEM eram bem poucas, de turmas com 34 alunos uma média de 10 alunos me enviavam a tarefa realizada via *whatsapp*.

Já na escola Benigna Pacheco a frequência era bem superior, de turmas com 32 alunos apenas 2 ou 3 alunos não realizava a atividade. A escola em questão é considerada uma instituição de ensino de excelente, com boas notas no IDEB⁴ e que, por isso, é bastante procurada para matrículas de filhos de professores.

4.2 Espaços virtuais de ensino

Assim, como relatado anteriormente comecei minhas aulas online, enviando para os meus alunos, via *WhatsApp*, as aulas e atividades. Como não possuía prática na construção

⁴ IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

de videoaulas, o que enviava com frequência para os meus alunos eram resumos escritos do conteúdo apresentado no capítulo do livro. Procurava levar para o meu resumo/aula figuras, exemplos que pudesse dar leveza ao tema estudado.

Outro elemento que me fez seguir neste “tipo de aula” era o pouco acesso dos meus alunos a internet. Muitos usavam (e usam) dados móveis para acessar as aulas ou mesmo usufruem da internet do vizinho. Assim, a leitura de um conteúdo enviado em formato de imagem (se enviássemos em formato *word* ou pdf já era um problema!) se apresentava como uma melhor alternativa, já que gasta pouca internet para baixar, possibilitando uma maior participação dos alunos na realização da tarefa.

Este fato representa bem a nossa realidade tão complexa que ao mesmo tempo que vivemos na era da comunicação e da tecnologia muitos alunos de pequenos municípios, como a cidade de Cascavel, não possuem acesso a este tipo de instrumentos. A seguir temos um modelo de uma destes materiais elaborado por mim e disponibilizado para os alunos semanalmente.

Figura 18 - Modelo resumo do conteúdo da aula



Fonte: Arquivo da autora, 2020

Entretanto, com o tempo fui construindo minhas aulas pelo programa *power point*, em formato de *slide* e transformando as imagens, juntamente com a gravação de minha voz, em uma videoaula. As aulas virtuais construídas desta maneira possibilitaram dinâmica dos temas e maior interesse dos alunos.

As videoaulas são postadas no canal do *youtube* e o *link* de acesso a aula é disponibilizado para cada turma. Depois de estudarem o material disponibilizado os alunos realizam as atividades e enviam uma foto da sua tarefa realizada para a professora via *WhatsApp*.

As videoaulas foram uma metodologia adotada pela SME de Cascavel. Assim, depois de um tempo cada docente se disponibilizava para gravar uma aula e postá-la no grupo dos professores da área, para que todos pudessem usar o material em sua aula. Desta maneira, os técnicos conseguiam ter acesso a metodologia usada pelos professores, diminuía a sobrecarga das aulas e uníriamos os docentes em uma causa comum que é manter o ensino remoto de qualidade.

Confesso que nem sempre utilizo os vídeos vindo da SME, alguns me parecem bem confusos. Como alternativa construo as minhas aulas e, também, desenvolvo todas as atividades enviadas aos alunos.

Figura 19 - Capa da videoaula desenvolvida pela docente



Fonte: Arquivo da autora, 2020

Abaixo segue foto da minha aluna da escola CEM, produzindo um significativo mapa mental sobre o ciclo da água (Figura 20). Logo em seguida, vamos ver seu desenho finalizada com muito capricho (Figura21).

Figura 20 - Aluna da 6º ano desenvolvendo atividade de Geografia



Fonte: Acervo da autora, 2020

Figura 21 - Mapa mental do ciclo da água desenvolvida pela aluna do 6º ano



Fonte: Acervo da autora, 2020

Nas atividades enviadas procuro sempre fazer uma questão aberta, outra de múltipla escolha ou mesmo de relacionar colunas. Assim, fica mais fácil a correção da atividade por mim. Tarefas que possibilitem o exercício de outras habilidades como construção de textos, desenhos, mapas mentais, também são exploradas nas aulas e, de modo geral, são as que os alunos mais gostam.

Na sequência, segue o modelo de tarefa realizada com maior frequência por mim. A atividade foi para as turmas dos 7ºanos e como já mencionado possui questões abertas, de marcar, de relacionar e, também, de interpretação de imagens.

Figura 22- Modelo de atividade elaborada para os alunos

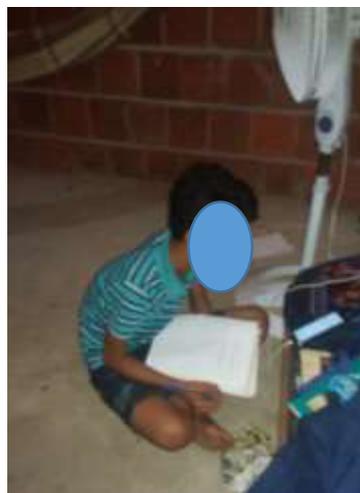


Fonte: Acervo da autora, 2020

Já tentei usar outros programas para inserir novos elementos nas minhas aulas, mas descobri que não sou boa de edição de vídeo. Assim, procuro suprir esta minha falta de habilidade com a tecnologia sendo carinho, atenciosa e paciente com meus alunos na hora da correção de suas atividades. Atitude essa que assumi, conforme a 9ª lição do Libâneo (2011, p. 44) “integrar no exercício da docência a dimensão afetiva”.

Sei que são crianças que por vezes não possuem espaço para estudar, não tem auxílio de um adulto na hora de resolver os exercícios escolares e que em muitos casos copiam sua tarefa pela tela de um celular pequeno.

Figura 23- Aluno da estudando pelo ensino remoto em sua casa



Fonte: Acervo da autora, 2020

Ao receber a foto de um aluno meu sentado no chão de sua casa, com seu caderno na mão e olhando aquela pequena tela do celular nunca mais foi a mesmo docente. Me sensibilizei ainda mais pela situação de nossas estudantes.

É difícil julgar uma tarefa malfeita, a falta do envio da foto da atividade, o atraso na realização das tarefas etc. Não sabemos as dificuldades enfrentadas por cada estudante e sua família, ou mesmo pode ser uma mentira do aluno para não realizar as tarefas por preguiça. São dilemas que vivenciamos, eu prefiro sempre acreditar na primeira opção.

Em 2021, fui recontratada pelo município, mas optei em ficar apenas na Escola Benigna Pacheco com 100horas/aula. Percebo que existe uma maior adesão dos estudantes quando ao ensino remoto, maior acesso a internet e facilidade no trato com as tecnologias para o ensino.

Com a segunda onda do surto de COVID-19 no estado do Ceará, existe um reflexo maior desta doença nas ações dos alunos. Relatos de parentes próximos que morreram por COVID, ou que estão internados pela doença são mais frequentes do que no ano passado.

As doenças psicológicas como depressão e ansiedade também estão sendo relatadas pelas coordenadoras e pelos alunos, que acabam refletindo no desempenho escolar dos estudantes.

Neste momento tão conturbado os professores de Geografia e das outras disciplinas necessitam ter além da formação científica e pedagógica, uma forte sensibilidade nas ações, ou seja, uma sólida formação humanista.

5 CONCLUSÃO – QUE PROFESSORA SOU EU?

Neste Memorial faço um exercício de lembrar de alguns momentos e pessoas marcantes que contribuíram para a minha formação atual como docente. Esta formação não é estática, é cheia de movimento e se transforma a cada dia pelas minhas ações e pelo meio social no qual estou inserida.

Ao trazer para a análise experiências do meu tempo de escola, bacharelado, pós-graduação, licenciatura e docente possibilita olhar para mim e fazer a seguinte indagação que tipo de professora sou eu?

Acredito que a professora que me tornei (até o presente momento) é uma professora que molda suas aulas ao conteúdo do livro didático, pois precisa seguir um cronograma rígido direcionado pela SME de Cascavel.

Que possuí insegurança quanto aos assuntos da Geografia voltados ao conteúdo físico e também possuí insegurança quanto a sua didática. Desta maneira, o apego ao livro é uma forma de suprir inexperiências ganhadas apenas com o ato de caminhar na profissão.

Mesmo assim, em minhas aulas remotas procuro inserir fatos, imagens, processos ocorridos na cidade de Cascavel ao conteúdo que irei apresentar aos meus alunos. Assim, com a aproximação do seu cotidiano os estudantes podem assimilar melhor alguns temas que aparentemente se apresentam distantes.

As atividades desenvolvidas no PIBID me proporcionaram apreender metodologias diferenciadas para serem desenvolvidas com meus alunos. Os estágios com a aplicação de jogos e o mapeamento afetivo reforçou este meu leque de alternativas e me deu um olhar de buscar construir aulas com metodologias mais lúdicas.

Quando pensava em mim como professora em ação, me enxergava como uma docente dinâmica, aplicando atividades lúdicas na sala de aula como jogos pedagógicos e buscando apresentar uma Geografia viva, em que meus alunos pudessem visualizar esta ciência em seu dia a dia.

O fardo da docência carregou de mim um pouco desta leveza quanto a profissão docente. A exaustão mental, a cobrança burocrática das escolas e da Secretaria de Educação, as limitações tecnológicas, me fazem desanimar.

Em uma destas ocasiões de desânimo, no mês dezembro de 2020, estava na escola preenchendo meus diários e foi surpreendida por um presente de uma mãe de um aluno do 6º ano da escola Benigna Pacheco. Eram sabonetes de uma marca bem famosa de perfumaria do

Brasil. Aquilo parecia um sinal, onde alguém dizia inconscientemente “não desiste, vai dar certo”, ou mesmo, “tá vendo, mesmo em pouco quantidade, as sementes são plantadas”.

Fiquei muito feliz pelo presente e agradei via *whatsapp* o gesto da mãe do meu aluno, que também é professora. Ela me respondeu, reafirmando em palavras o carinho que ela e seu filho tinham por mim, mesmo não me conhecendo pessoalmente.

Falei para ela sobre a importância do seu gesto comigo, como tinha sido um momento de consolo para um sentimento ruim que me incomodava e trazia dúvidas sobre minha profissão. Eu não desisti e persisto na docente.

Infelizmente, no mês de março de 2021 esta professora e mãe veio a falecer por complicações da doença COVID-19. Meu aluno se encontra há um mês de luto pela mãe, sem conseguir realizar as atividades escolares.

Acredito que a perseverança, o estudo constante sobre temáticas de educação, o recordar das práticas e debates já vivenciados por mim, a experiência na sala de aula, a segurança adquirida com o tempo, dos sorrisos e obrigados dos meus alunos, as tentativas de ensinar uma Geografia mais próxima da realidade do estudante vai me dar força para continuar resistindo como docente num país como o Brasil.

Algo interessante para relatar sobre a minha experiência em Cascavel é o fato de minha família por parte de mãe, ter origens nesta cidade. Se eu for pensar nas minhas ancestrais femininas mãe e avó maternas e sua relação com a educação vejo que nossa família avançou nesta perspectiva. Já que eu sou hoje professora do município onde minha mãe não conseguiu nem concluir o Ensino Fundamental e minha avó ia aprender a escrever e contar, com outra mulher, escondido de seu pai que acreditava que mulher não precisava ir para a escola.

Ser mulher, mãe e professora neste país é um ato de resistência!

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professor reflexivos em uma escola refletiva**. 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Maria Edivani Silva. Docência e Geografia escolar: espaço, tempo e possibilidades. Fortaleza, 2014. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira . Faculdade de Educação -FACED, Universidade Federal do Ceará. 231p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP N° 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

CASTROGIOVANNI, Antônio; GOULART, Lígia Beatriz. A questão do livro didático em geografia: elementos para uma análise. In: CASTROGIOVANNI, Antônio et al. (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: UFGS, 2003. P.132-135.

CAVALCANTI, Lana. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CHAUÍ, M. DE S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 201.

CIASCA, K. N. M. Memória, Identidade e Território: mapas afetivos como indicadores de hábitos culturais. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**. n°6, junho de 2018.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: 2009.

FRANCO, Gerlaine Cristina Silva et al.. **Prática e formação docente: vivências no subprojeto pibid geografia/ufc**. Avaliação: Processos e Políticas – Volume 01... Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 3250-3264. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65564>>. Acesso em: 26/02/2021.

GAROFALO, D. **Novas aprendizagens para formação docente com a pandemia**. ECOA, 2020. Disponível em:<<https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/debora-garofalo/2020/04/29/novas-aprendizagens-para-formacao-docente-com-a-pandemia.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

IBGE. **Censo demográfico**. Rio de Janeiro, 2010.

KLIMEK, R. L. C. Como aprender Geografia com a Utilização de Jogos e Situações-Problema. IN: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado**. (org.). - 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, M. S. L. **A hora da Prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. – 2ª ed. Ver. Aum. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

_____. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

LOPES, F. B. Estratégias para o ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação e Linguagem** (Online), 2015.

MARINHO, A. da S. **A cartografia afetiva na leitura do espaço escolar**: compreendendo olhares e subjetividades. Fortaleza, 2018. 37 f. Monografia (graduação em Geografia) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Fortaleza – CE, 2018.

MUNIZ, Alexandra. A extensão universitária e a geografia escolar na difusão das trajetórias urbano-industriais no espaço-tempo. Pesquisas: **Revista de estudos e pesquisas no ensino de geografia**, Florianópolis, ano 2019, v. 6, n. 9, ed. 9, 2019.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 3. ed., 1997.

_____. **Professores**: imagens do futuro. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

OLIVEIRA, B.; ALVES, B. C.; NASCIMENTO, H. do. Oficina como eu vejo: cartografia afetiva da 8ª B. Disponível em: <encurtador.com.br/qLM13>. Acesso em: 19 de nov. 2018.

OLIVEIRA, Yara Maria Castro De et al.. **Jogos pedagógicos e o ensino de geografia**: a aplicação do jogo “geoleta” no colégio estadual Justiniano de Serpa, fortaleza/ce. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60904>>. Acesso em: 19/03/2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e Docência**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTEL, Carla Silvia; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O papel dos professores na Educação Básica na Formação Inicial de alunos da licenciatura em Geografia em períodos de Estágio Curricular. In: SACRAMENTO, A.C.R.; ANTUNES, C. da F.; SANTANA FILHO, M.M de. **Ensino de Geografia**: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequências, 2015. p.49-63.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAIKI, K.; GODOI, F. B. de. A prática de ensino e o estágio supervisionado. IN: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado**. (org.). - 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

SATO, E. C.; FORNEL, S. R. Conhecimento do espaço escolar. IN: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (org.) **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: editora Contexto, 2010. P. 52-57.

SANTOS, Jociane Marthendal Oliveira; ESTEVAM, Rebeca Anselmo; MARTINS, Thiago de Melo. Pesquisa (Auto)Biográfica. **Revista Ensaios Pedagógicos** (Sorocaba), vol.2, n.1, jan./abr. 2018, p.45-53.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Allana Minelly Targino et al.. **O professor e o ensino remoto**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69121>>. Acesso em: 25/03/2021.

SILVA, F. T. C. da. **Implicações do subprojeto Pibid Geografia na formação do professor**. 2017. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SOIHERT, R. História das mulheres/História de Gênero – um balanço. IN: PONTUSCHKA, N.N.; OLIVEIRA, A. U. DE. **Geografia em Perspectiva**: ensino e pesquisa. – São Paulo: Contexto, 2002.

SOUSA NETO, M. F. **Aula de Geografia e algumas crônicas**. 2ª edição. Campina Grande: Bagagem, 2008.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TOBIAS, C., DE S. **Começos e recomeços da jornada que me modifica**: memórias da formação inicial em Educação Física. Vitória, 2014. 81 f. Monografia (graduação em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportes, Vitória, ES, 2014.

VESENTINI, J. W. A formação do professor de Geografia – algumas reflexões. IN: PONTUSCHKA, N.N.; OLIVEIRA, A. U. DE. **Geografia em Perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002. p.235-240.

_____. A formação do professor de Geografia – algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacibi; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Orgs). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2006. p.235-240.