Claudiana Viana Godoy
Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro
Madson José Nascimento Quaresma
Willame de Oliveira Ribeiro
Rodrigo Rafael Souza de Oliveira
Wanderson Carvalho da Silva
Org.

Coleção Beira

Formação Docente em Debate

II Jornada de Estágio do Curso de Geografia

UEPA
EDITORA DA UEPA

Formação Docente em Debate

II Jornada de Estágio do Curso de Geografia

Universidade do Estado do Pará

Reitor

Clay Anderson Nunes Chagas

Vice-Reitora

Ilma Pastana Ferreira

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Gradução

Luanna de Melo Pereira Fernandes

Pró-Reitora de Graduação

Acylena Coelho Costa

Pró-Reitor de Extensão

Higson Rodrigues Coelho

Pró-Reitor de Gestão e Planejamento

Carlos José Capela Bispo

Editora da Universidade do Estado do Pará

Coordenador e Editor-Chefe
Nilson Bezerra Neto

Revisão
Marco Antônio da Costa Camelo

Design
Flávio Araujo

Web-Page e Portal de Periódicos
Bruna Toscano Gibson

Livraria
Arlene Sales

Bibliotecária
Rosilene Rocha
Selma Cristina Pereira de Oliveira

Conselho Editorial

Francisca Regina Oliveira Carneiro
Hebe Morganne Campos Ribeiro
Luanna Melo Pereira Fernandes (Presidente)
Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar
Josebel Akel Fares
José Alberto Silva de Sá
Juarez Antônio Simões Quaresma
Lia Braga Vieira
Maria das Graças da Silva
Marília Brasil Xavier
Núbia Suely Silva Santos
Robson José de Souza Domingues
Pedro Franco de Sá
Tânia Regina Lobato dos Santos
Valéria Marques Ferreira Normando

Claudiana Viana Godoy
Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro
Madson José Nascimento Quaresma
Willame de Oliveira Ribeiro
Rodrigo Rafael Souza de Oliveira
Wanderson Carvalho da Silva
Org.

Formação Docente em Debate

II Jornada de Estágio do Curso de Geografia

© EDUEPA 2026

Realização
Universidade do Estado do Pará - UEPA
Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE/UEPA
Editora da Universidade do Estado do Pará - EDUEPA

Revisão
Adonai da Silva de Medeiros

Designer Gráfico
Flávio Araujo

Capa
Flávio Araujo

Diagramação
Odivaldo Teixeira Lopes

Apoio Técnico
Bruna Toscano Gibson
Arlene Sales Duarte Caldeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
EDITORA DA UEPA - EDUEPA

J82 Jornada de Estágio do Curso de Geografia (2. ; 2025 : Belém, PA)
Formação Docente em Debate: II Jornada de Estágio do Curso de Geografia / Claudiana Viana Godoy ; Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro ; Madson José Nascimento Quaresma ; Willame de Oliveira Ribeiro ; Rodrigo Rafael Souza de Oliveira ; Wanderson Carvalho da Silva. — Belém, PA: EDUEPA, 2026.
423 p. : il.

Inclui bibliografias
ISBN: 978-85-8458-077-4

1. Educação. 2. Amazônia. 3. Formação docente. 4. Estágio supervisionado. 5. Prática pedagógica. 6. Educação ambiental. 7. COP 30. I. Godoy, Claudiana Viana. II. Ribeiro, Larissa Oliveira Mesquita. III. Quaresma, Madson José Nascimento. IV. Ribeiro, Willame de Oliveira. V. Oliveira, Rodrigo Rafael Souza de. VI. Silva, Wanderson Carvalho. VII. Título.

CDD 910.7 – 22.ed.

Ficha Catalográfica: Rosilene Rocha CRB-2/1134.

Editora filiada

ABEU Associação Brasileira das Editoras Universitárias

ABEC BRASIL Associação Brasileira de Editores Científicos

Editora da Universidade do Estado do Pará - EDUEPA
Travessa D. Pedro I, 519 - CEP: 66050-100
E-mail: eduepa@uepa.br/livrariadauepa@gmail.com
Telefone: (91) 3284-9112
@eduepaoficial

SUMÁRIO

PERIFERIA E EPISTEMICÍDIO: REFLEXÕES SOBRE AS OBRAS DA COP 30 E A EDUCAÇÃO EM BELÉM.....20

Cassio Henrique Costa Oliveira
Claudiana Viana Godoy

EDUCAÇÃO, ESPAÇO E PRÁXIS: REFLEXÕES FREIREANAS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA.....33

João Vitor Lima da Silva
Túlio José Moreira Nobre
Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro

METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS E INCLUSIVAS NO ENSINO DE ESTUDOS AMAZÔNICOS NA ESCOLA ESTADUAL MACÁRIO FELIPE ANTONIO (IGARAPÉ-AÇU/PA).....41

João Vitor da Silva Melo
Rayane Santos da Silva
Madson José Nascimento Quaresma

DA CARTOGRAFIA PLANEJADA À GEOGRAFIA VIVIDA: ENSINO NOTURNO, MATERNIDADE E A RECONFIGURAÇÃO DO FAZER DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE CASTANHAL-PARÁ 50

Elen do Socorro Silva Oliveira
Wanderson Carvalho Da Silva

CARTOGRAFIA: A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM VISUAL E CORPORAL PARA EXPLICAR COORDENADAS GEOGRÁFICAS.....58

Eva da Rocha Füresz
Yan Wagner Pontes dos Santos
Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZADOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II 67

Bruna Vasconcelos de Sousa
Ellen Rodrigues Farias
Rafael Yuri Gomes Mendes
Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro

A PRÁTICA DA DOCÊNCIA: O USO DE JOGOS DIDÁTICOS COMO PROPOSTA NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....76

Alisson Antônio Craveiro Guimarães
Bruna Karollyne da Silva Guterres
Gabriele da Gama Silva
Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro

O JOGO POLÍTICO: A REGIONALIZAÇÃO DO CONTINENTE EUROPEU ENSINADA POR MEIO DE UM JOGO DE CARTAS 83

Allan Wesley Lima de Sarges
Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro

O RETORNO À ESCOLA JARBAS PASSARINHO COMO EXPERIÊNCIA FORMADORA: MEMÓRIAS AFETIVAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA.....94

Túlio Araújo Monteiro
Claudiana Viana Godoy

VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NAS ESCOLAS ALEXANDRE ZACARIAS DE ASSUMPÇÃO E DR. MÁRIO CHERMONT..... 104

Pedro Vinicíus Martins Monteiro
Claudiana Viana Godoy

ENSINO DE GEOGRAFIA E MAQUETE DIDÁTICA: PERSPECTIVAS FORMATIVAS NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO..... 112

Eli Éwerton Monteiro Maciel
Juliana de Lemos Novais
Vitor Oliveira de Castro
Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro

A AUSÊNCIA DA GEOGRAFIA FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II E SUAS REPERCUSSÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESTUDANTIL 124

Aline Isabela Mota dos Santos
Ryan Costa da Silva Cruz
Sabrina de Oliveira de Alencar
Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: VIVÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA SOBRE O SANEAMENTO BÁSICO EM CASTANHAL/PA 131

Jouvane Mateus Silva do Nascimento
Francisco Emerson Vale Costa
Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGEM COM BASE NO VIVIDO: O ENSINO DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL 142

Paulo Dickson Soares de Matos
Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro

OS DESAFIOS NO USO DE MAPAS NO ENSINO FUNDAMENTAL 150

Adrian Yves Oliveira Maia
Hyan Alifer Rodrigues Fernandes
Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro

EDUCAÇÃO, LEI, TECNOLOGIA E BOM SENSO: O USO DE CELULARES EM SALA DE AULA, EM UMA ESCOLA NO BAIRRO DA CREMAÇÃO, BELÉM-PA 158

Ana Paula Santos Cunha
Claudiana Viana Godoy

ENSINO MÉDIO E TRABALHO: UM CASO SOBRE AS DIFICULDADES EM SE MANTER NA ESCOLA ENQUANTO UM PROVEDOR DA RENDA FAMILIAR 165

Antônio Rafael Oliveira dos Santos
Claudiana Viana Godoy

OS IMPACTOS CAUSADOS PELO NOVO ENSINO MÉDIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO INSTITUTO BOM PASTOR..... 173

Athos Salviano Maia Pinheiro
Karen Cristina Braga da Silva
Claudiana Viana Godoy

FORMAR CIDADÃOS OU BATER METAS? UMA ANÁLISE GEOGRÁFICA DA DISCREPÂNCIA ENTRE OS INDICADORES NUMÉRICOS E A REAL SITUAÇÃO DO ENSINO NO PARÁ..... 181

Brenda Barros Teixeira
Lorenna Oliveira Rodrigues
Claudiana Viana Godoy

EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS..... 190

Aline Isabela Mota dos Santos
Flávia Adriane Oliveira Gomes
Willame de Oliveira Ribeiro

A INTEGRAÇÃO DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE VOLTADA AO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO..... 200

Sabrina de Oliveira de Alencar
Flávia Adriane Oliveira Gomes
Willame de Oliveira Ribeiro

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SEUS DESAFIOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL..... 210

Jatniel Balieiro Martins
Flávia Adriane Oliveira Gomes
Willame de Oliveira Ribeiro

PERIFERIA URBANA, CLIMA E ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO..... 220

Mila Cristiana Martins Vidal
Viktor Hugo Silva dos Santos
Flávia Adriane Oliveira Gomes
Willame de Oliveira Ribeiro

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A ABORDAGEM DAS INJUSTIÇAS AMBIENTAIS: REFLEXÕES A PARTIR DO PIBID EM ICOARACI 230

Paulo Vitor Corrêa Saraiva
Heitor Caio Freitas de Castro
Flávia Adriane Oliveira Gomes
Willame de Oliveira Ribeiro

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TRABALHO DE CAMPO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL EM BELÉM/PARÁ 241

Rafael Yuri Gomes Mendes
Flávia Adriane Oliveira Gomes
Willame de Oliveira Ribeiro

O JOGO "BINGO GEOLÓGICO" COMO FERRAMENTA DE ENGAJAMENTO EM GEOGRAFIA FÍSICA NO ENSINO MÉDIO 252

Hemilly Campos da Silva
Claudiana Viana Godoy

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UM ESTUDO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE BELÉM, PA..... 262

Isabelle Rodrigues Ferreira
Claudiana Viana Godoy

EVENTOS ESCOLARES COMO CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEM ...271

Maria Giselia Carvalho Costa
Claudiana Viana Godoy

DA SALA DE AULA AO MUNDO: A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR EM TEMPOS DE CRISE..... 281

Nazareno Alencar da Silva
Claudiana Viana Godoy

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: ESPAÇOS VIVIDOS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA 290

Vitor Oliveira de Castro
Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro

A DISCIPLINA DE ESTUDOS AMAZÔNICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL 298

Jatniel Balieiro Martins
Luiz Otávio Saraiva da Conceição
Ruan de Sousa Santana da Silva
Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro

ENSINO MÉDIO E GEOGRAFIA: AS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE GEOGRAFIA 307

Christian Rafael da Silva Guimarães
Claudiana Viana Godoy

A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA O OLHAR CRÍTICO SOBRE O ENSINO PÚBLICO 314

Giovanna Barroso de Lima
Maria Clara Barradas Mota
Claudiana Viana Godoy

ESTÁGIO SUPERVISIONADO III: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS 322

Hemanoely Sthefany da Silva Mendes
Wanderson Carvalho da Silva

A SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR NO ENSINO BÁSICO DE IGARAPÉ-AÇU/PA: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA E.E.F.M. JOSÉ ELIAS EMIN 333

Rayssa Joanne Andrade do Nascimento
Vanda Caroline Aleixo da Silva
Madson José Nascimento Quaresma

INCENTIVANDO A LEITURA LITERÁRIA E GEOGRÁFICA COMO CAMINHOS PARA A VALORIZAÇÃO DA BIBLIOTECA DA ESCOLA DR. ÂNGELO CESARINO, EM IGARAPÉ-AÇU (PA) 340

Elisa Elisangela da Silva Castro
Emilly Taymê Miranda Teixeira
Madson José Nascimento Quaresma

AS DIFICULDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA BARREIRA PARA O DESEMPENHO ESCOLAR 351

Ana Gabriele Gomes
Maria Eduarda da Costa Ribeiro
Silvane Cristina de Jesus dos Santos
Madson José Nascimento Quaresma

ANÁLISE DA RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR E IMPACTO NA DINÂMICA COMPORTAMENTAL DISCENTE NA E.M.E.F EZEQUIEL LISBOA, MARACANÃ/PA..... 360

Lucas Mateus de Santana Carrera
José Carlos Piedade da Costa
Madson Jose Nascimento Quaresma

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NO ENSINO DE GEOGRAFIA E EST. AMAZÔNICO EM SALA DE AULA: NA ESCOLA EZEQUIEL LISBOA, NO MUNICÍPIO DE MARACANÃ-PA..... 370

Joelma Trindade Costa
Maria Eduarda Pinheiro das Chagas
Madson José Nascimento Quaresma

A PRÁTICA DOCENTE EM TRANSFORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS COM METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA 377

Rainara Soeiro de Araújo
Ana Lorena Carvalho do Vale
Madson José Nascimento Quaresma

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II E A PRÁTICA DOCENTE PARA METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE PRÁTICA REALIZADA NO CENTRO INFANTIL E FUNDAMENTAL SENHOR DA PAZ 385

Athos Germano Matos Rodrigues
Madson José Nascimento Quaresma

CONDIÇÕES DE TRABALHO E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL: O CENÁRIO DA EMEF PROF.ª ODETE BARBOSA MARVÃO 395

Josuelson de Souza e Souza
Christian Costa dos Santos
Madson José Nascimento Quaresma

AMBIENTE ESCOLAR SUSTENTÁVEL: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA COLETA SELETIVA NA ESCOLA CÔNEGO CALADO, NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU, PARÁ 405

João Paulo Monteiro Freitas
Dhenifer Taina Vieira da Silva
Júlio César Botelho Damasceno
Madson José Nascimento Quaresma

A ADAPTAÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA ENTRE TURNOS ESCOLARES: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II 413

Euller Sebastião Souza de Abreu
Madson José Nascimento Quaresma

PREFÁCIO

O livro "Formação Docente em Debate: II Jornada de Estágio do Curso de Geografia" constitui um importante marco para o desenvolvimento da Ciência Geográfica e suas práticas didáticas. Em seu conjunto o material bibliográfico produzido está compartimentado em três partes: "Formação docente e práticas pedagógicas em Geografia"; com 17 artigos; (ii) "Estágio supervisionado: experiências e reflexões" com um conteúdo de 10 artigos; e (iii) "Pesquisa e extensão em Geografia: diálogos com a Educação Básica", constituindo um bloco de 24 artigos. O livro em seu conjunto apresenta importante e diversa coletânea de trabalhos científicos assumindo um total de 51 artigos.

A divulgação por meio de publicações dos resultados obtidos no projeto didático-científico vem aportar esforços na consolidação de um ensino público e gratuito, direcionado à formação de professores e cidadãos, comprometidos com as pesquisas e o ensino da Geografia. Com certeza a divulgação de resultados de estágios e pesquisas viabiliza ao público a importância da Ciência Geográfica no desenvolvimento científico do país e do estado do Pará.

Os professores envolvidos no projeto de publicação terminam por constituir referências aos seus orientandos. Estes, por sua vez, se espelhando na dedicação de seus mestres e aprofundando conhecimentos sobre as pesquisas e o ensino da Geografia, assumem o compromisso cidadão e consciente no sentido de expandir saberes, percepções críticas e atuações efetivas na análise das relações entre natureza e sociedade no contexto atual.

Esses exemplos, sem sombra de dúvidas, são um estímulo ao desenvolvimento e consolidação do ensino público no país. Representam os frutos de um processo de semeadura de conhecimentos e saberes, de posicionamentos éticos e sociais. Remetendo-nos a Educadores como Paulo Freire e Milton Santos, atuantes na luta por um país livre, autônomo e democrático.

A obra é um convite à reflexão sobre os desafios e possibilidades da formação docente em Geografia, destacando a importância da articulação

entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, evidencia o papel fundamental do estágio supervisionado na formação inicial de professores, permitindo que os futuros profissionais desenvolvam habilidades e competências essenciais para a atuação em sala de aula.

A diversidade de temas e abordagens presentes nos artigos demonstra a complexidade e riqueza da Geografia como ciência e como disciplina escolar. Ao mesmo tempo, revela o compromisso dos autores com a construção de uma educação geográfica crítica e transformadora, capaz de contribuir para a formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade.

Por fim, a publicação deste livro é um reconhecimento do trabalho dedicado dos professores e estudantes envolvidos no projeto, e um incentivo para que outros continuem a trilhar o caminho da pesquisa e do ensino da Geografia com paixão e compromisso social.

Edson Vicente da Silva – Cacau
Docente da UFC e UFMA

APRESENTAÇÃO

É com imensa satisfação que apresentamos a obra "Formação Docente em Debate: II Jornada de Estágio do Curso de Geografia", um registro fundamental que marca o desenvolvimento da Ciência Geográfica e suas práticas didáticas no âmbito da Universidade do Estado do Pará (UEPA), agora integrado à prestigiada Coleção Beira da EDUEPA. Esta obra é o resultado tangível e científico das discussões e produções acadêmicas realizadas durante a II Jornada de Estágio, um evento que se consolidou como um espaço vital de diálogos sobre a Ciência Geográfica e suas práticas no "chão da escola".

A II Jornada de Estágio foi realizada no dia 10 de dezembro de 2025, sob o tema central "Geografia Escolar e Formação Docente em Debate", foi organizado pela Coordenação de Estágio em parceria com o Departamento de Geografia (DGEO/UEPA), o evento adotou um formato híbrido, com atividades presenciais em Belém e transmissões remotas via YouTube (@geografiauepaoficial).

O principal objetivo foi promover a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento entre estudantes das turmas de Estágio Supervisionado II e III de Belém, Castanhal e Igarapé-Açu, além dos discentes do PIBID e do PIBIC e de professores da rede básica e profissionais de instituições concedentes.

Este e-book reúne uma coletânea diversificada de 51 artigos, fruto do trabalho dedicado de professores e estudantes comprometidos com a construção de uma educação geográfica crítica e transformadora. O livro está estruturado em quatro eixos centrais que refletem a complexidade do fazer docente:

1. Formação docente e práticas pedagógicas em Geografia: reúne discussões sobre a formação inicial e continuada, explorando metodologias ativas e práticas inovadoras que buscam superar o modelo de ensino pautado na passividade do discente, na memorização e nos conteúdos descontextualizados.

2. Estágio supervisionado: experiências e reflexões: espaço dedicado ao compartilhamento das vivências no "chão da escola", abordando os desafios estruturais e as potencialidades do exercício docente em contato direto com a rede pública.
3. Pesquisa e extensão em Geografia: diálogos com a Educação Básica: apresenta projetos que buscam integrar o conhecimento acadêmico à realidade das escolas, fortalecendo o vínculo entre universidade e sociedade.
4. Geografia escolar: desafios e perspectivas: uma análise sobre as barreiras contemporâneas, como a saúde mental docente, a precarização estrutural e a adaptação do currículo às novas diretrizes educacionais.

Acreditamos que o estágio supervisionado é o momento em que a teoria acadêmica é tensionada pela prática pedagógica, constituindo-se como um espaço privilegiado de práxis, amadurecimento profissional e humano. As páginas desta obra revelam um mosaico de realidades paraenses — de Belém a Castanhal, de Igarapé-Açu a Nova Timboteua — nas quais temas como o impacto das obras da COP 30, a inclusão de alunos com TEA, a educação antirracista e as injustiças ambientais são debatidos sob a luz de referenciais como Paulo Freire e Milton Santos.

A Geografia, como ciência e como disciplina escolar, possui uma importância indispensável à formação dos sujeitos inseridos na sociedade contemporânea. Suas múltiplas interfaces e tradições são um grande trunfo para a interpretação de uma realidade cada vez mais complexa e articulada como a que vivemos. Pautas como a questão ambiental e a geopolítica, tão imprescindíveis nos nossos dias, compõem o escopo da ciência geográfica desde os seus primórdios. Desse modo, é evidente a indispensabilidade dos conhecimentos geográficos não apenas para os profissionais da área, mas para todos que estão inseridos nas complexas teias da sociedade contemporânea.

Entretanto, essa relevância que notabiliza a ciência e a disciplina escolar também constitui responsabilidades. Há papéis formativos fundamentais a serem cumpridos pelos profissionais da área de geografia, o

que, por sua vez, demanda maior qualificação. Toda a relevância da área somente se completa na medida em que os docentes, em todos os níveis e etapas de formação, consigam praticar uma geografia crítica, reflexiva, contextualizada e útil aos sujeitos.

O estágio é peça fundamental nessa engrenagem. O aprofundamento teórico precisa ser acompanhado do repertório metodológico, da habilidade de gestão da sala de aula, da sensibilidade na condução das relações com os discentes, entre muitos outros elementos, todos eles demandantes da aproximação entre universidade e escola, marca fundamentalmente os estágios de docência, especialmente quando desenvolvidos em realidades precárias e periféricas, tanto das escolas quanto dos contextos socioespaciais nos quais ela se insere.

Esta publicação é, portanto, um convite à reflexão sobre a importância do ensino público e gratuito e um reconhecimento à dedicação daqueles que assumem o compromisso de expandir saberes e formar cidadãos conscientes e atuantes. Desejamos a todos uma excelente leitura e que estas experiências inspirem novas trajetórias na pesquisa e no ensino da Geografia.

Ao folhear estas páginas, esperamos que você se sinta instigado a repensar suas próprias práticas e a se juntar a nós nessa jornada de transformação da educação geográfica. Que as experiências aqui compartilhadas sirvam de inspiração para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que surgem no caminho da formação docente.

Agradecemos a todos os autores que contribuíram com seus artigos e a todos os envolvidos na produção deste e-book. Que ele seja um marco na discussão sobre a formação docente em Geografia e um estímulo para a construção de uma educação mais justa e igualitária.

Claudiana Viana Godoy
Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro
Madson José Nascimento Quaresma
Willame de Oliveira Ribeiro
Rodrigo Rafael Souza de Oliveira
Wanderson Carvalho da Silva

PARTE 1

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GEOGRAFIA

Discussões sobre a formação inicial e continuada de professores de Geografia, metodologias ativas e práticas inovadoras em sala de aula

PERIFERIA E EPISTEMICÍDIO: REFLEXÕES SOBRE AS OBRAS DA COP 30 E A EDUCAÇÃO EM BELÉM

Cassio Henrique Costa Oliveira
cassiohenriquegeo@gmail.com

Claudiana Viana Godoy
claudiana.v.godoy@uepa.br

INTRODUÇÃO

A terceira e última etapa do estágio no ensino de Geografia foi marcada por desafios significativos para o crescimento profissional e pessoal, especialmente pela oportunidade de realizar o estágio em uma instituição tão tradicional em Belém, a EEEFM Dr. Justo Chermont. O prédio original da escola estava localizado na Travessa Vileta, esquina com a Avenida Pedro Miranda, no bairro da Pedreira, em Belém. Porém, atualmente suas turmas foram divididas: o fundamental, do 6° ao 9° ano, foi remanejado para uma outra escola (esta não revelada pela coordenação); parte do ensino médio está atuando apenas de maneira online e somente o 3° ano foi remanejado para a EEEFM Rodrigues Pinagé, localizada na Travessa do Chaco, no bairro da Pedreira, situada na capital do estado. As atividades de pesquisas do estágio ocorreram no segundo endereço, no qual tive uma boa relação com os alunos. Foi possível um maior contato de trocas com o corpo educacional de maneira geral e até mesmo uma solicitação para continuar após o final do período de estágio, a qual partiu da coordenação e alunos.

Em um cenário mais amplo do estagiário docente e as participações e regência em sala de aula, algumas questões foram observadas durante esse processo, que envolvem o abandono estrutural de algumas escolas públicas tradicionais da capital, em que parte delas entrou no processo de reformas para o megaevento internacional "Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas" de 2025 (COP 30). Dito isso, esta pesquisa busca uma compreensão estrutural direcionada à desvalorização das escolas e ao modus operandi da precarização da educação nas áreas de baixadas, o que restringe o acesso à educação das pessoas que ali vivem.

Por conta disso, o trabalho partiu de uma pesquisa-ação, a qual é uma metodologia em que o pesquisador participa ativamente da realidade estudada com o objetivo simultâneo de compreender e transformar aquela situação (Thiollent, 2011). Com isso, sendo possível fazer um trabalho que perpasse por uma análise exploratória. Assim, este trabalho seria, no primeiro momento, baseado na experiência realizada em campo, formulário feito para saber a relação dos alunos e corpo estudantil em relação à COP 30 e à educação em Belém. Junto a isso, fez-se uma revisão de literaturas que fortalecesse a ideia do artigo. Neste sentido, este artigo se faz importante à medida que busca entender como as obras que iniciaram em escolas periféricas, além de não serem concluídas, estão impactando diretamente a educação desses jovens.

Como educadores e membros da comunidade escolar, é fundamental questionar o "discurso sustentável" do atual governo estadual, especialmente em relação à COP 30, e como ele pode ser usado para precarizar a educação em escolas periféricas. Esse discurso pode mascarar a falta de investimento e a negligência com a educação, perpetuando desigualdades e injustiças. Nesse contexto, é importante refletir sobre o conceito de epistemicídio, como proposto por Santos (2011), que se refere à destruição do conhecimento e dos saberes de grupos dominados. Carneiro (2023) aprofunda essa discussão, destacando como o epistemicídio se manifesta como negação dos saberes negros, contribuindo para o racismo na história da educação brasileira. Diante disso, é crucial questionar: como o epistemicídio afeta a juventude negra periférica e como podemos trabalhar para valorizar e preservar os saberes e conhecimentos desses grupos?

Sendo assim, é possível refletir sobre os impactos que serão causados nas juventudes, em sua maioria periféricas, por mais esse descaso que o Governo do Estado do Pará vem causando à educação pública, seja pela falta de materiais didáticos funcionais ou até mesmo por obras inacabadas de escolas tradicionais do Estado.

METODOLOGIA

O último estágio docente obrigatório foi realizado de modo bastante satisfatório, apesar das dificuldades que se fizeram presentes dentro do ambiente escolar, seja pela falta de estrutura da escola, devido às obras iniciadas, em razão da COP 30. Apesar desse impedimento temporário referente às aulas presenciais das turmas de 3° anos (as turmas de 1° ano e 2° do turno da manhã estavam apenas online), estas foram excelentes e participativas durante as aulas do estágio. As atividades do estágio docente ocorreram entre julho e agosto de 2025, contabilizando 18 aulas de estágio, o que possibilitou a regência de quatro aulas. Dessas, serão exploradas apenas duas em que de fato foi possível ministrar a aula do início ao fim com o uso de apostilas elaboradas para essa finalidade sobre as regiões Sul-Sudeste e Nordeste do país. Dessa maneira, foi possível realizar uma das etapas do estágio docente obrigatório.

No período de observação, que ocorreu próximo a duas provas importantes, que foram o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as aulas e interações foram voltadas para essas atividades dos exames. Grande parte dos conteúdos e temas de aulas foram fundamentados a partir do livro didático, o qual, infelizmente, era acessado exclusivamente pela professora regente, tendo em vista a não disposição de livros aos estudantes da escola investigada.

A relação entre a professora regente e os alunos foi excepcional, caracterizada por respeito mútuo e uma interação proveitosa. Embora o uso de apostilas fosse uma constante, a professora conseguia criar um ambiente de aprendizado dinâmico, dividindo as aulas em conteúdo e exercícios práticos. Apesar do cansaço e do desgaste da profissão, a professora mantinha uma postura acessível, promovendo uma troca de conhecimentos interessante e horizontal com os alunos. A participação ativa dos alunos foi fundamental para esse sucesso, e os momentos de descontração e brincadeiras ajudaram a manter a motivação. Mesmo com desafios, o processo de ensino-aprendizagem foi notavelmente eficaz, demonstrando o compromisso e a dedicação de ambos os lados.

As ações participativas do estágio foram elaboradas em três etapas: 1ª etapa – retomada da aula passada de maneira bem breve, visando uma fixação, e retomada de conteúdo na sequência, apresentação do assunto novo (10 mintos); 2ª etapa – a apresentação das músicas "Maracatu Atômico", da banda pernambucana Nação Zumbi, e "Lili", do cantor baiano Edson Gomes. Com as apostilas em mãos, foi iniciado a problematização com a seguinte questão: O que eles conhecem sobre a região Nordeste do país e sua formação social? Buscou-se entender o que eles sabiam sobre a temática para que, assim, pudessem associar e desconstruir pensamentos muitas vezes preconceituosos sobre o assunto. O propósito era produzir um debate com o tema gerador da música e da apostila, e sobre como a região é composta por vários estados de diferentes culturas e formas sociais (20 minutos). 3ª etapa – foi apresentado as cinco questões para serem respondidas em sala com base apenas na apostila e no entendimento deles sobre o assunto que foi trabalhado em sala de aula (15 minutos).

As atividades tiveram o apoio e acolhimento da professora regente de Geografia da escola pesquisada. A regência foi tranquila devido à experiência adquirida durante os estágios anteriores. Nessa experiência, senti-se mais confiante e seguro na prática docente, muito disso por conta da turma. Aliado a isso, algo fundamental, além dessa pequena "experiência", foi à compreensão do funcionamento da turma e dos alunos. Notei que os materiais didáticos e a ludicidade fazem-se presentes para atender à realidade dos alunos e à sua melhor relação com os conteúdos e, necessariamente, não precisa ser algo de "outro mundo", sendo possível com ideias mais acessíveis ao professor e que possam prender a atenção da turma.

O método avaliativo foi dividido em dois critérios: 1) Critério de articulação com os objetivos: a avaliação dos alunos foi baseada nos conhecimentos compartilhados durante as aulas, valorizando a aprendizagem elaborada ao longo da atividade; 2) Instrumentos (atividades realizadas para verificar se os alunos aprenderam o conteúdo): foram elaboradas, além das perguntas, uma apresentação que partia deles para com o as-

sunto, como forma de fixação de conhecimento. E, ao final, os discentes deveriam responder à bateria de exercícios com 20 questões que foram divididas em grupo de cinco por aula.

O período do Estágio Docente em Geografia III foi um momento de reflexão sobre as perspectivas e sentimentos em relação à profissão docente. Enquanto alguns se projetam como futuros professores, outros sentem alívio com a proximidade do fim do curso. Como graduando, as idas para o estágio docente foram uma experiência relaxante, mas também um desafio: traduzir os conhecimentos da geografia acadêmica para a realidade da sala de aula. Essa dificuldade, no entanto, é necessária para uma formação que visa o desenvolvimento de um pensamento crítico, que permita ao aluno universitário entender a sociedade e suas complexidades sob a ótica geográfica. Como destaca Moreira (2015), essa é uma questão fundamental para a formação de professores de Geografia.

Dentro dessa dificuldade de atrelar os conhecimentos adquiridos na universidade com a prática, muitas vezes ela pode ser compreendida por uma didática não adequada pela professora responsável pela disciplina, assim fazendo com que o aluno tenha um impasse em trazer esse conteúdo para uma realidade educacional que possa chamar a sua atenção e trazê-lo de volta para a matéria, fazendo com que ele possa se ver naquele conteúdo proposto e na sua realidade local. Isso é algo que perpassa pelo professor e recai sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

O período de estágio, apesar de relativamente curto, foi possível ser classificado como intenso, pois a turma 301 do 3° ano se mostrou bastante afetuosa, embora no primeiro momento tenha se mantido receosa devido à presença de alguém novo dentro da dinâmica rotineira da sala de aula. Vale destacar dois movimentos importantes para a aceitação tão rápida do estagiário: o primeiro partiu da professora, que, além da apresentação, transmitiu confiança no meu trabalho; o segundo foi à demonstração de interesse nos alunos, em ensinar e aprender com eles, além

dos momentos de aconselhamento naquilo que cabia ao trabalho, o que despertou uma conexão e a ocorrência de uma conduta espontânea com os discentes, facilitando a condução da sala de aula.

Como a escola foi remanejada para dentro de outra escola, os materiais disponibilizados acabaram sendo bastante reduzidos, a exemplo da existência de um único aparelho data show já bem antigo e desgastado, o que impossibilitou o uso durante as atividades do estágio docente. A escola tinha alguns livros do Prepará Mais[1], os quais, em tese, seriam livros de autoria própria da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), que foram entregues em 2023. Porém, até o período de conclusão do estágio não foram recebidos pelos discentes da escola do estágio. Além disso, os professores da escola pontuaram que os livros não possuem uma função educacional, mediante a composição de resumos de conteúdos, o que torna o ensino-aprendizagem bastante limitado, por justamente trabalhar de maneira reduzida conceitos fundamentais para um maior entendimento geográfico e atrapalhando o conhecimento geográfico do aluno, por resumir a disciplina e não conseguir fazer a relação teoria e vivência do estudante, e sem esquecer de que isso também é uma forma de precarizar o estudo, por ser uma forma de "reduzir" gastos voltados para a educação.

Com relação à recepção com o corpo docente da instituição, foi excelente. Todos tiveram um tratamento muito respeitoso, sempre que possível deixando aberturas para as conversas, trocas de conhecimentos e afins. A coordenação da escola foi bastante carinhosa, sempre confiando no trabalho, dando confiança e acreditando no que estava sendo feito, ganhando até elogios por parte da direção e dos alunos por conta de um pequeno tempo de 15 minutos em que tirava dúvidas dos alunos com relação ao ENEM e à universidade e afins.

A escola, que antes contava com um prédio amplo e equipado, foi drasticamente reduzida para apenas duas salas de aula e um antigo labo-

[1] Proposta Multidisciplinar de ensino que reúne habilidades BNCC presentes no currículo do componente junto às habilidades de LP e Matemática aferidas pelo SAEB (Seduc-PA, 2025).

ratório adaptado para servir como coordenação e sala dos professores. As turmas do 3° ano do ensino médio foram alocadas de forma improvisada, com duas turmas em uma sala e uma em outra. Os espaços de convívio foram drasticamente reduzidos, limitando-se ao corredor e ao refeitório, que só era acessível após o intervalo da escola proprietária do prédio. Essa situação revela a falta de planejamento e priorização das necessidades educacionais, priorizando soluções paliativas em detrimento da qualidade do ensino e do bem-estar dos alunos e professores.

Durante os períodos de aula e o aumento da aproximação com professores e alunos, algumas questões foram surgindo: (a) a maioria dos professores perguntava sobre o andamento das obras do antigo prédio e sobre os trâmites da finalização das obras; (b) a questão dos celulares em sala de aula, restrita pela Lei nº 15.100/2025, a qual vetou o uso dos aparelhos nas escolas, não resolvido pelo agravamento geracional, por conta disso, seria mais prático e útil buscar maneira de adaptação do aparelho em sala para práticas pedagógicas e docentes; (c) além dos livros que não tinham muita função devido ao seu material ser bastante resumido; (d) em relação aos alunos muitos reclamavam que estavam tendo poucas aulas com foco no ENEM devido à mudança que foram citadas acima e que muitos gostavam da forma e práticas educativas que aplicava com eles, que eram mais afetuosas em relação a outros professore (algo que aprendi com a professora do estágio). Em suma, o período de estágio foi bastante importante por ter trocas fundamentais para o crescimento profissional, principalmente com o corpo docente da instituição pela forma de acolhimento vindo da coordenação da escola e professores devido à confiança que foi passada pelo eles.

DESMONTE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE AS OBRAS DA COP 30 E A EDUCAÇÃO EM BELÉM

Com o anúncio da cidade de Belém do Pará como a cidade-sede da COP 30, o governo do estado anunciou algumas obras que seriam executadas e representam o legado do megaevento. Também foram iniciadas obras de reformas nas escolas que seriam usadas como dormitório para as

delegações participantes do evento. Conforme o Governo do Pará (2024), "São escolas que receberão esta reforma muito importante, mas que também servirão de hospedagem para a COP. É um grande passo, tanto para a educação quanto para receber bem as pessoas neste evento de magnitude mundial.". Vale destacar um pequeno trecho dessa fala do antigo Secretário de Educação Rossieli Soares, que diz ser "um grande passo para a educação", entretanto, esse grande passo para a educação só foi possível para algumas escolas, especialmente aquelas que ficam no roteiro onde a COP 30 será realizada, para vender uma ideia de sustentabilidade e educação, o Estado propôs um discurso de zelar pela educação dos estudantes.

Nessa perspectiva, Vainer (2000) apresenta uma dinâmica interessante chamada de marketing urbano, que seria a venda da cidade enquanto mercadoria dentro de um mercado financeiro que seria algo fundamentado para a gestão da cidade, porém, aqui fazendo uma breve introdução da questão da educação enquanto mercadoria e seus processos de sucateamento educacional que, no caso de Belém, entraria em dois caso: o primeiro sendo a extinção da Fundação Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira (FUNBOSQUE), por meio do projeto de Lei 10.143/2025, o qual extingue a FUNBOSQUE e integra a Secretaria de Municipal de Educação (SEMEC) e, junto a isso, as reformas das escolas, como foi dito acima, visando uma acomodação para quem vem para a COP 30, foco deste trabalho. Conforme as falas do governador:

> Nós estamos falando em reconstrução das salas de aula. Nós estamos falando em ar-condicionado em todas as salas, em tecnologia para os laboratórios de informática, para os laboratórios multifuncionais, em acessibilidade, para que possa ser uma escola inclusiva. Estamos falando em modernizar o ambiente, porque educação pressupõe qualidade pedagógica, mas é fundamental que se possa investir no ambiente (Governo do Pará, 2024).

Seguindo a linha de pensamento da fala do Governador, de fato, modernizar as escolas em Belém é algo de suma importância, até mesmo por conta das altas temperaturas que Belém vem apresentando e que verdadeiramente melhoraram a qualidade pedagógica. Entretanto, não adianta

entregar e prometer escolas de qualidade e melhorias pedagógicas quando, na realidade, apenas algumas escolas foram entregues e essas sendo apenas as de vias centrais localizadas na Av. Almirante Barroso, bairro do Marco e Nazaré. Em contraponto a isso, algumas escolas mais próximas e dentro das periferias, por mais que "estejam no circuito da COP", como é o caso da escola Justo Chermont, em que o prédio entrou em reforma com as promessas da COP e não foi entregue por "falta de recursos".

Conforme o pensamento de Santos (2020), a localização de determinadas pessoas no território, na maioria das vezes, é um produto de combinações entre forças de mercado e ações do governo. A partir disso, cabe pensar que a precarização das escolas públicas em periferias não é algo meramente inocente, pois, além de gerar alienação no espaço escolar, faz-se acreditar que a formação educacional e a escola não são importantes, que estão ali apenas para conseguir um diploma ou manter os benefícios[2]. Quando se analisa de forma objetiva a relação da COP 30 com o atual e não recente sucateamento educacional em escolas da periferia, sem levar em conta que, "Se o espaço nada mais fosse que a forma física, isso seria totalmente verdadeiro; mas o espaço social distingue-se das formas vazias pelo próprio fato de sua cumplicidade com a estrutura social." (Santos, 2021, p. 32). Portanto, a paralisação de reformas em escolas tradicionais não é meramente um acaso, é uma maneira de o Estado reafirmar que aqueles alunos só são vistos como futuros ou atuais mão de obra barata.

O epistemicídio na educação pública brasileira é algo que ocorre de maneira sutil, seja por exportar modelos de educação que não se encaixam na realidade do país ou até mesmo partindo da retórica que seria algo visando "salvar" a educação, a exemplo da Lei nº 13.415/2017[3], que, em tese, seria para beneficiar os estudantes e tornar o ensino mais flexí-

[2] O Pé-de-Meia é um programa federal criado para reduzir a evasão e garantir a permanência dos estudantes do Ensino Médio público. Ele funciona como uma poupança educacional, com depósitos vinculados à matrícula, frequência, aprovação e conclusão do curso (MEC, 2024).

[3] A Reforma do Ensino Médio foi instituída pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB para mudar a estrutura da etapa final da Educação Básica (Brasil, 2017).

vel. Contudo, esta dita flexibilidade seria a custo da desigualdade entre escolas, precarização na formação geral, foco excessivo na lógica mercadológica, implementação apressada e fragmentação do ensino, ou seja, aumentando ainda mais as mazelas educacionais. Ao trabalhar a ideia de epistemicídio neste tópico, é necessário entender como a negação da formação intelectual de jovens da periferia, seja pela não apresentação de autores e obras que conversam de maneira assertiva com aquele estudante e sempre fazendo, justamente, o movimento oposto, que seria apresentando ideias e formas de ver o mundo por meio de autores europeus, e que pouco ou quase nada apresentam essa proximidade.

Com isso, associando esse modus operandi ao fator educação pública paraense é possível chegar num denominador comum, que é o sucateamento dela e a invisibilização dos saberes não branco num estado que tem a segunda maior população negra do Brasil, cerca de 76,65% (IBGE, 2022), assim sendo possível trabalhar até mesmo como algo proposital para que essas populações fiquem à margem de saberes educacionais. Freire (1970) trata essas dinâmicas educacionais de educação bancária, em que o saber é visto apenas como uma forma de doação de conhecimento, na qual os educadores são depositários e os educandos os depositantes, sendo assim não acontecendo uma troca de conhecimento e muito menos gerando um senso crítico nos alunos. Junto a isso, é importante retomar a Sousa (2011) e Carneiro (2023) e o epistemicídio enquanto apagamento histórico de saberes de grupo tidos como "minoritários" e não brancos, fazendo com que apenas metodologias e conceitos teóricos brancos e eurocêntricos sejam aceitos como válidos do método educativos brasileiro e paraense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É muito interessante pensar no quanto a relação COP 30 e educação perpassa muito, de maneira indireta ou direta, a forma como o Governo do Estado e a Prefeitura de Belém tratam os moradores de periferia, seja pela diferença estruturais e os locais onde as obras do evento foram localizados, seja por onde as reformas de escolas foram realizadas com

exatidão e de como esse discurso de uma COP 30 inclusiva e feita para as populações amazônidas não passa de uma mero discurso para gerar identidade com as pessoas que vêm para o evento.

Dessa maneira, a educação não é o foco principal e nunca foi, seja pela falta de incentivo, atraso no pagamento e pelas estruturas na qual muitas escolas se encontram, em especial as escolas de periferia. Portanto, o estágio III foi uma experiência sensacional por conta dos alunos e corpo docente da escola Justo Chermont que, além de serem acolhedores, transmitiram segurança para a realização de um excelente trabalho com os alunos e a professora.

Palavras-chave: Escola pública; Estágio III; Epistemicídio; COP 30.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à Universidade do Estado do Pará, à Coordenação do Curso de Licenciatura em Geografia pela oportunidade da realização do Estágio III, a Professora Érica, Professora Dra. Claudiana Godoy pelas orientações. E à EEEFM Justo Chermont pela grande troca de conhecimento que foi feita entre estagiário, coordenação, professores, escola e universidade.

REFERÊNCIAS

BELÉM (Mun.). Lei Ordinária nº 10.143, de 10 de fevereiro de 2025. Dispõe sobre a organização administrativa do Poder Executivo Municipal, e dá outras providências. Belém, 2025. Disponível em: https://pgm.belem.pa.gov.br/wp-content/uploads/2025/07/LEI-ORDINARIA-10143.pdf. Acesso em: 21 de ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 13 de set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/1996, 11.494/2007, 11.741/2008 e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT; revoga dispositivos das Leis nº 11.161/2005 e 11.494/2007; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017. Disponivel em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 27 de nov. 2025

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Lei nº 14.818/2024 e informações institucionais sobre o Programa Pé-de-Meia. Brasília, 2024. Disponivel em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14818.htm. Acesso em: 27 de nov. 2025

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jan. 2025. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html. Acesso em: 21 de ago. 2025.

CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Demográfico 2022: População por cor ou raça – resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/censo/. Acesso em: 22 de set. 2025.

MOREIRA, G. L. O estágio supervisionado: retrocessos e avanços na formação de professores de geografia. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 6, n. 10, p. 106–121, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010

SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2020.

SANTOS, Milton. Pensando o espaço do homem. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2021.

SEDUC-PA. 2-MATERIAL DIDÁTICO – Prepara Mais Pará. Belém: Secretaria de Estado de Educação do Pará; 2025. Disponível em: "2-MATERIAL DIDÁTICO-a2196.pdf". Acesso: 27 de nov. 2025.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VAINER, Carlos. Pátria, empresa e mercadoria: notas sobre a estratégia discursiva do planejamento estratégico urbano. In: ARANTES, Otília; VAINER, Carlos; MARICATO, Ermínia (orgs.). A cidade do pensamento único: desmanchando consensos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 75-103.

EDUCAÇÃO, ESPAÇO E PRÁXIS: REFLEXÕES FREIREANAS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

João Vitor Lima da Silva
j.limasilva@aluno.uepa.br

Túlio José Moreira Nobre
tuliojosemoreiranobre@gmail.com

Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro
larissa.ribeiro@uepa.br

INTRODUÇÃO

O presente relatório reúne e sistematiza as experiências, reflexões e aprendizagens construídas ao longo do Estágio Supervisionado II, com ênfase na etapa de regência, no âmbito do curso de Licenciatura em Geografia. Mais do que um componente obrigatório da matriz curricular, o estágio configura-se como um momento privilegiado de aproximação com a realidade escolar, permitindo ao licenciando vivenciar, de maneira concreta, os desafios, as contradições e as potencialidades do exercício docente. Trata-se de um espaço formativo no qual os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação são tensionados pela prática pedagógica, possibilitando um movimento contínuo de reflexão e ressignificação da formação inicial.

Nesse sentido, o estágio representa uma etapa fundamental no processo de constituição da identidade docente, pois coloca o futuro professor em contato direto com o cotidiano da escola pública, com suas dinâmicas próprias, seus limites estruturais e suas possibilidades educativas. A inserção no ambiente escolar favorece a compreensão de que o trabalho docente extrapola a simples transmissão de conteúdos, envolvendo planejamento, sensibilidade pedagógica, escuta atenta dos estudantes e constante adaptação às realidades sociais e culturais presentes na sala de aula. Assim, o estágio assume um caráter formativo amplo, contribuindo para o amadurecimento profissional e humano do licenciando.

A vivência do estágio possibilita compreender a educação como um processo complexo e multifacetado, marcado por relações sociais, políticas e culturais que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Estar em sala de aula, dialogar com os alunos, observar suas dificuldades e potencialidades e lidar com situações imprevistas são experiências que desafiam o estagiário a repensar concepções previamente construídas sobre o ato de ensinar. Dessa forma, o estágio torna-se um espaço privilegiado de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, permitindo a articulação entre teoria e prática de maneira concreta e significativa.

À luz das contribuições freireana, compreende-se que ensinar não se resume à transferência mecânica de conhecimentos, mas consiste na criação de possibilidades para que os educandos construam, de forma autônoma e crítica, seus próprios saberes. Conforme afirma o autor, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996). Essa perspectiva freireana orientou todo o desenvolvimento do estágio, especialmente no que se refere à postura adotada em sala de aula, pautada no diálogo, na problematização e no respeito às experiências prévias dos estudantes.

O presente relatório tem como objetivo apresentar e analisar as principais etapas do Estágio Supervisionado II, destacando os momentos de observação, participação e regência, bem como as reflexões decorrentes dessas experiências. Busca-se, ainda, evidenciar a importância do estágio como espaço de práxis educativa, entendida como a articulação entre ação e reflexão crítica sobre a realidade. O estágio foi realizado na Escola Anésia, localizada na Avenida Almirante Barroso, em Belém/PA, com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como tema central a regionalização do continente europeu. As atividades desenvolvidas ocorreram no período de 28/07/2025 a 25/08/2025, culminando com a regência de uma aula planejada e executada pelo estagiário.

Ao longo deste trabalho, procura-se evidenciar como a experiência do estágio contribuiu para a formação de uma concepção crítica de ensino de Geografia, comprometida com a leitura do espaço geográfico e com

a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade em que estão inseridos. Assim, o relatório não se limita à descrição das atividades realizadas, mas propõe uma análise reflexiva sobre o papel do professor de Geografia na escola contemporânea e sobre os desafios enfrentados no contexto da educação básica.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho fundamentou-se em uma abordagem qualitativa e reflexiva, orientada pelos princípios da pesquisa-ação, conforme propõem Pimenta e Lima (2017). O estágio supervisionado foi compreendido como um espaço formativo que une teoria e prática, permitindo ao licenciando vivenciar o cotidiano escolar de forma crítica e investigativa. Nesse sentido, a metodologia não se limitou à observação passiva, mas buscou compreender e intervir no contexto educacional, transformando a experiência em um processo de aprendizado mútuo.

Inspirada nos pressupostos da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (1987; 1996), a prática metodológica partiu do diálogo e da problematização da realidade, valorizando a experiência dos alunos como ponto de partida para a construção do conhecimento geográfico. Essa perspectiva dialógica permitiu a realização de uma "leitura do mundo", em que o ensino foi entendido como ato político e emancipador.

Durante o período de observação e participação, foram realizados acompanhamentos das aulas, mediação de debates e apoio na organização de materiais didáticos, em articulação com o professor regente. A etapa de regência consistiu na aplicação de uma aula planejada a partir das habilidades da BNCC (EF09GE05 e EF09GE06), com o tema "Regionalização do continente europeu". A atividade buscou integrar os aspectos físicos, históricos e políticos do continente, promovendo uma leitura crítica do espaço, conforme orienta Cavalcanti (2018).

A metodologia, portanto, estruturou-se em torno da práxis educativa, conceito retomado por Freire (1996), que articula reflexão e ação transformadora. Dessa forma, o estágio foi concebido não apenas como

cumprimento de uma exigência curricular, mas também como experiência formadora e emancipatória, comprometida com a construção de uma docência crítica e socialmente engajada.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

O desenvolvimento da experiência do Estágio Supervisionado II na Escola Anésia constituiu-se como um processo formativo marcado por observações atentas, participação ativa e reflexão constante sobre a prática pedagógica. A fase inicial, dedicada à observação do cotidiano escolar, possibilitou compreender a dinâmica da instituição, a organização do trabalho docente e as relações estabelecidas entre professores, alunos e equipe pedagógica. Esse momento foi fundamental para a construção de uma leitura crítica da realidade escolar, permitindo ao estagiário perceber as múltiplas dimensões que atravessam o processo educativo.

Durante o período de observação, foi possível identificar desafios recorrentes no contexto da escola pública, como limitações de infraestrutura, escassez de recursos didáticos e dificuldades de aprendizagem apresentadas por parte dos alunos. Ainda assim, observou-se o empenho dos professores em desenvolver práticas pedagógicas significativas, buscando estratégias alternativas para tornar as aulas mais dinâmicas e acessíveis. Tal realidade evidencia que o trabalho docente é atravessado por contradições, exigindo criatividade, compromisso e sensibilidade para lidar com as condições concretas de ensino.

As aulas de Geografia observadas destacaram a importância da contextualização dos conteúdos como estratégia fundamental para promover a aprendizagem significativa. Ao relacionar os temas abordados com o cotidiano dos estudantes e com acontecimentos do mundo contemporâneo, o professor regente contribuía para que os alunos compreendessem a Geografia como uma ciência viva, diretamente relacionada às suas experiências e à organização do espaço em que vivem. Essa abordagem dialoga com as concepções de ensino defendidas por autores da área, que ressaltam a necessidade de um ensino de Geografia crítico e contextualizado.

Na etapa de participação, o estagiário passou a atuar de forma mais direta nas atividades desenvolvidas em sala de aula, auxiliando o professor regente na mediação de debates, na organização de materiais didáticos e no acompanhamento das atividades propostas aos alunos. Essa vivência permitiu compreender, de maneira mais aprofundada, o papel do professor como mediador do conhecimento, responsável por orientar, estimular e problematizar as discussões, favorecendo a construção coletiva do saber. A participação ativa nas aulas contribuiu para o desenvolvimento de maior segurança e autonomia em relação à prática docente.

A regência constituiu-se como o momento central do estágio, pois possibilitou ao estagiário assumir, ainda que temporariamente, a condução do processo de ensino-aprendizagem. A aula foi planejada com base nas orientações da Base Nacional Comum Curricular, especificamente nas habilidades EF09GE05 e EF09GE06, e teve como tema a regionalização do continente europeu. O planejamento buscou articular aspectos físicos, históricos, econômicos e políticos, de modo a promover uma compreensão integrada do espaço geográfico europeu.

Durante a regência, procurou-se adotar uma postura dialógica e problematizadora, incentivando a participação dos alunos por meio de questionamentos e discussões coletivas. Os estudantes foram estimulados a refletir sobre os critérios utilizados para a regionalização da Europa e sobre como essas divisões expressam relações de poder, interesses econômicos e processos históricos. Essa abordagem contribuiu para que os alunos percebessem o espaço geográfico como uma construção social, dinâmica e historicamente situada, e não como algo estático e naturalizado.

Apesar do tempo limitado da aula, foi possível desenvolver discussões relevantes e observar o envolvimento dos alunos com o tema proposto. A experiência evidenciou a importância de um planejamento cuidadoso, bem como da flexibilidade do professor para adaptar a aula às respostas e necessidades da turma. Ao final da regência, tornou-se evidente que a prática docente exige constante reflexão sobre as estratégias utilizadas, os objetivos propostos e os resultados alcançados, reforçando o caráter formativo do estágio.

Assim, o desenvolvimento da experiência do estágio contribuiu significativamente para a formação docente ao possibilitar a articulação entre teoria e prática e ao favorecer a construção de uma postura crítica e reflexiva diante do ensino de Geografia. O estágio revelou-se, portanto, como um espaço de aprendizagem fundamental, no qual o licenciando pôde compreender, de forma concreta, os desafios e as responsabilidades inerentes à profissão docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado II constituiu-se como uma experiência formativa de grande relevância para a consolidação da formação docente em Geografia, permitindo ao licenciando vivenciar, de maneira concreta, os desafios e as possibilidades do trabalho pedagógico na escola pública. Ao longo desse percurso, foi possível compreender que o estágio vai além do cumprimento de uma exigência curricular, configurando-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, reflexão crítica e amadurecimento profissional.

A vivência no ambiente escolar possibilitou o contato direto com a realidade da educação básica, marcada por limitações estruturais, diversidade sociocultural e múltiplas demandas pedagógicas. Essa aproximação com o cotidiano da escola contribuiu para uma compreensão mais realista e crítica do papel do professor, evidenciando que a prática docente exige não apenas domínio de conteúdos, mas também sensibilidade, compromisso ético e capacidade de adaptação às diferentes situações que emergem no contexto escolar.

Nesse sentido, o estágio reforçou a compreensão do ensino de Geografia como uma prática social e política, comprometida com a formação de sujeitos críticos e conscientes do espaço em que vivem. A abordagem adotada ao longo das atividades desenvolvidas, fundamentada em pressupostos freireanos, evidenciou a importância do diálogo, da problematização e da valorização dos saberes prévios dos alunos como elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva contribuiu para a construção de uma prática pedagógica mais humanizada e significativa.

As etapas de observação, participação e regência permitiram ao estagiário desenvolver um olhar atento sobre a dinâmica da sala de aula e sobre as relações estabelecidas entre professor e alunos. A experiência da regência, em especial, revelou-se um momento desafiador e, ao mesmo tempo, enriquecedor, pois possibilitou a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação em uma situação concreta de ensino. Esse momento evidenciou a importância do planejamento, da clareza dos objetivos pedagógicos e da flexibilidade para lidar com os imprevistos que fazem parte do cotidiano escolar.

Além disso, o estágio contribuiu para o fortalecimento da identidade docente ao proporcionar reflexões sobre o papel social do professor de Geografia e sobre a responsabilidade que esse profissional assume na formação cidadã dos estudantes. A compreensão do espaço geográfico como uma construção histórica, social e política reforçou a necessidade de um ensino crítico, capaz de estimular nos alunos a leitura e a interpretação da realidade, bem como o desenvolvimento de uma postura questionadora diante das desigualdades existentes.

Destaca-se ainda a importância do acompanhamento da professora orientadora e do professor regente, cujas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento desta experiência. A orientação recebida ao longo do estágio possibilitou o aprofundamento teórico e metodológico das atividades realizadas, fortalecendo a articulação entre teoria e prática e contribuindo para o amadurecimento profissional do estagiário.

Por fim, o Estágio Supervisionado II reafirma-se como uma etapa essencial na formação inicial de professores, pois permite a construção de saberes docentes que só podem ser desenvolvidos a partir da vivência concreta da prática educativa. A experiência aqui relatada evidencia que o estágio é um espaço de práxis, no qual ação e reflexão se articulam de forma indissociável, contribuindo para a formação de um professor crítico, comprometido com a transformação social e com a construção de uma educação pública de qualidade.

Palavras-chave: Estágio; Regência; Escola.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Prof.ª Ma. Larissa Mesquita Oliveira Ribeiro, pela orientação dedicada, pelas reflexões críticas e pelo incentivo constante à construção de uma prática docente humanizada e transformadora. Sua mediação foi essencial para compreender o estágio não apenas como exigência curricular, mas também como espaço de pesquisa, reflexão e ação.

Estendo meus agradecimentos ao professor regente da Escola Anésia, pela receptividade, diálogo e contribuição direta na vivência de sala de aula, tornando possível a construção de uma experiência significativa de aprendizagem. Por fim, expresso minha gratidão aos alunos e à comunidade escolar que, com suas vivências e interações, tornaram o estágio uma experiência de crescimento pessoal, profissional e humano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CALLAI, H. C. (Org.). A formação do profissional da Geografia: o professor. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de Geografia na escola. Campinas: Papirus, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2018.

METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS E INCLUSIVAS NO ENSINO DE ESTUDOS AMAZÔNICOS NA ESCOLA ESTADUAL MACÁRIO FELIPE ANTONIO (IGARAPÉ-AÇU/PA)

João Vitor da Silva Melo
joaojoaomelo51@gmail.com

Rayane Santos da Silva
santosrayanesantosdasilva@gmail.com

Madson José Nascimento Quaresma
madson.quaresma@uepa.br

PERFIL INSTITUCIONAL DA ESCOLA

O Estágio Supervisionado em Geografia II constitui uma etapa fundamental na formação acadêmica, pois proporciona aos licenciandos a vivência da realidade escolar e a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na universidade. Nesse processo, o estagiário observa, reflete e intervém sobre as práticas pedagógicas, construindo gradualmente sua identidade profissional, conforme destacam Pimenta e Lima (2012), ao compreenderem o estágio como um espaço de articulação entre teoria e prática que contribui para a formação crítica e reflexiva do futuro professor.

Foi nesse contexto que o estágio foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Macário Felipe Antônio, localizada em Igarapé-Açu, no nordeste do Pará. A instituição integra a realidade urbana amazônica, marcada por diversidade social e econômica. No turno da manhã, atende majoritariamente estudantes que vivem na área urbana da cidade, enquanto no turno da tarde recebe principalmente alunos oriundos das comunidades rurais do município. Essa dinâmica evidencia a presença de diferentes realidades socioculturais no ambiente escolar ao reunir, ainda que em turnos distintos, estudantes da área urbana e rural. Embora essa organização reduza a interação direta entre os grupos, ela revela a diversidade de experiências e saberes que compõem o contexto amazônico da instituição.

Fundada em 1965 e transferida para o endereço atual em 1977, a escola tornou-se referência local ao adotar práticas inclusivas, como o atendimento a alunos com necessidades especiais (desde 1984) e a implementação do Ensino Fundamental de nove anos (2009). A gestão é formada por direção, vice-direções e equipe pedagógica, composta por professores efetivos e temporários apoiados por psicólogo e equipe de serviços, garantindo a aplicação de recursos estaduais e federais.

Sua estrutura conta com 11 salas de aula, biblioteca, refeitório e sala de apoio especializado, embora ainda careça de laboratório de informática e auditório. Para apoiar o processo de ensino-aprendizagem, a escola dispõe de recursos como datashow, notebook para uso docente, caixa de som, impressora e acesso à internet para fins de estudo. Todas as salas são equipadas com câmeras para garantir a segurança dos alunos, e a instituição cumpre a Lei Federal nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, que regulamenta o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas escolas, permitindo sua utilização apenas em situações pedagógicas, de acessibilidade ou de saúde, promovendo um ambiente mais seguro e voltado ao aprendizado. O número de matrículas mantém-se estável (533 em 2021 e 519 em 2023), organizado em ciclos por faixa etária, favorecendo estratégias pedagógicas adaptadas ao contexto amazônico e inclusivo.

ENSINO DE ESTUDOS AMAZÔNICOS: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

O ensino tradicional de Estudos Amazônicos, centrado na simples transmissão de conteúdos, aproxima-se da chamada “educação bancária” do filósofo e educador brasileiro Paulo Freire. Nesse modelo, os alunos são vistos como recipientes passivos de informações e o ensino se limita à mera transferência de conteúdos, sem promover reflexão crítica ou protagonismo estudantil (Freire, 2000). Essa limitação é ainda mais evidente para estudantes com necessidades especiais, refletindo as limitações das práticas pedagógicas tradicionais e a falta de estratégias educacionais adaptadas.

De acordo com Mittler (2003, p. 25), "no campo da educação, a inclusão implica um processo de reforma e reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a toda a gama de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola". Assim, o objetivo central da inclusão é favorecer a participação e a interação entre todos os estudantes, evitando situações de isolamento ou segregação. Essa perspectiva encontra respaldo na Lei Brasileira de Inclusão, art. 28 (Brasil, 2015), que assegura que "a pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita em igualdade de oportunidades com as demais pessoas", reforçando a necessidade de práticas escolares que promovam a plena participação de todos no processo educativo.

Nesse cenário, metodologias ativas podem contribuir para tornar o ensino mais significativo ao permitir maior interação e protagonismo dos alunos em atividades de colaboração, resolução de problemas e integração de recursos tecnológicos (Moran, 2020; Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). Ao mesmo tempo, a valorização das vivências locais reforça a compreensão do espaço geográfico como construção social, como destaca Milton Santos (1996). Desta forma, a reflexão sobre as práticas pedagógicas busca caminhos que aproximem os conteúdos da realidade amazônica, sem desconsiderar a diversidade e as experiências dos estudantes.

Diante do que foi apresentado, percebe-se que o ensino de Estudos Amazônicos tem grande potencial para se tornar mais significativo quando considera a realidade dos alunos e o contexto em que vivem. No entanto, esse potencial nem sempre é aproveitado, principalmente quando as aulas seguem modelos tradicionais que pouco dialogam com as experiências dos estudantes.

Essas práticas acabam dificultando a participação de muitos alunos e podem gerar desinteresse, especialmente quando não levam em conta as diferentes formas de aprender. Para estudantes com necessidades especiais, essas dificuldades tendem a ser ainda mais evidentes, reforçando barreiras no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, torna-se necessário refletir sobre como as práticas pedagógicas adotadas nas aulas de Estudos Amazônicos influenciam o envolvimento dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem, considerando a diversidade presente em sala de aula e a importância de propostas mais participativas.

A questão central que orienta esta pesquisa é: como as metodologias tradicionais, que desconsideram as diferenças individuais e os espaços vividos dos alunos, impactam o desenvolvimento e o interesse dos estudantes nas aulas de Estudos Amazônicos? Com base nisso, o trabalho tem como objetivo identificar e analisar os desafios relacionados à implementação de metodologias mais inclusivas e participativas no ensino de Estudos Amazônicos.

METODOLOGIA

A observação realizada durante o Estágio Supervisionado em Geografia II foi de caráter qualitativo, descritivo e participante, conduzida de forma sistemática por meio de registros das aulas e reflexões sobre as práticas pedagógicas observadas em sala. Durante o processo, registrou-se o modo como as aulas aconteciam, as interações entre alunos e professora, bem como as dificuldades relacionadas à falta de materiais e à inclusão de todos os estudantes. A abordagem qualitativa, adotada no estágio, compreende que há uma relação indissociável entre o sujeito e o mundo real, sendo marcada pela valorização da subjetividade e pela interpretação dos fenômenos. Nessa perspectiva, o pesquisador atua como principal instrumento de coleta de dados, utilizando o ambiente natural como fonte direta de informações, com foco no processo e na construção de significados (Silva; Menezes, 2000).

Essa observação permitiu compreender melhor como os alunos vivenciavam as aulas e quais eram os principais desafios encontrados. Além disso, a pesquisa foi descritiva, pois buscou registrar e analisar características das aulas, dos conteúdos trabalhados e das interações em sala. Segundo Silva e Menezes (2000), a pesquisa descritiva tem como objetivo levantar e registrar as características de determinados fenômenos ou grupos, fazendo uso de técnicas como questionários, entrevistas e observação sistemática.

A observação foi realizada exclusivamente no turno da manhã, devido à ausência de professor efetivo de Geografia na escola, uma vez que a docente responsável se encontrava sob licença maternidade. Diante dessa situação, a escola organizou a oferta da disciplina de Estudos Amazônicos com uma professora de outra área do conhecimento.

Nesse contexto, havia uma outra professora, de outra área, ministrando conteúdos relacionados à temática de educação ambiental. Optou-se por acompanhar a professora responsável pela disciplina de Estudos Amazônicos, pois foi com ela que o estágio teve início e porque suas aulas estavam diretamente vinculadas ao componente curricular que constitui o foco principal desta pesquisa.

Na primeira etapa, foram observadas as aulas de Estudos Amazônicos ministradas pela professora regente para turmas do 6º ao 9ºano, nos dias 2, 8, 9, 15 e 16 de setembro de 2025. No 9º ano, o conteúdo predominante foi a "Batalha da Borracha", enquanto nas demais séries foram trabalhados temas distintos. Durante as observações, identificaram-se alguns desafios recorrentes, como a dispersão dos alunos, episódios de indisciplina, a ausência de materiais específicos e a falta de atividades adaptadas para estudantes com deficiência.

Com base nas observações realizadas e no acompanhamento das aulas, foram planejadas e aplicadas práticas pedagógicas mais participativas e inclusivas. Entre essas ações, destacam-se a adaptação do conteúdo do livro didático, conforme solicitação da professora regente, em uma apostila simplificada, o uso de imagens ilustrativas e a aplicação do jogo didático "Quem sou eu?". Essas estratégias buscaram ampliar o engajamento, promover a participação de todos os estudantes e aproximar o conteúdo da realidade vivida por eles. Vale destacar que havia uma atividade adaptada para o aluno com deficiência, mas não foi possível aplicá-la naquele momento.

No dia 12 de setembro de 2025, João Vitor da Silva Melo conduziu a primeira aula com a turma do 6º ano, iniciando com uma discussão sobre a localização da Amazônia. Utilizando mapas e perguntas norteadoras, os alunos identificaram que o município de Igarapé-Açu está inserido na região amazônica. Em seguida, foi construído coletivamente o conceito

de biodiversidade, relacionando seres humanos, animais e plantas à realidade local, com exemplos como a samaumeira, a mandioca e o açaí. A aula contou com dinâmicas participativas e o uso de imagens projetadas em datashow, favorecendo a reflexão sobre a interdependência entre os elementos da biodiversidade.

No dia 19 de setembro de 2025, Rayane Santos da Silva conduziu duas aulas no 6º ano, aprofundando os temas relacionados aos riscos da devastação da biodiversidade e às possibilidades de desenvolvimento sustentável. Foram utilizadas estratégias como a exibição de um vídeo sobre queimadas na Amazônia, debate guiado e atividades de registro. Nesse momento, foi aplicada a atividade adaptada para o aluno com deficiência, utilizando imagens para facilitar a compreensão. Também foi aplicado o jogo didático "Quem sou eu?", no qual os alunos, organizados em equipes, identificavam elementos da biodiversidade a partir de pistas, promovendo interação, inclusão e a participação de todos. Dessa forma, a metodologia adotada combinou observação, adaptação de conteúdo e práticas interativas, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, crítico e inclusivo.

A observação participante possibilitou não apenas acompanhar as práticas da professora regente, mas também refletir criticamente sobre as metodologias utilizadas. Essa vivência contribuiu para a compreensão da importância do planejamento pedagógico e da adaptação dos conteúdos à realidade dos alunos, especialmente em um contexto amazônico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado em Geografia II proporcionou uma oportunidade valiosa para vivenciar a realidade escolar e compreender, de forma mais concreta, como as metodologias utilizadas em sala de aula influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Durante a observação e participação nas aulas de Estudos Amazônicos, foi possível perceber que as metodologias tradicionais, baseadas principalmente na transmissão de conteúdos, tendem a limitar a participação ativa dos estudantes. Essas práticas, muitas vezes, não consideram as diferenças individuais nem os espa-

ços vividos pelos alunos, o que acaba reduzindo o engajamento, o interesse e a interação durante as aulas. Nesse sentido, a questão central da pesquisa foi claramente abordada, permitindo identificar os impactos negativos dessas metodologias no desenvolvimento e na motivação dos estudantes.

Além disso, os objetivos do trabalho, que buscavam identificar e analisar os desafios relacionados à implementação de metodologias mais inclusivas e participativas no ensino de Estudos Amazônicos, foram alcançados ao longo da experiência do estágio. Observou-se que a adaptação dos conteúdos à realidade dos alunos, a valorização das experiências locais e o uso de diferentes estratégias pedagógicas contribuíram para tornar as aulas mais dinâmicas e acessíveis. O uso de recursos visuais, jogos didáticos, atividades em grupo e momentos de debate mostrou-se eficaz para despertar o interesse dos estudantes e favorecer uma aprendizagem mais significativa.

Essas estratégias também possibilitaram maior participação dos alunos nas atividades propostas, promovendo a colaboração, o diálogo e o protagonismo estudantil. Destaca-se ainda que tais práticas favoreceram a inclusão de estudantes com necessidades especiais, ao permitir diferentes formas de participação e expressão do conhecimento. Dessa forma, ficou evidente a importância de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade presente em sala de aula e considerem a realidade amazônica como parte fundamental do processo educativo.

Entre os principais resultados obtidos com a experiência do estágio, destacam-se a necessidade de adaptação contínua dos conteúdos, a eficácia das atividades participativas no estímulo ao interesse e à interação dos alunos e a relevância de aproximar os temas trabalhados da vivência cotidiana dos estudantes. A experiência reforçou que a reflexão constante sobre as metodologias utilizadas e a busca por estratégias mais inclusivas são fundamentais para o ensino de Estudos Amazônicos. Conclui-se, portanto, que práticas pedagógicas mais participativas e contextualizadas contribuem para a formação de estudantes mais conscientes, críticos e conectados com sua realidade social, cultural e ambiental.

Palavras-chave: Estudos Amazônicos; Metodologias Ativas; Inclusão Escolar; Ensino Participativo; Igarapé-Açu/PA.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradecemos a Deus por Sua graça, proteção e cuidado constantes ao longo de toda a nossa trajetória acadêmica. Em muitos momentos, diante das dificuldades, foi a fé que nos fortaleceu e nos permitiu seguir em frente com coragem e esperança. Reconhecemos que cada conquista alcançada até aqui é resultado de Sua presença em nossas vidas, guiando nossos passos e nos concedendo sabedoria, paciência e perseverança para concluir este trabalho. "Tudo posso naquele que me fortalece" (Filipenses 4:13).

Nosso sincero agradecimento à professora regente das aulas de Estudos Amazônicos, pela paciência, atenção e oportunidade de acompanhar e participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, permitindo compreender, de forma prática, os desafios da docência e a realidade da sala de aula. Sua dedicação, compromisso e disponibilidade foram fundamentais para o desenvolvimento das atividades realizadas durante o estágio.

Agradecemos também à gestão da Escola Estadual de Ensino Fundamental Macário Felipe Antônio pelo acolhimento, apoio e disponibilidade durante todo o período de estágio, tornando possível a observação das práticas pedagógicas em um ambiente seguro, organizado e colaborativo.

Estendemos nossos agradecimentos à Universidade do Estado do Pará (UEPA), especialmente ao Campus X, pela formação acadêmica oferecida e pelo suporte institucional que contribuíram para o desenvolvimento profissional e pessoal dos licenciandos.

Agradecemos, de modo especial, ao Professor Mestre Madson José Nascimento Quaresma, pelas orientações, acompanhamento e contribuições acadêmicas, que foram essenciais para a realização deste trabalho e para o aprimoramento da formação docente.

Por fim, agradecemos a todos os estudantes que participaram das atividades propostas, cuja colaboração, interesse e envolvimento foram fundamentais para o sucesso das ações desenvolvidas durante o estágio.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 de set. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. São Paulo: Papirus, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência – teoria e prática: diferentes concepções. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (orgs.). Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133-152.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3. ed. rev. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2000.

DA CARTOGRAFIA PLANEJADA À GEOGRAFIA VIVIDA: ENSINO NOTURNO, MATERNIDADE E A RECONFIGURAÇÃO DO FAZER DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE CASTANHAL-PARÁ

Elen do Socorro Silva Oliveira
elen.dss.oliveira@aluno.uepa.br

Wanderson Carvalho Da Silva
wandersoncarvalho@uepa.br

INTRODUÇÃO

Ao adentrar a escola estadual localizada no bairro da Estrela, em Castanhal, no turno noturno, o cenário impunha-se não como uma mera imagem, mas como um verdadeiro texto geográfico a ser decifrado. Salas semiocupadas, uma iluminação artificial que alongava sombras pelos corredores e, sobretudo, rostos marcados pela fadiga compunham uma paisagem humana que exigia um olhar atento, sensível e crítico. Tornava-se evidente, desde os primeiros contatos, que aquele não se configurava apenas como um horário escolar alternativo, mas também como um espaço-tempo singular, no qual se materializavam de forma explícita as desigualdades estruturais que atravessam a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesse contexto, as categorias analíticas da Geografia — espaço, lugar, território, paisagem e região — revelaram-se instrumentos fundamentais para a leitura daquela realidade concreta. Na microescala do cotidiano escolar, as trajetórias das mulheres mães destacavam-se de maneira pungente. Suas chegadas à escola, muitas vezes carregando mochilas infantis junto aos cadernos, evidenciavam jornadas fragmentadas entre o cuidado com os filhos, o trabalho e o estudo. Essa presença, longe de ser circunstancial, configurava-se como um verdadeiro ato de resistência territorial, no qual o direito à educação é reivindicado em meio a múltiplas sobreposições de responsabilidades e limitações espaciais.

Diante disso, este relato tem como objetivo analisar os desafios espaciais enfrentados por mulheres mães matriculadas no ensino noturno

da EJA, especialmente no que se refere à conciliação entre a maternidade e a escolarização. Busca-se investigar de que maneira a mobilidade urbana, bem como os conflitos entre o território do cuidado e o território da educação, interferem em suas trajetórias escolares. A relevância da abordagem justifica-se pela urgência em compreender como as dimensões espaciais condicionam o acesso, a permanência e o êxito no direito à educação, sobretudo quando atravessadas por marcadores de gênero e desigualdade socioeconômica.

A estrutura do trabalho organiza-se a partir da articulação entre a vivência do estágio supervisionado e a reflexão acadêmica, contemplando o referencial teórico, os procedimentos metodológicos, o desenvolvimento das análises e as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Lugar, corpo e território: fundamentos para uma Geografia sensível

A Geografia Humanista, especialmente a partir das contribuições de Yi-Fu Tuan (2013), compreende o espaço como uma construção social carregada de significados, emoções e experiências vividas. Nessa perspectiva, o espaço transforma-se em lugar quando passa a ser apropriado simbolicamente pelos sujeitos, tornando-se parte de suas trajetórias, memórias e identidades. O lugar, desta forma, não se reduz à sua materialidade, mas se constitui como expressão das relações sociais que nele se estabelecem.

A escola no turno noturno, nesse sentido, revela-se como um lugar profundamente contraditório. Ao mesmo tempo em que materializa o cansaço físico e emocional acumulado ao longo do dia, também se apresenta como espaço de esperança, reinvenção e possibilidade de transformação social. Trata-se de um lugar onde a exaustão da jornada diária dialoga com o desejo de permanência e de acesso a direitos historicamente negados.

Essa leitura do espaço escolar ganha maior profundidade quando articulada à noção de corpo. Para Milton Santos (2002), o corpo é o primeiro território, pois é por meio dele que os sujeitos se relacionam com o mundo, experimentam o espaço e produzem territorialidades. O corpo

não é apenas suporte biológico, mas escala fundamental de análise geográfica na qual se inscrevem as marcas das desigualdades sociais.

No caso das mulheres mães inseridas na escolarização noturna, o território corporal encontra-se tensionado pela sobreposição de múltiplas responsabilidades, configurando a chamada "tripla jornada": trabalho produtivo, trabalho reprodutivo e estudo. Essa sobrecarga transforma o corpo em um espaço de conflitos, limites e resistências, no qual se manifestam tanto as imposições estruturais quanto as estratégias cotidianas de permanência na escola. Assim, o corpo feminino emerge como território central para compreender as dinâmicas espaciais da EJA noturna.

Gênero, mobilidade e os conflitos do território

A Geografia Feminista contribui de forma decisiva para a compreensão das desigualdades espaciais ao evidenciar que o espaço é produzido a partir de relações de poder atravessadas pelo gênero. Autoras como Lívia de Oliveira (2012) demonstram que a mobilidade urbana não é neutra, mas profundamente desigual, uma vez que homens e mulheres vivenciam a cidade de maneira distinta, especialmente no que se refere ao acesso ao transporte, ao tempo disponível e à segurança nos deslocamentos.

Para as mulheres mães que frequentam a escola no período noturno, os trajetos entre casa, trabalho, escola e, muitas vezes, creche ou residência de familiares não se configuram como simples deslocamentos espaciais. Esses percursos constituem barreiras geográficas concretas ao direito à educação, marcadas por longas distâncias, precariedade do transporte público e conflitos de tempo. Tais trajetórias evidenciam a divisão sexual do espaço, na qual determinadas funções e responsabilidades são historicamente atribuídas às mulheres.

Nesse sentido, conforme aponta Ruy Moreira (2007), os territórios são construídos de forma desigual, refletindo as hierarquias sociais que organizam a produção do espaço. O conflito entre o território do cuidado, associado ao espaço doméstico, e o território da educação, vinculado à formação escolar, manifesta-se cotidianamente na vida dessas mulheres, impondo escolhas difíceis e, muitas vezes, trajetórias escolares interrompidas.

Entretanto, como destaca Haesbaert (2004), os sujeitos não são passivos diante dessas imposições, ao contrário, produzem múltiplas territorialidades e constroem aquilo que o autor denomina de "territórios usados", nos quais emergem práticas de resistência e estratégias de permanência. No contexto da EJA noturna, as redes de solidariedade entre estudantes, professores e a própria comunidade escolar contribuem para a ressignificação do espaço escolar, que passa a ser vivido não apenas como local de ensino, mas como território de pertencimento, acolhimento e luta por direitos.

METODOLOGIA

A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa por compreender que as experiências espaciais vividas por mulheres mães na escolarização noturna não podem ser apreendidas por meio de procedimentos quantitativos. Trata-se de um estudo de caráter exploratório e interpretativo desenvolvido a partir da vivência do Estágio Supervisionado III em Geografia, realizado em 2025, com carga horária de 160 horas, no turno noturno (EJA e Ensino Médio) de uma escola da rede estadual em Castanhal–PA.

O contexto empírico da pesquisa abrangeu turmas do ensino noturno, tendo como sujeitos principais mulheres mães cujas trajetórias escolares são atravessadas por conflitos entre trabalho, cuidado e estudo. A observação do cotidiano escolar ocorreu de forma sistemática, aproximando-se dos princípios da observação participante, o que possibilitou compreender as dinâmicas espaciais e territoriais que condicionam a permanência dessas estudantes na escola.

Inicialmente, previa-se a utilização da Cartografia Social para mapear os percursos urbanos das estudantes. Contudo, a frequência irregular, especialmente nas turmas da EJA, inviabilizou sua aplicação contínua, constituindo-se, por si só, em um dado empírico relevante sobre as desigualdades socioespaciais vivenciadas. Diante disso, optou-se por estratégias metodológicas mais flexíveis, coerentes com a abordagem qualitativa e com o referencial teórico adotado.

Entre os procedimentos utilizados destacam-se os mapas mentais, os seminários temáticos (individuais ou em duplas), as maquetes tridimensionais e a análise de projeções cartográficas. Esses instrumentos permitiram acessar percepções, narrativas e representações do espaço vivido, valorizando os saberes prévios das estudantes e possibilitando a leitura crítica das relações entre mobilidade urbana, gênero e território.

A análise dos dados seguiu uma perspectiva interpretativa, articulando o material empírico às categorias geográficas de espaço, lugar e território, bem como aos marcadores de gênero e mobilidade. As experiências analisadas evidenciaram tanto os conflitos territoriais cotidianos quanto as estratégias de resistência e permanência produzidas pelas estudantes no contexto da escolarização noturna. O estudo respeitou os princípios éticos da pesquisa qualitativa, preservando o anonimato das participantes.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento das atividades práticas permitiu operacionalizar, de forma concreta, as categorias analíticas da Geografia mobilizadas neste trabalho. A inviabilidade da cartografia social tradicional revelou-se, desde o início, como um dado empírico central para a análise do território. A ausência recorrente das estudantes não representou apenas um problema metodológico, mas também expressou o conflito estrutural entre os territórios do cuidado, do trabalho e da educação. Nesse sentido, a ausência configurou-se como uma forma negativa de presença, evidenciando os limites impostos à permanência escolar de mulheres mães no ensino noturno.

A confecção de maquetes tridimensionais possibilitou a leitura integrada das categorias espaço e paisagem ao transformar experiências cotidianas em representações materiais do bairro e de seus equipamentos urbanos. Ao representar fontes de energia, serviços públicos e áreas residenciais, as estudantes articularam a dimensão material da paisagem às práticas sociais que a produzem. O trabalho coletivo e os prazos flexíveis permitiram que o corpo, compreendido

como primeiro território, fosse respeitado em seus limites temporais e físicos. A fala de uma educanda, ao reconhecer a distância entre a moradia e o posto de saúde, expressou a internalização de uma leitura territorial marcada pela adaptação cotidiana, na qual o "se virar" constitui estratégia de sobrevivência espacial.

Os seminários temáticos, ao abordarem temas como mudanças climáticas e acessibilidade urbana, operaram a categoria lugar na medida em que os conteúdos abstratos foram ancorados em experiências vividas. Ao relatar as dificuldades de deslocamento em dias de chuva, uma educanda não apenas exemplificou um fenômeno climático, mas também revelou como a mobilidade se estrutura de forma desigual no espaço urbano. O percurso até a escola, atravessado por alagamentos e precariedade da infraestrutura, evidenciou a relação direta entre gênero, mobilidade e permanência escolar, situando a discussão no território existencial das estudantes.

A análise coletiva de mapas oficiais permitiu tensionar as categorias de espaço e território ao contrastar o espaço planejado com o espaço vivido. Ao localizarem seus bairros e identificarem a ausência de equipamentos públicos e a fragilidade do transporte coletivo, as estudantes realizaram uma leitura crítica da produção desigual do espaço urbano. Esse exercício evidenciou que o planejamento territorial não atende de forma equitativa os diferentes grupos sociais, reforçando processos de marginalização espacial que impactam diretamente o acesso à educação.

Nesse processo, a escola noturna emergiu como um lugar de múltiplas territorialidades. Apesar das limitações impostas pela desigualdade socioespacial, o espaço escolar foi ressignificado como território de pertencimento, escuta e resistência. A Geografia, ao articular teoria e prática, deixou de ser um conhecimento abstrato e passou a operar como instrumento de interpretação crítica da realidade vivida, permitindo às estudantes reconhecerem sua posição no espaço urbano e compreenderem as relações de poder que estruturam seus cotidianos.

CONCLUSÃO

A experiência no ensino noturno evidenciou que a qualidade do planejamento pedagógico não se expressa pela rigidez metodológica, mas pela capacidade de adaptação às condições concretas do espaço-tempo escolar. A inviabilidade da aplicação da cartografia social tradicional não configurou um fracasso metodológico, mas se revelou como a principal aprendizagem do estágio ao demonstrar que metodologias inflexíveis tornam-se incapazes de apreender as dinâmicas de um cotidiano marcado pela exaustão física, pela irregularidade da frequência e pelos conflitos territoriais vivenciados pelas estudantes da EJA.

As estratégias metodológicas adotadas – maquetes tridimensionais, seminários temáticos e análise de projeções cartográficas – mostraram-se não apenas eficazes do ponto de vista didático, mas também politicamente significativas. Essas práticas possibilitaram a emergência de uma Geografia dialógica, sensível e crítica, capaz de articular saberes acadêmicos e saberes cotidianos, operando como instrumento de leitura, interpretação e ressignificação do território existencial das educandas.

Entre as aprendizagens consolidadas ao longo da experiência, destacam-se: (1) a flexibilidade metodológica como imperativo ético e pedagógico para o ensino noturno, especialmente no contexto da EJA; (2) o potencial formativo e emancipador de uma Geografia que parte da leitura crítica do espaço vivido, fortalecendo a compreensão das desigualdades socioespaciais; e (3) o reconhecimento dos saberes territoriais das estudantes como fundamentos legítimos da prática pedagógica, capazes de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que ensinar Geografia na EJA noturna implica exercitar a escuta espacial como princípio metodológico. Trata-se de construir mediações consistentes entre o conhecimento científico e a realidade vivida, transformando a sala de aula em um lugar de pertencimento, valorização das trajetórias e fortalecimento da capacidade crítica dos sujeitos para intervir, de forma consciente, no espaço que produzem e habitam.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Gênero e Território; Maternidade; EJA; Metodologias Flexíveis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Escola Estadual pela acolhida e oportunidade de vivenciar a educação em sua forma mais transformadora.

À Direção, pelo apoio institucional e confiança depositada em meu trabalho.

Ao Professor Flávio Viana, meu supervisor em sala de aula, pela generosidade, sabedoria e dedicação que foram fundamentais para meu crescimento profissional.

Às alunas mães que, com sua força e perseverança, me ensinaram as mais profundas lições sobre educação e vida.

Agradeço também aos demais professores e funcionários, colegas de curso, minha família e professores da universidade pelo apoio essencial nesta jornada.

REFERÊNCIAS

HAESBAERT, Rogério. O Mito da Desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MOREIRA, Ruy. Pensar e ser em geografia. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, Lívia de. Geografia, Gênero e Sexualidade: aproximações necessárias. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). Geografia Cultural: uma antologia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: EdUSP, 2002.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e Lugar: A Perspectiva da Experiência. Londrina: Eduel, 2013.

CARTOGRAFIA: A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM VISUAL E CORPORAL PARA EXPLICAR COORDENADAS GEOGRÁFICAS

Eva da Rocha Füresz
evafuresz@hotmail.com

Yan Wagner Pontes dos Santos
yanwagner2@gmail.com

Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro
larissa.ribeiro@uepa.br

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado constitui uma etapa fundamental na formação do licenciando em Geografia, pois permite a articulação entre teoria e prática, possibilitando ao futuro professor compreender os desafios e potencialidades do ensino na realidade escolar. Essa vivência é essencial para o desenvolvimento das competências pedagógicas, da autonomia docente e da reflexão crítica sobre o papel do educador na construção do conhecimento geográfico.

Segundo Callai (2013), o estágio é o momento em que o estudante de licenciatura se torna sujeito do processo educativo, aprendendo a ensinar e a compreender a Geografia como prática social e formativa. O Estágio Supervisionado II foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Antônia Paes da Silva, localizada no bairro da Condor, com turmas do Ensino Fundamental II.

Essa experiência ocorreu entre os meses de julho e setembro de 2025, período em que foi possível vivenciar o cotidiano escolar, observar metodologias de ensino e aplicar práticas pedagógicas voltadas ao tema da cartografia, com ênfase na importância da linguagem visual e corporal na explicação das coordenadas geográficas.

A atividade de regência proporcionou um espaço de experimentação e reflexão sobre estratégias didáticas capazes de tornar o ensino da cartografia mais acessível e significativo aos alunos. Nesse contexto, buscou-se compreender como o uso do corpo e das representações visuais pode facilitar a aprendizagem de conteúdos abstratos, como latitude, longitude e localização geográfica.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a relevância da linguagem visual e corporal no processo de ensino-aprendizagem das coordenadas geográficas durante o estágio supervisionado. Como objetivos específicos, pretende-se avaliar as metodologias aplicadas, refletir sobre os resultados observados em sala e identificar os desafios enfrentados na prática docente.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste Estágio Supervisionado II integra procedimentos de observação, participação e regência, articulados com estudos teóricos e com o planejamento pedagógico realizado ao longo do período de atuação na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Antônia Paes da Silva. As atividades foram desenvolvidas entre julho e setembro de 2025, contemplando tanto práticas em sala de aula quanto momentos de preparação e análise reflexiva.

Inicialmente, foram realizadas 10 horas de observação, nas quais foi possível acompanhar o cotidiano escolar, identificar as metodologias utilizadas pela professora regente e compreender o perfil das turmas do Ensino Fundamental II. Essa etapa permitiu reconhecer as dinâmicas de interação dos alunos, os recursos didáticos disponíveis e as demandas específicas relacionadas ao ensino de cartografia. Conforme destaca Vesentini (2008), observar a prática escolar é essencial para que o licenciando compreenda a escola como um espaço social complexo, no qual se articulam saberes, relações e processos educativos que influenciam diretamente a construção do conhecimento geográfico.

Em seguida, ocorreu a fase de participação, na qual o estagiário colaborou com atividades em sala, auxiliou na organização de materiais, acompanhou a aplicação de exercícios e participou de reuniões pedagógicas. Esse processo contribuiu para a compreensão mais ampla da rotina docente e dos desafios enfrentados na mediação do conhecimento geográfico.

A etapa de regência compreendeu a aplicação de uma sequência didática composta por quatro aulas, planejadas com base no conteúdo de coordenadas geográficas. Os planos de aula foram elaborados seguindo

os princípios da BNCC e a literatura especializada em ensino de Geografia. Entre os recursos didáticos utilizados, destacam-se: mapas impressos, globo terrestre, quadro branco, projeções multimídia, exercícios guiados e atividades práticas envolvendo linguagem visual e corporal.

Durante a regência, foram inseridos jogos educativos, como desafios de localização utilizando pontos fictícios no mapa e dinâmicas corporais que representavam latitude e longitude. Tais estratégias buscaram facilitar a compreensão de conceitos abstratos, tornando o processo de aprendizagem mais lúdico e significativo.

A metodologia também incluiu uma revisão de literatura baseada em autores da Geografia e da educação, além da análise de documentos oficiais, planos de aula, materiais didáticos e artigos científicos relacionados ao ensino de cartografia. Essa revisão fundamentou a análise das atividades desenvolvidas e permitiu refletir sobre as potencialidades e limitações das práticas aplicadas.

Por fim, as observações registradas em sala, associadas aos resultados obtidos durante a aplicação das atividades, serviram como base para a reflexão crítica sobre as estratégias didáticas adotadas e sobre a contribuição da linguagem visual e corporal para o ensino das coordenadas geográficas.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

O Estágio Supervisionado II foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Antônia Paes da Silva, localizada no bairro da Condor, em Belém–PA, onde foi possível vivenciar de forma direta o cotidiano escolar e compreender a dinâmica das turmas do Ensino Fundamental II. O estágio foi realizado durante o período de 28 de julho a 10 de outubro de 2025. Desde o primeiro contato, a recepção foi acolhedora.

A equipe gestora orientou sobre os horários e funcionamento da escola, enquanto os funcionários e professores mostraram-se solícitos, proporcionando um ambiente favorável à integração e à aprendizagem. A professora regente ofereceu apoio constante, explicando a rotina das turmas, os conteúdos em andamento, as metodologias utilizadas e os de-

safios enfrentados em sala de aula. Os alunos, inicialmente curiosos, rapidamente estabeleceram uma relação de interação espontânea, sobretudo durante atividades práticas.

Além disso, o espaço físico da escola e a organização das salas de aula possibilitaram observar como a estrutura influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Embora a escola apresente limitações em termos de recursos tecnológicos, foi possível perceber o esforço da equipe docente em adaptar as práticas pedagógicas à realidade disponível, utilizando materiais tradicionais de forma criativa. Essa vivência permitiu compreender que o trabalho do professor vai além do conteúdo programático, exigindo constante adaptação, planejamento e sensibilidade diante das condições concretas do ambiente escolar.

A primeira etapa consistiu na fase de observação, distribuídas ao longo de duas semanas. Nesse período, foi possível acompanhar diversas aulas de Geografia e analisar atentamente o comportamento dos estudantes, a postura docente e as metodologias aplicadas. Observou-se que a professora utilizava recursos como quadro, livro didático e apostilas.

As turmas demonstravam maior interesse quando atividades visuais eram apresentadas. Por outro lado, revelavam dificuldades ao lidar com conceitos cartográficos abstratos, como latitude, longitude e escala. Esses elementos observados se tornaram fundamentais para a elaboração da futura sequência didática da regência. A interação com a professora regente nesse período foi essencial, pois ela compartilhava suas experiências, explicava suas escolhas metodológicas e apresentava sugestões que contribuíram para o planejamento das aulas.

Na etapa de participação, o envolvimento em sala tornou-se mais ativo. Os estagiários colaboraram em atividades, auxiliaram a professora na elaboração de exercícios, ajudaram alunos com dificuldades específicas, apoiaram o uso de recursos didáticos, como o globo terrestre e os mapas expostos no livro didático. Esse período permitiu compreender o ritmo das aulas, identificar as formas de aprendizagem presentes nas turmas e perceber a importância da mediação docente na construção do conhecimento. A participação também favoreceu a criação de vínculos

com os alunos, que se mostraram mais confiantes para fazer perguntas e solicitar auxílio.

Esse momento de maior envolvimento também possibilitou ao estagiário refletir sobre sua própria postura em sala de aula, desenvolvendo habilidades como a comunicação clara, o controle do tempo e a condução das atividades propostas. A observação das reações dos alunos diante das explicações e intervenções permitiu ajustes metodológicos em tempo real, reforçando a importância da prática reflexiva na formação docente e evidenciando que o processo de ensinar é também um constante aprendizado para o professor em formação.

Nessa atividade, os alunos representaram paralelos e meridianos com movimentos horizontais e verticais, respectivamente. Em seguida, participaram de uma dinâmica em que precisavam se deslocar no espaço da sala conforme coordenadas anunciadas pelo professor, o que tornou o conteúdo mais concreto e estimulou a participação. Na última aula da sequência, os estudantes aplicaram o que aprenderam resolvendo exercícios de coordenadas geográficas. Ao final da atividade, foi realizada uma revisão coletiva, esclarecendo dúvidas para a terceira avaliação.

A regência marcou a etapa mais significativa do estágio, sendo desenvolvida por meio de uma sequência didática composta por quatro aulas centradas no ensino das coordenadas geográficas. Na primeira e segunda aulas introduziram-se os conceitos de latitude e longitude por meio de uma explicação dialogada com apoio do livro didático e do quadro branco. A terceira aula foi voltada ao uso da linguagem corporal como recurso pedagógico.

Entretanto, há alguns aspectos a serem observados no que tange à regência no ensino de Geografia. Resgata-se o posicionamento de Moacir Gadotti (2009), o qual afirma que “não adianta melhorar a formação de professores sem lhes dar condição de trabalho. Uma melhor significação dos docentes não significa uma melhor qualificação dos docentes não significa uma melhor qualidade na educação”. Não basta ter formação em termos de conteúdos específicos da sua área de atuação. É essencial uma sólida base filosófica. Durante a regência, verificamos deficiências

em Geografia Física e desconhecimento em Geografia Política e Geografia Humana, e porque não dizer "resistência à própria disciplina Geografia".

Já se destacou que o professor deverá utilizar o livro didático como uma das inúmeras ferramentas a serem utilizadas em sala de aula, não esquecendo da necessidade de ter um olhar crítico em relação a este livro. Em uma das aulas regenciais pedimos aos alunos exemplos das diversas formas de orientação espacial, utilizando o conhecimento prévio de cada um dos discentes. Um detalhe importante reside no fato de que os livros estavam fechados.

Desse modo, a vivência do estágio proporcionou diversas descobertas importantes, entre elas a percepção de que o ensino de Geografia exige metodologias flexíveis e criativas, capazes de tornar conteúdos complexos mais próximos da realidade dos alunos. A experiência evidenciou a importância da relação professor–aluno, da organização pedagógica e do planejamento claro de cada aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo escolar configura-se como um percurso contínuo de aprendizagem, no qual a formação docente se constrói de maneira progressiva e dialógica entre teoria e prática. Nesse sentido, o estágio supervisionado, especialmente aquele que envolve a regência em sala de aula, assume um papel central na formação do licenciando, pois possibilita o contato direto com a realidade da escola pública, com seus limites, potencialidades e desafios cotidianos. A experiência da regência contribuiu de forma significativa para a consolidação dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação, permitindo compreender de maneira mais concreta a aplicabilidade desses conteúdos no contexto escolar e o papel do professor enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Durante o estágio, foi possível perceber que o ensino não se restringe à exposição de conteúdos, mas envolve a compreensão das condições socioeconômicas dos alunos, das relações interpessoais estabelecidas no espaço escolar e das estruturas físicas e pedagógicas

disponíveis. Entre os desafios enfrentados, destacam-se: a realidade socioeconômica dos discentes, que frequentemente influencia o rendimento escolar e a permanência na escola; a infraestrutura por vezes precária; as questões disciplinares; e a necessidade de reconhecer e valorizar as múltiplas inteligências presentes em sala de aula. Esses aspectos exigem do docente uma postura sensível, crítica e flexível, capaz de adaptar metodologias e estratégias pedagógicas às especificidades dos alunos e da comunidade escolar.

Conforme aponta Barrocas (2022), o desenvolvimento de um delineamento consistente entre teoria e prática é fundamental para que o licenciando compreenda de forma ampla e crítica o processo docente. Nesse percurso formativo, a relação estabelecida entre estagiário, professor regente e supervisor do estágio supervisionado vai além da dimensão técnica, construindo vínculos afetivos com a escola e com a comunidade escolar. Essa interação fortalece o compromisso social do futuro professor e contribui para uma prática pedagógica mais humanizada e contextualizada.

Nesse contexto, destaca-se também a relevância do ensino de Cartografia no âmbito da Geografia escolar, especialmente como instrumento essencial para a compreensão do espaço geográfico. A Cartografia constitui uma linguagem própria da Geografia, baseada em representações visuais que auxiliam os alunos a desenvolverem habilidades de orientação, localização e leitura espacial. O ensino das coordenadas geográficas, por exemplo, torna-se mais significativo quando associado a recursos visuais, como mapas, globos, imagens e esquemas, bem como à linguagem corporal, utilizando o próprio corpo como referência para explicar noções de latitude, longitude, hemisférios e pontos cardeais. Essa abordagem favorece a aprendizagem, sobretudo ao transformar conceitos abstratos em experiências concretas e acessíveis aos alunos.

A utilização da linguagem visual e corporal no ensino de Cartografia contribui para tornar as aulas mais dinâmicas, participativas e inclusivas, estimulando o interesse dos discentes e respeitando diferentes formas de aprender. Ao se movimentar no espaço, apontar direções, simular

coordenadas e utilizar o corpo como ferramenta pedagógica, o aluno passa a compreender o espaço geográfico de maneira prática e significativa, fortalecendo o raciocínio espacial e a autonomia na leitura e interpretação de mapas.

Por fim, é fundamental reconhecer que o ensino-aprendizagem da Geografia na educação básica está em constante transformação, acompanhando as mudanças sociais, ambientais e tecnológicas da sociedade contemporânea. A construção dos conceitos geográficos deve enfatizar a relação entre sociedade e natureza, promovendo uma leitura crítica do espaço e contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, participativos e capazes de interpretar o mundo em que vivem. Dessa forma, tanto o estágio supervisionado quanto o ensino da Cartografia assumem um papel essencial na formação integral dos discentes, permitindo que estes se tornem sujeitos ativos da própria história e exerçam plenamente sua cidadania.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Ensino-aprendizagem; Regência; Geografia Escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Universidade do Estado do Pará (UEPA) pelo suporte institucional, acadêmico e pedagógico que possibilitou o desenvolvimento deste trabalho, contribuindo de forma significativa para a formação profissional e intelectual ao longo do curso de licenciatura. A instituição, por meio de sua estrutura, corpo docente e proposta pedagógica, desempenha um papel fundamental na construção de uma formação crítica e comprometida com a educação pública de qualidade.

Registramos nossa sincera gratidão às professoras Larissa Ribeiro e Claudiana Godoy pela orientação dedicada, pelos ensinamentos compartilhados e pelo acompanhamento constante ao longo do semestre. Suas contribuições teóricas e práticas foram essenciais para o amadurecimento acadêmico, para o desenvolvimento das atividades do estágio supervisionado e para a reflexão crítica acerca da prática docente, especialmente no ensino de Geografia.

Agradecemos, de maneira especial, à direção da Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônia Paes da Silva pela receptividade e pelo apoio institucional concedido durante o período de realização da regência. Estendemos nossos agradecimentos à professora regente de Geografia, que gentilmente compartilhou sua experiência, abriu espaço para a prática pedagógica e contribuiu de forma significativa para a vivência do cotidiano escolar. Manifestamos também nossa gratidão aos demais funcionários da escola, que colaboraram direta ou indiretamente para o desenvolvimento das atividades, proporcionando um ambiente acolhedor e favorável ao processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, agradecemos aos alunos da referida instituição que, por meio da participação, do diálogo e das trocas de saberes, tornaram a experiência do estágio ainda mais enriquecedora. A convivência em sala de aula possibilitou não apenas o aprimoramento das práticas pedagógicas, mas também a reafirmação do compromisso com a educação e com a formação de cidadãos críticos e conscientes.

REFERÊNCIAS

BARROCAS, Renata. Análise das narrativas e experiências construídas sobre estágio curricular supervisionado. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 12, n. 22, p. 05-26, 2022.

CALLAI, Helena Copetti. O estágio supervisionado e a formação do professor: aprender a profissão no espaço da escola. In: CASTELLAR, Sonia Maria (Org.). Formação de professores e práticas pedagógicas em Geografia. São Paulo: Contexto, 2013.

GADOTTI, Moacir. Educação é o maior entrave do desenvolvimento brasileiro. Entrevista. In: Revista Caros amigos -. Nº 155. São Paulo: Editora Casa Amarela Ltda. Fev. de 2010.

VESENTINI, José William. Geografia: conceitos e temas. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZADOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

Bruna Vasconcelos de Sousa
bvds1416@gmail.com

Ellen Rodrigues Farias
ellen.rfarias@gmail.com

Rafael Yuri Gomes Mendes
mendysrafael20@gmail.com

Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro
larissa.ribeiro@uepa.br

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado em Geografia II representa uma etapa fundamental no processo de formação docente, pois possibilita ao licenciando vivenciar, de forma concreta e sistematizada, os desafios, as potencialidades e a complexidade do ambiente escolar. Trata-se de um momento privilegiado de aproximação com a realidade da educação básica, no qual o futuro professor tem a oportunidade de observar, participar e intervir de maneira orientada no cotidiano escolar. Este texto tem como objetivo apresentar e refletir sobre as experiências adquiridas ao longo do estágio realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Parque das Palmeiras, localizada no município de Marituba – PA, durante o 6º semestre do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

O estágio supervisionado proporciona a integração entre a teoria estudada no ambiente acadêmico e a prática vivenciada no contexto escolar, configurando-se como um elo essencial entre a formação universitária e o exercício profissional docente. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2011) destacam que o estágio constitui a base para a construção da identidade do professor, sendo um espaço de aprendizagem, reflexão e ressignificação dos saberes docentes. Para as autoras, é por meio do estágio que o licenciando começa a compreender as múltiplas dimensões da

profissão, desenvolvendo posturas éticas, pedagógicas e críticas necessárias à atuação em sala de aula.

A prática do estágio permitiu uma observação crítica e sistemática do cotidiano escolar, possibilitando o contato direto com a dinâmica da sala de aula, com os alunos, com os professores e com a organização da escola como um todo. Além disso, oportunizou a aplicação de metodologias ativas e interativas no ensino de Geografia, favorecendo o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de maneira mais significativa. A participação em aulas, o planejamento de atividades didáticas, a elaboração de propostas pedagógicas e os momentos de regência contribuíram de forma significativa para a compreensão da importância da articulação entre teoria e prática, bem como para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas essenciais à futura atuação profissional.

Durante o estágio, foi possível perceber que o ensino de Geografia vai além da transmissão de conteúdos, exigindo do professor sensibilidade para compreender a realidade dos alunos, criatividade na escolha de metodologias e compromisso com uma educação crítica e contextualizada. Nesse sentido, o contato com a prática docente evidenciou a necessidade de adaptar os conteúdos à realidade local dos estudantes, valorizando seus conhecimentos prévios e promovendo uma aprendizagem mais participativa e reflexiva.

Conforme o entendimento de Martins e Tonini (2016), o professor não deve ser apenas um executor de métodos e técnicas elaboradas por outros, mas um profissional reflexivo que articula o conhecimento teórico com a realidade da escola, adaptando, recriando e inovando de acordo com as necessidades dos alunos e da sociedade. A vivência cotidiana da sala de aula possibilita ao docente a construção de saberes próprios, fundamentados na experiência, na interação com os estudantes e nos desafios enfrentados no contexto escolar. Esses saberes práticos são indispensáveis para que o professor atue como um agente ativo no ambiente educacional, participando de processos de reflexão, investigação e proposição de práticas pedagógicas que tornem o ensino mais eficaz, crítico e socialmente relevante.

Dessa forma, o Estágio Supervisionado em Geografia II proporciona ao estudante de licenciatura não apenas a experiência prática da atuação docente em sala de aula, mas também oportunidades de envolvimento, reflexão e amadurecimento profissional. O estágio contribui significativamente para a formação de um professor consciente de seu papel social, capaz de compreender a realidade educacional e de atuar de forma crítica, ética e comprometida com a transformação do ensino e da sociedade.

METODOLOGIA

As atividades desenvolvidas ao longo do estágio supervisionado foram organizadas em três etapas principais, as quais se complementaram e possibilitaram uma compreensão ampla e aprofundada da prática docente em Geografia. A primeira etapa consistiu na observação sistemática das aulas ministradas pelo professor regente, com o objetivo de compreender a dinâmica da sala de aula, as metodologias de ensino adotadas, as formas de interação entre professor e alunos, o perfil sociocultural dos estudantes e a estrutura física e pedagógica da escola. Esse momento foi fundamental para reconhecer a realidade escolar, identificar desafios cotidianos e refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas no ensino de Geografia.

A segunda etapa envolveu a participação ativa nas atividades escolares, na qual os estagiários atuaram de forma colaborativa, auxiliando o professor regente em sala de aula, apoiando a organização das atividades, interagindo diretamente com os alunos e contribuindo com sugestões metodológicas. Essa fase possibilitou maior aproximação com a turma, favorecendo a construção de vínculos, o desenvolvimento da postura docente e a compreensão das diferentes formas de aprendizagem presentes em sala. Além disso, a participação ativa permitiu observar, na prática, aspectos como o manejo de turma, a condução das atividades e a mediação dos conteúdos geográficos.

A terceira etapa correspondeu à regência de aulas, momento em que foram planejadas e executadas intervenções pedagógicas sob a supervisão do professor regente. Nessa fase, os estagiários assumiram a responsabilidade pelo planejamento, execução e avaliação das aulas, uti-

lizando metodologias ativas e recursos didáticos diversificados, como mapas, livros didáticos, imagens, atividades lúdicas, jogos pedagógicos e, quando possível, tecnologias digitais. A regência possibilitou vivenciar de forma concreta os desafios da docência, bem como aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação acadêmica.

Durante todo o processo de estágio, foram utilizados diferentes instrumentos de registro e acompanhamento, tais como registros escritos, fotografias, planos de aula, fichas de observação e relatos reflexivos. Esses materiais serviram de base para a análise crítica das práticas desenvolvidas e para a construção deste relatório, permitindo uma reflexão contínua sobre o processo de ensino-aprendizagem. A metodologia adotada buscou, deste modo, integrar teoria e prática, promovendo uma formação docente crítica, reflexiva, sensível às realidades escolares e comprometida com a educação pública.

No desenvolvimento das atividades, buscou-se adotar metodologias diversificadas que tornassem as aulas mais atrativas, dinâmicas e significativas para os alunos. Destacaram-se, nesse contexto, as gincanas temáticas, que incentivaram a cooperação, o trabalho em equipe e o raciocínio geográfico de forma lúdica e participativa. As aulas expositivas dialogadas também foram amplamente utilizadas, possibilitando a troca de ideias, o levantamento de conhecimentos prévios e a construção coletiva do conhecimento geográfico.

Além disso, fez-se uso de diferentes recursos didáticos, como mapas, livros didáticos, atlas geográficos, imagens, vídeos e atividades interativas, que auxiliaram os alunos na visualização e compreensão dos conteúdos trabalhados. A ludicidade esteve presente em diversos momentos do estágio, buscando aproximar o estudo da Geografia da realidade vivenciada pelos estudantes e despertar o interesse por temas relacionados ao espaço geográfico, ao meio ambiente, às relações sociedade-natureza e às transformações do território.

Essa etapa do estágio se configurou como uma experiência enriquecedora, marcada por desafios, aprendizados e crescimento profissional. A vivência em sala de aula possibilitou refletir de forma crítica

sobre a importância do planejamento, da criatividade, da flexibilidade e da sensibilidade no ato de ensinar. Dessa forma, o estágio supervisionado reafirmou seu papel fundamental na formação docente, fortalecendo o compromisso com uma educação geográfica crítica, contextualizada e transformadora, voltada para a formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

O estágio na Escola Parque das Palmeiras não se configurou apenas como o cumprimento de uma carga horária obrigatória, mas também como um mergulho profundo nas complexidades, desafios e potencialidades da educação pública. Ao cruzarmos os portões da escola, localizada no município de Marituba, deixamos momentaneamente a segurança das teorias acadêmicas para enfrentar a realidade concreta da sala de aula, na qual ensinar Geografia significa transformar conceitos científicos em ferramentas de leitura crítica do mundo para alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Nossa trajetória ao longo do estágio foi marcada pela compreensão de que o ensino de Geografia exige sensibilidade, escuta e constante adaptação às realidades vivenciadas pelos estudantes. Durante as regências, ao utilizarmos recursos como o atlas geográfico, o mapa-múndi e produções cinematográficas para discutir temáticas como impactos ambientais, desigualdades socioespaciais e relações sociedade-natureza, foi possível perceber que o engajamento dos alunos se intensifica quando o conteúdo dialoga com suas vivências cotidianas. Atividades como o "Caça Tesouro Geográfico" e as dinâmicas em grupo evidenciaram que a ludicidade não deve ser compreendida como mero entretenimento, mas sim como uma estratégia pedagógica eficaz para o desenvolvimento do raciocínio espacial, da autonomia e da aprendizagem significativa.

Durante o desenvolvimento do estágio supervisionado, diversos desafios foram vivenciados, os quais contribuíram significativamente para o amadurecimento dos estagiários enquanto futuros docentes. Um dos principais obstáculos esteve relacionado à realidade estrutural da

escola, especialmente no que se refere à escassez de recursos didáticos. A ausência ou limitação de materiais como mapas atualizados, equipamentos multimídia e recursos tecnológicos exigiu criatividade, flexibilidade e constante adaptação no planejamento das aulas, reforçando a necessidade de o professor saber trabalhar com diferentes realidades educacionais.

Outro desafio relevante foi a heterogeneidade das turmas, marcada por diferentes níveis de aprendizagem, interesses e formas de participação. Essa diversidade demandou estratégias pedagógicas diferenciadas, com o objetivo de atender às necessidades dos alunos e promover a inclusão no processo de ensino-aprendizagem. Manter a atenção da turma, estimular a participação ativa e administrar comportamentos distintos mostrou-se um desafio constante, sobretudo em turmas numerosas, exigindo postura, diálogo e sensibilidade pedagógica.

A gestão do tempo em sala de aula também se apresentou como um obstáculo importante. Muitas vezes, o conteúdo previamente planejado precisou ser reorganizado em função do ritmo da turma, de imprevistos no calendário escolar ou de interrupções na rotina das aulas. Essa experiência evidenciou a importância da flexibilidade, da organização e da capacidade de replanejamento, competências fundamentais para a prática docente.

Além disso, o estágio revelou desafios diretamente ligados ao exercício da docência, como o controle da sala, a condução das atividades propostas e os processos de avaliação da aprendizagem. Lidar com a insegurança inicial, o nervosismo ao assumir a regência e a responsabilidade pelo processo educativo exigiu domínio dos conteúdos, postura profissional e constante reflexão sobre a prática pedagógica.

Desde o início do primeiro bimestre, observou-se que o professor regente desenvolvia atividades voltadas à interpretação cartográfica, abordando temas relacionados à política, economia, cultura, zonas climáticas e características geográficas dos países do continente americano. As propostas estavam alinhadas às competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente às habilidades

EF09GE01, EF09GE03 e EF09GE06, as quais envolvem a análise dos processos de formação territorial, os impactos das atividades econômicas no meio ambiente e a interpretação de mapas e dados geográficos.

Nesse sentido, Martins e Tonini (2016) destacam que a experiência do estágio permite analisar e compreender o processo de ensino-aprendizagem de forma prática e reflexiva. O contato direto com a sala de aula possibilita aos futuros professores desenvolver percepções fundamentais sobre a docência, como o manejo de turma, a escolha de estratégias didáticas e a adaptação dos conteúdos à realidade dos alunos.

A avaliação das atividades desenvolvidas durante a regência considerou critérios como participação ativa, interpretação cartográfica, raciocínio lógico, trabalho em equipe, autonomia e compreensão dos conteúdos abordados. Os resultados evidenciaram que as metodologias adotadas foram eficazes na promoção do engajamento dos alunos e na construção de conhecimentos geográficos de maneira contextualizada e significativa.

O "Caça Tesouro Geográfico" destacou-se como uma experiência pedagógica relevante no processo de ensino-aprendizagem ao integrar conteúdos curriculares a metodologias ativas. Além de favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais nos alunos, a atividade proporcionou aos estagiários uma vivência prática e reflexiva da docência, contribuindo para o aprimoramento de suas competências pedagógicas e para a compreensão do papel do professor como mediador do conhecimento.

Durante o período de regência, as aulas foram ministradas em diferentes turmas, possibilitando vivenciar variados ritmos de aprendizagem e perfis estudantis. Com as turmas do 7º ano, trabalhou-se a temática dos impactos ambientais, utilizando recursos audiovisuais e discussões orientadas para estimular reflexões críticas sobre as relações entre sociedade e natureza. Já com as turmas do 8º ano, foram abordados conteúdos relacionados à América do Norte e às características gerais do continente americano, integrando leitura cartográfica, análise de mapas e uso do atlas geográfico. Observou-se que as turmas demonstraram

maior participação e interesse quando estimuladas por atividades práticas e dinâmicas, evidenciando o potencial do lúdico como ferramenta pedagógica no ensino de Geografia.

Por fim, o estágio supervisionado evidenciou que colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação inicial envolve enfrentar desafios que vão além do domínio do conteúdo. Lidar com a realidade da sala de aula, com a diversidade dos alunos e com as limitações estruturais da escola exige paciência, sensibilidade, criatividade e compromisso ético. Dessa forma, o estágio reafirmou sua importância como espaço de formação, reflexão e construção da identidade docente, fortalecendo o compromisso com uma prática educativa crítica, responsável e socialmente comprometida com a educação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado II proporcionou uma experiência formativa significativa, permitindo compreender, de maneira concreta, os desafios e as potencialidades do ensino de Geografia no contexto da educação básica. Os objetivos apresentados na introdução foram plenamente alcançados, uma vez que foi possível articular teoria e prática por meio das etapas de observação, participação e regência, favorecendo uma compreensão mais ampla da realidade escolar e do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo das atividades desenvolvidas, foi possível adquirir maior segurança na condução da sala de aula, bem como aprimorar habilidades essenciais à prática docente, tais como a comunicação, o planejamento pedagógico, o manejo de turma e a adaptação de metodologias às diferentes realidades dos alunos. Além disso, o estágio contribuiu para o fortalecimento de uma postura docente crítica, reflexiva e sensível às especificidades do contexto escolar, compreendendo o aluno como sujeito ativo no processo educativo.

Os resultados observados evidenciaram o interesse e a participação dos alunos diante de metodologias mais dinâmicas e contextualizadas, demonstrando que o uso de recursos didáticos diversificados, como ma-

pas, atlas, filmes, imagens, atividades lúdicas e discussões em sala, torna o ensino de Geografia mais significativo e próximo da realidade vivenciada pelos estudantes. Essas práticas possibilitaram maior engajamento, favorecendo a construção do pensamento crítico e a compreensão do espaço geográfico como resultado das relações sociais, econômicas, culturais e ambientais.

Dessa forma, o estágio reafirmou a importância da Geografia na formação cidadã ao contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica, da leitura do mundo e da compreensão do espaço vivido. Por fim, essa experiência consolidou o desejo de continuar atuando na educação pública, reconhecendo seus desafios, mas também sua relevância social, reforçando o compromisso com uma prática docente ética, responsável e socialmente comprometida com a transformação da realidade educacional.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Jogos; Recursos didáticos.

REFERÊNCIAS

MARTINS, Rosa; TONINI, Ivane. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. Geografia, Ensino & Pesquisa. Mato Grosso do Sul, vol. 20 (2016), n.3, p. 98-106.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis – Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542. Acesso em: 29 de maio. 2025.

A PRÁTICA DA DOCÊNCIA: O USO DE JOGOS DIDÁTICOS COMO PROPOSTA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Alisson Antônio Craveiro Guimarães
alisson.guimaraes@aluno.uepa.br

Bruna Karollyne da Silva Guterres
brunaguterres73@gmail.com

Gabriele da Gama Silva
gabriele.gama16@gmail.com

Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro
larissa.ribeiro@uepa.br

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado II em Geografia tem como objetivo representar uma etapa essencial na formação inicial dos licenciandos em Geografia, constituindo-se como um elo entre os saberes teóricos adquiridos na universidade e as práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar. Como futuros professores, esse primeiro contato efetivo ministrando aulas permitirá viver a realidade da escola pública e o funcionamento de seus projetos e políticas pedagógicas. Além disso, permite familiarizar-se com os conteúdos da educação básica e o modo como os profissionais de Geografia estão ensinando e elaborando esses conteúdos, assim como a relação dos professores com seus alunos. Por fim, questiona-se: como os jogos didáticos podem auxiliar no ensino de Geografia?

METODOLOGIA

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, emergiu das vivências e reflexões desenvolvidas ao longo do Estágio Supervisionado II, realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Antônia Paes da Silva, situada no bairro da Condor, em Belém, Pará. O principal objetivo do trabalho foi investigar a prática docente no ensino de Geografia, com ênfase na utilização de jogos didáticos como estratégia metodológica para facilitar a aprendizagem sobre a relação entre a ação humana e o meio ambiente.

A metodologia adotada fundamentou-se na observação participante, na regência supervisionada e na aplicação de atividades lúdicas, especialmente com turmas do Ensino Fundamental II, notadamente nos anos finais. A abordagem qualitativa permitiu compreender, de forma mais profunda, os processos de ensino-aprendizagem em sala de aula, valorizando a escuta ativa, a interação com os estudantes e a análise das práticas pedagógicas em seu contexto real.

A primeira etapa metodológica consistiu em duas semanas de observação das aulas ministradas pela professora regente. Durante esse período, foram analisadas as estratégias didáticas utilizadas, o comportamento dos alunos, o ambiente escolar e a dinâmica das interações em sala. Essa fase foi essencial para compreender o perfil da turma, identificar os desafios enfrentados no cotidiano escolar e planejar intervenções pedagógicas mais eficazes.

Na segunda etapa, os estagiários assumiram a regência das aulas, colocando em prática os conhecimentos teóricos adquiridos na formação acadêmica. As aulas foram planejadas com base nos conteúdos do livro didático e adaptadas à realidade da escola. Foram utilizados materiais acessíveis, como o quadro branco, marcadores, apostilas e atividades impressas.

Por fim, dentre as atividades desenvolvidas, destaca-se a aplicação do Bingo Geográfico, uma proposta lúdica e interativa voltada à revisão do conteúdo sobre "Ação humana e meio ambiente". Os alunos foram organizados em grupos, receberam cartelas com conceitos geográficos e participaram ativamente da dinâmica.

Além disso, a metodologia adotada valorizou a contextualização dos conteúdos, relacionando-os ao cotidiano dos alunos. Essa estratégia facilitou a compreensão dos conceitos geográficos e estimulou a reflexão crítica sobre os impactos ambientais e sociais presentes em sua realidade.

Nesse sentido, a metodologia desta pesquisa não se limitou à aplicação de técnicas didáticas, mas envolveu uma prática pedagógica reflexiva, dialógica e comprometida com a formação de sujeitos críticos. A experiência demonstrou que o uso de jogos didáticos, quando bem planejado e contextualizado, pode ser uma ferramenta poderosa para tornar o ensino de Geografia mais significativo e participativo.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

O estágio supervisionado II ocorreu na Escola Antônia Paes da Silva, entre 28 de julho e 06 de outubro de 2025. A experiência foi supervisionada pela docente nas disciplinas de Geografia e Estudos Amazônicos do 6° ao 9° ano. Todos os funcionários da instituição foram bem receptivos, desde a direção até a equipe da limpeza, demonstrando, através de suas ações, um ambiente leve e respeitoso.

Ademais, o estágio II ocorreu em duas fases: a primeira fase, na qual a observação durou duas semanas, em que acompanhamos o trabalho da professora regente, observando o modo que ela trabalha e o comportamento da turma. Essa fase foi importante para identificar como a turma do 9° ano participava das aulas e como eles reagiam quando eram perguntados sobre determinado assunto.

A partir das duas semanas de observação, iniciou-se a segunda fase do estágio: a regência e participação. Nesta etapa, colocamos em prática tudo o que foi aprendido nas aulas teóricas da Universidade. Essa fase é fundamental para a articulação entre teoria e prática e é a base para adquirir o conhecimento real de como é a vida do professor em uma sala de aula, saindo da teoria à prática efetiva.

Partindo dessa perspectiva, Helena Callai et al. (2016) destacam que "ensinar Geografia não é ensinar um conjunto de conteúdos e temas, mas é, antes de tudo, ensinar um modo de pensar, um modo de perceber a realidade" (Callai et al., 2016, p. 54). Dessa forma, o estágio supervisionado configura-se como uma prática reflexiva que permite ao licenciando compreender a complexidade do espaço escolar e desenvolver competências para ressignificar o ensino de Geografia, tornando-o mais contextualizado, crítico e significativo.

A regência foi realizada com a turma do 9º ano, em uma aula de 100 minutos sobre o tema "Ação humana e meio ambiente", baseada nas páginas 80 e 81 do livro didático. Antes da regência, elaboramos um plano de aula revisado pela professora supervisora, que orientou ajustes metodológicos e postura didática. A aula teve como objetivo compreender os

impactos das atividades humanas no meio natural e urbano e estimular os alunos a refletirem sobre sua realidade. Por falta de recursos tecnológicos para a apresentação de slides, foram utilizados o livro didático, o quadro e os marcadores.

Ademais, no dia 22 de agosto, após uma revisão do assunto sobre ação humana e meio ambiente, foi aplicada a metodologia, um jogo interativo como Bingo Geográfico, resultando na elaboração de cartelas geográficas. Para a realização do jogo, os alunos foram divididos em quatro grupos grandes; depois, explicamos as regras do jogo, que funcionaria como um bingo normal.

Além disso, os professores ficaram responsáveis por realizar as afirmações ou perguntas. Os alunos deveriam localizar a resposta correta em suas cartelas. Caso estivesse presente, marcavam; caso não estivesse, deixavam em branco. Quando necessário, os professores auxiliavam na busca das respostas, esclarecendo dúvidas e explicando o porquê cada afirmação era correta.

Sendo assim, o objetivo do jogo era desenvolver pessoas críticas mediante as situações/contextos que estão acontecendo na modernidade dos alunos para fazerem a diferença na escola, mas também para o mundo. Deste modo, para tornar o momento mais atrativo, o grupo vencedor do bingo recebeu uma pequena premiação simbólica e demonstrou satisfação com a atividade.

De acordo com Ausubel (1982), "na teoria da aprendizagem significativa, para cada novo conhecimento iniciado, deve-se considerar aquilo que o aprendiz já sabe". Isso significa que a aprendizagem só ocorre de forma efetiva quando o professor ativa e reconhece os conhecimentos prévios dos alunos. Essa afirmação se aproxima das aulas ministradas no estágio, uma vez que foi utilizado o conhecimento prévio dos estudantes.

Deste modo, durante a explicação do conteúdo, buscou-se relacionar o tema à realidade dos alunos utilizando exemplos próximos ao contexto deles, como o canal da Quintino, localizado nas imediações da escola. Essa abordagem facilitou a compreensão e despertou o senso crítico dos estudantes. Nesse sentido, Cavalcanti (2006, p. 71) ressalta que o

professor deve aproveitar "a riqueza na diversidade de símbolos, significados, valores, atitudes, sentidos, expectativas, crenças e saberes que estão presentes em determinado grupo de alunos", promovendo o diálogo entre as diferentes formas de compreensão da realidade.

Essa concepção pedagógica também dialoga com Paulo Freire (2000), que enfatiza: "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda". Dessa forma, o uso de atividades lúdicas e contextualizadas reforça a importância de metodologias que valorizem a participação ativa dos estudantes e promovam aprendizagens significativas.

Sendo assim, diante de todas as observações e práticas feitas com a turma do 9° ano, podemos destacar os resultados referentes à regência. No primeiro momento, na etapa da observação, os alunos mostravam-se, em sua maioria, apáticos e não interagindo muito na aula.

Isso se deve ao fato de sermos três professores estagiários, aos quais eles não se sentiam à vontade por não nos conhecerem. Mas, aos poucos, eles foram se tornando mais participativos na aula.

Além disso, alguns alunos, quando chegamos, saíam de sala e ficavam jogando lá embaixo, na quadra, ou no corredor. O vice-diretor ou a professora colocava-os para dentro de sala e, por esse motivo, eles assistiam às aulas, porém ficavam calados, e mesmo quando tentávamos saber o que eles pensavam, permaneciam calados, e isso dificultou a nossa concepção sobre o que eles pensavam.

Por conta disso, a aula de revisão que fizemos foi essencial para compreender se os alunos estavam entendendo o que estávamos falando em sala. Para isso, levamos apostilas, escrevemos coisas no quadro, realizamos perguntas e relacionamos o assunto com o cotidiano deles. Esse momento foi importante, pois todos os alunos participaram, até os mais calados, dando exemplos de situações próximas à casa deles e tirando dúvidas.

Por fim, o Geobingo foi o momento marcante. Comunicamos um dia antes a realização da atividade lúdica com a turma, para a qual os alunos ficaram empolgados. No dia da atividade, eles entraram na sala mais cedo, e foi possível perceber que estavam ansiosos para a atividade. Um

momento bem interessante ocorreu quando uma turma do outro 9° ano estava sem aula e foram autorizados a ir para a quadra, mas alguns estudantes preferiram ir para a turma que estávamos e participar da aula e da atividade.

Em resumo, a vivência no estágio supervisionado II consolidou a compreensão de que ensinar Geografia não se baseia apenas nos livros didáticos e no território, mas também envolve questões sociais, ambientais, econômicas e críticas importantes para a formação de cidadãos críticos. Diante disso, o docente de Geografia deve ser o mediador do senso crítico dos alunos, levando em consideração os saberes já existentes de cada um, formando cidadãos críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do Estágio Supervisionado Obrigatório II na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Antônia Paes da Silva proporcionou uma experiência enriquecedora, marcada por aprendizados significativos tanto no campo pedagógico quanto na compreensão da realidade escolar.

A disciplina permite compreender as relações entre o homem e o meio ambiente, as transformações espaciais e os impactos sociais que decorrem dessas interações. Assim, ensinar Geografia é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, capazes de refletir sobre sua realidade e agir de forma responsável na sociedade. O aprendizado da profissão é, desta maneira, um processo contínuo que parte da evolução do envolvimento pessoal e profissional docente, o que implica idealização no espaço escolar, sendo resultados para o crescimento profissional permeado pela aprendizagem do saber, ensinar e progredir.

Por fim, o Estágio Supervisionado II cumpriu seu papel formativo ao integrar teoria e prática, permitindo vivenciar as reais condições da escola pública e compreender a importância da Geografia como ciência que forma cidadãos críticos, conscientes e participativos.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Ensino; Experiências; Jogo Interativo.

AGRADECIMENTOS

Por fim, dedicamos um agradecimento especialmente às nossas famílias, docentes e coordenadores e direção da escola Estadual Prof.ª Antônia Paes da Silva, pelo apoio e compreensão ao longo deste processo de Estágio Supervisionado II, e docentes da Universidade do Estado do Pará, que auxiliaram nesse processo de aprendizagem acadêmica.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

CALLAI, H. C. et al. O ensino de geografia nos trabalhos apresentados no XI ENANPEGE. Revista da ANPEGE, v. 12, n. 18, p. 43-55, 2016. Edição Especial GT Anpege.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia diversidade: construção. In: CASTELAR, Sonia (org.). Educação Geográfica: teorias e práticas. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

O JOGO POLÍTICO: A REGIONALIZAÇÃO DO CONTINENTE EUROPEU ENSINADA POR MEIO DE UM JOGO DE CARTAS

Allan Wesley Lima de Sarges
allan.sarges@aluno.uepa.br

Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro
larissa.ribeiro@uepa.br

INTRODUÇÃO

Entre os meses de julho e outubro de 2025 desenvolveram-se os trabalhos referentes à disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia II, período no qual foi possível conceber a importância prática do estágio na formação do docente. O Estado brasileiro define o estágio como uma ação de cunho educativo a ser supervisionada, desempenhada dentro do próprio ambiente de trabalho, visando à preparação profissional de discentes de vários graus, desde a Educação de Jovens e Adultos até o ensino superior (Brasil, 2008).

Para além disso, Scalabrin e Molinari (2013) afirmam que o estágio é um importante instrumento que proporciona ao aluno de graduação uma oportunidade de aproximação entre a teoria ensinada em sala de aula e a prática do cotidiano escolar, bem como é também uma chance para que o graduando obtenha mais domínio sobre os recursos técnicos e teóricos que lhe foram previamente ensinados.

A escola que serviu como campo ao estágio, situada no bairro do Curió-Utinga, em Belém, Pará, atende a mais de trezentos alunos dos anos finais (AF) do Ensino Fundamental, especialmente do bairro em que se localiza. Seus alunos se dividem em 12 turmas, dispostas em dois turnos, matutino e vespertino. Seu desempenho no Ideb para os AF é de 5,5, maior que as médias do estado (5,1) e da região Norte (5,2), mas abaixo da média nacional (5,8) (Brasil, 2023).

No caso da instituição, visto que sua infraestrutura demonstrou inadequação ao princípio de garantia de padrão de qualidade prescrito

no Art. 3º, inciso IX, da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), há que se fazer duas perguntas fundamentais. Primeiro, como a carestia infraestrutural escolar influencia no desempenho e o engajamento dos alunos? Segundo, independentemente da resposta à pergunta anterior, como métodos não-tradicionais de ensino podem suprir a falta de infraestrutura e, principalmente, de tecnologias educacionais adequadas, mesmo que de maneira pontual?

O objetivo principal é analisar a influência da ausência de instrumentos tecnológicos educacionais adequados sobre a qualidade do ensino.-

De maneira específica, pretende-se:

1. Identificar as principais carências estruturais e tecnológicas do espaço pesquisado;
2. Avaliar as diferenças de engajamento dos alunos em relação ao ensino tradicional e a metodologias não-tradicionais no que tange ao ensino da Geopolítica.

METODOLOGIA

A pesquisa mobilizada usou uma metodologia qualitativa, exploratória, valendo-se do procedimento de estudo de campo. Segundo Gil (2008), uma pesquisa exploratória tem como objetivo promover familiaridade com o tema, visando à posterior investigação. Segundo o mesmo autor, o estudo de campo vale-se da observação empírica para, entre outras coisas, identificar elementos como relações de poder. Não obstante, em termos de nível de proximidade, o presente estudo pode ser classificado como pesquisa-ação, porquanto tanto o autor quanto seus colegas compartícipes tenham se envolvido com os sujeitos pesquisados no sentido de agir sobre ou resolver um determinado problema de interesse comum.

Primeiro, teve-se o intuito de analisar como a configuração infraestrutural do espaço se imbricava com o desempenho escolar verificado e com a motivação dos alunos. Segundo, como forma de avaliar esta questão, mediante planejamento junto ao professor responsável pelas turmas de 8º e 9º ano, foi decidido que uma atividade em sala seria utilizada

como revisão anterior à culminância da terceira avaliação, na qual o tema regionalização do continente europeu seria abordado em uma das turmas do 9º ano, utilizando para tal a lente da geopolítica.

Apesar de seu esvaziamento teórico-metodológico com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é possível, com as habilidades disponíveis, discutir tal tema (Cardoso et al., 2023). Para tanto, com o fim de tornar significativo o aprendizado aos alunos, elaborou-se uma aula na forma de um jogo de cartas autoral, denominado GeoCards, tendo como referência um mapa político do continente europeu contido no livro da Coleção Araribá, o qual divide a Europa em quatro regiões políticas: Europa Setentrional, Europa Ocidental, Europa Centro-Oriental e Europa Mediterrânea (Dellore, 2022, p. 88).

As regras do jogo são as que seguem:

1. Formam-se quatro grandes grupos em sala, e os quatro nomeiam seus representantes. Cada um dos jogadores lança o dado, e quem tirar o maior número pode escolher a região que representará. Esta operação se repete duas vezes, até que restem dois jogadores e o perdedor do rolagem de dados ficará com a região que restar;
2. Para cada rolagem de dados, havendo empate entre vencedores ou perdedores, haverá nova rolagem, e esta regra valerá para qualquer outra rolagem de dados in game;
3. Definidas as regiões, cada representante levará consigo as cartas-recurso, que nada mais serão do que o diferencial de cada região para se destacar ante às demais;
4. Cada rodada de jogo será dividida em três fases: I) Fase de preparação – o mediador saca uma carta de desafio e a explica; II) Fase de negociações – sacada a carta de desafio, os que puderem negociar trocam cartas de recursos, com tempo limite de 2 minutos; III) Fase de avaliações – os resultados de cada rodada são rapidamente medidos e socializados, antes de seguir à rodada posterior, com tempo limite de 1 minuto;

5. Nenhuma carta de recurso poderá ser perdida, o que significa que, caso alguém seja obrigado a debitar uma das suas por força de algum desafio, os jogadores restantes deverão lançar um dado, quem obtiver o maior resultado, obterá a carta que o outro jogador perderia;
6. O jogador que ficar sem cartas estará eliminado, do contrário, o jogador que obtiver todas as outras cartas de recursos vencerá o jogo.

Postas estas regras, o decurso da aula dar-se-á em cinco fases: contextualização, síntese das regras, pré-jogo, jogo e problematização.

Na contextualização, os professores encarregar-se-ão de resumir o tema estudado, pontuando seus detalhes mais relevantes, em um tempo estimado de 5 minutos.

Na síntese das regras, com tempo estimado de 4 minutos, os mediadores devem expor os pontos mais importantes referentes às regras do jogo, simplificando-as, ora condensando pontos que se repetem nas regras, ora simplificando termos etc.

No pré-jogo, as equipes e as separações por regiões do espaço estudado serão definidas. O tempo estimado previamente foi de 4 minutos.

O jogo é a parte central da aula. Como se encontra dividido em rodadas, é possível, por uma questão de tempo, limitar a um número de quatro rodadas. Um adendo importante é que a fase de preparação deverá ter no máximo 2 minutos. Tudo isto culminou em um tempo previamente estimado de 20 minutos.

Por fim, a problematização, conduzida como forma de discutir aspectos da realidade que convirjam ou eventualmente divirjam do jogo. Por exemplo, entende-se que, conquanto as cartas-recurso sejam divididas igualitariamente no jogo, na prática, isso seria bastante distinto, de maneira que tanto a distribuição de recursos quanto o equilíbrio de forças devessem ser considerados. O tempo previamente estipulado para esta seção varia de 12 a 17 minutos.

Em todo caso, todas estas fases deverão caber em um tempo pré-determinado de 50 minutos, razão pela qual o planejamento desta atividade

de se mostra de absoluta importância para que sua realização seja fluida e sem quaisquer intercorrências. Optou-se pela limitação do jogo em sala a quatro rodadas e a estipulação de uma equipe vencedora a quem terminasse não com todas, mas sim com o maior número de cartas, um ligeiro ajuste definido em grupo para otimização do tempo disponibilizado.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

O período de realização do estágio, entre os dias 28 de julho e 20 de outubro de 2025, referente à disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia II, foi um período de enorme importância para a calibração de metodologias já utilizadas na disciplina anterior de estágio, além de apresentar cenários e possibilidades novos ao autor, bem como a seus colegas. Haja vista que um dos escopos deste trabalho é também a análise do espaço físico, tendo base no conceito de espaço, tal como apresentado por Milton Santos (2006), a saber, um amálgama indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações que se relacionam de maneira solidária e contraditória, tem-se uma premissa importante: nenhum espaço é dissociado das relações que o permeiam e o cercam, logo, toda conformação arquitetônica é direcionada à finalidade de transmitir uma mensagem.

Nascimento (2012) ressalta que a escola brasileira vive um momento inicial de monumentalidade, o qual foi abandonado e trocado por uma simplificação arquitetônica em nome da massificação do ensino, não apenas uma necessidade, diga-se, mas também um indício do declínio da escola enquanto instituição, seu papel simbólico, em todo caso, se mantém preservado. Papel este que, segundo Frago e Escolano (2001), é primariamente direcionado a comunicar disciplina, ordem e vigilância, fazendo uso de uma semiótica própria para comunicar tais ideias. Foucault (1995), de maneira ainda mais incisiva, compara a rigidez disciplinar dos espaços escolares à rigidez dos espaços militares, hospitalares e principalmente prisionais. Por mais áspero que aparente ser, trata-se de uma comunicação dissimulada nas entrelinhas do cotidiano, mas que oculta, em sua raiz, o conjunto de forças e relações que propiciam a gêne-

se do espaço em questão tal como se mostra, o que Bourdieu e Passeron (1992) chamarão de "violência simbólica".

Fisicamente, a instituição escolar em questão é de dimensões relativamente reduzidas, nas quais seus elementos arquitetônicos são voltados mormente à funcionalidade. A fachada, por exemplo, é discreta e pouco se admite a priori que se trate de uma escola, senão por constar o nome da instituição pintado sobre a parede. Não há janelas e os muros são razoavelmente elevados.

Em seu interior, dispõe de: sete salas de aula climatizadas, mas com estrutura carente de cuidados; áreas de convívio coletivo, as quais dispõem de pouco conforto térmico, devido, entre outras coisas, à ausência de uma área verde e o solo totalmente concretado; um refeitório que reproduz o desconforto térmico, devido, a seu caso, a pouca circulação de ar; uma quadra poliesportiva utilizada na maior parte do tempo como depósito improvisado de materiais físicos da escola (e. g., carteiras e mesas não utilizadas); uma sala de informática, que se encontrava inoperante, apesar de ter computadores; e três salas administrativas, contando-se coordenação, secretaria e sala dos professores. Cabe ressaltar: a ausência de janelas voltadas ao ambiente externo nas salas de aula, além de tornar os ambientes mais escuros, reforça o aspecto semiótico disciplinar da escolha arquitetônica do ambiente.

Para além disso, os banheiros de uso comum são inadequados, não há laboratórios ou um auditório. Além disso, a biblioteca não oferece condições materiais de permanência dos alunos para fins de estudo, seja pela ausência de utensílios, seja pela sua posição acusticamente desfavorável, próxima ao corredor. Indispõe também de utensílios tecnológicos básicos, como projetores e televisores, além do fato de os livros didáticos terem uma defasagem de três anos, cabendo aos professores utilizarem sua capacidade criativa e demonstrativa ao limite.

Além do aspecto ligeiramente remetente a uma arquitetura prisional, há ainda uma disposição de elementos que lembram o panóptico foucaultiano (Foucault, 1995), com as saídas e vidraças nas portas das salas de aula voltadas para um ponto em comum, a área de vivência, de onde

um observador externo terá plena liberdade para observar os acontecimentos em todas as salas de aula.

Desde o primeiro dia, houve necessidade de recorrer à regência, porquanto um dos professores estivesse licenciado e seu colega precisasse cobrir seu turno em uma de suas turmas, estando, desta maneira, a cargo dos estagiários a regência dentro das condições previamente apresentadas. Nas turmas nas quais o autor foi encarregado da regência, quatro turmas do 8º e do 9º ano, os alunos, embora às vezes pouco atentos à aula, eram bastante engajados e às vezes intelectualmente provocativos. Também desde o primeiro dia houve debates com o professor responsável pelas turmas já citadas, a fim de planejar uma atividade em sala voltada a uma das turmas do 9º ano, próxima à culminância avaliativa, com a finalidade de fixar o conteúdo, a saber, regionalização do continente europeu, contando aspectos físicos, sociais, políticos e econômicos. Cabe ressaltar que a tônica das relações entre o autor e os professores foi satisfatória, havendo liberdade para discussões e de ação dentro da proposta de ensino.

Durante o período de estágio, às turmas de 8º ano foi ministrado o assunto de regionalização do continente americano, ao passo que nas turmas de 9º ano, o processo de regionalização se voltava à Europa. Em ambos os casos, tratavam-se: os aspectos fisiográficos, especialmente clima, relevo e vegetação; aspectos socioespaciais, como migrações e problemas decorrentes destas, como o racismo e a xenofobia; e político-econômicos, como as divisões regionais e suas desigualdades econômicas. No caso das turmas de 9º ano, tratava-se em termos de geopolítica, no sentido de dar aos alunos a compreensão da dimensão estratégica da regionalização europeia tal como demonstrado pelo professor através do livro didático. Isto posto, os estagiários presentes elaboraram o já citado GeoCards, para fins de ser aplicado como atividade de fixação a uma das turmas do 9º ano.

Antes da atividade, houve uma breve revisão sobre o assunto, destacando seus principais tópicos. Na atividade em si, os alunos foram divididos em quatro equipes, uma para cada região europeia,

setentrional, meridional, oriental e centro-ocidental, conforme delimitado por Dellore (2022). As equipes seriam sorteadas por eliminação, até que cada qual estivesse encabeçando uma região do continente. Ademais, procedeu-se conforme previamente estabelecido na metodologia.

Finda a atividade, os estagiários dedicaram cerca de 15 minutos à problematização dos acontecimentos, ressaltando que, na realidade material, as equipes não começariam com o mesmo número de cartas. Outrossim, uma delas, a da Europa Centro-Ocidental, teria claras vantagens sobre as demais, porquanto em seu espaço estivessem três das dez maiores economias do mundo: Reino Unido, França e Alemanha – além do que a Europa Oriental teria claras desvantagens em relação à anteriormente citada, também como reflexo da Guerra Fria.

Uma forma escolhida de destacar o fenômeno citado acima com mais clareza foi a de o aproximar à realidade cotidiana, especialmente no consumo de cultura, lembrando que quatro das cinco maiores ligas futebolísticas europeias estão localizadas na Europa Centro-Ocidental. Tal escolha se mostrou bem-sucedida ao catalisar rapidamente o interesse pelo assunto. A propósito, há que se ressaltar dois fatos relevantes. Primeiro, o notável engajamento das equipes em negociar seus recursos, criando táticas tanto para ganho quanto para eventuais contensões de danos; segundo, conquanto fosse um assunto complexo, os alunos demonstravam curiosidade recorrente, indicando tanto a extensão da compreensão do assunto quanto o fato de que a abordagem escolhida e utilizada fora um elemento diferencial no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referida experiência do estágio serviu, entre outras coisas, para reforçar a compreensão acerca das questões estruturais, tanto no tocante ao ensino quanto às condições de trabalho. No que pesem as condições físicas da instituição estarem aquém do legalmente prescrito, os profissionais nela lotados mostraram-se dedicados a contornar tais entraves.

Por outro lado, é explícito que a própria organização espacial da escola não permite que seja um espaço de permanência e aprendizagem contínua, senão para uso prático de aulas em turnos pré-definidos e o disciplinamento dos alunos.

Empiricamente, notou-se certa desmotivação por parte dos discentes, o que pode ter raízes, entre outras coisas, na questão estrutural do espaço escolar, especialmente na ausência de instrumentos adequados para pronto uso durante as aulas. Tais carências impedem os alunos de terem diante de si representações visualmente estimulantes que facilitem a apreensão do tema. Isto posto, o mero uso de um instrumento que pudesse representar ludicamente o contexto geopolítico e geoestratégico do assunto abordado promoveu um câmbio importante na postura dos alunos, de uma posição mais passiva e não verbal, para uma postura mais propositiva, assertiva e expressiva. Assim sendo, entende-se que os objetivos previamente estipulados foram alcançados com sucesso.

Além disso, entende-se que a plataforma escolhida para o engendramento do GeoCards seja suficientemente modular, a ponto de este ser adaptável, virtualmente, a qualquer contexto espacial, servindo convenientemente aos objetivos educacionais de qualquer educador, ou mesmo ao entretenimento.

Palavras-chave: Estágio; Ensino de Geografia; Ensino de Geopolítica; Ludicidade.

AGRADECIMENTOS

À professora Larissa Ribeiro, que oportunizou e acompanhou o processo de estágio.

Aos professores regentes e à coordenação da escola, que pacientemente receberam o autor e seus colegas.

Aos alunos, que receberam muito gentilmente a todos os estagiários.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008: Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (...). Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados. Acesso em: 18 abr. 2025.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CARDOSO, F. S. et al. Geografia e geopolítica no ensino fundamental: aproximações com a BNCC. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA — ENANPEGE, 15., 2023, Palmas. Anais [...] Campina Grande, PB: Realize, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/94379. Acesso em: 15 nov. 2025.

DELLORE, César Brumini (ed.). Araribá Conecta: Geografia, 9º ano. São Paulo: Moderna, 2022.

FOUCAULT, Michel. Discipline and Punish: the birth of the prison. Nova York, EUA: Vintage Books, 1995.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NASCIMENTO, Mário Fernandes Petrilli do. Arquitetura Para a Educação: a contribuição do espaço para a formação do estudante. Dissertação (mestrado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo). São Paulo: Universidade de São Paulo — USP, 2012.

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. Revista Unar, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

O RETORNO À ESCOLA JARBAS PASSARINHO COMO EXPERIÊNCIA FORMADORA: MEMÓRIAS AFETIVAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA

Túlio Araújo Monteiro
tulio.amonteiro@gmail.com

Claudiana Viana Godoy
claudiana.v.godoy@uepa.br

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado em Geografia III representa um momento decisivo na formação docente, pois integra teoria e prática no ambiente escolar e permite ao licenciando compreender o papel social e formativo do ensino de Geografia. Conforme Pimenta e Lima (2012), o estágio deve ser concebido como um espaço de reflexão crítica sobre a prática educativa, no qual o futuro professor constrói sua identidade profissional e consolida a articulação entre saberes pedagógicos e experiências concretas.

A experiência foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jarbas Passarinho, em Belém (PA), junto à turma da 2ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno da noite. A vivência adquiriu um valor simbólico e pessoal por representar o retorno à escola onde o estagiário estudou, agora na condição de professor em formação. As memórias afetivas do tempo de aluno, acionadas pelo reencontro com espaços, rotinas e pessoas da instituição, tornaram-se fonte de motivação e reflexão sobre o sentido de ensinar, permitindo compreender a escola como lugar de pertencimento e transformação.

No campo teórico, a EJA constitui uma modalidade de ensino marcada por desafios históricos, bem como pelo grande potencial emancipador. Segundo Reis (2023), a Educação de Jovens e Adultos transcende o caráter compensatório e deve ser reconhecida como instrumento de equidade e reconstrução de trajetórias interrompidas. A Geografia, nesse contexto, assume papel formativo ao possibilitar que os sujeitos leiam

criticamente o mundo e compreendam as dinâmicas socioespaciais que os envolvem, articulando o espaço vivido às escalas regional e nacional.

De acordo com Moura Júnior, Miranda e Cavalcanti (2022), o ensino de Geografia deve centrar-se no desenvolvimento do pensamento geográfico, o que requer um percurso didático que articule problematização, sistematização e síntese. Essa mediação não se limita à exposição de conteúdos, pois envolve o estudante como sujeito histórico e ativo, capaz de ressignificar sua própria experiência cotidiana. Essa perspectiva, coerente com a teoria histórico-cultural de Vygotsky, reforça a importância do professor enquanto mediador de aprendizagens e da escola como espaço de socialização do conhecimento científico.

Assim, este trabalho tem como objetivo relatar e analisar as experiências vivenciadas no estágio supervisionado, evidenciando as metodologias aplicadas, as aprendizagens formativas, os desafios do ensino de Geografia na EJA e o papel das memórias afetivas no fortalecimento da identidade docente.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO

A Escola Estadual Jarbas Passarinho localiza-se no bairro do Marco, em Belém, e atende ao ensino fundamental, ensino médio e à EJA em diferentes turnos. A turma acompanhada no estágio, pertencente à 2ª Etapa da EJA no turno noturno, era composta por jovens e adultos trabalhadores, com idades e percursos escolares variados. A diversidade de trajetórias expressava-se em ritmos distintos de aprendizagem, em diferentes níveis de fluência leitora e em expectativas múltiplas em relação à escolarização.

Ao longo do estágio, observou-se que muitos estudantes chegavam à escola após jornadas extensas de trabalho e deslocamento. Esse dado do cotidiano impactava a atenção, a disposição e a frequência, exigindo do professor estratégias de acolhimento, clareza didática e seleção criteriosa de conteúdos. Em termos pedagógicos, o desafio não era apenas explicar conceitos, mas também criar condições para que a aula fizesse sentido para sujeitos que já possuem saberes do mundo do trabalho, da cidade e do território amazônico.

A estrutura de sala de aula mostrou-se adequada ao trabalho docente, com quadro branco, materiais didáticos e possibilidade de uso de recursos visuais. A presença de estudantes surdos e o apoio de intérprete de Libras reforçaram a necessidade de planejamento inclusivo, com atenção ao ritmo de exposição, à organização visual da aula e ao uso de mapas e imagens como linguagem de apoio. Nesse cenário, a inclusão não apareceu como tema periférico, mas como condição concreta da prática pedagógica.

A escola e a equipe demonstraram receptividade, o que favoreceu a inserção do estagiário e a realização das atividades. O retorno ao ambiente escolar, agora como docente em formação, permitiu observar a instituição por outra perspectiva, reconhecendo a complexidade do trabalho pedagógico e a importância de rotinas, acordos e relações humanas na sustentação do processo educativo.

METODOLOGIA

O estágio supervisionado foi desenvolvido entre agosto e outubro de 2025, sob orientação do professor regente de Geografia, totalizando cerca de 15 encontros presenciais com a turma da 2ª Etapa da EJA no turno noturno. Desse conjunto, 5 encontros corresponderam a momentos de regência conduzidos diretamente pelo estagiário. As atividades foram organizadas em três etapas integradas: observação, participação e regência.

Na fase de observação, realizou-se um diagnóstico da realidade escolar e da turma, registrando-se, em diário de campo, aspectos como perfil dos estudantes, dinâmica de participação, recursos disponíveis, estratégias do professor regente, pontos de maior dificuldade e temas que despertavam maior interesse. Esse registro orientou o planejamento didático e ajudou a ajustar linguagem, exemplos e ritmo de aula às características do público da EJA.

Na etapa de participação, o estagiário atuou apoiando as atividades em sala, acompanhando exercícios, esclarecendo dúvidas, incentivando a participação oral, auxiliando na leitura de enunciados e colaborando na

organização de materiais didáticos. Essas ações foram importantes para construir vínculo com os estudantes e compreender com mais precisão o que mobilizava ou dificultava a aprendizagem em cada encontro.

A etapa de regência foi planejada a partir de uma sequência didática centrada no tema "A Amazônia como Complexo Regional", apoiada na regionalização proposta pelo IBGE (2022) e em debates sobre sustentabilidade, território e desigualdades socioambientais. Inspirando-se no percurso didático sistematizado por Cavalcanti (2014; 2019 apud Moura Júnior; Miranda; Cavalcanti, 2022), a organização das aulas buscou articular três movimentos: problematização, sistematização e síntese.

Como instrumentos didático-metodológicos, utilizaram-se mapas e imagens, quadro branco, roteiro de perguntas para debate, exemplos do cotidiano amazônico e uma atividade de síntese com questão orientadora. A avaliação foi processual, baseada na participação oral, no acompanhamento das respostas escritas e na observação das relações que os estudantes estabeleceram entre conceitos geográficos e suas experiências.

Quadro 1 - Organização do estágio e produtos formativos

Etapa	Quantidade de encontros	Foco principal	Registros e produtos
Observação	aprox. 6	Diagnóstico da turma e da prática do regente	Diário de campo; ficha de observação; levantamento de recursos
Participação	aprox. 4	Apoio às atividades e vínculo com a turma	Anotações de dúvidas recorrentes; apoio à leitura e exercícios
Regência	5	Planejamento e condução de aulas	Planos de aula; materiais visuais; atividade de síntese; reflexão pós-aula

Fonte: O autor (2026)

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO E DISCUSSÃO

A experiência do estágio na Escola Jarbas Passarinho permitiu compreender, de forma concreta, o cotidiano da EJA e as particularidades do trabalho docente no turno noturno. Logo nos primeiros encontros, tornou-se evidente que cada estudante carregava uma trajetória marcada por interrupções, desafios e tentativas de recomeço. Muitos chegavam à escola cansados, mas demonstravam disposição para aprender e manter a frequência. Essa convivência confirmou a necessidade de uma docência que combine exigência intelectual com acolhimento e respeito aos tempos de aprendizagem, como sugere Arroyo (2017) ao discutir as identidades e trajetórias dos sujeitos jovens e adultos.

Na observação, destacou-se a importância da organização da aula e do uso de exemplos próximos da realidade dos estudantes. Notou-se que temas vinculados à Amazônia, à cidade de Belém, ao trabalho e às questões ambientais produziam maior engajamento. Também se observou que a participação oral crescia quando o professor formulava perguntas abertas e valorizava relatos pessoais como ponto de partida para a construção conceitual. Esses elementos orientaram o planejamento das regências, especialmente quanto ao ritmo, à clareza da linguagem e à seleção de materiais visuais.

Na participação, o estagiário pôde interagir de forma mais direta com os estudantes. Ajudar na resolução de atividades, esclarecer dúvidas e acompanhar leituras mostraram que, muitas vezes, o obstáculo não era falta de interesse, mas dificuldades pontuais na leitura de enunciados, na interpretação de mapas ou na compreensão de termos técnicos. Esse contato possibilitou ajustar a mediação pedagógica e reforçou a ideia de que a aprendizagem também se produz em pequenos apoios cotidianos, na escuta e na orientação paciente.

Regências e sequência didática sobre a Amazônia como Complexo Regional

As cinco regências foram organizadas como uma sequência didática, com progressão de conceitos e retomadas sistemáticas. A escolha do

tema "A Amazônia como Complexo Regional" buscou articular identidade regional, dinâmica socioambiental e debates sobre desenvolvimento, conectando o conteúdo ao território vivido pelos estudantes. A problematização inicial, em diferentes encontros, partiu de perguntas como "O que faz a Amazônia ser Amazônia?" e "Como a Amazônia aparece no nosso dia a dia em Belém?", incentivando relatos e interpretações que, posteriormente, foram sistematizados com apoio de mapas e imagens.

Na sistematização, trabalharam-se noções de região e regionalização, destacando a proposta do IBGE (2022) e discutindo por que diferentes critérios produzem diferentes recortes. Em linguagem acessível, relacionaram-se elementos físicos e humanos, como rios, floresta, cidades, atividades econômicas, infraestrutura e conflitos territoriais. A síntese foi construída por meio de uma questão orientadora para debate e registro, permitindo observar como os estudantes articulavam preservação ambiental, emprego, indústria e qualidade de vida.

Quadro 2 – Síntese das cinco regências realizadas (agosto-outubro de 2025)

Regência	Objetivo de aprendizagem	Estratégias e recursos	Evidências observadas
1	Ativar conhecimentos prévios e discutir pertencimento amazônico	Roda de conversa; perguntas orientadoras; mapa do Brasil e da Amazônia	Relatos sobre trabalho, rios, bairros e deslocamentos; participação crescente
2	Compreender o conceito de região e a ideia de regionalização	Explicação dialogada; mapa e legenda; exemplos de recortes regionais	Dúvidas sobre critérios; melhor leitura de legenda com apoio
3	Relacionar natureza e sociedade na formação do espaço amazônico	Imagens de paisagens; esquema no quadro; debate	Estudantes conectaram desmatamento, clima e saúde; uso de exemplos locais

4	Discutir sustentabilidade e conflitos territoriais na Amazônia	Estudo de caso; mapa temático simples; perguntas em grupo	Apareceram visões distintas sobre emprego e preservação; respeito ao debate
5	Síntese avaliativa sobre desafios e futuro da Amazônia	Questão orientadora escrita; compartilhamento oral; retomada de conceitos	Argumentos mais organizados; uso de termos como território e desigualdade

Fonte: O autor (2026)

Inclusão e mediação pedagógica com estudantes surdos

A presença de estudantes surdos na turma exigiu planejamento e adaptações metodológicas permanentes. Mesmo com o apoio do intérprete de Libras, foi necessário ajustar o ritmo da explicação, organizar melhor a fala em blocos curtos, evitar frases longas e apoiar a exposição com mapas e imagens. Também se mostrou importante apontar elementos no mapa durante a explicação e retomar conceitos essenciais com exemplos visuais, garantindo que a linguagem cartográfica funcionasse como apoio à compreensão.

Essas adaptações reforçaram a ideia de que a inclusão não é um procedimento isolado, mas uma prática cotidiana de mediação. Ao planejar pensando em diferentes formas de aprender, o professor amplia o acesso ao conhecimento para todos. A experiência contribuiu para desenvolver uma postura mais consciente sobre comunicação em sala e sobre o papel do professor como mediador de linguagens, especialmente na EJA, em que diferenças de escolarização e de repertório são parte do cotidiano.

Evidências de aprendizagem e aprendizagens formativas do estagiário

A atividade de síntese, utilizada em mais de um encontro, permitiu observar evidências de aprendizagem sem reduzir a avaliação a acertos e erros. Ao responderem à questão “O que a Amazônia precisa mais hoje: cuidar da floresta ou fazer mais fábricas?”, os estudantes apresentaram

argumentos relacionados a emprego, qualidade de vida, clima, rios, saúde e futuro das próximas gerações. Ainda que existissem posições distintas, foi possível perceber maior organização do pensamento e maior uso de noções discutidas em aula, como território, região e desigualdade.

Do ponto de vista formativo, o estágio ensinou que uma boa aula não depende apenas de conteúdo, mas de planejamento, escuta e capacidade de ajustar o percurso didático ao que emerge na sala. A regência evidenciou a importância de iniciar pela problematização, sistematizar com recursos visuais e finalizar com síntese, como defendem Moura Júnior, Miranda e Cavalcanti (2022). Também mostrou que a docência se fortalece quando o professor reconhece a experiência dos estudantes como ponto de partida legítimo e, ao mesmo tempo, conduz à construção de conceitos e generalizações.

Por fim, o retorno à escola onde o estagiário estudou gerou uma reflexão sobre trajetória e compromisso. Estar novamente no espaço escolar, agora como docente em formação, ressignificou memórias e reforçou a escolha pelo magistério. Essa dimensão afetiva não substitui o rigor pedagógico, porém fortalece a responsabilidade ética do professor em relação aos estudantes e à escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado em Geografia III consolidou-se como um processo de amadurecimento intelectual e humano. Retornar à Escola Jarbas Passarinho como professor estagiário representou uma oportunidade de reencontro com o passado e de reflexão sobre o sentido do magistério. As memórias afetivas tornaram-se parte da prática pedagógica, contribuindo para um ensino mais sensível e significativo.

A experiência confirmou que a EJA é um espaço de transformação social e de reconstrução de trajetórias. Conforme Reis (2023), essa modalidade ultrapassa a dimensão formal da escolarização e reafirma o direito à educação como prática social. O comprometimento dos estudantes evidenciou o valor atribuído à escola e mostrou como a Geografia pode fortalecer o pertencimento e a consciência crítica.

Como destaca Régis (2024), a educação geográfica, quando baseada na escuta e na valorização das experiências dos sujeitos, torna-se instrumento de acolhimento e emancipação. Essa perspectiva se confirmou ao longo do estágio, no qual o ensino da Amazônia possibilitou articular ciência, território e memória.

A adaptação das aulas para estudantes surdos evidenciou que a prática pedagógica deve ser flexível e inclusiva, reconhecendo múltiplas linguagens e formas de aprender. A presença do intérprete, aliada a estratégias visuais e dialógicas, reforçou o compromisso com uma educação acessível e democrática.

Conclui-se que o estágio supervisionado cumpriu não apenas sua função curricular, mas também um papel formativo mais amplo ao unir afetividade, conhecimento e compromisso social. O ensino de Geografia, ao dialogar com a EJA e com a realidade amazônica, revelou-se um caminho de formação cidadã e de esperança, tanto para o educador quanto para os educandos.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Educação de Jovens e Adultos; Ensino de Geografia; Memórias afetivas; Amazônia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jarbas Passarinho pela acolhida, à professora orientadora Claudiana Godoy, ao professor regente Claudio Santos, a todos os servidores da escola e, principalmente, aos estudantes da EJA, que contribuíram diretamente para minha formação docente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2017.

IBGE. Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas e Complexos Regionais. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022.

MOURA JÚNIOR, Francisco Tomaz; MIRANDA, Marielly de Sousa; CAVALCANTI, Lana de Souza. Percurso didático para mediação da aprendizagem em Geografia: experiências em torno de uma proposta. Revista Geografar, Curitiba, v. 17, n. 1, p. 9–29, jan./jun. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

RÉGIS, Tamara de Castro. Educação Geográfica e acolhimento na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 17, n. 1, p. 78–96, jan./abr. 2024.

REIS, Gilson Soares dos. Educação de Jovens e Adultos: desafios e oportunidades na atualidade. Revista Educação e Ensino Contemporâneo, v. 1, n. 1, jan./jun. 2023.

VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NAS ESCOLAS ALEXANDRE ZACARIAS DE ASSUMPÇÃO E DR. MÁRIO CHERMONT

Pedro Vinicíus Martins Monteiro
pedrovinicius9638@gmail.com

Claudiana Viana Godoy
Claudiana.v.godoy@uepa.br

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado constitui-se como uma etapa fundamental na formação docente, uma vez que possibilita ao futuro professor o contato direto com a realidade escolar, permitindo a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na formação acadêmica e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola.

Durante a realização do estágio, especificamente na Escola Alexandre Zacarias, foi possível observar realidades educacionais bastante distintas entre as escolas-campo acompanhadas, evidenciando as desigualdades existentes no sistema educacional. Em uma das instituições, constatou-se uma infraestrutura precária, marcada pela escassez de cadeiras, salas de aula em más condições físicas e pela ausência frequente de professores, fatores que comprometiam significativamente o processo de ensino-aprendizagem. Essa realidade afetava de forma ainda mais sensível os alunos atendidos, em sua maioria adultos que retornaram à escola após longos períodos de afastamento, enfrentando dificuldades adicionais para manter a motivação e a continuidade dos estudos. Em contrapartida, na Escola Dr. Mario Chermont, a experiência de estágio revelou um contexto educacional mais favorável, caracterizado pela atuação comprometida dos professores, pela participação ativa dos alunos nas atividades propostas e por um ambiente escolar mais organizado e acolhedor, o que contribuía para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes.

Diante dessas vivências contrastantes, este trabalho tem como objetivo relatar e analisar criticamente as experiências observadas ao longo do

estágio supervisionado, destacando as diferenças estruturais e pedagógicas entre as escolas acompanhadas e refletindo sobre a questão central que orienta a pesquisa: de que maneira as condições estruturais e pedagógicas das instituições de ensino influenciam o processo de ensino-aprendizagem e contribuem para a formação profissional e crítica do futuro professor?

METODOLOGIA

No decorrer do estágio, ministrei três aulas de forma integral sob minha responsabilidade, abordando temas atuais e de relevância geopolítica, como a Guerra entre a Ucrânia e a Rússia e o conflito entre Palestina e Israel. As aulas foram estruturadas com base em discussões orientadas, exibição de vídeos explicativos e análise de mapas, buscando promover a reflexão crítica dos alunos sobre os acontecimentos contemporâneos e suas implicações mundiais. Além disso, participei de reuniões e atividades escolares, acompanhando o trabalho da professora orientadora e a rotina da instituição. O estágio foi encerrado com a troca de escola, sendo as últimas observações realizadas na Escola Dr. Mário Chermont, o que possibilitou ampliar a compreensão sobre diferentes contextos escolares e práticas pedagógicas.

A metodologia adotada no desenvolvimento deste estágio supervisionado fundamenta-se na observação direta e participativa, compreendida como um instrumento essencial para a análise crítica e reflexiva das práticas pedagógicas vivenciadas no ambiente escolar. As atividades foram realizadas integralmente de forma presencial, possibilitando o acompanhamento sistemático das aulas, a observação das relações estabelecidas entre professores e alunos e a compreensão da dinâmica cotidiana da escola. Nesse processo, foram realizados registros contínuos das aulas observadas, contemplando aspectos como as metodologias utilizadas, as estratégias didáticas adotadas pelos docentes, a organização da sala de aula e o nível de participação e interesse demonstrado pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Para subsidiar essas análises, utilizaram-se instrumentos metodológicos como o diário de campo, anotações descritivas e relatos reflexi-

vos, os quais permitiram sistematizar as experiências vivenciadas e as situações observadas, contribuindo para uma reflexão mais aprofundada sobre a prática docente. Ademais, foram realizadas conversas informais com professores, membros da equipe pedagógica e alguns alunos, com o objetivo de compreender suas percepções acerca da realidade escolar, das principais dificuldades enfrentadas no cotidiano educacional, das condições de trabalho docente e das metodologias consideradas mais eficazes na mediação do conhecimento. O estágio também contemplou a análise da infraestrutura da instituição, abrangendo a identificação dos recursos didáticos disponíveis, as condições físicas das salas de aula, a organização dos espaços escolares e os desafios estruturais que interferem direta ou indiretamente na qualidade do ensino ofertado.

No decorrer do estágio, foram ministradas três aulas de forma integral sob minha responsabilidade, o que proporcionou a vivência prática da docência e a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação acadêmica. As aulas abordaram temas atuais e de grande relevância geopolítica, como a Guerra entre a Ucrânia e a Rússia e o conflito entre Palestina e Israel, buscando relacionar os conteúdos curriculares às dinâmicas do cenário internacional contemporâneo. As intervenções pedagógicas foram estruturadas a partir de discussões orientadas, exibição de vídeos explicativos, análise de mapas e contextualização histórica dos conflitos, com o intuito de estimular o pensamento crítico dos alunos, promover o debate em sala de aula e incentivar a construção coletiva do conhecimento.

Além das regências, o estágio envolveu a participação em reuniões pedagógicas e em outras atividades escolares, possibilitando o acompanhamento do trabalho da professora orientadora e uma compreensão mais ampla da rotina institucional. O estágio foi concluído com a mudança de escola-campo, sendo as últimas observações realizadas na Escola Dr. Mário Chermont, experiência que permitiu ampliar a análise comparativa entre diferentes contextos escolares, realidades estruturais e práticas pedagógicas, contribuindo significativamente para o amadurecimento profissional e a formação crítica do futuro docente.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

O estágio supervisionado foi realizado ao longo de aproximadamente dois meses, com atividades semanais desenvolvidas, em sua maioria, às quintas-feiras. A experiência foi dividida em três etapas principais: observação, participação e regência. No período inicial, dediquei-me à observação da rotina escolar, das metodologias utilizadas pelos docentes e da interação entre alunos e professores. Essa fase foi essencial para compreender a dinâmica da escola, o comportamento dos estudantes e as condições gerais da instituição, que enfrentava dificuldades estruturais e pedagógicas significativas, como falta de professores, carteiras insuficientes e salas de aula em condições precárias. A turma observada era composta, em grande parte, por alunos mais velhos, muitos deles trabalhadores que retornaram aos estudos após um longo tempo fora da escola, o que tornava o processo de ensino-aprendizagem ainda mais desafiador.

Na etapa seguinte, de participação, comecei a auxiliar a professora regente na elaboração dos planos de aula, na seleção dos conteúdos e na preparação dos materiais didáticos. Essa fase foi marcada pela troca de experiências e pela cooperação, permitindo acompanhar de perto o planejamento e a execução das atividades. A professora foi sempre receptiva, prestando orientações e demonstrando interesse em compartilhar seu conhecimento. Além dela, a equipe gestora e os demais funcionários mostraram-se acolhedores, colaborando para que a experiência ocorresse de maneira produtiva e agradável.

A fase de regência consistiu na aplicação de três aulas ministradas integralmente por mim, nas quais busquei desenvolver temas contemporâneos e de relevância global, como a Guerra entre a Ucrânia e a Rússia e o conflito entre Palestina e Israel. O objetivo dessas aulas foi ampliar a compreensão dos alunos sobre as causas e consequências dos conflitos internacionais, incentivando o pensamento crítico e a capacidade de análise sobre questões políticas, econômicas e sociais. A metodologia adotada baseou-se em aulas dialogadas, uso de vídeos explicativos, mapas e discussões em grupo, com o intuito de tornar o conteúdo mais acessível e interessante. As atividades incluíram leitura de textos informativos, in-

terpretação de notícias, elaboração de resumos e debates coletivos, culminando em uma revisão geral ao final de cada aula, na qual foram retomados os principais pontos abordados.

A recepção dos alunos foi positiva: demonstraram curiosidade e envolvimento com os temas propostos, participando das discussões e relacionando os conteúdos com situações do cotidiano. Essa postura ativa mostrou que, mesmo diante de limitações estruturais, a escolha de conteúdos atuais e a abordagem dinâmica podem despertar o interesse e favorecer a aprendizagem. Durante as aulas, utilizei recursos disponibilizados pela escola, como o livro didático, data show, o quadro branco e materiais de apoio impressos, o que contribuiu para a melhor compreensão dos assuntos tratados.

Em relação à estrutura física, a primeira escola apresentou muitas dificuldades: salas pequenas e quentes, carteiras insuficientes, iluminação fraca e poucos recursos tecnológicos. No entanto, a Escola Dr. Mário Chermont, onde ocorreu a segunda parte do estágio, apresentou uma realidade completamente diferente. A instituição conta com uma estrutura moderna e bem organizada, com salas de aula amplas e ventiladas, quadra esportiva coberta, auditório, biblioteca, sala de informática equipada, laboratórios de apoio pedagógico e áreas verdes destinadas à convivência dos alunos. Essa infraestrutura adequada favoreceu o desenvolvimento das aulas e contribuiu para um ambiente mais agradável e propício à aprendizagem. A organização e o comprometimento dos professores, aliados à participação ativa dos alunos, tornaram a vivência muito mais produtiva e enriquecedora.

A comparação entre as duas escolas foi uma das partes mais marcantes da experiência. Enquanto a primeira instituição enfrentava sérios desafios estruturais e pedagógicos, que interferiam diretamente na qualidade do ensino, a Escola Dr. Mário Chermont demonstrou que um espaço físico bem planejado, aliado a uma gestão eficiente e a docentes engajados, pode transformar positivamente o processo educativo. Essa observação reforçou a compreensão de que o ambiente escolar exerce grande influência sobre o desempenho e o interesse dos estudantes.

De modo geral, o estágio proporcionou uma vivência significativa, permitindo observar a realidade da educação pública sob diferentes perspectivas. As experiências vividas contribuíram para o aprimoramento das minhas habilidades pedagógicas, para a consolidação da identidade docente e para a compreensão da importância do professor como mediador do conhecimento e agente de transformação social. Essa trajetória reforçou a convicção de que o ensino vai além da transmissão de conteúdos: envolve empatia, planejamento, criatividade e compromisso com a formação cidadã dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização do estágio supervisionado nas Escolas Alexandre Zacarias de Assumpção e Dr. Mário Chermont, foi possível vivenciar de maneira concreta a rotina escolar, acompanhando de perto a dinâmica das salas de aula, a relação estabelecida entre professores e alunos e as formas de interação entre a equipe pedagógica, a gestão escolar e a comunidade. Essas vivências possibilitaram a compreensão de que o ambiente escolar é marcado por múltiplas realidades sociais, culturais e educacionais, as quais influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Ao longo do estágio, desenvolvi habilidades relacionadas ao planejamento, à execução e à avaliação de atividades pedagógicas, bem como à necessidade de adaptar estratégias de ensino de acordo com as especificidades, interesses e níveis de aprendizagem dos alunos, reconhecendo a importância de uma prática docente flexível, inclusiva e contextualizada.

As experiências adquiridas contribuíram de forma significativa para a reflexão crítica sobre a prática docente, evidenciando que o papel do professor vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo também a mediação do conhecimento, o estabelecimento de vínculos pedagógicos, a escuta ativa e o compromisso com a formação cidadã dos estudantes. Nesse sentido, o estágio favoreceu o fortalecimento da comunicação em sala de aula, a construção de uma relação mais próxima e respeitosa com os alunos e o desenvolvimento de uma postura profissional ética e

responsável diante dos desafios cotidianos da escola pública. Ademais, a observação de diferentes contextos escolares permitiu analisar como as condições estruturais, organizacionais e pedagógicas impactam diretamente o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, os objetivos propostos e a questão central apresentados na introdução foram plenamente contemplados ao longo do estágio, uma vez que as experiências vivenciadas evidenciaram que o estágio supervisionado é uma etapa indispensável na formação do futuro educador. Ao proporcionar aprendizado contínuo, experiência prática e uma compreensão crítica acerca dos desafios e das potencialidades da educação pública, o estágio contribui de maneira decisiva para a construção da identidade profissional docente, preparando o estagiário para atuar de forma consciente, comprometida e reflexiva no contexto educacional.

Palavras-chave: Educação; Geopolítica; Observação pedagógica; Infraestrutura escolar; Ensino médio.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste estágio supervisionado e para o desenvolvimento do presente relatório. Agradeço, primeiramente, à professora regente e à equipe pedagógica da escola, pelo acolhimento, pela orientação constante e pela disponibilidade demonstrada ao longo de todo o período de estágio, fatores que tornaram possível uma vivência prática enriquecedora e fundamental para a consolidação dos conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica. O apoio recebido possibilitou não apenas o acompanhamento das atividades em sala de aula, mas também a compreensão da dinâmica escolar e dos desafios enfrentados no cotidiano da docência.

Agradeço, igualmente, ao professor de Geografia da Escola Dr. Mário Chermont, pela colaboração, pelas orientações pedagógicas e pelo suporte oferecido durante as atividades desenvolvidas, contribuindo de forma significativa para o aprimoramento das práticas realizadas ao longo do estágio. Estendo meus agradecimentos à direção, à coordenação e

aos demais funcionários da instituição, pela receptividade, pelo apoio e pela disposição em colaborar, criando um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional do estagiário.

Registro, ainda, minha gratidão à Universidade, em especial aos professores orientadores, pelo acompanhamento sistemático, pelo incentivo e pelas valiosas contribuições teóricas e metodológicas que nortearam tanto a condução do estágio quanto a elaboração deste trabalho. As orientações recebidas foram essenciais para o desenvolvimento de uma postura crítica, ética e reflexiva diante da prática docente. Por fim, agradeço aos colegas de curso e, de modo especial, aos alunos das escolas-campo, cuja participação, interação e troca de experiências enriqueceram profundamente essa vivência, possibilitando uma compreensão mais ampla e significativa do processo educativo e reafirmando a importância do compromisso social do professor na formação de cidadãos críticos e conscientes.

REFERÊNCIAS

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

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

ENSINO DE GEOGRAFIA E MAQUETE DIDÁTICA: PERSPECTIVAS FORMATIVAS NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Eli Éwerton Monteiro Maciel
ewertonmonteiromaciel@gmail.com

Juliana de Lemos Novais
juliana.novais@aluno.uepa.br

Vitor Oliveira de Castro
vitor.od.castro@aluno.uepa.br

Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro
larissa.ribeiro@uepa.br

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é uma etapa essencial na formação docente, pois é nele que a teoria ganha vida na sala de aula. Nesse momento, o futuro professor deixa de ser apenas observador e passa a vivenciar a prática, enfrentando desafios e descobrindo as possibilidades do ensino. Mais do que uma exigência acadêmica, o estágio torna-se um espaço de construção da identidade profissional e de reflexão sobre o sentido de ensinar. Como afirmam Pimenta e Lima (2012), ele é um campo de conhecimento em que o licenciando observa, age e repensa sua formação, compreendendo o ensino como um ato crítico e criativo.

Nesse processo formativo, o estágio possibilita ao futuro professor compreender que a docência vai além do domínio dos conteúdos teóricos. A convivência cotidiana com a escola, alunos e equipe pedagógica permite reconhecer que ensinar envolve relações humanas, escuta sensível e constante reflexão sobre a própria prática. Assim, o estágio configura-se como um momento privilegiado de aprendizagem, no qual o licenciando passa a construir, de forma concreta, sua postura profissional e seu compromisso com a educação.

Na Geografia, essa experiência ganha ainda mais importância, pois exige do professor a capacidade de relacionar o conhecimento científico com a realidade dos alunos. Callai (2005) e Vesentini (2008) destacam

que o ensino geográfico deve ir além da memorização de conceitos, despertando a curiosidade e a consciência crítica do espaço. Dentro dessa perspectiva, o uso de metodologias ativas, como a maquete didática, torna o aprendizado mais significativo, permitindo que o aluno veja e compreenda de forma concreta os conteúdos estudados.

Ao trabalhar conteúdos geográficos de forma contextualizada, o professor contribui para que os alunos desenvolvam uma leitura mais crítica do espaço em que vivem, compreendendo as transformações da natureza e da sociedade. Dessa maneira, a Geografia escolar deixa de ser apenas descritiva e passa a assumir um papel formativo, estimulando a reflexão, a participação e o interesse dos estudantes pelo conhecimento.

A pesquisa intitulada "Ensino de Geografia e Maquete Didática: Perspectivas Formativas no Contexto do Estágio Supervisionado" surgiu da experiência vivida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Augusto Montenegro, localizada no Bairro do Telégrafo, em Belém, Pará. Apesar das dificuldades estruturais, como salas quentes, falta de materiais didáticos e poucos recursos tecnológicos, a escola mostrou-se um espaço acolhedor e propício à aprendizagem. Durante a regência, a maquete de vulcão foi utilizada para representar o vulcanismo e os movimentos das placas tectônicas, despertando o interesse dos alunos e tornando o conteúdo mais acessível.

A vivência nesse contexto evidenciou que a realidade da escola pública apresenta desafios constantes, mas também inúmeras possibilidades pedagógicas. A criatividade do professor, aliada ao uso de recursos simples e acessíveis, mostrou-se fundamental para transformar o ambiente da sala de aula em um espaço mais dinâmico e participativo, favorecendo o envolvimento dos alunos com os conteúdos trabalhados.

Essa prática confirma o que Carvalho (2022) defende, ao ressaltar que o uso de recursos concretos amplia o interesse e ajuda o aluno a transformar o "ver" em "entender". O estágio também revelou os desafios e as potencialidades da escola pública, mostrando o quanto o professor precisa ser criativo, sensível e comprometido. Freire (1996) lembra que ensinar é um ato ético e político, e Libâneo (2013), por sua vez, reforça

que cabe ao professor criar condições para que o aluno construa o próprio conhecimento.

Nesse sentido, o uso da maquete didática não se configura apenas como uma estratégia metodológica, mas também como uma possibilidade de aproximar o conteúdo da realidade dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. A experiência vivida durante o estágio contribuiu, também, para a consolidação da identidade docente, reforçando a importância da reflexão constante sobre a prática pedagógica.

Assim, este trabalho busca compreender como o uso da maquete didática contribui para o ensino-aprendizagem da Geografia no contexto do estágio supervisionado e de que maneira essa prática pode tornar o ensino mais significativo e contribui para a formação crítica e reflexiva do futuro professor. Para isso, o trabalho parte da seguinte questão central: De que maneira o uso da maquete didática, como metodologia ativa, pode tornar o ensino de Geografia mais significativo no contexto da escola pública?

METODOLOGIA

A metodologia adotada para o desenvolvimento do estágio supervisionado fundamentou-se na articulação entre observação, participação e regência, conforme previsto na disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia II do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Pará. O processo envolveu a análise da realidade escolar, a observação das aulas ministradas pelo professor regente, a elaboração de planos de aula e a aplicação de estratégias pedagógicas voltadas ao ensino de Geografia, com base em metodologias ativas e recursos didáticos diversificados.

Nesse contexto, a metodologia foi pensada como um percurso formativo contínuo, no qual cada etapa do estágio dialogou diretamente com a seguinte, permitindo aos estagiários compreenderem o processo educativo em sua totalidade. Essa organização metodológica contribuiu para que as experiências vivenciadas não se configurassem como ações

isoladas, mas sim como parte de um processo reflexivo e articulado, essencial à formação docente.

Nesse sentido, a metodologia buscou compreender o estágio não apenas como uma exigência curricular, mas também como um momento formativo essencial para a construção da identidade docente. A vivência no espaço escolar possibilitou aos estagiários refletirem sobre o papel social do professor de Geografia, reconhecendo a importância de práticas pedagógicas comprometidas com a realidade dos estudantes e com a formação de sujeitos críticos e participativos.

Além disso, o estágio favoreceu o desenvolvimento de uma postura ética e responsável frente ao trabalho docente, estimulando o compromisso com a aprendizagem dos alunos e com o ambiente escolar. A convivência diária com professores, gestores e estudantes evidenciou a complexidade do trabalho pedagógico e a necessidade de sensibilidade diante das múltiplas realidades presentes na escola pública.

As atividades ocorreram na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Augusto Montenegro, localizada no Bairro do Telégrafo, em Belém (PA), entre os meses de agosto e setembro de 2025. Inicialmente, realizou-se a etapa de observação, na qual os estagiários acompanharam as rotinas da escola e a dinâmica das turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, registrando aspectos como infraestrutura, gestão escolar, comportamento dos estudantes e metodologias empregadas. Essa fase foi essencial para compreender o contexto sociopedagógico da instituição e planejar as intervenções didáticas de forma coerente com a realidade observada.

Durante essa etapa, a observação foi conduzida de maneira atenta e reflexiva, permitindo identificar tanto os desafios enfrentados no cotidiano escolar quanto as estratégias adotadas pelos professores para superá-los. A análise do comportamento dos estudantes, das relações interpessoais e do funcionamento da escola contribuiu para uma compreensão mais ampla da dinâmica educacional, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis e sensíveis às particularidades do contexto escolar.

A observação também possibilitou reconhecer as limitações estruturais da escola e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, como a escassez de recursos didáticos e as dificuldades relacionadas à infraestrutura. Esses elementos foram considerados no planejamento das aulas, buscando-se alternativas metodológicas viáveis e adequadas à realidade encontrada.

Na sequência, durante o período de regência, foram planejadas e ministradas aulas de Geografia voltadas ao tema "As diferentes formações e representações terrestres", contemplando a competência EF06GE09 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As atividades integraram recursos teóricos e práticos, incluindo a utilização de slides, vídeos, o aplicativo Google Earth e a confecção de uma maquete de vulcão com materiais simples e acessíveis, buscando favorecer a visualização e compreensão dos processos geodinâmicos da Terra. Essa proposta baseou-se na concepção de ensino de Geografia defendida por autores como Vesentini (2008) e Callai (2005), que destacam a importância da relação entre teoria, prática e realidade vivida dos alunos.

Nesse momento, a metodologia priorizou a participação ativa dos estudantes, estimulando o diálogo, a curiosidade e a construção coletiva do conhecimento geográfico. As atividades práticas mostraram-se fundamentais para despertar o interesse dos alunos, aproximando os conteúdos trabalhados de seu cotidiano e favorecendo uma aprendizagem mais significativa. A experiência da regência possibilitou, ainda, aos estagiários desenvolver habilidades relacionadas ao planejamento, à condução da aula e à mediação do conhecimento.

A utilização de recursos tecnológicos e materiais concretos contribuiu para tornar as aulas mais dinâmicas e acessíveis, permitindo que os estudantes visualizassem os fenômenos geográficos de forma mais clara. A confecção da maquete, em especial, favoreceu a aprendizagem colaborativa, incentivando o trabalho em grupo e o envolvimento ativo dos alunos no processo educativo.

Por fim, o estágio compreendeu momentos de reflexão e avaliação, nos quais foram analisados os resultados das atividades e a participação

dos estudantes, identificando desafios e potencialidades das práticas desenvolvidas. Esse processo possibilitou consolidar a aprendizagem docente, reafirmando o estágio como espaço formativo de experimentação, crítica e construção de saberes pedagógicos, como ressaltam Pimenta e Lima (2012). Assim, a metodologia do estágio pautou-se na integração entre planejamento, execução e reflexão, elementos essenciais à formação de um professor capaz de promover um ensino de Geografia significativo, crítico e contextualizado.

Esses momentos reflexivos permitiram reconhecer a importância da avaliação contínua como instrumento de aprimoramento da prática pedagógica. A análise das experiências vivenciadas favoreceu a identificação de limites e avanços, contribuindo para a construção de uma postura docente mais consciente, crítica e comprometida com a qualidade do ensino.

Dessa forma, a metodologia adotada ao longo do estágio supervisionado reafirma a relevância da articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores, evidenciando que o exercício da docência exige planejamento, reflexão constante e sensibilidade diante das realidades sociais e educacionais dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

A regência no 6º ano da Escola Augusto Montenegro mostrou, desde o início, que ensinar Geografia exige muito mais do que apresentar conceitos. Por mais que o planejamento estivesse estruturado, a realidade da sala revelou outros caminhos possíveis e necessários. Logo na explicação inicial sobre a formação dos continentes e o movimento das placas tectônicas, ficou evidente que o conteúdo, por si só, não bastava. Alguns alunos acompanhavam atentos, enquanto outros demonstravam dificuldade em visualizar aquilo tudo acontecendo “de verdade”. Essa diferença de compreensão não é surpreendente e, na verdade, confirma o que Pimenta e Lima (2012) afirmam sobre o estágio sobre ser no confronto entre planejamento e prática que o licenciando aprende a reorganizar a própria ação pedagógica.

Nesse momento inicial da regência, ficou clara a importância de observar atentamente as reações da turma, algo que nem sempre é possível antecipar no planejamento escrito. O silêncio de alguns alunos, os olhares dispersos de outros e as perguntas pontuais que surgiam revelavam que cada estudante estava em um tempo diferente de compreensão. Essa leitura sensível da turma passou a orientar as decisões tomadas ao longo da aula, reforçando que o professor precisa, antes de tudo, perceber o que está acontecendo diante de si.

Essa sensação de precisar "trazer o conteúdo para mais perto" foi se intensificando ao longo da explicação. Mesmo com exemplos simples, ainda havia certa distância entre o que os alunos ouviam e aquilo que imaginavam. Callai (2005) lembra que o ensino de Geografia só cumpre sua função quando o estudante consegue relacionar o tema estudado com o espaço concreto em que vive. Quando essa ponte não é construída, o conceito fica suspenso, quase abstrato demais. E foi justamente essa percepção feita ali, em tempo real, que levou a regência para outro rumo.

É importante destacar que esse deslocamento da aula não significou abandonar o planejamento, mas reinterpretá-lo à luz da realidade concreta da turma. O plano deixou de ser um roteiro rígido e passou a funcionar como um guia flexível, capaz de se adaptar às demandas que surgiam no próprio desenvolvimento da aula. Essa experiência contribuiu diretamente para a compreensão de que o planejamento pedagógico ganha sentido quando dialoga com a prática e não quando tenta se impor a ela.

A transição para o Google Earth aconteceu quase como uma resposta natural à necessidade da turma. Assim que o aplicativo foi aberto, a postura dos alunos mudou. Eles passaram a se mover, a comentar, a apontar para a tela. A localização dos vulcões, as áreas de colisão e afastamento das placas tectônicas, o Círculo de Fogo do Pacífico tudo isso ganhou um sentido mais concreto. Alguns associaram àquilo que já tinham visto na televisão, outros a vídeos curtos da internet. Esse movimento espontâneo dos alunos confirma a ideia de Carvalho (2022): recursos visuais não são acessórios, mas pontes fundamentais para compreender temas que exigem abstração.

Nesse instante, ficou evidente como as tecnologias, quando bem utilizadas, podem atuar como mediadoras do conhecimento, e não apenas como elementos de distração. O Google Earth funcionou como uma janela para o mundo, permitindo que os alunos "viajassem" pelo planeta e observassem fenômenos que, de outra forma, permaneceriam distantes da sua realidade cotidiana. Essa aproximação despertou curiosidade e ampliou o interesse pelo conteúdo trabalhado.

Apesar disso, houve momentos de dispersão. A sala quente, o barulho do corredor e a própria dinâmica do 6º ano criaram pequenas interrupções. Isso não foi um obstáculo isolado, mas uma lembrança constante de que ensinar na escola pública demanda sensibilidade e adaptação. Freire (1996) destaca que ensinar é um ato ético, profundamente marcado pelo diálogo e pela leitura da realidade do outro. Naquele ambiente, era impossível ignorar que a atenção dos alunos também estava disputando espaço com as condições do entorno. Foi a partir disso que a regência seguiu para a etapa prática.

Esses momentos de dispersão também contribuíram para reforçar a necessidade de estratégias mais dinâmicas e participativas. Longe de representar um fracasso, essas interrupções mostraram que o processo de ensino-aprendizagem é atravessado por fatores que extrapolam o conteúdo curricular. Reconhecer isso foi fundamental para compreender que o papel do professor não é controlar todas as variáveis, mas sim aprender a lidar com elas de forma criativa e sensível.

Antes da etapa da maquete ser iniciada, todo o processo de criação foi detalhado aos alunos, para fins de possíveis montagens posteriores. Para a experiência, foram utilizados: garrafa PET (pequena, de mais ou menos 200 ml), corante de cor vermelha, bicarbonato de sódio, vinagre, papelão, papel (jornal ou higiênico), cola e tintas coloridas. A confecção da maquete teve início em sua base, com um pedaço do papelão recortado em formato quadrado, com a garrafa PET sendo colada no centro da base. Para fazer o formato de cone do vulcão, foram feitas várias tiras com o papelão que sobrou, coladas na ponta da garrafa e na base. Para preencher o espaço entre a garrafa e as tiras, foi utilizado o papel, fa-

zendo com que a estrutura do vulcão não ficasse oca, mas sólida. Com o papel e a cola também foi feito o revestimento do vulcão, para permitir a pintura após isso.

Com a maquete já pronta, foi realizado o experimento da erupção. Para esse processo, foram colocadas uma quantidade equivalente a 2 (duas) colheres de bicarbonato de sódio no interior do vulcão, ou seja, dentro da garrafa PET. Após o bicarbonato, foi adicionado o corante vermelho e, finalizando a experiência com a erupção de fato, foi adicionado o vinagre, fazendo com que a "erupção" fosse instantânea.

A atividade com a maquete de vulcão foi o ponto de virada da aula. Diferente do momento anterior, em que o conceito precisava ser "imaginado", a maquete permitiu que eles tocassem, vissem, montassem e simulassem o processo. A participação aumentou de forma natural; os alunos queriam mexer, perguntar, testar. Houve comentários engraçados, curiosidades repentinas e até comparações com filmes. Foi nesse instante que o conteúdo finalmente "desceu para a experiência deles". A proposta concretizou aquilo que Libâneo (2013) chama de aprendizagem significativa: o aluno aprende quando participa, quando se envolve e sente que faz parte do processo, e não apenas quando recebe informação.

Outro aspecto importante é que essa atividade, não só facilitou a compreensão, como também revelou o verdadeiro problema da aula: a dificuldade inicial de transformar um fenômeno geológico invisível e distante do cotidiano em algo compreensível para uma turma tão jovem. A maquete, combinada com o Google Earth, solucionou justamente isso, não de um jeito milagroso, mas por meio da aproximação gradual entre teoria, visualização e prática. É nesse ponto que a experiência se alinha ao que Pimenta e Lima (2012) defendem quando tratam do estágio como lugar de experimentação a cada passo: o estagiário testa, observa e reconstrói sua estratégia.

Ao final, a sensação foi de que a aula não se sustentou apenas pelo conteúdo ou pelos recursos usados, mas pela capacidade de perceber, durante a regência, quais caminhos funcionavam melhor para aquela turma específica. Ensinar Geografia, nesse contexto, mostrou-se uma ação

que exige atenção contínua, flexibilidade, escuta e criatividade. Foi dessa combinação de teoria, realidade e prática que a aula aconteceu de fato. E foi a partir dela que se compreendeu, de maneira muito concreta, que a docência não é um roteiro fixo, mas sim um processo vivo, que se reinventa conforme a necessidade e o olhar sensível diante do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vividas ao longo do estágio mostraram-se de grande importância, tanto na formação pedagógica quanto pessoal. Unindo teoria e vivência dos alunos, a prática docente possibilitou compreender com mais clareza o papel do professor de Geografia como mediador do conhecimento e com papel importante na formação social do aluno. O uso da maquete didática foi uma metodologia eficiente para um ensino mais atrativo, com os alunos conseguindo visualizar, mesmo em menor escala, fenômenos como o vulcanismo, por exemplo, de maneira mais lúdica e interativa. Além disso, a convivência com ambiente escolar, com todas as suas limitações, mas também com suas potencialidades, possibilitou a sensibilidade diante de todos os desafios enfrentados na educação pública, revelando a necessidade de utilizar bem mais a criatividade, empatia com a realidade da turma e compromisso com a prática da docência.

Nesse sentido, o estágio também contribuiu para a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem vai além da simples transmissão de conteúdos, exigindo do professor uma postura reflexiva e aberta ao diálogo. A observação do cotidiano escolar permitiu perceber a diversidade de ritmos, interesses e dificuldades presentes na sala de aula, reforçando a importância de estratégias pedagógicas que valorizem a participação ativa dos alunos e respeitem suas realidades sociais e culturais. Assim, o contato direto com os estudantes evidenciou que o ensino de Geografia pode se tornar mais significativo quando parte do cotidiano e das experiências vividas pelos próprios educandos.

Outro aspecto relevante observado ao longo do estágio foi a importância do planejamento pedagógico aliado à flexibilidade didática. Mesmo diante de limitações estruturais e da escassez de recursos, foi pos-

sível adaptar metodologias e construir alternativas que favorecessem o aprendizado. Essa vivência reforçou a compreensão de que o professor, especialmente na escola pública, precisa constantemente reinventar sua prática, buscando meios de tornar as aulas mais dinâmicas e acessíveis, sem perder o rigor conceitual e o compromisso com a formação crítica dos alunos.

Dessa forma, pode-se afirmar que os objetivos propostos foram amplamente alcançados, juntamente com a questão central apresentada. Os resultados observados durante o estágio mostraram o envolvimento dos alunos e o aumento do interesse pelo conteúdo. Concluindo mais essa etapa de formação docente, o estágio instalou-se como um espaço de reflexão sobre a docência, mostrando que ensinar, antes de tudo, envolve construção coletiva, escuta e a busca constante para transformar o ensino em uma prática significativa.

Por fim, o estágio supervisionado consolidou-se como uma etapa essencial na formação inicial do professor de Geografia, pois proporcionou não apenas o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, mas também a construção de uma postura ética, sensível e comprometida com a educação. As experiências vividas fortaleceram a compreensão de que o ato de ensinar está diretamente ligado à responsabilidade social do educador e à sua capacidade de contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel na sociedade e no espaço geográfico em que estão inseridos.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Ensino de Geografia; Maquete Didática; Metodologias Ativas; Aprendizagem Significativa; Formação Docente.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, primeiramente, à Prof.ª Larissa Ribeiro, responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia II, por todo apoio que nos foi dado durante esse período, por todas as orientações e ensinos, e por tornar a ida às escolas e as práticas de ensino mais acessíveis.

Agradecemos também à toda direção da Escola Augusto Montenegro, por abrir as portas para a realização do nosso estágio e por toda a recepção que tivemos lá.

E, por fim, agradecemos ao professor responsável do campo de estágio da escola, pelas orientações e por nos permitir observar as formas de adequar nossa didática à realidade da turma.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. O que é ensinar Geografia? In: Geografia em sala de aula. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

CARVALHO, Guilherme Nogueira de. O uso de maquete como recurso didático no ensino de Geografia. Conedu, 2022.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2012.

VESENTINI, José William. Geografia: o ensino e a pesquisa. São Paulo: Contexto, 2008.

A AUSÊNCIA DA GEOGRAFIA FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II E SUAS REPERCUSSÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESTUDANTIL

Aline Isabela Mota dos Santos
aline.santos@aluno.uepa.br

Ryan Costa da Silva Cruz
ryancruz0904@gmail.com

Sabrina de Oliveira de Alencar
sabrinaoliveira12alencar@gmail.com

Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro
larissa.ribeiro@uepa.br

INTRODUÇÃO

A geografia, enquanto ciência humana, aprofunda-se em discussões acerca da relação sociedade-natureza, abrangendo tanto conceitos humanos quanto as vastas dimensões físicas. Contudo, na atualidade, a educação brasileira ainda demonstra certa disparidade na organização do ensino desses eixos, tendo uma ênfase maior em geografia humana com relação à geografia física, algo já apontado por Cavalcanti (2008), que destaca o privilégio em temáticas sociais, colocando conteúdos físicos em segundo plano. Essa relevante diferença acentua a dificuldade de compreensão dos estudantes, especialmente no ensino fundamental.

Durante o estágio supervisionado realizado nas turmas de 8º e 9º ano do turno da tarde, foi possível observar de modo sistemático essa predominância dos conteúdos humanos. Determinados assuntos trabalhados em sala, como geopolítica, questões urbanas e temas socioeconômicos, recebiam maior aprofundamento e tempo de aula, enquanto elementos essenciais da Geografia Física, como clima, relevo, solos e dinâmicas ambientais, surgiam de forma pontual ou superficial.

O presente trabalho procura entender a escassez de conteúdos relacionados à geografia física a partir das experiências obtidas através do Estágio Supervisionado II. Procura-se aqui refletir as consequências da

disparidade na oferta de conteúdo desse ramo essencial e a importância para a educação integral dos alunos.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para a construção deste trabalho fundamentou-se nas observações sistemáticas realizadas durante o Estágio Supervisionado em Geografia II, desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Anésia. As atividades de observação permitiram acompanhar a rotina escolar, identificar os métodos de ensino empregados pelo professor e compreender o contexto estrutural e pedagógico da instituição. O diário de campo foi utilizado como instrumento central de registro, possibilitando documentar a dinâmica das aulas, o comportamento dos alunos e a organização curricular que orienta o ensino de Geografia na escola.

Além das observações práticas, realizou-se uma revisão de literatura, a qual serviu de suporte teórico para analisar criticamente as experiências vivenciadas. Foram consultados autores como Cavalcanti (2008; 2024), Callai (2016) e Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), que discutem a necessidade de equilibrar os conteúdos da geografia física e da geografia humana no ensino básico. Essa base teórica foi fundamental para dialogar com as constatações do estágio, especialmente no que se refere à limitação dos conteúdos associados aos elementos naturais — como clima, relevo, hidrografia e dinâmicas ambientais — que não apareciam de forma aprofundada no planejamento curricular da escola.

A metodologia envolveu também o planejamento, a execução e a análise da regência realizada na turma de 8º ano. A regência contribuiu não apenas para aplicar os conhecimentos teóricos, como também para reforçar a percepção de que o currículo prioriza conteúdos da geografia humana.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Anésia, utilizada como campo de estágio, pertence à rede municipal de ensino, e

está localizada na T. Almirante Barroso, N° 2226, Bairro Souza, Belém-PA. Não se sabe exatamente o ano de sua fundação, porém, fontes históricas contam que a instituição era inicialmente "um anexo de uma das escolas estaduais que também está localizada à Av: Almirante Barroso no bairro do Souza nesta capital" (PPP, 2024, p. 06). A proposta pedagógica é orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Documento Curricular do Estado do Pará (DCE/PA), priorizando o desenvolvimento das competências socioemocionais, cognitivas e culturais dos estudantes, com foco na aprendizagem significativa e no protagonismo juvenil.

A escola localiza-se em uma importante rodovia da cidade de Belém, a Almirante Barroso, em um lugar privilegiado, por ter proximidade com importantes espaços. A comunidade escolar é formada majoritariamente por famílias de renda mais baixas, vindas de bairros como Souza, Curió-Utinga, Marco e Pedreira. A escola possui vínculos importantes como o posto de saúde do Curió e o Parque Ambiental do Utinga, propiciando a integração de ações educativas e sociais.

O perfil socioeconômico dos estudantes analisados revela que a maioria dos pais ou responsáveis se insere na classe baixa, com renda média equivalente a um salário-mínimo e com escolaridade correspondente ao ensino médio completo. Tal contexto indica um nível educacional básico pressuposto, mesmo que marcado por limitações financeiras que podem impactar o desempenho escolar dos alunos. Além disso, observa-se que a maior parte dessas famílias reside em moradias próprias, o que pode indicar relativa estabilidade habitacional, fator positivo para o ambiente familiar. Entretanto, cerca de 56% dos estudantes recebem algum tipo de auxílio governamental, como o programa Bolsa Família, demonstrando uma dependência significativa de políticas públicas de assistência social. As famílias em questão são compostas, em média, por dois a cinco membros e dispõem de acesso a recursos tecnológicos, como computador e internet, elementos fundamentais para o engajamento nas atividades escolares contemporâneas.

Nas tardes, as atividades normalmente consistiam em aulas regulares ou seminários apresentados pelos alunos, mas que, graças ao elevado

engajamento e à interação constante entre educador e seus estudantes, se tornavam momentos de grande interesse e fascínio. A metodologia empregada pelo professor, em sua boa parte, é a aula expositiva tradicional.

Diferente da escola anterior na qual foi realizado o Estágio Supervisionado I, nesta, os recursos já são bem mais limitados, fazendo com que o professor recorra somente ao piloto e ao quadro branco, restringindo o uso de vídeos, mapas digitais e apresentações interativas para uma aula mais didática. Ainda assim, buscou-se superar essa limitação com o uso de esquemas no quadro e atividades dialogadas.

Além desses aspectos, observou-se uma ausência significativa de conteúdos voltados à Geografia Física no planejamento curricular da escola. Os temas abordados nas aulas de Geografia priorizam fortemente os aspectos humanos e políticos, como a globalização, a industrialização e a urbanização, enquanto conteúdos sobre relevo, clima, hidrografia e dinâmicas naturais aparecem de forma pontual ou superficial. Essa lacuna enfraquece a compreensão integrada do espaço geográfico e reduz a percepção das relações entre sociedade e natureza — relação central na formação do pensamento geográfico.

A geografia é uma área que busca compreender as relações socioespaciais presentes no nosso planeta, ocupando um papel fundamental na formação dos estudantes do ensino básico. Segundo Cavalcanti (2024), o ensino de Geografia deve equilibrar as dimensões física e humana do espaço, uma vez que ambas são interdependentes e essenciais para compreender as transformações territoriais e ambientais. Da mesma forma, Callai (2016) ressalta que a educação geográfica deve desenvolver no aluno a capacidade de "ler o mundo", compreendendo tanto as dinâmicas naturais quanto as sociais. A ausência dessa integração limita a formação crítica e espacial dos estudantes, dificultando o entendimento das problemáticas ambientais e territoriais atuais.

Dentro da sala de aula, os conteúdos geográficos físicos são percebidos como memorizadores, monótonos e extensos pela quantidade de conceitos e detalhes fomentadores para o entendimento da disciplina. No entanto, o que se falha em notar é que, muitas das vezes, tais percepções

e críticas estão mais atreladas à prática pedagógica utilizada pelo (a) professor (a) do que pelo conteúdo em si.

Na tentativa de mitigar essa problemática, além de reinventar o seu método de ensino, inserir a ludicidade e usar como base a experiência do aluno para abordar o conteúdo pode ser uma maneira de o docente aproximar a geografia física e desconstruir todos os preconceitos acerca desta. Callai (2015) expressa que as experiências concretas deverão ter interligamento e coerência dentro do que é ensinado, pois o vivido pelo aluno é expresso no espaço cotidiano, e a interligação deste com as demais instâncias é fundamental para a aprendizagem.

A regência foi desenvolvida na turma de 8° ano, e teve como tema "Guerra Fria", sendo utilizada duas aulas de 50 minutos para desenvolver o conteúdo, adotando-se uma metodologia mais dialogada. Para contornar a falta de projetores de imagem para visualização dos alunos, fez-se o uso do quadro branco tanto para exemplificações quanto para atividade avaliativa sobre o assunto abordado.

Nesse panorama, iniciamos a aula com as devidas apresentações dos integrantes antes de expor o objetivo da aula. O conteúdo em si (registrado na lousa) perpassou pelo contexto histórico, consequências da regionalização mundial e os impactos nas configurações mundiais do século XXI. Apresentamos um panorama fundamental sobre a Guerra Fria, destacando seus principais agentes, desdobramentos e impactos geopolíticos. Houve a ênfase nos dois polos que lideraram o cenário internacional após a Segunda Guerra Mundial: os Estados Unidos, representantes do bloco capitalista, e a União Soviética, à frente do bloco socialista.

Notou-se, felizmente, uma ótima recepção provinda dos alunos e altos níveis de engajamento durante a aula regente. Foi dado aos autores a oportunidade de esclarecer dúvidas e relacionar os exemplos dos alunos com a matéria em questão. A interação dos alunos evidenciou que a contextualização e a interdisciplinaridade tornam o ensino mais significativo — princípio defendido por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), que consideram a Geografia como disciplina mediadora da compreensão do mundo e das relações de poder nele existentes.

O plano de aula buscou relacionar o conteúdo histórico com a contemporaneidade, estimulando, dessa forma, o pensamento crítico e reflexão sobre o Brasil no cenário global. Ao final do diálogo, foi realizada uma pequena atividade com cinco questões e correção em conjunto com a turma, a fim de visualizar possíveis dúvidas entre os discentes e promover a socialização do que foi entendido.

Houve momentos em que foi necessário o exercício da paciência, empatia, criatividade e sensibilidade diante dos alunos e acontecimentos cotidianos. A escassez de recursos foi um ponto desafiador, entretanto, não foi visto como barreira crítica para o exercício das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estágio, foi possível observar que a geografia física ocupa um espaço reduzido em sala de aula, respingando na educação integral dos alunos. Embora a geografia humana seja fundamental, não é suficiente para a compreensão do espaço geográfico, que se relaciona diretamente com a natureza.

A ausência desses conteúdos dificulta o entendimento de fenômenos naturais, climáticos e territoriais e a relação sociedade-natureza. Nesse sentido, é necessário revalorizar a geografia física, aproximando-a dos estudantes e garantindo, assim, o equilíbrio entre esses dois campos. Esse desequilíbrio limita a compreensão dos estudantes sobre o espaço geográfico, uma vez que os processos naturais como clima, relevo e dinâmicas ambientais são pouco explorados ou tratados de forma superficial.

Estar imersos no contexto de sala, acompanhando os alunos, nos permitiu compreender a educação para além das salas de aula da universidade. Um momento para pôr em prática todos os aprendizados e conselhos absorvidos no espaço acadêmico.

Assim, este trabalho reforça a importância de uma educação continuada por parte dos professores, além da escola e projetos que considerem a promoção da inserção efetiva da geografia física, tornando o ensino mais completo e alinhado às demandas educacionais.

Palavras-chave: Geografia física; Educação; Conteúdo; Aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à professora orientadora da Universidade do Estado do Pará e ao professor supervisor da escola EEEF Profa. Anésia. Graças ao seu apoio e ensinamentos, concluímos esta disciplina com êxito e com a sensação de dever cumprido.

REFERÊNCIAS

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? Terra Livre, [S. l.], v. 1, n. 16, p. 133–152, 2015. DOI: 10.62516/terra_livre.2001.353. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/353. Acesso em:nov de 2025.

CALLAI, Helena Copetti. Geografia e formação docente: desafios da prática e da pesquisa. São Paulo: Contexto, 2016.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimento. 8. Ed. Campinas: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de Geografia na educação básica: desafios e possibilidades. Scripta Nova. Barcelona (Es.), v. 18, p. 1-17, 2024.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Anésia, 2024-2028. Belém, 2024.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tânia Maria; CACETE, Nilceia. Geografia em sala de aula. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: VIVÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA SOBRE O SANEAMENTO BÁSICO EM CASTANHAL/PA

Jouvane Mateus Silva do Nascimento
jouvanenascimento2025@gmail.com

Francisco Emerson Vale Costa
emersonvale@uepa.br

Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro
larissa.ribeiro@uepa.br

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência aborda os aprendizados e as vivências obtidas durante o Programa Residência Pedagógica (PRP), Edital N°24/2022 da CAPES – Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior em consonância com o edital N°53/2022 – da Universidade do Estado do Pará (UEPA), desenvolvido no período de 2022-2024.

Este trabalho faz parte de atividades que foram desenvolvidas no âmbito do subprojeto do Residência Pedagógica intitulado Instrumentos e metodologias de educação ambiental no contexto da problemática socioambiental referente ao saneamento básico de Castanhal/PA, cujo objetivo central consistiu na complementação da formação discente do curso de Geografia do campus XX da Universidade do Estado do Pará ao promover o debate e a compreensão da educação ambiental por meio da problemática do saneamento básico.

O programa permitiu uma imersão na escola, possibilitando um contato mais amplo com o ambiente escolar, uma vez que a estrutura e a duração do projeto favoreceram esse processo. Nesse contexto, foi possível realizar diversas atividades, tanto aquelas destinadas ao subprojeto quanto outras relacionadas à prática pedagógica e à formação docente. Nesse sentido, o projeto do Residência Pedagógica possibilitou e fomentou a atuação do estagiário com base em sua temática central ao levar para a escola a realidade local da problemática do saneamento básico, o

que culminou na realização de uma atividade de representação por meio de modelos tridimensionais sobre a realidade social da população de Castanhal, especificamente no bairro São José, onde se localiza a escola.

As atividades foram desenvolvidas tanto na Universidade do Estado do Pará, Campos XX, em Castanhal, quanto, sobretudo, na Escola Maria das Mercês Conor, localizada na Rua Manoel Gregório de Melo, no Bairro de José em Castanhal – PA. Durante o período do programa, destaca-se que o residente desenvolveu suas atividades com foco nas turmas do ensino médio. Assim, este texto descreve as atividades desenvolvidas com uma turma do primeiro ano de ensino médio.

Diante do exposto, a problemática apresentada neste relato estrutura-se a partir das seguintes indagações: Como a problemática do saneamento básico impacta a vida da população em Castanhal-PA e qual a contribuição do programa residência pedagógica para a formação acadêmica do graduando do curso de Licenciatura Plena em Geografia?

Nesse sentido, diante das questões que permeiam a dinâmica socioambiental, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar as contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação docente, a partir da abordagem das questões socioambientais relacionadas ao saneamento básico no município de Castanhal-PA.

Como fundamentação teórica deste relato, destacam-se os seguintes autores: Ab'Sáber (1999), Medina (1994) e Mendonça (2001; 2013), que contribuem com reflexões sobre educação ambiental. No âmbito do ensino e da construção de uma base conceitual para o conhecimento geográfico, destacam-se Cavalcanti (2005) e Christopherson (2012).

Em seguida, Callai (2010) oferece subsídios para compreender as relações entre cotidiano e lugar, enquanto Callai e Moraes (2017) discutem a importância de contextualizar a realidade local com as temáticas escolares. Ademais, todos esses referenciais articulam-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contribuindo para uma abordagem crítica da problemática do saneamento básico a partir dos saberes geográficos.

METODOLOGIA

A abordagem utilizada neste trabalho possui natureza descritiva e explicativa, centrando-se nas experiências desenvolvidas durante o período do Residência Pedagógica. A pesquisa adota o método dialético, o qual possibilita compreender o fenômeno estudado de forma holística. Destaca-se, ainda, a utilização de abordagens qualitativa e quantitativa, consideradas fundamentais para a realização da pesquisa, uma vez que, conforme Mussi et al. (2019), a articulação entre diferentes abordagens metodológicas permite uma compreensão mais ampla e consistente do objeto de investigação.

Os procedimentos metodológicos estão organizados a partir de duas etapas: a primeira destina-se ao processo inicial da fundamentação teórica do subprojeto e da ambientação escolar do residente; a segunda fase destina-se às atividades desenvolvidas pelo residente na escola, ministrando aulas na companhia do professor preceptor e desenvolvendo o projeto a qual se destinava. Nesta segunda etapa, destacam-se os seguintes procedimentos:

a. Aulas ministradas de hidrografia e problemáticas socioambientais nas turmas do primeiro ano, com a finalidade de construir os conceitos bases da geografia para a compreensão da problemática do saneamento básico;
b. Levantamento de dados sobre o saneamento básico da cidade de Castanhal-PA, no IBGE cidades, para subsidiar a pesquisa e as atividades desenvolvidas com os alunos;
c. Trabalho de campo de caráter exploratório voltado à coleta de dados por meio da observação sistemática, realizando levantamentos fotográficos e entrevista que subsidiaram a atividade desenvolvida com os alunos;
d. Elaboração de modelos tridimensionais do canal (Igarapé Salgado grande), para retratar a realidade local e para a exposição dos modelos durante as aulas e na feira escolar como produto.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

O Programa Residência Pedagógica constituiu-se como uma experiência prolongada e de extrema relevância para a formação docente ao proporcionar uma vivência mais imersiva e contínua entre o lócus de atuação profissional do educador e o graduando. O programa teve duração de 18 meses, iniciando em novembro de 2022 e concluído em abril de 2024.

Destacam-se, inicialmente, as fases introdutórias das atividades, compostas por quatro meses de orientação, formação e socialização acerca da estrutura e dos objetivos do Programa Residência Pedagógica. Essas etapas, destinadas à turma selecionada da instituição, foram fundamentais para subsidiar a compreensão dos discentes sobre o funcionamento do programa e suas etapas subsequentes. Nesse período, foram realizadas palestras e momentos formativos voltados à discussão da importância dessa política pública, que beneficia graduandos, professores e instituições de ensino. Desse modo, os meses iniciais constituíram-se como um período introdutório essencial para a preparação e o alinhamento dos residentes e dos demais participantes.

Em seguida, o discente teve o contato inicial com a escola onde estagiou e, nessa etapa, destaca-se o processo de ambientação escolar, que se caracteriza como um processo de adaptação entre o lócus de suas atividades e o residente. Nesse momento, o estagiário conheceu o corpo pedagógico e a direção da escola; posteriormente, conheceu a infraestrutura escolar e, então, iniciou o processo de acompanhamento do professor preceptor em sala de aula. Essa fase inicial foi de extrema importância, pois serviu de orientação para o residente, uma vez que, ao conhecer a estrutura escolar e as turmas, isso serviu de base para a preparação para as suas atividades futuras.

Nesse contexto, a segunda fase da relação entre o residente e a escola destina-se às atividades vivenciadas pelo residente, as quais perpassam por diversas etapas, desde a participação em reuniões sobre um projeto interdisciplinar, bem como as aulas ministradas sobre estruturas geológicas e climas mundiais, todas elaboradas e acompanhadas em

conjunto com o professor preceptor. Durante essas etapas, o residente precisava ministrar e elaborar uma atividade secundária na escola que estivesse vinculada ao subprojeto, pois o objetivo do programa também perpassa por essa lógica.

Dessa forma, o residente alinhou suas atividades ao subprojeto voltado à problemática do saneamento básico em Castanhal/PA, tema que expressa desafios recorrentes em diversas cidades brasileiras. Isso se justifica pelo fato de que a degradação ambiental é resultado das práticas sociais, conforme aponta Jacobi (2003), desenvolvidas ao longo da história a partir da relação entre sociedade e natureza, na qual se construiu uma ótica desenvolvimentista baseada na exploração dos recursos naturais.

Nesse sentido, buscou-se abordar tais questões em sala de aula, articulando os conteúdos escolares com o conhecimento empírico dos estudantes e com a realidade local. Essa integração visou ampliar a compreensão dos alunos sobre o contexto em que vivem, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e a leitura crítica da cidade como espaço dinâmico e formador de saberes, como apontam Callai e Moraes (2017).

Com o intuito de tornar a sala de aula um ambiente mais interativo e dinâmico, a escolha de uma metodologia adequada para a realização das atividades mostrou-se essencial, uma vez que é por meio dela que o processo de ensino-aprendizagem se efetiva, conduzindo a prática docente, conforme apontam Vieira e Gomes de Sá (2000). Dessa forma, a turma foi dividida em grupos de trabalho, visando ao estímulo do conhecimento coletivo e ao fortalecimento da socialização entre os estudantes.

Na sequência, foram ministradas duas aulas sobre Hidrografia, com o objetivo de apresentar aos alunos a importância da água e sua presença no cotidiano. Posteriormente, com base em Christopherson (2012), abordou-se o conceito de bacias hidrográficas, seus elementos constituintes e sua relevância para a população, conforme proposto por Piroli (2022). Esse momento dedicou-se à construção de uma base conceitual necessária à compreensão da temática principal, considerando que, segundo Cavalcanti (2005), a formação de conceitos constitui fundamento essencial para o desenvolvimento do conhecimento.

Em seguida, o discente elaborou uma roda de conversa com os alunos acerca do saneamento básico, enfatizando a importância dessa infraestrutura para a sociedade e os impactos decorrentes de sua ausência na vida da população. Nesse momento, debateu-se a construção de uma visão holística a partir da educação ambiental. Para isso, o residente apresentou alguns dados do IBGE (2010) a respeito do saneamento básico no município de Castanhal, destacando a precariedade no abastecimento de água (rede geral) nos domicílios com água encanada, no esgotamento sanitário (rede geral ou fossa séptica) e na coleta de lixo.

Os dados referentes ao abastecimento de água revelaram que, do total de 45.444 domicílios particulares permanentes, apenas 20.525 são atendidos pela rede geral, enquanto 21.696 utilizam poço ou nascente própria, sendo que somente 26,5% possuem acesso aos serviços de abastecimento de água. Já os dados referentes ao esgotamento sanitário indicam que 17,2% da população utilizam a rede geral de esgoto, 48,6% fazem uso de fossa séptica, 21,2% utilizam outros meios, enquanto apenas 17,2% da população realiza o afastamento de seus esgotos pela rede geral e 82,8% descartam de forma irregular.

Em relação à coleta de lixo, os dados apresentam um cenário distinto dos demais indicadores ao apontarem que 32.828 domicílios possuem coleta realizada pelo serviço de limpeza urbana, 8.194 utilizam caçamba do serviço de limpeza e 4.422 fazem uso de outras formas de destinação, como enterrar ou queimar, conforme dados do IBGE (2010).

A partir da apresentação dessa série de dados, foi estabelecido um diálogo com os alunos sobre o cotidiano vivenciado por eles. Durante esse momento, os estudantes destacaram que os bairros com maior vulnerabilidade no acesso à água são Santa Lídia, Cariri, Fonte Boa e Rouxinol. Além disso, no que se refere à precariedade dos serviços essenciais, evidenciou-se que o canal do Igarapé Salgado Grande, localizado no mesmo bairro da escola, sofre com episódios recorrentes de alagamentos, o que afeta a vida da população, provocando grandes impactos.

Dessa forma, a roda de diálogo possibilitou compreender que a problemática do saneamento básico em Castanhal extrapola os dados

estatísticos e se manifesta de diferentes formas na vida dos citadinos, colocando em questão o direito à cidade e evidenciando situações de vulnerabilidade social. A atividade em questão colocou em evidência que a realidade castanhalense é atravessada pela precariedade estrutural, a qual configura um quadro de violência silenciosa representado pela ineficácia dos serviços básicos. Tais aspectos puderam ser assinalados por meio da utilização dos dados estatísticos e das vivências relatadas pelos alunos, que confirmam esse cenário.

O objetivo da atividade consistiu na construção de conhecimentos voltados à educação ambiental como orientação social para a convivência harmoniosa com a natureza, conforme destaca Ab'Saber (1991), bem como no desenvolvimento e estímulo ao senso crítico sobre as questões ambientais e sobre ações mais sustentáveis em relação ao meio ambiente, de acordo com Medina (1994), buscando refletir sobre a complexidade que a dinâmica socioambiental possui, sobretudo a respeito das mazelas do saneamento básico.

Nesse viés, destaca-se a importância da educação ambiental como uma ferramenta que vai além da sala de aula. Conforme aponta Jacobi (2003), a educação ambiental possui a função de transformar a responsabilidade de cada cidadão em direção ao desenvolvimento sustentável, configurando-se como um caminho para a modificação do quadro de vulnerabilidade socioambiental.

Em seguida, para a etapa final, o discente, o professor preceptor e os alunos produziram três maquetes para representar a problemática do saneamento básico e algumas formas de resolver tais problemáticas em questão. O material produzido tinha como objetivo tornar as discussões feitas em salas de aula mais visíveis e de maior compressão para os alunos, pois, ao produzir as maquetes, eles se aproximavam mais dos temas discutidos e se interessavam mais pelas aulas, uma vez que, conforme destaca Callai (2013) sobre as práticas de ensino, o dia a dia e o conhecimento prévio dos alunos precisam ser considerados e utilizados para a construção em conjunto do conhecimento, possibilitando um maior envolvimento e compreensão a respeito da problemática trabalhada.

A primeira maquete demonstrou uma das grandes falhas do saneamento básico em Castanhal ao falar da falta do tratamento de esgoto que compromete a saúde de moradores e impacta o canal, pois acaba sendo poluído, gerando transtorno para a população ao redor, como é o caso dos alagamentos.

A respeito disso, o residente conversou com uma moradora próxima ao canal do Salgado grande, no Bairro Caiçara, e, segundo a moradora, o alagamento foi uma prática constante nos anos 2021 e 2022, e destacou que houve perdas significativas: "Sim, a gente perdeu coisas como portas, sofás, geladeiras, freezer e mesas, e a rua ficava sem condições para andar".

Pensando em solucionar esta problemática que afeta o dia a dia dos moradores, foi construído uma segunda maquete, a qual vai propor uma dinâmica de drenagem e manejo da água da chuva, o que vai permitir armazená-la em um sistema de capacitação e assim realizar um direcionamento adequado, para que possa ser reutilizada e também venha reduzir os alagamentos constantes.

A terceira maquete objetiva a construção de uma cidade planejada, que atenda aos direitos básicos socioambientais para a população. Uma cidade com mais espaços verdes, buscando o conforto térmico, o uso de asfalto permeável, no qual possa escoar com facilidade as águas pluviais, em conjunto com um sistema de drenagem que faça o manejo das águas e dos esgotamentos sanitários. Ainda sobre o terceiro modelo, preservou-se o curso do rio em seu estado natural com a construção da cidade em uma parte mais afastada e elevada.

Sendo assim, à medida que as maquetes eram produzidas, cada etapa era explicada e dialogada com os alunos, fazendo-os compreender cada precariedade que envolve o saneamento básico, bem como os riscos que isto leva à sociedade e sobre a base de uma educação ambiental e de como essas prática ambientais caminham para uma harmonização do ambiente, buscando a realização de uma nova forma de relação entre as práticas sociais e o ambiente, pois a educação ambiental é um componente da vida social, segundo Jacobi (2003).

Dessa forma, as três maquetes produzidas em conjunto dos alunos, além de permitirem o contato mais direto com as temáticas, uma vez que se tratava de questões do seu dia a dia, facilitaram e estimularam uma compreensão crítica a respeito do que Mendonça (2013) entende sobre como um problema real é gerado a partir de uma urbanização brasileira desigual, marcada por intensos processos socioambientais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O seguinte relato aborda as principais experiências desenvolvidas durante o período de estágio proposto pelo Programa Residência Pedagógica, destacando desde as fases iniciais de preparação até as atividades realizadas pelo residente. Dessa forma, constata-se que o Programa Residência Pedagógica busca fortalecer as práticas pedagógicas dos graduandos durante sua formação, permitindo um contato mais intenso com a escola e possibilitando uma vivência ampla em sua trajetória acadêmica.

Em sua essência, o programa fomentou a prática do discente em formação, possibilitando a realização de diversas aprendizagens, uma vez que o período de estágio permitiu desenvolver atividades para além da ministração de aulas. A partir do subprojeto desenvolvido nas instituições, foi possível construir um debate crítico e concreto a respeito da educação ambiental pautado nas problemáticas do saneamento básico em Castanhal/PA.

A partir das discussões realizadas, verifica-se que a urbanização brasileira contemporânea apresenta diversas mazelas sociais, com destaque para a precarização do saneamento básico, a qual afeta o ir e vir da população, seja pelas situações de alagamentos, falta de água ou deficiência no tratamento de esgoto. Tais problemas configuram uma questão básica e humanitária, dialogando com o princípio da justiça ambiental, expressa no direito à cidade.

Palavras-chave: Pratica docente. Educação ambiental. Impactos socioambientais urbanos. Residência Pedagógica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade do Estado do Pará, pelo apoio concedido, e à CAPES, pela implementação do subprojeto e pelas bolsas fundamentais ao desenvolvimento das atividades. Meu agradecimento se estende à EEFM Maria das Mercês Conor pelo suporte durante o estágio, ao coordenador do subprojeto, Prof. Dr. Francisco Emerson Valle Costa, pelas orientações e apoio contínuo, e à minha orientadora, Prof.ª Mestre Larissa Oliveira Ribeiro, por sua contribuição e dedicação à minha formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

AB'SABER, Aziz Nacib. (Re) conceituando educação ambiental. 1991. Disponível em: http://www.aipa.org.br/ea-vale-a-pena.htm. Acesso em: 03 de dez. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CALLAI, Helena Copetti; MORAES, Maristela Maria de. Educação geográfica, cidadania e cidade. ACTA Geográfica, Boa Vista, Edição Especial 2017. p. 82-100.

CAVALCANTI, L. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. Cad. Cedes, V. 25, n. 66, p. 185-207, 2005.

CHRISTOPHERSON, R. W. Geossistemas uma introdução à geografia física. Porto Alegre, Bookman, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2010: resultados do universo – Castanhal (PA). Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 12 de out. 2023.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 189–205, mar. 2003.

Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0100-15742003000100008. Acesso em: 07 de jan. 2026.

MEDINA. M. A educação ambiental na educação formal. Amazônia, uma proposta interdisciplinar de educação ambiental. Brasília, IBAMA, 1994.

MENDONÇA, Francisco (Org.). Impactos Socioambientais Urbanos. Curitiba: Ed. UFPR, 2004. p. 99-128.

MUSSI, R. F. F. et al. Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. Revista SUSTINERE, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 414-430, jul-dez, 2019. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/8ac9/f5d8fbd44ab24a31ab2ceaaede3143feee19.pdf. Acesso em: 16 de maio 2023.

PIROLI. E. Águas e bacias hidrográficas. Planejamento, gestão e manejo para enfrentamento das crises hídricas. [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2022. ISBN: 978-65-5714-298-1. Https://doi.org/10.7476/9786557142981.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGEM COM BASE NO VIVIDO: O ENSINO DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Paulo Dickson Soares de Matos
paulosoar450@gmail.com

Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro
larissa.ribeiro@uepa.br

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia no ensino médio enfrenta desafios relacionados ao distanciamento entre os conteúdos ministrados e o cotidiano dos estudantes, o que compromete a construção de aprendizagens significativas. Como afirmam Callai (2015) e Cavalcanti (2002), o ensino geográfico deve partir das experiências dos discentes, valorizando o espaço vivido como eixo articulador da compreensão do mundo.

Nesse sentido, a proposta deste trabalho está vinculada ao ensino de Geografia em uma escola pública de tempo integral, na qual será possível vivenciar práticas pedagógicas, observar o ambiente escolar e compreender como esse ensino se organiza no cotidiano dos alunos. A escola selecionada para a realização do trabalho é a Escola Estadual de Tempo Integral Avertano Rocha, localizada no distrito de Icoaraci, no Bairro do Cruzeiro. A escolha dessa instituição justifica-se pelo fato de seu modelo de ensino integral e por propor uma dinâmica diferenciada de permanência e aprendizagem, possibilitando analisar como os estudantes se relacionam com os conteúdos geográficos e de que maneira suas vivências cotidianas interferem nesse processo.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a relevância das práticas pedagógicas pautadas nos espaços vividos dos discentes para o desenvolvimento de aprendizagens significativas no contexto do ensino de Geografia. Assim, a questão norteadora desta pesquisa pode ser expressa da seguinte forma: como as práticas pedagógicas em Geografia, quando articuladas ao espaço vivido dos estudantes,

contribuem para a construção de aprendizagens significativas no ensino médio em tempo integral?

Nas últimas décadas, o modelo de escola de tempo integral tem sido ampliado no Brasil como parte de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação básica. A ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola está associada à expectativa de fortalecimento das aprendizagens, ampliação das experiências educativas e redução das desigualdades sociais. No entanto, autores como Cavaliere (2010) alertam que a simples extensão do tempo escolar não garante, por si só, melhorias no processo de ensino-aprendizagem, sendo necessário repensar o currículo, as práticas pedagógicas e a organização do trabalho docente.

No ensino de Geografia, essa discussão se torna ainda mais relevante, pois a ampliação do tempo escolar pode representar uma oportunidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais investigativas, interdisciplinares e contextualizadas. Conforme Moll (2012), o tempo integral deve ser compreendido como tempo educativo qualificado, capaz de promover aprendizagens significativas e experiências formativas vinculadas à realidade dos estudantes. Assim, discutir o ensino de Geografia nesse modelo implica analisar não apenas o tempo disponível, mas sobretudo como esse tempo é utilizado no cotidiano escolar.

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: POTENCIALIDADES E LIMITES NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A escola de tempo integral apresenta potencialidades importantes para o ensino de Geografia, especialmente no que se refere à possibilidade de desenvolver atividades que ultrapassam o ensino tradicional centrado na sala de aula. A ampliação do tempo permite a realização de projetos, trabalhos de campo, debates e atividades investigativas que dialogam com o espaço vivido dos estudantes. Para Arroyo (2012), o tempo integral pode favorecer uma formação mais ampla, desde que esteja comprometido com práticas pedagógicas críticas e emancipadoras.

Entretanto, a literatura também aponta limites e contradições desse modelo. Cavaliere (2010) destaca que, em muitos contextos, o tempo

integral é implementado sem as condições estruturais necessárias, resultando em jornadas extensas, desgaste físico e emocional dos estudantes e reprodução de práticas pedagógicas tradicionais ao longo de um tempo maior. Nesses casos, a ampliação do tempo pode gerar cansaço e desmotivação, comprometendo o engajamento dos alunos e a efetividade do processo de aprendizagem.

Essa problemática se torna visível quando se observa a rotina escolar e a disposição dos estudantes em contextos de tempo integral. O cansaço demonstrado pelos alunos, especialmente nos turnos finais do dia, evidencia que o tempo ampliado precisa ser acompanhado de metodologias que valorizem a participação ativa, o diálogo e a relação com a realidade vivida. No ensino de Geografia, isso significa transformar o espaço vivido em elemento central da prática pedagógica, evitando que o tempo integral se limite à repetição de conteúdos descontextualizados.

METODOLOGIA

A metodologia adotada fundamenta-se na abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender fenômenos relacionados à aprendizagem, às práticas pedagógicas e às vivências dos estudantes no contexto escolar. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa permite interpretar significados atribuídos pelos sujeitos aos seus ambientes e experiências. Além disso, será utilizada a pesquisa-ação, conforme Thiollent (2011), que enfatiza a participação ativa do pesquisador e dos envolvidos nas atividades desenvolvidas.

A descrição metodológica refere-se às ações que serão realizadas no campo. Pretende-se conduzir observações diretas das práticas pedagógicas de Geografia, bem como registrar o funcionamento da escola de tempo integral, suas rotinas e dinâmicas. Serão elaborados questionários para aplicação com os estudantes e professores, com o objetivo de identificar percepções sobre o espaço vivido e sobre o ensino da disciplina. Além disso, haverá o desenvolvimento de atividades pedagógicas contextualizadas, planejadas previamente e aplicadas durante o projeto.

A coleta de dados incluirá observação e análise, aplicação de questionário, elaboração de atividades e sequências didáticas baseadas no espaço vivido dos estudantes, análise e organização dos dados coletados. Os conteúdos investigados serão sistematizados e analisados com base na literatura que discute ensino de Geografia, espaço vivido e aprendizagem significativa.

Cabe destacar que esta pesquisa se encontra em fase inicial, de caráter exploratório, uma vez que as etapas de aplicação de questionários e desenvolvimento das atividades pedagógicas ainda serão realizadas. Assim, as análises apresentadas até o momento baseiam-se na revisão bibliográfica e nas observações preliminares decorrentes da primeira vivência na escola campo. Pesquisas qualitativas em educação constroem-se de forma processual, permitindo que as análises sejam aprofundadas à medida que novos dados empíricos são produzidos.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

Embora o estudo ainda esteja em fase inicial, uma primeira vivência, realizada na Escola Estadual de Tempo Integral Avertano Rocha, em 15 de maio de 2025, já permitiu observar elementos importantes para compreender como o modelo de ensino integral influencia as práticas pedagógicas e as experiências dos estudantes. Nessa ocasião, participei da ministração de uma aula sobre justiça ambiental, juntamente com dois colegas que já realizavam estágio regular na instituição. A atividade teve como objetivo estimular o pensamento crítico dos discentes por meio de discussões e perguntas orientadoras relacionadas às desigualdades socioambientais.

Ao adentrar a sala, foi possível perceber que os estudantes demonstravam certo cansaço, característica que pode estar associada à rotina intensa do tempo integral. Essa percepção inicial reflete discussões presentes na literatura, como as de Cavalcanti (2002), que destaca a importância de considerar o cotidiano escolar e as condições reais de aprendizagem para compreender como os estudantes se relacionam com os conteúdos geográficos. Apesar da aparente desmotivação inicial, ao longo da aula

os alunos passaram a interagir de maneira mais ativa, especialmente durante a roda de perguntas, momento em que se mostraram receptivos e articulados em suas colocações.

Um aspecto particularmente significativo ocorreu quando começamos a questionar os estudantes sobre os problemas ambientais presentes em suas ruas e bairros. Esse movimento fez com que muitos alunos passassem a participar com entusiasmo, relatando situações de alagamentos, ausência de coleta regular de lixo, queimadas próximas às residências, falta de áreas verdes e problemas de saneamento.

A experiência vivenciada evidencia que a abordagem de temas relacionados ao cotidiano dos estudantes, como os problemas ambientais presentes em seus bairros, contribui significativamente para o engajamento e a participação em sala de aula. Esse movimento confirma as reflexões de Callai (2009), ao afirmar que o espaço vivido constitui o ponto de partida para a compreensão dos fenômenos geográficos, permitindo que o aluno reconheça a Geografia como parte de sua própria realidade.

Por outro lado, a observação do cansaço inicial da turma revela um dos desafios do modelo de tempo integral: a necessidade de repensar a organização do tempo pedagógico. Quando o tempo ampliado não é acompanhado de estratégias metodológicas diversificadas, ele pode se tornar um fator limitante da aprendizagem. Assim, a experiência observada reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a escuta dos estudantes, o diálogo e a articulação entre conteúdo escolar e espaço vivido, especialmente em contextos de tempo integral.

A aproximação do conteúdo com realidades concretas dos discentes provocou maior identificação e sensação de pertencimento, reforçando o argumento de autores como Callai (2015), para quem o ensino de Geografia deve partir das vivências locais para promover aprendizagens mais significativas. Nesse momento, tornou-se evidente que, quando o tema dialoga diretamente com o espaço vivido dos estudantes, a participação é intensificada e o conteúdo ganha sentido.

A recepção da professora regente foi acolhedora, contribuindo para a adaptação ao ambiente escolar. A estrutura física da escola, observa-

da durante essa breve passagem, mostrou-se razoável: embora o prédio não apresente reformas recentes, possui condições adequadas para o funcionamento das atividades pedagógicas. A organização dos espaços, contudo, revela marcas do uso cotidiano, o que reforça a ideia de espaço vivido discutida por Callai (2015), que entende a escola como um lugar apropriado e ressignificado pelos estudantes em suas rotinas.

Essa primeira experiência permitiu compreender, ainda que de forma preliminar, aspectos fundamentais da dinâmica escolar, como o comportamento dos estudantes no turno da manhã, a influência do tempo integral sobre o ritmo das aulas, a interação entre professores e alunos e a importância de metodologias participativas no ensino de Geografia. Além disso, forneceu subsídios para planejar as etapas seguintes do estágio, especialmente aquelas relacionadas às observações sistematizadas e à elaboração de atividades que dialoguem com as vivências e o cotidiano dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o projeto esteja em fase de desenvolvimento, a construção deste estudo evidencia a importância de articular o ensino de Geografia ao espaço vivido dos estudantes, especialmente no contexto do ensino médio de tempo integral. As reflexões teóricas já realizadas apontam que práticas contextualizadas favorecem aprendizagens significativas, permitem maior engajamento dos discentes e fortalecem a compreensão crítica do espaço geográfico.

A expectativa é que, durante o trabalho, seja possível verificar na prática como as atividades desenvolvidas e as observações realizadas contribuirão para responder à questão central proposta na introdução. Espera-se também que o estágio ofereça subsídios para aprimorar a prática docente, consolidar a formação profissional e compreender de forma mais profunda a realidade escolar na qual a pesquisa será inserida.

Dessa forma, é possível afirmar que o ensino de Geografia em escolas de tempo integral apresenta tanto potencialidades quanto limites. O tempo ampliado pode favorecer práticas pedagógicas mais significati-

vas, desde que esteja associado a uma proposta curricular crítica e contextualizada. No entanto, quando desarticulado dessas condições, pode intensificar o desgaste dos estudantes e comprometer o processo de aprendizagem. As próximas etapas da pesquisa serão fundamentais para aprofundar essa análise a partir da escuta dos alunos e da aplicação das atividades planejadas.

Palavras-chave: Geografia; Ensino médio; Espaço vivido; Aprendizagem significativa; Escola de tempo integral.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade do Estado do Pará e à professora Larissa Ribeiro pelas orientações e pelo compromisso com o ensino. Agradeço também à Escola Estadual de Tempo Integral Avertano Rocha pela acolhida e pela disponibilidade em colaborar com o desenvolvimento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 15. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano. 5. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia no Ensino Médio. Terra Livre, v. 1, n. 14, p. 60–99, 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola de tempo integral e educação integral: história, desafios e perspectivas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1027–1047, out./dez. 2010.

MOLL, Jaqueline. Educação integral: texto de referência para o debate nacional. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br Acesso em: 09 de janeiro 2026.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OS DESAFIOS NO USO DE MAPAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Adrian Yves Oliveira Maia
adrianyvex@gmail.com

Hyan Alifer Rodrigues Fernandes
hyanfernandes03@gmail.com

Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro
larissa.ribeiro@uepa.br

INTRODUÇÃO

Este resumo tem como objetivo relatar e analisar a experiência de estágio realizada na Escola Estadual Instituto Bom Pastor, localizada no município de Ananindeua-PA, instituição pública que atende turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. A escola possui um quadro diversificado de estudantes, com distintas realidades, e enfrenta desafios comuns às instituições públicas, como limitações estruturais, escassez de recursos didáticos e elevada demanda pedagógica.

Nesse contexto, a experiência de estágio permitiu vivenciar de forma concreta o cotidiano escolar, possibilitando a observação das práticas pedagógicas na disciplina de Geografia, dos desafios enfrentados por professores e alunos e das estratégias adotadas para lidar com as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem.

A literatura destaca que o estágio supervisionado é um momento fundamental na formação docente, por aproximar o futuro professor da realidade escolar e permitir o desenvolvimento de saberes profissionais indispensáveis à prática educativa. Para Pimenta e Lima (2012), o estágio é um espaço de reflexão crítica que articula teoria e prática, contribuindo para a construção da identidade docente e para a compreensão das complexidades envolvidas no trabalho do professor.

Assim, a vivência no Instituto Bom Pastor possibilitou analisar como os conteúdos geográficos são abordados, de que forma os recursos didáticos são utilizados e como os estudantes respondem às meto-

dologias aplicadas, especialmente no que diz respeito ao uso de mapas e demais representações cartográficas. Ademais, ao longo do estágio, foi possível observar as práticas pedagógicas na disciplina de Geografia, os desafios enfrentados por professores e alunos e as estratégias adotadas para lidar com as limitações do contexto escolar.

A partir dessa vivência, a reflexão central que orienta o estudo é: Quais são os desafios no uso de mapas no Ensino Fundamental?

METODOLOGIA

O Estágio Supervisionado em Geografia II foi fundamental para a formação docente, pois possibilitou a integração entre teoria e prática, permitindo que os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação fossem aplicados diretamente em sala de aula. Realizado na Escola Estadual Instituto Bom Pastor, o estágio envolveu momentos de observação e participação ativa em turmas do 6º e 8º ano do Ensino Fundamental II. Essa vivência contribuiu para uma compreensão mais realista do cotidiano escolar e dos desafios enfrentados no ensino de Geografia, especialmente no que se refere ao uso de mapas durante as aulas.

Farias (2018, p. 17) ressalta que, "no ensino da Geografia, as representações cartográficas são de fundamental importância para a construção do raciocínio sobre o espaço geográfico". No entanto, ao longo do período de observação e participação nas aulas, tornou-se evidente a dificuldade dos alunos do Ensino Fundamental II na interpretação de mapas, bem como a pouca frequência com que esse recurso é utilizado no cotidiano escolar. Essa realidade acaba comprometendo o desenvolvimento do pensamento espacial dos estudantes e limita a compreensão dos conteúdos geográficos trabalhados.

Diante desse cenário, a presente pesquisa adotou inicialmente uma revisão bibliográfica e a análise de documentos curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de identificar os principais desafios apontados pela literatura e orientar a definição dos conteúdos cartográficos que deveriam ser contemplados nos planos de aula. Essa etapa foi essencial para embasar teoricamente as práticas desenvolvidas durante o estágio.

Posteriormente, foi realizada a primeira regência na turma do 8º ano, com o conteúdo de regionalização do espaço mundial. Esse momento foi fundamental para identificar, de forma mais clara, as dificuldades enfrentadas pelos alunos na interpretação dos mapas apresentados no livro didático, além de auxiliar na reflexão sobre quais estratégias pedagógicas poderiam ser elaboradas para minimizar esse desafio.

Após a aplicação da primeira regência, realizou-se uma análise sobre a importância da utilização de mapas para o entendimento dos alunos em relação ao conteúdo ministrado. A partir dessa reflexão, foi possível planejar a segunda regência com a mesma temática, porém com uma abordagem diferenciada. Nessa segunda aula, utilizou-se uma variedade maior de mapas, o que contribuiu para esclarecer as diferentes formas de regionalização do espaço mundial e permitiu que os alunos identificassem, com mais facilidade, aspectos físicos e sociais presentes nessas representações.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

A realização do Estágio Supervisionado II ocorreu de forma clara e objetiva ao chegarmos na instituição no primeiro dia de Estágio em campo. Fomos à secretaria, apresentamos-nos e rapidamente fomos designados a uma sala de aula com uma professora do Ensino Médio. Nas outras semanas, ficamos com alunos do Ensino Fundamental, segundo as orientações da professora de Estágio Supervisionado II.

Tivemos 3 regências em sala de aula, nos dias 02/09/2025, 08/09/2025, 14/10/2025. As duas primeiras regências foram parte da colaboração de duas matérias similares, a de Estágio Supervisionado e Tecnologia Educacional aplicada em sala de aula. Pudemos unir as duas e, na primeira semana, apresentamos uma aula sobre o assunto trabalhado em sala. Na segunda, aplicamos a tecnologia educacional desenvolvida por nós e, na terceira semana, pedimos ao professor para aplicarmos uma avaliação para a turma.

Os demais professores e funcionários da escola foram muito receptivos e acolhedores, dando-nos total apoio para o que precisássemos.

Durante a terceira regência, precisamos de um projetor para slide e, rapidamente, as moças da secretaria nos ajudaram e assim tivemos uma aula interativa com os alunos. Durante as regências, tivemos o nosso plano de aula para nos ajudar e guiar. Com ele, sabíamos quanto tempo teria cada etapa da regência, quais assuntos e de que forma abordá-los.

A tecnologia foi aplicada em dois dias diferentes: no primeiro, foi feita a explicação do conteúdo e da dinâmica da atividade; no segundo, ocorreu a aplicação prática. Essa divisão ajudou os alunos a entenderem melhor a proposta e a se sentirem mais à vontade para participar.

A resposta da turma foi muito positiva. Os alunos mostraram-se bastante interessados, participaram ativamente e chegaram a pedir que a atividade acontecesse mais vezes. Em alguns momentos, preferiram permanecer na sala durante o intervalo para continuar jogando, o que demonstra o nível de envolvimento alcançado.

Essa experiência evidencia a importância de um ensino mais descontraído, que não deixa de ser sério, mas que se aproxima da realidade dos alunos. Quando a aula se torna mais dinâmica e interativa, o aprendizado acontece de forma mais natural e significativa. O uso da tecnologia, nesse contexto, mostra-se um recurso valioso para aumentar o interesse, a participação e a compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Durante a segunda regência, tivemos uma agradável surpresa, pois os alunos do 8° ano A e B gostaram tanto da tecnologia aplicada em sala que pediram para que jogassem mais uma vez durante o intervalo. De modo geral, os discentes da instituição foram muito acolhedores, gostaram de nós e pediram para que ficássemos com a turma para sempre.

A estrutura da escola surpreendeu-nos de forma muito agradável. Por fora, vimos um prédio grande e retangular, mas, ao entrarmos, vimos uma escola com corredores longos, quadra poliesportiva em boas condições, um pequena praça com um gramado e bancos de concreto para descanso, uma cantina agradável com mesas longas para os alunos e funcionários, banheiros bem cuidados e limpos, salas de aula climatizadas e um pequeno espaço com várias plantas, as quais os alunos podiam cuidar, uma pequena “loja” de impressão que permitia aos alunos imprimirem

seus trabalhos de forma mais acessível, tal qual vemos em universidades públicas, como o caso da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Além disso, a escola possui amplo estacionamento, uma boa segurança com a presença de policiais militares e porteiros qualificados. Inclusive, um desses porteiros proibiu a entrada de um dos estagiários, pois estava sem o crachá que usávamos para nos apresentarmos (que nos foi dado pela professora Larissa). Mesmo sabendo de quem se tratava, dissera que não podia permitir a entrada, precisando que estagiário voltasse em casa para buscá-lo.

Apesar de todos os pontos positivos, não pudemos deixar de perceber que os alunos do 8° ano A e B não sabiam fazer uma leitura simples e básica de mapa. Notou-se que os alunos sequer sabiam por onde começar, e isso nos preocupou bastante, pois, além da vida, como brasileiros, precisa-se fazer o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Nesta prova, tem-se uma ampla variedade de mapas que precisam serem lidos para concluir as questões. Nossa preocupação se deve ao fato de que, durante nosso ensino fundamental, entre os anos 2005 a 2022, tivemos aulas que nos ajudaram na leitura e criação de mapas em sala de aula. Porém, agora, não temos esse requisito para os alunos, e isso gerou dificuldades, pois uma das questões do livro didático fazia uma pergunta simples aos alunos: "O que você enxerga nesse mapa", e a turma inteira não soube responder. Os estagiários foram de aluno em aluno, ajudando-os a enxergar algo simples como o que podia ser visto naquele mapa. O mapa era uma representação das Américas e os alunos não souberam o que ver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações realizadas, é possível afirmar que a instituição conta com profissionais qualificados e uma estrutura física adequada, capazes de favorecer um processo de ensino-aprendizagem significativo. No entanto, apesar dessas condições positivas, o ensino de Geografia ainda se encontra desvalorizado no cotidiano escolar, situação que decorre, em grande medida, das políticas educacionais adotadas pelo governo e pelo Estado. Essa desvalorização se reflete na redução da carga horária, na marginaliza-

ção da disciplina no currículo e na priorização de outras áreas do conhecimento, o que compromete a formação crítica dos estudantes. Trata-se de um cenário preocupante, visto que a Geografia é uma disciplina fundamental para a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos, e sua negligência tende a gerar impactos negativos para a sociedade no futuro.

Conforme aponta Lacoste (1976), a Geografia, antes mesmo de se consolidar como uma ciência escolar, desempenhou um papel estratégico nas práticas de guerra, dominação e controle territorial, evidenciando seu caráter político e sua estreita relação com o poder. Essa perspectiva revela que o conhecimento geográfico nunca foi neutro, mas sempre esteve vinculado a interesses econômicos, políticos e sociais. Já Milton Santos (2000) defende que a Geografia deve assumir um papel crítico, voltado à compreensão das desigualdades e dos mecanismos de poder que estruturam o espaço na atual globalização, contribuindo para a construção de uma "outra globalização", mais humana, solidária e justa.

Nessa perspectiva, a Geografia deve ultrapassar a simples descrição dos aspectos físicos do território, passando a analisar de forma crítica as relações sociais, econômicas e políticas que produzem e transformam o espaço geográfico. Ao promover essa leitura crítica do mundo, a disciplina contribui para o desenvolvimento de uma cidadania mais consciente, engajada e capaz de questionar as injustiças socioespaciais. Por meio do ensino de Geografia, os estudantes compreendem as interações entre sociedade e natureza, os processos políticos, as dinâmicas econômicas e as múltiplas escalas que constituem o mundo contemporâneo.

Diante disso, o descaso com essa ciência, que se arrasta há anos, torna-se ainda mais alarmante. Enquanto futuros professores de Geografia, torna-se imprescindível assumir uma postura de resistência e luta pela valorização da disciplina, defendendo sua importância no currículo escolar e reafirmando seu papel na formação de sujeitos críticos, reflexivos e socialmente comprometidos. Valorizar a Geografia é, portanto, valorizar a educação, a cidadania e a possibilidade de transformação social.

Palavras-chave: Mapas, Ensino Fundamental, Desafios, Regionalização, Escola

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, expressamos nossa sincera e profunda gratidão ao professor regente de Geografia e à Escola Estadual Instituto Bom Pastor, por proporcionarem um ambiente educacional acolhedor, comprometido com a construção do conhecimento e com a formação integral dos estudantes. A instituição, ao incentivar práticas pedagógicas que estimulam o pensamento crítico, a reflexão e o diálogo, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento acadêmico, intelectual e pessoal, criando condições favoráveis para uma aprendizagem significativa e transformadora.

Manifestamos, ainda, um agradecimento especial às professoras Larissa Ribeiro e Claudiana Godoy, cujas orientações, contribuições teóricas e metodológicas, bem como palavras de incentivo e apoio constante, foram fundamentais ao longo de todo o processo de elaboração deste resumo. Sua dedicação, sensibilidade pedagógica e compromisso com a formação docente não apenas enriqueceram este trabalho, mas também exerceram papel decisivo em nossa formação enquanto estudantes e futuros profissionais da educação. A atuação atenta e inspiradora de ambas foi essencial em cada etapa do percurso, guiando-nos com sabedoria, ética e responsabilidade, e fortalecendo nossa confiança para seguir com segurança e compromisso em nossos caminhos acadêmicos e profissionais.

REFERÊNCIAS

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. A Cartografia Escolar e o Ensino Fundamental I: Limites e Possibilidades. Revista Ensino de Geografia, Recife, v.1, n. 1, 17–34, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/240411. Acesso em:

LACOSTE, Yves. A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1976.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. In: Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Milton. Por uma Outra Globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

PARTE 2

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES

(Compartilhamento de experiências e reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia, incluindo desafios e oportunidades)

EDUCAÇÃO, LEI, TECNOLOGIA E BOM SENSO: O USO DE CELULARES EM SALA DE AULA, EM UMA ESCOLA NO BAIRRO DA CREMAÇÃO, BELÉM-PA

Ana Paula Santos Cunha
anapaula2017.marketing@gmail.com

Claudiana Viana Godoy
claudiana.v.godoy@uepa.br

INTRODUÇÃO

O presente resumo expandido resulta da experiência vivenciada durante o Estágio Supervisionado III em uma escola pública chamada E.E.E.F.M Dr. Mário Chermont, localizada na Avenida Alcindo Cacela, 2565, no bairro da Cremação, em Belém, no estado do Pará, classificada como Escola Integral.

O estágio, enquanto momento formativo essencial à prática docente, possibilita ao futuro educador compreender os desafios da sala de aula, refletindo sobre a complexa relação entre educação, tecnologia e comportamento estudantil. No contexto atual, observou-se o uso expressivo de aparelhos celulares pelos alunos, mesmo com restrições legais e institucionais. Tal situação desperta o debate sobre como conciliar a presença da tecnologia com os princípios educativos e a disciplina em sala de aula.

A questão central que norteia este estudo é: como o uso de celulares pelos alunos interfere nas práticas pedagógicas e no processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar contemporâneo? O objetivo é analisar as implicações do uso indevido de celulares em sala, refletindo sobre a importância da mediação docente e do bom senso no uso das tecnologias digitais. Fundamenta-se em autores como Moran (2015), que discute a integração crítica das mídias na educação, e Kenski (2012), o qual destaca a necessidade de desenvolver competências tecnológicas aliadas à ética e à cidadania digital.

METODOLOGIA

A metodologia empregada no estágio supervisionado teve início no dia 22 de julho de 2025 e foi concluída em 29 de outubro de 2025. O trabalho baseou-se em observações diretas realizadas em sala de aula com as turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, correspondentes às turmas 101, 201 e 301, respectivamente. A ênfase das atividades ocorreu na turma 201, uma vez que os dias de estágio — quartas e sextas-feiras — coincidiam majoritariamente com as aulas dessa turma.

Durante o estágio, também foram acompanhadas aulas da disciplina de Educação Ambiental, ministradas pelo professor regente, que atua tanto nessa área quanto na disciplina de Geografia. Os registros de campo e a análise qualitativa das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do estágio revelaram-se bastante significativos, pois possibilitaram a estagiária auxiliar o professor regente em diferentes momentos das aulas, como nas correções de atividades e na aplicação de recursos didáticos variados — mapas, apresentações em slides e questionários de exercícios, especialmente nas aulas conduzidas pela estagiária.

A escola campo apresenta excelente estrutura física, composta por sala de informática, sala de cinema com auditório, espaço destinado à Educação Física, biblioteca e refeitório. Todas as salas de aula são climatizadas, o que contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais confortável e acessível. A instituição é reconhecida pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA) por desenvolver projetos significativos relacionados à Educação Ambiental, sendo, inclusive, premiada por suas iniciativas nessa área. A escola mantém pontuação mediana no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com nota 4,4, e apresenta participação expressiva no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Durante o período de regência, houve a aula regencial, a qual foi realizada na sala de cinema da escola, utilizando uma metodologia lúdica que envolveu a aplicação de slides e a atividade intitulada “Mosaico de Balões”. Nesta dinâmica, os alunos respondiam a perguntas relacionadas ao tema “Geopolítica” em formato de certo ou errado, e, ao acertar as

respostas, eram recompensados com pequenos prêmios como forma de incentivo à participação. Nessa ocasião, observou-se que os alunos optaram por deixar os celulares de lado, demonstrando maior dedicação e engajamento durante a atividade lúdica.

No contexto geral, as atividades contemplaram as etapas de observação, participação e regência de aulas de Geografia voltadas ao Ensino Médio. Foram analisadas as dinâmicas de uso dos celulares em sala de aula, a postura dos discentes e as estratégias adotadas pelos docentes diante dessa realidade. A pesquisa também considerou a revisão de literatura e a legislação educacional vigente, em especial a Lei nº 14.519/2023, que dispõe sobre a proibição e a regulamentação do uso de celulares nas escolas brasileiras.

Contudo, conforme relato do professor regente, a direção da escola adota postura mais flexível em relação à aplicação da referida lei, justificando que, por não utilizar livros didáticos impressos, os aparelhos celulares tornam-se ferramentas essenciais, pois através deles os alunos recebem materiais didáticos, documentos e apostilas digitais. Durante a regência, buscou-se promover aulas participativas e reflexivas, incentivando o diálogo sobre o uso consciente dos recursos tecnológicos e relacionando-os aos conteúdos de Geografia e cidadania, com o intuito de aliar tecnologia, legislação e formação crítica no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

O estágio foi desenvolvido ao longo de um bimestre letivo do ano de 2025 durante 18 dias, totalizando 95 horas, sempre às quartas, quintas e sextas-feiras. Como a escola funciona em regime de horário integral, houve dias em que a carga horária se estendeu de 5 a 10 horas diárias. As atividades envolveram três etapas principais: observação, participação e regência, realizadas com diferentes turmas, embora o acompanhamento mais frequente tenha ocorrido com a turma do 1º ano do Ensino Médio.

No período de observação, especialmente nas aulas da turma 101 do turno da manhã (1º ano), percebeu-se que o uso do celular era excessivo e recorrente, prejudicando significativamente a atenção dos es-

tudantes. Alguns alunos se reuniam em pequenos grupos e permaneciam longos períodos conectados a jogos ou redes sociais, exigindo intervenção constante do professor regente, inclusive com a retirada temporária dos aparelhos.

Nessa mesma turma, havia uma aluna com TEA (Transtorno do Espectro Autista) e TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade). O professor preparava atividades diferenciadas para melhor auxiliá-la, mas a estudante demonstrava resistência ao atendimento adaptado. A escola não possuía sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), embora contasse com um professor de apoio cuja presença não era diária.

Durante as aulas de Educação Ambiental, observou-se um contraste positivo no comportamento dos alunos. O professor desenvolvia atividades práticas baseadas na reciclagem de materiais como garrafas PET, papelão e vidro. Os estudantes demonstravam maior engajamento, chegando a organizar concursos e feiras de sustentabilidade acompanhados pela direção e docentes de outras disciplinas. Nessas circunstâncias, o envolvimento era mais expressivo, sugerindo que metodologias participativas favorecem a atenção e a aprendizagem.

As aulas destinadas às turmas do 2º e 3º ano, voltadas à preparação para o SAEB e ao ENEM, também apresentaram resultados positivos. Nessas ocasiões, os estudantes utilizavam a sala de informática, o auditório e a sala de cinema, onde o celular funcionava como ferramenta de apoio para pesquisas, acompanhamento de videoaulas e visualização de slides. Tais práticas demonstraram que a tecnologia, quando orientada, se torna um recurso pedagógico relevante. Apesar de a escola possuir biblioteca, observou-se que poucos alunos a utilizavam, evidenciando uma preferência generalizada pelo uso do celular como principal fonte de consulta.

No que se refere à participação ativa durante as regências, foram elaborados planos de aula com foco na compreensão crítica do espaço geográfico e das tecnologias. Utilizaram-se metodologias ativas, como debates, vídeos, apresentações e atividades colaborativas. Com a turma do 1º ano, em especial, foram ministradas duas aulas nas quais foram

abordados temas como climatologia brasileira e modos de produção. O professor regente demonstrou confiança no trabalho realizado e permitiu que as aulas fossem conduzidas com autonomia, mantendo-se sempre disponível para suporte e supervisão.

Durante essas aulas, entretanto, observou-se novamente a resistência de alguns alunos em se desconectar do celular, sendo necessário solicitar repetidamente que se concentrassem, lembrando-os da importância do conteúdo para as avaliações que ocorreriam nas semanas seguintes.

A gestão pedagógica do professor regente demonstrou segurança, organização e capacidade de liderança. Ele mantinha um bom relacionamento com os estudantes, que respeitavam suas orientações, especialmente sobre o uso do celular em sala. Sua postura equilibrada e seu "jogo de cintura" diante dos desafios demonstraram a importância da experiência docente na condução de práticas pedagógicas eficazes.

A relação com o corpo docente e a gestão escolar foi marcada pelo diálogo e incentivo à inovação metodológica. Esse estímulo reforça a importância da valorização docente na construção de práticas educacionais significativas. Como afirmam Freire (1996) e Nóvoa (2017), o professor é figura central na promoção da autonomia, da reflexão crítica e do desenvolvimento humano, sendo imprescindível reconhecer e exaltar sua função social.

As reflexões construídas ao longo do estágio revelaram a importância de compreender que a tecnologia ocupará espaço cada vez maior nos processos educativos. Entretanto, para além de políticas públicas e legislações, torna-se fundamental planejar coletivamente como essas tecnologias podem ser utilizadas de forma ética, consciente e pedagógica. O diálogo entre discentes, docentes e gestão escolar é essencial para que o uso da tecnologia contribua para o desenvolvimento integral dos alunos, evitando que se torne um elemento de dispersão. Dessa forma, no contexto geral, o estágio permitiu-me compreender que a mediação pedagógica, o uso crítico da tecnologia, o acolhimento às especificidades dos estudantes e o compromisso docente são elementos essenciais para a construção de um ambiente educativo significativo. Esses aspectos re-

forçam a necessidade de políticas educacionais que unam legislação, tecnologia, formação docente e sensibilidade pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de estágio evidenciou que o uso indiscriminado de celulares em sala de aula representa um desafio constante para a prática docente. Entretanto, ao invés de tratar a tecnologia como inimiga do processo educativo, é possível utilizá-la de modo consciente e pedagógico, promovendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento da autonomia discente.

Os objetivos do trabalho foram alcançados, uma vez que a reflexão sobre a presença dos celulares permitiu compreender melhor as relações entre comportamento estudantil, legislação e práticas pedagógicas. O estágio contribuiu, assim, para consolidar uma postura crítica e reflexiva sobre o papel do professor frente às transformações tecnológicas e culturais contemporâneas.

As experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado III permitiram uma reflexão ampla sobre o papel do professor diante dos desafios impostos pela presença constante das tecnologias no ambiente escolar. A partir das observações, participações e regências, foi possível compreender que o uso do celular em sala de aula, embora muitas vezes visto como um obstáculo ao aprendizado, pode tornar-se um instrumento pedagógico eficaz quando mediado de forma crítica e planejada pelo educador.

A prática docente desenvolvida ao longo do estágio evidenciou a importância da formação continuada e da postura reflexiva do professor, que deve estar preparado para lidar com as transformações tecnológicas e comportamentais dos alunos. A experiência também destacou o valor do bom senso e da mediação pedagógica como caminhos para conciliar o cumprimento da legislação vigente e a necessidade de adaptação às novas formas de ensino-aprendizagem.

Além disso, o estágio possibilitou o aprimoramento de competências profissionais essenciais, como a planejamento de aulas, gestão de sala e uso de metodologias ativas, promovendo o engajamento discente e o fortalecimento do vínculo entre teoria e prática. A convivência com

o corpo docente e a equipe escolar contribuiu significativamente para a compreensão do cotidiano educacional e para o desenvolvimento de uma visão mais humana e crítica da educação.

Conclui-se, portanto, que o estágio foi uma etapa fundamental na formação docente, proporcionando não apenas o aprendizado técnico e metodológico, mas também a construção de uma identidade profissional pautada na ética, na responsabilidade e na inovação pedagógica. A partir dessa vivência, reafirma-se o compromisso do futuro professor em atuar como mediador do conhecimento, promovendo uma educação transformadora, crítica e inclusiva.

Palavras-chave: Educação; Tecnologia; Legislação; Celulares; Estágio Docente

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual do Pará (UEPA), pela oportunidade de desenvolvimento dessa disciplina e, especialmente, à Profa. Dra. Claudiana Viana Godoy, pela dedicação e comprometimento.

Ao professor supervisor regente Gilberto Santos Júnior, Corpo Técnico e Administrativo da escola E.E.F.M Dr. Mário Chermont, aos alunos do ensino médio das turmas 101, 201 e 301, pelo respeito como me receberam, e à professora e Vice-Diretora Sandra N. Parente de Oliveira, pelo seu acolhimento.

REFERÊNCIAS

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

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. São Paulo: Pearson, 2015.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 6. ed. Campinas: Papirus, 2015.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2017.

ENSINO MÉDIO E TRABALHO: UM CASO SOBRE AS DIFICULDADES EM SE MANTER NA ESCOLA ENQUANTO UM PROVEDOR DA RENDA FAMILIAR

Antônio Rafael Oliveira dos Santos
antoniosantos.04@outlook.com

Claudiana Viana Godoy
claudiana.v.godoy@uepa.br

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado em Geografia III foi mais uma etapa para a formação docente na Universidade do Estado do Pará. Entendemos a sua obrigatoriedade, pois é momento primordial para entender o campo de trabalho onde o futuro professor atuará. E, para além de compreender a cotidianidade escolar e os contratempos, os desafios são difíceis de lidar. Este relato de estágio ocorreu na cidade de Belém, capital do estado do Pará. Devido às dificuldades relacionais, tanto o nome da escola, o nome do professor supervisor e o nome do aluno acompanhado, não serão informados para manter o sigilo e respeito às identidades da instituição e civis.

Encontrada no bairro da Marambaia (Belém - PA), sendo uma escola central em seu bairro, vale ressaltar as características: estruturais, sua amplitude, contendo bibliotecas com ótimo acervo bibliográfico e formativo, possuindo espaços de lazer como quadra, pátio e anfiteatro.

A jornada dupla de estudos e trabalho tem-se tornado presente nas escolas públicas. A PNAD de 2022 demonstra que aproximadamente 16,5% dos estudantes de ensino médio de escolas públicas possuem jornadas de trabalho enquanto estudam e/ou finalizam o ensino médio (IBGE, 2023). Durante a experiência docente no ensino médio, um caso de dupla jornada esteve presente e foi acompanhado, mas, para além disso, a relação rude entre professor e aluno e professor-estagiário e professor regente foram presenciadas. Para compreendermos a questão pedagógica e social desta problemática específica, a centralidade deste

estudo será direcionada a refletir a seguinte questão: como a condição de provedor da renda familiar impacta a permanência e o desempenho escolar de jovens do Ensino Médio?

Dessa maneira, este estudo tem como objetivo geral analisar como o trabalho influencia a permanência escolar (dupla jornada), o desempenho escolar e as relações pedagógicas de estudantes do Ensino Médio em uma escola pública de Belém – PA. Para alcançar esse propósito, busca-se compreender, a partir da observação participante e do acompanhamento individual, os impactos da dupla jornada de trabalho e estudo nas condições de aprendizagem e participação em sala de aula do estudante acompanhado; identificar os principais desafios pedagógicos e relacionais existentes entre o aluno trabalhador, o professor regente e o ambiente escolar; e, por fim, refletir sobre estratégias pedagógicas acolhedoras que possam contribuir para a permanência e o desenvolvimento acadêmico de jovens que atuam como provedores de renda familiar.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada durante o estágio em Licenciatura Plena em Geografia foi pautada na observação participante contínua das dinâmicas de sala de aula e no diálogo com o professor regente e com os estudantes, buscando uma compreensão aprofundada do contexto escolar devido ao direcionamento para o Exame nacional do Ensino Médio (ENEM). O componente prático do estágio incluiu regências e a participação ativa em diversas atividades pedagógicas e escolares. Ao longo do período, foram ministradas aproximadamente 18 aulas de Geografia, com foco principal na unidade temática de Climatologia, abrangendo seus fenômenos e conceitos.

A atuação estendeu-se ao acompanhamento e correção de atividades, exercícios e avaliações, essenciais para a mensuração do aprendizado. O planejamento das aulas foi rigorosamente baseado na proposta curricular vigente da instituição. A aula dialogada foi adotada como estratégia pedagógica central, visando estimular a participação dos estudantes. Além disso, no processo de ensino-aprendizagem foram incorporados recursos audiovisuais, destacando-se o uso de vídeos temáticos

selecionados para facilitar a visualização e a compreensão dos fenômenos climáticos. A observação atenta das dinâmicas comportamentais e das condições de aprendizado específicas dos estudantes foi um novo processo tanto a ser testado quanto indicado a fazer, servindo como subsídio fundamental para a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas adotadas e sobre a eficácia do processo de ensino-aprendizagem na disciplina, na relação professor aluno e também instituição e aluno.

A metodologia incluiu também um processo de acompanhamento pedagógico individualizado com um estudante que exerce função de provedor de renda familiar, conciliando atividades laborais com a permanência no ensino médio. Esse acompanhamento buscou compreender, de forma qualitativa e humanizada, como a dupla jornada impacta sua participação nas aulas, seu rendimento escolar e sua relação com o ambiente educacional. Desse modo, as observações ocorreram da seguinte forma: 1. Após as aulas, em conversas breves; 2. Durante os intervalos, em diálogos informais que possibilitaram compreender aspectos de sua vida familiar e profissional; e 3. Nas aulas, observando pouca participação e interações acompanhado de sinais de cansaço físico e emocional.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

O estágio foi realizado de 15 de setembro a 10 de novembro de 2025 em uma escola pública de ensino médio, no bairro da Marambaia, na cidade de Belém, no estado do Pará, nos turnos da manhã e da tarde. O estágio foi desenvolvido da seguinte forma: houve um dia de visita e apresentação na escola, seis dias de observações e ambientações, um campo técnico para explorar as estruturas da escola (biblioteca, laboratório, quadra, conhecer os técnicos e professores), três dias de auxílio e correções de provas e testes junto ao professor supervisor, três dias de regência de aulas e os quatro dias restantes foram para acompanhar e auxiliar o professor.

Inicialmente fui alertado, por outros professores, das dificuldades em manter uma relação com o professor que estava supervisionando o estágio, após isso fui apresentado no dia seguinte, e notei uma recepção

ríspida e ações rígidas por parte do educador. Consequentemente, tive que me ausentar temporariamente do estágio em razão dos choques relacionais. Observei que os conteúdos de educação ambiental ministrado pelo licenciado regente foram reciclados e transmitidos sem alterações ou consultas a BNCC ou aos conteúdos programáticos em todas as séries (1º, 2º e 3º ano). Por esse motivo, a presença de um estagiário causasse certo mal-estar, já que os planejamentos não podiam fugir tanto do que já eram planejadas pelos professores, nessa circunstância, as atividades extras que ocorriam eram provas, seminários e trabalhos de pesquisa.

Após uma série de dificuldades apontadas pelo professor regente, visivelmente desconfortável com a presença do estagiário, consegui a oportunidade de ministrar a regência. Na ocasião, os conteúdos ministrados foram de geografia física, sobre a climatologia, com o propósito de diferenciar o clima e o tempo; compreender o clima; identificar os principais elementos climáticos; reconhecer a importância da climatologia para a vida cotidiana; compreender fatores que influenciam o clima e seus impactos. Foi utilizado o recurso audiovisual dos vídeos, o qual foi bem recebido pelos discentes.

A aula somente foi ministrada através de uma estratégia não tão convencional: a submissão e omissão de seus ideais e demonstração de que se tratava somente do cumprimento de um objetivo obrigatório para seu curso (como um alistamento militar ou serviço obrigatório em alguma circunstância). Dessa forma, a regência pode acontecer.

A escola apresenta uma infraestrutura ampla e adequada para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, contando com biblioteca organizada e com bom acervo formativo, sala de informática equipada, quadra poliesportiva e auditório destinado a eventos escolares e atividades socioculturais. Além desses espaços, a instituição desenvolve projetos pedagógicos que potencializam o processo de ensino-aprendizagem e a inclusão escolar. Entre eles, destaca-se um projeto de xadrez, voltado ao fortalecimento das habilidades lógico-matemáticas. Esse projeto, além de contribuir para o desempenho dos estudantes, assume também um caráter social ao incentivar a convivência e o tra-

balho em equipe. Ademais, o xadrez tem se mostrado uma importante ferramenta para a integração de estudantes neurodivergentes, oferecendo um espaço de acolhimento, expressão e desenvolvimento cognitivo a partir de suas especificidades.

As principais descobertas do estágio foram às problemáticas na relação professor-aluno, a evasão escolar e a afetividade criada nos intervalos. Primeiramente, a comunicação limitada do docente supervisor e sua baixa acolhida estão relacionadas ao engajamento negativo da turma. Quando o estudante não se percebe como sujeito legítimo do processo educativo, tende a reduzir sua participação, reforçando sentimentos de inadequação e distância em relação ao conhecimento escolar (Santos, 2022). A evasão escolar apareceu como risco concreto, especialmente para estudantes que enfrentam rotinas de trabalho extensas para contribuir com a renda familiar. A dupla jornada gera cansaço, ausências e atraso no acompanhamento das atividades, afetando diretamente a permanência em sala de aula. O Programa Pé-de-Meia (Lei nº 14.818/2024) é uma iniciativa federal de incentivo à permanência e à conclusão do ensino médio (Brasil, 2024), porém o programa ainda não é suficiente para eliminar a problemática da evasão escolar.

Nessa linha, o acompanhamento particular de um alunado que conciliava trabalho e escola possibilitou observar a complexidade dessas vivências. Em conversas durante os intervalos e após as aulas, em ambiente de escuta e confidencialidade, o aluno relatou sua rotina, seu papel de provedor de renda em sua família e as dificuldades em se manter motivado diante da falta de acolhimento da equipe docente. Apesar das adversidades, foram perceptíveis como os vínculos afetivos construídos nos momentos de convivência escolar atuavam como estratégia de resistência e permanência (Santos, 2002). Esses momentos de interação reforçaram a importância das relações afetivas e empáticas no contexto escolar, demonstrando que a aprendizagem não se limita ao conteúdo curricular, mas se constitui nas trocas sociais, na empatia e no reconhecimento do estudante.

No contexto de jovens do ensino médio público, muitos manifestam o desejo de prosseguir nos estudos e ingressar no ensino superior, entretanto, a conciliação entre trabalho e escola é apontada como uma das principais dificuldades para concretizar essas aspirações (Souza; Vazquez, 2015). No caso do estudante que acompanhei durante o estágio, essa tensão se torna particularmente evidente, refletindo-se em baixa participação em sala, desgaste físico e emocional e risco concreto de evasão. Carneiro mostra que fatores como precariedade econômica, necessidade de trabalhar e instabilidades familiares interferem diretamente na continuidade dos percursos escolares, mesmo quando existe o reconhecimento da educação como forma de transformação social (Carneiro, 2024). Esse padrão de adversidades coincide com os relatos do aluno-trabalhador observado, que relatou cansaço, dificuldade de engajamento e sensação de desvalorização no ambiente escolar. No entanto, esse mesmo corpus teórico aponta que, mesmo em contextos adversos, muitos jovens constroem "projetos de vida" sustentados pela educação como horizonte de superação social (Carneiro, 2024), o que nos permite entender que a evasão ou o desinteresse nem sempre são resultados de falta de vontade, mas de condições estruturais e conjunturais. Nessa perspectiva, os vínculos sociais e afetivos, o reconhecimento da escola como espaço de pertencimento e estratégias pedagógicas acolhedoras e inclusivas podem atuar como mecanismos de resistência e favorecimento da permanência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado proporcionou uma nova compreensão sobre as dinâmicas do ensino médio em escola pública. Com foco nos desafios enfrentados por estudantes que conciliam a dupla jornada de trabalho e estudo, a experiência demonstrou que a manutenção do vínculo escolar não se resume às condições infraestruturais, mas reside fundamentalmente na construção de relações pedagógicas acolhedoras, capazes de validar o estudante como um participante importante no processo formativo.

A investigação central do estágio, que buscava compreender o impacto da condição de provedor de renda familiar na permanência e no desempenho escolar, foi respondida por meio do acompanhamento direto do aluno trabalhador. Logo, ficou evidenciado que a sobrecarga da dupla jornada afeta de maneira crítica a participação em sala de aula, o rendimento escolar e, consequentemente, a motivação para a continuidade dos estudos. As práticas docentes pouco dialógicas revelam que podem agravar essa situação, fragilizando o vínculo do aluno com a escola e elevando o risco de evasão.

Um dos achados mais relevantes foi o papel vital dos vínculos afetivos e sociais estabelecidos fora da sala de aula, como nos intervalos e em interações informais. Nesses momentos, os estudantes encontram um espaço genuíno de escuta, reconhecimento e suporte emocional, o que se torna um fator decisivo para sua resistência às adversidades diárias. Assim, a experiência reforçou que o aprendizado transcende o currículo formal, sendo intrinsecamente ligado à empatia.

Em conclusão, é imperativo que a prática docente, ao lidar com jovens trabalhadores, seja sensível às desigualdades sociais. É importante também estimular a autonomia, promover o diálogo e formar um ambiente escolar que funcione como um verdadeiro espaço de pertencimento, apoio e desenvolvimento. O estágio, portanto, cumpriu seu papel ao sublinhar a relevância de uma formação docente baseada na observação, no acolhimento e no compromisso com a educação.

Palavras-chave: Evasão Escolar; Jornada Dupla; Escola Pública

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao aluno que se sentiu confortável e confiante em dialogar comigo.

Agradeço à profa Claudiana por entender minha jornada dupla de trabalho e estudos na universidade, e agradeço à UEPA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera as Leis nº 13.999/2020 e nº 14.075/2020. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jan. 2024.

CARNEIRO, C. O. "Eu achava que eu não ía conseguir...". Trajetórias escolares de jovens em contexto de vulnerabilidade social. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: outras formas de trabalho: 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. 126 p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102020. Acesso em: nov de 2025.

SANTOS, Josivaldo Constantino dos. A participação ativa e efetiva do aluno no processo ensino-aprendizagem como condição fundamental para a construção do conhecimento. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2313/000317617.pdf. Acesso em:

SOUZA, D. C. C.; VAZQUEZ, D. A. Expectativas de jovens do Ensino Médio público em relação ao estudo e ao trabalho. Educação & Pesquisa, v. 41, n. 2, p. 409-426, 2015

OS IMPACTOS CAUSADOS PELO NOVO ENSINO MÉDIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO INSTITUTO BOM PASTOR

Athos Salviano Maia Pinheiro
athosmaia1@gmail.com

Karen Cristina Braga da Silva
braga.karen00@gmail.com

Claudiana Viana Godoy
claudiana.v.godoy@uepa.br

INTRODUÇÃO

O estágio deu-se através da disciplina "Estágio Docente em Geografia III", o qual foi cumprido na escola EEEFM Instituto Bom Pastor, localizada na rodovia BR-316, KM 03, no bairro da Guanabara, e configura-se como uma das principais escolas deste ponto, abarcando alunos de diversos bairros, como Águas Lindas, Atalaia, Cidade Nova, entre outros. Atualmente a escola conta com 18 salas de aula, quadra coberta, laboratório, auditório e biblioteca. Seu-se como um momento em que foi possível fazer a interseção entre os conhecimentos teóricos e aplicá-los na realidade escolar, sendo, assim, um momento privilegiado para a formação (Callai, 2000).

O novo ensino médio tem como ponto de partida a lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017), que permite a flexibilização do currículo, fazendo com que aluno possa escolher a área conforme seu interesse. De acordo com a Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), a carga horária total dessa etapa de ensino foi ampliada de 1.800 para 2.400 horas, distribuídas ao longo de três anos. Essa reformulação, em tese, visa garantir uma formação mais ampla e alinhada à realidade contemporânea da educação básica. Dentro desse novo arranjo, 300 horas da Formação Geral Básica poderão ser destinadas ao aprofundamento de estudos em disciplinas da Base Nacional Comum Curricular que tenham relação direta com a formação técnica e profissional ofertada pela instituição de ensino. Essa flexibilidade permite que o estudante desenvolva competências mais específicas e conectadas ao itinerário formativo escolhido.

Considerando que a Formação Geral Básica e os aprofundamentos totalizam 2.100 horas, as 900 horas restantes serão dedicadas exclusivamente às disciplinas do curso técnico selecionado pelo aluno, desde que a escola ofereça essa possibilidade. Ao final, o percurso formativo poderá somar até 3.000 horas, integrando de maneira mais consistente a formação geral e a formação profissional. Essa organização busca tornar o Ensino Médio mais dinâmico, personalizado e capaz de atender aos interesses dos estudantes e às necessidades do mundo do trabalho.

No entanto, o processo de ensino-aprendizagem precisa estar alinhado às dimensões políticas, econômicas e sociais que estruturam a educação brasileira. Embora, em teoria, o Novo Ensino Médio proponha maior autonomia ao aluno (Krawczyk; Ferretti, 2017), na prática, observou-se um aprofundamento das desigualdades educacionais e a busca por interesses do capital (Gonçalves, 2024).

Isso ocorre porque as escolas privadas, em geral, possuem infraestrutura, corpo docente e recursos suficientes para implementar o novo modelo sem comprometer a carga horária das disciplinas centrais da formação básica. Em contraste, a maior parte das escolas públicas enfrenta limitações estruturais e escassez de investimentos, o que acaba restringindo a oferta de itinerários formativos e, muitas vezes, reduzindo a carga horária das disciplinas fundamentais. Essa disparidade ficou evidente no caso do Instituto Bom Pastor, analisada durante a pesquisa, que se destaca como referência no município de Ananindeua. Mesmo apresentando uma organização consolidada em relação a outras escolas públicas, o instituto enfrenta desafios significativos para cumprir as exigências do novo modelo. O texto tem como objetivo analisar os impactos do novo ensino médio na escola Bom pastor, partindo de uma questão norteadora: baseada na boa estrutura que a escola promove, sendo referência em seu município, o novo ensino médio irá contribuir para o avanço ou regresso dos índices escolares?

METODOLOGIA

A metodologia para a pesquisa dividiu-se em três partes. Com a primeira, partindo de uma análise bibliográfica documental, anali-

sando os projetos de lei, Base Nacional Comum Curricular, artigos e sites oficiais do governo, buscou-se a compreensão da aplicação do novo ensino médio e de que modo isso se aplicaria na realidade. Ainda nesta etapa, analisou-se as principais referências sobre o tema discorrido durante o resumo, como, por exemplo, Krawczyk e Ferretti (2017), os quais apontam que a flexibilização curricular pode ampliar desigualdades, escolas com mais recursos oferecem mais instrumentos e maior diversificação, escolas sem estrutura acabam restringindo opções e reduzindo conteúdos. Também se trabalhou apoiado nas ideias de Paulo Sérgio Cunha Farias (2017), o qual afirma que, com a implementação da nova base curricular, se exige que professores mediem itinerários, criem novos planos e, muitas vezes, lecionam fora de sua formação específica. A falta de formação continuada robusta e de tempo para planejamento.

O segundo momento deu-se através de uma conversa informal com os professores, para que pudessem discorrer sobre os principais problemas, os quais relatam sobrecarga, necessidade de requalificação e insegurança frente às novas demandas. Em alguns relatos, a disciplina de Geografia corre risco de redução de carga ou de alocação a profissionais sem formação específica.

Em um terceiro momento, a partir de uma regência realizada nas turmas de 3° ano do Ensino Médio, que foi desenvolvida e organizada com a professora de geografia, conduziu-se uma aula sobre os "Domínios morfoclimáticos brasileiros", utilizando como instrumentos didáticos uma apostila elaborada para o conteúdo e uma apresentação em slides como recurso visual para melhor compreensão. A observação da participação dos estudantes durante essa regência constituiu um elemento central da coleta de dados, permitindo identificar como os alunos assimilaram o conteúdo, suas dificuldades e formas de interação. Essa aula, aliada às demais observações realizadas ao longo do estágio, integrou o conjunto de procedimentos adotados para tentar compreender o processo de ensino-aprendizagem no contexto do Novo Ensino Médio.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

O estágio é uma etapa fundamental para a formação acadêmica durante a graduação, pois é a partir dele que se entende as relações entre a teoria e a prática (Passini; Passini; Malysz, 2015). É nesse momento que se pode utilizar os conhecimentos adquiridos teoricamente na prática nas escolas. Neste momento, durante o período de estágio, todo processo da experiência observada em sala de aula se mostrou bem positivo no que cabe à disciplina, e sendo necessária para se perceber as relações presente em sala e as diferentes formas de como trabalhar com realidades distintas, além de observar como o ensino atualmente é desenvolvido devido a mudanças nas estruturas curriculares, principalmente as mudanças que ocorreram com o novo ensino médio.

O início do período de estágio ocorreu em 23 de julho de 2025, bem mais cedo do que o normal do calendário escolar, devido ao evento internacional da 30ª Conferência da ONU sobre Mudanças Climáticas – COP 30, em Belém, no mês de novembro. Ainda não concluído o tempo de realização, contou com apenas 15 dias de atividades dentro de sala de aula com os alunos do estágio, seja em observação ou em regência, no qual ministramos apenas uma regência. A prática regencial foi elaborada em uma apresentação compartilhada na disciplina de estágio III, no formato de portfólio, na Universidade do Estado do Pará (UEPA), sob a supervisão da professora responsável pela disciplina.

Durante o período de observação inicial nas turmas do 1° ao 3° ano do ensino médio, dez turmas ao total, pudemos notar como, atualmente, se desenvolve o novo ensino médio em sala de aula referente à disciplina de Geografia. Observamos a redução da carga horária de aula. O que antes eram três aulas por semana, passou para duas semanais, em um tempo curto para se trabalhar os conteúdos geográficos. Dessa forma, os conteúdos e atividades precisaram ser adaptados para um melhor aproveitamento do tempo, e ainda sim não foram o suficientes para a aplicação das avaliações bimestrais. Assim, alguns conteúdos ficaram de fora, em razão do corte da carga horária da disciplina.

Em outro momento após as observações iniciais das atividades do estágio em sala de aula, a regência foi planejada em conjunto com a professora de Geografia para as turmas do 3° ano do ensino médio, tendo como tema os domínios morfoclimáticos, na qual utilizando o conceito do autor Aziz Ab´Saber na obra Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas. Para essa regência, utilizamos uma apostila elaborada pela própria professora para apoiar o conteúdo, juntamente com uma apresentação em slide que estruturava uma explicação resumida dos domínios morfoclimáticos. De modo geral, enfatizamos o domínio morfoclimático amazônico nessa regência. A aula buscou oferecer aos estudantes uma compreensão mais clara sobre as características físicas, ambientais e as dinâmicas da região, articulando recursos visuais e materiais didáticos para facilitar a aprendizagem.

O uso de slides e imagens, além de trazer elementos da realidade de Belém, como o Bosque Rodrigues Alves e o Museu Emílio Goeldi, ajudou como recurso visual próximo ao cotidiano da cidade durante a explicação da aula, pois relacionar o cotidiano ajuda na compreensão dos conteúdos e se tornam parte do processo (Cavalcanti, 2002). No decorrer dessa aula, foi possível observar as diferenças na participação e compreensão dos estudantes nas diferentes turmas, enquanto uns demonstraram maior interesse e interação, outros demonstraram dificuldade em acompanhar a explicação ou até mesmo desinteresse pelo assunto.

Em uma conversa com uma das professoras da escola sobre a situação acima referida, foi dito que os professores, em geral, precisam adaptar constantemente suas metodologias didáticas para o momento das aulas, com o propósito de buscar a participação dos alunos e a interação mais ativa durante as aulas.

Em um momento com a professora, ela citou também a necessidade constante de adaptação das aulas devido às mudanças do novo ensino médio. Diante da redução de carga horária das ciências humanas, com ênfase na Geografia, exige-se dos professores um esforço contínuo para equilibrar os conteúdos e reorganizar a forma de expor em sala aos estudantes. Essa diminuição do tempo de aula também resultou na realocação de alguns professores para os itinerários formativos1 apenas

Conforme definido pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os itinerários formativos são componentes curriculares obrigatórios do novo ensino médio elaborados para aprofundar e ampliar os conhecimentos da Formação Geral Básica. Eles têm por objetivo proporcionar aos estudantes a oportunidade de escolher trajetórias de estudo alinhadas com seus interesses e aspirações profissionais futuras. Estruturam-se a partir de quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e da Formação Técnica e Profissional (FTP), podendo ser ofertados de forma integrada (Brasil, 2018) como complemento de carga horária, muitas vezes sem formação ou preparo mais específico para esses novos componentes (Farias, 2017), levando os próprios professores a elaborarem os conteúdos da melhor forma possível.

Entre os estudantes, essa limitação no tempo de aula também tem repercussões diretas em suas experiências, que frequentemente demonstram frustração diante da dificuldade de compreender plenamente os conteúdos ou até mesmo do porquê estudá-los. No caso do Instituto Bom Pastor, muitos alunos relatam que, durante o reforço semanal, gostariam de também ter mais tempo para estudar Geografia e as demais áreas das ciências humanas, além de Lngua portuguesa e Matemática, justamente por perceberem que as aulas regulares não são suficientes para assimilar os conteúdos propostos.

Desse modo, a necessidade de "enxugar" alguns conteúdos dificulta que temas essenciais, em ponto na Geografia, que exigem um debate crítico e levem a uma reflexão social na visão de mundo e que sejam trabalhados com profundidade, acaba dificultando o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes (Farias, 2017), pois o horário acaba se tornando pouco para se trabalhar efetivamente. Dessa forma, a dinâmica atual do ensino médio, em partes marcada pela falta de tempo e a reorganização das disciplinas, acaba dificultando tanto o processo de aprendizagem quanto o desenvolvimento das reflexões críticas e sociais que deveriam ser centrais na formação dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Novo Ensino Médio, articulada à experiência prática vivenciada no estágio, evidencia que a reformulação curricular, embora construída sob o discurso da autonomia estudantil e da modernização da educação brasileira, produz impactos desiguais quando confrontada com as condições reais das escolas públicas.

As atividades desenvolvidas durante o estágio permitiram identificar como essas desigualdades se expressam no cotidiano escolar, como redução da carga horária de disciplinas essenciais, sobrecarga docente, necessidade de constante readequação de estratégias pedagógicas e dificuldade de garantir aprendizagem significativa em tempos reduzidos. Mesmo em uma escola relativamente estruturada, como o Instituto Bom Pastor, os desafios para atender às exigências do Novo Ensino Médio são evidentes, especialmente no que se refere à manutenção da qualidade do ensino e ao equilíbrio entre teoria e prática.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Novo Ensino Médio; Adaptação Docente; Aprendizado Escolar; Estágio.

AGRADECIMENTOS

Queremos deixar nossa gratidão e reconhecimento à Universidade do Estado do Pará, junto do curso de Geografia, por disponibilizar a oportunidade de aprendizados e vivências ofertados pela disciplina Estágio Docente em Geografia III, e agradecer à professora da disciplina, Prof.ª Drª Claudiana Viana Godoy, e a professora regente do estágio, Anali Castro. Suas experiências e sabedorias foram fundamentais para o nosso desenvolvimento profissional, sendo possível ter compreensão das dinâmicas encontradas dentro de sala de aula. E, por fim, agradecer ao Instituto Bom Pastor que disponibilizou o espaço para que pudéssemos desenvolver nossas habilidades em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, entre outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e outras disposições. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em:

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.

CALLAI, Heloísa Helena. A formação do professor de Geografia. In: CASTELLAR, S. (Org.). Educação geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2000.

FARIAS, P. S. da C. A reforma que deforma: o Novo Ensino Médio e a Geografia. Revista Pensar Geografia, Mossoró, v. 1, n. 2, p. 129-149, 2017. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/PGEO/article/view/747. Acesso em: 03 ago. 2022.

GONÇALVES, Juliano. A Geografia Escolar e a reorganização curricular provocada pela reforma do Ensino Médio. Revista Brasileira de Educação em Geografia, [S. l.], v. 13, n. 23, p. 05–20, 2023. DOI: 10.46789/edugeo.v13i23.1153. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1153. Acesso em: 20 nov. 2025.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê. Meias verdades da " reforma". Retratos Da Escola, v. 11, n. 20, 33-44, 2017. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757. Acesso em:

PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra Terezinha. Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado. 2. ed., reim. São Paulo: Contexto, 2015.

FORMAR CIDADÃOS OU BATER METAS? UMA ANÁLISE GEOGRÁFICA DA DISCREPÂNCIA ENTRE OS INDICADORES NUMÉRICOS E A REAL SITUAÇÃO DO ENSINO NO PARÁ

Brenda Barros Teixeira
teixeirabarrosbrenda@gmail.com

Lorenna Oliveira Rodrigues
lorennaoliveira.lor@gmail.com

Claudiana Viana Godoy
claudiana.v.godoy@uepa.br

INTRODUÇÃO

Para Cavalcanti (2012), o estágio é uma etapa essencial na formação do professor de Geografia, pois possibilita a reflexão sobre a prática docente e o desenvolvimento de um olhar crítico diante da realidade escolar e social. Por meio do estágio supervisionado em uma escola pública de ensino médio em Belém, foi possível presenciar que a educação no estado do Pará tem passado por transformações que buscam elevar os indicadores de desempenho escolar, IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), concentrando-se em resultados quantitativos e negligenciando o aprendizado real.

Por meio desta análise, pôde-se presenciar que, apesar do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) apontar avanços nos índices de proficiência do estado do Pará, a prática cotidiana de não reprovação nas escolas demonstra uma lacuna significativa no domínio de competências básicas. Essa discrepância revela um problema estrutural: os números melhoram, mas a qualidade do ensino se mantém estagnada.

No contexto da Geografia, essa situação é particularmente preocupante, pois a disciplina exige interpretação, raciocínio espacial e leitura crítica da realidade, habilidades essas comprometidas pela fragilidade do processo de aprendizagem. Assim, surgiu a seguinte questão central: Como a política de não reprovação afeta o ensino da geografia e qual o papel do professor nesse processo? Neste sentido, este trabalho tem como objetivo

analisar os impactos da política de não reprovação sobre o ensino de Geografia nas escolas públicas do estado do Pará, destacando as implicações dessa prática para o trabalho docente e para a formação crítica dos alunos.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e descritiva, baseada em observação escolar, análise documental e revisão bibliográfica, realizada em uma escola pública de ensino médio em Belém (PA). O objetivo foi compreender os impactos da política de não reprovação no ensino de Geografia e suas implicações para a formação crítica dos alunos. A abordagem qualitativa permitiu analisar de forma aprofundada as práticas pedagógicas, as relações escolares, as estratégias docentes, a motivação dos estudantes e os critérios de avaliação utilizados.

O estágio docente foi central na metodologia por articular teoria e prática e possibilitar imersão na realidade escolar. Essa vivência permitiu observar contradições do sistema educacional, desafios dos professores, limitações estruturais e dificuldades dos alunos em alcançar aprendizagem efetiva, oferecendo base para uma análise crítica das políticas de aprovação automática e programas como o Pé-de-Meia.

O trabalho de campo fortaleceu a perspectiva empírica da pesquisa, permitindo identificar efeitos diretos das políticas educacionais nas práticas pedagógicas, na participação dos estudantes e nos mecanismos de avaliação. Também foram analisados registros escolares e resultados de indicadores como SAEB e IDEB.

A análise documental e a revisão bibliográfica forneceram fundamentação teórica a partir de autores como Cavalcanti (2012), Libâneo (2013), Saviani (2008) e Ausubel (1982), contribuindo para compreender relações entre aprendizagem significativa, motivação docente e formação crítica. Assim, a metodologia integrou teoria e prática, mostrando que o estágio e o trabalho de campo são instrumentos essenciais para investigar a realidade escolar e analisar como políticas públicas, condições de trabalho e critérios avaliativos afetam o ensino de Geografia no contexto paraense.

A GEOGRAFIA ESCOLAR E O IMPACTO DOS INDICADORES EDUCACIONAIS

Nas últimas décadas, o estado do Pará tem se destacado no ranking educacional nacional por meio de índices crescentes no IDEB. De acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2021, o estado do Pará estava do 26° lugar (penúltimo), saltando para o sexto lugar em 2023, ultrapassando mais de 20 lugares em apenas dois anos, inclusive ficando acima da média nacional.

Para entender melhor como esse índice aumentou tanto em um intervalo de dois anos, é necessário entender a diferença entre IDEB e SAEB e como funciona seu cálculo. O IDEB é um indicador que mede a qualidade da educação no Brasil. Já o SAEB é um conjunto de provas aplicadas pelo INEP a cada dois anos, voltado a medir o aprendizado dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A partir dos resultados do SAEB e da taxa de aprovação das escolas, calcula-se o IDEB por meio da seguinte relação:

- IDEB = Média de desempenho no SAEB × Taxa de aprovação.

Contudo, essa aparente evolução esconde uma realidade preocupante: a política de não reprovação adotada em diversas escolas públicas tem mascarado fragilidades profundas no processo de ensino e na formação crítica dos estudantes. No mesmo ano em que o Pará registrou um salto histórico no IDEB, em 2023, o ex-secretário de Educação do Pará, Rossieli Soares, alterou o modelo de aprovação dos alunos. Na progressão continuada, aplicada nas escolas estaduais paraenses, os estudantes não podem ser reprovados a cada série, mas ao final de ciclos de dois ou três anos.

Com a aplicação dessa política, os estudantes só podem ser reprovados no terceiro ano. Tal mudança fez com que o Pará atingisse o primeiro lugar nacional no fluxo de aprovação do primeiro e segundo anos, com 100% de aprovação, taxas nunca antes alcançadas por nenhum estado na história do indicador. Para o Secretário, essa mudança reduziria a evasão escolar a partir de uma ação isolada que entende a evasão pela ótica do

estímulo pela aprovação automática, tirando, inclusive, a autonomia dos professores na avaliação dos estudantes.

Além da aprovação automática no primeiro e segundo ano, na escola onde foi realizado o estágio supervisionado foi possível observar os alunos do terceiro ano que estavam prestes a reprovar fazerem uma prova eletrônica de forma presencial e coletiva nos computadores da escola sem supervisão alguma, facilitando métodos ilícitos para obtenção das respostas corretas da avaliação. O professor regente da escola relatou a insatisfação com essa realidade, visto que ele se sente impotente e limitado profissionalmente.

O professor relatou que "os alunos já sabem que não vão reprovar mais, eles não fazem mais atividade, não prestam atenção na aula e acabam se prejudicando muito dessa forma". Para Ausubel (1982), o aprendizado significativo ocorre quando o aluno relaciona novos conteúdos a conceitos que já domina. A aprovação sem compreensão real rompe esse processo, gerando desinteresse e desmotivação.

Durante o estágio, foi possível observar que muitos estudantes demonstram dificuldades de leitura, escrita e interpretação, o que compromete o aprendizado em Geografia. Além disso, a impossibilidade de reprovação e a exigência de índices elevados de aprovação criam um ambiente de desmotivação docente, em que o professor é cobrado por resultados, mas impedido de aplicar avaliações coerentes com o desempenho real. De acordo com Libâneo (2013) o professor possui o papel de mediador do conhecimento e crítico das políticas educacionais. Dessa forma, o professor precisa ser valorizado como sujeito intelectual da prática pedagógica, capaz de interpretar e questionar as políticas impostas que reduzem o ensino a números e resultados.

Enquanto o SAEB apresenta resultados aparentemente positivos, o cotidiano escolar revela o oposto: alunos que passam de ano sem aprender e professores que perdem autonomia sobre o processo avaliativo. O ensino de Geografia, nesse contexto, torna-se mecânico e fragmentado, com foco em cumprir o conteúdo mínimo em vez de estimular a reflexão sobre o espaço e a sociedade.

Visto que o modelo de avaliação predominante no Brasil, representado pelo SAEB, limita-se à análise de Língua Portuguesa e Matemática, excluindo as demais áreas do conhecimento, as quais, como a Geografia, são desvalorizadas. Essa exclusão reflete uma visão tecnicista da educação, que prioriza o desempenho em habilidades instrumentais em detrimento do pensamento crítico e da formação cidadã. Saviani (2008) critica o modelo educacional que privilegia resultados estatísticos em prejuízo da formação integral, afirmando que a educação deve visar à emancipação humana e não à mera adaptação a métricas externas.

Ao mesmo tempo, as políticas de aprovação automática e os mecanismos de recuperação eletrônica produzem um cenário de aparente progresso, mas que, na prática, desvaloriza o trabalho docente e empobrece o ensino. No caso da Geografia, essa desvalorização impede que a disciplina cumpra sua função de formar sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade social.

Segundo Callai (2011), a Geografia, quando ensinada de forma crítica, contribui para a formação de sujeitos conscientes do papel que desempenham na construção do espaço e na transformação da realidade. Essa abordagem pressupõe um ensino contextualizado, que valorize o cotidiano do aluno e promova a leitura crítica do mundo, articulando saberes científicos e experiências vividas. Santos (2008) reforça essa concepção ao afirmar que o espaço é uma instância social em constante transformação, marcada pelas contradições do processo histórico e pela ação humana. Assim, compreender o espaço geográfico implica compreender as relações de poder, os fluxos econômicos e culturais e as desigualdades que o configuram.

Diante desse cenário, o papel do educador de Geografia torna-se ainda mais essencial, pois cabe a ele resistir à lógica meramente quantitativa dos índices e reafirmar o caráter formativo e crítico da educação. Para Cavalcanti (2012), o professor de Geografia deve atuar como mediador do conhecimento, ajudando o aluno a compreender as relações entre sociedade e natureza e a construir uma leitura crítica do espaço vivido.

Nesse sentido, o docente precisa desenvolver práticas pedagógicas que estimulem o pensamento geográfico e a autonomia intelectual, mesmo em um contexto que desestimula a reprovação e valoriza resultados estatísticos. Callai (2011) reforça que o ensino de Geografia deve possibilitar ao estudante perceber-se como sujeito que participa da produção e transformação do espaço, o que exige do professor compromisso político, sensibilidade social e intencionalidade educativa.

ENTRE A FREQUÊNCIA E O DESEMPENHO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO PROGRAMA PÉ-DE-MEIA NO PARÁ

O Programa Pé-de-Meia, implementado como uma política pública de incentivo à permanência escolar, tem como propósito principal reduzir os índices de evasão e abandono, especialmente entre estudantes de baixa renda. No estado do Pará, essa iniciativa assumiu relevância significativa, considerando os altos índices de desigualdade educacional e socioeconômica que dificultam a continuidade dos jovens na escola. Contudo, ao adotar a frequência escolar como único critério de avaliação e concessão do benefício, o programa apresenta uma lacuna preocupante: confunde presença física com aprendizagem efetiva. Essa limitação revela um déficit estrutural no modo como o desempenho educacional é compreendido e avaliado, resultando em uma política que, embora bem-intencionada, tende a reproduzir uma lógica de incentivo superficial na qual a permanência se torna um fim em si mesma, e não um meio para alcançar a qualidade educacional.

Ao basear o programa unicamente na frequência, o Estado acaba incentivando uma participação passiva, em que a motivação do estudante se restringe ao recebimento do benefício financeiro, e não à busca pelo conhecimento. Essa forma de incentivo, embora eficiente para reduzir as taxas de evasão a curto prazo, não contribui para o fortalecimento de uma cultura educacional pautada na qualidade e na formação integral. Pelo contrário, pode reforçar a ideia de que “estar presente” é suficiente para alcançar bons resultados, esvaziando o verdadeiro sentido da educação como instrumento de emancipação crítica e social.

A falta de indicadores de qualidade e de acompanhamento pedagógico também contribui para a ineficácia desse modelo avaliativo. O foco na presença física impede a construção de mecanismos que mensurem o desenvolvimento cognitivo, o engajamento com o aprendizado e o impacto real do programa na trajetória educacional do aluno. Dessa forma, o Pé-de-Meia, no Pará, corre o risco de se tornar uma política assistencialista, mais preocupada com números e metas estatísticas de permanência do que com a transformação efetiva da realidade educacional.

Do ponto de vista pedagógico, a educação não pode ser reduzida à lógica da contagem de presenças. A aprendizagem é um processo dinâmico, que exige participação ativa, reflexão crítica e envolvimento significativo. Um aluno presente, mas desinteressado, desmotivado e sem acompanhamento adequado, não está sendo efetivamente incluído no processo educacional. Por isso, a política deveria integrar critérios qualitativos, como desempenho acadêmico, participação em atividades escolares, progressão na aprendizagem e interesse demonstrado combinados com a frequência.

Durante as observações em sala, constatou-se que a motivação extrínseca, pautada na manutenção do benefício do programa, prevalecia sobre o interesse genuíno pelo aprendizado. Essa dinâmica resultava em uma participação passiva, em que parte dos estudantes se limitava a cumprir o requisito da presença, sem se engajar nas discussões, nas leituras ou nas práticas geográficas desenvolvidas. A situação revelou um distanciamento preocupante entre o comparecimento físico e o processo formativo, reforçando a percepção de que o critério de frequência, isoladamente, não é capaz de promover avanços concretos na qualidade da educação.

Outro aspecto identificado foi à disparidade entre os índices de presença e os níveis de desempenho avaliativo. Mesmo com uma taxa de frequência considerada satisfatória, os resultados das atividades diagnósticas, das avaliações escritas e dos debates em sala indicavam baixo domínio dos conteúdos e fragilidade na compreensão dos temas geográficos abordados. Essa contradição evidencia que o simples ato de estar na escola não assegura o desenvolvimento das competências cognitivas e críticas esperadas. A escola, deste modo, acaba registrando números positivos de permanên-

cia, mas sem necessariamente alcançar os objetivos pedagógicos propostos pelos currículos e pelas diretrizes da educação básica.

Além disso, a prática docente permitiu observar que o foco excessivo na presença gera um tipo de invisibilidade pedagógica: o professor vê-se pressionado a garantir a frequência dos estudantes, muitas vezes em detrimento da busca por estratégias mais eficazes de aprendizagem. A ausência de acompanhamento individualizado, de políticas de reforço e de incentivos voltados à qualidade do ensino faz com que o programa, na prática, se limite a uma política de contenção da evasão, e não de promoção da formação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política de não reprovação nas escolas públicas do Pará revela um contraste entre o avanço dos indicadores educacionais e o baixo nível de aprendizagem real dos alunos. A aprovação automática faz com que estudantes progridam sem dominar habilidades básicas, prejudicando a formação crítica necessária para compreender o espaço geográfico. Na Geografia, isso se agrava, pois limita o desenvolvimento do raciocínio espacial e da análise crítica. Os professores também são afetados, já que não podem avaliar de forma coerente o desempenho real, o que gera desmotivação — embora caiba a eles resistir e criar práticas pedagógicas que promovam aprendizado significativo.

O Programa Pé-de-Meia, apesar de combater a evasão escolar, reforça essa lógica ao considerar apenas a frequência como critério de participação. Durante as observações, constatou-se que muitos alunos iam à escola apenas para garantir o benefício financeiro, sem engajamento nas atividades. Assim, tanto a política de não reprovação quanto o Pé-de-Meia priorizam metas quantitativas em vez da qualidade da aprendizagem, esvaziando o sentido formativo da educação.

Diante disso, torna-se necessário repensar as políticas educacionais do Pará para que priorizem o desenvolvimento integral dos estudantes. Isso envolve valorizar o trabalho docente, contextualizar o currículo à realidade amazônica e vincular programas de permanência ao aprendizado efetivo. Somente assim a escola poderá transformar presença em

participação, permanência em aprendizagem e tornar-se um espaço de emancipação crítica e humana.

Palavras-chave: Educação; Aprovação; Geografia; Ideb; Política.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, antes de tudo, a Deus, por conceder força, saúde e a oportunidade de chegar até aqui. Manifestamos nossa profunda gratidão à professora Dra. Claudiana Godoy, pela orientação na elaboração deste trabalho. E, por fim, agradecemos à direção e ao professor regente de Geografia da escola onde realizamos nosso estágio, visto que com esta experiência podemos aprender muito mais.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Portal GOV.BR, 15 set. 2022 (atualizado em 14 ago. 2024). Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados. Acesso em: 30 dez. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Alexandre Carlos (Org.). Ensinar Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. 14. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS

Aline Isabela Mota dos Santos
aline.santos@aluno.uepa.br

Flávia Adriane Oliveira Gomes
flavia_adriane@yahoo.com.br

Willame de Oliveira Ribeiro
willame@uepa.br

INTRODUÇÃO

O estágio de docência nas escolas é essencial no que concerne à vivência do futuro professor com a realidade dos estudantes, aproximando-o do seu ambiente de trabalho pós-formação. Essa disciplina favorece a constituição de senso crítico acerca da educação e de sensibilidade frente às histórias e ações realizadas no estágio. É o momento em que se consegue colocar em prática os aprendizados da ciência geográfica adquiridos na universidade.

A Geografia é uma área que busca compreender as relações socioespaciais presentes no nosso planeta. Ela ocupa um papel fundamental na formação dos estudantes do ensino básico. Nesse sentido, o estágio ajuda-nos a entender como esses conteúdos são abordados no ambiente escolar e como os professores organizam suas práticas pedagógicas, além da recepção dos alunos em meio às diferentes realidades que formam a escola.

A Geografia escolar, quando pensada de forma crítica, ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e se consolida como um instrumento de leitura do mundo. Ao abordar temas como território, lugar, paisagem e desigualdades socioespaciais, a disciplina contribui para que os estudantes compreendam sua inserção no espaço e se reconheçam como sujeitos ativos na produção da realidade. Nesse sentido, o estágio possibilita observar como esses conceitos são trabalhados na prática docente e como podem ser ressignificados a partir do contexto vivido pelos alunos.

A experiência do estágio contribui para o amadurecimento profissional e faz com que os estudantes, assim que formados, se tornem professores engajados na construção de uma educação significativa a partir de uma visão mais ampla e consciente sobre o ensino de Geografia na educação básica.

Além das observações e vivências em sala de aula e na rotina escolar, integrou esse processo o desenvolvimento do projeto "Palavras que Libertam", voltado à educação antirracista por meio do enfrentamento ao racismo linguístico. A união entre estágio e projeto permitiu compreender, de forma ampla, como a escola se torna um espaço de formação crítica e humana, reafirmando a importância da linguagem, da geografia e da educação para uma sociedade mais justa.

Nesse cenário, a inserção de práticas pedagógicas voltadas à educação antirracista revela-se fundamental para a formação de professores conscientes de seu papel social. O enfrentamento ao racismo no ambiente escolar não deve ocorrer de forma pontual, mas integrado ao currículo e às práticas docentes. Assim, o desenvolvimento do projeto "Palavras que Libertam" no contexto do estágio ampliou a compreensão sobre a importância de problematizar as relações étnico-raciais e de utilizar a linguagem como ferramenta de reflexão crítica e transformação social.

Este resumo expandido apresenta uma síntese reflexiva da experiência de estágio de docência, embasada em referenciais teóricos sobre formação docente, saberes profissionais e práticas pedagógicas transformadoras. A construção desse trabalho foi realizada em parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), mais precisamente, no âmbito do subprojeto da área de Geografia, na Universidade do Estado do Pará, intitulado "O Ensino da Geografia na Periferia Metropolitana: Educação Geográfica com base nas Práticas Socioespaciais de Jovens e de Adultos Escolares", desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Médio Avertano Rocha, em Icoaraci, Belém.

A articulação entre o estágio de docência e o PIBID potencializou ainda mais esse processo formativo ao proporcionar um espaço coletivo de reflexão, planejamento e intervenção pedagógica. A participação no

subprojeto permitiu o diálogo constante entre universidade e escola básica, fortalecendo a formação docente e contribuindo para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, críticas e socialmente comprometidas. Dessa forma, a experiência relatada reafirma o estágio como um momento central na constituição do professor de Geografia, comprometido com uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

METODOLOGIA

A construção deste trabalho baseou-se em uma abordagem qualitativa, fundamentada nas experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado e na participação em projetos pedagógicos desenvolvidos na escola Avertano Rocha. Segundo Silva et al. (2022), a pesquisa qualitativa procura entender a multiplicidade de significados presentes nas relações sociais.

A metodologia foi baseada em três etapas fundamentais:

a. Observação do ambiente escolar, das práticas pedagógicas dos docentes, do comportamento dos estudantes e da dinâmica institucional como um todo, com o objetivo de entender o funcionamento, os métodos e os desafios que circundam o ensino na escola. Essa etapa foi de suma importância para o reconhecimento do perfil da turma;
b. Participações ativas que possibilitaram a vivência da docência de forma mais concreta, fortalecendo a articulação entre teoria e prática no ensino de Geografia. Produziram-se atividades que integrassem ao conteúdo e que facilitassem a educação dos alunos;
c. Desenvolvimento de práticas pedagógicas por meio da realização do projeto “Palavras que libertam”, por meio do qual os alunos puderam confeccionar cartilhas com expressões com históricos racistas e realizar a socialização desse trabalho na culminância da escola. Uma atividade que foi desenvolvida com caráter interdisciplinar para, dessa forma, ampliar o debate racial em outras disciplinas para além do debate geográfico.

Ao longo de todas as etapas, o estágio foi compreendido como um processo formativo contínuo, marcado pela observação crítica, pela reflexão sobre a prática docente e pela construção de saberes profissionais. Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou não apenas a descrição das atividades realizadas, mas também a análise crítica das experiências vividas, contribuindo para a compreensão do estágio supervisionado como espaço de aprendizagem, pesquisa e transformação social. A escolha das cartilhas educativas possibilitou o uso da criatividade, além da utilização dos meios digitais como instrumento de transformação. Os alunos tiveram total liberdade na escolha de cada detalhe, desde as cores, até as fontes que foram utilizadas.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

A Escola Estadual de Ensino Médio Avertano Rocha está inserida em um contexto periférico da Região Metropolitana de Belém, caracterizado por desigualdades socioespaciais, limitações de acesso a políticas públicas e desafios estruturais que impactam diretamente o processo educativo. A escola atende majoritariamente estudantes oriundos de famílias de baixa renda, muitos dos quais vivenciam situações de vulnerabilidade social.

Além disso, a experiência possibilitou compreender que a escola periférica não é apenas um espaço marcado por carências, mas também por potências. As vivências, saberes e trajetórias dos estudantes revelam conhecimentos construídos no cotidiano que, quando valorizados no processo educativo, fortalecem o sentimento de pertencimento e identidade. Nesse sentido, o ensino de Geografia assume um papel fundamental ao articular os conteúdos escolares com as experiências concretas dos alunos, reconhecendo-os como sujeitos históricos e produtores do espaço.

Nesse cenário, o ensino de Geografia torna-se uma ferramenta essencial para a compreensão crítica do espaço vivido pelos alunos, permitindo que reconheçam suas realidades como parte de processos históricos, sociais e econômicos mais amplos. Conforme afirma Couto (2020), a ausência de conteúdos relacionados com a raça na análise geográfica

naturaliza as desigualdades sem problematizá-las e impossibilita a construção de uma leitura crítica do território vivido pelos estudantes negros. Durante o estágio, foi possível observar que a escola, apesar das dificuldades, busca desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica e cidadã dos estudantes.

O processo do estágio não deve ser tomado apenas como aplicação dos conhecimentos, mas também como um instrumento de construção profissional e, conforme já ressaltado, de reflexão crítica da prática (Pimenta; Lima, 2004). Nesse sentido, o estágio de docência mostra-se como uma experiência essencial para que o discente de geografia possa entender a realidade escolar e refletir sobre sua participação nesse contexto.

Desde os primeiros dias no ensino superior é realçada a importância da criticidade e da reflexão no âmbito da formação de professores. García (1999) defende que é na experiência do estágio que o estudante desenvolve sua autonomia, além da capacidade de análise da prática, fortalecendo sua formação ao garantir a aplicação das reflexões realizadas durante o processo. "O professor reflexivo é aquele que analisa criticamente sua prática, toma decisões fundamentadas e aprende com a experiência. A formação inicial deve estimular essa postura desde os primeiros contatos com a escola" (Garcia, 1999, p. 47).

Diante disso, foi criado o projeto "Palavras que Libertam" e, a partir dele, ampliou-se as experiências do estágio ao se inserir práticas antirracistas no contexto escolar. A atividade baseou-se na análise de expressões populares carregadas de racismo linguístico que sutilmente se inserem no nosso cotidiano. O projeto buscou: identificar termos discriminatórios, entender seus significados históricos, construir alternativas, além da elaboração da cartilha.

Esse projeto foi de suma importância, pois é fundamental compreender que a linguagem pode ser um instrumento de opressão ou de libertação. Expressões de cunho racista ainda são faladas, muitas vezes sem o conhecimento do seu real significado histórico. Assim, a produção da cartilha educativa torna-se uma ferramenta de transformação social, combatendo o racismo e valorizando uma linguagem inclusiva e consciente.

A proposta do projeto surgiu da necessidade de tornar mais ampla a discussão do racismo inserido no nosso modo de falar. A ideia principal era fazer com que essa pauta chegasse até os alunos por meio de um discurso mais descontraído. "Palavras que Libertam" foi um projeto interdisciplinar, juntamente com as professoras de Biologia e Sociologia, mas, claro, inserindo a Geografia no contexto de cada expressão. A cartilha foi sugerida como modo de os alunos, no processo de confecção, absorverem as problemáticas normalizadas no nosso jeito de se expressar.

Os estudantes fizeram pesquisa bibliográfica e utilizaram também materiais digitais, cartilhas municipais e dicionários antirracistas. Os próprios alunos escolheram as expressões, dando preferência para aquelas que eles mais utilizam ou escutam no dia a dia e, acompanhado a isso, refletiram acerca dos significados, bem como fizeram breves explicações dos seus entendimentos na culminância em alusão à consciência negra. Para a confecção das cartilhas foi realizada uma oficina com os alunos, na qual eles puderam compreender o que de fato é uma cartilha educativa, em queb eles poderiam confeccionar e fazer um rascunho para acompanharmos o andamento. Durante duas semanas, pudemos fazer as devidas correções para, assim, apresentarem no evento. Com isso, eles puderam exercitar a criatividade.

A educação antirracista no ensino de Geografia contribui para a problematização das desigualdades raciais que se expressam no espaço geográfico. A análise do racismo linguístico, articulada às práticas espaciais, possibilita compreender como o racismo estrutura relações sociais, territórios e oportunidades.

Logo após o início da culminância, os estudantes mostraram-se nervosos e inseguros com o debate. No decorrer da tarde e com diversas discussões, pudemos perceber o quanto eles abraçaram o momento e, o mais importante, absorveram todos os significados e as novas formas de expressão. Foi um momento muito prazeroso e que com certeza ficará marcado na memória de cada aluno. As cartilhas tiveram uma boa construção e estavam estruturadas conforme o comando do projeto conversado com duas semanas antecedentes. Os alunos puderam usar com sabedoria sua criatividade.

A vivência do projeto evidenciou a necessidade da realização de práticas que fomentem a educação antirracista, como ressalta Gomes (2017), que compreende a escola como espaço estratégico para enfrentamento das desigualdades raciais. Esses debates são "abraçados" pelo aluno, fomentando o pensando crítico, tornando-os cidadãos mais conscientes e cultivando uma visão mais ampla acerca da temática.

Outro aspecto relevante do projeto foi o fortalecimento do trabalho interdisciplinar, evidenciando que o enfrentamento ao racismo no ambiente escolar demanda a articulação entre diferentes áreas do conhecimento. A parceria com as disciplinas de Biologia e Sociologia possibilitou uma abordagem mais ampla e integrada da temática, enriquecendo o debate e ampliando as possibilidades de análise. Essa experiência reforça a importância do diálogo entre as áreas como estratégia para uma educação mais crítica, plural e contextualizada.

A inserção da educação antirracista no currículo escolar, especialmente por meio da Geografia, permite problematizar como o racismo se materializa no espaço, seja na segregação urbana, no acesso desigual aos serviços públicos ou na marginalização de determinados grupos sociais. Ao analisar o racismo linguístico, os estudantes puderam compreender que as palavras não são neutras, mas carregam marcas históricas que refletem relações de poder e dominação. Dessa forma, o projeto contribuiu para ampliar a compreensão dos alunos sobre as múltiplas formas de manifestação do racismo na sociedade brasileira.

A proposta do projeto "Palavras que Libertam" dialoga diretamente com os princípios estabelecidos pela Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica. Essa legislação representa um marco no enfrentamento ao racismo estrutural no âmbito educacional ao reconhecer a escola como espaço fundamental para a valorização da identidade negra e para a construção de uma educação antirracista. Ao problematizar o racismo linguístico e suas raízes históricas, a prática pedagógica desenvolvida durante o estágio contribuiu para o cumprimento efetivo da lei, superando abordagens pontuais ou meramente comemorativas, e

promovendo uma reflexão crítica e contínua sobre as relações étnico-raciais no cotidiano escolar.

Por fim, a vivência do estágio e a execução do projeto "Palavras que Libertam" demonstraram que práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista têm potencial para promover mudanças significativas no ambiente escolar. Ao estimular a reflexão crítica sobre a linguagem, o racismo e o espaço vivido, o projeto contribuiu para a formação de estudantes mais conscientes de seu papel social. Do mesmo modo, a experiência consolidou a compreensão de que a escola é um espaço estratégico de resistência, diálogo e construção de uma sociedade mais justa e igualitária, reafirmando o papel transformador da educação e da Geografia no enfrentamento das desigualdades raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de estágio supervisionado permitiu compreender profundamente o papel do professor como mediador, pesquisador e agente de transformação social. Observações, vivências e intervenções realizadas possibilitaram articular teoria e prática, reconhecer desafios do ensino de Geografia e desenvolver habilidades essenciais para a formação docente. É de suma importância que o professor, como agente de transformação, esteja compromissado com uma educação de qualidade a fim de fomentar o pensamento crítico dos estudantes. A vivência no estágio também evidenciou que o espaço escolar é um território de disputas simbólicas, no qual discursos, práticas e relações de poder se manifestam cotidianamente.

A integração com o projeto "Palavras que Libertam" ampliou o olhar para uma educação antirracista, crítica e humanizadora, demonstrando que a sala de aula é também um espaço de enfrentamento às desigualdades e de construção de consciência social, uma oportunidade para visibilizar pautas importantes.

As atividades desenvolvidas demonstraram que práticas pedagógicas contextualizadas, interdisciplinares e comprometidas com a realidade dos estudantes favorecem aprendizagens mais significati-

vas e fortalecem o vínculo entre escola, território e identidade. O envolvimento dos alunos na construção das cartilhas e nas discussões coletivas evidenciou que, quando os sujeitos são reconhecidos como protagonistas do processo educativo, o aprendizado se torna mais efetivo e transformador.

A abordagem da educação antirracista, desenvolvida ao longo do projeto, mostrou-se fundamental para a construção de uma escola mais inclusiva e consciente de seu papel social. Ao refletirem sobre o racismo linguístico e suas implicações históricas, os estudantes foram convidados a rever práticas naturalizadas e a repensar suas formas de expressão, ampliando sua percepção sobre o impacto da linguagem na reprodução ou no enfrentamento das desigualdades. Esse movimento contribuiu para a formação de sujeitos mais atentos às questões étnico-raciais e ao respeito à diversidade.

Ao final desse percurso, destaca-se que a formação docente é contínua e exige escuta, empatia, autonomia, planejamento e, sobretudo, compromisso. O estágio não encerra o processo, mas inaugura uma trajetória que seguirá sendo construída ao longo da vida profissional. O estágio, deste modo, inaugura uma trajetória profissional pautada na responsabilidade social do professor, reafirmando a Geografia escolar como uma ferramenta essencial para a construção de uma educação crítica, democrática.

Por fim, ressalta-se que experiências como essa reafirmam a necessidade de uma formação inicial que valorize o contato direto com a realidade escolar e incentive práticas pedagógicas críticas e socialmente referenciadas. O estágio supervisionado, aliado a projetos comprometidos com a educação antirracista, fortalece a compreensão da escola como espaço de resistência, diálogo e construção coletiva do conhecimento, consolidando a Geografia escolar como um instrumento fundamental na luta por uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Palavras-chave: Estágio de docência; Ensino de geografia; Educação antirracista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores da escola, em especial à supervisora do projeto PIBID, pela confiança na elaboração da atividade da cartilha, e às demais que contribuíram significativamente no projeto, bem como ao professor coordenador pela experiência enriquecedora que integrou o debate racial aos recortes da periferia urbana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

COUTO, Aiala Colares Oliveira; MENDES, Luiz Augusto Soares (Orgs.). Geografias pretas: resistências e existências no Brasil contemporâneo. Belém: GAPTA–UFPA, 2023.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. Estágio e Docência. São Paulo. Cortez. Editora. 2004.

A INTEGRAÇÃO DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE VOLTADA AO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO

Sabrina de Oliveira de Alencar
sabrina.alencar@aluno.uepa.br

Flávia Adriane Oliveira Gomes
flavia_adriane@yahoo.com.br

Willame de Oliveira Ribeiro
willame@uepa.br

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo fundamental para o desenvolvimento humano e influencia diretamente na formação de suas habilidades e valores no decorrer da vida. Na contemporaneidade, a complexidade socioespacial, incluindo as dimensões tecnológica, ambiental, cultural, política e econômica, cria desafios à aprendizagem ao mesmo tempo em que a torna ainda mais fundamental. Estudar e entender as dinâmicas e mudanças socioespaciais atuais possibilita a criação de práticas pedagógicas eficazes – requisito esse essencial para o portifólio do educador atual. Como afirma Freire (1996, p. 39), "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

Experienciar a ludicidade nos primeiros anos de vida é tão natural quanto desenvolver o instinto de escape frente a situações de perigo ou no ato inerentemente humano de respirar. Ela surge espontaneamente e nos acompanha para o resto da vida, seja nos desenhos abstratos pintados com guache e dedos infantis, ou nas brincadeiras frenéticas de pega-pega na hora do recreio escolar, ou nos jogos digitais e/ou de tabuleiro anos mais tarde.

A ludicidade, unida à prática pedagógica, pode ser o que uma parcela dos educadores entende como combinação perfeita para o aprendizado significativo, uma vez que "[...] as atividades lúdicas possibilitam a incorporação de valores, o desenvolvimento cultural, assimilação de no-

vos conhecimentos, o desenvolvimento da sociabilidade da criatividade" (Modesto; Rubio, 2014, p. 5). Ao convergi-la com a Geografia, naturalmente se potencializa a compreensão de dinâmicas espaciais, transformando conceitos abstratos como paisagem, território e relações sociedade-natureza em experiências interativas e menos "memorizáveis".

Apesar dos benefícios evidentes, educadores ainda parecem hesitantes em aplicá-la em sala de aula, sobretudo aqueles que trabalham nos anos finais do ensino médio.

A Escola Estadual de Ensino Médio Avertano Rocha, utilizada como campo de estágio, pertence à rede municipal de ensino, e está localizada na Travessa Itabiraí, Nº 722, Bairro do Cruzeiro/Icoaraci, Belém-PA. Instaurada em 16 de maio de 1962, a escola é nomeada a partir de seu patrono, Prof. Avertano Rocha. Por possuir um alunado com contextos socioeconômicos e regionais diversificados, a escola é conhecida por trabalhar com os anos 1, 2 e 3 do ensino médio na modalidade integral. Para além de sua localização privilegiada no Bairro do Cruzeiro, a E.E.E.M Avertano Rocha também se destaca com projetos interdisciplinares elaborados pelo corpo docente juntamente com a participação dos próprios alunos, chegando a receber destaque midiático por alguns de seus feitos nas páginas digitais.

Diante disso, o presente trabalho procura entender os desafios para o docente acerca da integração do lúdico em sala de aula, além de refletir sobre a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem para a Geografia no ensino médio. Metodologicamente, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, fundamentado majoritariamente na observação das aulas de Geografia em e na revisão bibliográfica, em que foram consultados autores como Cavalcanti (2002), Callai (2000), Almeida (2009), Modesto (2014), entre outros, para melhor discussão e compreensão do tema.

O estágio de docência, que está na base desse escrito, foi desenvolvido a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), mais precisamente, no âmbito do subprojeto da área de Geografia da Universidade do Estado do Pará intitulado "O Ensino da Geografia

na Periferia Metropolitana: Educação Geográfica com base nas Práticas Socioespaciais de Jovens e de Adultos Escolares".

METODOLOGIA

A metodologia adotada para a construção deste trabalho caracteriza-se como qualitativa com caráter exploratório seguindo a definição de Bogdan e Biklen (1994), pois se fundamenta essencialmente na descrição, no estudo bibliográfico e na observação ativa realizada durante a temporada de estágio realizado por meio do PIBID.

O estudo foi realizado na Escola Estadual Avertano Rocha, situada no distrito de Icoaraci, por oferecer o contexto real para a observação e coleta dos dados referentes ao processo de aprendizagem no ensino de Geografia. Foram utilizados a revisão bibliográfica, a observação de sala e os registros em diário de campo.

A aula regência de 100 minutos aplicada no segundo ano do ensino médio abordou a temática dos problemas ambientais urbanos. Os recursos didáticos utilizados para tal foram: quadro branco, piloto, projetor, slides e o jogo de tabuleiro confeccionado para o assunto.

O jogo de tabuleiro "Detetive Ambiental", sendo um produto avaliativo da disciplina de Prática Educativa – Tecnologia Educacional, foi desenvolvido como recurso didático no 2° ano do ensino médio para o ensino dos conhecimentos geográficos na compreensão da interação sociedade-natureza (Competência 1). Os componentes incluem: tabuleiro impresso em PVC com 10 espaços para retratar pontos turísticos/periféricos de Belém com 10 cartas, respectivamente; 6 pinos coloridos para representar os jogadores; 6 cartas para os suspeitos (agentes sociais); 8 cartas para a representação dos crimes (problemáticas sociais e urbanas); 1 dado (físico ou digital) de 6 faces; 1 bloco de anotações; miniaturas para representação dos crimes; 1 envelope secreto; e lápis/caneta para as anotações.

O "Detetive Ambiental" pode ser jogado por 6 participantes ou em 6 duplas, com o máximo de 12 jogadores no total. Cada jogador escolhe um dos 6 personagens (ex.: Enzo, Félix, Sr. Waldemar) e posicionam os

pinos nos espaços referentes aos locais no tabuleiro. Separa-se então as cartas em três pilhas (6 suspeitos, 6 armas e 10 paisagens), embaralha-se cada uma e retira-se uma carta de cada pilha para colocar no envelope confidencial — esta representa a solução secreta (culpado, crime e local). O restante das cartas é distribuído igualmente entre os jogadores, que as mantêm escondidas. Cada um recebe um bloco de anotações para riscar impossibilidades.

O recurso foi criado em 4 etapas: (1) adaptação do jogo para o cenário geográfico; (2) criação do design do tabuleiro e das cartas; (3) criação dos materiais; (4) teste com os alunos do segundo ano do ensino médio. O instrumento demonstrou eficácia em fomentar raciocínio lógico e geográfico, estimulando a competitividade e a atenção dos alunos.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

A demanda por trás da criação do jogo de tabuleiro, como dito anteriormente, advém da disciplina de Prática Educativa – Tecnologia Educacional, realizada no 6° semestre. A tarefa proposta pela professora consistiu em escolher uma temática geográfica (com um plano de aula) e, a partir dela, criar uma tecnologia educacional lúdica compatível para a regência que viria posteriormente na disciplina de Estágio Supervisionado II. Escolhido o jogo como proposta tecnológica, surgiu o primeiro desafio: pensar como torná-lo significativo ao aprendizado dos alunos.

Almeida (2009, n.p.) argumenta que "[...] a ludicidade exige uma predisposição interna, o que não se adquire apenas com a aquisição de conceitos, de conhecimentos, embora estes sejam muito importantes". Nesse sentido, podemos entender que é requerido criatividade, afetividade e interdisciplinaridade por parte do educador para que o jogo transcenda a troca mecânica – o que pode se configurar como um problema para aqueles que seguem rigorosamente as abordagens tradicionais na Geografia. Entretanto, compreendendo que os elementos (conceitos, criatividade, afetividade e interdisciplinaridade) unidos compõem a base de uma aprendizagem lúdica e significativa, o docente terá mais probabilidade de êxito ao ensinar os conteúdos geográficos.

Nesse sentido, a aprendizagem significativa é beneficiadora tanto para o docente quanto para quem aprende com ele, pois aprimora a metodologia de se fazer o saber, fortalecendo vínculos, e aflora a predisposição dos alunos em conhecer e engajarem-se nas aulas com sua bagagem cultural, espacial e intelectual.

Limitar a ludicidade ao conceito de jogos ou brincadeiras resulta na percepção de que esta tem aproveitamento apenas no público infantojuvenil, o que é outro desafio. Almeida (2009) também argumenta que a ludicidade é uma necessidade que não vê idade, e que não deve ser entendida exclusivamente como algo divertido, sem propósito. É necessário ao educador abandonar os pré-conceitos e "abraçar" uma nova perspectiva para inovar a sua prática, uma vez que "[...] o lúdico pode beneficiar o aprendizado não apenas das crianças, mas dos adolescentes que estão em um período de transição para a fase adulta, por relacionar o ensino com atividades prazerosas" (Andreazi et al., 2018, p. 3).

Entretanto, o alunado de adolescentes e jovens adultos que compõe o ensino médio também pode ter algumas ressalvas acerca do emprego do lúdico em sala de aula, seja por parecer "imaturo'' e inadequado demais para a sua faixa etária de idade ou por simplesmente não garantir o mesmo nível de atração que um jogo de celular/Playstation/computador. Nesse caso, é importante que o professor adapte o jogo com criatividade, atribuindo narrativas reais que rivalizem com o apelo digital, criando um ambiente competitivo-amigável entre os jogadores. Adotar um sistema de níveis de dificuldade ou de recompensas também pode ser uma opção, desde que seja simples e condizente com o aprendizado.

Mediar o conhecimento de maneira inovadora, mas não possuir os recursos necessários para fazê-lo, pode ser outra preocupação que esteja entre o educando e a integração do lúdico. Por este motivo, Almeida (2009, n.p.) reforça o seguinte:

> São lúdicas as atividades que propiciem a vivência plena do aqui-agora, integrando a ação, o pensamento e o sentimento. Tais atividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de

> inteireza: uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem, uma das muitas expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, uma ciranda, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades. Mais importante, porém, do que o tipo de atividade é a forma como é orientada e como é experienciada, e o porquê de estar sendo realizada.

Isso revela que a ludicidade excede o conceito do imaginário comum de que o lúdico exige recursos sofisticados, muito tempo ou até ideias mirabolantes e extravagantes para ser eficaz. Na regência aplicada na turma do 2° ano, pude notar que o tabuleiro modesto confeccionado por um aplicativo gratuito de design (Canva) perdeu o lugar de destaque para a boa e velha curiosidade dos alunos – por se tratar de algo novo e diferenciado, o interesse majoritário foi a participação.

O Canva, com templates prontos de tabuleiros, cartas e layouts personalizáveis, permitiu a criação do "Detetive Ambiental" em poucas horas, exportando em PDF para impressão em PVC, sem necessidade de habilidades avançadas em design gráfico ou de custos exagerados para isso, uma vez que maior parte dos recursos no site é grátis ou com planos acessíveis.

Nomeado como "Detetive ambiental", a logística do jogo inspira-se no tabuleiro e nas regras da versão mais recente de Detetive (Clue). Enquanto na versão original o objetivo está em descobrir qual dos personagens cometeu homicídio, onde e com qual objeto, a proposta do "Detetive ambiental" está em descobrir qual dos agentes sociais cometeu o crime ambiental/urbano, onde e com qual "arma". A ambientação do jogo original passa-se em uma mansão, mas, para alinhar com a realidade e o contexto socioespacial dos alunos, o "Detetive Ambiental" investiga vários pontos (turísticos ou não) de Belém, como: Vila da Barca, Parque da Cidade, Bosque Rodrigues Alves, Centur etc. Durante sua produção, houve o cuidado de torná-lo versátil, ou seja, os lugares podem ser alterados conforme a realidade estudantil para trabalhar diversos outros conceitos geográficos.

O espaço não é neutro, pelo contrário, ele influencia as relações sociais. Ao contrário de outras ideias, como técnico e concebido, o espaço vivido refere-se à experiência concreta. Esse conceito desmascara

as diversas contradições do território e, ao compreender esse cenário, é possível pensar em novas práticas pedagógicas que estejam consoantes a realidade do aluno. Segundo Lefebvre (2013), apropriando-se criticamente do espaço, os sujeitos tornam-se agentes de transformação da realidade, articulando com propostas emancipadoras.

Callai (2000, p. 84) reitera que "estudar e compreender o lugar em Geografia significa entender o que acontece no espaço onde vive para além das suas condições naturais ou humanas". Nesse panorama, ao se fazer o uso de lugares que fazem parte do cotidiano ou até mesmo da memória afetiva dos alunos, o jogo transforma-se em uma ferramenta de análise de problemas reais recorrentes ali, como poluição, furtos, vandalismo etc. É necessário que a geografia se apresente como instrumento de problematização, interdisciplinaridade e se aproxime, enquanto conhecimento científico, da realidade do estudante, de suas vivências e de seu contexto socioespacial, como escreve Libâneo (1985), ao argumentar a favor da pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Importa, para Cavalcanti (2002), que, mediante a educação geográfica, o aluno possa adquirir consciência do espaço e compreensão dos fenômenos que ocorrem dentro dele. No "Detetive Ambiental", essa consciência espacial se materializa pela investigação de crimes socioambientais em locais reais de Belém, na qual os alunos formulam hipóteses e refutações que exigem raciocínio lógico sobre relações sociedade-natureza – alinhando-se à BNCC (EF15GE02).

O perfil do discente que frequenta a sala de aula já não é mais o mesmo de anos atrás. A nova geração traz consigo novos desafios para o professor. Na atualidade, observamos alunos pouco engajados ou totalmente desinteressados, consumidos por dispositivos eletrônicos que desestimulam o pensamento crítico e a ascensão das inteligências artificiais. Nesse cenário, no que se refere à importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem, Freitas e Salvi (2007, p. 4) afirmam que

> [...] as atividades lúdicas ajudam a construir uma práxis emancipadora e integradora, ao tornarem-se um instrumento de aprendizagem que favorece a aquisição do conhecimen-

> to em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando.

Para a Geografia, tais fatores são essenciais por promoverem a análise crítica do espaço e a compreensão territorial de forma interativa, conectando conceitos abstratos como paisagem, lugar, território e globalização ao cotidiano dos alunos por meio de jogos e brincadeiras.

Por fim, a ludicidade através dos jogos (até mesmo os digitais) é importante para mediar o ensino-aprendizagem, estimulando a contextualização, o engajamento, o raciocínio lógico, a atenção, a cooperação e ainda o uso das tecnologias em sala de aula com equilíbrio e moderação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da aplicação do jogo de tabuleiro com os alunos do segundo ano do ensino médio, foi possível notar que os objetivos propostos pela ludicidade foram alcançados pelos seguintes motivos: por estarem organizados em duplas, foram requeridos o diálogo e a cooperação para vencerem antes dos demais jogadores; além disso, era necessário que os alunos lembrassem dos conceitos explicados na aula antecedente para fazer suas acusações e hipóteses, o que se configura como contextualização; a atenção, visto que não haveria a possibilidade de vitória caso as duplas não estivessem atentas às dinâmicas e no desenrolar do jogo, o que resultou no esquecimento do celular por um longo período.

A partir das observações e dos benefícios documentados nesse trabalho, urge a necessidade de levar a ludicidade para jovens adultos e adolescentes de turmas de ensino médio como maneira de motivar e reforçar o aprendizado na Geografia. Seja na rede de ensino público ou particular, esses alunos enfrentam uma notável pressão psicológica para cumprir com as expectativas sociais vindas de familiares, vizinhos, conhecidos etc., quando o fim da jornada letiva se aproxima. Tornar o ensino mais fácil e prazeroso é como os professores podem (e devem) ajudá-los a terminar os anos finais mais seguros, e, por isso, a integração da ludicidade se faz persistente e importante.

Diante dos resultados alcançados na E.E.E.M Avertano Rocha, evidencia-se o potencial transformador da ludicidade no ensino de Geografia, promovendo não apenas o engajamento cognitivo, mas também o bem-estar emocional dos estudantes em contextos de alta pressão acadêmica e social.

Assim, este trabalho reforça a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem para a Geografia no ensino médio, além de encorajar os educadores a aplicá-lo no ambiente escolar, visando um ensino mais dinâmico e uma aprendizagem significativa para todos.

Palavras-chave: Ludicidade; Aprendizagem significativa; Geografia; Ensino.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu professor orientador e ao comitê organizador, pela oportunidade de contribuir com o evento por meio deste trabalho.

Ao PIBID e à E.E.E.F. Avertano Rocha, pela jornada enriquecedora e também por me inserir no cotidiano escolar para a melhor construção da minha prática docente.

Agradeço também aos professores e estudantes da escola, pelo acolhimento e pelas trocas de experiências que enriqueceram esta investigação sobre ludicidade no ensino de Geografia.

A esses e a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste estudo, meu profundo reconhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. Ludicidade como instrumento pedagógico. 2009. Disponível em: https://www.cdof.com.br/recrea22.htm. Acesso em: 27 nov. 2025.

ANDREAZI, S. G. et al. Educação e ludicidade: um olhar para novas metodologias. In: IV CONEPT, 2019, [s. l.]. Anais... [s. l.]: IFSP, 2019. Disponível em: https://ocs.ifsp.edu.br/conept/iv-conept/paper/view/4015. Acesso em: 27 nov. 2025.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o Mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 84-134.

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

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, E. S.; SALVI, R. F. A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de geografia. Revista GeoUFRR, Boa Vista, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LEFEBVRE, H. La produccion del espacio. Madrid/ES: Capitán SwinCapitán, 2013.

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. A. S. A importância da ludicidade na construção do conhecimento. Revista eletrônica Saberes da educação – volume 5 – n°1, 2014.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SEUS DESAFIOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL

Jatniel Balieiro Martins
jatniel.martins@aluno.uepa.br

Flávia Adriane Oliveira Gomes
flavia_adriane@yahoo.com.br

Willame de Oliveira Ribeiro
wil@ppgguepa.com.br

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado consiste em atividade essencial para compreender a realidade escolar e os desafios que permeiam o exercício docente no contexto do Ensino Médio Integral. Realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Avertano Rocha, localizada no distrito de Icoaraci, em Belém (PA), o estágio possibilitou observar de forma direta a dinâmica das práticas pedagógicas, a estrutura escolar, as relações entre docentes e discentes e a implementação do novo modelo curricular previsto pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Nesse cenário, a atuação do estagiário permitiu vivenciar a articulação entre teoria e prática, conforme defendem Pimenta (2012) e Santos (1996), reconhecendo o estágio como espaço investigativo e reflexivo, no qual o futuro professor aprende a analisar criticamente o cotidiano escolar.

A vivência no Avertano Rocha evidenciou um contexto marcado tanto por potencialidades quanto por fragilidades estruturais e pedagógicas. Aspectos como a ausência de livro didático, dificuldades de leitura e interpretação por parte dos estudantes, indisciplina, uso inadequado de celular em sala de aula e lacunas no funcionamento do Ensino Médio Integral mostraram-se elementos recorrentes, interferindo diretamente no andamento das aulas e no processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, observou-se o empenho dos docentes na elaboração de materiais próprios, o uso de recursos como multimídia e atividades diversificadas, além da realização de projetos escolares que visam fortalecer a formação cidadã e o protagonismo estudantil.

Considerando essa realidade, o presente trabalho tem como tema "Práticas pedagógicas do estágio e seus desafios no Ensino Médio Integral", buscando analisar de que forma a experiência de estágio contribuiu para a formação docente a partir das observações, participações e regências realizadas no ambiente escolar. Dessa forma, apresenta-se como questão central: como as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio supervisionado na Escola Estadual Avertano Rocha contribuem para a formação docente e para a compreensão dos desafios estruturais, metodológicos e sociais presentes no Ensino Médio Integral?

O trabalho foi realizado no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), mais precisamente, a partir do subprojeto da área de Geografia da Universidade do Estado do Pará intitulado "O Ensino da Geografia na Periferia Metropolitana: Educação Geográfica com base nas Práticas Socioespaciais de Jovens e de Adultos Escolares", desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Médio Avertano Rocha, em Icoaraci, Belém.

METODOLOGIA

A metodologia adotada fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, conforme Gil (2008), configurando-se como um estudo de caso da Escola Estadual de Ensino Médio Avertano Rocha. A opção pelo estudo de caso justifica-se pela possibilidade de uma investigação profunda e contextualizada sobre a implementação do Ensino Médio Integral e das práticas pedagógicas em um contexto específico, permitindo uma análise mais detalhada dos fenômenos observados em sua realidade singular.

O estágio na Escola Estadual Avertano Rocha desenvolveu-se por meio de observação, participação e regência, permitindo compreender o cotidiano escolar e as práticas docentes, juntamente com os desafios enfrentados no Ensino Médio Integral. Desta forma, essa fase da observação possibilitou identificar aspectos estruturais, pedagógicos e comportamentais da instituição de ensino, como a ausência de livro didáti-

co, o uso de recursos multimídias, dificuldades de leitura e episódios de indisciplina. Durante a participação, foram acompanhadas as atividades da professora regente, incluindo apoio nas explicações, organização de materiais e acompanhamento das avaliações. A regência permitiu vivenciar diretamente a prática docente, com a ministração de conteúdos de Geografia e educação ambiental, além da utilização do quadro, textos elaborados e projetor como recursos didáticos.

Além das etapas tradicionais de observação e regência, a experiência também incluiu a concepção e aplicação de projetos educacionais, que visavam uma colaboração direta no processo de aprendizagem, como um planejamento e execução de um trabalho de campo realizado, a realização de um programa de incentivo a leitura e elaboração de textos (Projeto: "O dia do leitor"), como parte integrante do estudo de caso. Tais recursos elaborados contaram com roteiro pedagógico, organização logística e mediação ativa durante as atividades. Buscou-se promover uma aprendizagem significativa a partir do espaço vivido, estimulando a observação direta, a análise crítica e formativa na cidadania estudantil. A aplicação de cada projeto reforçou o caráter ativo e colaborativo do estágio, indo além de uma mera observação, atuando como um agente de inovação pedagógica dentro do contexto apresentado.

A análise documental do Projeto Político-Pedagógico da escola complementou as observações, contribuindo para compreender a organização curricular, o funcionamento da instituição e os objetivos do modelo integral. Dessa forma, a metodologia envolveu a prática pedagógica, a observação sistemática e o estudo documental, permitindo a análise de como a experiência de estágio contribuiu para a formação docente e, concomitantemente, para a compreensão dos desafios presentes na escola-campo. O estudo de caso, portanto, forneceu uma base empírica concreta, para examinar a distância entre a proposta legal do ensino integral e sua efetivação no cotidiano escolar, conforme vivenciado durante todo o período de estágio supervisionado.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender o Ensino Médio Integral também sob a perspectiva legal e normativa. A implementação desse modelo encontra respaldo na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Conforme o art. 35-A da LDB, o currículo do Ensino Médio deve assegurar a formação integral do estudante, considerando dimensões cognitivas, físicas, socioemocionais e culturais, além da construção do projeto de vida. Na prática observada durante o estágio, percebeu-se que a ampliação da jornada escolar exige não apenas mais o tempo na escola, mas também uma reorganização curricular, metodológica e pedagógica capaz de tornar esse tempo qualitativamente significativo.

Esta lei (nº 13.415/2017), além de instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, prevê a ampliação da carga horária mínima de 2.400 para 3.000 horas totais. Conforme consta no Projeto Político-Pedagógico da escola (2024) e informações da SEDUC (2025), essa ampliação não se limita ao tempo, mas exige uma reestruturação curricular profunda, organizada pela Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos, que incluem aprofundamentos curriculares, eletivas e o componente do Projeto de Vida, conforme disposto no artigo (35-A, §7º) da Lei de Diretrizes de Bases. O Documento Curricular do Estado do Pará (DCE-PA) orienta essa implementação, buscando alinhar a formação integral ao projeto de vida dos alunados. No entanto, a vivência no estágio revelou que essa transição legal para a prática cotidiana é bastante desafiadora. A escola, apesar de contar com diretrizes claras, enfrenta obstáculos, como dificuldades de adaptação dos docentes e discentes para atuarem e participarem do modelo integral, a carência de recursos estruturados para essa nova realidade e a dificuldade de se adaptar à jornada estendida, fatores que podem levar à evasão, conforme observado nos dados de rendimento escolar.

A experiência no Ensino Médio Integral evidenciou tais desafios de modo a serem descritos e analisados para uma compreensão dessa realidade, como as dificuldades de adaptação dos estudantes ao tempo prolongado na escola, fragilidades estruturais e a necessidade de maior integração entre os componentes curriculares. Esses aspectos impactam diretamente o trabalho docente, exigindo planejamento interdisciplinar, estratégias didáticas diversificadas e constante mediação pedagógica. Nesse sentido, a formação do professor no estágio supervisionado torna-se ainda mais relevante, pois possibilita compreender como as políticas públicas educacionais se materializam no cotidiano escolar.

A caracterização da realidade escolar do Avertano Rocha, conforme registrado no período de observação, revela uma instituição com infraestrutura que inclui 20 salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, quadra esportiva e recursos multimídia, mas que também enfrenta limitações materiais, como a ausência de livro didático distribuído regularmente. A escola atende cerca de 700 alunos no Ensino Médio Integral e mais 215 na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um corpo docente majoritariamente efetivo (70 professores) e alguns temporários. Os dados de rendimento escolar apontam uma aprovação de 97,4% em 2023, mas também revelam taxas de evasão e reprovação influenciadas pelo período pandêmico, especialmente na 1ª série (Projeto Político Pedagógico, 2024; QEdu, 2025). Esses elementos contextuais são fundamentais para entender os desafios cotidianos enfrentados pelos professores e a complexidade da gestão do tempo integral em uma escola pública da periferia de Belém.

No que se refere ao ensino de Geografia, as reflexões de Callai (2013, p. 27) contribuem para compreender a importância de partir do espaço vivido dos estudantes, articulando o conteúdo escolar às práticas socioespaciais do cotidiano. Para a autora, o ensino de Geografia deve permitir que o aluno compreenda as relações sociais, econômicas e culturais que produzem o espaço, favorecendo uma aprendizagem crítica e significativa. Essa perspectiva mostrou-se fundamental no Ensino Médio Integral, sobretudo nas atividades desenvolvidas durante o estágio, como debates, trabalhos de campo e leituras orientadas.

De modo complementar, Cavalcanti (2011, p. 45) destaca que a Geografia escolar tem papel central na formação do pensamento crítico ao possibilitar a leitura do mundo e a compreensão das desigualdades socioespaciais. Segundo a autora, o professor atua como mediador do conhecimento, articulando os conceitos científicos aos saberes prévios dos alunos. Essa mediação se torna ainda mais complexa no contexto do Ensino Médio Integral, no qual o docente precisa lidar com diferentes ritmos de aprendizagem e com a ampliação do tempo pedagógico, buscando evitar a fragmentação e o esgotamento dos estudantes.

A realização do Estágio Supervisionado na Escola Estadual Avertano Rocha possibilitou compreender de maneira concreta os desafios e potencialidades do Ensino Médio Integral. A partir dessas etapas de acompanhamento, participação e regência buscou-se compreender a dinâmica escolar e como influencia diretamente o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Durante esse olhar atento, evidenciaram-se questões estruturais e sociais, como a ausência de livro didático, conflitos entre alunos, dificuldades de leitura e a necessidade constante de reorganizar estratégias diante do comportamento das turmas. Esses elementos revelaram o quanto a prática docente requer adaptação e sensibilidade às condições reais do ambiente escolar.

A perspectiva de Callai (2013) e Cavalcanti (2011) reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o espaço vivido, o cotidiano dos estudantes e a mediação crítica do professor, aspectos essenciais para que o Ensino Médio Integral cumpra seu papel formativo. Nesse sentido, o estágio supervisionado mostra-se fundamental para compreender a distância existente entre a proposta legal do Ensino Integral e sua efetivação na realidade escolar, fortalecendo a formação docente crítica e reflexiva.

Os relatos das aulas de Geografia desse período detalham uma prática docente que se busca superar. Na turma 204, por exemplo, o conteúdo sobre espaço rural e setores da economia foi trabalhado com a produção de mapas mentais no quadro, uso de projetor, textos impressos e debates entre os alunos. No entanto, a mesma turma apresentou

graves problemas de indisciplina, ilustrando os desafios de convivência e mediação de conflitos no ambiente escolar. A professora regente utilizou estratégias diversificadas, como multimídia, apostilas e atividades participativas. Essa realidade reforça a necessidade de uma mediação pedagógica constante e de estratégias que promovam o engajamento e a participação significativa e ativa.

Nessa fase, em conjunto com a professora regente, foi possível compreender o uso dos recursos disponíveis (projetor, textos impressos e atividades em multimídia). Já na regência, ministraram-se conteúdos de Geografia relacionados ao espaço rural, sistemas agrícolas e temas socioambientais, promovendo discussões/debates, leituras orientadas, elaboração de mapas mentais, coerência no conteúdo e dentre outros. Essa regência incluiu também o ensino da disciplina "Educação para o Meio Ambiente, Sustentabilidade e Clima", integrada ao novo currículo do ensino médio integral. Foram realizadas atividades com uso de análise de reportagens, correção coletiva de exercícios e elaboração de materiais pelos próprios estagiários. Um outro marco significativo foi a organização e realização de um trabalho de campo com a turma 203, em parceria com o professor Willame Ribeiro. A atividade, realizada no período da manhã, percorreu pontos do distrito, como a Biblioteca e a Subprefeitura de Icoaraci, visando aproximar os conteúdos de Geografia Urbana e Educação Ambiental do espaço vivido dos estudantes. Essa prática ainda reforçou a importância de metodologias ativas que estimulam a curiosidade, a observação direta e a compreensão crítica do espaço, promovendo uma aprendizagem significativa e o exercício da cidadania.

Essas atividades, como o trabalho de campo com a turma 203, reforçaram a importância do contato direto com o espaço vivido, aproximando-se do conteúdo do cotidiano dos discentes, além de fortalecer a aprendizagem significativa, conforme destaca Ausubel (1963). Os desafios enfrentados — indisciplina, uso inadequado de celulares, evasão, tensões sociais e dificuldades de interpretação — evidenciaram a complexidade do ambiente escolar e a necessidade de uma mediação constante por parte do professor.

O estágio também permitiu observar e propor alternativas diante desses desafios. Entre as proposições identificadas, destaca-se o incentivo à leitura, através de projetos como "O dia do leitor"; o uso pedagógico e orientado de tecnologias como celulares e computadores; a realização de oficinas e palestras sobre respeito, ética, cidadania e combate ao preconceito; e a valorização da produção autônoma de materiais pelos professores. Apesar das dificuldades, foi nítido o empenho da equipe escolar — direção, professores, funcionários — na busca por uma educação de qualidade através de projetos pedagógicos, parcerias e metodologias inovadoras que visam à formação cidadã de cada membro estudantil.

Nesse contexto, a experiência do estágio respondeu diretamente à questão central deste trabalho em demostrar que as práticas pedagógicas vivenciadas contribuem para a formação docente justamente por permitirem compreender, na prática, os desafios estruturais, metodológicos e sociais que marcam o Ensino Médio Integral. Ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades de planejamento, colaboração e reflexão, essas vivências revelam que a qualidade depende tanto do professor quanto das condições institucionais, do engajamento estudantil e da atuação conjunta da comunidade escolar. Assim, o estágio consolidou-se como espaço fundamental para articular o saber teórico com a complexidade da realidade escolar, conforme propõe Pimenta (2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz das reflexões apresentadas, percebe-se que os desafios vivenciados no estágio supervisionado estão diretamente relacionados à forma como o Ensino Médio Integral vem sendo implementado no contexto escolar. Embora amparado legalmente pela legislação, esse modelo ainda enfrenta entraves estruturais, pedagógicos e organizacionais que impactam o processo de ensino-aprendizagem. A ampliação da carga horária, sem o devido suporte material e formativo, tende a sobrecarregar tanto estudantes quanto professores.

A realização do Estágio Supervisionado na Escola Estadual Avertano Rocha permitiu compreender de forma concreta os desafios e po-

tencialidades do Ensino Médio Integral. As etapas de observação, participação e regência revelaram situações que interferem diretamente no processo de aprendizagem, como dificuldades de leitura, uso inadequado de celulares, dentre outros, exigindo do professor uma constante adaptação e planejamento na aula. Ao mesmo tempo, a prática pedagógica desenvolvida — com atividades expositivas, leitura orientada, produção de mapas mentais e trabalho de campo — demonstrou a importância de estratégias que aproximam os conteúdos com a realidade dos estudantes, favorecendo aprendizagens significativas e um maior engajamento. Essa experiência permitiu vivenciar a sala de aula de forma crítica, reconhecendo que a formação do docente depende tanto da prática quanto da reflexão sobre o cotidiano estudantil.

Diante disso, confirma-se que o estágio contribui de maneira essencial para a formação e construção da prática da docência, pois possibilita compreender, na prática, os desafios estruturais, metodológicos e sociais presentes no Ensino Médio Integral. Assim, a experiência não se limita ao cumprimento de uma etapa obrigatória, mas constitui um processo formativo que fortalece a identidade do professor e amplia a capacidade de atuar com sensibilidade, consciência e responsabilidade frente à realidade escolar.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Prática docente; Ensino Médio Integral.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Estadual do Pará (UEPA), à coordenação do curso de Licenciatura em Geografia, representada pelo professor Rodrigo Rafael, ao professor Wilame Ribeiro (coordenador do subprojeto PIBID) e à professora Larissa Oliveira, orientadora da disciplina de Estágio Supervisionado, pelo suporte teórico e pedagógico ao longo desta formação. Agradecemos também à equipe da Escola Estadual de Ensino Médio, em especial à professora regente, pela acolhida, mediação e incentivo à participação nos projetos escolares. Aos colegas de estágio, pela parceria e apoio mútuo, à comunidade escolar e aos alunos, pelo acolhimento e pelas experiências que enriqueceram essa vivência formativa.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. The psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune & Stratton, 1963.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be. Acesso em: 03 dez. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: mudando práticas, reinventando saberes. 2. Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas: Papirus, 2011.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 16. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO AVERTANO ROCHA. Projeto Político Pedagógico 2024-2028. Icoraci: EEEM Avertano Rocha, 2024.

Q Edu.org.com. EEEFM AVERTANO ROCHA. 2025. Disponível https://qedu.org.br/escola/15042928-eeefm-avertano-rocha. Acesso em: 25 de mai. 2025.

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

PERIFERIA URBANA, CLIMA E ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO

Mila Cristiana Martins Vidal
mila.cm.vidal@aluno.uepa.br

Viktor Hugo Silva dos Santos
viktorhugoss197@gmail.com

Flávia Adriane Oliveira Gomes
flavia_adriane@yahoo.com.br

Willame de Oliveira Ribeiro
willame@uepa.br

INTRODUÇÃO

O estágio de docência é um importante componente curricular que visa inserir os licenciandos no ambiente escolar. Nossa experiência teve a particularidade de ser desenvolvida no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, um programa que tem como objetivo valorizar, incentivar e estimular a licenciatura na educação básica, aproximando os licenciandos das escolas, possibilitando-os a compreenderem suas estruturas e dinâmicas (Jardilino, 2014). Durante o estágio, tivemos a oportunidade, como discentes, de ter acesso a diversas experiências, as quais um professor normalmente alcança durante a sua prática regular, como preparação, aplicação e correção de atividades, orientação de alunos, ministração de aulas e execução de projetos.

O projeto de estágio foi realizado na Escola Estadual Avertano Rocha, localizada no distrito de Icoaraci-Belém/Pará, uma escola de tempo integral que tem como público jovens que estão realizando o ensino médio. A escola tem como grande característica a integração ativa do aluno nos métodos de ensino utilizados. É de suma importância destacar que a maioria dos alunos presentes nesse ambiente escolar vive em periferias urbanas e é fortemente afetada pelas mudanças climáticas. Corrêa (1986), ao discutir as “periferias interioranas” em espaços que carecem

de áreas verdes e de uma atenção maior do Estado, destaca que nessas localidades há maior ocorrência de ilhas de calor e enchentes. Fato esse que impacta diretamente no espaço vivido dos alunos que frequentam a escola, além de interferir diretamente no ensino de Geografia, visto que, devido às suas condições socioespaciais, a concentração dos alunos nos estudos é afetada.

O presente resumo tem como objetivo geral relatar e analisar a experiência do estágio supervisionado em Geografia no Ensino Médio desenvolvida no âmbito do PIBID, descrevendo as práticas pedagógicas realizadas, com ênfase no projeto de construção de curtas-metragens sobre mudanças climáticas enquanto estratégia didática para promover a reflexão crítica dos estudantes acerca das relações entre periferia urbana, clima e espaço vivido.

METODOLOGIA

Durante o estágio, foram utilizados diversos métodos, sempre com a intenção de levar o conhecimento para os alunos do 2º ano do ensino médio da melhor forma possível. Para isso, a escolha de uma abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais em seu contexto real, valorizando as percepções, interações e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos no processo educativo (Minayo, 2014; Lüdke; André, 2018).

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa aproxima-se de um estudo de caso, uma vez que analisa uma experiência específica, situada em uma realidade escolar delimitada — a Escola Estadual Avertano Rocha, localizada no distrito de Icoaraci, município de Belém (PA) —, buscando compreender as particularidades das práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio supervisionado (Yin, 2015).

A pesquisa integrou pesquisa bibliográfica, observação direta, regência de classe, exibição de materiais audiovisuais, oficina pedagógica transdisciplinar, trabalho de campo e produção de curtas-metragens, abrangidos tanto como estratégias didático-pedagógicas quanto como ferramentas de coleta e análise qualitativa dos dados.

As mudanças climáticas são um tema recorrente na atualidade, uma problemática gerada por conta do modelo de produção no qual vivemos desde a primeira revolução industrial. Nas últimas décadas, as mudanças climáticas vêm se tornando cada vez mais perceptíveis, ao ponto de se tornarem extremamente difíceis de se ignorar, evidenciada em ocorrências como enchentes, prolongamento dos períodos de estiagem e aumento de temperatura. Conforme Ribeiro (2008), existem grupos que, diante desses eventos climáticos, não conseguem se adaptar, colocando esses grupos em uma situação de vulnerabilidade.

Neste contexto, o ensino de Geografia demonstra relevância ao atuar no auxílio à construção de um pensamento crítico por conta da capacidade de compreender as dinâmicas sociais, naturais e físicas do nosso planeta. Desse modo, Callai (2001, p. 134) afirma que

> [...] a geografia, entendida como uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, quer dizer, as questões da sociedade, com uma 'visão espacial', é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania.

Assim, a visão da autora reforça a ideia de como o ensino da Geografia é importante para que se possa formar um cidadão capaz de reconhecer os seus deveres e os seus direitos.

Em uma de nossas atividades na escola, tivemos a oportunidade de realizar um trabalho de campo no qual andamos e analisamos o espaço urbano do distrito de Icoaraci, mais especificamente o bairro do Cruzeiro. Iniciamos nas proximidades da escola, após isso, caminhamos até a praça onde está a antiga estação do ramal do Pinheiro da Estrada de Ferro de Bragança. Na sequência, caminhamos pela orla de Icoaraci para analisar outras dinâmicas sociais e econômicas e, por fim, a atividade foi encerrada às proximidades Av. Dr. Lopo de Castro, onde se tem uma grande movimentação econômica com diversas lojas funcionando como um subcentro.

Após o trabalho de campo, tivemos a oportunidade de realizar regências enquanto estagiários. Utilizamos duas aulas de 50 minutos, em uma delas realizamos uma roda-viva e soluções de problemas como metodologias ativas, com o objetivo de possibilitar que os alunos percebam as diferentes formas pelas quais as mudanças climáticas afetam o seu dia a dia, direta e indiretamente. Também utilizamos aula tradicional, usada para auxiliar na expansão do conhecimento dos alunos sobre o tema. O trabalho de campo também foi realizado com o mesmo fim. Por caminharmos em diferentes partes do bairro do Cruzeiro, foi possível pontuar muito bem, por exemplo, a diferença que a arborização faz na sensação térmica.

Por último, utilizamos a produção curtas-metragens, nos quais os alunos foram guiados a produzir com a temática de mudanças climáticas, como, por exemplo: o que são mudanças climáticas e como elas ocorrem; quais são as consequências das mudanças climáticas; implicações climáticas na ilha do Combu; conceito de injustiça ambiental etc. Para que eles pudessem realizar esse trabalho, tiveram uma oficina focada na utilização do aplicativo de edição de vídeo Capcut. Após eles serem perfeitamente instruídos sobre o uso da plataforma, começaram a produzir os trabalhos, sempre orientados sobre como deveriam prosseguir na produção, fazendo diversos ajustes para que pudessem ser apresentados na semana do meio ambiente da escola.

O planejamento das aulas que ocorriam no dia a dia sempre acabava gerando dois materiais comumente utilizados na sala de aula, os slides e as apostilas, com resumos dos conteúdos que estavam sendo ministrados. Durante as aulas, oferecemos apoio para a professora responsável pelas turmas do 2º ano do Ensino Médio, com conteúdos variados. Dessa forma, a metodologia adotada permitiu analisar a prática pedagógica desenvolvida no estágio supervisionado, evidenciando o potencial do ensino de Geografia aliado à produção audiovisual como estratégia formativa, crítica e contextualizada.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

Durante o período de estágio, foram realizadas 55 visitas à escola-campo na qual estávamos inseridos. Antes do início das atividades, foram promovidas formações teóricas voltadas a melhor preparação dos licenciandos, bem como reuniões com a direção da escola com o objetivo de compreender o principal método de ensino utilizado pela instituição.

Posteriormente, iniciou-se o período de estágio, no dia 18 de fevereiro de 2025, ocasião em que pudemos estabelecer o primeiro contato com as turmas pelas quais ficaríamos responsáveis e, assim, dar início efetivo às atividades na escola. Ademais, participamos ativamente da preparação das aulas junto à professora supervisora, auxiliando na reformulação de slides, na elaboração de apostilas e na produção de exercícios. Além disso, tivemos a oportunidade de adquirir uma compreensão crítica acerca da realidade enfrentada pelos professores no ambiente escolar, dos desafios presentes em sala de aula — sobretudo em escolas públicas — e colaboramos com a execução de listas de frequência e planilhas referentes aos conteúdos ministrados.

Ao longo do estágio, também participamos, juntamente aos professores responsáveis, de uma aula de campo realizada no centro de Icoaraci, abordando questões urbanas e ambientais presentes no entorno da escola. Tivemos a etapa de preparação da aula, na qual debatemos com os professores a história de Icoaraci e elaboramos o roteiro. Logo em seguida, buscamos selecionar a turma que iríamos trabalhar para que pudéssemos fazer um estudo mais aplicado. Além disso, fizemos estudo teórico sobre a área que seria utilizada na pesquisa de campo, seus problemas ambientais e fatos históricos. Diante disso, realizamos a visitação, que começou na saída da escola, perpassando por inúmeros pontos do centro de Icoaraci, como a estação ferroviária e a praça da matriz, a Biblioteca Municipal Avertano Rocha, a atividade portuária, o trapiche e a orla. Essa atividade possibilitou estimular os alunos a observar e refletir de forma mais crítica e significativa sobre o espaço no qual estão inseridos, além de perceberem sobre a dinâmica socioespacial e histórica do distrito de Icoaraci.

Foram igualmente ministradas aulas sobre mudanças climáticas, conduzidas por nós, estagiários, permitindo a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula e incentivando o desenvolvimento de nossas competências docentes. Porém, é importante salientar a elaboração de palestras promovidas por nós e pelos professores responsáveis, em que tivemos a presença do observatório das baixadas, uma iniciativa composta por inúmeros jovens, que discutem a questão das mudanças climáticas e de como isso interfere diretamente nas periferias. As palestras tinham como objetivo auxiliar os alunos na compreensão de futuras aulas e atividades referentes ao tema, mas, principalmente, fazer com que os alunos reconhecessem e enxergassem a ação das mudanças climáticas em suas vidas e de que forma elas impactam o lugar em que eles vivem.

Logo em seguida, houve a ministração de aula pelos estagiários sobre o tema de mudanças climáticas. É importante ressaltar a relevância desse momento em nossa vivência dentro da escola, pois pudemos observar as etapas que compõem o desenvolvimento da aula. Tivemos que contar com a etapa de planejamento e a montagem de um plano de aula para que pudéssemos compreender como executaríamos. Em seguida, buscamos analisar as metodologias ativas que poderíamos usar em sala, buscando observar como isso se encaixaria com o espaço vivido dos alunos, visto que, se levarmos em consideração suas experiências e o seu cotidiano, a aprendizagem se torna mais efetiva (Ribeiro et al., 2024).

Ademais, por meio da ministração da aula, foi possível desenvolver a prática da docência, uma vez que, durante a aula, utilizamos metodologias ativas, articulando à base teórica que precisa ser apresentada para eles. Por fim, fizemos um estudo de caso, estimulando os alunos a pensarem e debaterem sobre o que foi trabalhado como forma de também avaliar se haviam compreendido o assunto trabalhado.

Outrossim, auxiliamos na produção de curtas-metragens voltados às questões das mudanças climáticas e injustiças ambientais, tendo enfoque no lugar no qual os alunos se encontram (distrito de Icoaraci e nas ilhas de Cotijuba e Combu), os quais foram apresentados em eventos rea-

lizados tanto pelos alunos, durante a Primeira Semana de Meio Ambiente da Escola Avertano Rocha, quanto pelos bolsistas do PIBID, no evento em comemoração ao Dia do Professor de Geografia, promovido pela Universidade do Estado do Pará.

Essa atividade foi de extrema importância para a construção dessa experiência de estágio, pois, como citado anteriormente, resultou na culminância da apresentação de um evento e na elaboração desse material metodológico. Durante o período de desenvolvimento, contamos com: aulas teóricas ministradas pela nossa professora supervisora; trabalhos de campo, nos quais foi possível observar, na prática, os problemas que deveriam ser tratados nos curtas; e diversas aulas de orientação para a elaboração desse recurso. Além disso, é importante ressaltar a dificuldade dos alunos em lidar com ferramentas tecnológicas. Essa atividade foi de extrema importância, de vez que fortaleceu a autonomia dos alunos frente à produção desse material, além de promover o senso crítico sobre o assunto trabalhado e reconhecimento de que eles estão dentro dessas transformações.

Contribuímos, também, para a elaboração de cartilhas e slides sobre injustiças ambientais em cidades paraenses, materiais que subsidiaram apresentações na Segunda Jornada Antirracista, realizada na Escola Avertano Rocha.

Durante esse período, tivemos ainda a oportunidade de interagir com o corpo docente da escola, fortalecendo a execução de trabalhos interdisciplinares. Além disso, estreitamos nossa relação com a professora supervisora, o que resultou na criação de novos projetos e no aprimoramento do aprendizado dos licenciandos acerca das práticas educativas utilizadas no cotidiano escolar. É de suma importância vivenciar experiências relacionadas ao exercício da docência e à ministração de aulas, visto que tais práticas não apenas contribuem para a formação do professor, mas também estimulam os licenciandos a exercer a profissão e a se habituarem à realidade que encontrarão futuramente. Também é relevante destacar a interação dos alunos conosco, suas participações ativas nas aulas permitem que novos debates sejam desenvolvidos acerca dos

conteúdos trabalhados, bem como demonstram a confiança que depositam em nós para auxiliá-los, ainda que exista certa dificuldade de concentração por parte de alguns estudantes.

Diante disso, é válido ressaltar a importância dessas atividades para a nossa formação docente e para a formação crítica dos alunos acerca das mudanças climáticas. Durante esse período, pudemos analisar a necessidade de conscientizar os alunos acerca das mudanças climáticas impactam diretamente nas suas vidas e de que forma elas modificam seu cotidiano. Sendo assim, buscamos desenvolver atividades que promovessem essa conscientização.

A primeira atividade que realizamos foi uma aula de campo, na qual os alunos puderam perceber a dinâmica do espaço urbano e o impacto dessas mudanças no espaço em que eles vivem. Por conseguinte, nós, estudantes do programa de iniciação à docência, tivemos a oportunidade de ministrar aula pela primeira vez, fato esse que nos motivou como licenciandos e possibilitou uma melhor visão acerca da dinamicidade da sala aula, além de ter a participação ativa dos alunos durante a aula, causando um debate crítico referente às mudanças climáticas.

Outro fato válido de destaque foi a confiança depositada pela turma orientada nos estagiários, visto o auxílio prestado durante a atividade que teve em sua culminância a excelência do trabalho realizado. Além disso, a orientação na construção de slides e cartilhas foi de suma importância para que os alunos criassem mais afinidade com os aparatos tecnológicos utilizados na contemporaneidade, além de fortalecer o nosso senso avaliativo.

Esse período foi extremamente enriquecedor para nossa formação como educadores, pois pudemos visualizar e vivenciar, na prática, a realidade do trabalho docente em sala de aula, auxiliando, contribuindo e aprendendo com os professores que nos orientaram durante o processo. Ademais, essa experiência nos possibilitou compreender melhor as diversas tarefas desempenhadas por um professor, participar de eventos e, sobretudo, crescer como estudantes e futuros docentes que pensam criticamente e reconhecem a verdadeira realidade de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse período de estágio fez com que conseguíssemos apreender diversas faces do que é ser um professor e o que ele realiza. O objetivo de estimular os estudantes de graduação ao exercício da docência foi concretizado, sobretudo por conta da vivência que se tem com a comunidade escolar. Durante esse ano, pudemos observar diversas mudanças que aconteceram com os alunos com os quais interagimos e em nós mesmos como estagiários, como a maior participação dos alunos durante as aulas, maior interesse pelos conteúdos, maior frequência da interação entre estagiários e alunos, por exemplo, dirimindo dúvidas. Enquanto isso, os graduandos tiveram melhoras significativas na questão de domínio da didática, da oratória, principalmente sobre a visão que tínhamos sobre o que um professor realmente vivencia em uma instituição pública.

As atividades realizadas ao longo do ano com os estudantes foram bastante proveitosas, pois em cada uma delas foi possível observar significativas melhorias na forma como eles tratavam o assunto. Na aula prática realizada por nós, os estagiários, obtivemos participações importantes dos alunos durante a aula, mostrando que eles se interessavam pelo conteúdo.

Na produção de curta-metragem, foi observado como eles utilizaram o conhecimento adquirirdo por conta das aulas que abordavam a temática de mudanças climáticas. Cada grupo, com os seus próprios temas, desenvolveu de forma satisfatória aquilo que foi solicitado em sala de aula. Desta forma, conseguimos analisar o empenho da turma na realização das atividades, sempre recorrendo a nós, os estagiários, e a professora responsável para remover as dúvidas que eles tinham sobre os trabalhos e as atividades e, assim, revelando que conseguimos fazer com que os alunos conhecessem aspectos importantes do debate das mudança climáticas.

Palavras-chave: Estágio de docência; Ensino de Geografia; Periferia urbana.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer profundamente aos nossos coordenadores do PIBID e do estágio, Prof. Dr. Willame Ribeiro e Prof. Me. Larissa Ribeiro, pela oportunidade e confiança durante esse período desafiador e enriquecedor no ambiente escolar, sem esse apoio e auxílio não conseguimos realizar esse período com excelência. Gostaríamos também de agradecer à nossa professora supervisora, Flávia Gomes, que nos auxiliou durante esse período de estágio na escola, seu conhecimento e dedicação para nos ensinar fez total diferença no período em que ficamos na escola, sem dúvidas saímos de lá como futuros profissionais de geografia mais capacitados e preparados para o mercado de trabalho. Por fim, gostaríamos de agradecer ao nosso grupo de pesquisa GeoPUrb, que nos auxiliou e nos deu o devido suporte teórico e prático para a execução da pesquisa.

REFERÊNCIAS

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? Terra Livre, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 133–152, 2001. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/353/335. Acesso em: 15 jan. 2026.

CORRÊA, R. L. A periferia urbana. Geosul, Florianópolis, n. 2, p. 70–78, 2º sem. 1986. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/12551/11859. Acesso em: 15 jan. 2026.

HOLANDA, P. M. C.; RIBEIRO, J. R.; JESUS, M. C. Estudo de caso: aplicabilidade em dissertações na área de ciência da informação. Revista Ibero-americana de Ciência da informação, Brasília, v. 13, n. 2, p. 685–703, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/cc4c61d3-26e9-437c-a495-fe6acf3e3bf4/content.

JARDILINO, J. R. L. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. Educação, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 353-366, maio/ago. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/12068. Acesso em: 25 nov. 2025.

RIBEIRO, W. C. Impactos das mudanças climáticas em cidades no Brasil. Parcerias Estratégicas, Brasília, DF, n. 27, p. 298–317, dez. 2008.

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A ABORDAGEM DAS INJUSTIÇAS AMBIENTAIS: REFLEXÕES A PARTIR DO PIBID EM ICOARACI

Paulo Vitor Corrêa Saraiva
paulosaraivavc@gmail.com

Heitor Caio Freitas de Castro
heitorcaioo@gmail.com

Flávia Adriane Oliveira Gomes
flavia_adriane@yahoo.com.br

Willame de Oliveira Ribeiro
willame@uepa.br

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do projeto acerca das experiências docentes na escola Avertano Rocha vem ganhando corpo a partir da prática em sala de aula exercida em conjunto, compreendendo as dinâmicas que acontecem no corpo escolar como um todo, com a proposta de estimular as práticas na escola dentro da graduação.

O campo teórico da universidade, em muitos casos, faz-se muito distante do que é o verdadeiro campo das experiências das escolas básicas nos quais os futuros docentes irão atuar. Nesse viés, compreende-se que são de suma importância as iniciativas de projetos que estimulem a ida ao campo da escola, haja vista que a aproximação da universidade com a estrutura de uma escola, a partir dos estágios docentes, é de fundamental importância, apesar de que, em geral, só são ofertados nos anos finais dos cursos de licenciatura, o que, no caso em particular da experiência aqui relatada, foi equacionado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Nesse sentido, vale a ressalva de que o projeto vem sendo muito proveitoso para a nossa experiência no campo escolar, participando, contribuindo e articulando projetos envolvidos diretamente com as atividades pedagógicas que se desenrolam na escola, extraindo o máximo de compreensão das dinâmicas que ocorrem na escola. A Escola Estadual

Avertano Rocha atende majoritariamente estudantes do Ensino Médio oriundos dos bairros periféricos de Icoaraci e Outeiro, cujas trajetórias são atravessadas por processos de desigualdade socioespacial, aspecto que se expressa nas vivências, nas expectativas e até mesmo nas formas de apropriação do conhecimento escolar, constituindo um elemento central para a análise das práticas pedagógicas aqui desenvolvidas.

Os resultados aqui expostos foram alcançados no âmbito do PIBID, mais precisamente, a partir do subprojeto da área de Geografia da Universidade do Estado do Pará intitulado "O Ensino da Geografia na Periferia Metropolitana: Educação Geográfica com base nas Práticas Socioespaciais de Jovens e de Adultos Escolares", desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Médio Avertano Rocha, em Icoaraci, Belém.

O objetivo geral da investigação desenvolvida como parte desse projeto geral foi analisar as injustiças ambientais no espaço vivido dos discentes do Ensino Médio da escola Avertano Rocha e o modo como o ensino da Geografia pode contribuir para a reflexão crítica e para o equacionamento da problemática.

METODOLOGIA

A presente pesquisa está sendo desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, apreendendo as experiências concretas vividas pelos estudantes do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Avertano Rocha, localizada no distrito de Icoaraci. A metodologia parte da ideia de que as desigualdades ambientais presentes no cotidiano dessa juventude não são circunstanciais, mas expressões de processos históricos de exclusão socioespacial e vulnerabilidade refletida a partir de uma expansão urbana rápida da população de Belém em direção ao distrito de Icoaraci em busca de moradias.

Nesse sentido, o percurso metodológico teve início com uma revisão bibliográfica voltada aos estudos dos conceitos fundamentais, tais como: ensino de Geografia, racismo ambiental, segregação socioespacial, zonas de sacrifício e injustiça ambiental, mas também a produção desigual do espaço e seus impactos sobre populações historicamente

vulnerabilizadas. Essa fundamentação dialoga com Ribeiro (2021), que evidencia como a rede urbana paraense é estruturada por interações espaciais marcadas por assimetrias socioeconômicas, as quais se expressam de forma concreta nas condições de vida e no acesso desigual à infraestrutura.

Diversas atividades foram desenvolvidas no âmbito do PIBID e que remeteram à prática docente, bem como à coleta de informações a partir da observação participante. Foram realizados trabalhos de campo com os discentes da escola, observando-se um déficit quanto à compreensão do conceito de injustiças ambientais aplicado ao espaço vivido desses alunos. Assim, deu-se andamento à pesquisa, que abarca desde as injustiças ambientais sofridas pelos alunos até as injustiças ambientais na escala estadual, trabalhando municípios do Pará que sofrem com esses tipos de problemas.

Assim, o uso de metodologias ativas (visando o ensino-aprendizagem dos alunos de forma significativa) como estudo de caso, sala de aula invertida, produção de cartilhas, curtas-metragens, entre outras atividades, foi fundamental. Haja vista o engajamento das tecnologias digitais, tal como o uso do smartphone para a construção desses produtos elaborados pelos alunos com orientação da(o) professora(o) e estagiários(a), destacando o que traz Santos (2001), já que, em um mundo globalizado, tomado pelo meio técnico-científico-informacional, ainda há possibilidades, sobretudo, possibilidades que tornam o ensino mais significativo. Atualmente, os aparelhos de celular são quase uma extensão do corpo dos alunos, trazendo uma gama de caminhos para serem trabalhados no ensino de Geografia, a exemplo das tecnologias digitais no combate às injustiças ambientais vividas pelos alunos e trabalhada dentro e fora de seu cotidiano, trazendo o reforço do ensino crítico e emancipador de Freire (2024).

Essa abordagem está em sintonia com as reflexões de Castellar, Cavalcanti e Callai (2013), para quem o ensino de Geografia deve partir da leitura do espaço vivido, valorizando metodologias que aproximem os estudantes de seus espaços e favoreçam a construção de interpretações críticas sobre as dinâmicas socioespaciais, tendo

em vista a observação dos estudantes em diversos pontos de injustiça ambiental no distrito de Icoaraci, onde se situa a escola e a maioria de seu público.

Considerando essa perspectiva investigativa, todo material produzido ao longo do projeto tem servido como base para a elaboração de materiais de uso informativo não só para os alunos, como também para todos que se interessarem a partir da postagem no blog da escola. Esses materiais são construídos de forma coletiva e tratam dos principais temas identificados pela juventude avertaniana. A ideia é que, desde o início, os estudantes não apenas participem, mas também assumam o papel de atores nesse processo investigativo.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

Inicialmente, o desenvolvimento do projeto foi precedido por formações teóricas e reuniões voltadas à preparação dos bolsistas, à compreensão das orientações pedagógicas e dos métodos de ensino adotados pela instituição, assegurando coerência entre os objetivos do projeto e as práticas a serem implementadas posteriormente. Esses momentos iniciais foram fundamentais para que a futura atuação em sala de aula não se desse de forma improvisada, mas ancorada em princípios investigativos e pedagógicos previamente sistematizados.

Durante o período de estágio, foram realizadas diversas visitas à escola-campo, possibilitando uma presença contínua no cotidiano escolar e o monitoramento regular das práticas pedagógicas desenvolvidas, o que possibilitou uma adaptação tranquila, bem como a compreensão mais efetiva de nossas responsabilidades enquanto bolsistas.

Nessa perspectiva, a elaboração de atividades no dia a dia e o fortalecimento de um ensino de Geografia crítico fundamenta-se em Cavalcanti (2012), uma vez que, para a autora, é necessário focar no conhecimento do seu aluno, trabalhando com ele o que o aluno tem como referência na sua realidade, na sua ida à escola, na observação diária de todos os espaços que frequenta, fazendo com que essa aprendizagem se torne mais palpável.

No contexto urbano de Belém, essa se discussão torna ainda mais relevante diante das desigualdades ambientais que estruturam a cidade. Acselrad (2021, p. 1.) destaca que a desigualdade ambiental "atinge os despossuídos na expropriação de seus ambientes e nas condições de precariedade que caracterizam sua localização nas cidades". Essa distribuição desigual dos impactos ambientais recai de forma mais intensa sobre populações racializadas, periféricas e de baixa renda.

É a partir desse referencial teórico e dessa leitura crítica da realidade urbana que se torna indispensável compreender o cotidiano escolar como espaço privilegiado de observação, escuta e análise, favorecendo uma aproximação inicial entre a formação docente e a realidade da escola. Ao longo dessa vivência, acompanhamos cuidadosamente as aulas da professora regente, analisando sua forma de condução e os modos de interação estabelecidos com os alunos. Observamos também o comportamento das turmas, sobretudo as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes e o nível de participação de cada sala.

Além disso, procuramos conhecer a estrutura física da escola e entender os fluxos diários da instituição, desde a entrada dos alunos até o uso de espaços como sala de informática e áreas de convivência. A curiosidade dos estudantes sobre a nossa presença foi evidente nas primeiras semanas, mas gradualmente se transformou em aproximação e interação espontânea. Ainda nesse período, os professores da escola, mesmo aqueles que não participavam diretamente da supervisão, mostraram-se receptivos, oferecendo orientações práticas e compartilhando experiências que enriqueceram nossa percepção sobre a realidade escolar.

À medida que a presença em sala se intensificou, passamos a integrar de forma mais efetiva as atividades em sala. Auxiliamos a professora nas explicações, realizamos intervenções rápidas para esclarecer dúvidas e em alguns momentos acompanhamos individualmente alguns alunos durante a realização das tarefas. Esse período foi essencial para fortalecer os vínculos que já se iniciavam, pois os alunos começaram a solicitar nossa ajuda com naturalidade. Em paralelo, passamos a planejar, em conjunto com a professora

supervisora, a sequência didática que seria desenvolvida nas aulas de Geografia e Educação Ambiental. Esses momentos de planejamento incluíram discussões sobre os conteúdos previstos no currículo, a escolha de metodologias adequadas aos educandos, o levantamento dos recursos disponíveis e a construção de estratégias que favorecessem a participação e a aprendizagem das turmas.

Com o início das regências, assumimos em certas circunstâncias responsabilidade direta pela condução das aulas. Elaboramos planos de aula completos, contendo objetivos pedagógicos e conteúdos estruturados nas metodologias ativas e estratégias de revisão. Uma das aulas desenvolvidas abordou o tema "Injustiças Ambientais no Espaço Urbano de Belém", com o objetivo de fazer os estudantes compreenderem como políticas urbanas, ausência de saneamento, descarte inadequado de resíduos e ocupações precárias produzem desigualdades socioambientais nos diferentes bairros da cidade. A metodologia combinou brainstorming, aula expositiva dialogada com o uso do data show. Foram projetadas imagens e mapas de Icoaraci e de outras áreas de Belém que apresentavam situações concretas de racismo ambiental e segregação socioespacial. Essa escolha metodológica se fundamenta sobretudo na perspectiva de Callai (2011), quando a autora defende que a Educação Geográfica deve possibilitar ao aluno "aprender a ler o mundo", compreendendo que a análise espacial se constrói do micro ao macro.

A participação dos estudantes foi intensa, sobretudo quando relacionaram os exemplos apresentados às suas próprias vivências. A revisão da aula ocorreu por meio de perguntas orais que retomavam os conceitos centrais, permitindo verificar o nível de compreensão das turmas. As reações dos estudantes durante as regências foram bastante positivas. Eles demonstraram curiosidade e disposição para contribuir com relatos pessoais, o que enriqueceu significativamente as discussões em sala. Foi possível perceber que, quando os conteúdos eram apresentados de forma contextualizada, relacionando-se diretamente ao cotidiano deles, o interesse aumentava e a aprendizagem se tornava mais significativa.

> O papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia é trazer à tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo com o presente e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana (Straforini, 2004, p. 56, grifo do autor).

Nesse sentido, ao reconhecer nos conteúdos trabalhados situações que atravessam seu cotidiano, os estudantes foram instigados a refletir criticamente sobre as desigualdades socioespaciais e ambientais presentes no território em que vivem. O uso dos recursos disponibilizados pela escola, como o data show, os materiais didáticos impressos, notebook e o quadro branco, contribuíram para dinamizar as aulas e potencializar a compreensão dos conteúdos trabalhados.

As práticas educativas ao longo do projeto incluíram ações voltadas à compreensão crítica das injustiças ambientais vivenciadas pelos estudantes – especialmente no contexto urbano de Belém e, de modo particular, no distrito de Icoaraci –, atividades nas quais foram problematizadas questões como a ocupação desigual do espaço urbano, a ausência de áreas verdes e de equipamentos públicos, a exposição diferenciada a riscos ambientais e a invisibilização de determinados territórios nas políticas urbanas, uma vez que essas formas de injustiça ambiental atravessam de maneira recorrente o cotidiano dos estudantes, incidindo diretamente sobre suas condições de vida e de acesso à cidade, conforme discutido por Bullard (2025) a partir da perspectiva de retomada da justiça ambiental desde as conceituações de Bullard, teórico pioneiro nos estudos de injustiças e racismo ambiental.

Além das aulas, realizamos um trabalho de campo com o objetivo de observar, registrar e analisar elementos do espaço urbano que evidenciam situações de racismo ambiental e desigualdade socioespacial. O percurso permitiu identificar áreas com acúmulo de lixo a céu aberto, ocupações vulneráveis, pontos recorrentes de alagamento e trechos com esgoto exposto, todos problemas graves vividos cotidianamente pela comunidade escolar.

Além das aulas, desenvolvemos e auxiliamos um projeto voltado à produção de cartazes e curtas-metragens sobre injustiças ambientais no distrito de Icoaraci, concebido como estratégia pedagógica para aproximar desdobramento direto das discussões realizadas em sala. A proposta didática buscou estimular a autonomia discente, incentivando o uso crítico e criativo do celular e laptop escolares para a construção de narrativas próprias sobre o espaço vivido, partindo das situações apontadas pelos próprios estudantes e buscando transformar essas vivências em material de denúncia.

Os curtas-metragens produzidos foram socializados na "Primeira Semana de Meio Ambiente da Escola Estadual Avertano Rocha" e no evento em comemoração ao Dia do Professor de Geografia, promovido pela Universidade do Estado do Pará, ampliando a circulação das produções e valorizando o trabalho realizado no espaço escolar.

Além disso, contribuímos para a elaboração de cartilhas e materiais expositivos, como slides, utilizados na "Segunda Jornada Antirracista", incorporando o debate sobre injustiças ambientais em cidades paraenses e sua relação com processos históricos de desigualdade, racismo ambiental e exclusão socioespacial. Tais produções consolidam-se como peças de expressão construídas a partir do olhar dos estudantes sobre o território que habitam.

Ademais, como parte das atividades desenvolvidas, foi realizado um trabalho de campo no Parque Estadual do Utinga, acompanhado por professores e voluntários que contribuíram com explicações técnicas acerca da preservação ambiental, da função ecológica do parque e de sua relevância para o equilíbrio ambiental da cidade de Belém.

Ao sair do ambiente escolar, os estudantes puderam compreender de forma mais concreta o papel das áreas verdes na melhoria da qualidade de vida urbana, reconhecendo o parque não apenas como um espaço de conservação ambiental, mas também como um bem público e um direito coletivo, diretamente relacionado ao direito à cidade. Nesse sentido, o trabalho de campo permitiu problematizar as contradições socioespaciais presentes no espaço urbano ao evidenciar que o acesso a áreas de

lazer, contato com a natureza e com ambientes equilibrados não ocorre de forma igualitária entre os diferentes grupos sociais.

Dessa forma, a atividade foi benéfica para ampliar a percepção crítica dos alunos sobre as mudanças climáticas, segregação ao direito à cidade e naturalização das desigualdades e, além disso, a vivência possibilitou compreender o papel das políticas públicas na manutenção desses espaços como bens comuns, fundamentais para a convivência social, a educação ambiental e a construção de uma cidade mais sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência proporcionada pela condução do projeto PIBID evidencia a importância da aproximação entre a universidade e a escola básica, sobretudo para a formação de professores sensíveis às desigualdades que estruturam o cotidiano dos estudantes. A prática docente vivenciada na Escola Estadual Avertano Rocha permitiu articular os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade com as realidades concretas do ambiente escolar, revelando seus desafios e potencialidades, como também as demandas específicas presentes no espaço e no cotidiano da juventude avertaniana, que é palco de inúmeras problemáticas no seu dia a dia, desde a ida à escola até as precariedades encontradas dentro das áreas de ensino público em Belém.

Para nós, enquanto graduandos em formação, a vivência em sala de aula revela sensibilidade e responsabilidade diante das histórias, expectativas e limites que os estudantes carregam consigo. O contato direto com múltiplas realidades escolares relembra que a docência se constrói no cotidiano.

Ao longo do processo, ficou evidente que a prática pedagógica ganha sentido quando dialoga diretamente com o contexto social, político e espacial dos educandos. A observação, a participação e a regência permitiram compreender a dinâmica da instituição, o papel dos profissionais da educação, as necessidades dos educandos e a importância de metodologias ativas e contextualizadas para promover aprendizagens significativas. Portanto, as experiências não apenas fortaleceram nossas

habilidades pedagógicas, como também se mostraram determinantes para a construção de um perfil formativo, no qual o diálogo e a troca de experiências foram necessários para o aprimoramento da nossa prática docente.

Palavras-chave: Iniciação à docência; Ensino de Geografia; Injustiças ambientais.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos as orientações do professor Willame Ribeiro, da professora Larissa Ribeiro e da professora Flávia Gomes, que nos acompanha nos dias de composição das atividades do PIBID e está sempre disposta a nos ajudar no projeto, com empenho e dedicação para a elaboração e produção de materiais de qualidade para a área de Geografia em futuras publicações. Agradecemos também à CAPES, pelas bolsas que nos ajudam a continuar nosso trabalho no projeto, bem como à Universidade do Estado do Pará, por nos fornece todas essas oportunidades no âmbito do curso de graduação.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. Ambiente, desigualdade e racismo. Instituto Búzios, 5 jan. 2021. Disponível em: https://www.institutobuzios.org.br/ambiente-desigualdade-e-racismo/. Acesso em: 02/12/2025.

BULLARD, R. D. Anatomia de um racismo ambiental e o movimento de justiça ambiental. Tradução de James Miyamoto. Revisão de Luiza Coelho. Revista Thésis, Rio de Janeiro, v. 9, n. 19, p.1-33, jul. 2025.

CALLAI, H.C. Educação Geográfica: reflexão e Prática. Coleção Ciências Sociais. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

CASTELLAR, S.; CAVALCANTI, L. S.; CALLAI, H. C. (org.). Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos. São Paulo: Contexto, 2013.

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

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 89. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2024.

RIBEIRO, W. O. Rede Urbana e Interações Espaciais na Região Nordeste do Pará. Belém: EDUEPA, 2021.

SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de janeiro: Record, 2001.

STRAFORINI, R. Ensinar Geografia: o desafio da totalidade mundo nos anos iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TRABALHO DE CAMPO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL EM BELÉM/PARÁ

Rafael Yuri Gomes Mendes
rafael.yg.mendes@aluno.uepa.br

Flávia Adriane Oliveira Gomes
flavia_adriane@yahoo.com.br

Willame de Oliveira Ribeiro
willame@uepa.br

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como uma experiência singular e extremamente relevante no processo de formação inicial de professores, na medida em que possibilita ao licenciando vivenciar, de forma sistemática e orientada, a realidade concreta da escola pública. Ao inserir o futuro docente no cotidiano escolar, o programa promove a articulação entre teoria e prática, permitindo que os conhecimentos construídos no âmbito acadêmico sejam constantemente confrontados com os desafios, as demandas e as potencialidades do espaço escolar. Esse contato direto com professores, alunos, gestores e com a dinâmica da sala de aula contribui significativamente para o desenvolvimento de competências profissionais, habilidades didático-pedagógicas e de uma postura ética e reflexiva frente ao ato de educar.

No âmbito da formação em Geografia, a experiência proporcionada pelo PIBID assume um papel ainda mais relevante, uma vez que possibilita ao licenciando compreender o ensino dessa ciência para além da transmissão de conteúdo. O estágio e a vivência docente permitem ao futuro educador desenvolver a capacidade de articular os saberes geográficos às realidades socioespaciais vivenciadas pelos estudantes, promovendo uma educação crítica, contextualizada e emancipadora. Dessa forma, o ensino de Geografia torna-se um instrumento fundamental para a leitura e interpretação do espaço, contribuindo para a formação de sujeitos

capazes de compreender as desigualdades, os conflitos e as dinâmicas ambientais que marcam o território em que vivem. Conforme destacam Pimenta e Lima (2011), o estágio constitui a base para a construção da identidade profissional docente, sendo um elemento central na formação dos saberes, das atitudes e das posturas necessárias ao exercício consciente e comprometido da profissão.

A Escola Estadual de Ensino Integral Avertano Rocha, utilizada como campo de atuação do PIBID, integra a rede estadual de ensino e está localizada na travessa Itaboraí, no bairro do Cruzeiro, distrito de Icoaraci, município de Belém–PA. Fundada em 16 de maio de 1962, a instituição iniciou sua trajetória no antigo prédio Tavares Cardoso, situado na rua Siqueira Mendes. Ao comemorar 63 anos de história em 2025, a escola consolidou-se como uma importante referência no ensino público da região, atendendo majoritariamente a estudantes oriundos dos bairros de Icoaraci, Pratinha, Outeiro e Cotijuba. Ao longo de sua trajetória, a escola passou por transformações significativas, ampliando sua oferta educacional e adequando-se às novas demandas da educação básica (Escola Estadual Avertano Rocha, 2025).

Inicialmente voltada ao Ensino Médio Regular, a Escola Avertano Rocha passou a ofertar o Ensino Médio em tempo Integral, no período da manhã e da tarde, além do Ensino Médio Regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. A implementação do modelo de Ensino Integral possibilitou a ampliação do tempo pedagógico e o desenvolvimento de diversas atividades educativas, culturais e formativas, favorecendo uma abordagem mais integral do processo educativo. Nesse contexto, destacam-se projetos como “Diversidade no AR: tempo de abraçar”, voltado para a valorização da diversidade e o empoderamento feminino, e a campanha “Fluxo da Vida”, que busca apoiar alunas em situação de vulnerabilidade social, evidenciando o compromisso da instituição com a inclusão, a equidade e a formação cidadã (Escola Estadual Avertano Rocha, 2025, p. 5).

O reconhecimento da Escola Avertano Rocha no cenário educacional paraense também se expressa por meio das premiações e distinções

recebidas ao longo dos anos. A instituição foi agraciada com a comenda da medalha Paulo Frota de Direitos Humanos em virtude do desenvolvimento de projetos que promovem a defesa e a valorização dos direitos humanos no estado do Pará. Ademais, a participação no programa "Bora Estudar" resultou na premiação de estudantes com incentivos financeiros, contribuindo para a melhoria das condições de permanência escolar, o estímulo à continuidade dos estudos e o fortalecimento da motivação dos alunos.

No que se refere à educação ambiental, os projetos desenvolvidos na Escola Estadual Avertano Rocha têm como objetivos centrais a sensibilização e a conscientização dos estudantes acerca das problemáticas ambientais contemporâneas, incentivando práticas sustentáveis e o respeito ao meio ambiente. Essas ações buscam estimular o protagonismo juvenil, envolvendo os alunos de forma ativa na elaboração e execução de projetos que gerem impactos positivos tanto no espaço escolar quanto na comunidade do entorno. Além disso, a educação ambiental é integrada ao currículo escolar por meio de metodologias ativas e interdisciplinares, que favorecem a articulação entre teoria e prática, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

A partir das experiências vivenciadas no âmbito do PIBID e da observação da realidade escolar, emerge a problemática que orienta o presente trabalho: como integrar a educação ambiental ao currículo escolar de modo a promover aprendizagens significativas, estimular o protagonismo estudantil e contribuir para a formação cidadã dos alunos diante dos desafios educacionais existentes? Essa questão evidencia a necessidade de repensar práticas pedagógicas, currículos e estratégias de ensino que dialoguem com as demandas socioambientais do território e com as vivências dos estudantes.

Diante da problemática apresentada, o objetivo deste trabalho consiste em compreender os meios e as formas de promover um ensino de educação ambiental significativo, que possibilite aos alunos interpretar criticamente o meio em que vivem e atuar de maneira responsável e consciente. Para isso, toma-se como base as experiências adquiridas na

Escola Estadual Avertano Rocha, buscando refletir sobre práticas pedagógicas que contribuam para a formação de sujeitos críticos, participativos e comprometidos com a transformação social e ambiental de sua realidade

METODOLOGIA

A elaboração desse trabalho foi feita no âmbito do PIBID, mais precisamente, a partir do subprojeto da área de Geografia da Universidade do Estado do Pará intitulado "O Ensino da Geografia na Periferia Metropolitana: Educação Geográfica com base nas Práticas Socioespaciais de Jovens e de Adultos Escolares", desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Médio Avertano Rocha, em Icoaraci, Belém.

A produção do referencial teórico necessário tanto à atuação docente como à investigação foi realizada a partir da leitura de artigos, capítulos e livros associados aos conceitos e temas estruturantes da pesquisa, como ensino de Geografia, prática pedagógica, educação ambiental e escola de tempo integral.

A vivência na escola viabilizou observações tanto do funcionamento da escola quanto da rotina da sala de aula e das práticas inerentes ao ensino da gGografia, além de conversas com os próprios alunos e professores.

O projeto PIBID, com seus estagiários e professores, bem como os professores da escola, realizou trabalho de campo em Icoaraci, voltado, entre outras coisas, à análise de problemas ambientais e de aspectos associados à educação ambiental.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

A escola desenvolve diversos projetos que integram ensino e cultura. Por exemplo, em 2023, foi realizado o II Festival de Visagens e Assombrações Paraenses, no qual alunos produziram e exibiram curtas-metragens baseados em lendas e narrativas orais da Amazônia. Além disso, o projeto "Diversidade no AR: tempo de abraçar" abordou temas como empoderamento feminino, igualdade de gênero e com-

bate à violência, incluindo ações como palestras, rodas de conversa e campanhas de arrecadação de absorventes para alunas em situação de vulnerabilidade social.

A I Jornada Avertaniana Afro-brasileira, realizada em novembro de 2023, focou na educação de gênero e diversidade, promovendo debates, exibição de filmes e apresentações culturais, com ênfase na educação antirracista (Escola Estadual Avertano Rocha, 2025, p. 25).

A escola também oferece aulas gratuitas de reforço para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aos sábados pela manhã, abertas a toda a comunidade, independentemente de serem alunos da instituição. O projeto, iniciado em 2010, já contribuiu para a aprovação de diversos estudantes em universidades públicas. (Escola Estadual Avertano Rocha, 2025, p. 25).

Ademais, a escola promove a conscientização para a preservação do meio ambiente por meio de aulas expositivas e trabalhos de campo com os alunos. Com palestras e debates, a Semana do Meio Ambiente 2025 na escola Avertano Rocha tem sido rica em seus conteúdos para tornar o olhar do alunado sensível ao que diz respeito à nossa sociedade como um todo.

Percebe-se uma natureza colaborativa na realização de tais projetos, alinhando-se ao sistema de ensino atual de modo complexo e reflexivo, já que o novo currículo propõe carga horária para a disciplina de Educação para o Meio Ambiente, Sustentabilidade e Clima. Sua carga horaria é dedicada a atividades, exercícios e meios avaliativos (provas e/ou simulados) como método de aplicação de conteúdo aos discentes.

Com base nesse contexto de forte engajamento social, cultural e ambiental, o estágio supervisionado desenvolvido na referida instituição evidenciou a importância da formação docente articulada às práticas pedagógicas significativas. As atividades de observação permitiram acompanhar metodologias diversas, como aulas expositivas dialogadas, uso de recursos audiovisuais e práticas de correção coletiva de exercícios, além da interação constante entre professores e alunos, fortalecendo o vínculo pedagógico.

No período de participação, a atuação junto ao corpo docente incluiu a elaboração de itens avaliativos, análise de desempenho discente e reuniões pedagógicas voltadas à organização de conteúdos e estratégias. Já na etapa de regência, a construção do plano de aula buscou integrar objetivos claros, metodologias participativas e avaliações coerentes com a proposta educativa da escola, refletindo a compreensão do processo de ensino-aprendizagem como algo dinâmico, contextualizado e voltado à formação crítica dos estudantes.

A experiência vivenciada durante o estágio na Escola Estadual Avertano Rocha evidenciou como o Novo Ensino Médio, baseado no protagonismo estudantil e na interdisciplinaridade, busca formar sujeitos críticos, autônomos e conscientes do seu papel social. Nesse modelo, os projetos pedagógicos desempenham papel fundamental ao integrar aspectos sociais, culturais e ambientais ao processo de ensino-aprendizagem.

A disciplina Educação para o Meio Ambiente, Sustentabilidade e Clima, integrada ao currículo da escola, mostrou-se relevante não apenas por abordar conteúdos atuais, mas também por incentivar metodologias ativas, como palestras, trabalhos de campo, rodas de conversa e experimentos científicos. Essas práticas pedagógicas conectam teoria e vivência cotidiana, alinhando-se à concepção de aprendizagem significativa de Ausubel (2000), o qual defende que o novo conteúdo só é plenamente assimilado quando relacionado aos conhecimentos prévios do aluno.

Nesse sentido, o trabalho de campo realizado no Parque Estadual do Utinga representou uma experiência fundamental para a compreensão das questões ambientais locais, especialmente no que se refere aos recursos hídricos que abastecem a cidade de Belém. Durante a visita, os alunos puderam conhecer de forma direta a importância dos lagos Água Preta e Bolonha (principais responsáveis pelo abastecimento de água da capital paraense), compreendendo o papel estratégico das áreas de proteção ambiental na preservação da qualidade e da disponibilidade da água. A observação da vegetação, dos corpos d'água e das ações de conservação existentes no parque possibilitou reflexões críticas sobre os impactos da urbani-

zação desordenada, da poluição e das mudanças climáticas sobre os mananciais, reforçando a necessidade de práticas sustentáveis e de políticas públicas voltadas à gestão ambiental.

Além disso, o trabalho de campo realizado no distrito de Icoaraci contribuiu significativamente para a compreensão da dimensão histórica e socioespacial de Belém. Ao percorrer esse território, os estudantes puderam reconhecer o papel fundamental de Icoaraci nos anos iniciais de formação da cidade, especialmente como ponto estratégico de ocupação, circulação e apoio às atividades econômicas e portuárias. A análise da paisagem, das áreas ribeirinhas e das dinâmicas locais permitiu relacionar passado e presente, evidenciando como os processos históricos de ocupação influenciaram a organização do espaço urbano e as relações da população com o meio ambiente.

Dessa forma, os trabalhos de campo no Parque Estadual do Utinga e em Icoaraci ampliaram o entendimento dos alunos sobre a interdependência entre natureza, sociedade e história, fortalecendo uma aprendizagem contextualizada e crítica. Essas experiências reafirmam a importância das metodologias ativas no ensino de Geografia e Educação Ambiental ao possibilitar que os estudantes construam conhecimento a partir da observação, da reflexão e da vivência direta dos espaços que fazem parte de sua realidade.

Apesar desse potencial, foram observadas dificuldades como a baixa participação por parte do alunado, especialmente nas etapas que exigiam interpretação textual, envolvimento em atividades reflexivas e expressão crítica. Isso evidencia a necessidade de estratégias para engajar os estudantes, sobretudo em contextos marcados por desafios sociais e estruturais. A prática de estágio, nesse sentido, revelou que a presença física em sala não garante a aprendizagem e que o verdadeiro desafio está em mobilizar o interesse dos estudantes para além da avaliação tradicional, despertando neles o sentido formativo das propostas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do estágio supervisionado na Escola Estadual de Ensino Integral Avertano Rocha proporcionou uma vivência concreta e profundamente formativa acerca dos desafios e das potencialidades da prática docente no contexto do Ensino Médio, sobretudo no que diz respeito à integração da educação ambiental ao currículo escolar. Ao longo do estágio, as etapas de observação, participação e regência possibilitaram uma compreensão mais ampla da dinâmica escolar, das relações estabelecidas em sala de aula e do papel do professor como mediador do conhecimento, evidenciando que a efetividade do processo de ensino-aprendizagem está diretamente associada à adoção de metodologias ativas, à valorização do protagonismo estudantil e ao engajamento coletivo do corpo docente na articulação entre os conteúdos teóricos e a realidade socioambiental local.

Nesse contexto, destacou-se a relevância de iniciativas já consolidadas na escola, como a disciplina Educação para o Meio Ambiente, Sustentabilidade e Clima, bem como a realização de projetos interdisciplinares que buscam dialogar com problemáticas contemporâneas, como as mudanças climáticas, a preservação dos recursos naturais e a sustentabilidade urbana. Tais práticas contribuem para ampliar o repertório dos estudantes e favorecer uma aprendizagem mais contextualizada, aproximando os conteúdos escolares das vivências cotidianas dos alunos e do território em que estão inseridos. No entanto, a experiência do estágio também permitiu identificar desafios significativos que impactam diretamente o desenvolvimento dessas ações, entre eles o desinteresse de parte do alunado, as dificuldades de interpretação de textos e conceitos, além da limitada participação em atividades que exigem reflexão crítica e posicionamento argumentativo.

Esses entraves revelam a complexidade do trabalho docente e evidenciam a necessidade de estratégias pedagógicas que considerem as condições sociais, culturais e emocionais dos estudantes, bem como as desigualdades que marcam o contexto educacional. Nesse sentido, o uso de metodologias ativas, como debates, trabalhos de campo, projetos in-

vestigativos e atividades práticas, mostrou-se fundamental para estimular o engajamento discente, promover o diálogo entre diferentes saberes e fortalecer a construção coletiva do conhecimento. A educação ambiental, quando trabalhada de forma transversal e crítica, apresenta-se como uma potente ferramenta para desenvolver nos alunos a consciência socioambiental, a responsabilidade cidadã e a compreensão de seu papel como agentes transformadores da realidade.

Dessa forma, conclui-se que, apesar das limitações estruturais, pedagógicas e sociais presentes no ambiente escolar, é possível integrar a educação ambiental de maneira efetiva ao currículo do ensino médio por meio de ações que priorizem a participação ativa dos estudantes, incentivem o pensamento crítico e promovam a articulação entre escola, comunidade e meio ambiente. A experiência adquirida ao longo do estágio supervisionado reforça a importância de uma formação docente comprometida não apenas com a transmissão de conteúdos, mas também com a transformação social, a construção de práticas pedagógicas inovadoras e a formação de sujeitos críticos, conscientes e atuantes em sua realidade, capazes de compreender e intervir de forma responsável nas questões socioambientais que os cercam.

Palavras-chave: Estágio; Geografia; Projetos; Educação Ambiental.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade do Estado do Pará, pela oportunidade de vivenciar momentos importantes durante minha formação. Gostaria de deixar minha gratidão pelas orientações dos professores Willame Ribeiro e Flávia Gomes, por sua dedicação e esforço nesse árduo trabalho que é a pesquisa. Deixo aqui meu agradecimento aos colegas que me acompanham, Vitor Oliveira e Jatniel Martins. No mais, agradeço a Deus por ter me dado forças até aqui e oro para que ele sempre esteja comigo.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

ESCOLA ESTADUAL AVERTANO ROCHA. Projeto Político Pedagógico. Belém: SEDUC, 2025.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis Pedagógica, Volume 3, Números 3 e 4, pp. 5-24, 2005/2006. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542. Acesso em: 29 maio 2025.

PARTE 3

PESQUISA E EXTENSÃO EM GEOGRAFIA: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

Apresentação de pesquisas e projetos de extensão desenvolvidos por estudantes e professores de Geografia que dialogam com a educação básica e a formação docente.

O JOGO "BINGO GEOLÓGICO" COMO FERRAMENTA DE ENGAJAMENTO EM GEOGRAFIA FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Hemilly Campos da Silva
hemillycampossilva@gmail.com;

Claudiana Viana Godoy
claudiana.v.godoy@uepa.br

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda o desafio da construção do ensino-aprendizagem no Ensino Médio e como metodologias diferenciadas podem atuar como facilitadoras para promover um melhor desenvolvimento do conhecimento geográfico entre os alunos. Dessa forma, o trabalho tem como propósito aplicar o "Bingo Geológico" como atividade lúdica e didática que potencializou o ensino dos seguintes conteúdos: 1) Origem da terra; 2) Estrutura geológica; 3) Camadas da terra; 4) Tipos de Rocha. Assim, os conteúdos foram ensinados para os estudantes do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Augusto Meira (E.E.E.E. Augusto Meira) e o atual trabalho visa avaliar o comportamento dos discentes que passaram a demonstrar maior interesse por temas relacionados à geografia física, após a realização da atividade. Constatou-se que havia uma ausência de práticas lúdicas que envolvessem os alunos, na dinâmica do ensino e diferenciassem suas experiências em sala, buscou-se, então, unir aspectos lúdicos como parte importante da construção do conhecimento sobre a geografia física.

Nesse contexto social e estrutural, somam-se os desafios próprios do Ensino Médio, especialmente no que se refere à aprendizagem de conteúdos de geografia física. Esse campo busca compreender como estamos inseridos no meio físico do planeta e como ele influencia a vida humana. Entretanto, como destaca Suertegaray (2002), há uma desvalorização da geografia física em comparação com outros segmentos da área, o que contribui para o afastamento dos estudantes desses conteúdos (Huguennin, 2014). Assim, o jogo "Bingo Geológico" foi desenvolvido

como uma estratégia lúdica de ensino, uma vez que é por meio da geografia física que se pode ensinar aos discentes a reconhecer o ambiente em que vivem, seus limites e exigências, construindo uma visão crítica da realidade enquanto se trabalha o currículo escolar.

Desta maneira, o jogo "Bingo Geológico" foi desenvolvido a partir de desafios observados dentro da sala de aula como a falta de participação dos alunos, uso intensivo do aparelho celular e falta de assimilação dos conteúdos para com a realidade vivida. Assim, enquanto recurso didático, o jogo foi utilizado para construção do ensino-aprendizado e, como afirma Vieira (2011), os jogos didáticos surgem como um desafio para o aluno, englobando a participação, comunicação e integração social dos discentes.

Nesse sentido, a partir de uma revisão bibliográfica sobre os temas "Ensino de geografia física" e "Jogos didáticos e lúdicos", foram observados diversos artigos sobre a temática dos jogos de bingos no ensino de Geografia no Ensino Fundamental, como o artigo principal que guiou a atual pesquisa, escrito por Ana Guedes (2024), que utilizou o Bingo geográfico nas turmas de 6° ano com os conteúdos de Introdução à Geografia. Porém, neste artigo, houve diversas mudanças no jogo para o melhor encaixe dos conteúdos ao 2° ano do Ensino Médio. O conteúdo abordado estava na grade curricular dos alunos. A partir dos conteúdos de Geografia física já abordados pelo professor da instituição, foi desenvolvida as cartelas, mas em todo o desenvolvimento das cartelas e perguntas não houve o auxílio do professor.

Guedes (2024) afirma que o jogo em si é lúdico, e dentro da sala de aula é recurso fundamental para os alunos compreenderem como algo novo, que sai da rotina do aluno, pois o jogo urge como um desafio para seus conhecimentos e eles se engajam para entender mais as regras, conteúdos e maneiras de vencer, porém isso em um caráter de turmas de Ensino Fundamental. Quando retomamos a essa pesquisa, surge o desafio de aplicação do bingo para alunos do Ensino Médio, e, de maneira surpreendente, ao comentar com os alunos como iria funcionar a dinâmica, eles tiveram um impacto muito positivo de engajamento para conhecer e participar.

Por fim, o objetivo principal da pesquisa é estimular a aprendizagem e interesse dos estudantes no campo da geografia física através da atividade lúdica com o uso do Bingo Geológico. Como objetivos específicos, cita-se: a) avaliar as interações dos alunos a partir do jogo "Bingo Geológico"; b) refletir sobre a abordagem das atividades lúdicas, o estímulo e a compreensão dos conteúdos pelos discentes do ensino médio; c) investigar o contexto histórico e estrutural da escola e sua relação com as práticas pedagógicas atuais.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na disciplina de Estágio Docente III foi construída a partir da combinação de observações em sala de aula, participações ativas, elaboração de planos de aula e aplicação de recursos didáticos lúdicos, em específico o jogo "Bingo Geológico", que se constituiu como uma estratégia de ensino para sensibilizar os alunos para a aprendizagem e despertar interesse pelos conteúdos da geografia física.

A turma do 2° ano do Ensino Médio foi observada e, paralelamente, houve acompanhamento de reuniões pedagógicas e análise documental sobre a instituição. Procedeu-se, ainda, à revisão bibliográfica sobre metodologias ativas no ensino de Geografia, considerando autores como Basílio, Araújo e Oliveira (2025) e Sbardelotto e Francischett (2022), que defendem práticas participativas como forma de ensino e engajamento na construção de uma educação crítica por parte dos estudantes.

O referencial teórico adotado foi fundamental para a elaboração dos planos de aulas estruturados para a aplicação do jogo "Bingo Geológico", que ocorreu em três regências. Na primeira aula, abordamos "Estrutura da Terra: Conceitos e Temas"; a segunda focou em exercícios e atividades sobre a temática; e a última teve como eixo central a aplicação do bingo, no qual os estudantes receberam cartelas contendo conceitos e elementos da geografia física. Houve, então, o sorteio de perguntas-chave para identificar o elemento ou conceito correspondente. Por exemplo, a pergunta "Qual tipo de rocha é formado pelo magma?", exigia a resposta "Rochas Ígneas" no bingo. Dessa forma, os alunos precisavam compreen-

der o conteúdo para relacionar pergunta a resposta. Conforme afirmam Ribeiro et al. (2024), a abordagem lúdica favorece a aprendizagem dos elementos centrais do conhecimento geográfico.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

É importante relatar que antes do desenvolvimento da proposta do estudo, foi necessário compreendermos a realidade contemporânea e histórica da escola, isto é, fez-se necessário conhecer o seu passado. Com base em dados do Laboratório Virtual da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Pará (FAU-UFPA), investigamos a história que permeia a instituição. Em 1949, o engenheiro e arquiteto Jarbas Bela Karma foi contratado pelo Governo do Estado do Pará para construir a maternidade-escola de Belém. O Projeto nº 106-A (Brasil, 1949), de autoria do deputado federal do Pará João Guilherme Lameira Bittencourt, do Partido Social Democrático (PSD), foi apresentado à Câmara dos Deputados em Brasília, solicitando auxílio de 5 milhões de cruzeiros para a construção da maternidade. A obra passou por diversas gestões e não há documentos históricos que indiquem exatamente em que momento os trabalhos foram interrompidos. No entanto, sabe-se que, a partir do Golpe Militar de 1964, a estrutura da maternidade-escola foi reaproveitada para abrigar um colégio estadual (FAU-UFPA, 2015).

É interessante destacar que o projeto arquitetônico da maternidade-escola de 1949 preocupava-se com as características físicas e geográficas do local, como temperatura, umidade, salubridade e insolação, assim visando proporcionar conforto à população (Cytrynowicz, 2014). Entretanto, após o Golpe Militar, a estrutura da escola foi modificada: o prédio recebeu grandes superfícies envidraçadas, que intensificavam o calor, configurando o que os pesquisadores da FAU-UFPA (2015) denominaram "gaiola envidraçada". Além disso, diversas aberturas foram fechadas com tijolos, em um período em que aparelhos de refrigeração ainda não eram populares.

Na contemporaneidade, em 2025, o Colégio Augusto Meira passou por uma reforma geral que contemplou 30 novas salas e laboratórios. To-

davia, o principal motivo dessa reestruturação foi o uso da escola como ponto de apoio para a Conferência Internacional das Partes (COP30) (Agência Pará, 2025). As melhorias reivindicadas pelos estudantes, como infraestrutura adequada e suporte didático, só foram atendidas quando houve uma exigência externa, o que gerou desânimo entre os alunos.

Sobre o desenvolvimento das atividades do estágio docente, de início, o estágio ocorreu no período de três meses, iniciando em agosto e finalizando em outubro. As visitas à instituição eram realizadas três vezes por semana, nas segunda, terça e quarta, o que facilitou o diagnóstico, o conhecimento aprofundado das turmas, o planejamento conjunto de materiais e aulas com o professor. No primeiro mês, o período foi dedicado à observação e ambientação no espaço e com os docentes da instituição. A partir do segundo mês, obtive maior liberdade em sala de aula para intervenções, participação ativa e construção de planos de aula. No terceiro e último mês, realizei a regência, sempre com o professor solicitando previamente os planos de aula e as atividades a serem desenvolvidas. O docente da instituição esteve presente constantemente, oferecendo suporte, esclarecendo dúvidas e apresentando críticas construtivas para a melhoria das aulas sob minha responsabilidade. A utilização de recursos didáticos lúdicos foi elogiada e apoiada por ele, o que tornou as aulas mais tranquilas e seguras.

Neste ponto, será detalhado principalmente o plano de aula de geografia física, com enfoque na atividade do bingo. O tema abordado foi "Geografia Física", alinhado às diretrizes da BNCC (2018), com competências específicas como EM13CHS102, que orienta identificar, analisar e discutir circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais, avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as com narrativas de outros agentes e discursos. O objetivo da atividade foi analisar a aprendizagem dos alunos sobre estrutura interna e externa da Terra, tipos de rochas e movimentos das placas tectônicas. A duração foi de três aulas, cada uma com 45 minutos. Os recursos utilizados incluíram papel para impressão dos bingos, milhos, quadro branco e canetas. A avaliação ocorreu de forma contínua.

O bingo não é realizado da forma tradicional, mas sexiste uma outra jogabilidade envolvendo perguntas. Composto por tabelas de 4x4, contemplando 16 quadrados com palavras como: rocha magmática, rocha metamórfica, rocha sedimentar, magma, deposição, erosão, vulcão, movimento transformante, movimento divergente, movimento convergente, pressão, água, calor, vento, sedimentos, placas tectônicas. As tabelas não podem ser iguais no quesito de disposição das palavras. E todas as palavras tinham 3 perguntas referidas para respondê-las. Abaixo irei explicar a metodologia seguida com o bingo:

1° Passo: Embaralhar as cartelas e pedi para os alunos pegarem uma;

2° Passo: Sortear a pergunta e falar para a turma, exemplo: "Mudo de forma sem mudar de estado, forjada em calor e pressão, quem sou?";

3° Passo: Deixar eles interagirem para ver se eles encontram a palavra referente a pergunta;

4°Passo: O professor, após analisar o que eles marcaram, poderá dar uma breve explicação, no caso do exemplo, a resposta seria "Rocha transformante";

5° Passo: O primeiro aluno que marcar 4 elementos na horizontal ou vertical é o ganhador.

Em síntese, a atividade do "Bingo Geológico" mostrou-se uma ação dinâmica, eficaz e educativa que reforça os conceitos da geografia física previamente estudados em sala de aula. Ao substituir a dinâmica tradicional de regência por jogos educativos que exigem reflexão, os alunos são incentivados a relação dos termos, processos e fenômenos da geociência de forma ativa e colaborativa. Além da promoção da revisão dos conteúdos, a proposta estimula o raciocínio, interação e comunicação entre os alunos e professores, tendo, assim, uma aprendizagem significativa. Desta forma, o jogo não apenas diversificou a metodologia do ensino, mas tornou acessível o estudo das rochas e processos de formação da terra, sendo mais envolvente e acessível.

Observou-se que, quando as aulas se restringiam apenas ao quadro ou projetor, havia pouco movimento e interação dos alunos com o conteúdo. Além disso, a ausência de livros ou apostilas impressas dificultava o acompanhamento, uma vez que os conteúdos eram enviados por aplicativos de mensagem. No entanto, a convivência cotidiana e o conhecimento dos nomes dos alunos aproximaram as realidades e aumentaram o apreço deles pelas aulas. Notei, inclusive, que a utilização de roupas relacionadas a times, filmes ou músicas favorecia a aproximação dos estudantes.

Ao elaborar o plano de aula para o jogo "Bingo Geológico", inicialmente houve receio quanto ao engajamento dos alunos. Contudo, a atividade apresentou excelente aproveitamento, promovendo participação ativa e acolhimento dos estudantes. Quanto ao material didático, observa-se uma dicotomia entre o período anterior à COP30, quando a escola carecia de recursos básicos como quadros e materiais de escrita, e o período posterior à reforma. Atualmente, a Escola Estadual de Ensino Médio Augusto Meira dispõe de quadros brancos, pilotos, computadores com acesso à internet, roteadores Wi-Fi, biblioteca com acervo de livros, sala de leitura com sofás, materiais para experimentos de ciências e sala de humanas equipada com livros de estudo. No entanto, os livros didáticos ainda são escassos, e os estudantes dependem de impressões, cópias ou arquivos em PDF enviados por aplicativos.

Houve um desencontro na entrega de documentos devido às férias da diretora e ausência da vice-diretora, mas, no dia seguinte, houve excelente recepção pela gestão, sempre solícita e prestativa. A apresentação ao docente de Geografia titular foi positiva, pois o professor demonstrou organização, participação e apoio ao aprimoramento das aulas. A sala dos professores teve papel fundamental na minha formação, pois possibilitou o compartilhamento de experiências e percepções pedagógicas.

Sobre a estrutura da escola, revisões bibliográficas e jornais digitais, indicam que, entre 2011 e 2022, ocorreram protestos relacionados à infraestrutura e à alimentação dos estudantes, considerando que o colégio funciona em horário integral. Em 2025, ocorreram intervenções significativas na fachada e nas áreas internas, não em resposta às demandas estudantis, mas em razão da utilização da escola como dormitório para

participantes da COP30. Os próprios alunos reconhecem que, sem esse evento, dificilmente teriam ocorrido tais melhorias.

A nova infraestrutura conta com fachada destacada, canteiro arborizado, amplo pátio, refeitório de dois andares, piscina e quadra poliesportiva. No interior, após a reforma, a escola dispõe de biblioteca, sala de informática, salas de ciências humanas e naturais, sala de música, salas de aula climatizadas, sala dos professores adequada, sala de recursos e sala de química, todas com ar-condicionado. Contudo, os banheiros dos alunos ainda enfrentam problemas hídricos e a escola carece de áreas verdes, embora exista projeto para plantio futuro.

Uma das principais descobertas do estágio docente foi a transformação da turma, especialmente do 2º ano do Ensino Médio, em relação à atenção e ao interesse pelas aulas de Geografia. No início, observava-se desinteresse generalizado, mas, após a aplicação do bingo, os alunos demonstraram maior envolvimento com a disciplina e respeito pelos professores. A utilização de metodologias lúdicas mostrou-se eficaz para aproximar os estudantes do conteúdo, sensibilizando-os para a importância da geografia física em seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Docente III e a experiência de regência por meio da atividade lúdica com os estudantes do Ensino Médio foram fundamentais para a formação mútua de discentes e docentes. Compreender a mudança de sentimentos dos alunos, que inicialmente tinham certo "preconceito" com a geografia física, para, após a atividade, ficarem ansiosos pelas aulas, é realmente transformador. Todos os objetivos específicos propostos por este trabalho foram concluídos com êxito.

A aplicação do jogo proporcionou extremo aproveitamento, tanto para a aproximação dos alunos com o conteúdo quanto para a minha construção enquanto professora. Por fim, é indiscutível que metodologias ativas são fundamentais para a construção de uma aprendizagem significativa, capaz de valorizar a formação de cidadãos críticos.

Palavras-chave: Estágio docente; Metodologias ativas; Engajamento Estudantil.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos os profissionais e estudantes do Colégio Augusto Meira, que me acolheram e me ensinaram. Agradeço também à Prof. Dra. Claudiana Godoy, que sempre teve muita paciência para ensinar, e imensamente agradeço seus apontamentos. A minha mãe e meu pai, que nunca me deixaram desistir, eu os amo. Agradeço ainda a Gabriella Trindade, que sempre me ofereceu suporte, afeto e conselhos durante o período. Aos meus queridos amigos João Pedro, Douglas Saraiva, Carolinne Monteiro, Eduarda Calado, Ísis Tavares e Geovana Pombo, agradeço por toda paciência comigo. Por fim, agradeço a todos os almoços e conversas que tive com minha avó, que foi minha primeira professora, Rosângela Campos.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA PARÁ. Escola Augusto Meira é entregue com estrutura moderna e reforça expansão do ensino integral no Pará. Disponível em: https://www.agenciapara.com.br/noticia/66776/escola-augusto-meira-e-entregue-com-estrutura-moderna-e-reforca-expansao-do-ensino-integral-no-para. Acesso em: 22 de nov. 2025

BASÍLIO, E. F.; ARAÚJO, R. L.; OLIVEIRA, A. M. Metodologias ativas de ensino e aprendizagem em Geografia: o "Projeto Nós Propomos!" como indutor de Educação para a cidadania. Revista Brasileira de Educação em Geografia, 2025.

BRASIL. Projeto N° 106-A - 1949, de 19 de abril de 1949. Disponível em: https://fauufpa.org/wp-content/uploads/2015/02/projeto-nc2ba-106-a-e28095-1949.pdf. Acesso em: 21 de nov. 2025.

CYTRYNOWICZ, Monica Musatti. Instituto de Pesquisas Hospitalares Arquiteto Jarbas Karman - IPH, 60 anos de História. São Paulo: Narrativa Um, 2014.

FAU-UFPA. A maternidade-escola que virou colégio em Belém (1), 23 de fevereiro de 2015. Disponível em: https://fauufpa.org/2015/02/23/a-maternidade-escola-que-virou-colegio-em-belem/. Acesso em: 21 de nov. 2025

GUEDES, Ana Cláudia Damião. Bingo Geográfico: o uso do jogo como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Geografia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFAS E GEÓGRAFOS, 8, 2024, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2024.

HUGUENIN, Isaque Vilar. A negligência com a geografia física escolar e reflexões sobre a educação no Brasil. Seropédica – RJ, Julho de 2014

RIBEIRO, T. R. S. et al. Metodologias ativas no ensino de Geografia. Universidade de Brasília (UnB), 2024.

SBARDELOTTO, V. S.; FRANCISCHETT, M. N. Ensinar Geografia é uma questão de concepção de método. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 12, n. 22, p. 05-23, 2022.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia física (?) geografia ambiental (?) ou geografia e ambiente?. In: MENDONÇA, F; KOZEL, S. Elementos de epistemologia da geografia contemporânea. Curitiba: Ed da UFPR, 2002.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UM ESTUDO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE BELÉM, PA

Isabelle Rodrigues Ferreira
isabellerodrig129@gmail.com

Claudiana Viana Godoy
claudianagodoyufc@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema de pesquisa o ensino de Geografia na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Considerando essa temática, muitos debates sobre os alunos público da educação especial (Brasil, 2024) têm se intensificado. Observa-se que a inclusão nas escolas de Ensino Regular precisa ser amplamente discutida. Nesse contexto, é importante analisar as questões que permeiam a inclusão e as práticas pedagógicas presentes na realidade escolar, especialmente no ensino de Geografia.

No que se refere a leis que garantem a educação, como direito de todas as pessoas, destaca-se a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a qual estabelece, em seu artigo 206, inciso I, "igualdade de condições de acesso e permanência na escola", sendo este um dos princípios fundamentais na garantia do ensino-aprendizagem dos alunos.

Destaca-se ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n° 9.394/96 (Brasil, 1996), que assegura os direitos de educação para todos os alunos público da educação especial e inclui o serviço de apoio especializado a fim de proporcionar o acesso e permanência desses alunos. Heredeiro (2010, p. 194) afirma que "a LDB de 1996 representa um avanço para a Educação Especial, considerando que apresenta um capítulo específico para essa população e, sobretudo, a escolarização destes na rede regular de ensino público".

Outro documento importante referente a inclusão escolar é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que reconhece e traz em sua normativa o caminho percorrido pelos alunos da educação especial em busca de melhores condições de ensino-aprendizagem e sua plena inserção na escola, assim como apresenta as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino brasileiro com vistas à eliminação das práticas discriminatórias e excludentes.

Nessa perspectiva, ao discutirmos o ensino de Geografia para alunos com TEA, a simples análise dos conceitos teóricos não é suficiente para a efetiva compreensão dos fenômenos geográficos. Torna-se necessário ampliar as formas de visualização do espaço, de modo a possibilitar a distinção entre os diferentes processos discutidos em sala de aula e observados ao seu redor (Arruda; Guimarães, 2019), recorrendo a metodologias diferenciadas que favoreçam a compreensão por meio de recursos visuais, práticos e interativos, respeitando suas especificidades e potencializando sua aprendizagem.

Mesmo havendo discussões e leis que embasem os direitos à educação dos alunos com TEA, na prática, ainda existem obstáculos a serem superados, principalmente no tocante ao acesso, permanência e participação desses alunos na escola regular. Com isso, é fundamental, especialmente na Geografia, pensar quais são os desafios encontrados pelos professores para um ensino inclusivo, no qual os alunos possam interagir, participar e apreender os assuntos repassados em sala de aula e pensar ainda as práticas e metodologias que podem ser utilizadas no ensino.

Apresenta-se a questão central que subsidia este estudo: como se constituem as práticas pedagógicas no ensino de Geografia para alunos com transtorno do espectro autista? O presente trabalho tem como objetivo geral compreender as práticas pedagógicas e os desafios que envolvem o processo de ensino-aprendizagem da Geografia para alunos com Transtorno do Espectro Autista. De forma mais específica, pretende-se identificar as características das práticas pedagógicas; analisar as dificuldades encontradas por docentes no ensino da Geografia para alunos com

TEA; e compreender os elementos constituintes das práticas pedagógicas que contribuem para a inclusão desses alunos.

Este trabalho se justifica por compreender que a inclusão de alunos público da educação especial ainda é um desafio no ensino de Geografia. Mesmo com os diversos avanços nas questões teóricas e legais que permeiam a inclusão, há vulnerabilidades na realidade da educação brasileira que dificultam a efetivação da inclusão. A questão estrutural de muitas escolas, como a falta de recursos, de materiais, de formações especializadas e de infraestrutura acessível, dificulta o processo de inclusão. (Arruda et al., 2025).

No período da disciplina de Estágio supervisionado II em Geografia, em uma escola da rede estadual de Belém - PA, foi possível acompanhar de perto a falta de materiais adaptados, de aulas adaptadas para a inclusão de alunos que não participavam das aulas, alunos com TEA que não conseguiam desenvolver atividades. Isso ocorria por conta da falta de contato entre o professor regente e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), "provas adaptadas" que eram, na verdade, a mesma prova para os demais alunos, mas com o comando das questões resumidos e com menos alternativas de respostas. Esses fatos influenciam na formação e no desempenho escolar desses alunos, que causam desconforto e insatisfação aos olhares dos estagiários que estão se formando e serão futuros educadores.

Pensar a inclusão escolar é fundamental, especialmente no ensino de Geografia, disciplina na qual se desperta o senso crítico e de pertencimento de cidadãos ativos na sociedade. Desenvolver práticas pedagógicas inclusivas que possibilitem um ensino de Geografia significativo é ainda mais relevante, pois a aprendizagem em Geografia demanda de elementos mais tangíveis para favorecer o entendimento do aluno público da educação especial, como figuras, mapas, trabalho de campo etc.

Essa vivência no período de estágio motivou a vontade de praticar um ensino diferente e inclusivo, com metodologias que inserem e aproximam o conteúdo dos alunos para proporcionar uma aprendizagem significativa – como se vê nas disciplinas da universidade –, uma vez que há

um grande quantitativo de alunos público da educação especial adentrado as escolas de ensino regular.

Entendendo as especificidades e limitações dos alunos, torna-se ainda mais necessário o uso de práticas que objetivem o entendimento desse público e não apenas a sua socialização em sala. Com isso, é importante entender as nuances que permeiam o ensino inclusivo e como as práticas de ensino e a inovação nas metodologias podem contribuir para construção do conhecimento dos alunos com TEA.

METODOLOGIA

O presente estudo está fundamentado na abordagem de pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, em que foram realizadas observações e entrevistas a fim de responder os objetivos propostos do trabalho. Nesse tipo de pesquisa, Neves (1996, p.1) afirma que "[...] é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados", ou seja, os resultados obtidos são advindos da análise que leva em conta a visão dos participantes,para assim analisar a situação-problema.

O local escolhido para a realização da pesquisa foi a Escola da Rede Estadual de Ensino José Veríssimo, localizada na Rua Presidente Pernambuco, Nº 573, no Bairro Batista Campos. Esta instituição oferta o Ensino Fundamental II e Médio, sendo na modalidade integral para o Ensino Médio. Segundo a secretaria da instituição, a escola tem ao todo 366 alunos matriculados. A sua estrutura conta com sala de AEE, laboratório de química, sala de informática, biblioteca, dentre outros espaços. É uma instituição centenária, entregue em 1903, que funcionava até 2015 só com o Ensino Fundamental e, a partir de 2016, com a Escola Tiradentes II utilizando seu prédio para funcionamento, passou a ofertar o Ensino Médio.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

A escolha da escola deu-se a partir da disciplina de Estágio Supervisionado III, do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do

Estado do Pará – UEPA. Na instituição escolhida, existe um número considerável de alunos matriculados com TEA, fator esse que foi determinante para a realização desta pesquisa e que despertou a curiosidade em saber como funciona a prática pedagógica do ensino de Geografia nesta escola para esse público da educação especial.

Os momentos de observação aconteceram durante as aulas de estágio, que era o momento oportuno para entrar nas salas, participar e observar o professor regente e os alunos com TEA algumas vezes na semana. Juntamente as observações, foram feitas entrevistas com dois discentes da escola. O professor regente que aqui será identificado como "Professor A" e o professor da educação especial que será identificado como "Professor B".

Na entrevista realizada com o professor A, foram selecionadas três perguntas relacionadas as suas práticas pedagógicas e estratégias ou recursos que ele utiliza. O que se pode perceber com as respostas do professor A é que a prática mais utilizada seria a formação de grupos, na qual ele se utiliza de recursos didáticos como o projetor, que há um grande estímulo na questão da socialização entre os alunos e na escrita também.

Durante o período das observações, o projetor não foi utilizado, os mapas pertencentes aos assuntos, que necessitavam da visualização para melhor entendimento, eram enviados após as aulas, causando, assim, a abstração do conteúdo que estava sendo trabalhado. O envio de atividades era feito por meio da rede social WhatsApp.

O recurso mais utilizado era o quadro e o pincel, que por muitas vezes não prendia a atenção dos alunos. Tornava-se um recurso "monótono" e, como bem colocaram Gomide e Gimenes (2019), predomina-se nas escolas uma prática pedagógica voltada para a transmissão verbal do assunto tratado pelo professor, matérias colocadas no quadro para serem copiadas e outros pontos que tornam uma aprendizagem não significativa. No tocante ao aluno com TEA, essa é uma prática que não prendia a atenção dele, tanto que em algumas aulas ele saia da sala.

No tocante às práticas pedagógicas para os alunos com TEA, foi possível perceber a falta delas.

Nas entrevistas, foram realizadas perguntas para o professor A relacionadas a práticas inclusivas. Com base nas respostas dadas, a única prática inclusiva é a de formação de grupo, que se mostra eficaz no que tange à socialização e no estimulo à interação social com os demais alunos.

Há dificuldades nesse processo de adaptações das atividades por parte dos professores. Muitos fatores são observados no cotidiano das escolas, como a falta de formação continuada, que na maior das vezes é ofertada apenas de modo online. São disponibilizados cursos remotos que não ajudam verdadeiramente no fazer docente, além da carga horaria exaustiva de trabalho do professor.

Para entender um pouco mais dos desafios presentes neste processo, na entrevista com o professor A, foram realizadas perguntas sobre as dificuldades encontradas por ele no ensino e na adaptação de materiais. De acordo com o que foi dito pelo professor A, não há necessidade de algum tipo de adaptação para os alunos com TEA.

Na pergunta que se refere aos desafios do ensino de Geografia, o professor A afirma que ele não tem dificuldades, pois não tem um aluno com um "autismo de alto grau", porém há um aluno que não foi mencionado. Este estudante está em uma turma do 3° ano e tem 21 anos. Durante o período de observação, foi possível constatar que ele não frequenta regularmente a escola. Nas poucas vezes que ele se faz presente, foi como se a sala de AEE fosse a sala regular para ele, de vez que ele ficava apenas lá. De acordo com o que foi dito pelo professor B, este aluno necessita de um acompanhamento dentro da sala de aula, que acontece por períodos e não de forma contínua, como deveria ser, e que resulta no estudante não frequentar regularmente a escola por falta de condições, até mesmo por ser um aluno com TEA com nível três de suporte.

Essa é uma questão que não depende apenas da família ou da escola, mas do sistema educacional e governamental. Conforme mencionado anteriormente, para Antunes (2016), na educação especial, para que haja a inclusão no processo educativo, não basta somente matricular um aluno com deficiência em uma escola regular, numa classe comum. Para que esse processo de fato ocorra, é necessário garantir as condições necessárias.

Nas entrevistas, foi realizada uma mesma pergunta para os dois professores relacionada à questão da comunicação e como ela ocorre entre eles. Com base nas respostas, pode-se constatar que não há uma troca conjunta entre os dois professores no que se refere às questões de alunos com deficiência e, mais especificamente, sobre alunos com TEA. O contato entre eles se resume a comunicar quais são os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, se há presença de laudos ou não.

Com isso, é possível constatar a importância dessa parceria para o processo de aprendizagem e de inclusão para os alunos com TEA, e para todos com alguma deficiência, pois é um trabalho que requer esforço mútuo para que seja possível acontecer e que as demandas da educação especial não podem ser colocadas apenas nas mãos dos professores da educação especial, como se isso fosse trabalho somente deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção de alunos de escola pública da educação especial na realidade escolar tem crescido cada vez mais, em destaque os alunos com Transtorno do Espectro Autista, e faz com que seja necessário pensar em práticas pedagógicas inclusivas e as questões que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no ensino da Geografia.

No que tange a práticas pedagógicas, a que mais se destacou foi a formação de grupos e os recursos mais utilizados são o quadro e o pincel. Esses elementos reverberam em aulas no modelo tradicionalista, com poucos recursos interativos, visuais e metodologias que contemplem a aproximação do conteúdo com a realidade dos alunos com TEA.

Referente a práticas inclusivas, a única existente é a formação de grupos, que contribui apenas para a socialização e não de fato para a inclusão no processo de ensino desses alunos. Além de não ter adaptação de materiais ou o uso de metodologias que facilitem esse processo.

No ensino de Geografia, um desafio é a falta de acompanhante para o aluno TEA nível três de suporte e a falta de formação continuada para os professores. Além da ausência do ensino colaborativo, que são pontos importantes no processo de educação e de inclusão.

Diante disso, mesmo com tantas leis que embasam os direitos e os debates que discutem o processo de inclusão, ainda há muitas barreiras a serem superadas. Oferecer condições não só para o acesso, mas para a permanência dos alunos com TEA é essencial, bem como fornecer formação continuada para os professores, acompanhantes, ensino colaborativo entre o professor regente e o professor da educação especial, além de práticas inclusivas que levem em conta as especifidades de cada aluno e a necessidade de adaptações curriculares.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Ensino de Geografia; Transtorno do Espectro Autista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por sempre me abençoar, me iluminar e me guiar. À Profª. Dr. Claudiana Godoy, pela paciência, cuidado e orientações ao longo dessa disciplina de estágio. À Profª. Ma. Larissa Ribeiro, pela elaboração e orientações desse trabalho, todo o suporte, carinho e atenção dados durante esse processo de escrita do meu TCC. Aos meus alunos do estágio, que foram essenciais durante o meu período de estágio, sempre sendo amorosos e ótimos educandos. Por fim, à escola e professores que me acolheram muito bem e sempre estiveram dispostos a ajudar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Katiuscia C. Vargas. Exclusão e inclusão: os dois lados da mesma moeda. Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História – UFRJ, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 54-78, jan./jun. 2016.

ARRUDA, Ítalo Rodrigo Paulino de; GUIMARÃES, Thaís de Oliveira. O uso do software Microdem como ferramenta para o ensino de Geografia Física. Revista Ensino De Geografia, Recife, v. 2, n. 3, p. 63–79, 2019.

ARRUDA, Ítalo Rodrigo Paulino de et al. Práticas pedagógicas no ensino de Geografia para estudantes com TEA no Ensino Fundamental. Revista Ensino de Geografia, Recife, v. 8, n. 1, 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 de ago. de 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 25 de ago. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf Acesso em: 25 de ago. de 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Glossário da educação especial: Censo Escolar 2024. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14126.htm. Acesso em: 25 de ago. de 2025.

GOMIDE, Fabiana de Oliveira; GIMENES, Olíria Mendes. Práticas Pedagógicas: repensando a atuação do professor em sala de aula. Diversa Prática, v.6, n. 1, p. 128-148, 2019.

HEREDEIRO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração. São Paulo, v. 1, p. 1-5, 1996.

EVENTOS ESCOLARES COMO CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEM

Maria Giselia Carvalho Costa
carvalhogiseliacarvalhocosta@gmail.com

Claudiana Viana Godoy
claudiana.v.godoy@uepa.br

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é essencialmente importante na formação de docentes nos cursos de licenciatura, um processo de aprendizagem necessário a um profissional que deseje estar preparado para enfrentar diversos desafios e conhecer a realidade dos espaços educacionais de uma instituição.

De acordo com Tardif (2002), o estágio constitui uma das etapas mais importantes da vida acadêmica dos alunos de licenciatura. Cumprindo as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que, a partir do ano de 2006, se constitui uma proposta de estágio supervisionado com o objetivo de oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação das diferentes atividades pedagógicas, uma aproximação da teoria acadêmica com a prática na sala de aula.

Este resumo expandido tem por objetivo central apresentar como os eventos escolares contribuem na aprendizagem dos alunos e da estagiária-pesquisadora da escola E.E.E.F.M. Raimundo Vera Cruz, localizada na BR. 316, bairro Centro do município de Ananindeua-PA.

O estágio foi realizado no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estadual do Pará (UEPA), no período de 27/08/2025 a 22/10/2025, sob a orientação da professora responsável pela disciplina de Estágio Docente em Geografia III e do professor regente da escola campo do estágio.

METODOLOGIA

O presente resumo expandido aborda minhas vivências durante todo o período de Estágio Supervisionado em Geografia III, oferecido pela Universidade Estadual do Pará (UEPA), campus CCSE – Centro de Ciências Sociais e Educação. Foram desenvolvidos mediante a contribuição de artigos, publicações bibliográficas e de observação, participação e regência escolar, com abordagem qualitativa.

Nesse estudo, foram verificados trabalhos de autores como Tardif (2002); Mancuso (2000); Fetzner (2018) e Martins (2001), os quais merecem reflexão teórica diante das atuais preocupações com o ensino no Brasil, levando professores a repensar suas ações pedagógicas, a optarem por eventos escolares como contribuição na aprendizagem.

Durante o estágio, as aulas foram planejadas de acordo com o cronograma escolar e sob as orientações do professor regente. O estágio ocorreu em turmas do 1° e 2° ano do Ensino Médio, já no 3° ano não foi possível participar das aulas devido aos inúmeros simulados preparatórios para o ENEM 2025, que ocorrem todos os anos na escola.

Quanto às avaliações diagnósticas realizadas na escola, são uma tentativa de incentivar a participação dos estudantes, e propõe aumentar a nota daqueles que participam. Sabemos que alguns estados brasileiros adotam um sistema de bonificação para escolas que conseguirem boas notas no sistema de avaliações, e o estado do Pará é um deles.

No planejamento das aulas de regência do 1° ano do Ensino Médio, foram utilizados recursos didáticos como cartazes e maquetes para demonstrar os relevos e as formações geológicas de regiões do mundo. Nessa aula, os alunos puderam compreender e visualizar melhor a origem dos terremotos, dos vulcões, dos tsunamis e das formações montanhosas e as consequências das movimentações das placas tectônicas, além dos diferentes tipos das placas. Foram duas aulas regenciais aplicadas de forma dialogada e expositiva. O assunto já havia sido abordado anteriormente pelo professor, no entanto, serviu para uma maior fixação dos conteúdos por parte dos alunos de forma didática com o uso dos recursos visuais.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

A escola do estágio E.E.E.F.M. Raimundo Vera Cruz, localizada na BR 316, km 8, centro de Ananindeua-PA, oferta turmas de Ensino Médio em regime integral, possui uma boa estrutura física, ampla, arborizada e um corpo docente capacitado e acolhedor. A evolução da média do SAEB e IDEB foi de 4,6 em 2023. A instituição não dispõe de livros didáticos, o acompanhamento dos conteúdos é realizado via apostilas elaboradas pelos professores. O sistema de avaliação é bimestral, sendo as notas atribuídas ao teste escrito somado à participação e à execução das atividades propostas pelo professor regente.

Durante o período de estágio realizado entre 22/08/2025 e 22/10/2025, houve o acompanhamento de conteúdos como relevo, estrutura da terra, climatologia. O professor regente trabalha de forma bastante tradicional, com a utilização de quadro e apostila. Participei da aplicação de testes referentes à 3° avaliação de Geografia nas séries do 1° e 2° ano. Acompanhei os jogos internos e a gincana da Matemática da escola, em que pude observar a interação de alunos e professores durante o projeto.

Uma das problemáticas mais impactantes notadas durante o estágio foi à quebra de expectativa ao se deparar com uma sala de aula lotada e cheia de jovens agitados, algo não habitual do já vivenciado. Além disso, o tempo de estágio de regência de classe muito limitado para ampliar uma prática pedagógica mais elaborada, sobretudo com a redução das aulas de Geografia após a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas.

Mesmo com o tempo de aula reduzido, é fundamental que a Geografia ensinada reafirme a sua função de instigar os estudantes a participarem mais ativamente das questões cotidianas do espaço e ampliando sua visão de mundo.

Os eventos escolares

A partir da década de 1960, no Brasil, surgem as primeiras feiras escolares que tinham, basicamente, o papel de familiarizar os alunos e a comunidade escolar com os materiais existentes nos laboratórios, antes

inacessíveis à grande parte da comunidade escolar e, portanto, pouco utilizados na prática pedagógica (Mancuso, 2000).

Segundo o art. 1° da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

> A educação abrange os processos formativos que desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Brasil, 1996)

Para que a lei se cumpra, é preciso construir uma educação para o social, para vivências que extrapolem os muros da escola, tragam significações preponderantes na aprendizagem pedagógica e também estabeleçam vínculos entre escola, família e sociedade.

É de suma importância que os docentes utilizem novas e diferenciadas estratégias de ensino, tornando os conteúdos mais atrativos e compreensíveis na sua totalidade, contribuindo para que os estudantes tenham maior interesse pela disciplina e participem ativamente no processo de construção de conhecimento.

A realização de eventos no âmbito escolar é uma forma de enriquecer a vivência dos estudantes e promover a integração da comunidade escolar. Eles podem ser realizados em diferentes momentos, como parte do calendário escolar, em comemorações às datas especiais ou como forma de projetos pedagógicos (Fetzner, 2018).

Os eventos escolares fortalecem laços entre alunos, família e comunidade escolar. Gincanas, festas, jogos e feiras oportunizam práticas de conhecimento, enriquecem a socialização e ampliam a bagagem cultural das crianças e adolescentes. Ao promover esses eventos com programação diversificada, as instituições criam um ambiente inclusivo onde todos os membros da comunidade se sentem representados e valorizados. Os projetos são formas de organizar o trabalho escolar pela busca de conhecimento por meio de atividades desenvolvidas pelos alunos, estabelecendo, dessa maneira, a relação entre teoria e prática da aprendizagem (Martins, 2001).

Os eventos desenvolvidos na escola de Estágio Supervisionado em Geografia III, Raimundo Vera Cruz, ocorrem durante todo o ano, tais como: feiras de ciências, gincana da matemática, feira das profissões, projetos de reflorestamento da área escolar, eventos culturais, entre outros.

As feiras escolares possibilitam uma rica troca de experiências entre estudantes, professores, familiares e comunidade. Além de promover o aprendizado prático, esse evento contribui para a construção de uma rede de colaboração, na qual os estudantes podem aprender uns com os outros e com os próprios professores, enriquecendo o processo educacional. Esse intercâmbio de conhecimentos pode ser um dos maiores benefícios da realização de feiras escolares, pois transforma o evento em um espaço de crescimento coletivo em que todos os envolvidos se tornam coautores da aprendizagem (Carvalho et. al., 2022).

Vale destacar que as feiras escolares contribuem para a construção de uma aprendizagem mais autônoma. Durante a preparação para esses eventos, os estudantes precisam assumir a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem, desde a pesquisa até a apresentação final do projeto. Esse protagonismo estudantil é um dos aspectos mais valorizados. Depois, permite que os estudantes se tornem mais autoconfiante e responsáveis pelo seu aprendizado. Nesse sentido, a autonomia promovida pelas feiras escolares pode gerar um impacto positivo em outras áreas do desenvolvimento acadêmico, uma vez que os estudantes aprendem a gerenciar seu tempo, organizar suas atividades e lidar com prazos e metas (Ribeiro et. al., 2022).

As feiras buscam ampliar o espaço para o desenvolvimento da curiosidade científica em sua dimensão histórica, social e cultural, considerando os questionamentos que surgem das experiências, expectativas e estudos teóricos dos alunos. Além disso, constitui um espaço rico em possibilidades para múltiplas expressões dos alunos envolvidos.

A feira de ciências é muito comum nas escolas, incentiva o contato dos alunos com diferentes áreas do conhecimento e busca identificar problemas e propor soluções. Além da exposição de experimentos, ela estimula o protagonismo dos alunos, o pensamento científico e o traba-

lho em equipe, fortalecendo a interdisciplinaridade e o trabalho multidisciplinar.

A escola tem um papel fundamental e credita ao evento uma forma singular de se adquirir conhecimento. O evento é uma aula aberta na qual professores e alunos constroem juntos saberes que, dentro de sala de aula, muitas vezes seriam impossíveis ou não sentiriam o mesmo efeito. A escola não só promove a aprendizagem significativa, mas também molda cidadãos mais engajados e conscientes. Isso dá à escola um diferencial competitivo em relação a outras instituições que ainda se baseiam apenas no ensino tradicional.

Essas experiências enriquecedoras geram um impacto positivo tanto nos alunos quanto na percepção da escola pela comunidade. Elas mostram que a instituição se preocupa com a formação integral dos alunos, algo que é valorizado pelas famílias.

As gincanas de matemática destacam-se por sua capacidade de articular conteúdos curriculares de forma integrada e contextualizada. Mais do que simples competições, essas práticas criam um ambiente pedagógicos em que os alunos são desafiados a aplicar seus conhecimentos de maneira prática e colaborativa. Segundo Zabala e Arnau (2010), a resolução de situações-problema em contextos lúdicos favorece o desenvolvimento de competências complexas, como pensamento crítico, criatividade e trabalho em equipe, essenciais à formação integral dos estudantes.

No contexto da Matemática, atividades lúdicas como jogos e gincanas atuam como facilitadoras de aprendizagem ao permitir a manipulação de ideias, símbolos e representações. De acordo com Lima (2022), o uso de jogos no ensino da Matemática não apenas contribui para a compreensão conceitual, mas também estimula a motivação e o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem.

A gincana de matemática é uma atividade competitiva e lúdica que utiliza jogos e desafios para ensinar conceitos matemáticos, como lógica, cálculo, geometria e raciocínio. As atividades realizadas na escola foram: bingo matemático, torta na cara, perguntas e respostas, entre outros.

Feira das profissões é um evento focado em estudantes do Ensino Médio. Nesses eventos, os participantes podem conhecer universidades e instituições de ensino, por meio de estandes, palestras, workshops. Segundo relatos dos professores da escola de estágio, uma faculdade particular próxima dispõe de profissionais de várias áreas de atuação,a fim de tirar dúvidas e ajudar na escolha do curso desejado.

Segundo Teixeira et. al. (2008), é recomendado que as universidades disseminem informações ao estudante sobre às oportunidades e cursos existentes, bem como sobre os benefícios que as instituições oferecem. Tendo em vista a realidade, a feira das profissões torna-se uma ferramenta capaz de cumprir o papel das universidades na tarefa de propagar o conhecimento sobre o ensino superior, e, dessa forma, contribuir com a escolha adequada do estudante nas escolas de Ensino Médio.

Os eventos escolares criam memórias inesquecíveis e fortalecem laços entre alunos, família e escola. Eles criam memórias, relações e aprendizados para a vida, bem como unem toda a comunidade escolar e geram interesse no que ocorre nesse ambiente.

Dentre os diversos benefícios para os alunos, os eventos também proporcionam a integração do corpo docente que compreendem que a realização de eventos contribui para a elevação do nome da instituição, qualifica os cursos ofertados, influenciam no crescimento das matrículas, além de permitirem que as famílias se aproximem da instituição de ensino, conheçam o trabalho da escola e se envolvam com a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio proporcionou-me momentos de aprendizagem que ficarão para sempre na minha trajetória acadêmica e que me auxiliarão enquanto profissional da educação. É através do estágio que nos identificamos ou não com o curso, pois são com essas experiências que conseguimos fazer a ligação entre prática e teoria vivenciada na universidade.

Acredito que o objetivo do aprendizado foi alcançado, pois compreendi o quanto é único o momento do estágio, o qual nos traz significa-

tivas contribuições para o nosso saber, desde o momento da observação que nos proporciona uma visão antecipada do ambiente escolar

Os eventos escolares não devem ser considerados apenas acontecimentos divertidos. São oportunidades valiosas para o aprendizado dos alunos e trazem contribuições expressivas para o conhecimento dos pais e até mesmo dos educadores.

É necessário que o professor seja inovador, buscando meios para que se construa o conhecimento de forma mais dinâmica e precisa, podendo utilizar de diversos recursos em sala para o desenvolvimento da aprendizagem, desenvolvendo estratégias eficazes para que haja uma maior absorção dos conteúdos expostos nas escolas. É fundamental elaborar novas formas de ensino com inserção de novos recursos didáticos nas escolas, quebrando paradigmas da educação tradicional, e criando novos métodos educacionais.

Os eventos devem ser planejados de forma estratégica, sempre se alinhando ao projeto pedagógico da escola e, quando bem planejado, transformam a experiência educacional, criando laços duradores entre alunos, família e educadores.

Outro aspecto relevante é a valorização dos talentos individuais e coletivos. Ao abrir espaço para apresentações, feiras e competições, a escola reconhece o potencial de cada aluno.

Palavras-chave: Eventos; escola; Aprendizagem; Estágio.

AGRADECIMENTOS

Expresso meus sinceros agradecimentos à professora Claudiana Godoy, cuja orientação e disponibilidade foram essenciais para o desenvolvimento deste resumo expandido, pela confiança que nos foi dada nessa etapa final de curso. Agradeço igualmente ao professor regente pela confiança em nosso trabalho, pela atenção e intervenção em sala de aula quando necessário.

Também agradeço pelo acolhimento que tive na instituição escolar durante todo esse processo de estágio, o que facilitou muito no apren-

dizado, contribuindo para o meu desenvolvimento profissional. Por fim, agradecemos com muito carinho às turmas do 1° e 2° ano, as quais tive o privilégio de conviver e compartilhar vivências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponivel em: https://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2013/abr/proavi-lei-n-93941996.pdf. Acesso em: 23 jan. 2026.

CARVALHO, S. M. et al. Feiras Orgânicas enquanto política de abastecimento alimentar e promoção da saúde: um estudo de caso. Saúde Debate, Rio de Janeiro, v. 46, n. esp. 2, p. 542-554, Ju 2022.

FETZNER, A. R. Interculturalidade nas escolas: um estudo sobre práticas didáticas no Pibid. Educ. Real., v. 43, n. 2, 2018.

LIMA, Ramon Japiassu Tavares de. Jogos no ensino e na aprendizagem da matemática: um estudo a partir dos anais do encontro nacional de educação matemática (ENEM). 2022. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Matemática) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

MANCUSO, R. Feira de Ciências: produção estudantil, avaliação, consequências. Contexto Educativo Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, Buenos Aires, v. 6, n. 1, p. 1-5, 2000.

MARTINS, Jorge Santos. Trabalho com Projetos de Pesquisa (o). Papirus Editora, 2001.

RIBEIRO, N. R. et al. Satisfação e perfil socioeconômico e demográfico dos consumidores das feiras livres de Juiz de Fora-MG. Cad. Saúde Colet., v. 30, n. 3, n. 1-9, 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Campinas, v. 12, n. 1, p. 185-202, June 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=$1413-85572008000100013&lng=en&nrm-iso. Accesso em: 22 de jan. 2026.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DA SALA DE AULA AO MUNDO: A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR EM TEMPOS DE CRISE

Nazareno Alencar da Silva
nass.servicos@gmail.com

Claudiana Viana Godoy
claudiana.v.godoy@uepa.br

INTRODUÇÃO

Em um mundo marcado por crises climáticas, polarização política, desigualdades socioespaciais profundas e a nova dinâmica da globalização, o espaço geográfico é, por excelência, o palco onde as crises do nosso tempo se desdobram. Das queimadas na Amazônia que ecoam no aquecimento global aos fluxos migratórios forçados por conflitos e miséria, a realidade nos impõe uma pergunta inevitável: qual o papel da Geografia ensinada nas escolas diante deste cenário?

A contemporaneidade, em sua complexidade, exige mais do que cidadãos bem-informados; demanda sujeitos críticos, capazes de ler o espaço em suas múltiplas escalas e de intervir de forma ética e responsável sobre ele.

Ao observar e experenciar o cotidiano dentro da sala de aula, durante o estágio docente na Escola Estadual de Ensino Médio e Técnico Professor Francisco da Silva Nunes em Belém – PA, no ano de 2025, pude perceber uma Geografia desconectada da realidade dos alunos. Tanto pelo desinteresse dos alunos em adquirir esse conhecimento, que ali é entregue como parte de um mero conteúdo programático, quanto pela inexistência das correlações, tão necessárias, com essa realidade e não ofertadas pela maioria dos educadores.

Este trabalho defende a ideia de que a Geografia escolar precisa passar por uma transformação radical, saindo dos limites da sala de aula para se tornar uma ferramenta crítica de leitura do mundo. Propõe-se, assim, uma "Geografia necessária", uma disciplina engajada e reflexiva,

capaz de conectar o cotidiano local aos fenômenos globais, preparando cidadãos para navegar e transformar um tempo de crise. Trata-se de forjar essa Geografia necessária como uma lente crítica que permita aos estudantes decifrarem as inter-relações entre sociedade e natureza, poder e território, e se reconhecerem como agentes ativos na construção de futuros mais justos e sustentáveis em um planeta sob pressão.

O objetivo geral é analisar a importância da geografia escolar em tempos de crise, enquanto a questão norteadora é: Como a Geografia escolar pode contribuir para a compreensão e a superação das crises sociais, econômicas e ambientais atuais?

METODOLOGIA

A complexidade característica do ensino de Geografia em um tempo de crise exige fundamentações metodológicas que transcendam a simples transmissão de conteúdo. É necessário construir um caminho que vá da sala de aula ao mundo. Assim, a fundamentação metodológica adotou uma abordagem qualitativa, apoiada em uma perspectiva crítico-reflexiva, cujas ideias se fundamentem no diálogo entre a epistemologia da Geografia, a pedagogia libertadora e uma didática específica.

Baseados em Freire (1987), trazemos a crítica ao modelo "bancário de educação", no qual o aluno apenas recebe informações passivamente. Em vez disso, propõe-se o conceito da dialogicidade como princípio, valorizando a experiência e o contexto dos estudantes. O processo de aprendizagem em Geografia começa pela leitura de mundo dos alunos, utilizando temas geradores da realidade local, como mobilidade urbana, acesso à água, segregação socioespacial e, no caso deste trabalho em específico, o racismo ambiental, transformando-os em objetos de investigação coletiva. Dessa forma, o estudante é visto como sujeito ativo do próprio aprendizado, e não apenas como receptor de conteúdo.

Com base em Cavalcanti (2002), entendemos que é fundamental transformar a crítica epistemológica e o ideal pedagógico em práticas de sala de aula. Para isso, o ensino deve focar na construção de competências para uma leitura crítica do espaço, utilizando conceitos geográficos como

lugar, território, paisagem, região e escala. Sequências didáticas baseadas em elementos do cotidiano (notícias, mapas mentais, imagens de satélite, reportagens, documentários, relatos orais etc.) podem proporcionar a análise espacial que conectaria o local ao global e o concreto ao conceitual. Essa abordagem multidisciplinar contribui na formação de cidadãos críticos, capazes de compreender e intervir na realidade em tempos de crise.

Para transformar essa abordagem em realidade, a professora regente deste estágio ofereceu aos alunos o tema "Racismo Ambiental" dentro do seu plano de aulas, juntamente com atividades como questionários e pesquisa de campo, em que os alunos puderam perceber a realidade ao redor da escola e no seu bairro. Através dessa atividade, alguns alunos conseguiram identificar que alguns aspectos que definem o racismo ambiental estavam mais próximos deles do que imaginavam. E como culminância deste trabalho, alguns alunos tiveram a oportunidade de fazer uma mostra dentro de uma programação da escola (CAINTER), na qual puderam apresentar a toda comunidade escolar os resultados das atividades desenvolvidas. Essa abordagem tornou a aprendizagem significativa, pois conectou um conteúdo abstrato à realidade imediata do aluno.

Dentro das regências que tive a oportunidade de fazer, que não foram poucas, porém muito satisfatórias, oferecemos atividades que não se resumiram apenas a leituras, ditados ou exercícios. Apresentação de notícias, mapas mentais, pesquisas e apresentação de seminários foram algumas das atividades desenvolvidas com os alunos durante este período de estágio. Diante disso, foi notória a participação mais ativa e um maior interesse da grande maioria dos alunos, e estamos falando de cinco turmas com aproximadamente 30 alunos cada uma.

Dessa forma, acredito que a melhor maneira de ensinar Geografia hoje, seja com base nessa experiência, de articular o concreto ao conceitual. Ao analisar um problema local, como o do racismo ambiental (concreto), por meio dos conceitos de território/lugar/escala (conceitual), por exemplo, o aluno não apenas compreende a teoria, mas desenvolve a capacidade de analisar criticamente a enxurrada de informações que recebe ou deixa de receber diariamente.

A GEOGRAFIA ESCOLAR: POR QUE E PARA QUÊ?

A experiência direta em sala de aula, durante o período de estágio, revelou-se um terreno fértil e fundamental para questionamentos profundos sobre a função social da Geografia. Foi no contato direto com o espaço vivido da escola – observando, ouvindo e regendo as aulas – que a responsabilidade de docente deixou de ser algo abstrato e se transformou em um compromisso ético e político para mim. Neste contexto, o questionamento "A Geografia escolar: por que e para quê?" surgiu não como uma mera indagação teórica, mas como uma necessidade prática urgente.

Diante da complexidade do sistema educacional brasileiro, marcado por contradições profundas, o olhar deste estagiário – ainda não totalmente moldado pelos desafios cotidianos da profissão – traz um potencial particular: o de enxergar possibilidades de mudança onde muitos veem apenas uma realidade imutável. É justamente neste ponto que a epistemologia de Moreira (2008) me oferece um suporte vital.

Segundo Moreira (2008), o espaço geográfico deve ser entendido como uma construção social e histórica, marcada por contradições e relações de poder. Essa perspectiva nos permite analisar as crises contemporâneas (ambientais, urbanas, geopolíticas) como resultados concretos de modelos de produção e organização do espaço, e não como fenômenos naturais ou isolados.

A cruel realidade educacional que testemunhamos não é, desta forma, um acidente ou um fenômeno natural. Ela é a expressão concreta de um modelo de sociedade que produz e organiza o espaço de maneira desigual, refletindo e, ao mesmo tempo, perpetuando as injustiças sociais. O ensino de Geografia, assim, deve esclarecer como as estruturas de poder produzem a realidade, questionando a aparente neutralidade do mundo.

Nesse sentido, entendo que a responsabilidade do docente de Geografia, orientada por essa compreensão, transcende a simples transmissão de conteúdo. Seu papel se torna o de evidenciar essas estruturas de poder que produzem a realidade espacial desigual, tanto no entorno da

escola quanto no mundo mais amplo. A Geografia escolar, a partir dessa perspectiva, deve ser uma ferramenta de leitura crítica do mundo.

O "por quê" de se ensinar Geografia, então, deve ser fundamentado na necessidade de decifrar esse código espacial. Já o "para quê" deve apontar para um objetivo transformador: formar cidadãos que não apenas compreendam a origem socioespacial dos problemas que os cercam – da segregação urbana à falta de infraestrutura na própria comunidade escolar –, mas que se sintam capazes e aptos a interferir de maneira efetiva na transformação desse espaço. Dessa forma, a sala de aula deixa de ser um ponto isolado e se converte no ponto de partida para uma leitura crítica e uma ação consciente no mundo.

EM UM MUNDO ONDE NÃO SE OUVE, E O OUTRO É IGNORADO OU INVISIBILIZADO: COMO ENSINAR GEOGRAFIA?

Os desafios contemporâneos que envolvem o ato de educar são, de fato, gigantescos. A realidade escolar é frequentemente marcada por profundas desigualdades sociais, infraestrutura deficiente e a desvalorização dos profissionais da educação. No entanto, para além desses obstáculos materiais, assistimos a um fenômeno mais profundo e alarmante: a precarização das relações humanas no ambiente escolar. Em um contexto em que o outro é sistematicamente ignorado e tornado invisível, em que a naturalização do desrespeito e da violência se banaliza, a pergunta "como ensinar Geografia?" ganha uma urgência existencial.

É precisamente neste cenário de desumanização que a obra de Paulo Freire oferece um farol teórico e prático. Freire (1987) alerta-nos que uma educação verdadeiramente libertadora não pode se sustentar em relações de opressão, em que um sujeito detém todo o conhecimento e o outro é tratado como um recipiente vazio, um ouvido passivo que não merece ser escutado. Essa lógica, que ele chamou de educação bancária, é justamente a que corrói o diálogo e transforma o diferente em invisível.

Partindo dessa premissa, ensinar Geografia em um mundo de surdos voluntários exige, antes de tudo, uma postura radicalmente ética e dialógica do educador. A Geografia, como ciência que estuda o espaço hu-

manizado, não pode ser reduzida a conteúdos prontos e padronizados. Ela deve se tornar uma ferramenta para reconhecer e dar voz aos oprimidos do espaço. Isso significa utilizar a leitura de mundo dos alunos – seu lugar, seu bairro, suas experiências de segregação ou de falta de infraestrutura – como o ponto de partida do conhecimento.

Problematizar temas como a distribuição desigual dos recursos na cidade, à segregação socioespacial ou o racismo ambiental, deixa de ser um conteúdo abstrato e se transforma em um tema gerador de discussões profundas. Ao investigar coletivamente como o espaço é produzido de maneira injusta, os alunos deixam de serem objetos ignorados e passam a se reconhecer como sujeitos ativos e históricos, capazes de ler e reescrever a sua realidade.

Em uma sociedade que não ouve, a Geografia escolar deveria propor uma revolução silenciosa: a de transformar a sala de aula em um espaço de escuta ativa e investigação comum. O objetivo final deve ir além da transmissão de conteúdos – o que infelizmente é senso comum –, trata-se de usar o conhecimento geográfico para restaurar o diálogo, combater a invisibilidade e formar a consciência de que, como nos ensina Freire, ninguém ignora tudo e ninguém sabe tudo. Todos temos algo a aprender e a ensinar, e é no reconhecimento mútuo dessa incompletude que se constrói, verdadeiramente, uma educação geográfica que liberta.

EM UM MUNDO DE MENTES ACELERADAS E EXCESSO DE INFORMAÇÕES, QUAL A MELHOR FORMA DE ENSINAR GEOGRAFIA?

Vivemos em um mundo de mentes aceleradas e um fluxo incessante de informações, um contexto que frequentemente me faz sentir perdido quanto ao rumo da educação. Neste cenário, a pergunta sobre que tipo de educação aplicar em sala de aula e como fazê-lo de forma proveitosa torna-se central. Diante do excesso de informações superficiais e frequentemente desconexas, Cavalcanti (2013) defende que o papel da escola não é acrescentar mais dados a já lotada mente do aluno, mas sim construir competências para uma leitura crítica do espaço. Isso significa ir além da memorização de um conjunto de fatos prontos para focar em como ler e interpretar o mundo por meio dos conceitos geográficos.

Em um mundo acelerado, a Geografia ganha relevância justamente por fornecer as ferramentas intelectuais para dar sentido à complexidade. Conceitos fundamentais como lugar, território, paisagem, região e escala devem atuar como óculos que permitem ao educando organizar o caos aparente das informações, articulando o que acontece no seu bairro (lugar) com processos globais (escala).

Paralelo a isso, é possível constatar um gradual afastamento das linguagens artísticas no ambiente escolar, reflexo que perpassa, inclusive, a formação inicial de docentes. Nos cursos de licenciatura, infelizmente, as disciplinas dedicadas a uma abordagem mais sensível e humanizadora, fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras, frequentemente se veem restritas por uma carga horária excessivamente limitada. Essa limitação estrutural compromete a preparação dos futuros professores para incorporar tais dimensões em sua prática pedagógica. E, sob minha perspectiva, é fundamental ressaltar: não se pode ensinar por meio de um olhar que não foi devidamente preparado para enxergar além do técnico. Formar educadores é, antes de tudo, cultivar repertórios sensíveis e modos de ver capazes de acolher a complexidade do mundo e de quem o habita.

Nesse sentido, em um mundo de aceleração, a Geografia escolar deve ser um espaço de desaceleração reflexiva. É na sala de aula que os alunos podem pausar, organizar suas percepções e construir um conhecimento profundo e estruturado sobre o espaço, transformando-se em cidadãos capazes de navegar criticamente na complexidade do século XXI, e não apenas serem levados para o senso comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência em sala de aula nos últimos meses foi um constante aprendizado sobre a urgência de um olhar atento e sensível para o mundo ao nosso redor. Como educador, percebo que minha missão vai muito além do conteúdo programático: é preciso habilitar um olhar humanizado, capaz de enxergar as expectativas, angústias e dores que os estudantes carregam consigo para o ambiente escolar. A Geografia, nes-

se contexto, não pode ser apenas uma disciplina que entrega conteúdos prontos, ela precisa transcender os muros da escola e mostrar-se viva, pulsante e necessária.

É fundamental que os alunos compreendam que os problemas e complexidades que permeiam seus cotidianos — desde a falta de infraestrutura no bairro até as questões socioambientais globais — são expressões de um espaço geográfico dinâmico, moldado por escolhas humanas. E mais do que isso: é preciso fazê-los acreditar que suas atitudes conscientes e críticas têm o poder de transformar esse espaço. Para que essa consciência floresça, no entanto, os estudantes precisam se enxergar como agentes ativos de mudança, e isso só será possível se a docência assumir plenamente seu papel de educar, mesmo diante dos inúmeros desafios que enfrentamos.

Anseio por mudanças que comecem pelo olhar. Desejo que o respeito, hoje tão fragilizado, se torne uma constante não apenas no ambiente escolar, mas em toda a sociedade. Sonho com uma população preparada para enfrentar tempos de crise com a força que só a consciência crítica pode oferecer, uma força capaz de questionar o senso comum e romper com as regras impostas pela indiferença.

Por isso, insisto em lembrar, como tantas vezes disse em sala de aula: É preciso entender que nossas escolhas são individuais, e suas consequências também, mas algumas delas afetam em cheio a coletividade. Por isso, devemos sempre fazer nossas escolhas pensando no outro. Habilitem seus olhares para enxergar além do que se vê, pois todos temos a capacidade de ver, mas poucos desenvolvem a capacidade de enxergar.

Essa é, para mim, a essência de uma Geografia humanizada: formar não apenas mentes que sabem, mas corações que sentem e olhares que enxergam. É plantar a semente de um futuro em que cada aluno se perceba como parte fundamental de um todo, capaz de transformar sua realidade com empatia, responsabilidade e esperança.

Palavras-chave: Tempos de crise; Geografia Escolar; Geografia Necessária; Geografia Reflexiva.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento vai a todos que me antecederam nesta luta por uma educação melhor neste país. À minha família, à minha professora regente, Profa. Érika Farias, à minha orientadora, Profa. Claudiana Godoy, e aos colegas discentes que me proporcionaram vivenciar o contraditório e toda a sua importância para um debate mais fértil e produtivo.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e cenários urbanos cotidianos: laboratórios para o desenvolvimento do pensamento geográfico. Artículo, Punto Sur 1 (julio-dic., 2019): [122-143].

CAVALCANTI, Lana de Souza. O professor de Geografia e princípios da formação para a condução de ação docente voltada a aprendizagens transformadoras. Formação de professores (Edição especial), (65-76) https://pt.scribd.com/document/758407470/Lana-Cavalcanti?v=0.072

CAVALCANTI, Lana de Souza. Pensar pela Geografia: ensino e relevância social / Lana de Souza. - Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 11ª Edição. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

MOREIRA, Ruy. Pensar e ser em Geografia: Ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2008.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: ESPAÇOS VIVIDOS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Vitor Oliveira de Castro
vitor.od.castro@aluno.uepa.br

Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro
larissa.ribeiro@uepa.br

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia na educação básica, quando analisado sob uma perspectiva histórica e crítica, enfrenta um desafio persistente que atravessa gerações de professores e alunos: a necessidade urgente e inadiável de superar as abordagens tradicionais. Esse modelo pedagógico, pautado excessivamente na memorização descritiva de dados, mapas isolados e características físicas desconectadas da ação humana, a famosa "decoreba" de afluentes e relevos, tem se mostrado insuficiente para as demandas complexas do mundo contemporâneo. Muitas vezes, essa prática resulta num desinteresse visível e preocupante por parte dos discentes, que não conseguem enxergar a aplicação prática daqueles conteúdos em suas vidas cotidianas, gerando uma profunda desconexão com a realidade social que os cerca. A Geografia, nesse formato engessado, acaba sendo vista pelos jovens apenas como uma matéria burocrática, necessária somente para a aprovação escolar e esquecida logo após a prova.

No cenário educacional atual, essa problemática ganha novos contornos e desafios ainda maiores com a política de expansão das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). A proposta de ampliação da jornada escolar, conforme estabelecem as diretrizes recentes e os documentos norteadores da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC, 2024), é ambiciosa. Ela propõe não apenas que o aluno permaneça mais tempo fisicamente dentro da sala de aula, mas visa garantir uma formação integral que articule, de maneira equilibrada, as dimensões

cognitiva, social e cultural do estudante. A intenção declarada é formar cidadãos completos, autônomos e críticos, e não somente repassadores de informação técnica.

Contudo, existe um risco real e palpável nessa implementação. Sem práticas pedagógicas renovadas, dinâmicas e que façam sentido para a juventude, o modelo de tempo integral pode acabar por apenas estender a passividade do aluno e o desgaste docente. Se o método de ensino continuar sendo o da simples transmissão vertical de conhecimento, o aumento da carga horária servirá apenas para ampliar o cansaço e o tédio, esvaziando o sentido da permanência na escola. É fundamental, portanto, pensar em estratégias que tornem esse tempo extra um momento de construção efetiva de saber e de cidadania.

A presente pesquisa, vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), define como seu locus de investigação a Escola Estadual de Ensino Médio Avertano Rocha. Localizada no distrito de Icoaraci, em Belém/PA, a instituição está inserida em um contexto geográfico marcado pela periferia urbana e pelos intensos processos de metropolização amazônica. A escola atende a um público diverso, que vivencia cotidianamente as contradições do espaço geográfico, como a carência de infraestrutura básica, a mobilidade urbana complexa, a violência e as dinâmicas sociais próprias de uma área em constante e desordenada transformação. Esses elementos não são apenas "cenário", são a vida do aluno.

Diante dessa realidade desafiadora, o problema central que move esta pesquisa reside em investigar a seguinte questão: qual a relevância das práticas pedagógicas pautadas nos espaços vividos desses discentes para o desenvolvimento de aprendizagens significativas? Acreditamos que a resposta para o desinteresse escolar pode estar justamente na valorização do cotidiano que muitas vezes é ignorado pelos livros didáticos.

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar como a articulação entre os conceitos geográficos formais (aqueles presentes na BNCC) e a vivência cotidiana dos alunos pode favorecer a aprendizagem no contexto específico do tempo integral. A hipótese norteadora

é que o "espaço vivido", categoria geográfica essencial que engloba as experiências, os sentimentos, os conflitos e os afetos dos sujeitos com o lugar onde atuam, é um elemento central. Ele funciona como uma chave no desenvolvimento e no processo de aprendizagem dos estudantes, permitindo que eles se vejam como parte integrante e ativa do espaço geográfico, e não apenas como observadores distantes de uma realidade que não lhes pertence.

METODOLOGIA

Para dar conta da complexidade do objeto de estudo e não cair em simplismos, a investigação adota uma abordagem de natureza qualitativa. Essa escolha se dá porque, ao tratarmos de processos de ensino-aprendizagem e de percepções subjetivas sobre o espaço, os dados numéricos isolados não seriam suficientes para explicar a realidade da escola. A pesquisa está fundamentada na perspectiva da pesquisa-ação, conforme definido por Thiollent (1998). A opção por esse método justifica-se pela intenção clara de não apenas diagnosticar a realidade do ensino de Geografia na Escola Avertano Rocha de forma passiva. O objetivo vai além: busca-se também propor intervenções concretas e colaborativas que contribuam para a melhoria das práticas educativas. Na pesquisa-ação, o pesquisador não é neutro nem distante, ele interage com o meio e busca soluções conjuntas com os sujeitos da escola.

O percurso metodológico foi desenhado para ocorrer em etapas progressivas e interligadas, garantindo a consistência dos dados e das análises teóricas. A etapa atual, que já se encontra consolidada, consistiu num aprofundado e criterioso levantamento bibliográfico para a fundamentação teórica da pesquisa. Foi necessário mergulhar nas obras de referência para compreender as categorias centrais que sustentam o estudo: o ensino de Geografia, o conceito de espaço vivido, a teoria da aprendizagem significativa e as especificidades do Ensino Médio em Tempo Integral. Essa base teórica não é apenas um requisito formal, é o alicerce que permitirá um olhar crítico e treinado durante a futura fase de campo.

As etapas subsequentes, que já estão previstas no cronograma de execução da pesquisa, envolvem três momentos distintos e complementares. O primeiro é o levantamento documental. Nesta fase, será feita a análise detalhada do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e dos documentos curriculares oficiais. A intenção é compreender como a escola se organiza formalmente e quais são as diretrizes pedagógicas declaradas, verificando se há brechas ou incentivos para o trabalho com a realidade local. O segundo momento será a vivência na escola. Trata-se de uma observação participante, na qual buscaremos caracterizar as práticas socioespaciais dos alunos. É o momento de entender quem são esses jovens, de onde vêm, quais seus trajetos e como se relacionam com o espaço escolar e com o bairro de Icoaraci.

Por fim, a terceira etapa envolverá o desenvolvimento de atividades pedagógicas contextualizadas. Com base no que foi observado e analisado, serão propostas ações didáticas que utilizem a realidade dos alunos como conteúdo programático. Portanto, é importante ressaltar que os resultados apresentados neste recorte textual se referem à construção teórica e à estruturação dessa proposta de intervenção, que são passos fundamentais e indispensáveis antes da entrada em campo.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

O desenvolvimento da pesquisa, nesta fase inicial, concentrou-se prioritariamente na articulação teórica necessária para sustentar a futura intervenção prática na escola. Não se trata apenas de ler autores, mas de estabelecer conexões reais entre o que eles dizem e a realidade observada na periferia de Belém. O levantamento bibliográfico revelou que o ensino de Geografia em escolas de tempo integral exige uma ruptura com o modelo que Paulo Freire chamaria de "bancário". Segundo Callai (2015), uma das principais referências nesta área, a Geografia deve ter a função primordial de instrumentalizar o aluno para "ler o mundo". Essa leitura não é a leitura simples de palavras, mas a compreensão profunda de que o espaço não é um palco neutro, ele é um produto social, resultado de disputas históricas, de relações de poder e do trabalho humano ao longo do tempo.

No contexto específico da Escola Avertano Rocha, aplicar a visão crítica de Callai significa que o professor não pode ignorar as dinâmicas locais. Ignorar o comércio pulsante de Icoaraci, os problemas crônicos de mobilidade urbana, a questão da violência ou a segregação socioespacial é esvaziar o sentido da disciplina. A Geografia precisa explicar por que o bairro é como é, e por que a cidade funciona de determinada maneira. Quando o ensino ignora isso, ele perde a sua potência formadora e aliena o estudante.

Para dar suporte cognitivo a essa abordagem, a revisão literária apontou para a teoria da Aprendizagem Significativa, desenvolvida pelo psicólogo David Ausubel. Ausubel (2000) postula que a aprendizagem mecânica, aquela da "decoreba", tem vida curta e pouca utilidade. Para que a aprendizagem seja duradoura e real, o novo conhecimento precisa se ancorar em "subsunçores", que são os conhecimentos prévios, as ideias e experiências já existentes na estrutura cognitiva do aluno. Cruzando essa teoria psicológica com a Geografia escolar, identificamos que o "espaço vivido" conceito trabalhado por Ribeiro et al. (2014), atua exatamente como esse subsunçor ideal.

Para o aluno do Ensino Médio, conceitos complexos e muitas vezes áridos, como urbanização, clima, demografia ou globalização, parecem abstratos demais. No entanto, eles se tornam inteligíveis e interessantes quando conectados à sua experiência direta. Quando o professor usa o alagamento da rua do aluno para explicar bacias hidrográficas e impermeabilização do solo, ou usa o trânsito da Rodovia Augusto Montenegro para falar de mobilidade urbana e planejamento, ocorre a conexão. A experiência de moradia e deslocamento na periferia de Belém deixa de ser apenas uma vivência banal e passa a ser compreendida cientificamente, ganhando novos significados.

É importante também trazer para a discussão a perspectiva de Richter (2016), que, ao analisar as práticas de ensino, reforça que a Geografia não pode se limitar a descrever o que está visível. Ela precisa revelar as contradições. Macêdo (2015) complementa isso ao defender a leitura crítica do espaço vivido. Isso significa que, ao estudar o seu lugar, o aluno deve ser in-

centivado a questionar as razões das desigualdades que ele vê na janela do ônibus. Por que alguns bairros têm saneamento e o dele não? Essa pergunta é geográfica. E é papel da escola, especialmente no tempo integral, oferecer o espaço e o tempo para esse tipo de reflexão que forma cidadãos conscientes.

Além disso, a análise das especificidades do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) demonstrou que este modelo possui, em sua estrutura curricular, uma "parte flexível". Essa flexibilidade é uma janela de oportunidade valiosa para projetos interdisciplinares e atividades diferenciadas que fujam do padrão quadro de giz. Contudo, é preciso cautela e planejamento. Autores como Araujo e Teles (2017) alertam em seus estudos que, sem uma intencionalidade pedagógica clara e bem definida, o tempo integral pode gerar fadiga e evasão escolar. O aluno, se não for estimulado intelectualmente, sente-se preso na escola.

Assim, a pesquisa estruturou-se para que a futura etapa de vivência na escola não seja apenas observacional. O planejamento prevê o uso de metodologias ativas que coloquem o aluno na posição de investigador do seu próprio bairro. A ideia é validar seus saberes prévios e confrontá-los com o conhecimento científico, num movimento de transposição didática cuidadosa. Pereira e Fonseca (2020) lembram que esse processo de trazer o cotidiano para a aula não significa banalizar o conteúdo ou transformar a aula numa conversa informal, mas sim dar-lhe sentido e rigor científico a partir da base concreta da vida.

Essa construção teórica foi fundamental para delimitar o olhar do pesquisador antes da entrada em campo. Compreendeu-se que a dificuldade de aprendizagem em Geografia, que muitas vezes é atribuída exclusivamente a uma suposta falta de interesse ou capacidade do aluno, reside frequentemente na falta de pontes eficientes entre o currículo e a vida. O aluno quer aprender, mas precisa ver sentido naquilo. A pesquisa, portanto, desenvolve-se no sentido de preparar estratégias que utilizem o lugar, categoria defendida por Manfio (2021) como essencial, como categoria de análise central para as aulas que serão ministradas e observadas na sequência do projeto. O lugar é onde a vida acontece, é o palco da existência, e é por ele que a Geografia escolar deve começar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As etapas iniciais desta pesquisa de Iniciação Científica permitiram consolidar, de forma robusta, a base teórica que orientará as ações práticas na Escola Avertano Rocha. Pode-se concluir, a partir do extenso levantamento bibliográfico realizado, que a articulação entre o espaço vivido e os conteúdos escolares não é apenas uma estratégia didática interessante, mas uma condição fundamental para a efetivação da aprendizagem significativa em Geografia. Isso é especialmente verdadeiro em contextos de vulnerabilidade social, no qual a escola disputa a atenção do jovem com diversas outras questões urgentes, e precisa fazer sentido imediato para ele.

Embora a vivência prática e a análise documental sejam etapas futuras, o estudo preliminar indica que o modelo de tempo integral, apesar de seus desafios estruturais, oferece as condições temporais necessárias para a implementação de práticas pedagógicas mais densas e reflexivas. Há tempo hábil para desenvolver projetos que não caberiam numa aula curta. Os próximos passos da investigação focarão na coleta de dados em campo e na aplicação das sequências didáticas planejadas. O objetivo final é confirmar a hipótese de que a valorização da realidade local e do espaço vivido potencializa o interesse e a apropriação do conhecimento geográfico pelos estudantes do Ensino Médio, formando cidadãos mais críticos e conscientes de seu papel no espaço.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Espaço vivido; Aprendizagem Significativa; Escola de Tempo Integral.

AGRADECIMENTOS

Sou grato(a) à Universidade do Estado do Pará (UEPA) e à PROPESP, pois o incentivo da bolsa PIBIC é fundamental para que eu possa dedicar-me a esta pesquisa. À minha orientadora, Prof.ª Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro, o meu muito obrigado(a) não apenas pela orientação técnica, mas pela parceria e paciência durante a construção deste projeto. Agradeço também à direção da Escola Estadual Avertano Rocha, pela confian-

ça e abertura institucional, permitindo que, em breve, possamos iniciar o trabalho de campo e contribuir com o ensino de Geografia na escola.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, T.; TELES, G. A. Escola de tempo integral e ensino de Geografia em Fortaleza/CE. Revista GeoUECE, Fortaleza, v. 6, n. 11, p. 57–82, 2017.

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2000.

CALLAI, H. C. Geografia no ensino médio. Terra Livre, v. 1, n. 14, p. 60–99, 2015.

MANFIO, V. O estudo do lugar e cotidiano no ensino de Geografia. Pesquisar, Florianópolis, v. 8, n. 16, p. 18–36, 2021.

PEREIRA, A. P. C.; FONSECA, R. O. Geografia e prática pedagógica. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 10, n. 20, p. 318–336, 2020.

RIBEIRO, W. O. et al. Em que espaço você vive? Espaços vividos e aprendizagem significativa. Caminhos de Geografia, Uberlândia, v. 15, n. 50, p. 79–88, 2014.

SEDUC, Secretaria de Estado de Educação do Pará. Ensino fundamental II e médio: Orientações pedagógicas 2024. Pará integral: Seduc, 2024.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

A DISCIPLINA DE ESTUDOS AMAZÔNICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Jatniel Balieiro Martins
jatniel.martins@aluno.uepa.br

Luiz Otávio Saraiva da Conceição
lztvsaraiva@gmail.com

Ruan de Sousa Santana da Silva
1ruansss.3@gmail.com

Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro
larissa.ribeiro@uepa.br

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado II revelou-se uma etapa fundamental para compreender não apenas a dinâmica da sala de aula, mas as tensões que permeiam o currículo escolar na atualidade. A vivência ocorreu em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, localizada no bairro do Souza, em Belém (PA), uma área fortemente marcada pela presença do Parque Estadual do Utinga. Esse contexto geográfico singular exige um ensino que dialogue com a realidade local, transformando o espaço vivido em objeto de conhecimento crítico.

No entanto, durante as regências nas turmas de 8º e 9º ano, a prática pedagógica esbarrou no progressivo apagamento dos espaços destinados à discussão regional. A notável diminuição da carga horária de disciplinas como Estudos Amazônicos acaba por desvalorizar os saberes locais e dificulta o reconhecimento do aluno como sujeito de sua própria história. Apoiando-se em Cavalcanti (2002), entende-se que a Geografia deve dialogar com as práticas cotidianas para gerar conceitos científicos, mas essa conexão se torna inviável quando o tempo pedagógico é suprimido pela estrutura curricular.

Diante desse impasse, a questão central que orienta este trabalho é: como garantir a valorização da cultura amazônica no currículo escolar em um cenário de redução do tempo pedagógico, especialmente relacionado à disciplina de Estudos Amazônicos?

METODOLOGIA

A investigação proposta envolveu uma metodologia qualitativa, tanto exploratória quanto descritiva, valendo-se dos procedimentos de pesquisa bibliográfica e estudo de campo. Segundo Gil (2008), uma pesquisa exploratória tem como objetivo promover familiaridade com o tema, visando à posterior investigação, ao passo que a pesquisa descritiva busca identificar possíveis relações entre variáveis.

Ainda segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica, por mais que tenha ampla variedade de fenômenos mensuráveis, tem como desvantagem ser passível da reprodução ou intensificação dos vieses dos autores. O estudo de campo, por sua vez, vale-se da observação empírica para, entre outras coisas, identificar elementos como relações de poder.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

A experiência do Estágio Supervisionado II possibilitou vivenciar de forma concreta os desafios, potencialidades e lacunas que compõem o ensino de Geografia e, especialmente, da disciplina de Estudos Amazônicos nos anos finais do Ensino Fundamental. A partir da realidade observada, tornou-se evidente que o ensino sobre a Amazônia deveria ocupar lugar central no currículo, pois o espaço vivido pelos estudantes constitui-se em fonte primária de conhecimento, identidade e reflexão crítica.

O estágio foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Anésia, localizada no bairro do Sousa, em Belém. Esta unidade escolar, fundada em 1968, atende cerca de 313 alunos do Ensino Fundamental, distribuídos em sete salas de aula. A infraestrutura conta com biblioteca, laboratório de informática (apesar do número limitado de computadores), quadra esportiva e outros recursos básicos, mas enfrenta desafios recorrentes na rede pública, como a distribuição irregular de materiais didáticos e a necessidade de maior investimento em recursos pedagógicos (Projeto Político Pedagógico, 2025; QEdu, 2025). Essa realidade material se reflete diretamente nas condições de ensino, especialmente para disciplinas que demandam abordagem contextualizada, como os Estudos Amazônicos.

A caracterização da escola revelou ainda um quadro de recursos humanos enxuto, com 12 professores efetivos e 5 temporários, para atender a toda a demanda de alunos, sobrecarregando os docentes e limitando a dedicação a projetos extracurriculares ou ao planejamento de aulas mais elaboradas que integrem com os saberes locais. A gestão escolar, conforme dados do PPP (Projeto Político Pedagógico), depende fundamentalmente de recursos da SEDUC/PA e de programas federais, como o PDDE (Programa Dinheiro Direito na Escola), para sua manutenção, cenário que muitas vezes prioriza necessidades infraestruturais urgentes em detrimento de investimentos em formação docente ou da aquisição de materiais regionais específicos.

Entretanto, conforme apontado na introdução do trabalho, a redução progressiva do tempo pedagógico destinado às discussões regionais, especialmente à disciplina de Estudos Amazônicos, tem dificultado a construção de vínculos entre os conceitos geográficos, o cotidiano dos discentes e as especificidades socioculturais amazônicas.

Durante o período de regência, observou-se que a carga horária destinada aos conteúdos regionais é frequentemente comprimida. Em uma turma de 8º ano, por exemplo, a abordagem sobre a o meio ambiente amazônico na realidade urbana e suas manifestações culturais – conforme planejamento curricular – demandou praticamente um pequeno tempo de uma unidade em sala de aula, deixando pouco espaço para uma articulação profunda com a realidade, que surgia de forma transversal e, por vezes, marginal nos debates. Essa compressão temporal torna inviável em uma abordagem que, segundo Ausubel (1963), seja significativa, ou seja, que relacione substancialmente o novo conhecimento com a estrutura cognitiva prévia dos estudantes, construída a partir de seu espaço vivido.

Essa supressão curricular fragiliza o reconhecimento do aluno como sujeito histórico, cultural e territorialmente situado, tensionando com a própria função da escola na formação cidadã. Nesse sentido, a vivência do estágio permitiu observar como os conteúdos amazônicos, mesmo quando não colocados oficialmente como disciplina, emergem de

maneira necessária nas práticas em sala de aula, exigindo abordagens contextualizadas e metodologias que valorizem o saber local.

Durante as regências, temas como a redução das áreas verdes em Belém, a reutilização de materiais descartáveis, a diversidade linguística e os elementos culturais amazônicos foram abordados em atividades com as turmas de 8º e 9º anos. Essas aulas, realizadas entre julho e outubro de 2025, evidenciaram o engajamento dos estudantes quando o conteúdo dialogava com seu território. Um exemplo a ser colocado em atividades sobre educação ambiental: os discentes produziram cartazes e maquetes, relacionando aos problemas locais de consumo e descarte com a dinâmica ambiental da Amazônia. No entanto, essas abordagens, por mais ricas que fossem, eram frequentemente desenvolvidas como projetos pontuais ou atividades complementares devido à limitação do tempo curricular formal dedicado especificamente aos Estudos Amazônicos.

O relato do período de observação e regência no segundo documento mostra uma sequência de atividades que, embora valiosas, eram fragmentadas. Em agosto, trabalhou-se a reutilização de materiais e a diversidade linguística; em setembro, a educação ambiental e os aspectos culturais. Cada tema era abordado em uma ou duas aulas, sem a continuidade necessária para um aprofundamento que permitisse aos alunos perceberem a Amazônia como um meio sistêmico complexo, no qual o meio ambiente, cultural, econômico e político se interligam. Essa fragmentação é um sintoma direto da ausência de uma carga horária contínua e dedicada, que permitiria um tratamento mais orgânico e interdisciplinar do território.

Essa supressão curricular fragiliza o reconhecimento do aluno como sujeito histórico, cultural e territorialmente situado, tensionando com a própria função da escola na formação cidadã. Nesse sentido, a vivência do estágio permitiu observar como os conteúdos amazônicos, mesmo quando não colocados oficialmente como disciplina, emergem de maneira necessária nas práticas em sala de aula, exigindo abordagens contextualizadas e metodologias que valorizem o saber local.

Seguindo a perspectiva de Cavalcanti (2002), a aprendizagem geográfica deve nascer das práticas cotidianas dos estudantes, transformando o espaço vivido — ruas, rios, florestas, bairros, patrimônios culturais — em objeto de análise crítica e científica. Porém, como demonstrado durante as regências, essa articulação se torna limitada quando a carga horária destinada à região amazônica é reduzida ou substituída por conteúdos descolados da realidade dos discentes.

Essa dificuldade se agravava com a própria infraestrutura disponível. Embora houvesse uma biblioteca, o acervo bibliográfico específico sobre a Amazônia ainda era limitado. A reprodução de materiais alternativos esbarrava na disponibilidade de recursos, como impressoras e papel, que nem sempre estavam acessíveis. Dessa forma, o professor, já com pouco tempo de aula, ainda precisava despender de energia e tempo para contornar a falta de material básico, dificultando ainda mais a implementação de uma prática pedagógica rica e contextualizada ao assunto apresentado.

Ao abordar temas em sala de aula, como a redução das áreas verdes de Belém, os aspectos culturais amazônicos ou a diversidade ambiental da cidade, ficou evidente o quanto os alunados se engajam quando percebiam que o conteúdo dialogava com suas experiências e seu próprio território. A prática pedagógica, realizada durante o estágio, evidenciou também um papel formativo do docente como mediador entre o conhecimento escolar e o universo sociocultural amazônico. Para Pimenta (2012), o estágio deve ser entendido como processo investigativo e reflexivo, no qual o futuro docente vivencia a complexidade da escola e aprende a construir saberes pedagógicos a partir da realidade. No ambiente escolar, essa perspectiva se revelou fundamental, pois a observação e a regência acabam mostrando como o corpo discente se estabelece sobre as relações espontâneas entre os conteúdos apresentados e do seu cotidiano — seja ao discutir problemas ambientais do bairro, manifestações culturais amazônicas ou o impacto de políticas públicas na cidade.

Uma exemplificação clara dessa mediação ocorreu durante as aulas sobre aspectos culturais amazônicos, em que os estudantes apresenta-

ram trabalhos sobre artesanatos, comidas típicas e manifestações artísticas. O professor-regente e os estagiários atuaram como facilitadores, conectando essas expressões culturais apresentadas pelos alunos a conceitos geográficos mais amplos, como territorialidade, patrimônio cultural e identidade. No entanto, essa mediação eficaz requer tempo para discussão, para a escuta das experiências dos alunos e para a problematização, tempo esse que é drasticamente encurtado quando a disciplina não tem espaço próprio no horário.

Segundo Lima (2001), a regência é um espaço de problematização e análise da prática, e foi justamente no contato direto com as turmas de 8º e 9º ano que se consolidou a percepção de que os Estudos Amazônicos ocupa um papel estratégico para a formação da cidadania. Ao desenvolver atividades sobre reutilização de materiais descartáveis, diversidade linguística, elementos culturais amazônicos ou educação ambiental, os estudantes demonstraram reconhecer sua realidade como parte integrante de uma Amazônia plural, viva e totalmente dinâmica.

A experiência demonstrou que, mesmo diante das limitações, é possível e necessário integrar o saber local. Proposições surgidas do estágio apontam para a necessidade de se lutar por uma melhor distribuição de materiais didáticos específicos e pela criação de momentos institucionais, dedicados à leitura e interpretação de textos sobre a Amazônia, como um "dia do leitor", com foco em autores regionais. Além disso, o uso planejado de tecnologias (como celulares e computadores), como ferramentas de pesquisa sobre o território amazônico, pode ser uma estratégia para engajar os alunos e suprir parcialmente a lacuna deixada pelos materiais físicos escassos.

As proposições direcionadas à escola, contidas no relatório, reforçam a necessidade de ações que transcendam a sala de aula isolada. A sugestão de usar o celular como "ferramenta didática" para pesquisas sobre a Amazônia, por exemplo, é uma tentativa de se adaptar à realidade dos estudantes ao contexto de escassez de material. Entretanto, para que isso seja eficaz e não vire mera distração, é necessário um planejamento pedagógico cuidadoso e, novamente, tempo de aula dedicado para orien-

tação na pesquisa, analisando fontes e debatendo os resultados. Sem um horário garantido, iniciativas como essa tendem a ser esporádicas e com impacto limitado na construção de uma consciência territorial crítica.

A disciplina, nesse sentido, não deve se limitar a apresentar "curiosidades" regionais, mas sim proporcionar uma análise crítica sobre o território, cultura, política, identidade e ambiente — dimensões essas que estruturam o espaço amazônico. Além disso, a concepção de espaço proposta por Santos (1996) foi central para uma estruturação de uma prática docente.

Ao compreender o espaço como resultado das relações sociais, políticas, econômicas e culturais, e não como simples cenário, torna-se evidente que a Amazônia precisa ser tratada como território vivo, em constante mudança. Desta forma, durante as aulas e debates sobre povoamentos, práticas culturais, impactos ambientais e dinâmicas urbanas de Belém, mostrou-se aos estudantes que eles próprios são agentes na produção do espaço amazônico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência do estágio ultrapassou a dimensão de um requisito acadêmico, constituindo-se como um verdadeiro momento de amadurecimento da identidade docente. No cotidiano da escola, foi possível sentir na pele a necessidade de aprofundar os saberes amazônicos e as limitações impostas pela redução da carga horária. Percebe-se que o tempo escolar, muitas vezes escasso, desafia o professor a ser criativo e estratégico para não deixar que a cultura local se torne apenas um apêndice no currículo.

Apesar de todas as dificuldades, a reação dos alunos mostrou que eles têm interesse real em aprender sobre o lugar onde vivem. A participação da turma provou que falar da nossa identidade não é algo secundário. Pelo contrário, fica claro que um tema tão importante, que faz parte do nosso patrimônio cultural, deveria ser muito mais valorizado pela escola e não espremido em uma carga horária tão curta. Como futuros professores, saímos com a certeza de que ensinar sobre a Amazônia

é cuidar da nossa própria história, e isso exige mais tempo e respeito dentro do currículo.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Estudos Amazônicos; Currículo escolar; Identidade amazônica.

AGRADECIMENTOS

Os discentes Jatniel Balieiro Martins, Ruan Sousa e Luiz Saraiva agradecem à Universidade Estadual do Pará (UEPA), à coordenação do curso de Licenciatura em Geografia, representada pelo professor Rodrigo Rafael, e à professora Larissa Oliveira, orientadora da disciplina de Estágio Supervisionado II, pelo suporte teórico e pedagógico ao longo desta formação. Agradecem também à equipe da Escola Estadual de Ensino Fundamental, em especial ao professor regente, pela acolhida, mediação e incentivo à participação nos projetos escolares. Aos colegas de estágio, pela parceria e apoio mútuo, e à comunidade escolar e aos alunos, pelo acolhimento e pelas experiências que enriqueceram essa vivência formativa.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. The psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune & Stratton, 1963.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Maria Socorro Lucena. O estágio supervisionado e a prática docente. Brasília: Liber Livro, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 2025. Escola Estadual do Ensino Fundamental Professora Anésia. Bairro Sousa – Cidade de Belém, 2025.

QEdu. EEEF Profa. Anésia. Disponível em: https://qedu.org.br/escola/15039510-eeefprofa-anesia. Acesso em: 30 out. 2025.

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

ENSINO MÉDIO E GEOGRAFIA: AS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Christian Rafael da Silva Guimarães
christian.5689rafael@gmail.com

Claudiana Viana Godoy
claudiana.v.godoy@uepa.br

INTRODUÇÃO

A implementação do Novo Ensino Médio, iniciada no ano de 2022 e garantida pela lei n° 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), trouxe diversos questionamentos relativos a qual educação visa-se para o futuro, principalmente quando se trata das ciências humanas.

O novo modelo trouxe como proposta uma educação voltada para o mercado de trabalho, priorizando as disciplinas de Língua portuguesa e Matemática, diminuindo a participação das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Nesse sentido, mostra-se claro o objetivo de se desenvolver um ensino sem reflexões e, consequentemente, sem críticas. Um modelo de ensino mais técnico, como o proposto para o Novo Ensino Médio, tem claras intenções de promover uma educação sem profundidade e que culmine em uma geração de mão de obra barata para o mercado de trabalho.

Desse modo, a intenção e o acesso às universidades por parte dos estudantes tornam-se uma opção pouco visada, como consequência de um ensino precarizado e que não gera grandes perspectivas a respeito de uma continuidade para uma formação acadêmica.

Compreendido o negativo impacto dessa implementação a área das Ciências Humanas e Sociais aplicadas, o foco desta pesquisa volta-se para o ensino da Geografia no Ensino Médio. Essa análise se mostra essencial, visto que esta disciplina trabalha diretamente os aspectos socioeconômicos da sociedade, implicando questionamentos acerca de aspectos como bem-estar social e principalmente educacional.

Analisado o impacto dessas mudanças no ensino das ciências humanas, em especial a Geografia, esse trabalho tem por objetivo refletir as implicações do novo modelo de Ensino Médio com base na experiência do estágio e na revisão de literatura. Destaca-se como objetivos secundários: compreender como o trabalho com o ensino da Geografia se precariza nesse contexto e analisar os alunos como produtos desse trabalho desenvolvido nessa etapa da educação básica.

METODOLOGIA

O processo de desenvolvimento dessa pesquisa ocorreu em dois diferentes momentos, que foram essenciais para se compreender as dinâmicas que esta etapa da educação básica abarca. O primeiro momento tratou-se de observações feitas na Escola Estadual de Ensino Médio Joaquim Viana, em Ananindeua – Pará. No segundo momento, desenvolveu-se em uma revisão de literatura em artigos científicos que discutem a pauta do novo modelo aplicado ao Ensino Médio.

A primeira parte ocorreu entre os meses de julho e outubro de 2025 na escola Joaquim Viana, que dispõe de excelente estrutura de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse período, ocorreram observações durante as aulas de Geografia, na qual se pôde observar como essa disciplina vem sendo trabalhada diante das significativas consequências na qual as ciências humanas vêm sofrendo.

Nesse momento, também ocorreram observações nas disciplinas que foram adicionadas à grade curricular do novo projeto do Ensino Médio. A disciplina Aprofundamento curricular, como uma das adicionadas ao currículo, tem objetivo de trabalhar o aprofundamento do currículo e promover discussões em relação a diversos temas que promovam reflexão aos aspectos que envolvem a vida em sociedade.

A segunda parte ocorreu com uma revisão de literatura em artigos científicos, que teve por intuito entender as problemáticas causadas com essas mudanças. Procurou-se compreender em quais aspectos o ensino da Geografia é efetado.

ENSINO DE GEOGRAFIA E O ENSINO MÉDIO

As mudanças ocorridas no currículo com a implementação das mudanças no Ensino Médio causaram significativos impactos no trabalho das ciências humanas e, consequentemente, do ensino de Geografia, na etapa do Ensino Médio. Na observação das dificuldades em se trabalhar uma disciplina escolar prejudicada pela divisão de carga horária no currículo, nota-se que as mudanças promovidas pela Lei 13. 415 (Brasil, 2017) não levaram em consideração a importância dos estudos geográficos.

Nesse sentido, opuseram-se ao que define a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) ao afirmar que estudar Geografia oportuniza compreender o mundo vivido, no mesmo sentido em que se entende a atividade humana em diferentes sociedades.

O ensino da Geografia tem como base o reconhecimento espacial e entendimento de suas dinâmicas com base na sociedade em que se vive. Na etapa do Ensino Médio, essa percepção se aprofunda a uma visão mais crítica na investigação sobre as problemáticas sociais. Nesse viés, um olhar incisivo com relação à sociedade em que se vive molda-se para criarem-se sujeitos reflexivos, que sejam capazes de trazer questionamentos sobre os problemas em que os cerca, conforme aponta Oliveira (2017).

Pensando no desenvolvimento do olhar espacial na prática cotidiana, é no Ensino Médio que o aluno têm condições de analisar mais criticamente a realidade em que vive, e a Geografia, com o seu arcabouço teórico metodológico, possibilita isso.

O desenvolvimento da compreensão da espacialidade por parte dos alunos é um objetivo essencial a ser alcançado no ensino da Geografia, pois, compreender a função e a historicidade dos espaços atrela-se, na sociedade contemporânea, ao fato de que o aprendizado não se resume ao espaço escolar, contemplando o todo que está em sua volta e a forma como ele se dinamiza e fornece informações (Oliveira, 2017).

Desse modo, os saberes produzidos externamente à escola são essenciais no pensar e questionar as pautas trazidas pelo professor ou geradas durante o decorres das aulas. Nessa perspectiva, destaca-se uma

produção de conhecimento dinâmica que abarque os diversos espaços e aspectos que circundam o viver do aluno.

A proposta de trazer um ensino que facilite a adequação ao mercado de trabalho tornou-se base para se propor o novo modelo de Ensino Médio. Descrevia-se um currículo mais maleável a conhecimentos que teoricamente estariam ligados à facilidade no desenvolvimento de atividades extracurriculares, relacionadas com as profissões pretendidas pelos estudantes.

Em consonância com Silva, Krawczyk e Calçada (2023), destaca-se que, em um primeiro momento, o Novo Ensino Médio se mostrava repleto de atratividade e flexibilidade na formação, o que, no fim, levaria a uma formação sem conexão e apressurada. Esses fatores claramente destacam a dinamicidade de uma conclusão do ensino médio para uma imediata entrada no mercado de trabalho, sem a qualificação necessária. Assim, o acesso à universidade não se mostra nem como possibilidade, negligenciando-se o acesso ao ensino superior.

ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA JOAQUIM VIANA

O novo formato do Ensino Médio propiciou deslocamento de professores para as novas disciplinas do currículo, como no caso da escola Joaquim Viana, na qual o professor de Geografia trabalhava outras disciplinas, dentre elas, a disciplina Aprofundamento curricular, que se trata de uma disciplina independente do novo currículo. Essa nova área tem por intuito promover, justamente, o aprofundamento de tópicos ligados a discussões que envolvam diferentes aspectos da sociedade. No contexto da escola trabalhada, o professor de Geografia ministrava esse componente, logo, tinha liberdade para promover discussões que levasse em consideração os conteúdos de sua disciplina.

Foi possível observar, durante as aulas, que os tópicos trabalhados nas disciplinas tratam de discussões secundárias a disciplinas como Geografia e Sociologia. Logo, sua necessidade se mostrou não justificável, no sentido de que a carga horária ocupada por essas discussões secundárias facilmente poderia ser mantida pelas disciplinas das ciências humanas, em discussões que fossem mais atrativas e com uma menor fragmentação.

Em relação às aulas de Geografia, foi possível observar que, devido à perda de carga horária, havia a necessidade de se trabalhar prioritariamente assuntos considerados de maior relevância. Destaca-se nessa problemática a urgência que os assuntos com maior probabilidade de serem pautados no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) exerciam, por conta da maior necessidade de se fazerem presentes.

Nesse processo, observou-se a superficialidade na qual o ensino de Geografia se instalava e como isso reverberava no processo de ensino-aprendizagem. A superficialidade nos estudos da Geografia propiciava um ensino conteudista e pouco eficiente, no qual a interação dos alunos ocorria esporadicamente durante as aulas.

Esses fatores impedem um pensar reflexivo e crítico sobre a realidade aos moldes do aprendizado geográfico, mostrando-se contraditórios ao que prega a BNCC, ao afirmar que "[...] desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza" (Brasil, 2022. p. 359).

Dessa maneira, foi possível observar que os alunos não demonstravam preocupação ou visão crítica sobre os diversos aspectos sociais e políticos propiciados pelas discussões das aulas de Geografia. Mesmo diante das investidas e indagações feitas pelo professor, no intuito de instigar a curiosidade dos alunos.

Nesse contexto, os aspectos externos que compõe a vivência do aluno tornam-se obsoletos na construção de um olhar espacial, como citado por Oliveira (2017) anteriormente. Consequentemente, anula-se o desenvolvimento de um pensamento reflexivo acerca de sua realidade.

Esse comportamento por parte dos alunos revela de modo pertinente como esse o Novo Ensino Médio se materializa no ensino da Geografia, o que torna esse campo de estudo monótono e pouco eficiente nos seus objetivos.

Um fator que deteriora com maior intensidade o ensino da Geografia, assim como os demais componentes do currículo, é a aprovação automática, mecanismo esse que impede a reprovação dos estudantes por

nota. Desse modo, o interesse e o esforço por parte dos estudantes em garantir nota para aprovação perdem-se em meio a uma aprovação já garantida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na compreensão do contexto no qual o Novo Ensino Médio vem sendo aplicado nas escolas desde a determinação pela lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, analisa-se a negativa influência sobre o ensino da Geografia.

O negligenciamento referente à carga horária da disciplina Geografia no Ensino Médio, atrelado à aprovação automática, afeta-a incisivamente. Os alunos tornam-se pouco participativos e interessados nas discussões. É importante destacar que, quando se critica a aprovação automática, não se trata de um desejo de se promover reprovações em massas, mas sim de instigar os alunos a se esforçarem minimamente para se inteirarem nas discussões e assuntos discutidos.

Outro fator a se destacar é como o comportamento, participação e possivelmente notas reverberam a falta de interesse dos alunos, realçando os problemas que a implementação desse novo modelo de ensino médio propicia não apenas a Geografia, mas em todas as demais disciplinas.

Esses fatores são claros resultados de uma educação tecnicista que, com a implementação de disciplinas que não mostram uma real necessidade, juntamente à diminuição de carga horária em um campo que promova uma real reflexão, as ciências humanas.

Esse sistema culmina em um processo de ensino-aprendizagem pouco eficiente tanto na criação de pensadores críticos quanto na busca por resultados em número, o qual não se considera uma boa forma de se medir qualidade da educação, mas que comumente é usado como parâmetro pra isso.

Palavras-chave: Ensino médio; Ensino de Geografia; Educação básica.

AGRADECIMENTOS

Deixo aqui os agradecimentos à escola Joaquim Viana, por permitir o desenvolvimento da atividade de estágio docente, que propiciou o desenvolvimento desse trabalho. Agradeço também ao professor regente que contribuiu com seu tempo e sua experiência para somar a esta pesquisa. E, por fim, à professora Claudiana Godoy, por suas orientações que permitiram trazer reflexões para que aqui materializados resultados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2022.

BRASIL. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro. Brasília DF, 2017.

OLIVEIRA, Anderson Matheus André De. O ensino de geografia no ensino médio: uma problematização. Anais ERESPP... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/32941. Acesso em: 04/11/2025.

SILVA, M. R. da .; KRAWCZYK, N. R.; CALÇADA, G. E. C.. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. Educação e Pesquisa, v. 49, p. 1-18, 2023.

A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA O OLHAR CRÍTICO SOBRE O ENSINO PÚBLICO

Giovanna Barroso de Lima
giovannablima4@gmail.com

Maria Clara Barradas Mota
mariaclarabarradas21@gmail.com

Claudiana Viana Godoy
claudiana.v.godoy@uepa.br

INTRODUÇÃO

As práticas desenvolvidas no período de estágio supervisionado proporcionam mais do que aprendizagens acerca da docência, ela revela aspectos importantes do cotidiano no ensino público, que varia desde problemáticas estruturais a problemáticas na grade curricular, desafios que por muitas vezes só conhecemos após o primeiro contato no estágio obrigatório.

Para o desenvolvimento do Estágio III, a escola escolhida foi a EEEM Albanízia de Oliveira Lima. A escola possui localização privilegiada, situada no bairro do Souza, ao lado do Tribunal de Justiça do Pará e de frente para a Avenida Almirante Barroso, sendo esse um dos principais motivos para o deslocamento de alunos em direção a uma escola pública de qualidade e reconhecida.

Além disso, o principal motivo de a escola ser visada e muito procurada vem do seu destaque através da sua ótima taxa de aprovação no vestibular e das notas altas em redação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tendo um destaque nacional e sendo um diferencial entre as escolas públicas aos seus arredores.

A escola possui uma ótima estrutura, principalmente por conta da recente reforma, para ser hotel da COP 30. Além disso, conta com uma equipe pedagógica, de docente e de psicopedagógico presentes e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O locus possui sala de in-

formática, dois auditórios, biblioteca, sala de apoio psicológico, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e oferta o ensino integral e regular. O estágio foi realizado no período de julho a dezembro de 2025, inicialmente somente pelo turno da manhã, posteriormente, também pelo turno da tarde.

Considerando a educação pública, que de certo modo sofreu um processo histórico de estigmatização quanto a sua qualidade, influenciada pela falta de manutenção de sua estrutura física e preconceito sob os estudantes de baixa renda, há fatos que ressaltam a qualidade do ensino público. Segundo Abdala (2025), os estudantes de escola pública têm elevado sua presença nas universidades brasileiras, correspondendo, em 2024, a um número de 72,6% das pessoas que frequentam ou frequentaram uma graduação e vieram de escola pública.

Este é um aspecto importante e vivido no locus de estágio, pois o escola Albanizia exibe todos os anos uma alta quantidade de alunos com notas altas na redação e que, posteriormente, são aprovados em diferentes vestibulares. Fatos que comprovam isso é a sua alta nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de 4,9. Dessa maneira, segundo a Agencia Pará (Pará, 2025), a escola consolida-se, em 2023, como uma das referências da rede Estadual de ensino.

Entretanto, é inegável que a estrutura e a pouca disponibilidade de recursos em escolas públicas deixam a desejar. É necessário reconhecer os desafios e, mais do que isso, refletir novas práticas para amenizar os obstáculos enquanto professores em formação. Dessa maneira, é importante reconhecer o papel de importância do Estágio Supervisionado que proporciona o primeiro contato com a difícil realidade enfrentada pela educação pública.

Em vista disso, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar como o Estágio Supervisionado contribui para o desenvolvimento do olhar crítico sobre o funcionamento e os desafios do ensino público. De forma específica, procura-se descrever e refletir as experiências e percepções através das vivencias das estagiárias durante o contato com a escola pública.

Para sustentar a discussão, formula-se o seguinte questionamento: de que maneira o Estágio Supervisionado influencia a formação de um olhar crítico sobre a realidade do ensino público e quais desafios podem ser percebidos?

METODOLOGIA

De acordo com Praça (2015), a metodologia científica proporciona a construção de conhecimento essencial para a compreensão e análise do mundo. O saber é adquirido quando o estudante é protagonista do processo ensino-aprendizagem, trilhando seus próprios caminhos. Pode-se, portanto, definir metodologia como o "caminho de estudo" e ciência como o "saber final".

Dessa maneira, os procedimentos metodológicos desta pesquisa foram divididos em duas etapas fundamentais, sendo elas:

- O levantamento bibliográfico, constituído por: Cavalcanti (2002), Maia (2018), Oliveira (2017), Praça (2015) e Segal (2022);
- O levantamento de campo, realizado durante o período de estágio.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

O estágio III supervisionado em Geografia, realizado no Colégio Albanízia Oliveira Lima, ocorreu no período de 22 de julho a 02 de dezembro de 2025, no turno da manhã, das 07:30 às 12:00 horas. A equipe escolar demonstrou-se muito receptiva quanto à participação de estagiárias na rotina escolar.

A experiência do estágio ocorreu apenas com as turmas de 3º ano, devido às obras de reforma da escola que aconteciam simultaneamente ao período de estágio. No total, foram realizadas cinco regências em turmas de 3º ano, com temas relacionados à educação ambiental, segregação socioespacial, gentrificação e matriz energética brasileira. Assim, ministraram-se aulas expositivas sobre o conteúdo com o auxílio de slides. Por fim, o momento de interação com os alunos, a fim de questionar sobre o tema abordado e fortalecer a relação aluno-estagiário.

Refletindo os aprendizados e percepções alcançadas com o estágio, é importante ressaltar a construção de um olhar crítico acerca do ensino público. De certa forma, os graduandos naturalmente possuem suas percepções baseadas nas experiências anteriormente vividas como alunos de escola pública ou em outros conhecimentos teóricos, entretanto, quando há esse contato com a escola, assumindo a posição de professor em formação (estagiário), a visão sobre educação pública sofre mudanças, agora baseada em conhecimentos empíricos.

As problemáticas encontradas são muitas, não necessariamente no mesmo ambiente de estágio, considerando a discrepância entre algumas escolas, em que sempre há uma mais privilegiada do que a outra, no sentido de receber auxílios financeiros para melhorar o espaço escolar, enquanto outras permanecem em uma situação de descaso quanto à estrutura física e acesso a recursos.

Alguns pré-julgamentos ou antigas percepções acerca da didática do professor de escola pública sofrem algumas mudanças, considerando que estas percepções tendem a desqualificar o trabalho do docente devido à utilização das aulas em um modelo mais "tradicional". Dessa maneira, por mais que o modelo tradicional não seja o modelo ideal de desenvolver as aulas, é valido considerar a carga horária exaustiva de trabalho que os professores enfrentam, as limitações impostas pela escola e que nem sempre a escola fornece uma liberdade aos estagiários de promover uma grande mudança nas aulas de Geografia.

Um fator interessante para citar nesta pesquisa é a ausência de livros didáticos na escola de estágio para as turmas de 3º ano. Essa decisão foi tomada pela direção da escola como medida para não prejudicar os alunos, visto que a quantidade dos livros didáticos que chegou à escola foi insuficiente para todos os alunos.

A Geografia, como uma ciência que estuda as transformações sociais, físicas e ambientais, é uma disciplina escolar essencial para os estudantes ao cooperar para uma visão da espacialidade. Nesse sentido, Cavalcanti (2002) contribui ao afirmar que a educação geográfica nas escolas assume um papel de auxiliar uma consciência da espacialidade

dos objetos e dos fenômenos, os quais são suscetíveis às mudanças nas práticas sociais, tanto em escala global quanto local.

Entretanto, para contribuir com um dos objetos de estudo da Geografia escolar, é necessário ofertar recursos didáticos para dinamizar e oferecer uma análise mais profunda sobre o conteúdo. Como foi afirmado no texto, a escola em questão, além de contar com uma estrutura física acima dos padrões, conta com internet e notebooks para os docentes e uma televisão smart presente em todas as salas de 3º ano. Essa disponibilidade contribui para a ciência geográfica, pois que, ao atuar com uma disciplina escolar, se precisa do auxílio de recursos didáticos com o objetivo de contribuir para uma aprendizagem significativa para os alunos. Para isso, é necessário discutir sobre a importância das práticas atrativas para os alunos que estão associadas às didáticas e que conseguem prender a sua atenção. Maia e Bahia (2018) sugerem que essas aprendizagens propostas podem partir da construção de habilidades como: perceber, analisar e atuar no espaço geográfico, tudo isso pode ser proporcionado pelas ferramentas digitais por agir aproximando o objeto geográfico na realidade concreta dos sujeitos.

Neste momento, é importante citar um desafio sofrido por todas as escolas públicas: a chegada do Novo Ensino Médio. De acordo com Oliveira (2017), o Novo Ensino Médio propõe uma reformulação curricular que estabelece a divisão da carga horária entre a formação geral básica e os novos itinerários formativos, com o objetivo de ampliar a flexibilidade e possibilitar percursos educativos diversificados, articulando as quatro áreas do conhecimento e a formação técnica e profissional, alinhados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O Novo Ensino Médio é citado como desafio devido à perda de carga horária em algumas disciplinas fundamentais para a formação do aluno, como, por exemplo, a História e Geografia e, principalmente, Filosofia e Sociologia. Além disso, esta redução de carga horária se mostra prejudicial aos alunos com baixo poder aquisitivo. Assim como afirma Segal (2022),

> Nunca é demais lembrar que o sistema educacional brasileiro tem se alicerçado em desigualdades de oportunidades educacionais, a começar pela educação dual que coloca, de um lado, os filhos das elites, ou classes dominantes, que têm gozado de uma educação mais completa, inclusive com acesso à formação intelectual mais ampla, de caráter propedêutico, intelectual que lhes prepara para administrar, gerenciar e controlar instituições e pessoas –, e, de outro, os filhos das classes menos privilegiadas, mormente operárias, de prestação de serviços e camponeses, aos quais o ensino técnico-profissionalizante tem sido (quase) a única alternativa de formação na educação básica. (Segal, 2022, p. 12)

Com isso, torna-se essencial perceber a desigualdade de ensino ligada à desvantagem do aluno de escola pública em relação ao aluno da rede privada, que permanece com as mesmas cargas horárias nas disciplinas e se mantem com uma vantagem na prova no ENEM. Para além disso, ainda se desestimula a construção do pensamento crítico proporcionado pelas disciplinas de ciências humanas.

A contribuição do estágio na construção do pensamento crítico parte do ponto no qual os conhecimentos teóricos aprendidos no ambiente da universidade são vivenciados na prática. Diante disso, surgem também contradições de saberes, principalmente os conhecimentos pensados a partir de um ensino "ideal" ou de aulas diversificadas, mas que, na realidade da escola pública, isso surge com uma grande complexidade. É inegável que as metodologias ativas ou aulas diferenciadas que fujam do comum fazem a diferença no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, entretanto, os dois lados (professores e estagiários) acabam sendo limitados de realizar certas atividades.

A partir disso, outra problemática percebida é a falta de liberdade de produzir e aplicar atividades ou conteúdos didáticos, primeiramente se tratando do Ensino Médio, no qual os alunos são preparados e tem os conteúdos voltados ao ENEM. Assim, a realidade mostra-se diferente das idealizações do cotidiano do professor de escola pública, mas assume um momento importante e decisivo na vida do futuro profissional que decide se quer seguir na área ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o presente trabalho teve como objetivo central analisar como o Estágio Supervisionado contribui para o desenvolvimento do olhar crítico sobre o funcionamento e os desafios do ensino público, ressaltando pontos que podem ser refletidos ao passar pela experiência do Estágio. Nesse sentido, os resultados encontrados mediante a essa conjuntura atual é que o ensino público ainda resiste, visto o constante esforço dos docentes ao entregar aulas didáticas, mesmo com poucos recursos disponíveis na escola.

Como medida para uma melhora promissora na educação, são necessários investimentos e políticas públicas voltadas para a melhora na disponibilidade de recursos didáticos mais modernos e condizentes com a atualidade, assim como destinar recursos para estruturas de qualidade em escola públicas.

Assim, aos estagiários em graduações docentes, é necessária uma postura crítica e reflexiva acerca da profissão, por enfrentar locais diversos e precários da realidade escolar, mantendo o compromisso e atuar pedagogicamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

O estágio constitui-se como etapa fundamental para a formação docente ao possibilitar um olhar mais atento e realista, fundamentado não somente nas teorias, como também na vivência cotidiana. A discussão proposta tem influência direta no componente curricular de Geografia, considerando o teor crítico da disciplina, tornando-se possível compreender no estágio não só as limitações e desafios da prática docente, mas também entender a importância do fortalecimento do compromisso ético do professor com a educação pública, resistindo às dificuldades enfrentadas diariamente e proporcionando aos alunos uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Ensino de Geografia; Escola pública; Práticas Reflexivas; Desafios.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são voltados à Professora Dra. Claudiana Godoy, por toda a sua orientação durante a disciplina. Também agradecemos à escola Albanízia por todo o acolhimento e, por fim, agradecemos ao professor regente de Geografia, por toda a parceria e esforço de sua parte em ensinar e contribuir para o processo de ensino-aprendizagem das estagiárias.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Vitor. Estudantes de escolas públicas aumentam presença nas universidades. Agência Brasil, 2025. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-06/estudantes-de-escolas-publicas-aumentam-presenca-nas-universidades. Acesso em: 5 de nov. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e Práticas de Ensino. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

MAIA, Humberto Cordeiro; BAHIA, Joseane Gomes. Novas tecnologias da informação e comunicação no ensino de geografia: Reflexões e críticas. In: IX Fórum Nacional Nepeg – Formação de Professores e Ensino de Geografia: contextos e perspectivas, 9, 2018, Caldas Novas. Anais ... Goiânia: Editora Alfa Comunicação, 2018. p. 101-109.

OLIVEIRA, Anderson Matheus André De. O ensino de geografia no ensino médio: uma problematização. In: ERESSP Seminárido, 1, 2017, Pau dos ferros. Anais ERESPP. Campina Grande: Realize Editora, 2017.

PARÁ. Agência Pará. Escola Estadual Albanízia de Oliveira Lima é a 172ª unidade reconstruída pelo Governo do Estado. Belém. 2025. Disponível em: 18 jan 2026.

PRAÇA, F. S. G. Metodologia da Pesquisa Científica: Organização estrutural e os desafios para redigir o Trabalho de Conclusão de Curso. Revista Eletrônica Diálogos Acadêmicos, São Paulo, 08, nº 1, p. 72-87, jan-jul, 2015.

SEGAL, R. L. “Novo Ensino Médio” como persistência das desigualdades educacionais?. Educação em Foco, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 27018, 2022.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO III: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS

Hemanoely Sthefany da Silva Mendes
hemanoely.sdsmendes@aluno.uepa.br

Wanderson Carvalho da Silva
wandersoncarvalho@uepa.br

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido é resultado das atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina de Estágio Docente Supervisionado em Geografia III, componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade do Estado do Pará (UEPA), realizado pela turma do oitavo semestre no ano de 2025. A elaboração deste trabalho constituiu parte integrante do processo avaliativo final da disciplina e teve como principal objetivo refletir criticamente sobre as experiências, aprendizagens e diferenças vivenciadas ao longo do estágio supervisionado. Nesse sentido, o texto busca apresentar e analisar as principais práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, os desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula, bem como as contribuições que esse período de formação prática proporcionou para a construção da identidade docente dos licenciandos envolvidos.

O estágio supervisionado configura-se como um momento fundamental na formação inicial de professores, pois possibilita a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação e a realidade concreta do ambiente escolar. De acordo com Pimenta e Lima (2017), o estágio deve ser compreendido como um espaço de investigação e reflexão crítica sobre a prática docente, indo além da simples observação ou reprodução de métodos. Assim, a vivência do estágio permite ao futuro professor de Geografia compreender as múltiplas dimensões do trabalho docente, considerando aspectos pedagógicos, didáticos, metodológicos e sociais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

A partir dessa experiência formativa, torna-se possível ampliar a compreensão acerca do papel do professor de Geografia na escola, especialmente no que se refere à mediação do conhecimento geográfico e à formação crítica dos estudantes. Conforme Callai (2013), o ensino de Geografia deve contribuir para que o aluno compreenda o espaço em que vive e se reconheça como sujeito atuante na sociedade. Nesse sentido, o estágio supervisionado fortalece a construção de uma prática pedagógica comprometida com a realidade dos alunos e com a formação cidadã.

A instituição de ensino na qual o estágio foi realizado, a Escola Maria das Mercês de Oliveira Connor, localizada no município de Castanhal, no estado do Pará, situada na Travessa Elias Damasceno, bairro São José, CEP 68744-144, é uma unidade escolar que oferta o Ensino Fundamental II (anos finais) e o Ensino Médio. A escola apresenta uma infraestrutura considerada satisfatória, fator que contribui de maneira significativa para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Seu corpo docente é composto por 41 professores, dentre os quais quatro atuam especificamente na disciplina de Geografia, distribuídos entre os níveis fundamental e médio (EEEFM Maria de Oliveira Connor, 2024).

O estágio supervisionado ocorreu no período de 21 de agosto de 2025 a 07 de novembro de 2025. Durante esse intervalo, especialmente no momento de observação em sala de aula, foi possível analisar a importância desse espaço de vivência para a formação do graduando, uma vez que permite o contato direto com a realidade escolar e com os desafios concretos da prática docente. Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são construídos a partir da experiência, da formação acadêmica e do contexto profissional, o que reforça a relevância do estágio como etapa essencial para o amadurecimento acadêmico, profissional e pessoal do futuro professor de Geografia.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa, conforme descrita por Denzin e Lincoln (2006), constitui uma abordagem de natureza profundamente interpre-

tativa, destacando-se por sua capacidade de investigar os significados, as percepções e as experiências dos indivíduos inseridos em seus contextos naturais. Essa perspectiva metodológica permite compreender fenômenos educacionais a partir do ponto de vista dos sujeitos envolvidos, valorizando as dimensões sociais, humanas e culturais que permeiam o cotidiano escolar. Diferentemente de abordagens quantitativas, a pesquisa qualitativa não se limita à mensuração de dados ou à identificação de padrões isolados, mas busca interpretar processos, relações e sentidos construídos no interior das práticas sociais.

De acordo com Creswell (2007), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela coleta de dados descritivos, os quais envolvem relatos detalhados das experiências e percepções dos participantes, incluindo emoções, interações sociais e significados atribuídos às práticas vivenciadas. Esses dados são geralmente obtidos por meio de instrumentos como entrevistas, observações, registros em diário de campo e análise de documentos. Tal abordagem prioriza a compreensão aprofundada do fenômeno estudado, não se restringindo a números ou estatísticas, mas buscando descrever e interpretar aquilo que é observado e vivenciado no contexto pesquisado.

Nesse sentido, a inserção em sala de aula durante o estágio supervisionado possibilitou uma vivência cotidiana com alunos do Ensino Médio, favorecendo a observação direta das práticas pedagógicas e das dinâmicas estabelecidas entre professor e estudantes. Foi possível analisar os recursos didáticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem, destacando-se o uso de materiais complementares, como apostilas contendo exercícios e conteúdos programáticos, que auxiliavam no desenvolvimento das aulas. Ademais, um recurso amplamente empregado, especialmente no Estágio III, foi o uso de data show, por meio do qual os conteúdos eram apresentados tanto pelo docente responsável quanto pelos estagiários, contribuindo para a exposição dos temas e para a organização das aulas.

Em contrapartida, observou-se uma utilização reduzida do livro didático como ferramenta pedagógica, uma vez que grande parte do conteúdo era projetada diretamente do computador do professor para

o quadro, por meio do projetor multimídia. Ainda assim, o quadro permaneceu como um recurso auxiliar nas atividades propostas, sobretudo para explicações pontuais e resolução de exercícios. No contexto do Estágio Supervisionado de Regência, cuja obrigatoriedade se restringia ao Ensino Médio, foi possível perceber diferenças na forma como as aulas são ministradas nesse nível de ensino, evidenciando especificidades metodológicas e didáticas próprias dessa etapa da educação básica.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

O Estágio Supervisionado III foi realizado na Escola Maria das Mercês de Oliveira Connor, no período compreendido entre 21 de agosto de 2025 e 07 de novembro de 2025. As atividades do estágio ocorreram nas turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, no turno matutino, contando com a participação ativa e a regência das discentes do curso de Licenciatura Plena em Geografia. Durante esse período, as estagiárias tiveram a oportunidade de acompanhar o cotidiano escolar, participar do planejamento das aulas e desenvolver práticas pedagógicas sob a orientação do professor regente, vivenciando de forma direta a realidade da docência.

Este trabalho tem como objetivo apresentar e analisar as principais práticas pedagógicas realizadas ao longo do estágio, bem como os desafios enfrentados no ambiente escolar, considerando as especificidades do Ensino Médio e da disciplina de Geografia. Além disso, busca-se evidenciar as contribuições que esse período de formação prática proporcionou para a construção da identidade docente das alunas envolvidas, destacando os aprendizados adquiridos no contato direto com os estudantes e com a dinâmica da sala de aula. A partir dessa vivência, torna-se possível compreender de maneira mais aprofundada o papel do professor de Geografia no contexto escolar, reconhecendo o estágio supervisionado como uma etapa fundamental na articulação entre teoria e prática e no processo de formação inicial do professor.

Durante o período de observação e ambientação, foi possível analisar e compreender a dinâmica das turmas, as interações estabelecidas entre professor e alunos, bem como as metodologias de ensino adotadas

pelo professor supervisor. Essa etapa permitiu uma análise mais atenta das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, com foco nas estratégias metodológicas utilizadas para a mediação do conhecimento geográfico. As metodologias aplicadas mostraram-se positivas e construtivas, uma vez que favoreceram a participação ativa dos estudantes, estimulando o diálogo e a troca de conhecimentos, o que contribuiu para a promoção de uma aprendizagem mais significativa.

Além disso, observou-se que a interação entre o professor e a turma desempenhou um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, criando um ambiente propício à construção do conhecimento e ao engajamento dos alunos nas atividades propostas. No que se refere aos recursos didáticos, os mais utilizados durante as aulas foram apostilas com conteúdos e exercícios, o uso do data show para a apresentação dos temas abordados, bem como o quadro branco e o pincel, que auxiliaram na explicação dos conteúdos, na organização das ideias e no esclarecimento de dúvidas ao longo das aulas.

Durante o estágio, também foram realizadas reuniões com o professor supervisor para a organização, orientação e planejamento das aulas ministradas pelas estagiárias, este ponto foi essencial para auxiliar todo o processo de desenvolvimento das atividades realizadas durante este período e contribuiu significativamente para reforçar o papel docente frente a realidade escolar.

No período de regência, considerado o principal momento para a realização deste estágio, as estagiárias tiveram a oportunidade de participar de todas as etapas que compõem o processo de ensino, desde o planejamento das aulas, com a elaboração dos planos de aula, até a sua efetiva execução em sala. Essa vivência possibilitou uma compreensão mais ampla sobre a organização do trabalho docente e sobre a importância do planejamento como elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes e eficazes.

Os planos de aula foram elaborados com o objetivo de alinhar os conteúdos trabalhados aos objetivos de aprendizagem, bem como às habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), buscando promover a construção do conhecimento de forma significativa. Dessa maneira, o planejamento das atividades considerou não apenas os conteúdos curriculares, mas também as necessidades dos estudantes e as especificidades do Ensino Médio, contribuindo para uma prática pedagógica mais contextualizada e comprometida com a formação integral dos alunos.

Buscou-se ainda alinhar as metodologias de ensino às demandas específicas de cada turma, considerando as particularidades e os objetivos educacionais dos estudantes. No caso da turma do 3º ano do Ensino Médio, levou-se em conta o fato de que parte dos alunos se encontrava em preparação para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que orientou a seleção e a abordagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula, priorizando temas recorrentes e habilidades exigidas por essa avaliação.

Durante as aulas, as metodologias aplicadas mostraram-se positivas e adequadas ao contexto das turmas, favorecendo a participação dos estudantes e a compreensão dos conteúdos. Para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, foram utilizados diferentes recursos didáticos, tais como data show, quadro branco, pincel e apostilas, os quais contribuíram para a organização das aulas, a exposição dos conteúdos e o apoio ao processo de ensino-aprendizagem.

As aulas foram articuladas considerando, principalmente, a realidade dos alunos e a capacidade destes de relacionar os conteúdos trabalhados com suas vivências cotidianas, de modo a contribuir para a construção de um aprendizado significativo e para o desenvolvimento do pensamento crítico. Essa abordagem buscou tornar o ensino de Geografia mais próximo do contexto dos estudantes, favorecendo a compreensão dos temas abordados e estimulando a participação ativa nas atividades propostas.

Dentre os desafios enfrentados durante o período de regência, o domínio de turma revelou-se um aspecto que demandou maior atenção por parte das estagiárias. No entanto, ao longo do desenvolvimento das aulas, estratégias pedagógicas e de organização foram sendo ajustadas,

possibilitando um melhor alinhamento da dinâmica da turma e contribuindo para que o processo de ensino-aprendizagem se tornasse mais produtivo e eficaz.

Portanto, a experiência do estágio revelou-se uma etapa fundamental para a construção do papel docente, sobretudo por possibilitar a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação universitária e a prática pedagógica vivenciada nas turmas, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento profissional, crítico e reflexivo dos futuros professores.

DISCUSSÃO

Segundo Freire (2019), a prática educativa deve estar fundamentada na ética, no diálogo e na valorização da autonomia do educando, entendendo que ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para a construção do conhecimento. Essa perspectiva se relaciona diretamente ao estágio supervisionado, momento em que o futuro professor vivencia a realidade escolar e aprende a articular teoria e prática, desenvolvendo uma postura crítica e reflexiva diante do processo de ensino-aprendizagem.

O estágio supervisionado é um momento de aprendizagem recíproca, em que o futuro professor não apenas ensina, mas também aprende com as interações e a vivência escolar com os estudantes. Nesse sentido, Freire (2019) afirma que:

> Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender
> (Freire, 2019, p. 25).

Nesse viés, Sabino, Lima e Silva (2018) pontuam que o estágio supervisionado constitui um espaço fundamental para a formação do professor, pois permite a integração entre teoria e prática, promovendo o desenvolvimento da postura crítica, reflexiva e investigativa do licenciando diante dos desafios da realidade escolar.

O estágio supervisionado constitui um espaço fundamental para a formação de professores, permitindo que os licenciandos experimentem a prática pedagógica enquanto desenvolvem habilidades de investigação e reflexão sobre o ensino. Nesse sentido, Sabino, Lima e Silva (2018) destacam:

> Reconhecemos as possibilidades de vivência de práticas investigativas neste percurso, entendendo-as como desafios coletivos dos professores, tendo em vista que ainda persistem experiências de estágio isoladas e com um padrão que reforça seu caráter instrumental (Sabino; Lima; Silva, 2018, p. 59).

Essa constatação reforça a importância do estágio supervisionado como momento de coerência entre conhecimento teórico e aplicação prática, incentivando o licenciando a desenvolver habilidades reflexivas, investigar sua própria atuação e construir estratégias pedagógicas que promovam uma formação docente crítica, consciente e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado III revelou-se uma experiência de fundamental importância para a formação inicial e para a construção da identidade docente dos licenciandos em Geografia. A vivência proporcionada por essa etapa formativa possibilitou o contato direto com a realidade escolar, permitindo compreender, de forma concreta, os desafios cotidianos da sala de aula e a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. A prática do estágio favoreceu, ainda, o desenvolvimento da articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e sua aplicação prática no contexto educacional, evidenciando a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente.

Além disso, o estágio permitiu ampliar a compreensão acerca do papel do professor, que ultrapassa a função de mero transmissor de conteúdos, assumindo uma postura de mediador do conhecimento, orientador e facilitador da aprendizagem dos estudantes. Essa experiência contribuiu para a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em

sala de aula, estimulando a busca por metodologias mais significativas e contextualizadas, capazes de atender às necessidades e realidades dos alunos. Desse modo, o Estágio Supervisionado III fortaleceu o compromisso ético e profissional do futuro docente com a educação, reafirmando sua relevância como um espaço essencial de aprendizagem, reflexão e construção da prática pedagógica consciente e responsável.

Palavras-chave: Estágio; Regência; Supervisão.

AGRADECIMENTOS

Externamos nossos agradecimentos, primeiramente, a Deus, por nos conceder saúde, força e perseverança ao longo desta trajetória. À Universidade do Estado do Pará (UEPA), por proporcionar uma formação acadêmica de qualidade e por possibilitar a vivência do Estágio Supervisionado, fundamental para a articulação entre teoria e prática. Agradecemos, de forma especial, ao professor da disciplina de estágio, pelas orientações, acompanhamento e apoio constantes durante todo o processo formativo.

Estendemos nossos agradecimentos à Instituição Escolar Maria das Mercês de Oliveira Connor, que nos acolheu de maneira receptiva e cordial, disponibilizando o espaço e as condições necessárias para a realização das atividades do estágio. Por fim, agradecemos ao professor supervisor, pela orientação, confiança e contribuição significativa, permitindo-nos participar ativamente desta etapa essencial para a nossa formação acadêmica e profissional.

REFERÊNCIAS

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonn (Org.). O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p. 15-41.

ESCOLA ESTADUAL MARIA DAS MERCÊS DE OLIVEIRA CONNOR. Dados institucionais. Castanhal, 2024.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO MARIA DAS MERCÊS DE OLIVEIRA CONÔR. Blog da escola. Disponível em: https://escolaconor.blogspot.com/. Acesso em: 16 de nov. 2024.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004. Disponível em: https://revista-seletronicas.pucrs.br/faced/article/view/33767. Acesso em: 03 de out. 2025.

SABINO, I.; LIMA, L. S.; SILVA, S. P. Estágio supervisionado e pesquisa: Perspectivas e dilemas de uma experiência. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 52–65, 2018. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/95. Acesso em: 25 de set. 2024.tágios

TATAGIBA, A. B. (2012). CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2010. Cadernos De Linguagem E Sociedade, 13(1), 205–208. https://doi.org/10.26512/les.v13i1.11610

CALLAI, Helena Copetti. A geografia escolar e a formação do cidadão. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

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

PARTE 4

GEOGRAFIA ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

(Análise das dificuldades e oportunidades no ensino de Geografia na educação básica, incluindo currículo, recursos didáticos e avaliação)

A SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR NO ENSINO BÁSICO DE IGARAPÉ-AÇU/PA: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA E.E.F.M. JOSÉ ELIAS EMIN

Rayssa Joanne Andrade do Nascimento
rayssajadnascimento@gmail.com

Vanda Caroline Aleixo da Silva
vandacarolineal19@gmail.com

Madson José Nascimento Quaresma
madson.quaresma@uepa.br

INTRODUÇÃO

No decorrer do Estágio Supervisionado em Geografia II, pudemos participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem por meio da regência nas turmas do sétimo ano, no turno vespertino, e nono ano, no turno matutino. As experiências práticas deram-se a partir do acúmulo teórico e de observações na escola campo.

Nesse sentido, as atividades realizadas foram de grande valia em nossa formação inicial, contribuindo efetivamente na qualidade de ensino dos licenciandos. Segundo Scalabrin e Molinari (2013, p. 01):

> O estágio supervisionado proporciona ao licenciado o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções e visa beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento, no campo profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso nas instituições de ensino superior, além de favorecer, por meio de diversos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural dos futuros professores.

A disciplina desenvolveu-se durante o período de 25 de agosto a 20 de setembro do ano de 2025, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "José Elias Emin". A instituição está situada no bairro da Colina, uma localidade periférica, na cidade de Igarapé-Açu/PA. Ela atende a alunos tanto do próprio bairro quantos dos arredores, além de estudantes

do interior municipal. Ao assumirmos esse papel, possibilitou-nos identificar alguns entraves no processo de aprendizagem, mas não diretamente ligados aos discentes, mas sim àqueles que mediam o ensino. Para tanto, visamos abordar os prejuízos causados na educação, sobretudo na qualidade, quando não se é garantido ao professor suporte psíquico adequado. Assim surge a indagação: quais os possíveis impactos causados na qualidade do ensino da educação básica, correlacionados com a saúde mental docente?

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

Por meio do Projeto Político-Pedagógico, extraímos dados referentes à fundação da escola e aos turnos de funcionamento, matutino e o vespertino. Assim, o prédio foi fundado em 17 de outubro de 1990, porém, o funcionamento começou quatro meses depois, em 25 de fevereiro de 1991, ofertando apenas o então primeiro grau. Atualmente, abrange os Ciclos da Infância I e II; Adolescência I e II, Juventude e a Educação de Jovens e Adultos (E.E.E.F.M. José Elias Emin, 2024).

A escola é composta por um bloco administrativo, treze salas de aula (divididas entre térreo e primeiro andar), pátio, biblioteca e uma quadra sem cobertura. Nesse sentido, no bloco administrativo encontra-se a secretaria, direção, vice-direção, sala dos professores, almoxarifado, uma sala de aula e dois banheiros. Nesse espaço, os recintos são climatizados. Referente ao bloco das salas de aula, o térreo é composto por quatro salas e, no primeiro andar, o mesmo quantitativo de salas. O pátio é um espaço coberto. Neste local dá-se o acesso à cantina e ao bebedouro. Ainda no pátio, há duas salas de aula, sala do Atendimento Escolar Especializado (AEE) e dois banheiros. A biblioteca situa-se nas proximidades, onde, ao seu lado, há outra sala de aula.

A instituição conta com um total de 611 alunos, distribuídos em 12 turmas, sendo 8 no térreo e 4 no primeiro andar. No quesito estrutura, a escola encontra-se em boas condições, considerando que passou por pequenas reformas recentemente, dispondo de ventiladores; quadro branco; mesas e cadeiras, tanto para os professores quanto para os es-

tudantes; lâmpadas; possui acesso à água encanada e energia elétrica. Contudo, apresenta problemas pontuais como uma acessibilidade menos efetiva. Com relação à interação interpessoal dos agentes, dão-se de maneira cordial e solícita. Os estudantes têm um bom relacionamento com os professores de modo geral. Quando se trata dos profissionais, há um respeito e amizade desde a gestão aos professores, concretizando, assim, um núcleo de parceria para garantir uma educação de qualidade.

O momento de permanência na escola teve a duração de quinze dias, com o início em 01 de setembro até o dia 19 do mesmo mês. É importante frisar que as atividades foram executadas nos dois turnos de funcionamento, o matutino, no qual a maioria de seu público-alvo é da cidade, e o vespertino, que abrange em maior quantidade os alunos do interior. Assim, a primeira turma que participamos foi no "Acelere o Saber" (um Programa do Governo Estadual para a correção de fluxo distorção idade-ano e o abandono), no turno da tarde. O professor regente relatou que não vieram livros para os estudantes, desse modo, o docente copia no quadro o conteúdo do livro, ou faz cópias para que os alunos tenham acesso.

O contato com sétimo ano deu-se no turno da manhã. Analisamos, no decorrer da aula, que o docente, durante a explicação, faz uma aproximação com o cotidiano dos discentes, com exemplos práticos e da realidade. No oitavo ano, a dinâmica é parecida, utilizando-se do livro didático, quadro e oratória. O mediador também instiga a autonomia do aluno por meio de trabalhos de pesquisa e a exposição destes pelos estudantes. Quando participamos do nono ano, a metodologia é um pouco diferenciada. Para além das práticas citadas, adere-se documentários, filmes, vídeos aulas correlacionadas ao assunto. Com isso, o professor solicita dos alunos resumos do conteúdo assistido.

No que diz respeito ao sexto ano, há uma atenção maior para que seja assegurada a assimilação e abstração do que é discutido em sala, pois eles estão no processo de transição do fundamental I para o fundamental II. Por isso, é necessário esse cuidado, para entenderem de forma clara os conceitos trabalhados. Como resultado das observações feitas e

conteúdo acumulado durante a graduação, pudemos executar duas regências, uma no nono ano da manhã, no dia 17 de setembro, e outra no sétimo ano da tarde, no dia 19 de setembro. Após a escolha das turmas, discutimos com o professor o que deveria ser abordado, dicas práticas do que funciona em sala, e como trabalhar com os alunos, visto que ele tem um contato mais frequente, diferentemente das duas semanas que passamos na escola.

Para a aula na primeira turma, elaborou-se um plano de aula sobre "A China no século XXI", sob a luz da Base Nacional Comum Curricular. Como unidade temática que mais adequa "conexões e escalas", sobre o objeto de conhecimento "intercâmbios históricos entre Europa, Ásia e Oceania" e duas habilidades, EF09GE08 para transformações territoriais, tensões e conflitos, e EF09GE09, voltada aos aspectos sociais, políticos, econômicos e suas desigualdades (Brasil, 2017, p. 392-393). Objetivou-se revisar um conteúdo para reforçar o entendimento, para promover o pensamento crítico do aluno relacionado ao objeto de conhecimento, compreender as transformações socioterritoriais chinesa e assimilar as modificações que ocorreram no espaço geográfico chinês.

Metodologicamente, optou-se por uma aula expositiva dialogada. A utilização do quadro fez-se presente para melhor abstração dos estudantes. Além do exercício, também foi feito um acompanhamento com cada aluno no intuito de assegurar o seu entendimento do conteúdo. O processo de avaliação ocorreu de duas maneiras, a primeira relacionada ao envolvimento e participação durante a aula e a segunda pela correção individual da atividade proposta. Ao assumir a turma, os alunos foram respeitosos e participativos durante a explicação e na resolução do exercício, que mostrou assimilação clara do tema.

Na segunda regência, foi elaborado um plano de aula com o tema "O terceiro Setor da Economia", como continuidade da temática ministrada pelo professor sobre os setores econômicos, fundamentado na diretriz de Base Nacional Comum Curricular e o livro didático da disciplina nomeado Geografia: uma nova visão, 7° ano, PNLD 2024-2027. O objeto de conhecimento, segundo a BNCC, foi: desigualdade social e o trabalho e a

habilidade trabalhada (EF07GE08), que estabelece relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas no Brasil.

Como método de ensino, utilizou-se de uma aula expositiva dialogada, com o auxílio do quadro como recurso didático. Para favorecer a compreensão dos discentes e fortalecimento do conteúdo, aplicou-se um exercício de fixação. A avaliação ocorreu de forma contínua, considerando a participação e colaboração dos alunos durante as explicações. Apesar da turma ser agitada, os estudantes demonstraram respeito e atenção, registrando todas as informações apresentadas no quadro. No entanto, observou-se baixo engajamento na realização da atividade proposta, o que evidencia uma certa resistência ao trabalho individual e à consolidação do aprendizado.

Durante o período de estágio, foi possível perceber a sobrecarga e a desmotivação dos docentes, fatores que influenciam diretamente na qualidade de ensino dos discentes. A confirmação desses desafios vivenciados pelos professores deu-se através de uma entrevista realizada com o docente de Geografia, o qual acompanhávamos durante o estágio, em que relatou:

> [...] Sempre houve uma desvalorização do nosso próprio, né?! Mas essa desvalorização referente até os nossos próprios alunos. Porque o que vem lá de cima, eles querem estatísticas. Hoje não quero falar em termo de governo, mas de gestão, o que vem lá de cima é que hoje o professor é um mero coadjuvante ali na sala de aula. [...] (Entrevista, professor de Geografia, 19 de set. 2025).

A fala apresentada revela uma insatisfação dos professores diante de um sistema que prioriza apenas resultados quantitativos, negligenciando a real função da educação, que é promover um aprendizado significativo através do pensamento crítico do indivíduo. Essa lógica de gestão afeta também a saúde mental dos professores e sua vida profissional, pois, ao perceber que o esforço atribuído à educação não tem causado resultando, isso desmotiva o docente. Para Fritz e Peixoto:

> Inúmeros são os fatores estressores que podem acometer os professores e, como consequência, gerar doenças. Entre eles pode-se citar: a relação com a carga horária excessiva, a perda da autonomia dentro da sala de aula, os salários não satisfatórios, desinteresse por parte dos estudantes, os conflitos com os responsáveis, os desentendimentos com a equipe diretiva, a falta de materiais e equipamentos, o aumento da exigência cognitiva e a escassez de políticas públicas efetivas (Fritz; Peixoto, 2022, p. 83).

É notório que o modelo educacional contemporâneo tem contribuído para o adoecimento e o desgaste emocional do mediador, trazendo resultados negativos no seu desempenho profissional. Desse modo, mostra-se a necessidade de políticas que promovam a qualidade de trabalho e sua valorização como profissional, em que o conhecimento dessa problemática facilita a implementação de medidas mais humanas, valorizando o docente e oferecendo-lhes melhores condições de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiencia adquirida durante o estágio na escola José Elias Emin possibilitou compreender de forma aprofundada o contexto escolar e a prática docente, revelando a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, além de contribuir para o fortalecimento da formação inicial.

Através das observações, evidencia-se que, mesmo a instituição possuindo uma estrutura razoável e bons relacionamentos interpessoais, ainda há desafios que afetam diretamente a qualidade da prática pedagógica do docente. Revelou-se que o docente é submetido a demandas que vão além da esfera pedagógica, acumulam funções administrativas, formações etc., que contribuem para a sobrecarga, desgastes físicos e mentais, evidenciando a necessidade de políticas públicas que promovam a valorização do profissional.

A desmotivação e desânimo por parte dos docentes compreende-se ser pela falta de interesse dos estudantes, além da política de que o aluno não pode ser reprovado, fazendo com que os estudantes passem de ano sem o real conhecimento dos conteúdos. Portanto, é necessário

haver medidas que promovam a valorização do docente e reconheça sua autonomia avaliativa sobre os alunos são de extrema importante para promover uma educação de qualidade e significativa.

Palavras-chave: Saúde mental docente; Valorização profissional; Qualidade de ensino.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à instituição, por nos acolher durante esse processo de ensino muito rico e importantíssimo para a formação do licenciando, em especial ao professor que nos acompanhou, auxiliou e contribuiu ativamente em nossa jornada na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO JOSÉ ELIAS DE EMIN. Projeto Político Pedagógico. Igarapé-Açu: Secretaria de Estado de Educação do Pará, 2024. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1nFEo5fr0fdhe3DHZkuaOqndccKzHcWB9?usp=drive_link. Acesso em: 15 out. 2025.

FRITZ, Marina; PEIXOTO, Maristela Cassia de Oliveira. O estresse ocupacional docente e suas consequências à saúde. Revista Contexto & Educação, v. 37, n. 117, p. 85-95, 2022.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. Revista unar, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

INCENTIVANDO A LEITURA LITERÁRIA E GEOGRÁFICA COMO CAMINHOS PARA A VALORIZAÇÃO DA BIBLIOTECA DA ESCOLA DR. ÂNGELO CESARINO, EM IGARAPÉ-AÇU (PA)

Elisa Elisangela da Silva Castro
elisa.castro@aluno.uepa.br

Emilly Taymê Miranda Teixeira
emily.tmteixeira@aluno.uepa.br

Madson José Nascimento Quaresma
madson.quaresma@uepa.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado "Incentivando a leitura literária e geográfica como caminhos para a valorização da biblioteca da Escola Dr. Ângelo Cesarino, em Igarapé-Açu (PA)", foi idealizado após o período de Estágio Supervisionado em Geografia II, realizado pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), Campus X. A partir das observações e discussões na escola, identificamos o impasse do não funcionamento ativo da biblioteca escolar. Diante disso, elaboramos este trabalho com objetivo de compartilhar essa vivência e refletir sobre essa problemática, considerando que a leitura é fundamental para o desenvolvimento do aluno, uma vez que por meio dela o educando desenvolve diversos aspectos cognitivos, como a escrita, o vocabulário, o senso crítico é ampliado, entre outras habilidades que podem ser desenvolvidas.

Por isso, é evidente que:

> A leitura constitui-se como a prática de ver, observar, criticar e extrair o conceito de algo, abrindo espaços, muitas vezes, para o desenvolvimento do mundo imaginário, possibilitando conhecer universos desconhecidos, e está ligada diretamente ao desenvolvimento cognitivo, social, critico, linguístico e social dos indivíduos (Alexandre, 2019, p. 9).

Diante do exposto, salientamos a importância da leitura no processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Neste presente trabalho,

pretende-se associar a leitura literária e geográfica à identidade sociocultural dos estudantes incentivando-os a conhecer e ler sobre sua cultura e história.

Pretendemos destacar aos alunos e demais leitores a importância de conhecer o lugar ondem vivem, conhecer suas cultura, suas tradições e reconhecer a necessidade do estudo das diferentes e desiguais formas de utilização do espaço em que vivemos. Dessa forma, buscamos incentivar os alunos a interagir com os livros que há na biblioteca, para que eles possam aprender mais sobre sua identidade sociocultural. Obras desse tipo é encontrado dentro da biblioteca da escola, e é aqui onde a Geografia entra, além da leitura ser extremamente importante, destacamos que a leitura sobre fatos histórico, sobre a cultura da região (Região Amazônica), é bastante relevante para que o aluno conheça o local onde mora e assim entenda a valorização do seu lugar, bem como de seu papel no mundo.

Assim, atrelamos o conhecimento Geográfico à necessidade de aguçar a leitura no cotidiano dos alunos. Durante o estágio, observamos a relevância da biblioteca para auxiliar na alfabetização dos alunos, principalmente no quesito da leitura, pois a leitura auxilia e ajuda bastante nas aulas de geografia, auxiliando na interpretação de mapas, na compressão de conceitos, na analogia, descrição e argumentação, além de favorecer o raciocínio espacial, o pensamento crítico e entre outros.

Além disso, os autores Santos; Silva; Fontes (2017) contemplam que:

> Os textos literários descrevem paisagens geográficas e relatam passagens históricas de extrema importância para a formação do leitor, bem como citam características de diversos personagens, relacionando-os à vida dos diferentes cenários brasileiros (Santos; Silva; Fontes, 2027, p. 255).

Com isso, destacamos como os livros ajudam e atribuem muito para o desenvolvimento social e cultural dos alunos do fundamental maior, possibilitando que eles conheçam mais sobre suas raízes culturais e desenvolvam um sentimento de pertencimento e reconheçam o lugar onde vivem.

Outra questão importante diz respeito ao fato de a Escola Estadual Dr. Ângelo Cesarino ser uma instituição bastante antiga do município de

Igarapé-Açu (PA), sendo uma escola sede e a primeira escola fundada no local, possuindo cerca de 114 anos. Esta instituição de ensino público está localizada na rua 16 de Novembro, n°1964, bairro São Sebastião.

Nesse sentido, esta etapa de estágio é de grande relevância para refletirmos sobre a teoria e prática, a qual nos leva a práxis, isto é, reflexão e ação, pois a prática conduz o caminho de alcance dos objetivos educacionais, como aborda Oliveira e Braghiroli:

> O estágio supervisionado tem como objetivo geral fazer uma reflexão sobre o significado político-pedagógico do ensino de Geografia na sociedade contemporânea e propor um projeto na forma de ensino, pesquisa ou extensão com o propósito de interferir no processo de ensino-aprendizagem com base nas experiências de estágio relacionando teoria-prática (Oliveira; Braghiroli, 2015, p. 1).

Logo, a citação acima afirma a relevância desta etapa acadêmica para nós discentes, a fim de contribuir para o nosso desenvolvimento profissional e contribuir também para as praticas pedagógicas, de modo que leva em consideração a realidade da comunidade escolar e dos alunos.

Assim, entendemos que escola é uma organização complexa, pois envolve vários funcionários, assim como uma comunidade externa, vinculando-se ao contexto político amplo, no qual implica o processo de ensino-aprendizagem. A gestão escolar é um conjunto de finalidades mediante realidades distintas, como afirma Moreira; Queiroz (2019).

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

A primeira turma que observamos foi o 6° da tarde, durante uma aula de Educação Ambiental. A maioria das aulas que observamos foi da disciplina de Geografia, porém, em alguns determinados momentos, observamos aulas de Estudos Amazônicos, Projeto de Vida e Educação Ambiental, o que nos proporcionou experiências de extrema relevância para nossas vidas docente. Nas aulas das disciplinas mencionadas anteriormente, os professores utilizaram recursos como quadro, pincel, apostila e, em alguns casos, o projetor e slide. Dessa

forma, todos os professores aparentam ter boa relação com os alunos da escola, especialmente o professor de Geografia, que se mostrou um excelente profissional.

É válido ressaltar que a escola oferece aos professores o recurso projetor, como também as impressões das apostilas. Notamos também as cadeiras e mesas um pouco desgastadas, bem como, em alguns casos, são desproporcionais para alunos já maiores. Perante a isso, nossa relação com a escola no geral foi boa. Por algumas vezes visitávamos a direção e merendávamos também. Os alunos já nos reconheciam durante o dia a dia, bem como alguns professores nos cumprimentavam ao nos avistar.

Durante o período de estágio, realizamos algumas atividades dentro de sala de aula, (turma 6°ano), na qual tivemos oportunidade de aplicar algumas atividades propostas pelos professores regentes (Isso ocorreu quando algum professor faltava ou algum professor tinha que ficar em duas turmas ao mesmo tempo). Então, explicamos, de forma sucinta, o conteúdo e aplicamos a atividade do conteúdo da aula. Destacamos a recepção e a participação dos alunos nas aulas, respondendo conforme seus entendimentos e com suas palavras às perguntas e contribuindo com a aula.

Nesse sentido, nesses momentos em que substituímos o professor da turma foi que notamos as dificuldades dos alunos em ler e escrever. Percebamos o hábito deles, como escrever devagar, alguns só sabiam copiar do quadro, outros sabem ler bem pouco (precisando de ajuda) e outros já sabem bem ler e escrever. Foi aí que notamos o efeito da biblioteca, pois, se houvesse o seu funcionamento ativo, acreditávamos que poderia contribuir na alfabetização dos alunos com dificuldades.

Assim, foi possível observar a implicação do não funcionamento da biblioteca no ensino-aprendizagem, pois, durante todo o período de estágio, notamos a biblioteca aberta por algumas vezes somente para limpeza e para sair mais o “abafado” do espaço, ou seja, não se tinha o funcionamento desse espaço, não havia alguém responsável que ficasse nela ao menos para que os alunos “emprestassem os livros”. Detsa forma, nesses momentos em sala ao aplicar a atividade, tivemos que ler junto

com alunos, para que assim todos pudessem compreender o assunto e todos fizessem parte do processo de ensino-aprendizagem.

Observamos a aula do professor de Geografia e destacamos como sua metodologia é eficaz, pois estimula os alunos a desenvolverem seu pensamento critico e, ao mesmo tempo, relaciona os conteúdos ao cotidiano dos alunos. Em uma das aulas, como exercício de fixação, o professor aplicou um jogo chamado "Batalha naval", no qual o docente separou a turma em duas equipes e aplicou o jogo. Observamos que a atividade teve um bom nível de participação e aproveitamento por parte dos alunos. O conteúdo que foi trabalhado na ocasião foi Coordenadas Geográficas.

Além disso, em nossa regência, a princípio, organizamos o plano de aula de acordo com a realidade da turma. O professor regente disponibilizou a temática da aula e, seguindo um pouco da nossa experiência em sala de aula, elaboramos o plano de aula com objetivo de que os alunos compreendessem como se dá a dinâmica das esferas da Terra, como essas esferas interagem entre si e como elas influenciam nos fenômenos naturais, na vida no planeta e como as esferas influenciam no dia a dia dos alunos.

A aula deu-se de forma expositiva e dialogada. Usamos um livro didático que tínhamos, pontuamos que não usamos nenhum da biblioteca justamente porque ela se encontrava fechada. Utilizamos também o quadro branco e pincel, para que os alunos compreendessem melhor o conteúdo exposto. Utilizamos projetor disponibilizado pela escola para que os alunos visualizarem a nossa explicação e para que eles não escrevessem muito (devido ao tempo e suas dificuldades). Elaboramos uma apostila de forma ilustrativa com o conteúdo da aula, para auxiliá-los quando fossem estudar em suas casas, bem como relacionamos exemplos cotidianos da nossa hifrosfera, em que o município de Igarapé-Açu é referência.

Desse modo, elaboramos algumas perguntas para serem respondidas em sala com os alunos, com o intuito de que eles relacionassem com seu cotidiano o conteúdo exposto e também para avaliarmos o desempe-

nho deles, além de avaliarmos se eles compreenderam a temática da aula. Destacamos a participação ativa dos alunos, respondendo e contribuindo com a aula.

Nesse sentido, durante nossa regência e nos demais momentos em que tivemos a oportunidade de estarmos em sala, notamos a dificuldade dos alunos e suas desenvolturas na leitura e escrita. Por esse motivo, ao realizarmos nossa regência, realizamos a leitura da apostila junto com eles, instigando-os a esse hábito de ler e, ao mesmo tempo, fazendo com que todos participassem da aula.

Paralelo a isso, a escola funciona por trás do primeiro prédio histórico, pois ele se encontra muito abalado devido as suas estruturas físicas antigas, além do fato de a escola não possuir sala de informática, nem quadra de esportes ou bicicletário. Em compensação, a escola possui salas grandes com portas de grades e ventiladores. Há também um espaço de convivência bastante amplo, com algumas árvores e plantações. Dessa forma, a escola dispõe de um espaço adaptado na parte da diretoria e secretaria, uma vez que, como mencionado anteriormente, o funcionamento ocorre na parte de trás do terreno, onde a estrutura foi adaptada para que houvesse a continuação das aulas. Por fim, a escola continua a transmitir às diversas gerações os ensinamentos para formação de um bom cidadão, função para a qual fora destinada, segundo o PPP – Projeto Político Pedagógico (EEEF Dr. Ângelo Cesarino, 2024/2028).

Inclusive, é relevante lembrarmos que lemos o PPP da escola e que nele constava alguns projetos voltados à leitura e à escrita, envolvendo o espaço da biblioteca. No entanto, durante o estágio, não notamos nenhum desses projetos de forma efetiva na prática, pois, como já foi mencionado, a biblioteca se manteve fechada, sendo aberta somente para fins de limpeza.

Com isso, os alunos não podiam então ter a oportunidade de entrar na biblioteca para explorar os livros que nela se fazem presentes, livros esses de forma rica e diversificada. Como foi relatado acima, uma vez tivemos a oportunidade de entrarmos na biblioteca para conhecê-la, e pudemos notar livros de economia, política, cultura, história, contos, lendas, poemas, gibis, revistas, histórias em quadrinhos, entre outros.

Nesse sentido, podemos conceber que os livros que haviam na biblioteca poderiam ser mais explorados, relevantes e contribuintes na sala de aula. Os professores poderiam procurar mais a biblioteca, assim como os alunos. Todavia, sabemos que a escola como um todo também poderia pensar nessa questão tão relevante que contribui para os reflexos positivos dos alunos e professores na sala de aula.

Ainda nesse viés, notamos também que, na sala de aula, os professores não utilizavam nenhum tipo de livro didático, mesmo a gente sabendo que a escola Dr. Ângelo Cesarino é uma escola sede, responsável por receber livros para todas as escolas do município de Igarapé-Açu. Inclusive, durante o estágio, percebemos muitos livros espalhados pela escola, no pátio e nas salas de aulas em um armário. Essa questão reflete na gestão da biblioteca, na organização e direcionamento desses livros, pois eles ficavam dispersos e empoeirados, logo, sem nenhuma utilização.

Sendo assim, na nossa regência não utilizamos livros da biblioteca, pois esta se encontrava fechada. Utilizamos, dessa maneiram um outro livro didático que tínhamos, e com ele conseguimos dar início ao plano de nossa regência. Todavia, o que é bastante interessante, é que, durante o período de estágio, observamos muito os alunos, e com isso notamos suas dificuldades na leitura e escrita.

Desa forma, um dia tivemos a ideia de perguntar aos alunos o que eles achavam da biblioteca, o que também nos serviu como uma forma de nos aproximarmos dos alunos. As perguntas foram: o que vocês acham da biblioteca? Vocês gostavam de frequentar ela quando funcionava? O que vocês mais gostam de ler? Gostariam que a biblioteca voltasse a funcionar? O que vocês leriam? As respostas dessas interações foram bastante relevantes para idealizarmos e escrevermos este trabalho, pois pudemos entender que muitos alunos gostam de ler e que desejam aprender a ler, além disso, muitos gostariam de levar livros para suas casas e ler o seu tipo de literatura preferida.

Também é relevante compartilhar que, para pensarmos no hábito de leitura, é preciso pensar algo primeiramente mais próximo dos alunos, algo que pudesse os envolver a curiosidade, até mesmo passarem a

frequentar a biblioteca mais vezes, ou seja, uma ideia de que, a princípio, os alunos poderiam ter liberdade para escolher o tipo de livro que eles desejassem ler, para que eles ficasse confortáveis e instigados a procurar a biblioteca. Logo, consequentemente, aumentando o interesse pela leitura, pois acreditamos que, se a leitura é iniciada por algo que gostamos de ler, também aumentamos o nosso desejo de ler outras literaturas.

Acreditamos que, se houvesse mais tempo, poderíamos pensar juntos com a escola um possível projeto que efetivasse o uso da biblioteca. Pensando de forma debruçada, poderia ser um projeto que envolvesse a frequência de ida dos alunos à biblioteca, incluindo o empréstimo de livros e em aulas, ao menos uma vez na semana, poderia envolver este espaço, bem como pensar em alguma maneira de emprestar livros e ter algum tipo de premiação para isso, a fim de instigar os alunos a criarem o hábito da leitura e, consequentemente, também aumentando seus vocabulários e escritas, bem como havendo a possibilidade do funcionamento ativo da biblioteca.

A falta de incentivo à leitura não apenas prejudica a formação cognitiva dos alunos, mas também limita suas perspectivas de entendimento sobre o mundo. A leitura de obras literárias voltadas para o conhecimento cultural amplia a visão crítica e proporciona uma melhor compreensão da diversidade que o cerca.

Além disso, a valorização da biblioteca é essencial para que os alunos percebam esse espaço como um ambiente acolhedor e estimulante, propício ao aprendizado e ao lazer. A leitura é uma grande auxiliadora no processo de ensino-aprendizagem e, por meio dela, os indivíduos desenvolvem a capacidade de compreender a realidade que os cerca. Por esse motivo deu-se a necessidade de associar à leitura literária com a Geografia, para estimular os alunos a lerem e, ao mesmo tempo, conhecerem melhor o ambiente em que vivem.

Nesse sentido, nosso estágio e nossa regência nos proporcionaram várias reflexões. As experiências foram bastante acumuladas, levando-nos a pensar em quais profissionais somos e em quais pretendemos nos tornar, bem como o todo funcionamento da escola pode ser aperfeiçoado

e contribuir para o ensino e aprendizagem de cada aluno. O estágio tem suas dificuldades, mas também sabemos que muitos alunos ainda mantêm a esperança e a sede de aprender, o que nos motiva a continuar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À vista disso, o estágio contribuiu para nos aprimorarmos nesses últimos três semestres da faculdade, permitindo absorver os desafios da realidade escolar e compreender como eles nos auxiliarão quando nos tornarmos professoras atuantes. Apesar do tempo curto, realizamos o melhor possível dentro das condições oferecidas, ajudando alunos na leitura das apostilas trabalhadas e na escrita quando nos solicitavam ajuda.

Constatamos também a descoberta de não haver um funcionário responsável pela biblioteca devido ao afastamento de quem atuava nela, logo, sem previsão de uma substituição. Todavia, concebemos a iniciativa positiva de duas formandas em Geografia, buscando chamar a atenção da leitura e escrita no cenário em que o ensino básico se encontra e que este fato pode ser possível aprimorar com o funcionamento ativo da biblioteca, principalmente realizando o uso do que nela há disponível, pois é preciso nos manter ativos na escola como todo.

Acreditamos que o período de estágio serviu de base de muitas reflexões, erros, acertos, experiências e aprendizados. Com certeza, ao ter contato com a realidade escolar, traz-nos um misto de emoções, sensações, dúvidas e muitas certezas. Além disso, podemos expor que na escola, ainda que precise melhorar em algumas questões, ainda há muitas crianças que precisam de nós, estagiários, atuantes e futuros profissionais que os ajudam a ler o mundo.

Conclui-se que este trabalho possa ser ampliado para pesquisas futuras. Acreditamos que o ele é relevante para a ampliação dos números de alunos alfabetizados, para eles possam avançar de ano de fato alfabetizados, e não apenas por decisão de um sistema que os aprove para aumentar os índices do SISPAE – Sistema Paraense de Avaliação Educacional.

Portanto, o nosso estágio com regência fica-nos de exemplo de qual tipo de professoras queremos ser, pois estamos cientes que é um proces-

so árduo e que tem um papel essencial na vida de muitas pessoas, logo, esta etapa nos trouxe desafios que nos aguardam e que é preciso enfrentá-los com bravura.

Palavras-chave: Estágio; Experiências; Ensino de Geografia; Leitura; Escrita.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer aos professores envolvidos nesta nossa etapa acadêmica, por toda suas colaborações e paciência conosco. Agradecemos especialmente ao Professor de Geografia Ruan Siqueira, o qual já tivemos a chance de acompanhar suas aulas no nosso primeiro estágio. Nos encontramos agradecidas, pois o Docente Ruan Siqueira é um exemplo para nós do curso de Geografia e para o ensino básico, o professor é excelente no que faz já por muitos anos, e pontuamos ele como nosso espelho nesse universo de ensino, sobretudo no ensino de Geografia.

Agradecemos também ao nosso Professor Madson Quaresma que, com eficiência, nos orientou durante o nosso período de estágio, ajudando-nos a cumprir nossa carga horária de estágio, tirou todas nossas dúvidas e colaborou conosco para a escritura deste trabalho. Por fim, reconhecemos a Universidade do Estado do Pará (UEPA) Campus X, pela oportunidade de passarmos por ela para nos tornarmos excelentes educadoras, contribuidoras na construção de sonhos.

Nossos agradecimentos também aos alunos envolvidos na nossa regência, eles, sem dúvidas, por muitas vezes são um dos motivos para continuarmos, assim como à gestão da escola Dr. Ângelo Cesarino, que, embora tenha um espaço estrutural adaptado, não deixa de acolher muitos alunos que vêm do interior estudar, bem como recebem muitos estagiários.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, A. R. S. A importância da leitura no processo de ensino e aprendizagem. 2019. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Catolé do Rocha, 2019.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DR. ÂNGELO CESARINO. Projeto Político Pedagógico. Igarapé-Açu: Equipe Pedagógica, 2024-2028. Última ed.: 2023. 44 p.

MOREIRA, Eveline da Silva Gontijo; QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas. Gestão Escolar: Enfoques Teóricos, Concepções e Formação Docente. Educativa, Goiânia, v. 22, p. 18, 2019.

OLIVEIRA, I. M. Q; BRAGHIROLI, T. L. P. Estágio supervisionado em Geografia: uma experiência com alunos especiais da Escola de Educação Especial Risoleta Neves em Ituiutaba – MG. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA – ENEG, 8., 2015, Catalão, GO. Anais do VIII Encontro Nacional de Ensino de Geografia: Fala professor (qual) é o fim do ensino de Geografia? Catalão: Realize, 2015. P. 1-11.

SANTOS, Luziana Carvalho dos; SILVA, Glória Maria de Oliveira; FONTES, Tereza G. N. Torezani. A literatura como recurso no ensino de geografia: 7° ano do ensino fundamental. In: TRINDADE, G. A; AMOREIRA, G.L; ROCHA, L.B; RANGEL, M.C., and CHIAPETTI, R.J.N. Geografia e ensino: dimensões teóricas e práticas para a sala de aula. Ilhéus: Editus, 2017, p. 251-264.

AS DIFICULDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA BARREIRA PARA O DESEMPENHO ESCOLAR

Ana Gabriele Gomes
gabrielegomes102000@gmail.com

Maria Eduarda da Costa Ribeiro
maaaria.ribeiro2004@gmail.com

Silvane Cristina de Jesus dos Santos
silvanasillva07@gmail.com

Madson José Nascimento Quaresma
madson.quaresma@uepa.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa apresentar as experiências e reflexões desenvolvidas no período de Estágio Supervisionado em Geografia II, pelas estagiárias discentes do curso Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Pará - UEPA Campus X, sob orientação do professor Madson Quaresma. O desenvolvimento do estágio ocorreu entre os dias 25 de agosto a 20 de setembro de 2025, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Germano Melo, localizada na Rua Lauro Sodré, no Bairro da Piçarreira, município de Igarapé-Açu/PA, a aproximadamente 122km da capital Belém.

O Estágio Supervisionado é uma exigência da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96 (Brasil, 1996) nos cursos de licenciatura, enfatizando a importância da supervisão qualificada e da integração com a teoria, sendo fundamental para o desenvolvimento docente. Sendo um componente curricular obrigatório do curso de Geografia, teve uma carga horária total de 120h, dividida em aulas teóricas desenvolvidas, inicialmente, na UEPA Campus X, sob orientação do professor responsável pela disciplina, e, posteriormente, atividades supervisionadas e regências desenvolvidas na citada instituição de ensino, escolhida pelas estagiárias.

Segundo Pimenta (2012), o estágio é um período de extrema relevância para a formação docente, pois compreende um processo que cria, explora, esclarece e intervém na realidade escolar, oferecendo ao estagiário conhecimentos necessários à formação e atuação docente. Com isso, o licenciando tem a possibilidade de desenvolver e refletir seus conhecimentos adquiridos no ambiente acadêmico, integrando teoria e prática.

Através do contato direto com a realidade do espaço educacional no contexto das disciplinas Estudos Amazônicos e, especificamente, Geografia, foi possível identificar uma fragilidade na leitura e interpretação de textos pela grande maioria dos alunos desde as turmas do 6° ao 8° ano do Ensino Fundamental. Isso nos levou a seguinte indagação: quais os principais fatores que contribuem para a fragilidade de leitura e interpretação de textos entre os alunos das séries finais do Ensino Fundamental, e como essas fragilidades debilitam o desempenho escolar em suas múltiplas dimensões?

Com isso, temos como objetivos identificar e analisar as principais consequências resultantes dessas fragilidades, evidenciando as lacunas que corroboram com a problemática e como isso afeta o desempenho dos alunos nos componentes curriculares e na interpretação da realidade, além de propor mecanismos de modo interdisciplinar, com destaque para a disciplina Geografia, que possam contribuir com a superação dessa lacuna.

LEITURA E O SABER GEOGRÁFICO: UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL

Desde o princípio da educação formal, um dos primeiros elementos que nos é incentivado é a leitura. Damos início, ainda no jardim de infância, ao entendimento do mundo por meio de signos, primeiro reconhecendo as letras do alfabeto, escrevendo palavras, até que, enfim, se tenha a formulação de frases. Teoricamente, seguindo essas etapas, forma-se um leitor autônomo, com uma base vocabular sólida, que lhe possibilita um processo de ensino-aprendizagem eficaz para qualquer área do conhecimento e em qualquer nível de ensino.

Entretanto, ao analisarmos pontualmente essa realidade, é notória a presença de lacunas alarmantes, na qual a teoria proposta pouco ou nada se relaciona com a prática vivenciada nas instituições de ensino básico. Nestas, é comum encontrar, mesmo nas séries finais do Ensino Fundamental, discentes com dificuldades na leitura e, por consequência, na escrita e interpretação dos textos, apesar de, em tese, já deverem estar plenamente alfabetizados. Como bem explica Gonçalves (2017), uma das pontes de entendimento do mundo vivido ocorre por meio da interação com textos. Desse modo, esses desajustes acabam por refletir no engajamento e desempenho em sala de aula, inclusive nas aulas de Geografia.

Diante disso, a negligência às dificuldades que alguns educandos podem apresentar em relação à leitura, alinhada à prática de aprovação automática independentemente do desempenho acadêmico do discente, tem alimentado um ciclo de defasagens que se acumula ao longo da vida escolar. Defronte desse cenário, é fundamental analisar os reflexos da baixa proficiência leitora na Geografia escolar, afinal, para entender conceitos, interpretar mapas, analisar textos e construir raciocínios espaciais, é imprescindível uma formação sólida nesse âmbito.

Desse modo, a formação do saber geográfico passa também pelo entendimento da importância de uma boa base leitora, a fim de alcançar um processo de consolidação de uma Geografia escolar que abarque não somente a compreensão de suas categorias basilares, mas também, como Rodrigues (2022) aponta, seja um suporte para um processo de ensino-aprendizagem emancipador, no qual se torne possível tanto refletir geograficamente quanto relacionar o saber geográfico com as questões que permeiam as práticas cotidianas, sejam essas de cunho político, econômico, cultural ou ambiental.

A dificuldade em se reconhecer criticamente em sociedade, por meio da baixa proficiência leitora, ocorre pelo comprometimento da formação do pensamento crítico. A interpretação da realidade não está associada apenas ao reconhecimento de sua localização física, envolve, na verdade, um processo complexo, que abarca mecanismos linguísticos, cognitivos, sociais e emocionais, o que, em tese, também faz parte de uma boa formação leitora.

Com base nesses atributos, e compreendendo a importância da Geografia escolar na formação de cidadãos capazes de interpretar criticamente sua realidade, "[...] a escola tem a possibilidade de contribuir para emancipar o homem, tornando-o um cidadão autônomo, consciente, participativo e capaz de conduzir sua própria vida no cotidiano" (Cavalcanti, 1998, p. 124). Desse modo, se esses aspectos não estão sendo consolidados no ambiente educacional, isso refletirá na habilidade de compreender e interpretar a realidade dos discentes, especialmente quando colocados em prática na sociedade.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO.

O Estágio Supervisionado em Geografia II ocorreu entre os dias 25 de agosto à 20 de setembro de 2025. As atividades nas escolas tiveram início no dia 02 de setembro de 2025, onde fomos recepcionadas de forma amigável e respeitável pelo gestor da escola e pela docente responsável por ministrar a disciplina Geografia na instituição.

Em sala de aula, a observação e o acompanhamento ocorreram principalmente nas disciplinas de Geografia e Estudos Amazônicos, em turmas do 6º ao 8º ano. A vivência confirmou aspectos recorrentes nas instituições públicas do município, como a diferença no perfil dos alunos entre os turnos: pela manhã, predominam estudantes da sede, enquanto, à tarde, são majoritariamente oriundos das comunidades rurais. Observou-se também que os principais recursos didáticos continuam sendo o quadro branco, as apostilas e o livro didático, quando disponíveis, o que imprime certa padronização na abordagem dos conteúdos.

A infraestrutura da escola é composta por 10 salas de aulas com equipamento de refrigeração, porém alguns com funcionamento comprometido. Tem-se: uma sala da direção, uma sala da coordenação, uma sala dos professores, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala de leitura, uma cozinha, um banheiro para funcionários, um banheiro feminino e um masculino. Esses espaços estão visivelmente comprometidos, desde as instalações elétricas, pintura, espaços improvisados e inadequado para atividade recreativa, comprometendo a equidade e eficácia do ensino.

Seu funcionamento ocorre em 3 turnos: manhã, tarde e noite, sendo que o período diurno é destinado aos alunos do 1° ao 9° ano e o período noturno é destinado às turmas do EJA. A instituição atende ao público das zonas próximas, como o centro da cidade e periferia, além da zona rural, provenientes de família de baixa renda, em situação de vulnerabilidade social e beneficiário de programas sociais. A escola é considerada polo por prestrar serviço administrativo a outras escolas que dependem de seu apoio pedagógico e administrativo, as chamadas escolas anexas, que são, ao todo, sete escolas.

Durante esse processo, revela-se que é no cotidiano da escola que os desafios que permeiam o ensino básico se apresentam. Para além do espaço físico da sala, essas questões envolvem as experiências intrínsecas de cada aluno, e é nesse momento que o ensino perpassa as fronteiras do conteúdo a ser ministrado. Diante desses aspectos, essa vivência em locus escolar contribuiu para nossa formação ao oferecer um olhar mais aprofundado sobre o espaço educacional e a prática docente, especialmente em contextos públicos, em que a educação vai além da estrutura física da instituição.

Com base nas observações e experiências vivenciadas, a principal problemática perceptível em sala foi a dificuldade dos alunos em leitura e interpretação de texto, o que impacta diretamente as aulas de Geografia e outras disciplinas, já que esse é um elemento central na estrutura de ensino. É em torno desse aspecto que o presente exposto se fundamenta. Ademais, as regências realizadas no estágio foram acordadas previamente com a professora titular, dando seguimento ao conteúdo que as turmas escolhidas já estavam trabalhando durante o bimestre.

Desse modo, foram realizadas três regências, cada uma conduzida por uma das estagiárias, em turmas distintas do 6º ano. Essa organização possibilitou vivências individuais, mesmo com a atuação conjunta no estágio. Para a preparação das aulas, foram produzidos planos de aula que atendessem às características específicas de cada turma com base nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

A primeira regência ocorreu no dia 12 de setembro, no 6º ano D, no qual se desenvolveu a temática “Localização e orientação no espaço

geográfico." Pensando na dificuldade de leitura e interpretação de textos, observada durante o estágio, optou-se por trabalhar com material apostilado contendo a exposição do conteúdo associado a imagens ilustrativas para facilitar a compreensão dos alunos. Além disso, a dinâmica da aula visava instigar os alunos a desenvolver a leitura e contextualizar os conteúdos com seu cotidiano.

No entanto, com a dinâmica proposta, ficou ainda mais visível a fragilidade dos alunos durante a execução da leitura, momento em que, dentre os que se dispuseram a realizá-la, se observou essa problemática preocupante. Os alunos soletravam lentamente palavras mais complexas, gaguejavam durante toda a leitura e ao término da leitura dos parágrafos, solicitando pela estagiária responsável pela referida regência. Os alunos não conseguiam entender do que se tratava, evidenciando a necessidade de superar essa lacuna, tendo em vista que a leitura e interpretação dos textos são base e alicerce para todos os componentes curriculares.

Já a segunda regência ocorreu no dia 18 de setembro, no turno da manhã, com a turma do 6º ano B, com a qual se trabalhou a temática "Biomas brasileiros". Para tal, foram utilizadas as ferramentas disponíveis em sala, quadro branco e pincel, para a redação do conteúdo. Entretanto, para trazer a visualidade, característica marcante da turma, foi elaborado um mapa ilustrativo dos biomas brasileiros, bem como imagens de espécies biológicas presentes nesses ecossistemas.

A aula seguiu conforme o plano definido, embora o tempo disponível em sala não tenha permitido que o tema fosse explorado em sua totalidade. O que evidencia outro elemento importante: a adaptação dos conteúdos é um fator delicado nesse processo, pois, embora seja necessário seguir o cronograma, isso muitas vezes oculta aspectos centrais do conteúdo a ser trabalhado.

A experiência prática teve seguimento com a terceira e última regência, realizada no dia 18 de setembro, no turno vespertino, com a turma do 6º ano C, com a qual se desenvolveu a temática "Biomas brasileiros". Para isso, foram utilizados materiais visuais confeccionados pelas estagiárias, mapa e cartaz ilustrativo. Dessa forma, buscou-se seguir a

mesma linha metodológica da docente para manter o ritmo e a coerência do processo de ensino. Ao final, foi proposta uma atividade do material apostilado, com o intuito de verificar a assimilação do conteúdo.

Contudo, devido ao tempo, a atividade não pôde ser concluída em sala, ficando para ser retomada posteriormente pela docente. Mesmo assim, foi possível observar novamente dificuldades relacionadas à leitura e interpretação, aspecto recorrente nas turmas acompanhadas, o que reforça a necessidade de estratégias que fortaleçam essas habilidades no processo de aprendizagem e superar essas lacunas que debilitam o ensino no Brasil, particularmente nas escolas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência proporcionada pelo Estágio Supervisionado em Geografia possibilitou uma aproximação concreta com a realidade escolar, permitindo observar, refletir e intervir no processo educativo. Foi possível identificar que a problemática apresentada na introdução, a fragilidade na leitura e interpretação de textos, realmente se manifesta de forma significativa no cotidiano das turmas, e assim influenciando diretamente no desenvolvimento dos componentes curriculares, com destaque nesta análise para a disciplina Geografia. Os objetivos propostos foram, assim, alcançados, na medida em que se pôde compreender e analisar como essas dificuldades interfere na aprendizagem dos alunos, além de experimentar estratégias pedagógicas de modo interdisciplinar que buscassem amenizar tais lacunas, em que, ao se trabalhar os conteúdos relacionados à ciência geográfica, se pode estimular e desenvolver as habilidades de leitura e interpretação textual, visando potencializar a qualidade de ensino no Brasil, especialmente das instituições públicas de ensino.

De modo geral, o estágio permitiu compreender que o ato de ensinar ultrapassa esse domínio dos conteúdos, pois envolve sensibilidade, adaptação, escuta e construção conjunta do conhecimento com os alunos. Observou-se também que, apesar das limitações estruturais, das adversidades cotidianas e da heterogeneidade das turmas, há potencialidades nos alunos que podem ser estimuladas por meio de práticas pedagógicas

significativas e contextualizadas. Assim, a experiência fortaleceu a compreensão de que a formação docente se constrói no diálogo entre teoria e prática, e que o professor exerce um papel essencial na promoção de um ensino inclusivo, crítico e voltado à realidade dos estudantes. O estágio, portanto, não apenas reafirmou a importância da docência, como também contribuiu para o amadurecimento profissional e humano enquanto licenciandas.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Leitura; Interpretação textual; Ensino de Geografia.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos gestores da E.M.E.F. Germano Melo, pela oportunidade de realização do estágio na referida instituição, em especial ao Diretor Anderson Carrêra. Agradecemos especialmente às professoras Ádria Caroline Borcem Menezes e Brenda de Freitas Amorim, pela acolhida e parceria durante todo o período de estágio. Agrademos ainda ao professor coordenador do estágio, Madson Quaresma, pela orientação, contribuição e disponibilidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/L9394.HTM. Acesso em 26 de ago. de 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomumcurriclar.mec.gov.br/ Acesso em: 29 de ago. de 2025.

CAVALCANTI, L. S. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, 1998.

GONÇALVES, D. G. De volta ao texto: a linguagem escrita no ensino de Geografia e a potencialização da capacidade leitora dos estudantes com a aprendizagem geográfica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE GEOGRAFIA – ENPEG, 14., 2017, Campinas. Anais [...]. Campinas: UNICAMP, 2017.

PIMENTA, S. G. (org.). O Estágio na Formação do Professor: unidade teoria e prática? 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUES, R. C. de A. O poder do conhecimento geográfico escolar para a cidadania. e-Mosaicos, v. 11, n. 28, p. 198-210, 31 dez. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2022.66121. Acesso em: 23 de set. de 2025.

ANÁLISE DA RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR E IMPACTO NA DINÂMICA COMPORTAMENTAL DISCENTE NA E.M.E.F EZEQUIEL LISBOA, MARACANÃ/PA

Lucas Mateus de Santana Carrera
lucas.carrera@aluno.uepa.br

José Carlos Piedade da Costa
jose.cp.costa@aluno.uepa.br

Madson Jose Nascimento Quaresma
madson.quaresma@uepa.br

INTRODUÇÃO

Este resumo trata da jornada de Estágio Supervisionado II, realizado na E.M.E.F. Ezequiel Lisboa, localizada na área portuária do município de Maracanã/PA. O estágio é um momento essencial para os professores em formação, visto que grande parte das aulas teóricas construídas no âmbito acadêmico muitas vezes se distanciam da realidade. Desse modo, o contato com a escola e as salas de aula é crucial para se observar e compreender a dinâmica escolar vivida por alunos e professores.

Partindo desse pressuposto, durante nosso contato com a escola, foi possível observar e vivenciar essa realidade. Destacamos a infraestrutura precária, devido à falta de manutenção. Curiosamente, a escola é um espaço é centenário, sendo uma das primeiras instituições educacionais do município. Além disso, a escola tem aproximadamente 10 salas de aula, que mantêm a qualidade da infraestrutura precária pela falta de manutenção. Muitas das salas são quentes, mesmo aquelas que possuem central de ar. Por outro lado, destacamos a qualidade da merenda escolar, pois é frequente e oferece um cardápio condizente com a realidade dos alunos.

Diante do exposto, partimos para a observação das salas de aula, sobretudo a construção e funcionalidade das aulas. Pudemos notar uma relação divergente entre alunos e professores, o que é comum em instituições de ensino, mas aqui este processo é mais acentuado. Ao analisarmos a relação afetiva e

autoritária de professores "antigos" (veteranos) em relação aos alunos, percebemos uma clara forma de obtenção de respeito e controle, o que não ocorre com docentes menos experientes, que se formaram e/ou chegaram há pouco tempo na escola. Sendo assim, existe uma clara reação comportamental em relação à afetividade, em que a ausência desta torna o ensino dificultoso por parte de alguns profissionais (Rodrigues, 2019).

Com base neste cenário, lançamos a seguinte problemática: de que maneira a experiência docente (professores veteranos versus professores novatos) influencia a dinâmica da relação aluno-professor na escola Ezequiel Lisboa, e como essas diferentes interações se refletem no comportamento, engajamento e nível de indisciplina dos alunos observados durante o período de estágio?

Do mesmo modo, o objetivo geral é: analisar as diferenças na dinâmica da relação aluno-professor, considerando a relação autoritária e afetiva, buscando identificar como essas variações impactam o comportamento discente (engajamento, participação e disciplina). Os objetivos específicos são: a) observar e descrever os padrões de interação e comunicação estabelecidos entre os alunos e os professores; b) comparar os níveis de engajamento e participação mediante a atuação de professores veteranos versus "novatos".

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

Como mencionado anteriormente, o local de estágio foi a escola Ezequiel Lisboa. O período em que obtivemos contato com a instituição foi entre os dias 02 e 19 do mês de setembro de 2025. Anteriormente a isso, foram realizadas aulas teóricas na UEPA Campus X, em Igarapé-Açu. Este primeiro momento foi essencial para se estabelecerem algumas "regras" e orientações acerca do estágio curricular. Com isso em mente, escolhemos esta escola por estar inserida no nosso município de origem, e vimos a oportunidade de aliar este momento a um possível retorno para a educação da nossa cidade.

Sob este viés, a realização do estágio ocorreu nos turnos matutino e vespertino, nos quais foram feitas diversas observações. Levamos

em conta a estrutura física, a dinâmica social e as particularidades desta instituição, e em muitos momentos percebemos a falta do olhar público sobre a estrutura física, pois, por se tratar de um prédio histórico, mereceria uma restauração e reforma em algumas áreas. Em outra perspectiva, grande parte da observação se deu dentro das salas de aula. Estes momentos foram essenciais para compreender a dinâmica de cada sala, não só isso, mas a relação construída entre alunos e professores.

Para que o processo de percepção e apreciação das salas de aula fosse realizado, contamos com a ajuda de alguns professores da escola, momento em que pudemos discutir e fazer algumas considerações acerca de cada turma em que estivemos. Em meio a esse processo, foi proposta a regência exigida no estágio. Desta forma, com o auxílio de alguns docentes, escolhemos a turma do 7º ano. Desse modo, desenvolvemos o plano de aula com o seguinte: a) Tema: Independência do Brasil e adesão do Pará; b) Objetivos: descrever o processo de independência do Brasil; analisar o contexto político do Pará em meio à independência do Brasil; identificar as principais consequências da tardia e forçada integração do Pará ao Império; c) Metodologia: aula expositiva e dialogada, sondagem inicial e análise de fontes e discussão; d) Recursos: quadro, pincel, apagador, livro didático e mapa; e) Avaliação: participação e colaboração durante a aula; responder corretamente às questões dispostas no quadro. Dessa maneira, a execução da aula ocorreu como esperado e os objetivos foram alcançados.

Diante deste cenário, abordamos a relação dos alunos com os professores. Em muitos momentos, pudemos observar uma inquietação e um comportamento fora do comum em algumas turmas. De certo modo, a ocorrência disso não era isolada. Sendo assim, em momentos de conversa com alguns docentes da escola, eles destacaram a relação com seus alunos. De certa forma, a falta de um relacionamento profissional entre alunos e alguns professores impacta negativamente no comportamento deles. Aliada a um péssimo rendimento durante as aulas, isso gera uma problemática, pois entende-se que, “Educar, requer necessariamente o outro como agente que interage a sociedade e na qualidade da relação que se estabelece com o outro” (Rocha da Silva, 2006, p. 165).

Sob esta perspectiva, a principal problemática vista nas salas de aula seria a afetividade entre os atores destes espaços. Nota-se um padrão: quanto maior a proximidade entre discentes e docentes, maior é o rendimento nas aulas, havendo maior atenção e respeito por parte dos alunos. E isso é promovido pelos profissionais da educação, visto que:

> A escola é um ambiente facilitador de bons relacionamentos e, consequentemente, promotora do sucesso de aprendizagem. E o professor está incumbido de estabelecer uma mediação entre o aluno e o conhecimento de maneira atuante e prazerosa, pois é nessa relação que o aluno deve adquirir a maior gama de conhecimento de forma que possa aplicá-la na sua vida futura (Rodrigues, 2019, p. 116).

Entretanto, em determinados momentos não é isso que se vê, pois, com a perda de fôlego e o esgotamento de professores veteranos, existe a introdução de novos profissionais. Muitas vezes falta organização e planejamento, e há uma falta de autoridade e engajamento para que a aula seja construída. Neste cenário, muitos alunos acabam se aproveitando dessa "fragilidade" em que essa brecha autoritária serve como fuga para que eles possam fazer suas próprias vontades. Destacamos que isso não é geral, mas acontece em momentos pontuais.

Assim, a realidade vivida por alguns destes professores é desafiadora, visto que a capacidade de controlar algumas turmas é limitada. Dessa maneira, podemos ver uma recorrência comportamental fora do "comum nesta escola", pois em muitos momentos os alunos parecem inquietos, sem qualquer tipo de perspectiva de aprendizado. Isso gera um déficit na qualidade educacional. Não podemos culpar somente os alunos ou os professores titulares, mas é necessário se atentar para as particularidades de cada escola e de seus alunos, onde as demandas podem variar a depender da realidade.

Como resultado, temos diferentes tipos de rendimento nas aulas propostas. Durante nosso período de observação, notou-se que a participação e o engajamento nas aulas de professores veteranos eram muito maiores. Isso ocorria principalmente pela forma de condução da

aula, onde o docente se utiliza da autoridade para manter a atenção e o controle da turma, outros utilizam da boa relação construída com os alunos. Assim, notamos que a construção de conhecimento nestas aulas era bem maior.

Por outro lado, os benefícios de engajamento e participação das aulas ministradas por professores "novatos" ou com pouco tempo na escola,são menos perceptíveis. Não podemos afirmar com total certeza, mas podemos pôr em evidência que existe um problema comportamental acentuado quando se tem alguns profissionais menos experientes. Em certo modo, devemos nos atentar para a realidade de cada um desses atores, pois é necessário entender em que contexto estes professores foram formados, e qual a realidade do público infantil presente na escola, uma vez que:

> Os comportamentos das crianças são complexos e multideterminados, e para o seu entendimento é necessário avaliar o contexto em que ocorrem. Neste sentido, destaca-se que no ambiente familiar as práticas educativas podem tanto promover habilidades sociais como favorecer o surgimento de problemas de comportamento (Bolsoni-Silva et al., 2013, p. 260).

Nesse sentido, podemos analisar que o espaço escolar muitas vezes pode trazer à tona certos tipos de comportamento, que são trazidos de dentro da própria casa dos alunos, evidenciando que "A ocorrência de comportamentos problemáticos tem sido relacionada a estilos parentais adotados na educação das crianças" (Bandeira et al., 2006, p. 200). Mais ainda, é preciso acentuar que não existem culpados ou inocentes neste cenário, mas se recomenda que os professores busquem formas de tornar suas aulas atrativas e tenham uma boa relação com seus alunos, pois em muitos momentos isso se torna essencial, principalmente quando se pretende ter uma qualidade acentuada no sistema educacional presente.

A análise das dinâmicas observadas exige uma compreensão que ultrapassa a simples relação aluno x professor, alcançando a dimensão da estrutura escolar. Durante o estágio, analisamos que a infraestrutura física não é apenas um pano de fundo, mas um agente que influencia de

alguma forma a aprendizagem. A precariedade observada, caracterizada pela ausência de climatização em um prédio histórico e pela superlotação, cria uma inquietação, o que reduz a capacidade de atenção dos alunos, tornando o ambiente propício para a dispersão. Nesse contexto, a manutenção da ordem pedagógica torna-se um desafio enorme para o andamento das atividades pedagógicas, em que a arquitetura da escola, em vez de facilitar, acaba por atrapalhar o processo educativo.

Esse desconforto do ambiente físico afeta diretamente na eficácia das escolhas metodológicas. Durante a apresentação via Google Meet aos professores Rodrigo Rafael e Helena, discutiu-se como a tentativa de implementação de metodologias ativas em ambientes estruturalmente precários pode ser não tão bem aproveitadas. Embora o discurso pedagógico contemporâneo exalte a autonomia e a colaboração, a prática no 7º ano demonstrou que, sem o suporte de uma infraestrutura que garanta o conforto básico e sem uma "ajuda" dos alunos para não deixar a sala tão agitada, a "atividade" proposta muitas vezes se faz com a dispersão de alunos e falta de foco. O aluno desmotivado por conta do calor e pela ausência de recursos tecnológicos adequados, encontra na liberdade da metodologia ativa uma brecha para se desatentarem do foco principal da aula.

Em contrapartida, a observação dos professores veteranos revelou que o chamado "tradicionalismo" exerce uma função importante. A autoridade desses docentes, consolidada pelo tempo e pelo domínio de sala, funciona como um mecanismo de estratégia. A aula expositiva e dialogada, técnica que também utilizamos na regência sobre a ""ndependência do Brasil e adesão do Pará", provou ser uma estratégia de que deu certo com os alunos de 7° ano que ministramos nossa aula. Ao centralizar a fala e estabelecer limites claros de comportamento através do rigor metodológico, o professor veterano consegue reduzir a agitação da sala de aula, compensando a precariedade do ambiente físico com uma estrutura de poder estável e previsível.

É fundamental compreender que essa autoridade não deve ser lida sob o viés do autoritarismo visando o mal dos alunos, mas como uma autoridade que visa o melhor para o desenvolvimento da aula. Na Escola

Ezequiel Lisboa, percebeu-se que os alunos, embora por vezes inquietos, demonstram uma necessidade na melhoria do ambiente escolar, para assim poder ter um aproveitamento melhor na sua jornada estudantil.

Ademais, a análise do comportamento discente deve considerar a realidade entre o contexto sociofamiliar e a realidade escolar. Como discutido durante a exposição, muitos dos comportamentos mostrados são reflexos de uma cultura trazida do cotidiano familiar e da falta de limites que não lhe são dados fora da escola. O papel do professor, assim, torna-se vários ao mesmo tempo – ele se torna o mediador do conhecimento e, concomitantemente, o construtor de uma educação que muitas vezes o aluno não encontra fora dos portões da escola. O sucesso da regência realizada, que utilizou recursos simples como o quadro e o livro didático, mostra que a clareza de objetivos e a postura do docente são capazes de ultrapassar as barreiras impostas por um prédio em necessidade de reforma e por uma temperatura ambiente que prejudica o cotidiano dos alunos e corpo pedagógico da escola.

Conclui-se, nesse sentido, que a eficácia pedagógica na Escola Ezequiel Lisboa está intrinsecamente ligada à capacidade do docente de ler o ambiente e adaptar sua autoridade às necessidades do público. O tradicionalismo observado não é como se a escola estivesse "parada no tempo", mas sim uma resposta à realidade: em uma sala de aula quente, com muitos alunos e poucos recursos, o domínio da técnica, o controle do tempo e a firmeza no decorrer da aula são os pilares que garantem que o os alunos tenham uma boa formação.

Apresentação de resumo expandido

A apresentação do resumo expandido propôs-nos uma interação sobre nossa análise realizada na escola Pública Ezequiel Lisboa, sobre as dinâmicas de poder e os condicionantes estruturais que se fazem presentes no cotidiano escolar, tanto dos alunos da zona rural/praiana quanto da zona urbana, fundamentando-se nas observações colhidas durante o estágio supervisionado e compartilhadas em ambiente virtual com os professores Rodrigo Rafael e Helena. O foco central da discussão reside

na interseção entre a autoridade docente, exercida principalmente por professores veteranos, e o impacto direto da infraestrutura física da escola sobre o comportamento dos alunos no decorrer das aulas. Durante a apresentação do resumo expandido via Google Meet, falou-se que era evidente que a relação de poder estabelecida pelo professor experiente não é apenas uma "forma de ser" do professor, mas um elemento regulador essencial para o andamento das atividades pedagógicas. Observamos que os docentes com maior tempo de carreira tendem a utilizar metodologias tradicionais, baseadas na centralidade da explicação e no rigor disciplinar, as quais, o uso dos livros, escrever os conteúdos no quadro, e resoluções de atividades no caderno, utilizando da literatura contemporânea, demonstraram ser as mais eficazes no contexto específico presenciado. Essa eficácia do tradicionalismo se justifica pela necessidade de manter o foco em um ambiente onde as metodologias ativas, embora teoricamente inovadoras, resultavam em uma dispersão que incomodava quando se tratava dos estudantes, comprometendo o aproveitamento deles. Inclui-se a esse cenário a influência determinante da infraestrutura escolar, que se apresentou como um fator de resistência ao aprendizado devido a problemas físicos na escola, como a ventilação precária e ar-condicionado que não supriam as necessidades dos alunos e professores para suportar a densidade das salas de aula. O calor excessivo atua como um agente estressor que potencializa o desinteresse e a indisciplina, tornando o ambiente desestimulador tanto para o aluno quanto para o docente. Nesse modo, a autoridade do professor veterano surge como um contraponto à precariedade, pois o respeito à sua figura e ao seu método consolidado consegue fazer com quem os alunos fiquem mais calmos em suas mesas, fazendo com que não tenha muita agitação dentro do espaço das aulas e o caos gerado pelo desconforto físico. Assim, a experiência de estágio revelou que, em realidades marcadas por lacunas estruturais, o modelo tradicional de ensino oferece uma estrutura de previsibilidade e ordem que as metodologias mais flexíveis, como as ativas, ainda não conseguem sustentar, por mais que seja adequado de acordo com o modo de ser daquele professor, dialogando com suas metodologias de ensino, mostrando que a prática docente deve ser analisada sempre

junto com as condições materiais da instituição. Esta análise, portanto, mostra que a autoridade do professor veterano e sua metodologia não devem ser vistas como apenas algo ultrapassado, mas como ferramentas de gestão de sala de aula que, na realidade prática observada, garantiram a viabilidade do processo de ensino-aprendizagem diante de desafios estruturais e comportamentais contemporâneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiencia de estágio curricular da escola Ezequiel Lisboa permitiu-nos visualizar a complexa dinâmica existente no ambiente escolar. As observações realizadas neste processo constataram algumas problemáticas existentes no espaço educativo, não só isso com alguns bons elementos. Este contato com a escola nos indicaram a postura docente em relação aos discentes, muitas vezes podendo haver discordância, mas que sempre existem formas e métodos de se contornarem tais questões.

Com base neste estudo, é fundamental estabelecer que a dinâmica comportamental dos alunos não depende somente dos professores, mas é um processo colaborativos em que se deve levar em conta as potencialidades e limitações de cada um dos atores escolares. Assim, recomenda-se que a instituição invista tanto em seus professores quanto em seus alunos, promovendo formas de capacitação profissional e conscientização dos discentes.

Palavras-chave: Experiência docente; Relação aluno-professor; Afetividade e autoridade; Indisciplina escolar; Estágio supervisionado.

AGRADECIMENTOS

Expressamos nossa mais profunda e sincera gratidão ao nosso professor orientador, Madson Quaresma, cuja orientação foi o alicerce deste trabalho. Sua paciência generosa, disponibilidade constante e rigor acadêmico foram fundamentais para que pudéssemos superar os desafios e concluir com êxito a jornada do Estágio Supervisionado II. Sua ajuda durante esse processo superou qualquer teoria e certamente guiará nossa

postura profissional no futuro. Igualmente, estendemos nosso agradecimento especial às professoras regentes Marlena, Gabriela e Tainara. Fomos recebidos na E.M.E.F. Ezequiel Lisboa não apenas como estagiários, mas como colegas de profissão. Agradecemos pelo acolhimento caloroso e pela generosidade em compartilhar suas valiosas experiências, os desafios e as alegrias do cotidiano em sala de aula. Esse contato direto com a realidade escolar foi o elemento crucial que consolidou nossa formação prática e humana.

Acima de tudo, elevamos nossa gratidão a Deus, por ser nossa fonte de força e amparo em todos os momentos, iluminando nossos caminhos e nos concedendo a sabedoria e a resiliência necessárias para atravessar este ciclo decisivo de nossas vidas. Sem a proteção divina, esta conquista não seria possível.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, M. et al. Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. Estudos de Psicologia (Natal), v. 11, p. 199-208, 2006.

BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. Psicologia Escolar e Educacional, v. 17, p. 259-269, 2013.

ROCHA DA SILVA, C. S. A Relação Dinâmica Transferencial entre professor-aluno no ensino. Ciências & Cognição, v. 8, p. 164-170, 2006.

RODRIGUES, M. C. N. A importância da afetividade na aprendizagem escolar na relação aluno-professor. Infinitum: Revista Multidisciplinar, v. 2, n. 2, p. 109–123, ago. 2019.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NO ENSINO DE GEOGRAFIA E EST. AMAZÔNICO EM SALA DE AULA: NA ESCOLA EZEQUIEL LISBOA, NO MUNICÍPIO DE MARACANÃ-PA

Joelma Trindade Costa
joelmatrindadetrindade1@gmail.com

Maria Eduarda Pinheiro das Chagas
eduardapchagas05@gmail.com

Madson José Nascimento Quaresma
madson.quaresma@uepa.br

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado em Geografia ll é essencial para a formação dos futuros docentes, pois possibilita a vivência, prática, desafios e a convivência no ambiente escolar. Durante nossa trajetória como estagiárias na instituição de Educação Escola Municipal Ezequiel Lisboa. No processo do estágio, os professores em formação tiveram a experiência de acompanhar e ministrar aulas, nas quais o intuito era de observar como funciona a instituição e quais seus métodos de ensino e refletir sobre essa prática da instituição, expor a importância das aulas e disciplinas, e como tem profissionais capacitados em suas áreas.

A metodologia utilizada no estágio baseou-se em visitas à escola, no período de 01/09 a 20/09 de 2025, com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Foram desenvolvidas atividades, observações em sala de aula e acompanhamento de atividades extracurriculares. Esses procedimentos fizeram uma análise de forma crítica ao trabalho da instituição e refletiram sobre a prática pedagógica.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

A instituição faz parte da área histórica do município de Maracanã. Entretanto, antes de se tornar escola no município, era conhecido como um salão de festas de um comerciante que residia na capital (Belém). Anos passados existia um alçapão que continham correntes e argolas

que supostamente eram utilizados como um objeto de castigo para os escravos, o alçapão servia também como dormitório para estes. O casarão existe desde o período da escravidão, inclusive quando passou a ser uma escola, um dos castigos era a ameaça de levar o discente ao alçapão do colégio como uma forma de punição. Atualmente, a instituição conta com seus exatamente 304 alunos pelo turno da manhã, 131 no turno da tarde e no turno da noite 17 alunos.

A escola é organizada a partir de dez salas de aulas físicas com ares-condicionados, dos quais a grande maioria não funciona. Algumas turmas adquiriram usar ventiladores fixos, o que acaba não favorecendo a turma por conjunto. As carteiras estão em estado precários, contem grandes janelas, muros ao todo redor da escola, possui pavilhão onde é usado como garagem de motocicletas e bicicletas. A escola não tem um local de alimentação, com isso, os alunos ficam dispersos. A secretária tem computadores que são utilizados, porém existem computadores despejados ao chão que poderiam ser usados pelos alunos, não foi declarado o motivo. Os livros didáticos são acomodados em local não apropriados. Não há nenhuma quadra de esportes, não tem sala de AEE e sala de professores. Não se tem estrutura adequada para receber aluno com deficiência visual e outras. A copa ou o local onde é preparado a merenda é inapropriado e se situa ao lado do banheiro, o qual possui uma precariedade em relação à estrutura e limpeza.

O estágio foi realizado na escola municipal de ensino fundamental Ezequiel Lisboa, durante o segundo semestre do ano de 2025, com turmas do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental II. O objetivo principal foi vivenciar essa experiência e com observações no processo de ensino-aprendizagem. Ao decorrer do dia 02/09 ao dia 17/09 visitamos várias turmas, foi uma experiência bem desafiadora, pois percebemos que o desrespeito ainda prevalece bastante com o docente que está na sala ministrando.

Durante o estágio, participamos das aulas de Geografia e Estudos Amazônicos. No dia 11/09 ocorreu a regência. Durante nossa aula, explicamos um pouco sobre espaço urbano amazônico e seus conceitos. Durante a aula, notamos uma dificuldade dos alunos em relação a se concentrarem nas aulas, o que exigiu maior esforço de nossa parte. Apesar

disso, os estudantes demonstraram bastante curiosidade, fazendo perguntas e participando ativamente na aula. Logo após, utilizamos atividades em grupo, que se mostraram eficazes para estimular o interesse e compreensão dos alunos. Durante as observações, o que nos chamou bastante atenção foi a importância do uso de metodologias ativas que promovem a participação dos alunos em sala de aula, uma vez que:

> Por meio do qual questiona-se a naturalização dos desafios vividos na iniciação à docência, ao mesmo tempo em que se aponta a necessidade de se considerar que "todo o processo de constituição do humano é mediado pela história (Soares; Araújo; Pinto, 2016, p. 117).

Dentre os desafios enfrentados durante o estágio, foi perceptível as múltiplas diversidades de níveis de aprendizagens das turmas. Essas experiências nos levam a refletir sobre a importância da empatia no âmbito educacional.

Em algumas visitas no turno da tarde, foi notado que alguns alunos, aparentemente, estavam fazendo uso de entorpecentes, pois, ao perceberem a nossa presença, esconderam o material em suas mochilas. Esse fato chamou a atenção, uma vez que reflete um dos grandes desafios enfrentados dentro do ambiente escolar: o envolvimento de adolescentes com substâncias que prejudicam sua saúde e seu desenvolvimento. Além disso, foi registrado que alguns estudantes foram suspensos por atitudes de desrespeito às normas da escola, como o ato de estragar a merenda escolar, o que prejudicou não apenas a instituição, mas também os próprios colegas. Essa situação reforça a importância de trabalhar constantemente valores como respeito, empatia e responsabilidade no ambiente educacional.

Por outro lado, também foi possível observar momentos positivos de engajamento e participação. Um exemplo significativo foi a preparação e o envolvimento dos alunos no desfile cívico do dia 07 de setembro.

No período do dia 15/09 ao dia 18/09 ocorreu os jogos internos da escola, no qual houve momentos de brincadeiras, jogos e muita distração. A atividade representou uma oportunidade de integração, disciplina e valorização da cidadania, além de despertar nos estudantes o sentimento de pertencimento e orgulho em participar de um evento comunitário tão importante.

Com base nessas observações, podemos realizar perguntas às professoras, retomando as dificuldades enfrentadas na escola, para compreender como a instituição se responsabiliza e quais ações adotam para lidar com essas situações. Foram feitas seis perguntas voltadas para essas dificuldades, descreveremos suas respostas a seguir:

- **Quais impactos causa a falta de infraestrutura adequada no processo de ensino-aprendizagem dos alunos?** (Ex: ar-condicionado, carteiras danificadas e ausência de quadra esportiva). A resposta foi: "A falta da infraestrutura escolar coisas a diversos impactos no processo do ensino e aprendizagem. A ausência de ar-condicionado nas salas, considerando o clima quente amazônico, gera desconforto e desmotivação entre alunos e professores. Além disso, a escola não possui biblioteca, espaço de lazer para os alunos, o que limita o uso de metodologias inovadoras que faça com que os alunos saiam da sala e não fiquem presos só aos livros didáticos";
- **Como o ambiente físico da escola interfere no desempenho dos alunos durante as aulas?** Resposta: "A falta de ar-condicionado, a falta de ventilador, temos que dar aula em uma sala extremamente quente, então faz com que os alunos precisem o tempo inteiro está saindo durante as aulas para beber água, o que levam eles a sair o tempo inteiro também pra ir ao banheiro, o que interfere porque são muitos alunos, eu entendo que a sala e extremamente quente e que a maioria dos alunos, iram sentir sede durante as minhas aulas, com uma hora e meia de aula ou às vezes 45 minutos de aula, faz com que boa parte do tempo de aula os alunos estão saindo da sala para beber água, para se refrescar porque eu não proíbo os alunos a sair, eu não consigo ter essa prática de proibir os alunos de sair, porque eu entendo, eu passo calor eu estou na mesma sala que eles";
- **Quais estratégias o professor pode utilizar para lidar com a falta de concentração e o desinteresse dos alunos durante as aulas?** Resposta: "Eu acredito muito em uma educação

que seja afetiva, então a minha afetividade ela de alguma forma ajuda com que aquele aluno se concentre nas minhas aulas, apesar do calor, se ele gosta das minhas aulas, pelo menos 10 dá atenção do meu aluno eu vou ter, e prestar atenção em algo que eu estou falando, então tenho essa questão da afetividade e outras estratégias que eu levo, como jogos, recentemente eu fiz um bingo pedagógico com algumas turmas, Busco levar as vezes projeção, vídeos, temos que estar ali tentando driblar todos os nossos problemas, todas as nossas dificuldades e levar algo para eles que minimamente causa interesse";

- **Como as metodologias ativas podem contribuir para aumentar o engajamento dos estudantes nas aulas de Est. Amazônicos e Geografia?** Reposta: A professora acredita na importância de dar voz e protagonismo aos alunos, incentivando sua participação nas aulas por meio das metodologias ativas. Essas práticas permitem que os estudantes se sintam parte do processo de aprendizagem, reconhecendo que também são portadores de conhecimento.

Além disso, as metodologias ativas favorecem a cooperação, a empatia e o desenvolvimento socioemocional, promovendo a socialização e o apoio mútuo entre os alunos, mesmo em atividades competitivas.

- **Durante sua experiência como professora, já teve contato com algum aluno que fazia uso de substâncias proibidas?** "Eu acredito que de muitas maneiras, como por exemplo, fazendo acolhimento, fazendo a intervenção, conversando com a família, com os professores, que tenhamos uma formação, com relação a essas situações, eu nunca tive contato direto, mas se eu estivesse contato, eu não saberia lidar, porque eu não tenho formação continuada dentro da escola, e eu acho que é muito necessário que a gente tenha essa formação para gente saber lidar com casos assim";
- **Que tipo de apoio a escola deve oferecer para prevenir o envolvimento de adolescentes com comportamentos de risco?** "Eu acredito que estreitar os laços com a família, é mui-

> to importante, porque temos que ter essa conversa, para saber como é que esse adolescente e fora da escola, e oferecer atividades físicas, artísticas na escola, temos um projeto de esportes. Quando estamos no período da feira cientifica, fazemos teatro, que engaja muito, que dá protagonismo para as crianças, no período de festa junina a gente tem o envolvimento deles com danças, então eu acredito que todas essas coisas, que a escola oferece apesar dos problemas que são muitos, já ajudam que previna o envolvimento deles com comportamentos de risco".

Diante disso, por meio da entrevista semiestruturada que nos permitiu ter um panorama da jornada de trabalho docente, mediante a desvalorização e principalmente dos profissionais, uma vez que

> Estamos considerando que o professor, ao exercer seu trabalho, vivencia todos esses aspectos, tanto na sua formação como na sua trajetória profissional, precisando, por isso, dominar o ato de ensinar e formar, que permanece como natureza deste trabalho, com todos os envolvimentos aí implicados (Hagemeyer, 2004, p.74).

É fundamental destacar que, durante nossa jornada, realizamos diversas conversas informais com vários professores da escola. A partir desses momentos de diálogo, observou-se que alguns profissionais citam as mesmas dificuldades, que não só na está na escola Ezequiel Lisboa, mas em outras escolas do município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na experiência vivenciada fica evidente que o estágio é um momento essencial na formação docente, pois permite não apenas a observação da realidade escolar, mas também a vivência de situações práticas que enriquecem a compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem. A regência, as observações e os desafios enfrentados possibilitaram uma reflexão mais profunda sobre o papel do professor e a necessidade de adotar estratégias metodológicas que despertem o interesse e favoreçam a participação dos alunos.

Além disso, a diversidade de níveis de aprendizagem reforça a importância de se trabalhar com empatia, respeito e adaptação às diferentes realidades encontradas em sala de aula. Assim, a experiência contribuiu significativamente para a nossa formação, fortalecendo tanto o conhecimento teórico quanto a prática pedagógica, elementos indispensáveis para a construção de uma atuação profissional consciente, crítica e comprometida com a educação.

Palavras-chave: Escola; Desafios; Ensino-aprendizagem; Docente.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de expressar nossa sincera gratidão pela oportunidade de estagiar na Escola Municipal de E.F Ezequiel Lisboa no Município de Maracanã-Pa. Essa experiência foi muito importante para a nossa vida acadêmica. Durante esse processo de estágio, tivemos a chance de desfrutar dessa experiência incrível e de muito aprendizado com a Professora Marlene Santos e a Professora Gabriela Silva. Foi enriquecedor essa experiência de muito conhecimento.

Agradecemos também à equipe pedagógica, ao diretor da instituição, Odair José, e aos alunos que nos acolheram, e ao meu orientador, Madson Quaresma, que contribuiu com paciência, apoio e ensinamentos valiosos para o desenvolvimento das nossas atividades – nesse processo, você foi essencial para o nosso aprendizado e crescimento como futuras profissionais da educação, que, durante esse processo, possamos compreender melhor o papel do educador na formação dos nossos futuros alunos.

REFERÊNCIAS

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. Educar, Curitiba, n. 24, p. 67–85, 2004.

SOARES, Júlio Ribeiro; ARAÚJO, Dalcimeire Soares de; PINTO, Rafaela Dalila da Costa. Aprendizagem escolar: desafios do professor na atividade docente. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 51, p. 72-84, 2º sem. 2020.

A PRÁTICA DOCENTE EM TRANSFORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS COM METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Rainara Soeiro de Araújo
rainara.sdaraujo@aluno.uepa.br

Ana Lorena Carvalho do Vale
analorena1619@gmail.com

Madson José Nascimento Quaresma
madson.quaresma@uepa.br

INTRODUÇÃO

O presente relatório detalha as observações e experiências adquiridas durante o período de estágio e regência supervisionada na Escola Maria Ione Henrique, com vistas a analisar as perspectivas que envolvem a formação de professores na atualidade a partir de uma ótica dialético-reflexiva. Desde a acolhida inicial, marcada pela boa recepção da coordenação e secretaria, até o alinhamento com a professora regente, o objetivo central desta experiência foi imergir na realidade escolar, analisando a estrutura física da instituição, o convívio entre professor e aluno e os métodos de ensino em vigor. A experiência culminou na fase de regência, voltada para a intervenção no desenvolvimento da escrita correta das palavras pelos alunos.

A experiência de estágio e regência na Escola Maria Ione Henrique foi fundamental para o aprendizado prático. A formação do professor, conforme discutido na literatura, não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas é uma conquista tecida por diversas interações, incluindo a prática e a interação com os alunos. A recepção da escola e o bom convívio entre professor e aluno são pontos positivos a serem destacados. No entanto, foram identificados desafios significativos, como a precariedade da estrutura física das salas de aula (falta de climatização), a persistência de métodos de ensino excessivamente tradicionais e, principalmente, a necessidade urgente de intervenção para aprimorar as habilidades de leitura e escrita

dos alunos. Tais dificuldades reforçam a importância de uma nova performance do professor, que atue como articulador de sua prática cotidiana, desvinculando-se de uma concepção conservadora da educação e adquirindo consciência do seu papel como construtor de novas realidades. A vivência prática proporcionou percepções valiosas sobre a realidade do escolar, sublinhando que a formação inicial é uma base que precisa ser aprimorada na vivência profissional e nas experiências.

De acordo com Dewey (1979, p. 153), "aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que, em consequência, essas coisas nos fazem gozar ou sofrer". Essa concepção evidencia que o verdadeiro aprendizado ocorre pela interação entre o sujeito e o meio, permitindo que a prática pedagógica se torne significativa e transformadora. Assim, a experiência vivida no estágio supervisionado dialoga com o pensamento Dewey ao propor que o professor em formação aprenda a partir da ação, da reflexão e da reconstrução de sua prática.

A RELEVÂNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE

O estágio é crucial para a formação, pois permite ao futuro professor refletir sobre a sua prática. Esse processo se torna um componente de análise e reflexão do docente, sendo essencial integrar a teoria e a prática ao longo de todo o processo de formação. O modelo de formação sugerido em instâncias oficiais, por exemplo, baseia-se numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente. A prática reflexiva é profícua na construção de saberes, sendo intrínseca ao trabalho docente, e apoia-se no diálogo, na análise do trabalho e na interação. Nesse sentido, o estágio contribui diretamente para a construção dos saberes disciplinares, curriculares, experienciais, culturais e pedagógicos, que são indispensáveis para que o educador exerça sua prática com segurança e competência. A teoria e a prática não são rivais, mas sim duas faces integrantes e constituintes de um todo, articulando-se no desenvolvimento formativo do professor.

INFORMAÇÕES DA ESCOLA E O PROBLEMA CENTRAL

A Escola Maria Ione Henrique, campo de estágio, apresentou desafios que colocam em ênfase a articulação entre a teoria e a prática. A dificuldade encontrada na falta da professora em dias específicos da semana sublinha a importância de um acompanhamento mais constante do supervisor de estágio para otimizar o processo de aprendizado do estagiário. O cenário da escola, marcado pela precariedade estrutural e pela manutenção de um ensino tradicional, converge para a questão central deste trabalho: qual a relevância do estágio supervisionado para a articulação entre teoria e prática na formação docente em um contexto de desafios estruturais e persistência de métodos de ensino tradicionais? E como a prática reflexiva pode subsidiar a intervenção pedagógica eficaz (focada no desenvolvimento da escrita) na realidade da Escola Maria Ione Henrique? Assim, o estágio configura-se como o laboratório no qual o futuro docente é instigado a transformar situações de obscuridade ou conflito, inerentes à prática, em situações claras e coerentes, por meio do pensamento reflexivo.

Em suma, o estágio permitiu uma imersão crítica na realidade escolar, reforçando a necessidade de uma formação plural e reflexiva que prepare o docente para ser um mediador e um pesquisador, capaz de ler, interpretar e reescrever o espaço pedagógico.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

O período de observação teve início com a recepção na Escola Maria Ione Henrique, onde fomos muito bem acolhidos pela coordenação e pelo secretário. Fomos formalmente apresentados à professora responsável, com quem conversamos para alinhar os objetivos e a estrutura do estágio e da regência. Durante a observação, foi possível analisar a estrutura física da escola: a secretaria e a direção compartilham um espaço e a sala dos professores é climatizada. A escola atende a várias turmas (do 6º ao 9º ano, além do Ensino Médio). Contudo, a estrutura das salas de aula deixou a desejar, pois são ambientes quentes, dependendo apenas de ventilação, indicando a falta de climatização na maioria dos blocos.

Observação a respeito da relação entre professor e aluno mostrou que se tem um bom convívio, com poucas trocas negativas. No entanto, o ensino praticado pela docente era predominantemente tradicional. Essa abordagem clássica se demonstrou um desafio, visto que poucos alunos acompanhavam de fato o conteúdo, e foi constatado que alguns não sabiam ler e escrever corretamente. Este cenário evidenciou a necessidade de metodologias mais eficazes e inclusivas para engajar e garantir o aprendizado de toda a turma.

A proposta de regência feita com os alunos do 6 ano, buscou aprimorar o modelo tradicional de ensino feito pela professora anterior regente regularmente da turma, aproximando-se de uma prática ativa. De acordo com Silva, Vieira e Alves (2023, p. 2), "a utilização das metodologias ativas proporciona ao discente envolverse de forma ativa e atuante, rompendo com o ensino tradicional e estimulando a autonomia e o engajamento na aprendizagem".

Durante o período de regência, as atividades foram realizadas com a turma do 6º ano do turno da tarde, com a professora Ana Lorena C. do Vale e a professora Rainara Soeiro de Araújo. A sala era composta por uma média de 29 alunos que frequentam regularmente as aulas. O planejamento da regência teve como objetivo principal promover uma aula interativa e participativa na qual os estudantes pudessem se envolver de forma ativa na construção do conhecimento. A temática trabalhada foi o relevo terrestre, conteúdo integrante do componente curricular de Geografia. O tema foi desenvolvido como uma revisão aprofundada em metodologias ativas, considerando que a professora regente da turma já havia trabalhado o assunto anteriormente com os alunos de forma oral e superficial, sem auxílio de imagens ou livros que ajudassem a identificar os relevos. Assim, a proposta de regência feita pelas professoras buscou apresentar uma nova abordagem metodológica, diferenciando-se da forma tradicional com que o conteúdo havia sido ministrado anteriormente, priorizando a participação e o diálogo entre professor e estudantes.

No início da aula, realizou-se uma breve explanação oral sobre os conceitos fundamentais de relevo terrestre a fim de retomar e consolidar os conhecimentos prévios dos alunos. Essa retomada serviu também para

estimular a memória dos estudantes e verificar o quanto haviam assimilado do conteúdo anteriormente estudado. Durante esse momento, foi incentivado que os alunos recordassem informações e complementassem com suas próprias palavras, promovendo uma aprendizagem significativa e colaborativa. Ademais, durante o período de regência e aplicação das atividades relacionadas ao relevo, observou-se que alguns alunos apresentavam dificuldades na compreensão de conteúdos básicos, especialmente na leitura e na escrita. Esses estudantes, em um primeiro momento, demonstraram receio em pedir ajuda e em esclarecer dúvidas com as professoras. No entanto, ao longo das aulas, foi possível perceber um avanço significativo na postura dos alunos, que gradualmente foram superando a timidez e participando com mais segurança das atividades propostas. As solicitações de ajuda passaram a ocorrer com mais frequência, evidenciando a criação de um ambiente de confiança e diálogo entre alunos e professoras.

Por consequência, foram utilizados recursos didáticos, como o quadro branco para o registo dos conceitos e exemplos em sintonia com as explicações e feedbacks dos alunos, além de apostilas ilustradas com imagens coloridas, acompanhadas de legendas explicativas e breves textos de apoio. Essas apostilas continham também questões orientadoras, elaboradas para serem resolvidas em sala de aula, com o objetivo de fixar o conteúdo e estimular o raciocínio geográfico dos estudantes. A metodologia adotada permitiu uma maior interação entre os alunos e as professoras, despertando o interesse e facilitando a compreensão da temática proposta. Observou-se que os estudantes se mostraram motivados ao identificar as diferentes formas de relevo representadas nas imagens e ao relacioná-las com exemplos do cotidiano, como montanhas, planícies e vales.

Assim, a experiência de trabalhar o conteúdo de relevo terrestre revelou que o ensino de Geografia no 6º ano pode ser um espaço oportuno para despertar nos alunos o interesse pela observação e pela compreensão crítica do espaço em que vivem. Através de atividades participativas e dialogadas, foi possível articular o conhecimento científico aos saberes cotidianos, tornando o aprendizado mais significativo. A aula contribuiu para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma

experiência enriquecedora tanto para o docente em formação quanto para os discentes envolvidos durante o período de regência.

Contudo, a regência foi elaborada com o objetivo de intervir nas dificuldades de escrita e leitura, bem como no baixo engajamento constatado, que eram desafios significativos permeando a realidade escolar. Assim, a temática escolhida foi o relevo terrestre, um conteúdo de Geografia que já havia sido trabalhado pela professora regente de forma oral e superficial. Nesse sentido, a proposta das professoras estagiárias buscou uma nova abordagem metodológica, priorizando a participação e o diálogo entre professor e alunos, em oposição à metodologia tradicional. Nesse sentido, no início da aula, realizou-se uma breve explanação oral, objetivando retomar e consolidar os conhecimentos prévios, incentivando os alunos a recordarem informações e complementarem com suas próprias palavras, promovendo uma aprendizagem significativa e colaborativa. Em seguida, foram utilizados recursos didáticos essenciais, como o quadro branco para o registro de conceitos e exemplos, e, principalmente, apostilas ilustradas com imagens coloridas, legendas explicativas e textos de apoio. Com isso, buscou-se despertar o interesse através do visual e do raciocínio geográfico, uma lacuna percebida anteriormente.

Assim, durante a aplicação dessas atividades, observou-se que alguns alunos apresentavam receio em pedir ajuda e tinham dificuldades na compreensão de conteúdos básicos de leitura e escrita. No entanto, ao longo da aula, foi possível perceber um avanço significativo na postura dos alunos, que gradualmente superaram a timidez e participaram com mais segurança, o que evidencia a criação de um ambiente de confiança e diálogo. Dessa forma, a metodologia adotada permitiu uma maior interação e despertou a motivação dos estudantes ao relacionarem as formas de relevo com o cotidiano. Por fim, a regência não apenas contribuiu para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mas também proporcionou à docente em formação percepções valiosas, reforçando a importância de metodologias ativas para o engajamento e o aprendizado efetivo em Geografia. A vivência prática demonstrou que a superação do ensino tradicional é crucial para garantir que todos os alunos, especialmente aqueles com dificuldades básicas, possam acompanhar o conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório de estágio e regência supervisionada na Escola Maria Ione Henrique permitiu a consolidação de conhecimentos teóricos e a aquisição de uma experiência prática fundamental para a formação docente. Esta etapa curricular, conforme detalhado no corpo do trabalho, é reconhecida como o espaço crucial de convergência entre o arcabouço teórico da Licenciatura em Geografia e a práxis pedagógica vivenciada no cotidiano escolar. Os objetivos centrais de imergir na realidade escolar, de analisar a estrutura física da instituição, o convívio entre professor e aluno e os métodos de ensino em vigor foram amplamente abordados, servindo como um ponto de partida para a atuação.

A experiência culminou na fase de regência, voltada para a intervenção no desenvolvimento da escrita correta das palavras pelos alunos, um desafio identificado desde o período de observação. Dessa forma, o estágio não se limitou à mera observação ou aplicação, mas se estabeleceu como um laboratório de ação reflexão, em que as descobertas sobre a realidade do chão da escola foram imediatamente confrontadas com a necessidade de se buscar e aplicar práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. A satisfação dos objetivos iniciais pavimentou o caminho para a reflexão crítica sobre as aprendizagens alcançadas e os obstáculos superados, que serão pontuados a seguir. Essa experiência foi marcada por desafios significativos desde as limitações estruturais da escola até a necessidade de ressignificar práticas pedagógicas tradicionais, mas também por aprendizados que reafirmam o papel do professor como agente de mudança social.

Conclui-se que a formação docente deve articular o saber teórico à prática cotidiana, sustentada por uma postura crítica e humanizadora. Nesse sentido, Freire (1996) defende que o verdadeiro educador é aquele que ensina porque aprende, e aprende porque ensina, comprometido com uma educação transformadora, dialógica e libertadora.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Geografia; Regência; Metodologias Ativas; Prática Docente.

AGRADECIMENTOS

Expressamos nossa sincera gratidão a todos que contribuíram para a realização deste estágio. Agradecemos, primeiramente, à Universidade do Estado do Pará (UEPA) e, em especial, ao professor Madson José Nascimento Quaresma, nosso orientador, pela valiosa orientação e pelo suporte teórico-metodológico imprescindível à nossa formação. Estendemos nossos agradecimentos à Escola Maria Ione Henrique, por nos abrir as portas, em nome da Coordenação e do Secretário, pela calorosa acolhida. Em particular, agradecemos à Professora Regente da turma do 6º ano, pela colaboração, confiança e por nos permitir a vivência da prática docente em sua sala de aula. Por fim, agradecemos aos alunos do 6º ano, que participaram ativamente das atividades de regência, proporcionando uma experiência de aprendizado e crescimento inestimável.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PLACIDES, Fernando Mariano; COSTA, Jose Wilson da. John Dewey e a aprendizagem como experiência. Revista Apotheke, 7(2), 129-145, 2021.

SILVA, Márcia Belarminio da; VIEIRA, Yasmim da Silva; ALVES, Márcia de Albuquerque. A eficácia das metodologias ativas no ensino-aprendizagem. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário UNIESP [S. l.: s. n.], 2023. Disponível em: https://www.iesp.edu.br/sistema/uploads/arquivos/publicacoes/a-eficacia-das-metodologias-ativas-no-ensino-aprendizagem-autor-silva-marcia-belarminio-da-.pdf. Acesso em:

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II E A PRÁTICA DOCENTE PARA METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE PRÁTICA REALIZADA NO CENTRO INFANTIL E FUNDAMENTAL SENHOR DA PAZ

Athos Germano Matos Rodrigues
athhoosgermano@gmail.com

Madson José Nascimento Quaresma
madson.quaresma@uepa.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo expor as experiências do período de Estágio Supervisionado em Geografia II, que ocorreu entre os dias 3 de setembro a 30 de setembro de 2025, na instituição privada de ensino Centro Infantil e Fundamental Senhor da Paz, localizada na esquina com a Rua Antônio Horácio, Tv. Severiano Santos, 303 - Santa Lídia, no município de Castanhal-PA. Sua funcionalidade é apenas no turno da manhã, com a abertura do portão às 7:15, e vai até 11:55 ou 12:45, dependendo dos dias da semana. Além disso, usam as redes sociais para promover campanhas e o seu trabalho como instituição, e têm uma rotina de realizar orações matinais, já que muitos dos alunos são católicos ou evangélicos.

A experiência do estágio, desde as observações realizadas, a construção do plano de aula e a prática da regência, foi de suma importância, pois me ajudou a ter pelo menos uma noção sobre a questão da interação com a turma e o exercício da docência. Além disso, consegui também ter uma concepção em relação à questão das atividades didáticas de Geografia e sem esquecer da prática da regência, que é uma etapa muito importante para formação do discente como futuro professor.

Também tive a oportunidade de observar as apresentações e construções de trabalhos organizados pelos discentes, alguns eram trabalhos avaliativos, valendo pontuação importante antes do período de provas, momento em que presenciei o trabalho coletivo dos alunos, e sem esquecer das apresentações feitas na semana do meio ambiente, em que as tur-

mas realizaram exposições com cartazes, maquete e o uso de materiais reciclagem para recreação ou para outra utilização, para a conscientização sobre o meio ambiente.

Além disso, durante os momentos de orientação em que estive com o coordenador de estágio e com outros docentes da instituição na qual desenvolvi o estágio, pude entender como seus métodos são construídos e abordados em sala de aula. As interações entre aluno e professor que observei me serviram como suporte para analisar as metodologias adotadas pelos docentes, e sem esquecer da rotina de funcionamento da instituição, que analisei e pesquisei algumas questões, pois, de acordo Pimenta e Lima (2004),

> [...] É possível o estágio se realizar em forma de pesquisa? A pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários (Pimenta; Lima, 2004, p. 46).

Depois, consegui grandes avanços com a realização da regência com a turma do 9º ano, na qual desenvolvi o conteúdo "Continente Asiático", abordando a regionalização e espaço econômico. Vale nota as conversas que tive com o professor Alexander, que ministra Geografia nos 8º e 9º anos, e meu coordenador de estágio, tanto sobre as observações quanto as interações, as quais foram meu acervo de informações. E sem esquecer o trabalho individual e coletivo que percebi durante minha aula e na dinâmica em grupo que elaborei antes da regência.

METODOLOGIA

A pesquisa foi de cunho qualitativo, analisando e buscando informações que possam ser de grande utilidade para mim. Durante o período em que estive estagiando, obtive o máximo de informações possíveis, como, por exemplo, na questão do método de ensino. Pelo que depreendi em alguns assuntos tratados em sala, teve bastante o conceito de lugar. Para as turmas do 6º e 7º, também o usam, mas depende do tema trabalhado na sala.

Depois, para conseguir ter uma compreensão mais detalhada sobre a dinâmica entre aluno e professor, observei os fenômenos ocorridos em sala de aula do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Com isso, fui coletando o máximo de informações que eu pude colher, desde apresentação de trabalhos coletivas até as atividades avaliativas importantes antes do início das provas do semestre. Vale lembrar as interações entre os alunos e os professores que observei neste período.

Além disso, o foco da minha regência foi a turma do 9° ano, com uma faixa etária de 15 a 17 anos. Para entender como as disciplinas de Geografia e Estudos Amazônicos são trabalhadas em sala de aula, busquei analisar as conversas com os docentes, observando a forma como as aulas são conduzidas e as interações entre docentes e discentes. Além disso, analisei do livro didático que usei para acompanhar a aula e as atividades para a avaliação.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

No início do estágio, no dia 3/9/25, comecei apenas observando, anotando e destacando algumas características que presenciei, ouvi e procurei me informar pessoalmente, como, por exemplo, nos dois primeiros dias em que acompanhei as aulas de Geografia e Estudos Amazônicos, momento em que os docentes adotaram como metodologia de ensino aulas expositivas com o auxílio do quadro branco, livro, pincel etc., ou seja, um padrão comum das aulas de Geografia. O referido período coincidiu com a programação da Semana do Meio Ambiente, na qual as turmas organizaram apresentações e enfeitaram a sala com temáticas ambientais para falar sobre a reciclagem, desatamento, notícias atuais etc.

Ademais, não pude conseguir tantos dados sobre a programação, pois, quando comecei a estagiar, se estava nos momentos finais e só observei a apresentação da turma do 6° e 9° ano. Fiquei impressionado como foi a produção da decoração das salas e das apresentações. A respeito do trabalho em equipe, estão de parabéns, pois conseguiram demonstrar total domínio ao tema. Com o fim da Semana do Meio Ambiente, fui buscar

a construção e conteúdo da aula, muito em razão da diretoria da escola, que me disponibilizou o livro didático.

Valer realçar que, durante o período de estágio, acompanhei vários professores que trabalham com diferentes para compreender o conteúdo abordado e a dinâmica entre as classes do 6º ao 9º ano do fundamental, tanto os assuntos de Geografia quanto os de Estudos Amazônicos. Além disso, observei momentos envolvendo dinâmica lúdica e atividades avaliativas com temáticas atuais sobre meio ambiente e questões sociais, sem esquecer dos conceitos mais conhecidos da Geografia, como lugar, território, paisagem, região etc.

No dia 10/9 estava acompanhado aula de Estudos Amazônicos do professor Francisco, na turma do 8º ano, que tratava sobre figuras de resistência em prol da preservação ambiental. Uma das figuras mais comentadas da temática foi o Cacique Raoni Matukire, reconhecido internacionalmente pela causa ambiental e indígena, que também rendeu indicação ao Nobel da paz em 2020, sem esquecer da contribuição de ativista e líder sindical Chico Mendes para preservação e proteção da Amazônia, colocando também as questões sobre conflitos na Amazônia e impactos nas comunidades.

Paralelamente, algumas características que observei bastante em algumas aulas referem-se a como os alunos conhecem algum assunto específico que o professor aborda em sala de aula. Alguns já conhecem mais nas mídias sociais ou na televisão, muitos alunos adquiriram o conhecimento de alguma parte das temáticas sobre meio ambiente ou políticas por meio da Internet. Os discentes compartilham na sala o que viram ou ouviram e, claro, o professor responde as dúvidas dos alunos em algo que não entenderam ou se é verdadeiro ou falso.

Em seguida, procedi pesquisando e estudando o conteúdo do livro didático de Geografia tanto do 8º quanto do 9º ano, para decidir sonbre o que praticaria a regência. Nos momentos que estive verificando o conteúdo dos livros, usei-o para acompanhar as aulas, e sem esquecer dos conteúdos das outras de fundamental que observei e destaquei. Por exemplo, nas aulas de Geografia, tinham conteúdos que envolvia planaltos, climas,

localização das regiões do brasil e países de outros continentes etc. Depois, os conteúdos de Estudos Amazônicos eram sobre meio ambiente, reuniões internacionais e questões nacionais.

Vale destacar a interação que os docentes e discentes têm em vários aspectos, tanto os positivos quanto os negativos. Na perspectiva positiva, observei momentos em que os docentes ajudaram alunos com dificuldades nas atividades avaliativas, que é uma característica comum na interação, e momentos de conversas descontraídas, com o professor promovendo o trabalho individual e coletivo. Já o aspecto negativo foi no quesito das conversas paralelas altas e desrespeito às regras, o que acaba dificultando o trabalho do docente.

Além disso, este aspecto negativo infelizmente é algo bastante comum nos ambientes escolares, que além das paralelas tem a faltar de atenção dos discentes que afeta muito o trabalho profissional do docente, o que pode dificultar o aprendizado individual de outros. Nas minhas observações, presenciei inúmeras situações negativas nas turmas do 6º e 7º ano do fundamental, em que os professores passaram nas aulas no começo e no fim do período de revisão para as provas do semestre.

Depois, comecei a analisar e pesquisar sobre os conteúdos para serem trabalhados com a turma do 9º ano. Nesse sentido, estudei e construí uma aula com 20 slides e mais uma dinâmica em grupo com o objetivo de a aula durar apenas 50 minutos, tentei resumir ao máximo os capítulos sobre "Regionalização e espaço econômico da Ásia". Iniciei uma leitura para extrair as principais informações do livro didático, mas, devido ao excesso de informação e texto, não coloquei tanta informação.

Na sequência, nos momentos em que fui planejando e pedindo a opinião do meu coordenador sobre a aula, fui adquirindo alguns fatos sobre os alunos de algumas salas, em que fiquei surpreso por causa de algumas questões. Por exemplo, duas alunas do fundamental que conhecem Clarice Lispector e outras obras, e outros são atraídos por obras da cultura pop, como HQ's, mangás etc. Além disso, em relação a temas atuais, como a COP-30 e outras questões ambientais no geral, algumas turmas aparentam ter uma dominância.

Valer salientar que, durante o período em que estive construindo a minha aula expositiva e a dinâmica com o objetivo de motivar o trabalho individual e coletivo, ao mesmo tempo em que os resumos dos capítulos 8 e 9 do livro de Geografia estavam sendo resumidos, as perguntas eram feitas de acordo com as informações dos slides e do livro. Sobre a atividade em grupo, adicionei uma premiação como uma recompensa pela participação.

Em seguida, um dia antes da regência, pedi a opinião do docente Alexander Kops sobre realizar uma expositiva com slides, além da utilização do livro didático, para a qual ele concordou. No decorrer do planejamento da aula, inseri imagens junto com as informações, com representações cartográficas, espaciais e culturais de alguns países específicos da Ásia, para testar os conhecimentos dos discentes sobre o continente.

Por exemplo, durante minha pesquisa sobre as imagens que seriam usadas para representar alguns países conhecidos do continente asiático para realçar o assunto com algumas imagens diferentes além das representações socioespaciais, coloquei alguns elementos populares de alguns países da Ásia que já fazem parte da cultura pop no geral, que são basicamente várias produções populares que grande do público jovem consome hoje em dia, como músicas, séries, filmes e produções literárias gráficas etc.

Finalmente, no dia 17 de setembro de 2025, iniciei minha regência, na qual fui recebido com entusiasmo pelos alunos. Antes dos últimos ajustes da aula, pedi emprestado o projetor do professor, verifiquei, junto com o meu coordenador, se o projetor funcionaria com os meus slides. Depois, pedi a compressão e o silêncio da turma em relação à minha aula porque, além do fato de que a aula estava sendo gravada, tudo que iria explicar e expor estaria relacionado às perguntas tanto das informações escritas nos slides quanto nas falas.

Depois, no início da aula, comecei apresentando-se como estagiário, bem como apresentei o conteúdo abordado. Iniciei a aula explicando sobre os principais tópicos da sobre continente asiático, desde de regionalização, cultura, semelhanças e diferenças etc. Logo, expliquei não só

utilizando as informações que adicionei nos slides, mas também o livro com dados e representações visuais. Durante a aula, além da explicação, também tive momentos de interação com os alunos, como, por exemplo, algum aluno aleatório ler algum trecho do livro, e importe a interação entre aluno e professor, pois, de acordo com Freire (2005, p. 7),

> [...] Ao objetivar seu mundo, o alfabetizando nele reencontra-se com os outros e nos outros, companheiros de seu pequeno "círculo de cultura". Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que criticiza e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, re-criam criticamente o seu mundo.

Vale salientar que, ao longo da aula, aconteceram os famosos momentos descontraídos na classe. Pedi para que os alunos destacassem informações específicas do slide e que lessem alguns parágrafos do livro, sem esquecer das imagens que usei como estratégia de esclarecimento, pois as representações socioespaciais e culturais podem servir de grande ajuda tanto para o professor quanto para os alunos. Também usei algumas imagens com elementos da cultura pop, os quais muitos discentes conhecem ou consomem bastante nas mídias sociais.

Vale destacar, por exemplo, no tópico sobre "Espaço econômico do continente asiático", abordei como exemplo países economicamente desenvolvidos, mais especificamente da Ásia Oriental. Citei países conhecidos desta região, como Japão e Coreia do Sul, apresentei suas atividades econômicas e alguns dados do livro, mas coloquei representações populares desses países. Do Japão, adicionei imagens com os famosos animes e mangás; já da Coreia do Sul, demonstrei os doramas e o gênero musical bastante popular conhecido como k-pop, para entender como e de onde eles conhecem algumas características de alguns países.

Outrossim, compartilhei algumas informações do livro de forma resumida, como histórico econômico e social de vários países da Ásia e as inúmeras diferenças culturais, religiosas, geográficas etc. Depois, expliquei situações geopolíticas atuais, como questão territorial e mercado. Citei algumas evoluções impressionantes que alguns países tiveram

em desenvolvimento econômico, e destaquei países muito conhecidos e seus contextos agrário e industrial, e adicionei alguns blocos econômicos conhecidos, como os tigres asiáticos e a ASEA (Associação Das Nações Unidas Do Sudeste Asiático).

Citei as diferentes localizações da Ásia e suas características, tanto na parte de regionalização quanto de espaço econômico, e também pedia aos discentes lerem algumas páginas específicas sobre características de alguma temática do continente asiático ou de algum país conhecido, como, por exemplo, a Ásia Central, conhecida por ter muitas riquezas e recursos e pelas colônias soviéticas de 1920 até 1930, mas que, com fim da união soviética, se tornaram países independentes, passando por dificuldades após independência. Hoje em dia, tem depósitos naturais abundantes de ferro, chumbo, zinco, estanho etc.

Simultaneamente, além da localização adicionei a grande diversidade cultural presente nesse continente, expliquei a grande variedade de línguas, cultura, clima e religião em algumas diferentes localizações da Ásia, como, por exemplo, a Ásia ocidental, onde clima árido e semiárido tem bastante predominância; Israel como um dos mais conhecidos nesta localização, por causa de sua indústria bélica, sendo o mais industrializado do oriente médio; citei um assunto antigo, mas que agora está sendo bastante comentado, trata-se dos conflitos nesta região, isto é, os conflitos árabe-israelense, e sem esquecer de Israel e Palestina.

Claro que, outra questão que não poderia faltar nesta temática, refere-se às características relacionadas ao mercado mundial e outros fatores, como a Eurásia, que são um conjunto de países da Ásia central e a Europa que têm um elo cormecial no oriente médio, e pelo fato de ser um local de importância estratégica para a geopolítica. Expliquei que muitos países investiram intensamente na educação e tecnologia, em que algumas nações, como China e Tailândia, exportam bastante produtos relacionados à tecnologia, como microchips e computadores, e vale destacar os famosos carros elétricos que estão muito em voga no mercado hoje em dia.

Também exemplifiquei outras informações que podem ser úteis para compreender melhor sobre o tema proposto em sala de aula, como no Sudeste Asiático, que possui alguns países continentais e outros que são praticamente ilhas, chamados de países insulares, os quais estão localizados no oceano pacífico. Expus através do slide, que a localização continental abarca parte da Península Malaia e da Indochina, que contém países como Vietnã e Camboja, e a parte insular tem nações conhecidas como Malásia, Indonésia, Cingapura, o que alguns alunos ficaram bastante impressionados pelo fato de serem ilhas.

Depois de alguns alunos compartilharem seus conhecimentos sobre os países citados, conseguimos chegar nas etapas finais do assunto, com o fim da primeira aula e início da segunda. Posterior ao intervalo, iniciei a dinâmica em grupo para observar o trabalho coletivo e o individual. Dessa maneira, conclui a aula expositiva para começar a dinâmica lúdica em grupo. Antes de começar a atividade, dividi a sala em 2 grupos e explicei as regras de forma resumida.

Em seguida, expliquei que a funcionalidade seria igual ao clássico perguntas e respostas. As 10 perguntas estavam relacionadas com o tema da aula e a equipe que acertasse mais perguntas vencia. Mas, se chegasse ao empate, adicionei uma pergunta extra para desempatar. No momento de responder as perguntas, se os dois lados errassem, ninguém obtinha ponto. Quando a pergunta fosse feita, ninguém das equipes poderia ajudar o membro que foi escolhido para responder.

Sem esquecer da recompensa no final, que é uma caixa de bombom Garoto para a equipe vencedora. Depois de um período de perguntas e respostas, a dinâmica chegou com a equipe do lado direito como vencedora, mas, claro, decidi demonstrar o objetivo da dinâmica e o porquê de tê-la desenvolvido. Esclareci que foi para testar seus conhecimentos, trabalho em equipe e atenção na aula, pois todas as respostas das perguntas estavam nas informações dos slides.

Do mesmo modo, elogiei e agradeci à turma pela compreensão tanto na participação na aula expositiva quanto na dinâmica. Apesar das divergências em equipe que aconteceram, o resultado foi positivo, e deixei

claro que, mesmo que muitos tenham errado perguntas, a dinâmica foi apenas para testar o trabalho individual e em equipe e não foi para diminuir ninguém. E, mais uma vez, agradeci à contribuição de todos os discentes presentes. Aprendi tanto com eles, assim como eles comigo, e tanto os elementos do livro quanto de outras informações me ajudaram bastante na construção da minha metodologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período de estágio foi uma experiência satisfatória, e não posso negar que tive dificuldades tanto na compreensão das situações escolares quanto no momento de construir minha regência. Sem esquecer os relatos e dicas dos professores que me ajudaram e da observação. Extrai informações úteis que vão me ajudar futuramente. Tanto a aula quanto a dinâmica lúdica foram um grande momento de aprendizado, é por isso que o Estágio Supervisionado II é de grande importância.

Palavras-chave: Estágio; Docência; Metodologias.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, porque ele foi o alicerce importante neste período, e sou muito grato por todo suporte que a escola me forneceu durante o estágio e a todos os docentes de Geografia e Estudos Amazônicos que me ajudaram a entender a sala de aula e as situações que o docente enfrenta todo dia.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez... Acesso em: 28 set. 2025., 2004

CONDIÇÕES DE TRABALHO E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL: O CENÁRIO DA EMEF PROF.ª ODETE BARBOSA MARVÃO

Josuelson de Souza e Souza
josuelsom777@gmail.com

Christian Costa dos Santos
christiancostadossantos58@gmal.com

Madson José Nascimento Quaresma
madson.quaresma@uepa.br

INTRODUÇÃO

Este estudo trata da jornada de estágio curricular realizada na EMEF Prof.ª Odete Barbosa Marvão, localizada no bairro central do município de Igarapé-Açu/PA. O estágio é essencial para a formação docente, sobretudo pelo contato direto com a estrutura física e social da escola. Desse modo, torna-se possível associar teoria e prática, pondo em evidência características educacionais pouco percebidas no âmbito teórico e possibilitando reflexões acerca das orientações e métodos propostos para o estágio.

Diante disso, a partir da experiência vivida, destacam-se problemas e qualidades na instituição. A infraestrutura apresenta condições razoáveis, com número adequado de carteiras, mesas e ventiladores. Contudo, nota-se a carência de manutenção nas centrais de ar. De certo modo, essa realidade é recorrente nas escolas públicas, visto que o sistema educacional frequentemente não recebe a devida atenção estatal. Como ponto positivo, destaca-se a forte presença de professores auxiliares para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os alunos que necessitam de AEE representam 5,07% do total de 592 estudantes, distribuídos em três turnos, conforme dados de 2025.

Com base nessa vivência, voltamos o olhar para a "força" docente, observando a existência de sobrecarga e desvalorização profissional — problemas que não são restritos a essa instituição, mas presentes em diversas localidades. É notório que a carga de trabalho excessiva não é

acompanhada por uma remuneração condizente, sobretudo em pequenos municípios. Em decorrência disso, cria-se um déficit na qualidade do ensino, ocasionado pela demanda laboral exauriente. Afinal, a educação é essencial para o desenvolvimento do indivíduo e para o progresso nacional (Lucyk; Graupmann, 2017).

Em virtude do exposto, define-se a seguinte problemática: de que forma a sobrecarga de trabalho e a desvalorização profissional comprometem a efetividade da prática pedagógica e a qualidade da educação na Escola Odete Barbosa Marvão? O objetivo geral deste trabalho é analisar os motivos que levam à sobrecarga docente. Da mesma forma, os objetivos específicos são: a) descrever as principais atividades que compõem a jornada de trabalho docente; e b) identificar a percepção dos professores sobre suas condições de trabalho.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

Inicialmente, o estágio contou com aulas teóricas realizadas na UEPA Campus X. Em seguida, foram designadas as escolas de realização do estágio. Como antes mencionado, a escola onde realizamos as atividades foi a E.M.E.F Prof. Odete Barbosa Marvão, instituição de ensino que está no bairro central de Igarapé-açu/PA. Tendo isso em mente, a realização do estágio, especificamente dentro das salas de aula, ocorreu entre os dias 02/09/2025 e 19/09/2025, isso se deu nos turnos vespertino e noturno, com acompanhamento das aulas de Estudos Amazônicos e Geografia.

Durante este período, foram realizadas observações na escola, como sua estrutura, organização e funcionamento, mas, principalmente, as práticas pedagógicas empregadas durante as aulas. Desse modo, podemos visualizar os métodos aplicados. Ocasionalmente, estes métodos podem variar, tendendo a suprir a necessidade de determinadas turmas, levando em conta a faixa etária (idade), a localidade dos alunos (interior, periferia e/ou centro) e nível de alfabetização. Nesta perspectiva, destacamos que as atividades empregadas nas salas de aula são majoritariamente tradicionais, em que se utiliza bastante o quadro, pincel, apagador e a oratória do professor. Assim, boa parte do ensino é sem grandes ino-

vações, vez ou outra que se faz uso de diferentes recursos e diferentes metodologias.

Neste cenário, durante o processo de estágio, conversamos com alguns professores da rede de ensino, e nos foram apresentadas algumas estratégias, como os usos da escrita no quadro, apostila, e temas de fácil entendimento. Assim, alguns desses ensinos foram conselhos ditos por professores, e isso serviria como estratégia para conseguir tempo, controle e disciplina. Boa parte dessas estratégias são direcionadas para o controle da sala de aula, sendo impostas aos estudantes, mostrando a faceta tradicional do ensino realizado na escola. Noutro aspecto, essa forma de ensinamento acaba facilitando a vida docente, visto que existe um acúmulo de carga horaria e grande quantidade de turmas por professor, sendo que alguns deles atuam em mais de uma escola, e até mesmo em escolas de outros municípios.

Com base neste primeiro contato e as observações iniciais, fica clara a adaptação e estratégia adotada pelos educadores. Isso reflete muito na dinâmica das aulas de cada docente. Muitos destes educadores tendem a adaptar conteúdo através do método tradicional. O uso de quadro e apostila não é massivo, a aplicabilidade das atividades não é exaustiva, isso pode ser visto em algumas aulas. Por outro lado, a adoção de outros recursos não é tão expressiva. Muitos relatam que a forma de condução das aulas não os direciona para o uso destas ferramentas, e mesmo se ocorresse, exigiria tempo e organização, o que, em alguns casos, é inviável. Assim, a temática das aulas é bastante repetitiva, ano após ano. Isso traduz a organização profissional, que é uma estratégia de conciliar a demanda das turmas com a mesma temática.

Posteriormente, chega o período de realizarmos a regência exigida no estágio. Discutiu-se com alguns professores sobre estratégias de ensino que poderiam ser aplicadas. Dessa forma, elaboramos o que melhor se aplicaria para a turma selecionada. E assim, os elementos centrais do nosso plano de aula foram: a) tema: produção do espaço amazônico, do meio natural ao meio; b) objetivos: compreender a construção histórica do espaço amazônico, identificar as diferentes populações amazônicas,

exemplificar as mudanças ocorridas na Amazônia ao longo do tempo e identificar os desafios atuais da região; c) metodologia: mediação entre ensino tradicional e ativo com aula expositiva e dialogada; d) recursos: quadro, pincel, apagador, apostila, notebook, projetor e caixa de som; e) avaliação: participação e colaboração durante a aula, responder corretamente as questões dispostas na apostila.

Nesse sentido, a execução da aula ocorreu na turma da EJA, 4ª etapa (noturno). A escolha dessa turma deu-se em decorrência da preceptora do estágio, em que se fazia necessário intervir nesta turma com um conhecimento mais aprofundado sobre a região amazônica. A aula teve início por volta das 19:00h do dia 17/09 e foi finalizada às 20:30, com duração de 90 min. Sendo assim, conseguimos alcançar os objetivos propostos no plano de aula. Este momento foi essencial para que houvesse maior interação com os estudantes da escola com os professores regentes. Em suma, esta experiencia serviu de grande aprendizado para nós estagiários, uma vez que boa parte da teoria aplicada na sala de aula se distancia um pouco da realidade escolas, sobretudo da educação básica.

Durante a jornada de estágio, as atividades de observação, regência e participação deram-nos subsídios para algumas questões referentes ao ensino aplicado nas salas de aula. Em conversa com os professores da escola, deu-se ênfase em algumas problemáticas referentes à disposição de recursos e à falta de tempo para o planejamento docente. Uma vez que um professor tenha uma enorme quantidade turmas em uma única escola, o tempo de organização torna-se curto e pouco produtivo. Isso se agrava ainda mais quando este profissional atua em mais de uma instituição no mesmo município, muitas vezes atendendo à esferas municipal e estadual, tendo em vista que a jornada de trabalho docente começa logo cedo. A depender do profissional e da carga horaria adotada por ele, essa jornada pode se encerrar somente no final do dia, e muitas vezes torna o planejamento insustentável, visto que

> O planejamento, a organização e a preparação das aulas constituem um dos mais exigentes aspectos da carga de trabalho docente, envolvendo uma série de atividades a serem organi-

> zadas de modo a contemplar o curto, médio e o longo prazo. É necessário fazer a adaptação aos interesses e à diversidade de características pessoais dos alunos (Viegas, 2022, p. 07).

Para se ter o conhecimento da dinâmica de sala de aula, é necessário vivenciá-lo. Muitas vezes no entendimento popular, a reponsabilidade educativa recai totalmente sobre o professor, e não estão totalmente incorretos. A escola é constituída por diversas áreas, e a ação mais importante é a construção das aulas. Isso ocorre durante três fases, a primeira sendo o planejamento, segunda, a execução, e terceira o aprendizado adquirido. Isso tudo depende de um bom planejamento, uma estrutura aceitável e alunos que estejam engajados no ensino. Isso retrata a responsabilidade que está ligada diretamente aos professores, mas se deve ter em mente que governantes e alunos também têm responsabilidades com a escola.

Dessa maneira, para explicitar ainda mais esta problemática, realizamos uma entrevista semiestruturada com um dos professores da escola. Também levamos em conta o relato de alguns outros profissionais com os quais tivemos contato. A entrevista contou com seis perguntas, descreveremos elas e suas respostas a seguir:

1. **Por que escolheu esta profissão?** "Como eu já tinha duas filhas, eu não podia estudar em Belém ou Castanhal, e na época foi ofertado o curso de Geografia na UEPA de Igarapé-açu, e foi escolha minha fazer esse curso e essa profissão por conta do momento da minha vida, e eu também gostava de Geografia" (professora MH);
2. **Qual seu grau de formação?** "Sou formada em licenciatura plena em geografia, tenho pedagogia como complementação, especialização em história e fundamentos da geografia e mestrado em geografia pela UEPA" (professora MH);
3. **Atualmente trabalha em mais de uma escola?** Qual sua avaliação para a estrutura física destas escolas? "Atualmente trabalho na escola Marvão com 5 turmas, 3 a tarde 6°, 7° e 9° ano no período da tarde, e as turmas da EJA 3ª e 4ª etapa pelo turno da

noite. Eu também trabalho em Curuçá com uma turma de 5° ano todos os dias no turno da manhã na escola Maria Hyluiza, concursada pelo município. As escolas têm estruturas razoáveis, tem muito a melhorar, as vezes a falta de estrutura prejudica a aula" (professora MH).

4. **Sente algum tipo de sobrecarga relacionada ao trabalho?** Se a reposta for sim, esta sobrecarga está relacionada ao físico e/ou ao psicológico? E, na sua visão, isso se estende para seus colegas de trabalho? "Antes eu não sentia muita sobrecarga por conta das turmas aqui da Marvão, mas hoje com essa nova rotina de deslocamento entre Curuçá e Igarapé-açu eu começo a sentir um cansaço físico e psicológico, lá porque são todas as disciplinas do currículo pedagógico, aqui nem tanto. Mas tem professores que trabalham só aqui, mas tem muita turma e dá para ver o cansaço neles, principalmente nos mais velhos" (professora MH).
5. **Na sua visão, os problemas enfrentados pelos profissionais da educação têm reflexo no momento de ensino, relacionado às metodologias, ensino e aprendizagem?** "A gente como professor sente o reflexo no ensino, eu falo que os professores devem ter disciplina e planejamento, eu sinto o cansaço e meu planejamento fica comprometido por conta dessa rotina, ir de uma cidade pra outra, as vezes pensar em muitas turmas deixa a gente sem rumo, então a gente deve saber lidar com essas situações, mesmo sem apoio" (professora MH).
6. **Está contente com a quantidade do seu salário?** Nesta perspectiva, o que deveria mudar? "A questão salarial eu não tenho nada a reclamar, porque lá em Curuçá eu sou concursada então eu recebo um valor considerável, com os benefícios, aqui em Igarapé-açu eu recebo menos por conta do contrato e da realidade disso, ganho por hora, aqui eu tenho 100h e lá eu tenho 100h também, mas existe essa diferença entre pagamento, se fosse apenas por contrato eu acredito que seria bem difícil manter uma qualidade de vida razoável" (professora MH).

Com base neste relato, o levantamento de dados permitiu-nos ter um panorama da jornada de trabalho docente, expondo algumas problemáticas que têm um conhecimento e apelo popular, mas que, infelizmente, ainda são pouco problematizadas, pois muito se discute, mas poucas ações são realizadas para mudar os percalços enfrentados pelos professores da rede de ensino. Na entrevista, é dada ênfase na dupla jornada de trabalho enfrentada pela professora entrevistada. Esse cenário não é muito incomum. Muitas vezes os professores adquirem diversas horas de trabalho para obter uma remuneração aceitável. Isso nem sempre é suficiente, principalmente em trabalhos por contrato ou vínculos a prefeituras, uma vez que

> O trabalho docente tem sofrido crescente precarização. Cada vez mais professores são contratados por tempo parcial, com vínculos frágeis que se encerram ao final do semestre ou ano, fazendo com que os trabalhadores tenham que conviver com a incerteza (Campos; Viegas, 2021, p. 423).

É fundamental destacar que, durante nossa jornada, realizamos diversas conversas informais com vários professores da escola Marvão. A partir desses momentos de diálogo, observou-se que alguns profissionais têm uma grande quantidade de turmas, estas não só na escola Odete Barbosa Marvão, mas em outras escolas do município. Diante desse cenário, é mencionado várias vezes a falta de tempo e organização profissional. Em decorrência disso, o conteúdo proposto durante as aulas é muitas vezes repetitivo sem uma perspectiva de atualização, em outros momentos o assunto tratado nas aulas é confundido entre as turmas, às vezes de anos superiores ou inferiores.

Ao longo dos anos, o ato de ensinar é enfraquecido, muitas vezes a questão não está na estrutura física ou na disponibilidade materiais pedagógicos, mas sim na consistência profissional, a busca por inovação e superação, novas atividades e aplicabilidade de ensino. Porém, o cenário que apresentamos, no qual a maioria dos professores não tem sequer um tempo mínimo e relevante para se programar, torna-se inviável lidar com certas demandas e situações.

Aliada a isso, há uma pressão interna e externa: internamente, os educadores tendem a ser cobrados pela direção da escola; externamente, pela comunidade escolar, incluindo pais e responsáveis. Esse cenário coloca o professor em uma posição difícil, pois a responsabilidade atribuída ao cargo tem um peso muito grande. Em muitos momentos, não se leva em conta a vivência desses professores nem suas dificuldades pessoais e estruturais, tornando sua atuação ainda mais complexa e desafiadora. Nesse entendimento:

> O trabalho educativo se desenvolve num meio de múltiplas interações que influenciam a atuação do professor. No exercício cotidiano, as dificuldades encontradas aparecem relacionadas a situações concretas, que não são sujeitas a modelos pré-determinados. Nessa perspectiva, exige-se do docente habilidades, como também a capacidade de enfrentar situações variáveis (Silva; Lima; Paiva, 2012, p. 03).

Dessa forma, compreende-se que o trabalho docente extrapola a execução direta da aula. Ele exige planejamento rigoroso e a capacidade de conectar o conteúdo científico à vida cotidiana e profissional dos estudantes. Frequentemente, a expertise do professor é posta à prova sob pressão, pois a implementação de novos currículos e metodologias ignora a realidade da carga horária desses profissionais, que já se encontram sobrecarregados pela gestão de múltiplas turmas. O ato de educar é um processo composto por diversas etapas que, necessariamente, devem partir de um planejamento claro, objetivo e contextualizado

Em suma, a experiencia profissional vivenciada é pouco produtiva. Para os professores mais experientes, algumas destas dificuldades de organização e divisão temporal não é muito expressiva. Em contrapartida, os docentes de “primeira viagem”, ou os que ainda não se adaptaram totalmente a dinâmica escolar, é um desafio constante, pois a realidade vivida por cada um destes profissionais é distinta, e muitas vezes estas problemáticas são generalizadas, mas destacamos algumas observações que servem de alerta e ponto reflexivo para os professores em formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada de estágio curricular realizada na escola Odete Barbosa Marvão demonstra a complexa estrutura educacional e as relações presentes nela. Desse modo, o aprendizado adquirido para nossa formação docente foi essencial, visto que uma grande parcela da realidade escolar pode ser experimentada e vivida. Sobre isso, destacamos qualidades educacionais em que existem professores preocupados com a educação, mas também destacamos as mazelas neste âmbito, sendo estas a negligência na infraestrutura, sobrecarga e desvalorização do trabalho docente.

Sob essa ótica, observa-se que a alta demanda profissional, somada às carências estruturais, priva o docente do tempo necessário para a inovação metodológica. Essa limitação impacta diretamente o rendimento escolar, criando um cenário em que a baixa qualidade do ensino é, muitas vezes e de forma equivocada, atribuída exclusivamente ao desempenho dos discentes, ignorando-se as falhas do sistema que sustentam essa realidade

Uma das grandes problemáticas na área da educação na atualidade é a negligência. Ela está exposta em todo os locais da escola, como estrutura, falta de material pedagógico, precarização do transporte, falta de professores e desvalorização profissional. Este estudo foi importante para dar evidencia a algumas destas questões, em que pretendemos dar visualidade às problemáticas enfrentadas na escola Odete Barbosa Marvão. Por fim, destacamos que os objetivos deste trabalho foram alcançados, demonstrando a importância deste tema, em dar visibilidade para questões tão presentes na atualidade, mas que ainda estão longe de serem solucionadas.

Palavras-chave: Sobrecarga docente; Desvalorização profissional; Prática pedagógica; Estágio curricular; Qualidade da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos professores Natalino e Marlena, que foram essenciais em nossa jornada de estágio na Escola Marvão. Seus incentivos e conselhos sobre a profissão docente demonstraram a real im-

portância da educação como ferramenta de transformação de vidas. Expressamos nossa gratidão também ao professor Madson Quaresma, por sua orientação e paciência, auxiliando-nos em cada etapa e sanando nossas dúvidas com dedicação. Acima de tudo, agradecemos a Deus, por nos guiar e conceder sabedoria em todos os momentos, especialmente nos mais desafiadores

REFERÊNCIAS

CAMPOS, M. F de; VIEGAS, M. Fe. Saúde mental no trabalho docente: um estudo sobre autonomia, intensificação e sobrecarga. Cadernos de Pesquisa, v. 28, n. 2, p. 417–437, jun., 2021. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13270. Acesso em:

LUCYK, V. P. K.; GRAUPMANN, E. H. A desvalorização do trabalho docente brasileiro: uma reflexão de seus aspectos históricos. Humanas Sociais & Aplicadas, v. 7, n. 20, 2017.

SILVA, M. C. R; LIMA, F. M. A; PAIVA, R. I. D. Professores em formação: a contribuição do PIBID para o graduando em pedagogia. In: Fórum Internacional de Pedagogia, 4., 2012, Parnaíba. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2012.

VIEGAS, M. F. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. Educação e Pesquisa, v. 48, p. e244193, 2022.

AMBIENTE ESCOLAR SUSTENTÁVEL: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA COLETA SELETIVA NA ESCOLA CÔNEGO CALADO, NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU, PARÁ

João Paulo Monteiro Freitas
joao.pm.freitas@aluno.uepa.br

Dhenifer Taina Vieira da Silva
tainadhenifer86@gmail.com

Júlio César Botelho Damasceno
juliocesarbotelho01@gmail.com

Madson José Nascimento Quaresma
madson.quaresma@uepa.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa descrever as experiências vivenciadas pelos discentes do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Campus X. Ademais, o estágio proporcionou aos discentes uma experiência que contribui para a formação docente e possibilitou analisar a realidade da escola, bem como fragilidades e potencialidades existentes no âmbito escolar.

O ensino de Geografia na Educação Básica desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, proporcionando-lhes ferramentas para compreender as dinâmicas espaciais e socioeconômicas do mundo em que vivem. Segundo Saiki e Godoi (2023), o estágio supervisionado não deve ser encarado apenas como uma exigência curricular, mas como uma oportunidade para o futuro docente analisar criticamente a prática pedagógica e desenvolver sua identidade profissional.

Nesse sentido, Passini, Passini e Malysz (2011) apontam que o estágio supervisionado em Geografia se constitui como um momento de privilégios à análise da prática docente, permitindo ao licenciando compreender como os conteúdos são trabalhados em sala de aula, quais metodologias são utilizadas e como os alunos interagem com o conhecimento geográfico. Essa análise possibilita uma reflexão sobre as poten-

cialidades e desafios do ensino de Geografia, favorecendo a construção de estratégias didáticas mais eficazes e coerentes às necessidades dos estudantes.

Nesse contexto, Pimenta e Lima (2012), argumentam que o estágio supervisionado se configura como um momento fundamental de articulação entre os conhecimentos teóricos construídos na universidade e as práticas concretas vividas ao longo do estágio na escola. Essa experiência contribui para a formação de professores mais preparados para enfrentar os desafios da docência, tornando-os mais reflexivos e críticos em relação ao seu papel na sociedade. Contudo, Santos e Leal afirma que:

> O professor aprende durante sua formação inicial e vai se construindo enquanto profissional. Durante esse processo, é preciso reconstruir inúmeras vezes sua prática pedagógica e essa reflete os vários saberes que o docente necessita para exercer sua função... (Santos; Leal, 2022, p. 12).

A formação de um professor é um processo contínuo e dinâmico, no qual ele não apenas adquire conhecimento, mas também se transforma ao longo de sua carreira.

A escola-campo onde vivenciamos a experiência de Estágio Supervisionado II foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "Cônego Calado". Ela está presente na área urbana de Igarapé-Açu, no nordeste paraense. A instituição pública dispõe de salas com utilidades múltiplas, sendo elas: uma diretoria, uma secretaria, uma sala dos professores, quinze salas de aulas, uma cozinha, um refeitório, uma biblioteca, um auditório, uma quadra, três banheiros, um bicicletário e uma sala do AEE. Alguns desses espaços, como a sala de informática e o laboratório, se encontram em desuso devido à falta de atividades nestes espaços, a ausência de materiais adequados para a realização destas atividades e a falta de cuidado ao longo do tempo.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é mostrar as deficiências nas práticas relacionadas à coleta seletiva que foram implementadas, mas que ainda carece de integração entre os objetos e as práticas cotidianas, necessitando da sensibilização e conscientização da comunidade

escolar. Por isso, a questão-problema a ser respondida é: de que maneira a instituição pública de ensino pode efetivar a implementação da coleta seletiva no ambiente escolar a partir da Educação Ambiental estabelecida como componente curricular?

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

O Estágio Supervisionado em Geografia II ocorreu entre os dias 02 e 19 de setembro de 2025. Inicialmente, deu-se a observação do espaço da escola como um todo, seu aspecto estrutural, quantidade de salas e dentre outros aspectos. Dessa forma, durante o período do estágio supervisionado, as observações em sala de aula com o Ensino Fundamental, anos finais, em turmas do 6°, 7º e 9° ano, em disciplinas de Geografia, Estudos Amazônicos e Educação Ambiental.

Com isso, ao observarmos o espaço escolar, percebemos que o projeto de Coleta Seletiva está presente na instituição. Porém, pela ausência de uma melhor efetividade e organização do espaço destinado para separação dos resíduos, decidimos conversar com o representante presente da coordenação para entendermos quais projetos desenvolvidos na escola e se de fato são efetivados, demonstrando resultados.

Sob essa perspectiva, o coordenador pedagógico esclareceu que a escola possui a disciplina de Educação Ambiental, recentemente integrada ao currículo escolar, sendo uma forma também de apoiar a coleta de resíduos e sensibilizar os estudantes sobre a necessidade de manter um espaço organizado, limpo e também promover a efetivação da coleta seletiva que é imposta, embora ineficaz. Além disso, o coordenador admitiu uma falha, pois não possui profissionais responsáveis para manter o ambiente e conta com o auxílio dos estudantes.

Além de ter esse projeto na escola, o coordenador assumiu a responsabilidade de que a organização e coleta seletiva não é tão efetiva, pois a reeducação ambiental não teve continuidade através de palestras e eventos de conscientização e que estes foram executados apenas no início da proposta sustentável. Destarte, o espaço escolar continua com resíduos no chão, calçadas e nos espaços de socialização.

A discussão sobre a coleta seletiva nas escolas envolve não apenas a gestão dos resíduos, mas também a formação de valores sensíveis, ambientais e cidadãos. A Lei nº 12.305, de agosto de 2010 (Brasil, 2010), estabelece a Política Nacional de Resíduos Sólidos, a qual propõe a destinação correta dos resíduos que é consumido pela população diariamente. Nesse sentido, o ambiente escolar não se restringe dessa "obrigatoriedade", em que a comunidade escolar, quando comprometida a realizar uma determinada ação, consequentemente se deve efetivá-la.

Dessa forma, na Escola Cônego Calado, foram instaladas lixeiras (baldes que representam as lixeiras) de coleta seletiva com o intuito de promover a separação adequada dos resíduos sólidos produzidos no dia a dia no espaço escolar. No entanto, durante o estágio, observou-se que o uso incorreto dessas lixeiras revela a distância entre a presença dos objetos técnicos e a efetivação das ações esperadas.

Com isso, observam-se as problemáticas observadas durante o período de estágio. Em consonância a isso, é perceptível a presença de materiais sólidos em diversos espaços da escola, como ao redor da quadra esportiva, nas salas de aula, área de convivência e especialmente nos espaços ao ar livre. Consequentemente, isso se normalizou no dia a dia dos alunos, como se a situação estivesse fora de controle, na qual eles não têm uma real sensibilização e uma conscientização em utilizar as lixeiras de forma adequada e assim tornar efetiva a educação ambiental no âmbito educacional.

Nesse sentido, A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, dispõe, instituindo a PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental, no "Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal" (Brasil, 1999).

Sob essa ótica, a EA assume um papel de estratégias para consolidar as práticas pedagógicas no âmbito educacional, que ultrapassam o caráter pontual ou meramente informativo, passando a configurar-se como um eixo estruturante da formação cidadã, indo ao encontro do debate

aqui realizado, sendo assim incorporada de forma contínua e integrada ao currículo da escola, conforme preconiza a legislação citada anteriormente, desse modo contribuindo para o desenvolvimento de valores, atitudes e responsabilidades socioambientais dos alunos, orientando-os na relação dos sujeitos com o espaço em que vivem.

No contexto escolar, favorece a articulação entre conhecimento teórico e prática cotidiana, estimulando a reflexão crítica sobre problemas ambientais locais. Dessa maneira, fazendo referência à ideia de Paulo Freire (2013), a Educação Ambiental não se limita à transmissão de conteúdos, mas se constitui como um instrumento fundamental para a transformação de comportamentos e para o fortalecimento de uma consciência ambiental comprometida com a sustentabilidade, deixando de lado a ideia de depósito de conhecimento para assumir a construção de ações que estimulem novas percepções críticas acercas das problemáticas aqui apresentadas.

Para Roos e Becker (2022), a E.A pode ser compreendida como:

> Educação Ambiental pode ser entendida como uma metodologia em conjunto, onde cada pessoa pode assumir e adquirir o papel de membro principal do processo de ensino/aprendizagem a ser desenvolvido, desde que cada pessoa ou grupo seja agente ativamente participativo na análise de cada um dos problemas ambientais diagnosticados e com isso buscando soluções, resultados e inclusive preparando outros cidadãos como agentes transformadores, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências e pela formação de atitudes, através de uma conduta ética, condizentes ao exercício da cidadania (Ross; Becker, 2022, p. 857-858).

Assim, a citação nos afirma que a Educação Ambiental, em sua concepção, se configura como uma metodologia pedagógica dialógica e participativa, na qual cada indivíduo é convocado a assumir um papel central e ativo no processo de construção do conhecimento e de transformação da realidade. Essa postura protagonista se manifesta no engajamento crítico e propositivo dos sujeitos na análise aprofundada das complexas questões ambientais diagnosticadas presentes no ambiente escolar.

Segundo Milton Santos (2006, p. 39), "O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá". A partir dessa reflexão, compreende-se que o espaço escolar, enquanto locus social, reflete nas contradições postas pelo autor, entre técnica e prática, materialidade e consciência.

O sistema de objetos e ações falha, quando uma lixeira (objeto técnico) não garante uma prática ambiental eficaz, é necessário que as ações – uso correto, sensibilização, conscientização, engajamento – se integrem para que essa relação seja funcional, se não perdem sua função social e ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não objetiva identificar apenas os problemas relacionados às práticas ambientais sustentáveis na escola Cônego Calado, mas fortalecer o debate acerca da coleta seletiva enquanto prática educativa e formativa no ambiente escolar. A partir das experiências observadas durante o estágio supervisionado, buscou-se compreender a existência de limitações e potencialidades na implementação dessa ação, evidenciando que a EA, quando desenvolvida de forma contínua e articulada com o cotidiano escolar e a realidade do aluno, contribui na formação de alunos sensíveis, conscientes e críticos.

Assim, levando em consideração as experiências vivenciadas na escola Cônego Calado, fizeram-nos refletir o quanto a iniciativa da implementação da coleta seletiva no espaço escolar necessitam de um apoio e acompanhamento dos gestores, coordenadores, professores e, principalmente, de sensibilização e conscientização dos alunos, bem como de políticas públicas de investimento que dêem um suporte para a efetivação desta prática.

Dessa forma, é necessário buscar caminhos que visem a efetivação das políticas de educação ambiental na escola, na qual é importante também a sensibilização e conscientização de toda comunidade escolar sobre a coleta seletiva, assim podendo ter um ambiente mais agradável.

No entanto, um dos caminhos a serem seguidos se dá por meio de palestras sobre a coleta seletiva, priorizando a separação dos resíduos sólidos, como esses resíduos precisam ser separados e porque alguns deles não podem ser reciclados. Dessa forma, é importante instalar mais lixeiras por todo o espaço, fixar cartazes que destaquem a importância de um ambiente educacional limpo e saudável, principalmente desenvolvendo trabalhos, pesquisas, estudos e práticas voltadas à coleta seletiva na disciplina de Educação Ambiental.

Para tanto, como a disciplina de Educação Ambiental está inserida como componente curricular da escola, seria interessante promover aulas, práticas pedagógicas, atividades em geral, com o intuito de efetivar a coleta seletiva e outras práticas que visam manter o ambiente organizado e assim cumprir os princípios dos objetos e executar ações que estão sendo propostas.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Coleta Seletiva; Igarapé-Açu; Escola Cônego Calado.

AGRADECIMENTOS

De forma inicial, a experiência vivida no espaço escolar nos proporcionou uma perspectiva sobre a importância da qualidade do ensino presente na Educação Básica. Dessa forma, agradecemos o acolhimento da Coordenação e direção da Escola Cônego Calado e também o compromisso, responsabilidade e parceria dos professores(as) Patrícia, Natalino e Janicléia, os quais foram essenciais durante o período de estágio, nesse momento tão importante na nossa formação, contribuindo para a escrita deste trabalho, no qual o auxílio em sala foi de extrema relevância para o nosso crescimento profissional. Além disso, agradecemos ao Prof. Me. Madson Quaresma, que esteve conosco durante a trajetória de estágio, dando-nos todo o apoio e suporte possível nesse período.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999, Art. 1º. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em 05/10/2025.

BRASIL. Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 03 ago. 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. Práticas de ensino de geografia e estágio supervisionado. 2. ed., 3. reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência – Teoria e Prática: Diferentes Concepções. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133-152.

ROOS, Alana; BECKER, Elsbeth Leia Spode. Educação ambiental e sustentabilidade. Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental – REGET/UFSM, Santa Maria, v. 5, n. 5, p. 857-866, 2012.

SAIKI, K.; GODOI, F.B. A prática de ensino e o estágio supervisionado. In: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. (org.). Práticas de ensino de geografia e estágio supervisionado. 2. ed., 3. reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

SANTOS, Marcos Pereira dos; LEAL, Ideilton Alves Freire. Formação de Professores e Profissão Docente no Brasil: aspectos históricos, tendências e inovações –– Campina Grande: Editora Amplla, 2022.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

A ADAPTAÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA ENTRE TURNOS ESCOLARES: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

Euller Sebastião Souza de Abreu
eullersebastian@gmail.com

Madson José Nascimento Quaresma
madson.quaresma@uepa.br

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é uma etapa fundamental na formação docente, proporcionando a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica em um ambiente escolar real. Previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394/1996 (Brasil, 2020), este componente vai além de uma exigência curricular formal. Para Pimenta e Lima (2017), o estágio não deve ser compreendido como uma atividade técnica obrigatória, mas como um espaço de investigação e reflexão sobre a prática pedagógica, permitindo ao estudante compreender o dia a dia da escola e desenvolver sua identidade profissional. Nessa perspectiva, o estágio assume um papel formativo essencial, pois favorece a construção de conhecimentos práticos e críticos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o estágio configura-se como um momento essencial de integração entre os fundamentos teóricos adquiridos na universidade e a prática pedagógica. Conforme destacam Martins e Tonini (2016), essa experiência constitui uma imersão na realidade escolar, permitindo ao futuro professor construir sua identidade profissional a partir de vivências concretas.

O Estágio Supervisionado II, componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Geografia, foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jorge Elias Salum, localizada na Rua Charles Assad, s/n, bairro São Francisco, no município de Nova Timboteua – PA. A instituição pública atende, nos turnos matutino, vespertino e noturno, o total de 223 alunos matriculados, sendo 174 do Ensino Fundamental Maior e

187 de Educação de Jovens e Adultos (EJA), distribuídos em 11 turmas. Pela manhã, são 93 estudantes, no período da tarde, a escola recebe 81 alunos e 49 no EJA no turno noturno.

O estágio foi desenvolvido entre os dias 03 e 26 de setembro de 2025, período em que foram realizadas observações, participações e regência de aulas, com acompanhamento focalizado das turmas do 9º ano B (matutino) e 9º ano C (vespertino), além da regência na turma do 7º ano A (matutino).

A experiencia proporcionou uma observação aprofundada sobre as práticas pedagógicas utilizadas por um professor de Geografia em diferentes turnos escolares, permitindo identificar como o contexto e o perfil das turmas influenciam o planejamento e a condução das aulas. Tal observação prática gerou a questão central que orientou este trabalho: como o professor de Geografia adapta suas práticas ao atuar em turnos e contextos distintos e quais os reflexos dessas adaptações para o ensino e para a formação do futuro docente? Para responder a essa questão, o presente trabalho tem como objetivo analisar as estratégias de adaptação das práticas docentes de um professor de Geografia ao atuar em diferentes turnos (matutino e vespertino) e refletir sobre os reflexos dessa observação para a própria formação docente no Estágio Supervisionado II.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

O Estágio Supervisionado II foi desenvolvido entre os dias 03 e 26 de setembro de 2025, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jorge Elias Salum, localizada no município de Nova Timboteua – PA. A instituição passou por uma reforma no primeiro semestre de 2025, iniciada em fevereiro, e com reinauguração em 04 de agosto, o que impactou diretamente o andamento do ano letivo.

Durante esse período, foram realizadas etapas de observação, participação e regência. As observações ocorreram em todas as turmas, exceto o 7º B (vespertino), nas disciplinas de Geografia, Estudos Amazônicos e Educação Ambiental. Contudo, para a regência e a elaboração deste trabalho, a análise concentrou-se nas turmas do 9º ano B (matutino) e 9º

ano C (vespertino), na disciplina de Geografia do professor responsável, Everton David, permitindo uma comparação entre os dois turnos quanto às metodologias e interações adotadas nas aulas. Segundo Shulman (2005), o conhecimento da disciplina é a matéria-prima do professor e os conceitos que a compõem servem como princípios básicos para a organização do saber a ser ensinado, ideia que reforça a importância de compreender como o mesmo professor, em contextos distintos, ajusta seu modo de ensinar e interagir com os estudantes.

A primeira turma observada foi o 9º ano B (matutino). Com um total de vinte alunos, sendo dezessete residentes na zona urbana e apenas três na zona rural, a turma apresentou um perfil participativo. A metodologia do professor baseou-se fortemente do livro didático e no uso de projetor (datashow) para apresentação do conteúdo, privilegiando uma Geografia visual. Por meio de mapas, imagens, charges e vídeos, os assuntos eram introduzidos e, em seguida, aprofundados por meio de debates. A participação dos alunos era espontânea e constante, especialmente de um grupo específico de alunos, resultando em aulas mais dialogadas e participativas.

Em contrapartida, a dinâmica observada no 9º ano C (vespertino) era distinta. Esta turma, maior, é composta por vinte e oito alunos, com um perfil demográfico inverso: vinte e quatro residentes na zona rural e apenas quatro na zona urbana. Ainda que o professor utilizasse o mesmo recurso projetor e o livro didático, houve uma nítida mudança na abordagem e no ritmo. Para tornar os conceitos geográficos mais acessíveis, o professor contextualizava-os com situações do dia a dia dos alunos, evitando uma exposição excessivamente teórica. As aulas eram mais práticas, com maior ênfase na resolução de exercícios e atividades dirigidas. O ritmo era mais pausado, uma aula mais conversada. Porém, a participação dos alunos não era tão espontânea como na turma da manhã, necessitando de maior mediação e incentivo por parte do professor.

Quanto ao ritmo e à gestão de sala, ficaram evidentes as adaptações. No 9º B, a gestão era facilitada pelo menor número de alunos e por seu comportamento geralmente mais focado, demandando menos inter-

venções disciplinares do professor. Já no 9º C, o professor dedicava mais esforços para manter o engajamento, solicitando respostas e a atenção da turma de forma mais direta.

Quanto à abordagem do conteúdo, a diferença também era marcante. Para a turma da manhã, o professor adotava uma linha mais conceitual e aberta a abstrações. Para a turma da tarde, majoritariamente da zona rural, a estratégia mudava-se para uso de exemplos locais e concretos, conectando o conteúdo à realidade vivida pelos estudantes, com menor profundidade teórica direta. Conforme a perspectiva da aprendizagem significativa proposta por Ausubel (2003), sustenta-se que a aprendizagem deixa de ser mecânica e se torna significativa no momento em que o discente consegue relacionar às novas informações com aquilo que já faz parte de seu mundo. Dessa forma, as mudanças nas práticas docentes não se deram nos recursos (datashow e o livro didático), mas sim na forma de explicar o assunto, o que evidencia uma sensível leitura do professor sobre os diferentes perfis socioeconômicos, contextos de vida e engajamento das turmas.

Durante conversas com o professor, ele comentou sobre o impacto que a reforma da escola teve no andamento do ano letivo. Durante o período das obras, as aulas foram substituídas por atividades domiciliares, o que afetou diretamente o aprendizado, sobretudo das turmas mais novas. Essa discrepância ficou evidente em vários momentos, mas um episódio, em especial, marcou a vivência do estagiário: um aluno do 9º C, bastante comunicativo e participativo, confessou que não sabia ler. Até então, eu via-o copiando as atividades com naturalidade. A situação foi percebida quando foi pedido que ele lesse o enunciado de uma questão e, envergonhado, respondeu: “professor, eu não sei ler”. Aquela frase me desarmou, mesmo conhecendo a realidade, foi um choque, fazendo-o enxergar o quanto a escola e os futuros professores lidam com realidades complexas e muitas vezes invisíveis.

Na etapa de participação, acompanhei o professor mais de perto, ajudando na organização das atividades, tirando dúvidas e observando suas estratégias para manter o interesse dos alunos. Aos poucos, pude

compreender que ensinar não é repetir fórmulas, mas se ajustar a cada turma. Como lembra Libâneo (2009), o ensino precisa ser constantemente refletido e ajustado às condições concretas, e isso se tornava evidente a cada aula observada.

A minha regência aconteceu no 7º ano A (matutino), nos dias 16 e 23 de setembro, com a aula "A Formação do Espaço Brasileiro". O conteúdo abordava as principais etapas de ocupação e formação do território nacional, explicando os ciclos econômicos (pau-brasil, açúcar, drogas do sertão, mineração, borracha e café) e suas influências sobre a ocupação do território. Usei slides com mapas e imagens históricas e, ao longo da explicação, procurei incentivar a participação dos alunos com perguntas e exemplos. A turma era composta por vinte e oito estudantes, quatro da zona rural e vinte e quatro da zona urbana, atenciosos e organizados, embora um pouco tímidos no início.

A experiência prática, no entanto, exigiu adaptações desde o primeiro momento. No dia 16, uma atividade pendente da turma encurtou o tempo previsto para a regência, o que exigiu uma adaptação na hora, um primeiro aprendizado sobre a flexibilidade necessária no ambiente escolar. Na aula ministrada, os alunos demonstraram atenção, porém uma timidez que dificultou a interação dialógica planejada. Na primeira aula, o professor Everton acompanhou toda a regência. Ao final, elogiou o desempenho e forneceu um feedback precioso: "Você falou muito rápido e tentou abraçar um conteúdo enorme num tempo curto, fez extrapolar o horário previsto de final de aula". As observações foram construtivas e ajudaram a entender melhor o tempo pedagógico, algo que só a prática ensina.

Na segunda regência, o professor não pôde comparecer por causa de um simulado com os alunos do 9º ano, cabendo ao estagiário ficar responsável pela turma e conduzir a aula sozinho. Momento desafiador. Foi possível ver os alunos mais à vontade, e a aula fluiu de forma mais leve. Montamos juntos uma linha do tempo sobre a formação do espaço brasileiro, construída coletivamente a partir das respostas que eles davam às minhas perguntas. A aula foi finalizada com uma atividade impressa

de cinco questões, para consolidar o aprendizado em casa. Esta vivência reforçou a lição observada no 9º ano: o "clima" da sala é um fator variável e influente.

Segundo Martins e Tonini (2016), o estágio é uma "introdução à realidade docente que permite ao futuro professor compreender a complexidade da profissão e construir sua identidade por meio da experiência prática". Essa experiência foi o ponto alto do estágio. Planejar, executar e refletir sobre cada detalhe do processo fez compreender que ensinar é também aprender e que o domínio do conteúdo é apenas uma parte da profissão. O verdadeiro desafio está em comunicar, envolver e se adaptar.

Observar a prática do docente Everton demonstrou, na prática, que a docência é uma atividade contextual e relacional. Vivenciar a regência, por sua vez, permitiu compreender na própria pele os desafios de colocar esse princípio em ação desde a gestão do tempo e do conteúdo, até a leitura dos sinais de engajamento ou resistência da turma.

O contraste entre a timidez inicial dos alunos no primeiro dia e a participação mais efetiva no segundo, assim como as diferenças marcantes entre as turmas de 9º ano, evidenciou e permite concluir que não há uma "receita" única para uma boa aula. O que existe é a capacidade do professor de diagnosticar, planejar com flexibilidade e interagir com sensibilidade. As observações do professor regente, assim como o choque de realidade com a defasagem de aprendizagem, foram elementos essenciais nesse processo, consolidando a compreensão de que a formação docente é um contínuo aprender, adaptar e refletir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o processo de adaptação docente a partir da observação e vivência do Estágio Supervisionado II permitiu compreender que ensinar Geografia é, antes de tudo, um exercício de leitura da realidade. As diferenças observadas entre o 9º ano B (matutino) e o 9º ano C (vespertino) mostraram que o ato de ensinar não é uma repetição de técnicas, mas uma prática viva e em constante transformação, que precisa se moldar ao ritmo, ao contexto e às necessidades de cada turma.

O professor demonstrou, em sua rotina, que a adaptação pedagógica não está nos recursos em si, mas na forma de usá-los. O datashow, os mapas e o livro didático eram os mesmos, mas o modo como eram aplicados variava conforme o perfil dos alunos. No turno da manhã, o ensino tornava-se mais conceitual e dialogado; à tarde, mais contextualizado e prático. Essa flexibilidade revelou uma compreensão profunda do papel do professor como mediador entre o conhecimento e a experiência de vida dos estudantes.

Bezerra, Costa e Marques (2016) reforçam que "o estágio supervisionado permite a integração da teoria e da prática; do conceitual com o concreto, do virtual com o real. É, portanto, o Estágio, uma importante parte integradora do currículo". É no ambiente escolar como espaço de prática que o futuro docente tem a oportunidade de observar, refletir e vivenciar os complexos desafios da profissão, dentre os quais se destaca a necessidade de adaptar sua atuação pedagógica a diferentes realidades e contextos escolares.

A experiência de regência representou, assim, o ponto em que teoria e prática se encontraram. Planejar uma sequência didática, aplicá-la, receber feedback e observar as reações dos alunos foi um aprendizado que nenhum manual poderia antecipar. O Estágio Supervisionado II mostrou que a formação docente não se encerra na universidade, mas se renova em cada sala de aula, na troca com os alunos e na constante necessidade de se reinventar. Como lembra Libâneo (2009), o professor que pensa sobre o que faz, faz melhor porque pensa. Essa foi, sem dúvida, a maior lição deixada pelo estágio.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação docente; Ensino de Geografia; Adaptação docente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Everton David, pela orientação durante as observações e a regência. Agradeço à Escola Municipal de Ensino Fundamental Jorge Elias Salum, pela oportunidade de vivenciar o cotidiano

escolar e à Universidade do Estado do Pará (UEPA), pela formação e pelo incentivo à reflexão sobre a prática docente.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003. Disponível em: https://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20d e%20conhecimentos.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

BEZERRA, Danielly de Souza; COSTA, Edinardo Nogueira; MARQUES, Jefferson Antonio. Contribuições do estágio supervisionado na formação discente. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, v. 1, p. 212-221, 2016. Disponível em: https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/85/65. Acesso em: 26 out. 2025.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96. 4 ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/572694. Acesso em: 20 de mar. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 29. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz; TONINI, Ivaine Maria. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. Geografia Ensino & Pesquisa, v. 20, n. 3, p. 98-106, 2016. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/279140182.pdf. Acesso em: 25 de out. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado - Revista de currículum y formación del profesorado, v. 9, n. 2, p: 1-30, 2005. Disponível em: https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/15244/rev92ART1.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 de set. 2025.

ORGANIZADORES

Claudiana Viana Godoy – Graduada, Mestra e Doutora em Geografia. Professora da Licenciatura em Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Líder do Grupo de Estudo Pesquisa, Ensino e Extensão de Geografia (GEPEEGA). Coordenadora de Estágio do Curso de Licenciatura em Geografia. E-mail: claudiana.v.godoy@uepa.br

Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro – Professora Assistente da Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculada ao Departamento de Geografia (DGEO), com atuação nos cursos de Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Pedagogia. Geógrafa e Pedagoga. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA). Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFPA). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação (GEPEHC/UFPA) e o Grupo de Pesquisa Geografia do Pará Urbano (GeoPUrb/UEPA). E-mail: larissa.ribeiro@uepa.br

Madson José Nascimento Quaresma – Bacharel, Licenciado e Mestre em Geografia. Professor Assistente I na Universidade do Estado do Pará (UEPA), doutorando em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: madsonqua@hotmail.com

Willame de Oliveira Ribeiro – Bacharel, Licenciado, Mestre e Doutor em Geografia. Professor da Licenciatura em Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Líder do Grupo de Pesquisa Geografia do Pará Urbano (GeoPUrb – UEPA), pesquisador do Laboratório de Pesquisa e Análise em Geografia da Violência e do Crime (LAB-GEOVCRIM – UEPA), do Laboratório de Análises Socioespaciais e Territoriais das Cidades (LabCidade – UEPA), do Observatório Nacional de Monitoramento e Avaliação de Dinâmicas Imobiliárias e Fundiárias (ONDi) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Violência na Amazônia (NEPEVA - UEPA). E-mail: willame@uepa.br

Rodrigo Rafael Souza de Oliveira – Bacharel e Licenciado em Geografia, Especialista em Geoprocessamento e Georreferenciamento, Mestre e Doutor em Ciências Ambientais. Professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA), com atuação no Curso de Licenciatura em Geografia e no Programa de Pós-Graduação em Geografia. Líder do Grupo de Estudos e Observação Espacial, Socioambiental e Climática da Amazônia (GEOESCA). E-mail: rodrigo.oliveira@uepa.br

Wanderson Carvalho da Silva – Professor Adjunto da Universidade do Estado do Pará (UEPA), onde atua como Chefe do Departamento de Geografia, Coordenador do Curso de Licenciatura em Geografia (Programa Forma Pará), Docente da Graduação e do Mestrado em Geografia. Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento, Mestre em Recursos Hídricos, Bacharel e Licenciado em Geografia. E-mail: wandersoncarvalho@uepa.br

COLEÇÃO BEIRA / EDUEPA

A Coleção Beira se direciona às problemáticas socioespaciais, sobretudo da região amazônica, buscando contribuir para a compreensão das realidades e processos resultantes da relação sociedade-natureza. Abrange obras acadêmicas cujas preocupações estão voltadas a questões como: dinâmicas e problemáticas ambientais; gestão ambiental e saneamento; recursos hídricos; produção do espaço urbano; redes urbanas e urbanização; planejamento e gestão de cidades; pobreza, desigualdades socioespaciais e segregação socioespacial; violência, territorialidades e segurança pública; dinâmicas e configurações territoriais; produção cartográfica; ensino de geografia; identidades territoriais; elação campo-cidade; dinâmicas regionais e regionalização; campesinato e movimentos sociais; transição agroecológica e inovação tecnológica; (des)envolvimento territorial; gênero, espacialidades e territorialidades; movimentos sociais insurgentes. E, assim, a coleção busca oferecer instrumentos para se pensar em elaboração e avaliação de políticas públicas, práticas, costumes, dentre outros, tendo como finalidade promover a justiça social e espacial.

COLEÇÃO BEIRA / EDUEPA

EDITOR DE ÁREA
Willame de Oliveira Ribeiro

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Ademir Terra (UEMA – São Luís/MA)
Profa. Dra. Adriana Dorfman (UFRGS – Porto Alegre/RS)
Prof. Dr. Aiala Colares de Oliveira Couto (UEPA – Belém/PA)
Prof. Dr. Antonio Cezar Leal (UNESP – Presidente Prudente/SP)
Prof. Dr. Antônio de Pádua de Mesquita dos Santos Brasil (UEPA – Belém/PA)
Prof. Dr. Benedito Ely Valente da Cruz (UEPA – Belém/PA)
Prof. Dr. Bruno Cezar Pereira Malheiro (UNIFESSPA – Marabá/PA)
Prof. Dr. Carlos Alexandre Leão Bordalo (UFPA – Belém/PA)
Profa. Dra. Cátia Oliveira Macedo (UEPA – Belém/PA)
Prof. Dr. Claudio Ubiratan Gonçalves (UFPE – Recife/PE)
Prof. Dr. Clay Anderson Nunes Chagas (UFPA/UEPA – Belém/PA)
Prof. Dr. Everaldo Santos Melazzo (UNESP – Presidente Prudente/SP)
Prof. Dr. Fabiano de Oliveira Bringel (UEPA – Belém/PA)
Prof. Dr. Francisco Emerson Vale Costa (UEPA – Belém/PA)
Prof. Dr. Hugo Rogério Hage Serra (UNIFESSPA – Marabá/PA)
Profa. Dra. Joseli Maria Silva (UEPG – Ponta Grossa, PR)
Prof. Dr. José Queiroz de Miranda Neto (UFPA – Altamira/PA)
Prof. Dr. José Tadeu Garcia Tommaselli (UNESP – Presidente Prudente/SP)
Profa. Dra. Judite Medina Nascimento (Uni-CV – Praia/Cabo Verde)
Prof. Dr. Márcio Júnior Benassuly Barros (UFOPA – Santarém/PA)
Profa. Dra. Maria Adélia de Souza (USP – São Paulo/SP)
Prof. Dr. Miguel Antonio Espinosa Rico (Universidad del Tolima – Colombia)
Profa. Dra. Mônica Cox de Britto Pereira (UFPE – Recife/PE)
Prof. Dr. Ronaldo da Cruz Braga (IFPA – Belém/PA)
Prof. Dr. Silas Nogueira de Melo (UEMA – São Luís/MA)
Prof. Dr. Tiago Veloso dos Santos (IFPA – Belém/PA)
Prof. Dr. Valter do Carmo Cruz (UFF – Niterói/RJ)