

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

**Estágios supervisionados: reflexões sobre a transição de ser estudante para
tornar-se professor de Geografia.**

THOMAZ AFFONSO AVANCINI SOLÉ

PORTO ALEGRE
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

Estágios supervisionados: reflexões sobre a transição de ser estudante para tornar-se professor de Geografia.

THOMAZ AFFONSO AVANCINI SOLÉ

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Eliseu Aquino

PORTO ALEGRE
2018

CIP - Catalogação na Publicação

Solé, Thomaz Affonso Avancini

Estágios Supervisionados: reflexões sobre a transição de ser estudante para tornar-se professor de Geografia. / Thomaz Affonso Avancini Solé. -- 2018. 50 f.

Orientador: Francisco Eliseu Aquino.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Licenciatura em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Formação Docente. 2. Estágio Supervisionado em Geografia. 3. professor. 4. alunos. I. Aquino, Francisco Eliseu, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Reitor: Prof. Rui Vicente Oppermann
Chefe do Departamento: Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Medeiros
Coordenador do curso: Prof^a. Dr^a. Adriana Dorfman

THOMAZ AFFONSO AVANCINI SOLÉ

Estágios supervisionados: reflexões sobre a transição de ser estudante para tornar-se professor de Geografia.

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Aprovado em: ___ de _____ de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Francisco Eliseu Aquino - UFRGS

Prof. Dr. Nelson Rego - UFRGS

Prof. Dr. Nestor André Kaercher - UFRGS

Dra. Venisse Schossler – INCT da Criosfera/CPC

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe Maria Isabel Avancini Perrone Solé e ao meu pai José Carlos Barradas Solé, as pessoas que mais amo nesta vida.

“Diante da vastidão do tempo e da imensidão do universo, é um imenso prazer para mim dividir um planeta e uma época com vocês.”

Carl Sagan

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à UFRGS pela oportunidade de estudar em uma das melhores instituições de ensino do Brasil e por proporcionar todo o aparato necessário para minha permanência na Universidade e à Geografia por me mostrar um mundo novo, ajudando a tornar-me cada vez mais humano.

Minha gratidão aos alunos dos sétimo ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Pelotas e aos alunos do segundo ano do Colégio Estadual Piratini; sem eles esse trabalho não existiria.

Especial reconhecimento ao meu amigo, professor e orientador Francisco Eliseu Aquino pelas conversas, incentivos, ensinamentos e pela sua confiança depositada em mim.

Agradeço, também, a outros importantes professores nessa jornada: Adriana Dorfman, Flávia Farina, Luiz Fernando Mazzini, Máximo Lamela Adó, Nelson Rego, Nina Simone Vilaverde Moura e Paulo Alves de Souza e, destacadamente, a Antonio Carlos Castrogiovanni e Nestor André Kaercher, professores que me orientaram nos Estágios Supervisionados em Geografia III e IV; definitivamente este trabalho é fruto das inquietações, debates, divergências e de muitas dúvidas que vocês plantaram na minha mente.

Minha singela homenagem aos meus amigos - geógrafos e não geógrafos - que se fizeram presentes nesses quatro anos e meio de faculdade: Anuar Jomaa, Bruno Ampesan, Carina Nina, Carolina Ambros, Daniel Nascimento, Eduardo Rohde, Fabiano Capeleto Schaeffer, Felipe Marchetti, Frederico Schuh, Guilherme Lau, Guilherme Panda, Gustavo Tessler, Leonardo Sassi, Lucas Fazzi, Pedro Pillar, Roberto Schmitz, Roger Machado e Samuel dos Santos.

Um agradecimento especial à Bárbara Avrella, ao Genilson Nunes e ao Tiago Franzoni que sempre estiveram por perto e em nenhum momento deixaram com que eu pensasse em desistir. Muito obrigado.

Por fim, aos meus irmãos, Carolina e Giordano, ao meu sobrinho Max Antônio e a minha companheira Ksenia; explicar as razões implicaria em outro trabalho.

Muito obrigado.

RESUMO

Este trabalho tem como propósito relatar e analisar os Estágios Supervisionados em Geografia III - ensino fundamental - e Geografia IV - ensino médio -, refletindo sobre as percepções da transição de ser estudante para tornar-se professor de Geografia. O critério para escolha do tema está na constatação de que o Estágio Supervisionado representa o momento crucial para se concluir pelo acerto ou não da escolha do curso e, por consequência, pelo futuro exercício da docência. A partir da experiência de dois estágios realizados simultaneamente o trabalho procurou seguir uma pesquisa qualitativa com abordagem de observação participante. Para o instrumento de análise recorreu-se a uma aula do ensino fundamental, ministrada no sétimo ano e uma aula ministrada para o segundo ano do ensino médio, assim como aos encontros realizados com os professores supervisores dos referidos estágios. Conclui-se que as aulas devem conter objetivos concretos dentro dos planos de aula e que não há uma maneira - apenas - de ensinar, mas que é necessário buscar e incentivar a autonomia do estudante através da crítica, reflexão e dúvida.

Palavras-chave: formação docente, Estágio Supervisionado em Geografia, alunos, professor.

ABSTRACT

The present paper aims to analyze and report a Supervised Internship in Geography III – Elementary School - and Geography IV – High School -, observing the perceptions of being a geography student and into becoming a geography teacher. The criteria for selecting this subject is that this Supervised Internship represents the crucial moment when a student realizes if his choice of course was right and consequently the future exercise of teaching. From the experience of these simultaneously performed internships, the work sought to follow a qualitative research with a participant observation approach. As an analytical tool, a seventh-grade elementary school and second year of high school classes were appealed, as well as meetings held with supervisor professors of the relative internships. As a conclusion, classes should contain concrete objectives within the teaching chronograms, taking into consideration that there is not only one correct way of teaching, but it is necessary to seek and encourage students autonomy through criticism, reflection and doubt

Keywords: teaching preparation, Supervised Internship in Geography, students, teacher

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BRICS - Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EMP - Espaço Mentalmente Projetado

GCZ - Geografia do Custo Zero

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Região Norte do Brasil.....	33
Figura 2 - Mapa do Brasil sem a Região Norte.....	34
Figura 3 - Mapa da Região Sul do Brasil.....	34

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Saberes dos professores e suas definições segundo Tardif.....	25
Tabela 2 - Base estrutural da Geografia no âmbito das Ciências Humanas.....	26
Tabela 3 - Competências de Ciências Humanas do ENEM.....	28

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
2 MOTIVAÇÃO/JUSTIFICATIVA.....	14
3 OBJETIVOS.....	16
3.1 OBJETIVO GERAL.....	16
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	16
4 METODOLOGIA	17
4.1 DENIFIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	17
5 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
6 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES E ANÁLISE DOS RESULTADOS	31
6.1 AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	31
6.2 AULA DO ENSINO MÉDIO.....	38
6.3 OS ENCONTROS.....	42
7 CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	48

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Assumir o compromisso de realizar dois estágios concomitantemente e ainda prezar pelo fazer docente em formação foi um dos desafios determinantes desta pesquisa, trazendo reflexões e inquietações que são decorrentes dos Estágios Supervisionados em Geografia. Nesta perspectiva, o que se pretende fazer neste trabalho de conclusão de curso é analisar, a partir de relatos, os encantos e encontros desafiantes que marcaram essa trajetória da formação docente. Relatar essas subjetividades e experiências é importante principalmente em um momento em que somos chamados ao compromisso de seguir protocolos burocráticos que nos ofuscam e nos limitam. Nesta direção, o estágio supervisionado é o epicentro das relações teórico-práticas.

Com efeito, o presente trabalho de conclusão está organizado em quatro partes que fundamentam a pesquisa. A primeira parte contempla os pressupostos da pesquisa e os caminhos metodológicos, tais como: justificativa, objetivos, metodologia e referencial teórico. A segunda parte busca analisar os relatos de experiências em sala de aula. A terceira parte apresenta as percepções dos encontros e “desencontros” com os professores orientadores dos Estágios Supervisionados em Geografia III e IV, ensino fundamental e ensino médio, respectivamente. Por derradeiro, a quarta parte apresenta as considerações finais.

Tudo o que está posto em sequência gira em torno das bem sucedidas experiências que o autor logrou em sala de aula durante a realização dos seus Estágios Supervisionados em Geografia III (Ensino Fundamental) e IV (Ensino Médio). Momento decisivo para se concluir pelo acerto ou não da escolha do curso. Eis a razão do trabalho abordar este tema.

Concorreram de forma decisiva para a exitosa superação destas duas etapas fundamentais na formação do docente em Geografia os ensinamentos de dois festejados professores - os dois supervisores dos estágios referidos - cujos nomes, acompanhados das merecidas homenagens, foram explicitados nos Agradecimentos que precedem estas observações e irão reaparecer em capítulos pertinentes, Antonio Carlos Castrogiovanni e Nestor André Kaercher. Foram os contatos pessoais com esses mestres (coletivamente em sala de aula ou de forma privada ao longo das supervisões/orientações) e, bem assim, a leitura de seus livros/artigos sobre a matéria abordada neste trabalho que inspiraram o signatário a elaborar seus

planos de aulas e a ministrá-las usando dos meios adiante descritos; classes que se revelaram muito produtivas; “inesquecíveis”, no dizer de vários dos alunos destinatários.

Assim, se pretende que a assimilação do texto juntamente com as figuras e tabelas que compõe este trabalho acadêmico possa ajudar o leitor que esteja enfrentando a inquietante transição entre a discência e a docência em Geografia, ou seja, realizando ou em vias de realizar seu Estágio Supervisionado em Geografia, a ultrapassar com criatividade este requisito curricular que o aproximará da conclusão de seu curso e, talvez, estimulá-lo ao futuro exercício do magistério.

2 MOTIVAÇÃO/JUSTIFICATIVA

Nada me levaria a crer que faria este trabalho voltado aos meus estágios. Eu, por cinco vezes monitor em cadeiras que têm por objeto a climatologia, tinha a convicção que meu encerramento como graduando enfocaria essa temática, mas as coisas mudam.

Como monitor tive algumas oportunidades de lecionar, fazendo revisões antes das provas ou até mesmo, por duas vezes, substituindo o professor titular que estava impossibilitado de comparecer. Foi o meu primeiro contato; a primeira vez que ouvi a palavra *professor* sendo-me dirigida. Logicamente num primeiro momento vem a surpresa “eu, professor?”. Eles não devem saber do que estão falando. O que me autoriza a ser professor? Nem diploma tenho. O domínio do conteúdo e falar a mesma língua dos estudantes universitários facilitou meu contato com eles, mas certamente não me fazia um professor, apenas um reproduzidor de conhecimentos, com possíveis aptidões à docência.

Outra oportunidade de lecionar se deu quando fiz parte, voluntariamente, de um Curso Pré-Vestibular popular. Foram 45 minutos semanais, durante três meses, em uma experiência ruim. Fácil de analisar, pois uma etapa havia sido pulada. Como poderia estar lecionando sem o conhecimento prévio de como se ensina? Sem ter tido um contato prévio com os alunos? Sem falar a língua dos alunos?

Com a mudança de currículo no curso de Geografia em seus estágios, pude ter novos contatos com o ato de lecionar: duas cadeiras - estágio I e estágio II - que somadas renderam 8 horas de aula, sem que houvesse um contato inicial com os alunos, sem que realmente pudéssemos ter conhecido com quem lidaríamos. Essas poucas horas de ensino não foram individuais.

Mediante o processo de transição da reforma curricular do Curso de Licenciatura em Geografia, me deparei com a oportunidade de realizar o Estágio Supervisionado em Geografia III e o Estágio Supervisionado em Geografia IV, simultaneamente. Como havia realizado todas as cadeiras obrigatórias do meu currículo, me senti à vontade para encarar o desafio, sabendo que não seria o ideal, pedagogicamente falando, mas com as experiências profissionais que possuía, tive a certeza que não seria fácil, mas que eu estaria à altura do desafio.

Esse gesto de ousadia, inegavelmente, proporcionou-me algo pouco comum: ter tido a orientação de dois professores diferentes nos estágios III e IV – antigos

estágios I e II – simultaneamente, pois geralmente o aluno possui o mesmo professor nos estágios III e IV. Os encontros orientados, somados às responsabilidades que são exigidas pelo estágio (leituras, produção de planos de aula, resenhas, o contato com os alunos etc.), despertou-me o interesse para o ensino de Geografia, de uma forma nunca antes sentida do decorrer do curso.

As diferentes abordagens adotadas pelos dois orientadores contribuíram para o enriquecimento da construção da minha identidade docente de uma maneira mais ampla. Com o intuito de contribuir para as reflexões no processo de formação e identidade docente, essas inusitadas experiências trazem as motivações para a realização desse Trabalho de Conclusão de Curso.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

- Analisar, a partir de relatos pessoais, a experiência sobre o processo de transição de ser discente a tornar-se docente de Geografia.

3.2 Objetivos Específicos

- Descrever analiticamente os encontros com os professores orientadores dos Estágios Supervisionados em Geografia III e IV, ensino fundamental e ensino médio, respectivamente;
- Analisar as experiências em sala de aula.

4 METODOLOGIA

Este estudo de caráter qualitativo caracteriza-se como uma observação participante, em que o pesquisador insere-se no universo a ser pesquisado, deixando de ser um mero observador para se tornar, também, parte atuante. A utilização da técnica de observação participante foi escolhida em função de mensurar os limites e as possibilidades do seu uso no processo investigativo em nível de educação básica (PITANO; NOAL, 2017). A observação participante segundo Pitano e Noal (2017, p. 199) “caracteriza o que se denomina usualmente como ‘trabalho de campo’, no qual os pesquisadores participam ativamente das atividades desenvolvidas pelo grupo, em seus espaços e tempos de ação espontânea”.

A escolha pela observação participante deu-se por esta proporcionar a chance do pesquisador experienciar um universo de significações que engloba a dinâmica das relações do cotidiano da sala de aula.

4.1 DEFINIÇÃO DO *CORPUS*

A pesquisa foi efetivada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Pelotas e no Colégio Estadual Piratini, na cidade de Porto Alegre, onde realizou-se os Estágios Supervisionados III e IV com uma turma do sétimo ano (14 alunos) e outra do segundo ano do ensino médio (28 alunos), respectivamente. Para este trabalho optou-se por analisar duas das aulas ministradas com a abordagem dos seguintes temas: introdução à Região Norte do Brasil, aspectos naturais, para o ensino fundamental; e aspectos culturais da Rússia, para o ensino médio. As escolhas dos temas seguiram a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a aula relacionada ao ensino fundamental, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino médio.

Na aula a respeito da Região Norte trabalhou-se com a Geografia dos sentidos. A aula sobre os aspectos culturais da Rússia contou com a participação de uma nativa. A partir disso, buscou-se trazer de forma analítica os relatos das experiências em sala de aula.

De modo descritivo serão relatos os encontros com os professores orientadores dos Estágios Supervisionados em Geografia III e IV, apresentando as dificuldades, as semelhanças e diferenças na abordagem daqueles professores,

buscando o engrandecimento do processo de aprendizagem da formação docente.

5 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico de um trabalho de pesquisa é a base para a reflexão que se dá juntamente com a direção em que a obra está orientada, sendo primordial para elaboração deste estudo. Será com os conceitos norteadores, aqui apresentados, que o trabalho dialogará em seus próximos capítulos, em que serão apresentados os planos de aula e sua execução em sala de aula.

Para a formulação do plano de aula do ensino fundamental buscou-se as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), com enfoque na área de Ciências Humanas, no que contempla à Geografia, para concepção e construção de propostas de atividades pedagógicas. Nessa direção, ao longo do Estágio Supervisionado III, construiu-se atividades a fim de atender as competências sugeridas pela BNCC, buscando desenvolver autonomia e senso crítico para a compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. Conforme a BNCC:

[...] No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, destacam-se as noções relativas à percepção do meio físico natural e de seus recursos. Com isso, os alunos podem reconhecer de que forma as diferentes comunidades transformam a natureza, tanto em relação às inúmeras possibilidades de uso ao transformá-la em recursos quanto aos impactos socioambientais delas provenientes. [...] No Ensino Fundamental – Anos Finais essas noções ganham dimensões conceituais mais complexas, de modo a levar os estudantes a estabelecer relações mais elaboradas, conjugando natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas. Dessa maneira, torna-se possível a eles conhecer os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural (BRASIL, 2017, p. 316).

Considerando os objetivos deste trabalho, numa perspectiva construtivista¹, fez-se necessário o entendimento dos estágios do desenvolvimento cognitivo

¹ Construtivismo é, portanto, uma idéia; melhor, uma teoria, um modo de ser do conhecimento ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da Filosofia dos últimos séculos. Uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos. No caso de PIAGET, o mundo do conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento. Construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História - da Humanidade e do Universo. Não se pode esquecer que, em PIAGET, aprendizagem só tem sentido na medida em que coincide com o processo de desenvolvimento do conhecimento, com o movimento das estruturas da consciência. Por isso, se parece esquisito dizer que um método é construtivista, dizer que um currículo é construtivista parece mais ainda (BECKER, 1992, p. 89).

seguido uma leitura piagetiana, em que “solicita que a sala de aula seja ampliada e tenha uma constante interação do dia a dia do aluno, suas experiências, seus imaginário e seus desejos, enfim, sua vivência torna-se fundamental em todas as suas ações, trocas e decisões” (CASTROGIOVANNI, 1992). Embasados nas orientações da BNCC que expressa:

[...] No 7º ano, os objetos de conhecimento abordados partem da formação territorial do Brasil, sua dinâmica sociocultural, econômica e política. Objetiva-se o aprofundamento e a compreensão dos conceitos de Estado-nação e formação territorial, e também dos que envolvem a dinâmica físico-natural, sempre articulados às ações humanas no uso do território. Espera-se que os alunos compreendam e relacionem as possíveis conexões existentes entre os componentes físico-naturais e as múltiplas escalas de análise, como também entendam o processo socioespacial da formação territorial do Brasil e analisem as transformações no federalismo brasileiro e os usos desiguais do território. Nesse contexto, as discussões relativas à formação territorial contribuem para a aprendizagem a respeito da formação da América Latina, em especial da América portuguesa, que são apresentadas no contexto do estudo da geografia brasileira. Ressalta-se que o conceito de região faz parte das situações geográficas que necessitam ser desenvolvidas para o entendimento da formação territorial brasileira (BRASIL, 2017, p. 380).

Procurou-se, fazendo uso da BNCC, das teorias piagetianas e de um pouco de criatividade, tornar a Geografia uma disciplina mais palatável e interessante, um desafio inerente a quem se preocupa com a responsabilidade da docência. As necessidades contemporâneas dos alunos, que muitas das vezes fazem do uso de aplicativos de redes sociais uma competição desleal com a matéria, obriga o professor a viver em sala de aula um desafio quase que incessante. Nessa perspectiva, Callai (1999, p. 58) destaca:

Esse é o desafio que temos: fazer da Geografia uma disciplina interessante, que tem a ver com a vida e não apenas com dados e informações que pareçam distantes da realidade e na qual se possa compreender o espaço construído pela sociedade, como resultado da interligação entre o espaço natural com todas suas leis com o espaço transformado constantemente pelo homem.

Na mesma direção, Kaercher (1999, p. 13) reforça o objetivo da Geografia enquanto disciplina:

A Geografia tem como objetivo compreender a vida de cada um de nós desvendando os sentidos, os porquês das paisagens em que vivemos e vemos serem como são. [...] No ensino fundamental, é necessário que partamos das paisagens visíveis e não de conceitos (isso cabe mais ao ensino médio). Ou seja, os conceitos não devem anteceder aos conteúdos. Esses devem propiciar que os alunos construam os conceitos.

Como dito, o conceito não deve ser apresentado antes do conteúdo e uma

das maneiras para chegar a ele é construindo o conteúdo com o próprio aluno. A Maiêutica Socrática, mesmo que não registrada por Sócrates - que nada escreveu - pode ser caracterizada, em termos genéricos, de acordo com Azevedo (2003, p. 265) como:

[...] a arte de levar o discípulo por si mesmo a produzir o conhecimento requerido — como a essência da pedagogia socrática. Sócrates, o mestre que nada sabe ("só sei que nada sei", repete-se constantemente nos testemunhos chegados) assume perante o discípulo uma posição distanciada relativamente ao saber que se pretende; por princípio ou por rigorosa impossibilidade, não o transfere a ninguém, antes procura obtê-lo de outrem através do seu método favorito, assente no sistema da pergunta/resposta — a dialéctica.

O ensino surge então da dúvida, da pergunta. A mais banal das perguntas nos move, afinal, pede uma resposta. Quem descobriu o Brasil? Que pergunta mais ingênua, Pedro Álvares Cabral certamente é a resposta mais comum. Por outro lado, não havia os índios aqui no Brasil antes da chegada dos portugueses? Sim, havia. Então surge uma nova pergunta: teria o Brasil realmente sido descoberto? O que nos levará a buscar novas respostas e como consequência nos trará novas perguntas. É aí que encontra-se a beleza do ensino, quanto mais sabemos, mais queremos saber, quanto mais sabemos mais dúvidas temos. As perguntas carregam consigo essa inquietação de correr atrás da resposta e é dessa maneira que as aulas podem começar: com provocações. O professor, por sua vez, tem que ser alguém que instigue o aluno, que provoque, que pergunte e não apenas alguém que entregue de bandeja respostas, como sugere Paulo Freire (1985, p. 52):

Insisto em que a educação em geral é uma educação de respostas, em lugar de ser uma educação de perguntas. Uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. E o próprio conhecimento.

Desafios serão sempre encontrados, como na cada vez mais presente educação utilitária, esta que Tardif e Lessard (2011, p. 147) destacam:

Outro fenômeno importante para os docentes diz respeito ao que podemos chamar de "pragmatização" dos conhecimentos, da formação e da cultura. A função dos professores não consiste mais, talvez, em formar indivíduos seguindo a velha imagem orgânica da cultura geral, mas em equipá-los, prevendo a impiedosa concorrência do mercado de trabalho numa sociedade totalmente orientada para o funcional e o útil. O professor seria

menos um formador e mais um mediador entre o aluno e conhecimentos cujo valor está na utilidade. O tempo consagrado a aprender torna-se sinônimo de investimento que precisa, como todo investimento, se rentabilizar.

No mesmo sentido, podemos fazer a hipótese de que os conhecimentos transmitidos pela escola e os professores se regem, agora, ao menos para uma parte dos alunos, por uma lógica de mercado: os saberes são bens de consumo, os mestres devem vender as disciplinas que ensinam a alunos que exercem o poder de consumidores, muitas vezes, em função do valor de utilidade das disciplinas. A pedagogia, desse modo, é a arte de vender aos alunos e a seus pais conhecimentos e formação úteis, para não dizer utilitárias. Esta lógica do mercado ainda é conciliável com o antigo ideal de uma escola como ambiente de cultura?

Outro desafio no cotidiano em sala de aula é o imediatismo. “Educação e imediatismo são termos contraditórios” (BAUMAN, 2017). O imediatismo faz com que o aluno queira, por exemplo, se formar logo, passar de ano o quanto antes, então, o professor passa a ser um obstáculo para o seu objetivo e, muitas vezes, é visto como um inimigo. Por outro lado, o aluno, ao não prestar atenção na aula, ao usar o celular ou não parar com a conversa, faz parecer ser um empecilho para o professor. Rubem Alves (2005) com um argumento bastante didático traça um paralelo entre dois esportes, o frescobol e o tênis com relacionamentos sem futuro e relacionamentos duradouros. Interessante, pois ambos esportes são jogados com raquetes, uma bolinha e jogadores face a face. Para o autor, o tênis é um esporte que o jogador busca derrotar seu oponente buscando o seu erro, buscando atacar seu ponto fraco, para, ao final, a alegria de um trazer a lamentação para o outro. Há relações dessa maneira em que casais competem e tratam-se como inimigos, como verdadeiros adversários. Em contrapartida, há casais que jogam frescobol, em que existe o apoio de um com o outro, em cada dificuldade que um venha a passar - uma bola mal passada - o outro corre, se esforça para poder manter a bola em jogo, em um jogo em que os dois ganham, o acerto de um é a felicidade do outro – de ambos. “A bola: são as nossas fantasias, irrealidades, sonhos sob a forma de palavras. Conversar é ficar batendo sonho pra lá, sonho pra cá [...] o sonho do outro é um brinquedo que deve ser preservado, pois se sabe que, se é sonho, é coisa delicada, do coração”. Nesse ponto, ao basear-me nessa analogia sugiro que professor e o aluno se retroalimentam, não fazendo sentido um enxergar o outro como barreira para seus objetivos (seja o passar de ano – equivocado objetivo do aluno - ou lecionar em um ambiente ideal, objetivo do professor). Uma raquetada que leva à dúvida, a resposta, podendo trazer, quem sabe, uma nova pergunta, uma pergunta

melhor elaborada, quem sabe, uma resposta, que por sua vez, será rebatida com novas dúvidas, novas respostas provisórias.

O aprendizado requer respeito ao tempo, seja ao tempo do aluno, seja ao tempo que as etapas do método empregado necessitem. A educação - o aprendizado - é processo, processo de desenvolvimento do conhecimento (Becker 1992). Essa ideia de imediatismo que vai contra o pensamento processual, não faz parte apenas dos estudantes, mas de toda uma sociedade cada vez mais ansiosa e individualista.

Para existir essa fluidez, o professor tem que estar atento, sabendo quem são as pessoas, os alunos, que constituem aquela sala de aula. “Os professores precisam educar-se sobre o mundo e a cultura dos adolescentes” (MORIN, 2003, p. 79). Sem haver o interesse pelo universo simbólico dos alunos fica difícil haver a aproximação entre os pares envolvidos no processo (MORIN, 2003 citado por KAERCHER, 2009). O professor precisa manter-se sempre curioso, analisando e estudando. Para um bom lecionar, o professor precisa não esquecer que ele é e sempre será um pesquisador, pois:

O professor é alguém que elabora planos de atividades, aplica metodologias, reproduz conteúdos, interpreta esses conteúdos, observa comportamentos e avalia processos. Assim como o cientista no laboratório, ele inventa e implementa ações que produzem novos fenômenos cognitivos, avalia os fenômenos observados, cria novas compreensões desses fenômenos. Ele põe à prova conhecimentos existentes (BECKER, 2012a, p.12).

Esta interminável, fascinante e prazerosa pesquisa, o preocupar-se com o outro, o interagir com o distinto faz com que inevitavelmente nos conheçamos melhor. “Saímos para o exterior, não para descobrir o segredo dos outros, mas para descobrir o segredo de nós mesmos” (FREIRE 1985, p. 85). O autoconhecimento é outro fator que ajudará a sermos professores melhores, reconhecendo nossas limitações, identificando nossos talentos e aceitando quem somos. Assim, estaremos mais aptos a exercer a docência de maneira plena. Quanto mais conhecemos o outro, mais nos conhecemos, são as diferenças apresentadas pelos outros que nos fazem perceber o quão diferente deles somos, ajudando, assim, a entender a nós, a nossa identidade. Freire (1985, p. 85) complementa [...] “*Mariáteguí*² viu com clareza

² José Carlos Mariátegui La Chira, sociólogo e escritor peruano, famoso por ser um dos mais influentes pensadores a respeito do marxismo latino-americano do século XX.

que esse desafio de descobrir o segredo do outro será a mediação que nos levará a descobrir o segredo de nós mesmos. Daí a importância do outro, de compreender o segredo do outro para compreender o nosso próprio segredo”.

*Se o diferente te causa pavor ou estranheza
 não percebes que é na diferença que vive a beleza
 e esse sentimento que carregas no peito
 talvez não seja amor, apenas preconceito.*

Conhecendo melhor o outro - a si mesmo – ou não, é inegável que somos fruto de todas as experiências que já tivemos. Se alguma experiência diferente eu tivera, diferente, hoje, eu seria. Por mais lógico que pareça é necessário reforçar que o professor, ao entrar em aula, não tem como deixar de lado toda sua bagagem adquirida com o passar de seus dias, é nesse sentido que Kaercher (2017, p.890) sugere: “Não tem como docenciar sem existir. Ao docenciarmos estamos falando muito mais do que de Geografia. Falamos de nossa vida, de nossa existência”. Tardif (2002, p. 64) relata haver influências externas para a formação do docente, o que ele conceitua chamando de saberes dos professores, dentro dessa lógica ele destaca: “[...] os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano”. Menezes (2016, p. 82) afirma que em sala de aula, principalmente no início do docenciar, torna-se impossível desvincular o professor do aluno que ele um dia fora:

[...] as representações que o sujeito forma a partir de suas vivências como aluno são tão significativas que a formação inicial dificilmente consegue desconstruí-las. Isso deixa claro que a identidade docente não é construída somente no período de realização da formação inicial, pois sua trajetória escolar anterior e a prática profissional do educador, posteriormente, também exercem influência.

Os saberes dos professores (TARDIF, 2002) são sugeridos como saberes específicos “resultado da junção de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima” (CARDOSO et al., 2012, p. 4). Os outros saberes recém citados são quatro diferentes tipos de saberes implicados na atividade docente, explicados na tabela abaixo (CARDOSO et al., 2012, p. 3):

Tabela 1 - Saberes dos professores e suas definições segundo Tardif

Saberes dos professores	Definição
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Com o conhecimento e compreensão dos saberes, passe-se a ter uma base para entrar em sala de aula. Para lecionar no ensino médio - diferente do ensino fundamental, que baseia-se na BNCC – o professor tem que conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCN consideram que o currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para resolução de problemas visando a autonomia (BRASIL, 2000). Os PCN sugerem a divisão das matérias em três áreas: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e, por fim, ciências humanas e suas tecnologias, em que a Geografia é contemplada. É inegável que a Geografia como ciência possui suas especificidades. Embora ela esteja inserida como ciências humanas e suas tecnologias é visível que graças a relação sociedade/natureza deveria abranger também outras áreas do conhecimento.

As orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 2006) conceitua a base estrutural da Geografia no âmbito das Ciências Humanas, apresentadas no quadro a seguir.

Tabela 2 – Base estrutural da Geografia no âmbito das Ciências Humanas

Conceitos	Elementos de aprofundamento
Espaço Geográfico	O espaço é perceptível, sensível, porém extremamente difícil de ser limitado, quer por dinâmica, quer pela vivência de elementos novos e elementos de permanência. Apesar de sua complexidade, ele apresenta elementos de unicidade. Interferem nos mesmos valores, que são atribuídos pelo próprio ser humano e que resultam numa distinção entre o espaço absoluto – cartesiano – uma coisa em si mesmo, independente; e um espaço relacional que apresenta sentido (e valor) quando confrontado a outros espaços e outros objetos
Paisagem	Contém elementos impostos pelo homem por meio de seu trabalho, de sua cultura e de sua emoção. Nela se desenvolve a vida social e, dessa forma, ela pode ser identificada informalmente apenas, mediante a percepção, mas também pode ser identificada e analisada de maneira formal, de modo seletivo e organizado; e é neste último sentido que a paisagem se compõe como um elemento conceitual de interesse da Geografia.

Conceitos	Elementos de aprofundamento
Lugar	Guarda em si mesmo as noções de densidade técnica, comunicacional, informacional e normativa. Guarda em si a dimensão da vida, como tempo passado e presente. É nele que ocorrem as relações de consenso, conflito, dominação e resistência. É nele que se dá a recuperação da vida. É o espaço com o qual o indivíduo se identifica mais diretamente.
Território	A delimitação do território é a delimitação das relações de poder, domínio e apropriação nele instaladas. É, portanto uma porção concreta. O território pode, assim, transcender uma unidade política, e o mesmo acontecendo com o processo de territorialidade, sendo que este não se traduz por uma simples expressão cartográfica, mas se manifesta sob as relações variadas, desde as mais simples até as mais complexas.
Escala	Para a escala cartográfica, é essencial estabelecer os valores numéricos entre o fato representado e a dimensão real do fato ocorrente. No entanto, essa relação pode pressupor a escolha de um grau de detalhamento que implique a inclusão de fatos mais ou menos visíveis, dentro de um processo seletivo que considere graus de importância para o processo de representação. No caso da escala geográfica, o que comanda a seleção dos fatos é a ordem de importância dos mesmos no contexto do tema que está sendo trabalhado. Há, nesse caso, uma seleção efetiva dos fatos a partir dos diversos níveis de análise, que já se tentou agrupar em unidades de grandeza, o que pode ser discutível.
Globalização, técnicas e redes	A globalização é basicamente assegurada pela implementação de novas tecnologias de comunicação e informação, isto é, de novas redes técnicas que permitem a circulação de idéias, mensagens, pessoas e mercadorias, num ritmo acelerado, criando a interconexão dos lugares em tempo simultâneo.

Fonte: BRASIL (2006).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que no seu início, em 1998, servia para avaliar o desempenho dos alunos de ensino médio tornou-se uma porta de entrada de estudantes nas principais universidades públicas e privadas do Brasil. Em sua Matriz de referência (BRASIL, 2012) divide as matérias em quatro áreas de conhecimento, dialogando com os PCNs. Cada uma das áreas possui competências e um total de trinta habilidades vinculadas às competências. A Geografia é

compreendida pela área de Ciências Humanas e suas tecnologias e possui as seguintes competências:

Tabela 3 – Competências de Ciências Humanas do ENEM

Competências	Descrição
Competência de área 1	Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.
Competência de área 2	Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.
Competência de área 3	Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.
Competência de área 4	Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
Competência de área 5	Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.
Competência de área 6	Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

Fonte: BRASIL (2012)

Como visto, torna-se essencial os PCNs para a formulação das aulas do ensino médio, assim como da BNCC para as aulas do ensino fundamental. Também é necessário destacar outros conceitos que foram de suma importância para as práticas das aulas que serão abordadas nos próximos capítulos. Um dos conceitos utilizados foi que uma aula com poucos recursos não precisa, necessariamente, recorrer apenas ao uso do livro didático. Kaercher (2009, p. 10) em sua Geografia do Custo Zero destaca que muitas vezes a aula não precisa acarretar em gastos absurdos para o professor - já que em diversas oportunidades as escolas públicas com verba reduzida não conseguem suprir algumas demandas – basta fazer uso da criatividade para obter resultados relevantes, mostrando que menos, por muitas vezes, pode ser mais:

Geografia do Custo Zero (GCZ) porque não implica em gastos extras nem tampouco recursos tecnológicos (nada contra eles, mas no geral não estão muito disponíveis nas escolas públicas do meu estado, minha cidade). Uma simples folha xerocada e já temos, muitas vezes, matéria-prima para belas discussões e produções. Diferencial não é o computador, é dar o clique na turma.

Percebe-se que a criatividade é uma das ferramentas que o professor necessita saber usar para que suas aulas toquem os alunos. Há inúmeras maneiras de um conteúdo ser abordado, mas para tanto, devemos compreender a ideia de espaços mentalmente projetados (EMP) (COSTELLA, 2008), pois para abordar um lugar em que nunca fomos, em que o aluno nunca visitou é necessário entender que:

Espaço Mentalmente Projetado é um termo utilizado pela teoria que compreende a forma ou a maneira como o aluno, sujeito da análise, pode enxergar um espaço que está em sua mente, no seu imagético, por meio de ações e coordenações de ações diante de conceitos que compreendem um espaço ausente concretamente, mas presente em sua capacidade de projetar (COSTELLA, 2008, p.38).

O Espaço mentalmente projetado (EMP) ou espaço ausente (COSTELLA, 2008) faz parte do imaginário do aluno, e para que esse espaço converta-se em algo mais tangível, para ele entender melhor as relações que lá ocorrem, podemos usar de sentidos geralmente não muito usados no ensino da Geografia, como provoca Kaercher (2017 p. 894):

E os outros sentidos? Nosso mundo é tão voltado ao olhar. Estimular um olhar mais atento e vagaroso pode ajudar a diminuir o excesso de 'caloria vazia' das imagens e informações que diariamente nos entopem. No passado a informação era difícil de obter. Hoje as mídias nos sobrecarregam de superficialidade. Educar o olhar é muito importante. Mas, vamos tentar também estimular os outros sentidos. A música, os sons em geral, são instrumentos sub-aproveitados para lermos os espaços. Os sabores e os cheiros, idem. Como podemos melhor aproveitá-los em nossas aulas? Quem tem claro onde quer chegar, ousa usar outras metodologias e voa mais alto e longe.

Na busca de voos mais altos, recorreu-se ao emprego tanto do olfato quanto do paladar como base deste estudo. Para Costella (2008, p.156), "o cheiro pode lembrar um espaço ausente já vivido ou um espaço ausente nunca vivido". A autora lembra ainda que:

[...] Cheirar os lugares, por exemplo, mesmo que virtualmente, aguça o imaginário que, por sua vez, trabalha esquemas mentais que estruturam uma certa legitimidade espacial. O cheiro está ligado à subjetividade, pois, ao se tecerem comunicam uma certa autonomia conceitual, que leva a uma construção e a uma elaboração do saber.(COSTELLA, 2008, p.98).

Pensar no cheiro de um local nunca antes visitado ou trazer à aula um cheiro nunca antes sentido pode remeter o aluno para um espaço ausente. Outra maneira de gerar esse encontro entre aluno e o EMP, é trazendo um sabor nunca antes experimentado, dando a chance do estudante ter contato e compreender a paisagem, cultura e identidade de um lugar através do paladar, como sugerem Gratão e Marandola Jr. (2011, p. 65): “devemos reconhecer no sabor uma expressão geográfica, pois assim, se manifesta enquanto valorização de paisagem. O sabor está intimamente ligado à paisagem e ao lugar, transformando-se em gosto ou degustação via paladar”. Os autores complementam:

[...]O sabor integra-se assim à gama de interesses da Geografia, como uma maneira de investigar a paisagem a partir do entendimento de que elas vislumbram horizontes de apreensão, sentidos, gestos e gostos transmitindo mensagens que falam, silenciosamente da percepção, da valorização, da busca dos significados inerentes ao ser humano. Por esta perspectiva, o sabor revela a geografia e a geograficidade das pessoas do lugar, enquanto expressão da cultura e da identidade (GRATÃO; MARANDOLA JR., 2011, p. 70).

A criatividade, novamente ela, se faz presente, certamente não será possível em todas as aulas levar uma comida típica, mas, e quando essa possibilidade surgir, por que não aproveitar? Mesmo que ocasione em alguma despesa – para professor ou instituição. Já imaginou uma aula em que o aluno possa saborear, comer o conhecimento?

Com o passar deste capítulo, compreende-se como indispensável uma pesquisa bibliográfica, pois é fruto desta a base teórica e metodológica para a complexa análise e reflexão que desenrolar-se-á a partir de agora.

6 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Baseado nos pressupostos teóricos antes apresentados, elegi para esse item, que visa abordar as reflexões e os sentidos do pensar a prática do ensino de Geografia para um professor em formação, duas aulas ministradas ao longo do percurso dos Estágios Supervisionados que propiciaram múltiplos movimentos do fazer docente. A escolha das aulas deu-se pelos *feedbacks* dos alunos, pois ao encerrar ambos os estágios estas aulas foram várias vezes citadas na avaliação que pedi que os alunos fizessem de mim. O curioso foi que não havia perguntas relacionadas às aulas específicas – percebi que aquelas aulas, de fato, marcaram, encantaram aqueles estudantes. Nessa perspectiva, como professor em formação, pude perceber que a docência requer envolvimento, encantamento. Desse modo, respaldo-me em Freire (2003, p.87) que diz: “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. Assim, um cheiro, um sabor, um sotaque, um idioma, como também uma pessoa diferente que adentra a sala de aula, podem aguçar e facilitar o aprendizado, e então, nesse processo, fazer com que o aluno continue seu caminho para o encontro de sua autonomia.

A intenção é travar um diálogo entre o plano de aula e o que de fato ocorreu, fazendo uma análise do processo. Inevitavelmente o uso da primeira pessoa - do “eu” - ocorrerá, afinal, são as **minhas** percepções perante os acontecimentos.

6.1 AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Início com a nona aula lecionada para o sétimo ano, turma 701, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Pelotas.

Conforme orientações do professor ministrante do Estágio Docente Supervisionado III, o plano de aula foi elaborado em consonância com a BNCC, a fim de contemplar as competências, unidades temáticas, habilidades matriciais e as habilidades aplicativas (BRASIL, 2017) - que dão sentido ao ensino da Geografia.

COMPETÊNCIA: 3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e

aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

UNIDADE TEMÁTICA: Natureza, ambientes e qualidade de vida.

HABILIDADE: (EF07GE11) Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária).

HABILIDADE APLICATIVA: Analisar as diversidades culturais e naturais da Região Norte do Brasil através de mapa, quebra-cabeça cartográfico, imagens, resumo, oralidade, análise sensorial e exercício para desenvolver a compreensão e aplicação do raciocínio geográfico da ocupação humana e produção do espaço.

CONTEÚDO: Introdução à Região Norte do Brasil - Aspectos naturais.

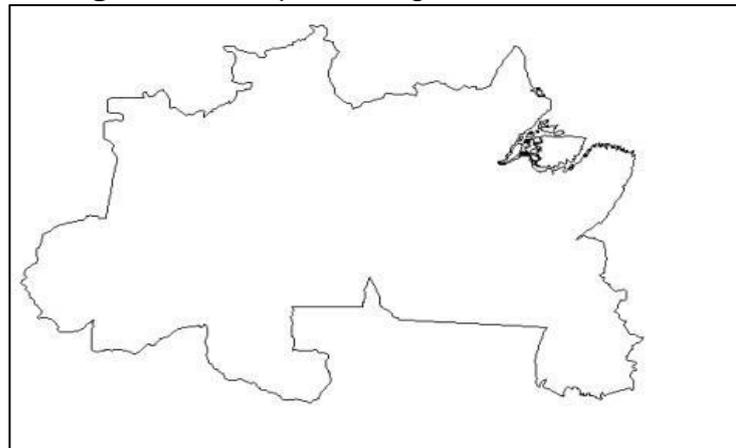
A aula foi estruturada em quatro momentos distintos:

O primeiro momento foi elaborado para que os alunos aprimorassem o raciocínio geográfico, diferenciando regiões e desenvolvendo a compreensão de espacialidade e localização.

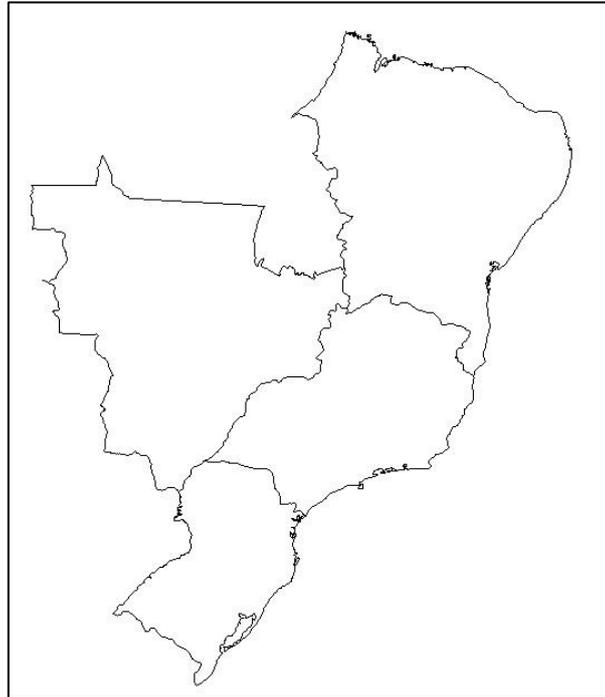
Após a recepção dos alunos, realização da chamada e organização do quadro, trouxe uma situação desafiadora. Foi apresentada aos alunos uma imagem (Figura 01), uma peça de um quebra-cabeça, referente à Região Norte do país e a eles foi perguntado do que se tratava aquela imagem. Eles disseram que a imagem poderia se tratar de um mapa, um estado, uma cidade. Todas as sugestões foram anotadas no quadro e deveriam ser registradas no caderno. Os alunos estavam no caminho certo, a imagem remetia a uma região que não havia ainda sido trabalhada com eles. Logo após, apresentei a eles outra peça, a imagem do mapa político do Brasil, sem a Região Norte (Figura 02) e fiz a mesma pergunta, do que se tratava aquela imagem, o que aquela imagem representava. Depois de alguns segundos um dos alunos disse: isso parece ser o Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, tem certeza? Indaguei. Foi nesse momento que vagarosamente fiz a união das duas

peças. Pude ver o sorriso de alguns ao serem surpreendidos. “É o Brasil!” Disse um dos estudantes, feliz com a descoberta. Após esse movimento, perguntei novamente o que seria a primeira peça e um dos alunos disse que era uma parte do Brasil. Instiguei-os até que ouvi a palavra região. Pois bem, região, exclamei e outro aluno disse: Região Norte. Perfeito! É sobre ela que iremos trabalhar nas próximas aulas. Quando se leciona a Geografia um dos conceitos básicos estudados é Região, visto que a região configura-se como uma parte de um todo. A compreensão dessa categoria da Geografia auxiliará na formação do sujeito. Ainda houve tempo para pegar uma terceira imagem (Figura 3), representando a Região Sul do Brasil (matéria que havia sido trabalhada com a turma anteriormente) e comparar com a Região Norte. Fazendo relação das dimensões de cada Região, já que a Região Norte é mais de seis vezes maior que a Região Sul. O mapa político da América do Sul também foi utilizado para auxiliar na localização.

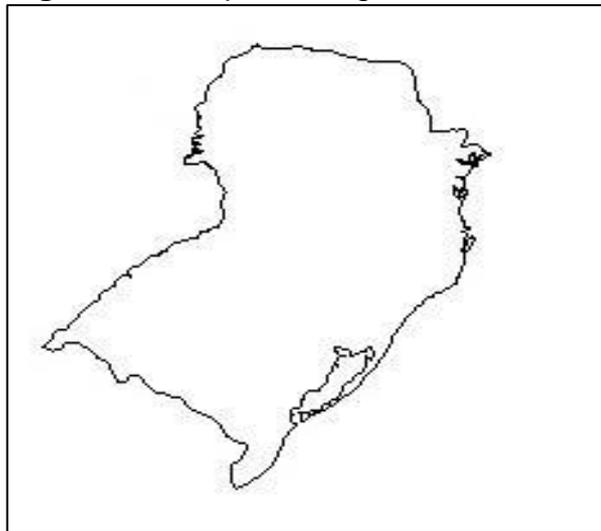
Figura 01 - Mapa da Região Norte do Brasil



Fonte: Autor (2018)

Figura 02 - Mapa do Brasil sem a Região Norte

Fonte: Autor (2018)

Figura 03 - Mapa da Região Sul do Brasil

Fonte: Autor (2018)

Foi na base da construção, das perguntas, que chegamos à conclusão que a primeira peça se tratava de uma Região – a Região Norte do Brasil - e que aquela segunda peça, com um espaço ausente, tratava-se do Brasil. Situar os alunos a respeito das divisões territoriais do país é necessário para sua formação educacional, social e cultural, dado que cada região possui diferenças e semelhanças.

Uma das minhas dúvidas nessa transição toca exatamente no ato de falar sobre o que nunca se viu. Eu nunca fui à Região Norte do Brasil, assim como nenhum daqueles estudantes ali presentes. Como falar de algo que não se conhece? A história expõe um passado, algo que não existe mais, mas a Geografia retrata sobre espaço e a interação do homem neste. Como trazer para aula um espaço que existe e que há diversas relações acontecendo naquele momento, mas um espaço ao qual não conhecemos, nunca visitamos, um espaço que, dentro daquela sala de aula, naquele momento, se faz ausente?

Hoje em dia usamos frequentemente a expressão “lugar de fala”. Se a aula abordará o racismo, nada melhor que haja um negro em sala de aula. Se a aula for a respeito da homofobia, o ideal seria ter um representante do grupo afetado. Por essa lógica, eu, um homem, não poderia falar sobre o feminismo. É claro que eu abordando alguns assuntos, vou acabar, de certo modo, falando com o meu olhar, olhar de quem não sofre preconceito por não ser negro, não ser mulher ou não ser gay, por exemplo. O exercício da empatia, ao meu ver, se faz presente e é de extrema importância. Não é pelo fato de eu não ser representante de um desses grupos que vou ignorar tópicos tão importantes atualmente em nossa sociedade. É exatamente por se colocar no lugar do outro e tentar sentir a dor do outro – sim, pois nunca se sentirá a dor, podemos ter uma vaga ideia – que o professor deve abordar tais assuntos e ele não está ali para dar opinião. Ele está ali para indagar, trazer a dúvida; ele está ali para trazer fatos: o Brasil é o país que mais mata homossexuais no mundo. Isso é um fato, é indiscutível e essa informação pode ser dada tanto por um homossexual como por um heterossexual. Certamente se o professor conseguir levar a aula um homossexual quando o tema for homofobia, um negro quanto abordado o racismo, uma mulher quando retratado o feminismo irá engrandecer a aula, porém não podemos contar que esse movimento possa sempre ocorrer. Imagine uma cidade do interior do interior do Brasil; talvez não seja muito fácil levar uma mulher para uma aula sobre feminismo; é possível que nem sequer a pessoa entenda o que é o machismo, pois é algo enraizado em nossa sociedade.

Questionei aos alunos, se nenhum de nós aqui esteve na Região Norte do Brasil, o que me legitima, o que faz eu ter propriedade para falar de lá. Uma das alunas disse que foi porque eu havia aprendido, estudado sobre o tema. O que me fez concluir que, mais do que nunca, se faria necessário a teoria, mas não se pretende, como professor, ser um mero reprodutor de informações. Sem a presença

de um nativo, por exemplo, como seria possível levar um pouco do Norte para a aula? Foi pensando nisso que decidi fazer algo diferente e que poderia ser eficaz, trabalhar os sentidos, remetendo-os a um lugar que talvez já fizesse parte do imaginário deles.

Com o uso de imagens, da inspiração na geografia do cheiro (COSTELLA, 2008), dos sabores e de provocações deste que vos escreve, o segundo momento, então, se inicia com a apresentação de uma imagem, uma árvore de açaí. Ao serem perguntados do que se tratava a imagem foi dito que parecia uma árvore de butiá, nada mais natural os alunos trazerem um exemplo do seu dia a dia, aquilo com que estão acostumados. Então, pude oferecer um pouco de açaí a cada um deles (sim, esse açaí que encontramos batido com guaraná no supermercado). Alguns dos alunos conseguiram reconhecer que se tratava de açaí ao receber os copos com um pouco do produto; metade da turma, cinco alunos (pois a turma não estava completa na oportunidade), nunca havia experimentado o açaí. Pude presenciar o primeiro contato de alguns deles com o açaí – mesmo que industrial – o rosto dos alunos ao provar, suas reações, que belo momento. Três dizendo que gostaram, dois fizeram cara feia. Depois do açaí, foi a vez de passar outra fruta, o abiu, fruta típica daquela região, pedi que pegassem a fruta, sentissem, cheirassem. Que cheiro poderia remeter aquela fruta? Que cheiro pode vir à mente ao pensar na Região Norte? O cheiro da chuva, o cheiro do índio, o cheiro da floresta? Com essas perguntas, com o olfato, assim como pelo paladar, pelo tato, pelas imagens que eu apresentava à turma (por exemplo, das pinturas que são feitas em cerâmica pelos índios vindas da tinta extraída do abiu); usando os sentidos os alunos foram transportados para um lugar que já habitava seu imaginário (COSTELLA, 2008).

O sabor expresso no gosto e no cheiro é imaginação; é memória, pois estes nos remetem a outros lugares, a sentimentos agradáveis (ou desagradáveis), a experiências vividas. Desta maneira experienciamos o mundo com o nosso corpo de sentidos – nossa corporeidade. Os sentidos são extensões desse corpo o qual é a própria geografia sensória que se desenha a partir de uma dada corporeidade, fundamento da experiência do mundo. (GRATÃO; MARANDOLA JR., 2011, p. 62).

Outras frutas da Região Norte que poderiam instigar os sentidos dos estudantes também foram apresentadas: tamarindo, castanha de caju, graviola e cupuaçu, causando diferentes reações, como no caso da graviola que foi vista como desagradável ao paladar por uns e doce e saborosa por outros.

Em meio a cada cheiro, sabor, a cada novidade, novas perguntas: por que estas frutas existem naturalmente na Região Norte do Brasil e aqui não? Rapidamente um aluno diz ser por causa do clima. Então tu acredita que se na Região Norte nevasse seis meses por ano as frutas não seriam essas? Acho que sim, disse o aluno, não muito confiante. Por que essas frutas saem da Região Norte do país e, algumas vezes, chegam na Europa mais baratas que aqui em Porto Alegre? Ou por que chegam tão mais caras aqui em Porto Alegre em comparação à própria Região Norte? A cada pergunta os alunos vão fazendo ligações, criando hipóteses, vão refletindo. “No momento em que o nosso aluno e aluna vai discutir determinados espaços sem estar lá ele passa a tentar entender as relações ausentes ali existentes. Ao passo que ele se insere neste movimento de reflexão sobre o espaço ausente, ele passa a poder representá-lo” (SANTOS, 2015, p. 22). As próximas aulas se encarregarão de trazer melhores respostas para suas suposições. Não será em uma aula que eles vão aprender tudo, não podemos jogar informações excessivas, há de se respeitar o tempo do aluno, a aula é para os alunos não para nós - professores - mostrarmos tudo que sabemos.

Por respeito aos alunos e aquele momento especial que estávamos vivendo, acabamos nos alongando nesse segundo momento e o terceiro e quarto momentos, em que deveria ser passado no quadro um resumo e entregue uma atividade final, foram abreviados. Eu já havia feito cópias para os alunos do resumo que eu passaria no quadro e acabei por entregar a folha - um resumo textual sobre os aspectos da divisão política da Região Norte, para que os mesmos entendessem a organização espacial da Região Norte, os estados que a compõe, suas capitais e afins. Os estudantes leram e colaram no caderno. No derradeiro momento da aula, para que os alunos se familiarizassem com os termos e palavras-chave abordadas ao longo da aula, realizei uma atividade que envolveu um caça-palavras.

A importância da figura do professor em sala de aula está no fato dele, além de trazer conhecimento teórico, também mostrar o novo, apresentando aquilo que muitas vezes pode ser desconhecido ou causar estranheza. Seguir uma abordagem que foge ao tradicional também faz parte da formação do professor, pois uma dose de criatividade e inovação é sempre bem-vinda.

6.2 AULA DO ENSINO MÉDIO

Esta foi a quinta aula lecionada para o segundo ano do ensino médio, turma 2E, do Colégio Estadual Piratini, relativo ao Estágio Supervisionado em Geografia IV. O plano de aula foi elaborado em consonância com os parâmetros curriculares do ensino médio, assim como a Matriz Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM a fim de contemplar as competências e habilidades que dão orientação para o ensino da Geografia (BRASIL, 2012). Desse modo, a análise que segue está baseada no plano de aula abaixo descrito:

COMPETÊNCIA: 1 – Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.

HABILIDADES: H2 – Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

H4 – Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura. **H5** – Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

HABILIDADE APLICATIVA: identificar as diferenças culturais presentes entre Brasil e Rússia, através de respostas advindas de uma pessoa nativa da Rússia, imagens, vídeos, para expandir horizontes dos alunos, ajudando a romper estereótipos, aceitando e entendendo o diferente.

CONTEÚDO: Aspectos culturais da Rússia.

A aula em questão estava inserida numa sequência de aulas que visava abordar as questões inerentes às relações geopolíticas dos BRICS³. Para esta classe pensei em abordar aspectos culturais sobre a Rússia, um dos países integrantes dos BRICS, especialmente porque o país ficou muito em voga com a Copa do Mundo deste ano. Como abordar os aspectos culturais de um país de uma maneira diferente e eficaz? Com essa preocupação a aula seguiu os seguintes passos:

A aula se iniciou com a realização da chamada e a organização do quadro,

³ Grupo político de cooperação econômica formado pelo Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.

como de costume, então, com a pretensão de saber quais as noções que os alunos tinham da Rússia, solicitei-lhes que escrevessem a respeito do país: qual a ideia que vem a cabeça quando vocês pensam em Rússia? O que vocês sabem sobre a Rússia? Foram as perguntas que registrei no quadro. Pedi que escrevessem duas ou três frases a respeito. E fiz uma terceira pergunta: o que vocês perguntariam para um russo?

Em seguida, recolhi o que os alunos haviam escrito e eles foram conduzidos à sala de vídeo. Ao chegar à sala, havia uma surpresa, convidei uma russa chegada há poucos meses em Porto Alegre. Nesse caso, aproveitei a oportunidade que surgiu, pelo fato de conhecer uma nativa, e a levei ao colégio, acreditando que tornaria a aula mais atrativa. Isto vai ao encontro do abordado por Kaercher que conceitua a Geografia do Custo Zero, que visa dar uma aula fugindo ao tradicional, mas sem gerar custos a escola, ao professor e aos alunos.

Seria uma chance dos alunos aprenderem mais sobre o país, os costumes, possibilidade de ampliar seus horizontes, quebrando paradigmas, preconceitos e estereótipos de um país distante geograficamente e culturalmente de sua realidade. Você pode se perguntar, mas como vou achar um russo para falar sobre a Rússia? Acredito que não seja fácil, mas você pode usar outras pessoas de outros países em outros contextos. Por exemplo, em uma aula que aborda a questão da imigração ou sobre refugiados nada impede de você convidar algum refugiado. Sabemos onde encontrá-los, passamos diariamente por eles e ali pode estar uma grande fonte de conhecimento para uma experiência engrandecedora em sala de aula. Outra possibilidade é encontrar pela internet; muitas cidades possuem páginas como “estrangeiros em (nome da cidade)”. Outra opção é procurar estudantes dos cursos de português para estrangeiros que algumas universidades oferecem. Essa abordagem, o fator surpresa, também poderia ser usada com um convidado não-estrangeiro. Em uma aula sobre feminismo – em que você tem a possibilidade de trazer alguma convidada para debater o tema – nada impede de fazer esse movimento. Os alunos poderiam então escrever no papel o que eles acreditam que seja o machismo ou o feminismo e o que perguntariam para alguém que vive o dia a dia do movimento feminista. Fazer com que eles não saibam do convidado, acredito, tornam as afirmações e perguntas mais sinceras.

Bom, mas se as perguntas dos alunos não estiverem colaborando, na hipótese de muitas serem parecidas? Caso o andamento da aula não estiver

satisfatório? Eis uma carta na manga, elaborei algumas perguntas e afirmações, anteriormente a aula, escrevi num papel e coloquei junto com as perguntas dos alunos, simulando que estas foram, também, elaboradas por eles. “A Rússia é um país comunista? É verdade que na Rússia todos bebem vodca diariamente? Na Rússia neva o ano inteiro?” Assim podendo trazer um olhar mais crítico, tentando quebrar estereótipos que são muito recorrentes nesta turma. Essas foram algumas das perguntas que elaborei e em nenhum momento precisei utilizar. Como toda aula é viva, obviamente que a dinâmica poderia ser alterada, os alunos poderiam fazer perguntas na hora ou perguntas em cima de respostas da convidada. A convidada pouco falava português, o que teve alguns lados positivos; fez com que houvesse interdisciplinaridade com a língua inglesa e como tive que traduzir as perguntas e respostas fez com que toda aquela ansiedade dos alunos fosse se diminuindo, ajudando-os a prestarem melhor atenção e de fato ouvir o que a convidada tinha a dizer. Alguns dos alunos falavam inglês fluente. Outro auxílio foi utilizado: elaborei uma apresentação de *powerpoint* com várias imagens de temas que poderiam ser abordados. Poderia recorrer a este recurso caso a aula perdesse um pouco do foco; assim como alguns vídeos eu havia deixado aberto, prontos para dar *play* (mostrando a dança típica e o som da balalaika, instrumento típico do país). Outro material que consegui levar foi um gorro utilizado pelo exército russo em sua vestimenta oficial, assim como a famosa matriosca (um brinquedo, em que uma boneca guarda outra dentro de si e assim sucessivamente). Gorro e matriosca passaram de mão em mão entre os alunos. Alguns tiravam fotos, pareciam encantados.

Nessa aula, o professor fica como um mediador, papel fundamental. Não deixando a aula perder o foco, selecionando as perguntas, fazendo perguntas em cima das respostas ou em cima das perguntas que os alunos criaram. Também, em alguns momentos pode complementar algumas respostas.

Vários tópicos puderam ser abordados naturalmente. O socialismo, a guerra fria, o racismo, a intolerância, o clima, a aurora boreal, o alfabeto cirílico, a arquitetura como forma de organização do espaço, a vodca etc.

“Mas como pode fazer quase três meses seguidos de luminosidade no verão onde ela nasceu?” perguntou uma aluna. É nessa hora que o professor deve complementar com seus conhecimentos geográficos, pegar um mapa, falar brevemente sobre a latitude, sem se alongar, pois não é todo dia que se tem uma

pessoa nativa do país em análise para poder fazer essas trocas com os alunos.

Se o olhar dos alunos para a realidade da jovem russa foi de certo estranhamento, isso significa que eles possuem algo como padrão, como o que seria o normal para eles. Pergunto para a convidada: “e o que mais te chamou atenção em Porto Alegre, quais são as grandes diferenças com o seu país?”. Foi bem interessante o relato da convidada; deixou claro para os alunos que o comum, algo do nosso dia a dia, pode parecer muito estranho para um estrangeiro, assim como eles, estudantes, estavam achando alguns dos hábitos dos russos. Nesse momento se percebe que não há um modelo, não há melhor ou pior cultura ou maneira de viver: há maneiras diferentes, há culturas diferentes, cada uma com sua peculiaridade.

Li para a convidada as perguntas e afirmações sem dizer o nome dos alunos, eis que ao sortear um dos papéis me deparo com a seguinte frase “A Rússia é um país velho e pouco desenvolvido.” Em outro momento “É verdade que na Rússia existe uma lei que proíbe as pessoas de sorrir na rua?”.

Esta aula certamente marcou os alunos. Daqui algum tempo eles não vão lembrar do meu nome, mas dessa aula eles não esquecerão. O professor é um incentivador, por vezes um provedor.

Quanto mais se lê, mais se sabe; quanto mais se escuta, mais se aprende; quanto mais se fala, menos se lê e escuta. Foi necessário ouvir os alunos, foi necessário ouvir a convidada.

Num último momento da aula, sabendo que todos os alunos possuíam celular, entreguei um QR CODE aos alunos que direcionava a um blog criado por mim durante o estágio docente, onde resumi informações a respeito da Rússia, novamente estabelecendo a Geografia do Custo Zero.

As perguntas dos alunos é que fizeram a aula, elas foram excelentes. A partir disso, pude perceber determinadas dificuldades dos alunos em reconhecer aspectos sociais, culturais e econômicos de um país localizado em outro continente. Podemos pressupor que isto decorre do fato de um sistema de ensino muitas vezes deficitário, que tem por objetivo maior ensinar questões relacionadas ao seu município e seu estado. Além disso, dá-se maior atenção a questões geopolíticas envolvendo outros países como os Estados Unidos e países do oeste da Europa.

Meu papel enquanto educador novamente foi apresentar algo diferente, fugir ao comum. Mostrei a esses alunos, que talvez nunca tiveram aproximação com esta

cultura, algo que lhes inspirasse, motivando-os, a quem sabe um dia, romper e explorar seus horizontes, seja a partir de viagens ou por outros caminhos.

6.3 OS ENCONTROS

Durante o período de estágio foram realizados inúmeros encontros – sob a forma de aulas ou dos *feedbacks* de atividades feitas por mim - com os professores Antonio Carlos Castrogiovanni e Nestor André Kaercher. Estes me permitiram apreender diferentes abordagens de ensino, pois cada um possui uma forma individualizada de ensinar.

Com o Kaercher entendi que a aula não deve apenas ser discursiva, em que o professor explana verbalmente sobre a temática da aula; é necessário explorar outras abordagens. O quadro, por exemplo, auxilia a organizar as ideias discutidas em aula. Além disso, um dos pontos aprendidos foi procurar não julgar os alunos independente de seu conhecimento ou comportamento em sala de aula, fazendo com que evitemos generalizações. Cada aluno é um sujeito individualizado, por isso é preciso manter-se sempre curioso, para descobrir o que há por trás das máscaras sociais que cada um carrega. O professor é um provocador, que não apresenta apenas as suas convicções, podendo utilizar do recurso de dizer o que não acredita para extrair o máximo do aluno, buscando fugir de respostas burocráticas.

Mostrou-me ainda que o professor vai além do ensinar, é também um incentivador, revelando ao aluno que o aprender pode ser prazeroso, incentivando a sonhar e realizar seus sonhos. Ainda, o professor deve fazer um melhor uso do tempo, não sendo necessário o uso excessivo de conteúdo, mas sim expor os conteúdos de forma coesa e com uma linguagem que se aproxime do entendimento do aluno.

Quando se ensina Geografia não é necessário se prender estritamente a conceitos e metodologias tradicionais, podemos inovar, usando elementos da arte como instrumento didático, seja por uma poesia, uma pintura, uma música. Além disso, para obter resultados satisfatórios é preciso ter calma, dedicação, reflexão e isso tudo exige tempo.

Em meus encontros com o professor Nestor aprendi, também, que podemos

arriscar em sala de aula, pois não sendo imoral nem ilegal, tudo é válido para o ato de ensinar. Também, utilizar uma linguagem que se aproxime dos alunos, sendo até mesmo informal por vezes, é primordial para o entendimento dos estudantes. Entretanto, sem perder a autoridade.

Assim como Kafka (1979, p. 16) escreveu em uma carta direcionada a Oskar Pollak “um livro tem de ser o machado para o mar congelado dentro de nós”, a aula deve, também, ser esse machado e uma aula boa é aquela que continua depois de ter acabado, quando o aluno continua refletindo sobre o tema abordado.

Um dos aprendizados foi que não devemos tentar agradar os alunos, a direção ou o nosso próprio professor do estágio supervisionado, o ideal - e em qualquer caso de dúvidas - é que sejamos nós mesmos, mantendo-nos fiéis a nossa personalidade.

Com Castrogiovanni, entre outras coisas, aprendi que no ensino fundamental não devemos nos preocupar tanto com conceitos, mas sim, com as noções destes, preparando-os para que no futuro eles possam compreender efetivamente os conceitos. Uma das expressões frequentemente usadas pelo professor diz respeito ao fato de não termos como entender a realidade do aluno - como exposto anteriormente -, a individualidade do sujeito. Podemos ser empáticos, tentar entender o que se passa com cada um deles, mas nunca, de fato, compreenderemos a sua realidade. Precisamos entender que há diferentes formas do aluno compreender uma matéria, logo, existem lógicas diferentes e o professor precisa ficar atento a isso, pois cada aluno tem sua forma de pensar. Muitas vezes as palavras carregam a história do sujeito ou o seu silêncio e o professor precisa ter sensibilidade para identificá-las.

Conforme o professor mostrou-me, todos os momentos - movimentos - de uma aula devem ter objetivos muito claros, por exemplo, uma saída de campo não é um passeio e requer planejamento antes, durante e depois.

Como apresentado ao longo do texto, o professor Castrogiovanni também reforça a utilização de diferentes recursos didáticos - diferentes textualizações - tais como o uso de imagens, charges, vídeos, notícias, resumos etc. Além disso, ele relevou que a escola não pode ter um ensino bancário, ou seja, nem tudo pode ser baseado em nota.

Nós, enquanto alunos, devemos duvidar até mesmo de nossos professores,

pois cada discurso tem uma intencionalidade, devemos duvidar até mesmo daquilo que sabemos, afinal, quantas coisas nós deixamos de aprender por não duvidar daquilo que sabemos.

Aprendi também que o ideal ao se deparar com uma pergunta de um aluno é jogá-la de volta ao estudante, fazendo-o trabalhar o raciocínio e criando hipóteses para a resposta, até porque, inteligência é a capacidade que se tem de resolver problemas, fugindo assim do que frequentemente ocorre nas escolas, um ensino em que não há espaços para reflexões.

Um dos papéis dos educadores é saber o porquê de abordar determinados assuntos, não podemos ensinar conteúdos meramente por ensinar, há a necessidade de um estudo dos professores a respeito da epistemologia da Geografia.

No que tange à disciplina, ela é imprescindível para que o professor não perca o controle da turma. Os alunos precisam entender que existem regras e limites a serem respeitados.

Durante os encontros alguns pontos em comum aos dois citados professores foram identificados, como a questão da avaliação, que deve ser processual, pois não é uma prova que vai avaliar a quantidade de conhecimento aprendido pelo aluno. Bem como, há a necessidade de ouvir o aluno, ele não é um mero receptor de conteúdos e a sala de aula deve se tornar um ambiente de troca de conhecimentos entre o professor e os alunos.

A escola é vista por ambos como um ambiente de acolhimento e o afeto na relação professor-aluno é essencial, ajudando na aproximação interpessoal e resultando em um melhor desempenho dos alunos por se sentirem parte daquela comunidade. Corroborando com isto deve-se trazer ao máximo o cotidiano do discente para dentro da aula, ou seja, transmitir um conteúdo através de associações com a suas experiências.

Ambos, logicamente, concordam que a primeira coisa para ser um professor de Geografia é ter o conhecimento a respeito da mesma, mas isso é apenas o primeiro passo, assim como, para o aluno o primeiro passo é ter um caderno e fazer uso dele. Os professores devem cobrar o seu uso.

É preciso frisar novamente que, segundo eles, o professor deve ter autoridade dentro da sala de aula, porém, sem ser opressor, pois estamos na busca de uma

educação crítica, linguagem atual do que Paulo Freire (2011) denomina de educação libertadora. Proporcionar autonomia faz parte de uma educação libertadora e o aluno consegue tê-la a partir da reflexão, da dúvida. É a dúvida que move o aluno a buscar conhecimento.

Enfim, a sala de aula é um ambiente de conhecimento de mundo, de sociedade e de interação. É o contato com o outro que faz que eu dê conta da minha existência, precisamos dos outros para nos enxergarmos.

A partir destas duas experiências que tive com os respectivos professores pude perceber o quão privilegiado fui, pois é raro ter professores diferentes nos estágios III e IV. Isto me proporcionou visões e abordagens distintas, mesmo que em muitos momentos eles pensassem semelhante. Cada um desses professores possui uma bagagem de formação e de vida. Quantos mestres meus professores tiveram? Quantas experiências ambos auferiram até os encontros que tive com eles? Assimilar o que foi aprendido com eles ajudou com que eu construísse, juntamente com minhas vivências, a minha identidade docente.

Não há receitas para ensinar, não há forma correta de ensinar, são várias as maneiras e ter tido a chance de ter professores que, sobre vários aspectos, apresentam entendimentos distintos, só agregou, dando-me mais opções.

7 CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

A elaboração desse trabalho foi uma tentativa no intuito de apresentar aspectos do processo da formação e atuação docente, através de narrativas e reflexões promovidas pelas experiências ao longo dos Estágios Docentes Supervisionados. O processo de transição de ser discente a tornar-se docente de Geografia foi uma tarefa que gerou variadas inquietações, principalmente por perceber que a construção da identidade docente é um processo que requer autoconhecimento, envolvimento e comprometimento.

O Estágio Docente realizado no ensino fundamental proporcionou verificar que o ensino pode ser feito de uma maneira diferente, não apenas se prendendo a métodos já consolidados. O aluno pode aprender de diversas formas, como através dos sentidos, projetando-se assim para um lugar jamais visitado. Os alunos neste estágio de desenvolvimento educacional precisam ser acolhidos. A escola, os professores e seus próprios pares são parte fundamental nesse processo.

Já no ensino médio, em que os alunos já vêm com uma bagagem educacional quase que formada, é preciso utilizar uma metodologia de ensino ainda mais inovadora, pois é mais difícil de manter a atenção dos estudantes. Por isso, a aula sobre a Rússia, em que foi trazida uma convidada nativa, tornou-se mais produtiva e interativa. O professor, nesta situação, apresentou-se como um mediador, deixando de ser visto como a figura principal do conhecimento.

Além de tudo, demonstrou-se fundamental um plano de aula bem elaborado, com objetivos claros, pois só assim, ao final da aula, poderemos ter uma real noção do resultado. Não esquecendo que a aula é viva, onde tudo pode acontecer. E o professor, por vezes, no meio do fogo, tem que saber controlar as chamas, tem que saber a hora de provocar o fogo, tem que saber a altura que a labareda pode chegar, tem que saber trazer um leve vento e fazer da brasa - fogo quase adormecido - uma nova fogueira. O que não pode acontecer, em momento algum, é deixar que o fogo se apague. Nesse caso eu me refiro a dúvida, ao questionar, a vontade de aprender do aluno, a capacidade do estudante de se indignar, de se inquietar com provocações. Então, desta forma, o plano de aula pode ser alterado no decorrer da aula, de acordo com as demandas dos alunos diante do tema, não esquecendo do objetivo previamente planejado.

O método avaliativo deve ser processual, diferentemente do que é visto em

muitas escolas que utilizam exclusivamente provas para avaliar os alunos. Deve-se levar em conta, ao avaliar um aluno, também o seu processo evolutivo no decorrer da disciplina, sendo necessário uma análise mais crítica do sujeito, não deixando a sensibilidade de lado.

Quanto aos encontros com meus professores, eles foram fundamentais para auxiliar na minha formação docente; colaborando para a elaboração dos planos de aula, para eu estar melhor preparado para entrar em uma sala de aula, instigando a reflexão e os modos de agir diante das diferentes situações.

Enfim, a relevância do estágio docente para formação de um professor está em ser o ápice de tudo que foi construído ao longo da graduação, pois é o momento de ensaiar e de colocar em prática o acúmulo teórico. Tudo isso mostrou-me que a educação pode ser inovadora, sem que acarrete em altos custos para execução das aulas.

É preciso levar em conta que os alunos são cada vez mais imediatistas e utilitários e que em um primeiro momento podem demonstrar repulsa ou estranheza ao diferente, pois estão acostumados com aulas expositivas, em que o professor é figura central do ensino. A educação é antes de tudo uma via de mão dupla, em que professores e alunos aprendem mutuamente.

Contudo, o professor é também um provocador, instigando a dúvida e um olhar mais reflexivo sobre os assuntos abordados. Não há ensino sem dúvidas, sem perguntas. É a dúvida que motiva o estudante a buscar o conhecimento, que por sua vez levará o discente a novas dúvidas. Isto é a base da dialética do ensino.

Concluo então que o professor é um eterno pesquisador, pois como as verdades são provisórias ele deve estar em constante aprendizado. É necessário permanecer curioso. Se deixarmos de lado a curiosidade não iremos mais nos importar pelo outro - nosso aluno. A partir do momento em que não nos importarmos com nossos alunos não haverá motivo algum para estarmos dentro de uma sala aula, na frente de uma turma.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem.: a melhor seleção de textos narrados pelo autor. v. 2 (audiobook). Curitiba: Nossa Cultura, 2005.
- AZEVEDO, Maria Teresa Nogueira Schiappa: Da maiêutica socrática à maiêutica platônica. **Humanitas**, v. LV, Coimbra, 2003, p 265.
- BAUMAN, Zygmunt. **Educação do imediatismo - Zygmunt Bauman**. 2017. 3 min, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a-aNRT8N90s>. Acesso em: 25 nov. 2018.
- BECKER, Fernando. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.
- BECKER, F. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012a. p. 11-20.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. **Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais (PCN+) Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. **Matriz de referência do Enem**. 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 17 ago. 2018.
- CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2.ed. – Porto Alegre, 1999.
- CARDOSO, A. A.; PINO, M. A. B. Del ; DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: IX ANPED SUL, 2012. **Anais...** Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. A teoria construtivista... O construir a Geografia. In: **Boletim Gaúcho de Geografia**; Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre: Porto Alegre – RS Brasil – 1973 1973/91- 1992.
- COSTELLA, Roselane Zordan. **O significado do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais**. 2008. 202f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GRATÃO, Lúcia Helena Batista; MARANDOLA JR., Eduardo. Sabor da, na e para Geografia. **Geosul**, Florianópolis, v. 26, n. 51, p 59-74, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/viewFile/24658/21838>.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia é o nosso dia a dia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. (Org.). **Geografia em sala de aula: prática e reflexões**. 2 ed. Porto Alegre: UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1999, p.11-21.

KAERCHER, Nestor André. Ser docente, ser discente: modelos e identidades. Conhece e revela-te estudando a cidade. In: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 12, 2009, Montevideo. **Anais...**: Universidade de la República. 2009.

KAERCHER, Nestor André e MENEZES, Sabaddo Victória. De pupa a borboleta: construção identitária do estagiário de licenciatura em geografia. uma prática existencial. In: XIII ENPEG. **Anais...** ENPEG, 2017.

KAFKA, Franz. **Letters to friends, family, and editors**. In: BROD, Max (org.). Nova York: Schocken Books, 1977

MENEZES, V. **Geografia escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PITANO, Sandro de Castro; NOAL, Rosa Elena. A observação participante na graduação em Geografia: limites e possibilidades. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 19, n. 2, jul./dez. 2017.

SANTOS, Leonardo Pinto dos. **A construção das relações do espaço ausente na Geografia escolar**. 2015. 196f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.