

Como citar esse artigo: ELLER, João; RÉGIS, Tamara de Castro. A prática de estágio supervisionado na modalidade da educação de jovens e adultos: considerações e possibilidades. In: FERRETTI, Orlando; SPRINGER, Kalina S. (orgs). **Artigos da disciplina estágio curricular supervisionado em geografia II**: segundo semestre de 2014. Florianópolis: NEPEGeo; UFSC, 2014. Disponível em <<http://nepegeo.ufsc.br/artigos-para-a-disciplina-estagio-supervisionado-em-geografia-ii/>>

A PRÁTICA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONSIDERAÇÕES E POSSIBILIDADES.

João Ricardo Goulart Eller¹

Tamara de Castro Régis²

RESUMO

Este artigo é resultante das reflexões acerca da disciplina Estágio Supervisionado em Geografia. Esta se deu em dois momentos distintos: no primeiro semestre de 2014 acompanhamos as aulas de Geografia de uma turma de 7º ano do ensino fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Colégio Maria Luiza de Melo em São José, SC; o segundo momento, se deu no segundo semestre de 2014, ministramos 18 aulas para esta mesma turma, agora no 8º do ensino fundamental da EJA. Procurou-se neste trabalho resgatar as experiências vivenciadas no estágio supervisionado em Geografia e, dentro destas, ressaltamos os pontos positivos e negativos das metodologias utilizadas. Além disso, trouxemos algumas discussões acerca da formação inicial do docente de Geografia; abordamos a importância do estágio e discutimos sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Como objetivo geral este artigo se propõem discutir acerca das experiências provenientes da prática do Estágio Supervisionado em Geografia. Como objetivos específicos, debatemos acerca da formação inicial dos professores de geografia; apontamos a importância da prática de Estágio Supervisionado para a formação do docente; e discorreremos sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Município de São José, SC. Além disso, buscou-se ressaltar alguns desafios necessários à formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura em Geografia para que estes deem subsídios ao professor em formação que contemplem a diversidade dos alunos encontrados no contexto escolar.

Palavras chave: Ensino de geografia, estágio supervisionado, Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultante das nossas reflexões acerca da disciplina Estágio Supervisionado em Geografia. Esta se deu em dois momentos: no primeiro semestre de 2014 acompanhamos as aulas de Geografia de uma turma de 7º ano do ensino

¹ Acadêmico do Curso de Geografia, pela Universidade Federal de Santa Catarina.
joaorge@gmail.com

² Acadêmica do Curso de Geografia, pela Universidade Federal de Santa Catarina.
tamara.regis@hotmail.com

fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Colégio Maria Luiza de Melo em São José, SC; no segundo momento, ocorrido no segundo semestre de 2014, ministramos 18 aulas para esta mesma turma, agora no 8º do ensino fundamental da EJA.

A disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia trouxe como objetivos investigar, analisar e refletir sobre a prática profissional e estimular investigações referentes ao desenvolvimento profissional docente, e questões que envolvem a prática pedagógica do professor de Geografia. Tivemos contato com diversas leituras acerca do ensino de Geografia e da prática do estágio supervisionado. Além disso, através da experiência pessoal dos colegas de sala, tivemos contato com metodologias e propostas para uma prática pedagógica no ensino de geografia. A partir das observações e experiências, tecemos algumas considerações acerca da prática do Estágio Supervisionado em Geografia e da formação inicial dos professores, desta mesma disciplina. Além disso, abordamos neste trabalho a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e algumas diretrizes que a regulamentam, com ênfase no Projeto Político Pedagógico da EJA de São José.

Entretanto, o tema que diz respeito à formação de professores para se trabalhar em um contexto de sala de aula na modalidade de EJA, com alunos de diferentes idades, e com possíveis deficiências não diagnosticadas de forma inclusiva, pouco foi mencionado. Por este motivo resolvemos trazer neste artigo nossas experiências de estágio supervisionado da licenciatura em geografia, que contemplam a educação de jovens e adultos, e através desta experiência discutir a seguinte questão: de que forma a universidade prepara os futuros professores para lidar com as adversidades presentes no contexto escolar da EJA?

Dentro desta perspectiva, definimos como objetivo geral discutir acerca das nossas experiências provenientes da prática do Estágio Supervisionado em Geografia. Como objetivos específicos, definimos discutir sobre a formação inicial dos professores de geografia; destacar a importância da prática de Estágio Supervisionado para a formação do docente; e discorrer sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Município de São José, SC.

Como metodologia inicialmente realizamos um levantamento das bibliografias utilizadas na disciplina de Estágio Supervisionado a fim de destacar quais poderiam ser úteis para a confecção deste trabalho. Dado este levantamento inicial, buscou-se outras referências que poderiam subsidiar os conteúdos que gostaríamos de destacar. Em um segundo momento, descrevemos nossas práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório, onde como já mencionado, foi realizada no Colégio Maria Luiza de Melo no município de São José, SC em uma turma de 8º ano da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Por fim encerramos este trabalho propondo desafios para o meio acadêmico na formação inicial e continuada de

professores, a fim de que estes contemplem as diretrizes da Educação de Jovens e Adultos.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: CARÊNCIAS E EXPECTATIVAS.

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo.
Paulo Freire

Trazemos a célebre frase de Paulo Freire para iniciar este tópico que tem como premissa dialogar sobre a formação inicial de professores e principalmente sob a mesma para o ensino de geografia. Mas como se forma um professor? E principalmente como se forma um professor que ensina geografia?

Acreditamos que o excerto do Paulo Freire traz uma resposta a nossa questão de formação de professor, os professores se formam diante de mediação “os homens se educam entre si” seja essa entre o acadêmico e o professor universitário, seja essa entre o acadêmico e o professor supervisor e principalmente com o contato com os alunos, assim como os futuros médicos precisam estar em hospitais para efetivarem sua formação, os futuros professores precisam estar na escola, precisam compreender sua dinâmica e as relações existentes na mesma, precisam participar deste organismo vivo que é a escola.

Quanto o papel do professor de geografia Lopes (2014, p. 3) ressalta que:

[...] Sua função mais específica é, consolidar o nível de desenvolvimento cognitivo de seus alunos, organizar práticas de educação geográfica que possibilite ao educando o desenvolvimento de raciocínios espaciais visando à construção de uma determinada consciência geográfica ou um olhar geográfico sobre o mundo.

Cabe destacar, com a base na fala de Lopes, a importância de se considerar o desenvolvimento cognitivo do público a qual se direciona o ensino de geografia, este aspecto o professor vai se apropriar em sua formação inicial.

E quanto à formação para ensinar geografia, Cavalcanti (2006, p. 35) traz importantes contribuições:

O domínio da ciência geográfica, refletido na matéria de ensino, bem como de seus métodos próprios, é sem dúvida, condição prévia para seu ensino. Mas cumpre destacar que o fato de que nem a ciência é idêntica à matéria de ensino, nem os métodos da ciência idênticos aos métodos de ensino, ainda que guardem entre si uma unidade. Quando se trata de ensinar as bases da ciência opera-se uma transmutação pedagógico didática, em que os conteúdos da ciência se transformam em conteúdos de ensino [...]

No excerto acima, Cavalcanti discorre sobre o processo de transposição didática, que se faz necessário em virtude dos conhecimentos curriculares e da faixa etária dos escolares. Este método de transposição também deveria ser utilizado nas disciplinas presentes nos currículos de bacharelado em geografia, que muitas vezes são obrigatórias à formação de professores. Porém, em cursos de graduação em geografia que contemplam o bacharelado e a licenciatura, é comum que as ditas “disciplinas para formação de bacharéis” que são obrigatórias aos licenciados não tenham uma preocupação com os conteúdos geográficos que deveriam ser ensinados a crianças e jovens e, principalmente, como futuros professores devem fazer esta transposição.

Há uma dicotomia entre as disciplinas para o bacharel e para a licenciatura, Santos (2011, p. 63) traz sobre este assunto a seguinte reflexão “professores formados em suas especialidades ignoram muitas vezes que atuam nos cursos de formação docente, e que o trabalho por eles desenvolvido guarda uma dimensão pedagógica e educativa, mesmo quando se trata de um curso de bacharelado”.

Este distanciamento das disciplinas do bacharelado e as disciplinas curriculares faz com que algumas vezes, ao chegar à escola, não saibamos para que sirvam as mesmas, pois parece que o que aprendemos não tem nada a ver com o que vamos ensinar.

Analisando nossa formação inicial enquanto professores, salientamos a necessidade de se firmar contratos com as instituições de ensino que permitam uma maior inserção dos acadêmicos ao ambiente escolar, assim, já nas primeiras fases da licenciatura levando os futuros professores a conhecer esta realidade, ou levando profissionais da educação das redes estadual e municipal para o ambiente acadêmico facilitando a troca de experiências. Este contato inicial pode vir a ser de grande auxílio para a formação profissional dos acadêmicos.

Como diretrizes para a formação de professores Dias e Bressane (2008, p. 16) discorrem que “o processo de formação dos professores deveria ser pautado por um conjunto heterogêneo de saberes em relação ao contexto da realidade da escola, mediado pelos docentes da universidade e os docentes da escola”.

Este maior contato com professores, seja no ambiente escolar ou acadêmico, levará a maior compreensão do que consistem as atribuições de um professor, pois embora tenhamos vaga noção das atividades, apenas o período do estágio não contempla o reconhecimento de todas. Já que o planejamento dos professores muitas vezes é realizado em casa, as reuniões são bimestrais, assim como os planejamentos são anuais. O curto tempo que temos de estágio dentro da instituição de ensino não contempla todas as atividades do fazer professoral, as mesmas que dão significância e significado a formação docente.

Dias e Bressane (2008) dialogam que o papel dos professores na escola pública de Santa Catarina, especialmente de Florianópolis, na formação inicial dos professores da UFSC, é de fundamental importância para garantir a qualidade dessa formação.

Notavelmente durante o curso da licenciatura, os acadêmicos são prejudicados com a falta de professores e principalmente com a falta de comprometimento dos mesmos e de uma formação adequada. Alguns dos professores que lecionavam disciplinas da licenciatura já estavam afastados das escolas há um longo tempo. A falta de contato dos professores de licenciatura com a realidade escolar faz com que as disciplinas careçam de precisão e de diagnósticos mais apurados de como anda este contexto escolar.

Refletimos que, para que a formação inicial dos professores de geografia contemple a todas as necessidades destes futuros profissionais, é necessária além da teoria, uma articulação entre esta e prática, assim como metodologias para o ensino, aulas que preparem para desempenhar este papel de professor, uma maior aproximação entre a universidade e a escola permeando todo o processo da formação docente para que se tenha domínio dos diferentes saberes que contemplam a formação professoral.

Esses saberes, segundo Riveiro (2012), são componentes de um conhecimento profissional desejável para os professores e consistem em saberes disciplinares, teorias, práticas organizadas em torno dos problemas profissionais relevantes e saber experiencial diversificado, autônomo e crítico.

Sobre os saberes desejáveis a formação de professores, Lopes (2014), esquematiza os saberes docentes propostos por Lee Shulman em quatro classes:

1) Conhecimento Geográfico e de disciplinas afins: estes são adquiridos pelo estudo e análise crítica da produção científica formal da área e de documentos oficiais disponíveis na formação inicial e continuada;

2) Conhecimento Pedagógico: extrapola o campo de estudos do professor, são ligados a educação e adquiridos pelo contato com a literatura especializada;

3) Conhecimento do Contexto da Ação Educativa: Este conhecimento são as características dos alunos, da comunidade escolar, vivências e experiências geográfica e sua necessária interdependência com o espaço global. São adquiridos pelo contato com a literatura especializada e pela interação com o contexto onde realiza seu trabalho.

4) Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: Trata-se de uma ligação entre a matéria e a pedagogia que se constitui em uma esfera exclusiva dos professores, sua forma própria e especial de compreensão profissional. Adquire-se com a experiência do professor nas atividades de ensino (sabedoria prática). O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo se revela nas explicações analógicas dos professores e nas demonstrações utilizadas para tornar o conteúdo mais atrativo. Apresenta-se na capacidade de antever as dificuldades que serão apresentadas pelos alunos e buscar alternativas a estas.

Mostra-se na habilidade de converter conteúdos a serem ensinados em conteúdos a serem apreendidos pelos alunos.

A aquisição desses saberes é também mencionada por outros autores, como Tardif (2011), o qual destaca que o saber docente é um saber plural, formado por saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, sendo portanto um saber docente.

Assim, a partir dessa reflexão, questionamos como oportunizar o acesso a estes saberes pelos docentes se não em uma formação inicial que contemple os mesmos?

A PRÁTICA DE ESTAGIO SUPERVISIONADO E O CONTEXTO ESCOLAR

A prática do estágio supervisionado em licenciatura é o momento em nossa graduação onde, somos levados ao ambiente escolar, que já foi consideravelmente estudado nas disciplinas cursadas até então.

O estágio obrigatório segundo Dias & Bressane (2008 p.13) consiste em “uma atividade curricular que o acadêmico realiza em instituições públicas ou privadas, com fins de aprendizagem profissional, social e cultural, em situações de trabalho e sob orientação e supervisão de docentes e profissionais credenciados”.

Notavelmente em muitos cursos de licenciatura, as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, correspondem às fases finais da graduação e marcam o encerramento da formação do provável futuro professor.

Nas disciplinas da licenciatura que antecedem o estágio somos orientados quanto a nossa prática futura como professores, aprendemos a construir planos de aula, estudamos os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular dos Estados, aprendemos sob a organização do ambiente escolar e os principais problemas encontrados na escola. Porém, apenas com o estágio é que realmente temos contato com este ambiente, como se dá o processo de ensino-aprendizagem de geografia e como interagem os alunos e o professor.

Temos contato também com a realidade escolar, embora todos já estejam cansados de escutar sobre os problemas deste ambiente, como falta de infraestrutura, falta de capacitação para os professores, a repetência, a evasão, as dificuldades do professor em trabalhar diante da desmotivação dos alunos. Apenas quando se está inserido neste ambiente é que percebemos como realmente as disciplinas da licenciatura podem contribuir ou não para facilitar nossa inserção quanto estagiários e futuros professores, pois embora tenhamos estudado metodologias para tornar as aulas mais atrativas e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, a realidade escolar muitas vezes difere do que nos é apresentado em sala, por professores que muitas vezes nunca lecionaram em uma rede pública ou particular.

Como realizar um trabalho distinto perpassa por conhecer o público escolar, por dialogar com os mesmos, pois, como já é de senso comum, não há uma receita de bolo que possa nos passar nas disciplinas de licenciatura, mas há orientações que seriam muito úteis e uma delas seria a de conhecer os alunos e identificar seu potencial. Este conhecer é originado com a observação e o diálogo com os mesmos, atividade que geralmente é desenvolvida no primeiro semestre de estágio.

Sobre o estágio de licenciatura Saiki & Godoi (2007) ressaltam que a prática de ensino e o estágio tem sido complementar ao currículo de licenciatura em geografia e vem para suprir a dicotomia existente entre teoria e prática.

Em alguns momentos da graduação percebemos muitas vezes a teoria por ela mesma, quando se trata das disciplinas em licenciatura, parece estar deslocada do contexto escolar. Esse contato com a escola, que se tem apenas nos estágios, contribui significativamente para a materialização dos conceitos estudados. Pensamos que esta parceria entre universidade e escola deve permear todo o curso.

Sobre a prática de estágio, Saiki e Godoi (2007) apontam que a prática de ensino, e o estágio supervisionado, estão presentes em todos os cursos de licenciatura e são segmentos importantes na relação entre o trabalho acadêmico e aplicação de teorias. Os estágios permitem uma articulação entre os futuros professores e o ambiente de ensino, iniciando estas relações a serem construídas.

Dias e Bressane (2008, p.16) trazem também a ideia de que as ações básicas previstas para o estágio supervisionado são essencialmente de inserção do acadêmico no exercício da docência. Para que ocorra esta inserção dos acadêmicos no ambiente escolar, é primeiro necessário a afirmação de um convênio entre a instituição de ensino e a Universidade, havendo na escola além de um ou mais professores supervisores, um coordenador para as atividades de estágio.

Os estágios supervisionados são extremamente importantes aos futuros professores como experiência prática e incentivo à docência, sobretudo quando associados a um trabalho paralelo de reflexão sobre a prática ensino. Além disso, o convívio com o professor supervisor é fundamental, contribuindo para a o fazer-se professor, pois assim como ninguém nasce professor, ninguém se torna professor ao receber um diploma.

O fazer-se professor é na experiência, nos acertos e erros, na prática e na reflexão sobre a prática, é na conversa com os alunos escutando seus pareceres e na troca com os demais professores. Refletimos que este fazer-se professor deve permanecer muito depois que se vão os estágios e a vida universitária, é a constante busca pelo aperfeiçoamento e dedicação com a profissão.

A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E A EXPERIENCIA DE ESTÁGIO

No Brasil os direitos relacionados à Educação de Jovens e Adultos estão assegurados na Constituição Federal de 1988, Capítulo III, Seção I, Artigo 208, inciso I, 12 que garante a provisão pública de “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Também estão assegurados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, (Lei 9.394/96) que estabelece no capítulo II, seção V a Educação de Jovens e Adultos. Nesta mesma Lei, o artigo 37 aponta que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. (BRASIL, 2006)

Ao ser incluído na LDB a modalidade de Educação de Jovens e Adultos tornou-se uma política estatal devendo ser investido pelo governo em programas a nível nacional e cabe aos estados e municípios propiciar meios de que a modalidade da EJA seja realmente efetiva ao ensino e promova a inclusão educacional e social destes indivíduos, excluídos da escola.

Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2010).

Ao tratarmos da Educação de Jovens e Adultos questionamos: Quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos?

Segundo Oliveira (1999), o estudante adulto da EJA é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles, proveniente de áreas rurais empobrecidas e muito frequentemente advém de uma família de pais analfabetos, ele próprio pode ter tido ou não uma passagem curta e não sistemática pela escola. Vem trabalhando desde a infância ou na área rural ou em trabalhos informais nas ocupações urbanas, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.

Este adulto, conforme observado em estágio, é muitas vezes o provedor do sustento de sua família, são pais e mães, são trabalhadores em tempo integral que se dedicam no período noturno aos estudos, não possuem tempo para realizar trabalhos ou estudar fora do ambiente escolar devido à carga de trabalho, veem a EJA como uma oportunidade de conseguirem melhores condições de trabalho ou de terem uma profissão regulamentada.

O jovem da educação da modalidade de EJA, de acordo com Oliveira (1999), como o adulto anteriormente descrito, é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. Advém muitas vezes de um contexto de repetências que o levaram a evasão. Está em constante sintonia com o mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana. Tem conhecimento sobre a importância da escolarização, porém, como observado no estágio, ainda não entendeu como ele próprio se encaixa nesta Educação para Jovens e Adultos, pois se a mesma é mais flexível, diferente do modelo reproduzido em meio regular, o jovem ainda não aprendeu a desenvolver uma responsabilidade sobre sua formação. E, se a mesma mantém a formatação estrutural mais rígida do ensino regular ocorre à evasão do jovem também desta modalidade de ensino.

Segundo Oliveira (1999), refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar por parâmetros que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de "não crianças", condição de membros de determinados grupos culturais e a condição de excluídos da escola.

A prática de estágio supervisionado em um contexto da Educação de Jovens e Adultos foi muito significativa ao mesmo tempo em que foi trabalhosa, pois não tivemos nenhuma orientação de como trabalhar com este público durante as disciplinas da licenciatura.

No primeiro semestre do estágio na fase da observação onde tivemos contato com a turma e com a professora, percebemos que a mesma não conseguia atingir os alunos e os mobilizar para uma construção coletiva do conhecimento, que as aulas eram mero formalismo no repasse do conhecimento e muitas avaliações. Ao fim do semestre chegamos à conclusão que não queríamos repetir os mesmos fracassos observados, como o descaso dos alunos para com a disciplina e o incomodo da professora por não atingir os alunos de forma a propiciar a aprendizagem.

Na observação percebemos que a turma contava com dois alunos com deficiência ou distúrbio de aprendizagem, ao certo não podemos precisar qual o déficit dos alunos, pois ambos não têm diagnóstico médico, porém estavam dentro de sala e eram ignorados nas aulas de geografia.

O primeiro aluno é um jovem de 19 anos, o qual segundo a professora da disciplina, não sabe ler ou escrever. O que se percebe nas aulas que presenciamos é que geralmente o mesmo fica negligenciado dentro da sala, ou é aconselhado a fazer atividade com outro colega, em alguns momentos foi solicitado que nós o auxiliássemos. Quando o observamos em sala, ele é um aluno extremamente silencioso, raramente interage com os demais, nunca questiona ou pede explicações, normalmente

se mostra cabisbaixo e introspectivo. Nas avaliações que realizamos, pudemos verificar que este aluno apenas copiava as respostas dos colegas.

A segunda aluna é uma mulher adulta na faixa etária dos 40 anos, que se mostra sempre agitada, vem poucas vezes à aula, e quando aparece passa mais tempo fora da sala do que dentro e normalmente faz suas atividades em casa ou pelo menos as leva para fazer. Fomos orientados pela professora a não aplicar o questionário de reconhecimento dos alunos com ela. Não se sabe qual o diagnóstico desta aluna e nem os progressos na aprendizagem da mesma, pois raramente ela participa de alguma atividade. Para nossa surpresa, no decorrer das nossas aulas, na docência, percebemos alguns progressos, pois a mesma acompanhou praticamente todas as aulas se ausentando poucas vezes. Além disso, com o nosso auxílio, esta aluna conseguiu realizar as atividades propostas e demonstrou interesse pelas aulas.

Ao escolhermos as metodologias para a segunda parte do estágio, a docência, tivemos a preocupação de utilizar metodologias e recursos que pudessem contemplar a todos os alunos, inclusive estes dois casos relatados anteriormente, e se apropriar ao máximo de suas experiências, utilizando do conhecimento prévio para introduzir as temáticas que seriam estudadas e buscando saber suas opiniões e qual o papel dos alunos dentro dos temas estudados.

Quanto aos temas estudados, trabalhamos com o plano de ensino proposto pela professora no início do ano. A primeira temática foi à questão da água, disponibilidade hídrica, conflitos e a Hidrografia do Brasil. Utilizamos como recurso a apresentação de slides, que propicia a exploração de imagens, com a utilização de imagens foi possível trabalhar com os alunos que possuíam graves problemas de leitura e com os dois alunos com dificuldades de concentração e participação. Conseguimos debater o papel do ser humano na questão da crise da água e a responsabilidades individuais e coletivas para a manutenção deste recurso. Utilizamos ainda nesta temática a maquete muda da América do Sul para projetar as bacias hidrográficas brasileiras, ver seus contornos e explorar sua localização, utilizou-se também mapas digitais projetados para a localização e identificação das bacias.

Em um segundo momento foi trazido um texto adaptado para leitura conjunta, essa atividade não foi muito produtiva devido à dificuldade de leitura dos alunos e acabou que tivemos que ler os textos para eles, porém os debates dos alunos após cada parágrafo foram muito produtivos assim como ouvir suas experiências. Para propiciar um debate final utilizamos um vídeo “A garrafa de água” que fala sobre a indústria da água engarrafada e como as grandes empresas criam e suprem a demanda por água. Neste debate pôde-se perceber o amadurecimento dos argumentos dos alunos, inclusive da aluna com dificuldade de aprendizado.

A segunda temática, “Formações vegetais do Brasil”, também foi trabalhada com slides para se explorar imagens e mapas de localização, exploramos também dois

vídeos: o primeiro sobre o bioma da Caatinga, que traz a riqueza deste ecossistema; e o segundo referente ao Pantanal e as tentativas turísticas de explorar este bioma no contexto da Copa do Mundo. Estes vídeos geraram muitos debates e os alunos puderam destacar quais impactos ambientais atuam sobre as formações vegetais do Brasil.

Como avaliação no primeiro conteúdo foi realizado um questionário em duplas, com perguntas referente ao conteúdo das aulas e perguntas sobre o conhecimento dos alunos e suas opiniões. Identificamos grande dificuldade de escrita e de compreensão do texto. Aos dois alunos com maiores dificuldades foi questionado se eles desejavam auxílio de forma mais pontual, com um dos estagiários sentando ao seu lado e o auxiliando a compreender as perguntas para juntos construírem as respostas, o aluno jovem não quis esse auxílio limitando-se a copiar as atividades dos colegas o que o levou a uma avaliação pouco positiva. A aluna adulta solicitou esse auxílio e com base na leitura simplificada das questões e com o uso do texto e dos questionamentos feitos por um dos estagiários, conseguiu construir suas respostas de forma satisfatória, o que foi um fato positivo, pois a mesma geralmente leva seus trabalhos para casa onde sua mãe os responde.

A segunda avaliação foi repensada em virtude da dificuldade de realização da primeira, optou-se pela construção de um painel, dentro de diretrizes dadas pelos estagiários, e apresentação do mesmo. Dividiu-se a turma em grupos de 3 ou 4 alunos, cada grupo recebeu um tipo de vegetação como tema e material previamente selecionado pelos estagiários para pesquisa. Entre as diretrizes para a construção do painel estavam que estes deveriam conter, título texto escrito pelos alunos, imagens da formação vegetal e localização da mesma. Mesmo com resistência sobre a apresentação todos os alunos construíram seus painéis de forma muito satisfatória e os apresentaram mediante aos questionamentos dos estagiários para orientar as apresentações. Essa segunda atividade foi de muita importância para reconhecer o potencial dos alunos, e suas habilidades, grande parte dos alunos se destacou de forma muito positiva e até mesmo os alunos com maior dificuldade participaram enriquecendo muito o trabalho coletivo.

A última temática abordada foi “Consumo e Consumismo”. Esta foi trabalhada com slides que trouxeram textos e imagens, abordando questões relacionadas ao modo de vida capitalista, o qual considera o consumo como qualidade. Dentro deste viés, trabalharam-se ainda questões ligadas ao desenvolvimento sustentável, com autores que defendem a possibilidade de um desenvolvimento sustentável dentro do sistema capitalista e outros que trazem a ideia de que o mesmo não é possível sem que haja uma alteração na relação entre Homem e Natureza. Além disso, dois vídeos foram exibidos e debatidos com os alunos. O primeiro foi o “Homem Capitalista” de Steve Cutts³, e o

³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5XqfNmML_V4 Acesso em: 16 de agosto de 2014.

segundo foi o curta “Ilha das Flores” do cineasta Jorge Furtado⁴. Ambos os vídeos geraram um debate produtivo entre os alunos e professores, com diversas questões levantadas pelos alunos, contando com a participação de quase toda a turma. Devido à falta de tempo hábil, não foi realizada uma avaliação desta temática.

Desta experiência de estágio percebemos que com público de jovens e adultos o ensino tem muito potencial de se tornar realmente significativo se explorarmos suas experiências. Em função de trabalharem durante o dia metodologias diversificadas que levem o aluno a pensar, e que se destaquem visualmente são muito mais efetivas do que a tríade “saliva, quadro e giz”. Pelo mesmo motivo de trabalharem durante o dia, estes alunos não tem tempo de fazer tarefas em casa então o ensino tem que ser somente dentro de sala de aula, sem atividades extraclasse. Os textos muito longos devem ser evitados devido à falta de concentração e as dificuldades de leitura e escrita devem ser consideradas, pois vindo de um ensino que tem um curto período de tempo e que o domínio da escrita e leitura não é consideravelmente explorado, devemos ir aos poucos trazendo textos mais complexos e explorando a escrita através de perguntas dissertativas que requerem um pouco mais de dedicação do aluno.

Quanto aos dois alunos que apresentavam maiores dificuldades, o aluno jovem seguiu reproduzindo a situação em que copiava as respostas dos colegas, e na prática de trabalho coletivo se mostrou bem disposto a construir o painel tendo dificuldades para sua apresentação.

A aluna adulta se mostrou muito participativa nas aulas, permaneceu dentro da sala de aula em todos os momentos da aula, no intervalo questionava sobre os assuntos. Mostrou-se encantada com os mapas e sempre pedia para vê-los mais uma vez e para que localizássemos lugares para ela. No primeiro trabalho construiu suas respostas de forma muito positiva, infelizmente não pode fazer o segundo trabalho, pois estava de atestado médico.

Sobre esta experiência inicial de docência trazemos a reflexão de que para o ensino de geografia não há a necessidade de receitas prontas ou de implantar metodologias desenvolvidas por outros pesquisadores sem uma reflexão sobre os sujeitos que receberão este ensino. Segundo Lopes 2014 “a própria prática vai indicando quais caminhos seguir... [...] Não tem metodologia melhor do que a nossa práxis”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5XqfNmML_V4 Acesso em: 16 de agosto de 2014.

A formação inicial de professores se apresenta como um desafio para se repensar novas estratégias a serem implantadas e uma aproximação dos acadêmicos, futuros professores, ao ambiente escolar.

Destacamos a necessidade de um contato permanente e duradouro entre a Universidade e as instituições de ensino, que deve permear toda a formação do futuro professor. Sendo de fundamental importância uma aproximação dos conhecimentos específicos das disciplinas da geografia, que são trazidos na formação do bacharel, com os conhecimentos pedagógicos e didáticos, advindos das disciplinas da licenciatura, necessários a atividade docente.

Faz-se necessário uma maior exploração por parte do currículo da licenciatura em geografia no que compete à diversidade dos alunos encontradas no ambiente escolar, trazendo com este, mais disciplinas que contemplem as modalidades de ensino diferenciado como o contexto escolar da EJA e disciplinas no campo da inclusão educacional que cada dia mais se faz necessária e está amplamente em discussão na comunidade educacional.

Estas novas estratégias, que devem ser implantadas pelas licenciaturas, podem facilitar o trabalho dos futuros professores, assim como podem melhorar a qualidade do que será ensinado e a forma como será ensinado.

Salientamos ainda, a necessidade de compartilhamento e discussão dos problemas e desafios vividos pelos professores no que tange a prática profissional, para que os futuros professores tenham em mente que a criação da profissionalidade docente vai além do trabalho solitário da sala de aula, é uma construção coletiva que se fortalece com as discussões entre seus pares e com a reflexão sobre a prática profissional.

O trabalho de formação continuada pode ser utilizado pelo meio acadêmico para suprir a defasagem de currículo e de estratégias que vem sendo instituídas nas licenciaturas. Esta formação continuada pode dar ânimo ao profissional professor, o capacitando para enfrentar novos desafios e dando um alento a esta prática tão solitária da sala de aula.

Não temos como intuito neste trabalho repassar receitas prontas para o ensino de geografia e sim despertar um olhar mais sensibilizado para as possibilidades de ensinar que vem sendo negligenciadas, seja pela formação acadêmica carente ou pela falta de tempo do professor.

Acreditamos que este olhar sensível sobre a diferença e o potencial dos educandos tem o poder de modificar os moldes tradicionais da educação e propiciar uma aprendizagem significativa centrada na experiência do aluno e em suas habilidades ao invés de se focar nas barreiras e entraves patológicos e sociais que são responsáveis pela evasão e fracasso escolar.

Para encerrar este trabalho trazemos a reflexão de Alfredo Veiga Neto em seu artigo “É preciso ir aos porões” onde o autor traz uma comparação da prática

profissional do professor com uma casa no qual do sótão partimos para voos imaginários, seria a ala das potencialidades, o piso intermediário o local de atuação dos professores, a escola e os porões seriam os alicerces, o que fundamenta a prática, os conhecimentos adquiridos com a formação inicial e com a formação continuada.

Mas não é difícil constatar que são bem poucos aqueles que se ocupam em visitar os porões onde germinaram e cresceram as pragas. Poucos são os que descem aos fundamentos nos quais se enraizaram suas opções epistemológicas e, conseqüentemente poucos conhecem o subsolo em que alimentam suas convicções acerca da salvação por obra da educação. Não se trata, é claro, de dizer que não são feitas opções ou que não há convicções (sociais, políticas, pedagógicas, metodológicas, éticas etc.) Afirmar isso seria um engano crasso! O que me parece fazer falta é de onde vieram e como se engendraram tais opções e convicções. O que falta para muitos de nós é descer aos porões. A imensa maioria tão somente toma de empréstimo tais opções e convicções, assumindo-as como verdades naturais e, desse modo, não-problematizáveis. (VEIGA NETO, 2012, p.276).

Posto isso, constatamos que bem mais do que a prática, a profissão de professor exige uma reflexão permanente sobre o ensino e visitas frequentes aos alicerces que a sustentam, aos conhecimentos adquiridos durante esta caminhada acadêmica que estimularão nossas práticas futuras e servirão de embasamento para a continuação desta jornada.

REFERENCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Disponível em <http://www.unisite.ms.gov.br/unisite/sites/cee/geradorhtml/paginasgeradas/msmarques_6328/EJA/pceb011_00%20-%20eja.pdf>. Acesso: 13 jul. de 2014.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2014

BRASIL. **Plano de desenvolvimento da educação - PDE**. Disponível em: <http://inclusaoja.com.br/legislacao/>. Acesso em: 05 de out 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1/2002**. Disponível em: <http://inclusaoja.com.br/legislacao/>. Acesso 05 de out. 2014.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 9ªed. Campinas, SP: Papiros, 2006. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DIAS, Maria de Fátima Sabino; BRESSANE, Mariana Silveira. A construção de uma memória: a trajetória da formação de professores na coordenadoria de estágios do MEN. In: SEARA, Izabel Christine *et al* (org.). **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, p. 11-23.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987;

LOPES, C. S. Geografia ou geografias: práxis educativa e formação docente. **Palestra proferida no 2º Encontro de Práticas de Ensino de Geografia da Região Sul**. Florianópolis, SC em 31 de outubro de 2014. Anotações de Eller, João; Régis, Tamara de Castro.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Reunião Anual da ANPED**, 22. 1999, Caxambu – 26 a 30 de setembro de 1999, Caxambu. Caxambu: Unicamp, 1999.

PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

RIVEIRO, A. A pesquisa na formação inicial do professorado: contribuições a partir de uma perspectiva socioconstrutivista e investigativa. In: MUNHOZ, G. et al. (Orgs.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

SAIKI, K.; GODOI, F.B. A prática de ensino e o estágio supervisionado. In: PASSINI, E. Y. ; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (Orgs.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, Ana Rocha. Conversa com quem ensina geografia. In: REGO, N. CASTROGIOVANNI, A.C; KAERCHER, N.A (Orgs.) **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. v. 2. Porto Alegre: Peso, 2011

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VEIGA NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n. 50, mai-ago, 2012.