
**QUANDO O LUGAR TEM OU NÃO TEM ESPAÇO NO ENSINO DE GEOGRAFIA:
ESTUDOS DE CASOS NO BAIXO PARNAÍBA MARANHENSE E NA AMAZÔNIA
PARAENSE**

**WHEN THE PLACE HAS OR NOT HAVE SPACE IN THE TEACHING IN
GEOGRAPHY: COMPARATIVE ANALYSIS FROM TEACHING IN BAIXO
PARNAÍBA MARANHENSE AND AMAZÔNIA PARAENSE**

**CUANDO EL LUGAR TIENE O NO TIENE ESPACIO EN LA EDUCACIÓN DE
GEOGRAFÍA: ESTUDIOS DE CASOS EN EL BAJO PARNAÍBA MARAÑENSE Y
LA AMAZÓNIA PARAENSE**

Luis Afonso Cruz Alvarez

Mestrando da Universidade Estadual Paulista (Unesp)

José Sobreiro Filho

Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFPA)

Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais, (Unesp)

RESUMO

O estágio docente supervisionado se constitui como uma das fases experimentais da formação profissional no ensino de Geografia e o momento mais apropriado para confrontar a realidade com os embasamentos teórico-conceituais construídos ao longo da formação profissional. Estabelece-se, assim, a primeira relação socioespacial com a educação e seus entes sociais: docentes, discentes, diretivos, técnicos, e funcionários que constituem a comunidade escolar e constroem a vida da escola. Considerando essa discussão, o presente trabalho apresenta os resultados dos estudos de casos do ensino de Geografia; visa analisar e compreender os processos históricos, dificuldades, desafios e contradições do ensino de Geografia na Educação do Ensino Fundamental e Médio. Para tal fim, o estudo foi desenvolvido mediante pesquisa bibliográfica que permitisse analisar o contexto histórico e teórico-conceitual da Geografia; em

seguida foram realizadas as análises das atividades em campo, observações *in loco* e aplicação de questionário de entrevistas semiestruturadas aos docentes das escolas E.M.E.F. Dep. Júlio Monteles, do município Santana do Maranhão-MA, e Escola de Aplicação da UFPA, localizada no município de Belém-PA. Obteve-se como resultado a compressão da realidade do ensino de Geografia nas referidas unidades de ensino, suas dificuldades, contradições e desafios na educação, como amostra de uma realidade mais complexa vivida no Brasil.

PALAVRAS CHAVES: Educação; Ensino de geografia; Lugar, Geografia.

ABSTRACT

The supervised teaching stage is one of the experimental phases of vocational training in teaching in geography, it is the moment to face and confront with reality the scientific and conceptual theoretical bases built during the professional training. Thus establishing the first socio-spatial relation with education and its social entities: teachers, students, managers, technicians and workers, who constitute the school community and build the life of the school. The present work presents the results of the case studies of geography teaching, aims to analyze and understand the historical processes, difficulties, challenges and contradictions of geography teaching in Elementary and Middle Education. To that end, the study was developed through a bibliographical research that allowed to analyze the historical context, the theoretical-conceptual of the geography, followed by the analysis of the field activities, observations in loco, and application of interviews questionnaire in the teachers and students of the schools E.M.E.F. Dep. Júlio Monteles, in Santana do Maranhão-MA and School of Application of UFPA, in the municipality of Belém-PA, resulting in the compression of the reality of geography teaching in these schools, their difficulties, contradictions and challenges in the education of the countryside and the city, as the show of a more complex reality lived in Brazil.

KEYWORDS: Supervised teaching internship; Geography teaching; Elementary and middle school.

RESUMEN

La práctica docente supervisada constituye una das fases experimentales de a formación profesional en la enseñanza de Geografía, es el momento de afrontar y confrontar con la realidad las bases teóricas científicas construidas a lo largo de la formación profesional. Estableciendo así, la primera relación socioespacial com la educación y sus entes sociales: docentes, alumnos, directivos, técnicos y trabajadores, que constituyen la comunidad escolar y construyen la vida en la escuela. El presente trabajo presenta los resultados de los estudios de casos de la educación de Geografía, objetivando analizar y comprender los procesos históricos, dificultades, desafíos y contradicciones de a enseñanza geográfica en la educación Básica y Media. Para tal fin, el estudio fue desarrollado mediante la investigación bibliográfica que permitiese analizar el contexto histórico, el teórico-conceptual de la Geografía, seguidamente de análisis de las actividades en campo, observaciones in loco, y la aplicación de cuestionarios de entrevistas semi-estructuradas a los docentes de las escuelas E.M.E.F. Dip. Julio Monteles, en el municipio Santana de Maranhão-MA y la Escuela de Aplicación de la UFPA, en el municipio Belén-PA. Teniendo como resultado la comprensión de la realidad de la enseñanza de Geografía en las referidas escuelas, sus dificultades, contradicciones y desafíos en la educación, como muestra de una realidad más compleja vivida en Brasil.

PALABRAS CLAVES: Práctica docente supervisada; Enseñanza de Geografía; Educación Básica y Media.

INTRODUÇÃO

O estágio docente supervisionado constitui-se como uma fase experimental imprescindível para a formação do educador em Geografia. Pode-se dizer que esta etapa se caracteriza como um momento essencial para se colocar à prova os embasamentos teórico-metodológicos e conceituais construídos ao longo da formação profissional para com os diferentes eventos do processo de ensino e aprendizagem. É justamente no estágio que se estabelece a primeira relação socioespacial com a Educação e seus entes sociais: docentes; discentes; dirigentes; técnicos; e demais trabalhadores que constituem a comunidade e constroem a vida da escola.

O presente trabalho é resultado das experiências práticas desenvolvidas durante os Estágios Docente Supervisionado no Ensino Fundamental e Médio, cujos objetos de pesquisa foram os estudos de casos dos processos de ensino-aprendizagem na Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Júlio Monteles (E.M.E.F. Dep. Júlio Monteles), no município Santana do Maranhão – MA, e na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA, localizada no município Belém – PA). No primeiro caso, os motivos que levaram à escolha da referida escola estão relacionados ao conhecimento territorial, educativo e cultural do município, a partir da *Jornada de Alfabetização Sim, eu Posso!* e *Círculos de Cultura*; projetos impulsionados pelo Governo do Maranhão em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, visando transformar a situação de analfabetismo e o baixo índice de desenvolvimento humano, visto serem características presentes no município referido.

Para o Estágio Supervisionado II, a escolha da Escola de Aplicação da UFPA surgiu como contraponto da realidade vivenciada e relatada no primeiro estágio, pois permitiu ampliar as análises sobre a situação do ensino de Geografia, sendo que o município Belém apresentou outras características atreladas ao espaço urbano e, portanto, compreendidas por práticas e processos socioespaciais distintos relacionados com a educação básica e o ensino de Geografia no Brasil.

Face ao exposto, destacamos que o trabalho em questão tem como objetivos apresentar alguns elementos basilares sobre o contexto histórico do ensino de Geografia no Brasil, compreender a situação da educação em Geografia no ensino fundamental e médio, bem como comparar as realidades da educação geográfica nas escolas objetos da pesquisa, visando contribuir, por meio do debate científico, para a reflexão e transformação dos espaços de ensino-aprendizagem.

Para alcançar os objetivos propostos, foram utilizados como procedimentos metodológicos: o levantamento bibliográfico dos autores que estudam e analisam o contexto histórico brasileiro do Ensino de Geografia, os conceitos de espaço e lugar, assim como a Práxis Docente mediante as práticas estagiárias; observações *in loco*, bem como sistematização de informações sobre a dinâmica da escola e suas relações sociais; pesquisa documental e entrevistas com roteiros semiestruturados para caracterizar tanto os municípios quanto as escolas, bem como também obter dados que foram sistematizados, representados, analisados e comparados. As atividades de pesquisa e estágio supervisionado foram realizadas, no primeiro caso, no período de 2 de março a 20 de maio de 2018; e, no segundo caso, entre 26 de setembro a 11 de novembro do mesmo ano.

Desta forma, a organização do artigo contempla, em um primeiro momento, uma breve contextualização histórica do ensino da Geografia no Brasil, com base nos autores referentes ao ensino de Geografia. Em seguida apresentamos elementos gerais sobre a educação geográfica no ensino fundamental, do município de Santana do Maranhão, e no ensino médio, do município de Belém. No terceiro momento analisamos os dados coletados por meio das entrevistas com os educadores, educandos e dirigentes das referidas escolas, procurando fazer uma leitura comparativa das situações do ensino de Geografia em ambos os casos analisados. Por último, trazemos as considerações finais embasadas nos resultados das análises empíricas e teóricas-conceituais, com o fito de contribuir para uma leitura crítica da realidade dos processos de formação no ensino de Geografia.

ABORDAGENS E CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA E A PRÁTICA DOCENTE

Sabe-se, segundo Cavalcante (2010) e Bento (2014), que a Geografia no Brasil institucionalizou-se nos princípios do Século XX, nos espaços acadêmicos e escolares, mediante a criação da Sociedade Brasileira de Geografia - SBG, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE, da Universidade de São Paulo - USP, dentre outras instituições vinculadas ao ensino e produção de conhecimento. De acordo com Oliveira (2011, p. 104), em 1934 foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – FFCL/USP; doze anos depois foi instalado o Departamento de Geografia, “*objetivando a formação de licenciados na área de Geografia e também desenvolvendo estudos pertinentes nessa área*”.

Nesse mesmo período, surgiram a SBG e o IBGE, fomentando “[...]ainda mais o desenvolvimento de estudo na área da Geografia” (ibidem, p. 104) e caracterizando-se como momentos imprescindíveis na trajetória e desenvolvimento da Geografia no Brasil. Pode-se caracterizar e contextualizar a trajetória da Geografia brasileira em três momentos históricos. A primeira, no século XIX, influenciada pela Geografia clássica, foi base na capacitação política da nata brasileira, conseqüentemente de caráter elitista, fundamentada na corografia, minemônica, descrição, visando elevar as destrezas intelectuais do sujeito (OLIVEIRA, 2011, p. 103). Para Gebran (2003) essa Geografia é meramente positivista, interpretativa da “*realidade de forma empírica, “científica”, enciclopédica e neutra*” (p. 81, 82, grifo do autor), portanto, não reconhece os processos históricos, bem como as construções sociais que incidem na produção do espaço. Ela afasta o sujeito de qualquer interpretação crítica e dialética da realidade que permita construir seus conhecimentos, explicar e compreender as dinâmicas da sociedade e transformá-las, aproximando-se muito do contexto bancário tão criticado por Paulo Freire. Nesse contexto, Seabra expressa:

“fala da população mas não da sociedade; de estabelecimentos humanos, mas não aborda as relações sociais; das técnicas e dos instrumentos de trabalho, mas não do

processo de produção. Discute a relação do homem com a natureza mas não as relações sociais, abstraindo assim do homem o seu caráter social” (1984, p.08 apud GEBRAN, 2003, p. 82, grifo do autor)

Portanto, no contexto escolar, a Geografia converteu-se numa perspectiva que só transmitia conteúdo com expressivo caráter descritivo, alijado das realidades, práticas e processos socioespaciais, bem como impedindo a construção de novos conhecimentos e resultando na incapacidade de “*compreender a espacialidade, que é resultante e condição das práticas sociais [...]*” (CALVACANTI, 2010, loc. cit).

O segundo momento histórico foi caracterizado por uma Geografia Tecnicista voltada à formação técnica profissional, no âmbito do modelo capitalista industrial, mas que também foi marcada pela instauração da ditadura militar de 1964. Perante a “necessidade” de aprofundamento do controle político e social face à prática e ideologia militar repressora, o regime instaurou mudanças significativas no sistema educativo, procurando, segundo Frigotto (1991), “*ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964*” (FRIGOTTO, p. 47 apud GEBRAN, 2003, p. 82). Diante disso, implementou-se a reforma universitária, por meio da lei 5.540/68, e a reforma do ensino de 1º e 2º graus, pela Lei 5692/71, provocando no sistema de ensino uma reorganização da ação educativa:

“os diferentes ramos do conhecimento presentes nos currículos escolares comprometidos com essa perspectiva da dominação, imprimiram no ensino, a prática cotidiana de uma pedagogia da discriminação, da indiferença, de uma pedagogia que não reconhece ou sequer conhece o caminho da crítica, como suposto fundamental da formação do estudante” (OLIVEIRA, 1994, p. 5 apud GEBRAN, loc. cit. p. 83, grifo do autor).

Nesse contexto político, a Geografia foi atingida, desde o seu caráter ideológico, e vista como ameaça à ordem política e social, ou seja, “*prejudicial aos planos políticos que procuravam a construção de uma sociedade obediente e massificadora, tal como almejada pelos dirigentes maiores da sociedade brasileira*” (RODRIGUES, 1991, p. 109). Como

consequência, o ensino de Geografia nas escolas passou por situações delicadas que trouxe como desdobramentos sérias distorções e deformações no ensino fundamental:

Outro fato marcante nesse contexto do Brasil sob domínio dos militares é a diminuição da carga horária da Geografia Escolar e logo depois à aglutinação da mesma com a disciplina de História, constituindo a disciplina de Estudos Sociais no currículo do ensino primário, objetivando a valorização nacional e aceitação do atual momento político. O governo militar identificavam a Geografia como possível ameaça política a suas ideias, e como meio também de coibir possíveis movimentos revolucionários extinguiu a disciplina Geografia das escolas. (OLIVEIRA, 2011, p. 104)

Esses fatos históricos engendraram muitas críticas por parte dos geógrafos e universidades, sendo que muitos destes não acolheram a proposta de junção das duas disciplinas e, de algum modo, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a Secretaria de Educação Superior (SESU) tiveram que substituir os Estudos Sociais por História e Geografia, no ensino de primeiro grau.

No entanto, como produto dessas distorções promovidas pelo contexto político-econômico e da necessidade de consolidar o modelo de desenvolvimento capitalista industrializado, a Geografia nas Universidades e Escolas adotou a perspectiva denominada por teórica-quantitativa. Esta perspectiva focou seus estudos nas análises de dados estatísticos e reflexões quantitativas, sem considerar as realidades sociais na produção do espaço ou buscando tratá-las desde o viés neopositivista.

As entidades geográficas (IBGE, AGB) também tiveram papel determinante nos estudos científicos e coadjuvaram na expansão do capital sobre território brasileiro. Entre as décadas de 70 e 80, surgiu um novo movimento na Geografia brasileira permeado pelo avanço do marxismo e pelo materialismo histórico, fato que o caracterizou como o terceiro momento histórico. Em contraposição à Geografia Teórica-Quantitativa, a Geografia Crítica surgiu também como parte das contradições presentes nesse momento histórico que, aliás, formou parte das dinâmicas políticas ideológicas que o mundo atravessava nessa época:

No conjunto, o movimento da Geografia crítica tinha o propósito de denunciar o caráter utilitário e ideológico dessa ciência, a falsa neutralidade e “inocência” do

pensamento geográfico “oficial” e da Geografia na sala de aula. Buscava-se, assim, avançar na compreensão do espaço, de sua historicidade e de sua relação dialética com a sociedade. Desde o primeiro período, havia diversidade de entendimentos do que seria Geografia crítica, ou mesmo geografias críticas, ainda que se perceba certa predominância do discurso marxista. Essa diversidade foi consolidada nos anos de 1990. (CALVACANTI, 2010, p. 5)

A partir da década de 90, a Geografia Crítica contribuiu em grandes debates teórico-conceituais, por meio de novas propostas metodológicas de pesquisa, análises e ensino do meio geográfico. No entanto, o ensino de Geografia na atualidade encontra-se permeado pelas diversas correntes de pensamento oriundas de momentos históricos que têm influenciado nos diversos debates teórico-conceituais e que terminam resultando no ensino misto, ou seja, composto tanto por uma base teórica-quantitativa, oriunda da Geografia clássica, quanto por elementos da Geografia Crítica.

No âmbito conceitual-teórico do objeto de estudo da Geografia, para Roberto Lobato Corrêa (2000) existem 5 conceitos considerados chaves que sintetizam o “*ângulo específico com que a sociedade é analisada*” (p. 16), seguidamente aponta que:

Como ciência social a geografia tem como objeto de estudo a sociedade que, no entanto, é objetivada via 5 conceitos-chaves que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território. (p. 16)

Esses “conceitos-chaves” têm sido objetos de amplos debates dentro e fora da Geografia, por geógrafos e não geógrafos, bem como por distintas correntes de pensamento, fato que tem contribuído para a amplitude das análises e a construção dialética dos conceitos geográficos. O conceito espaço tem sido, para Lefebvre (2013), a produção dialética entre as relações sociais inerentes no espaço produzido:

Su concepto no puede, pues, aislarse y quedar estático. Se dialectiza: producto-productor, soporte de relaciones económicas y sociales. ¿No entra también en la reproducción, la del aparato productivo, la de la reproducción ampliada, la las relaciones que ejecuta de forma práctica “sobre el terreno”? (p. 56, grifo do autor)

O autor ainda considera que o espaço é um produto-produtor produzido socialmente e, portanto, tem história, relações sociais, espaciais, contradições, desigualdades e mudanças, conforme as transformações da sociedade. Enquanto o lugar trata-se do espaço socialmente produzido mais próximo das relações humanas, produto do vivido e do conhecido, para Carlos:

[...] O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida — apropriada através do corpo — dos sentidos — dos passos de seus moradores, é o bairro é a praça, é a rua, e nesse sentido poderíamos afirmar que não seria jamais a metrópole ou mesmo a cidade *latu sensu* a menos que seja a pequena vila ou cidade — vivida/ conhecida/reconhecida em todos os cantos. Motorista de ônibus, bilheteiros, são conhecidos-reconhecidos como parte da comunidade, cumprimentados como tal, não simples prestadores de serviço. As casas comerciais são mais do que pontos de troca de mercadorias, são também pontos de encontro. [...] (CARLOS, 2007, p. 17-18)

Entende-se assim o lugar como o espaço primário do sujeito social, aonde se habita, cria-se identidade, estabelece-se as suas relações humanas primárias. É base da vida individual e social. Para Doreen Massey (2000), nos tempos modernos, o lugar tem um sentido global do local. É um conceito progressista que parte das interações sociais, dos conflitos internos relacionados com a sua história, do seu presente e o que poderá ser o seu futuro, definindo-o assim como processo das relações internas com o mundo exterior. Por conseguinte, o lugar deve ser compreendido como a ligação com os outros lugares e, portanto, relacionando-se com a geometria de poder e as políticas dos lugares e sujeitos. Tais reflexões conceituais, sem desconsiderar a relevância que os outros três conceitos (paisagem, região e território) têm nas análises e compreensão do espaço geográfico, permitem dilucidar estratégias iniciais para o ensino de Geografia, especialmente na Amazônia.

Muitos debates e contribuições têm surgido em referência aos questionamentos “como” e os “por quês” da educação geográfica. No ciclo fundamental da educação básica, de fato, os cinco conceitos-chaves formam parte das bases curriculares da Geografia e são permanentemente objeto de estudo acadêmico na compressão das dinâmicas espaciais que o mundo e a sociedade, como um todo, vêm se confrontando na atual fase neoliberal do modo

capitalista globalizado. Por outro lado, a escola, enquanto lugar e espaço social para a formação do cidadão, deve assumir o papel transformador do sujeito social, sendo que a disciplina de Geografia, junto às outras disciplinas bases do ensino fundamental, possuem o papel preponderante na construção desse sujeito e na formação da cidadania, tal como assinala Cavalcanti:

O ensino de geografia contribui para a formação da cidadania por meio da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas (CAVALCANTI, 2008, p 81).

Certamente, como aponta Calvacanti (2010), os valores, símbolos, códigos, sentimentos e racionalidades presentes no lugar têm destaque como objetivo do ensino de Geografia, tanto pelo conteúdo geográfico na educação básica quanto nos livros didáticos, como conceito, e os docentes desenvolvem atividades o referenciando. Porém, conforme adverte Callai (2003, 2006), o lugar não pode ser trabalhado somente como referência do local, sem compreender os fenômenos, movimentos e dinâmicas, sejam estas sociais, políticas, econômicas e/ou ambientais, que ocorrem em outras escalas espaciais e que ao mesmo tempo possuem relação e influências nesse local. Dessa forma afirma-se que:

Trabalhar esses fenômenos como conteúdo geográfico é compreendê-los a partir do lugar do sujeito, de sua realidade, o que permitiria maior identificação dos alunos com os conteúdos. O lugar deve ser referência constante, levando ao diálogo com os temas, mediando a interlocução e a problematização necessária à colocação do aluno como sujeito do processo. Ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado, permitindo que se façam relações entre a realidade e os conteúdos escolares. (CALVACANTI, 2010, p. 6)

Seguidamente, Calvacanti aponta que para compreender a relação do local com o global, ou dos fenômenos geográficos com outras dimensões espaciais, é fundamental fazer uma “abordagem multiescalar tendo como suporte o entendimento da necessária articulação dialética entre escalas locais e globais na construção de raciocínios espaciais complexos, como

se requer hoje para o entendimento da realidade [...]”(2010, p. 6), o que significa, que apreender o lugar a partir do vivido, passa também por compreender seu significado com a totalidade da qual se faz parte (ibidem, p.6). A mesma autora assevera que: “[...] é a partir da análise geográfica da realidade mais imediata, do espaço vivido, compreendendo seu movimento, suas contradições, que o aluno [...], poderá entender seu lugar no mundo e assim poderá compreender melhor o próprio mundo.” (CALVACANTI, 2011, p.13). Por conseguinte, os professores de Geografia, na educação básica, têm o desafio de formular, planejar, orientar e aplicar propostas teórico-metodológicas e didáticas que lhes permitam desenvolver as suas aulas a partir das vivências e da cotidianidade do aluno, relacionando o lugar do vivido com a realidade e as dinâmicas do mundo.

Por outro lado, a realidade educacional atual do Brasil, sobretudo no Maranhão, entra em contradição com as asseverações colocadas, especialmente com os objetivos formulados na LDB e nos Programas Curriculares Nacionais (PCNs). Para Silva (2015), a situação educacional do Estado de Maranhão é considerada crítica e desesperadora face ao *déficit* de infraestrutura, nível de preparação acadêmica dos docentes, dentre outros aspectos não menos relevantes:

A situação educacional do Maranhão é um tanto emblemática, devido aos vários problemas que se instalaram no sistema educacional. Nas duas últimas décadas vem acumulando resultados negativos, no quesito educação, sendo considerado um dos piores do Brasil. O problema é grave e precisa de investimentos e ações para reverter a situação. Dentre os problemas que podem ser arrolados citamos a falta de professores, no quadro geral e dos mesmos em disciplinas específicas como Geografia, o péssimo estado estrutural das escolas e instituições de ensino, que certamente se instalou é inaceitável para o século XXI. (SILVA, 2015, p. 6)

Diante desse cenário educacional, surgem questões que merecem reflexão sobre: Qual é o papel das universidades na análise dessa realidade? Qual é o papel do geógrafo em formação na intervenção e construção de novas propostas que melhorem a qualidade do ensino fundamental, mais especificamente em Geografia? Sobre essas inquietações, pode-se dizer que o Estágio Supervisionado é uma oportunidade para a construção da práxis docente e

investigativa, entendendo que as experiências vivenciadas devem ser aproveitadas para o enriquecimento empírico, teórico e operacional tanto do educador quanto do pesquisador sobre educação.

Nesse sentido, as atividades de observação, sobretudo as pedagógicas, devem servir como base para se visar a práxis. Segundo Frantz (2010, p. 11), diversas são as atividades e os aspectos que envolvem esse importante processo formativo, tais como a valorização do conhecimento como campo de formação que tem a pesquisa como pano de fundo; o aprofundamento de atitudes investigativas; a análise do contexto da escola e da comunidade etc. Em outras palavras, o estágio está para além da observação, problematizando e confrontando a prática vivenciada com as fundamentações e elaborações teóricas coletivas e individuais para, então, refletir sobre o papel do acadêmico como um produtor de saber e um possível contribuinte para as transformações do processo de ensino-aprendizagem.

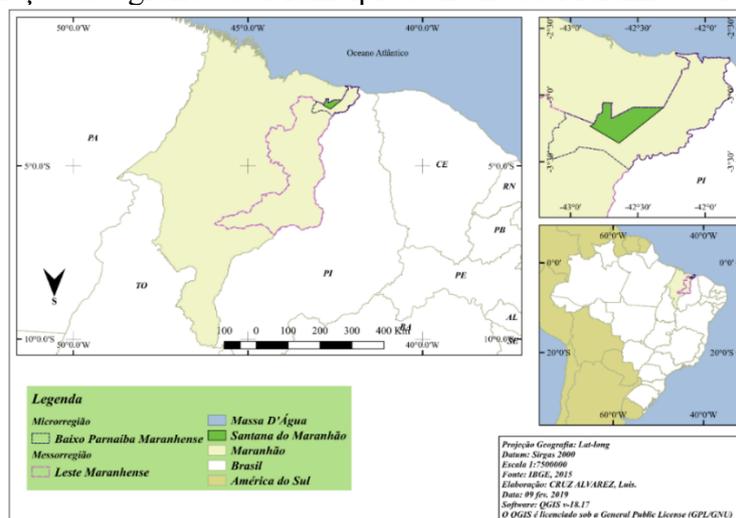
Segundo Selma Pimenta (2004), compete ao estágio de formação docente *“possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional”* (p. 43). Não obstante, Frantz (2010) destaca que o estágio compreende uma *“situação ideal e real de formação do professor”* (p. 11), permeada por experiências de conhecimento e interação com a diversidade.

Tais considerações devem servir de base para as formulações teóricas quanto às atividades práticas que formarão parte do conjunto de ações planejadas durante o período estagiário, atendendo à premissa de que o estágio também é uma atividade teórica por excelência *“instrumentalizadora da práxis docente”* e *“transformadora da realidade”* (PIMENTA, 2004, p. 45). Cabe assim problematizar e questionar sobre as realidades identificadas durante o estágio docente, trazendo algumas questões centrais como: O que fazer para mudar essa realidade? Como contribuir para que o ensino seja realmente democratizado? Partindo dessas premissas analisamos neste trabalho alguns aspectos que possam contribuir nesse debate.

CONHECENDO AS ÁREAS DE ESTUDO: SANTANA (MA) E BELÉM (PA)

Segundo os dados apresentados no Diagnóstico Avançado do Plano Mais Índice de Desenvolvimento Humano¹ (Plano Mais IDH ou Plano +IDH), e o Atlas Mais IDH, realizados pelo Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos – IMESC (2016a, p. 131; 2016b, p. 7), o município de Santana do Maranhão possui uma extensão territorial de 932,016 Km² (0,28% do território estadual), com uma população registrada no Censo Demográfico 2010 (IBGE) de 11.661 habitantes e a densidade demográfica de 12,51 hab./Km², sendo que 1.842 habitantes moram na área urbana e 9.819 habitantes na área rural. O município encontra-se localizado geograficamente na Mesorregião Leste Maranhense e na microrregião Baixo Parnaíba Maranhense (figura 1), fazendo limite, ao Norte, com os municípios Tutoia e Paulino Neves; a Oeste, com os municípios Barreirinhas e Santa Quitéria do Maranhão; ao Sul com Santa Quitéria Maranhão e São Bernardo; ao Leste com São Bernardo leste do Estado.

Figura 1 – Localização Geográfica do Município Santana do Maranhão – MA.



Fonte: IBGE (2010); IMESC (2016). Elaboração: Do Autor (2018)

¹ O Plano Mais IDH, consiste em uma estratégia do Governo do Maranhão para enfrentamento dessa realidade, instituído pelo Decreto N° 30612, de 02 de janeiro de 2015, composto por diferentes programas e projetos. Disponível em: <http://maisidh.ma.gov.br/o-plano/contextualizacao/>. É uma estratégia de ação da gestão do Governador Flávio Dino (PCdoB)

Ainda segundo este documento de pesquisa, o município encontra-se dentre os 30 municípios com Índice de Desenvolvimento Humano-IDHM² mais baixo do Estado do Maranhão, apresentando como um dos fatores incidentes o IDHM-Educação, cujo índice foi de 0,394³; sendo classificado como muito baixo, e uma taxa de analfabetismo muito alta, 34,4%. Segundo os parâmetros do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD:

“Das três Dimensões (longevidade, educação e renda) que compõem o IDHM, a educação foi a que apresentou menor índice, em Santana do Maranhão, tanto no ano 2000 quanto em 2010, cujo índice foi de 0,083 e 0,394, respectivamente. Destaca-se que apesar dessa Dimensão ter sido a que registrou maior crescimento absoluto (0,311 em dez anos), ainda encontra-se aquém do limite superior da faixa de desenvolvimento classificada como muito baixo pelo PNUD que é de até 0,499. Portanto, esta Dimensão apresenta-se como um dos maiores entraves para a elevação do nível de desenvolvimento humano em Santana do Maranhão. (IMESC, 2016, p. 29)

Esses dados, além de mostrar a educação como entrave para melhorar o IDHM, também comprovam a precariedade da educação em Santana do Maranhão, convertendo-se numa demanda social do lugar. Por outro lado, o mesmo diagnóstico assinala a situação de Renda e Produção, com níveis alarmantes de extrema pobreza, conforme aponta-se a seguir:

“De acordo com os dados do Censo 2010, o município Santana do Maranhão é o 19º município com maior percentual de extremamente pobres do Maranhão, com 43,7% da sua população vivendo nessa condição. Nesse município, um contingente de 5.075 pessoas auferem uma renda mensal per capita de até R\$ 77,00. Desse total, 90,2% encontram-se na zona rural e 9,8% na zona urbana. (IMESC, 2016, p. 45)

² O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM - é calculado, decenalmente, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Fundação João Pinheiro (FJP), para estados e municípios, por intermédio dos dados do Censo, com metodologia adaptada do IDH Global. O índice é formado por três dimensões: Renda (indicador: Renda mensal per capita), Longevidade (Indicador: Esperança de vida ao nascer) e Educação (Indicadores: percentual de crianças de 05/06 anos na escola; percentual de crianças de 11 a 13 anos nos anos finais do Ensino Fundamental; percentual de adolescentes de 15 a 17 anos com fundamental completo; percentual de pessoas entre 18 e 20 anos com ensino médio completo). Disponível em: <https://participa.ma.gov.br/maisidh/municipios>.

³ Classificada como muito baixo pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD

Em outras palavras, quase metade da população vive em extrema pobreza, com uma renda mensal irrisória, sendo que mais do 90%, ou seja, quase a sua totalidade desse contingente mora na área rural, além de registrar uma taxa de analfabetismo de 34,4% sobre a totalidade dos habitantes. Tais condições de subdesenvolvimento levaram o governo do Maranhão a implementar o Plano +IDH, em três âmbitos de atuação (Educação, Saúde e Renda), com a finalidade de reduzir esse índice de pobreza extrema e elevar as taxas do IDHM; sendo Santana do Maranhão um desses municípios de atuação. Merece destaque a implementação da *Jornada de Alfabetização do Maranhão Sim, eu Posso! e Círculos de Cultura*, durante os períodos de 2016 a 2018, que teve como objetivo central “reduzir as desigualdades sociais por meio de ações concretas do Estado como a implementação de políticas públicas de combate ao analfabetismo”. A jornada foi desenvolvida pelo MST por meio do método cubano de alfabetização Sim, eu posso! e o método freiriano “Círculos de Cultura”.

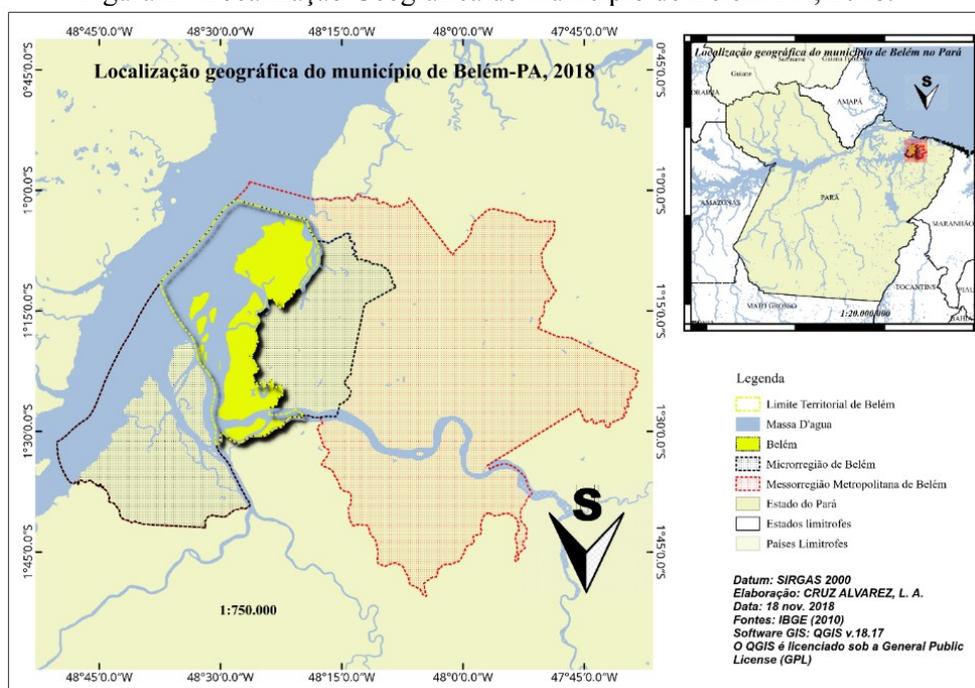
O método cubano de alfabetização, Sim, eu posso! (Yo, si puedo!), foi desenvolvido pelo Instituto Pedagógico Latino-americano e Caribenho – IPLAC, em meados dos anos 1990, por um grupo de profissionais da educação sob a coordenação da professora Leonela Inés Relys Diaz. O método foi inspirado na campanha de alfabetização realizada em Cuba, em 1961, que envolveu massivamente a sociedade, levando a cabo o analfabetismo no país naquele ano. Portanto, a característica de ser uma proposta eficaz, com obtenção de resultados massivos e rápidos, advém da experiência da campanha de alfabetização cubana. (Maranhão, MST, 2017, p.12)

A jornada teve um impacto significativo na redução da taxa de analfabetismo em Santana do Maranhão, sendo que “na primeira fase da Jornada, foram alfabetizadas mais de 7 mil pessoas, em oito municípios do Plano Mais IDH. Na segunda etapa, quinze municípios receberam o Projeto “Sim, Eu Posso! – Círculo de Cultura”, com o desafio de alfabetizar 20 mil pessoas.” (Maranhão, MST, 2017, p. 10)

Do outro lado, o município de Belém possui uma área territorial de 1.059,40 Km² (0,084%) em relação a 1.247.954,32 Km² do território paraense. Segundo o último censo do IBGE (2010), a população residente era de 1.393.399 de habitantes e a densidade demográfica

de 1.323,44 Hab/Km², sendo que a população urbana era de 1.381.475 habitantes em relação a 11.924 na área rural. Para o ano de 2018, a cidade apresentou uma população estimada de 1.485.732 pessoas. Esses dados colocam a cidade como o maior polo de concentração populacional, e por ser a capital do estado do Pará, a cidade ganha a dimensão da maior metrópole da Amazônia Oriental. A cidade de Belém encontra-se localizada na mesorregião Metropolitana de Belém, na microrregião ao Nordeste do estado (figura 2), fazendo fronteira com os municípios de Santo Antônio, Santa Bárbara do Pará, Benevides, Ananindeua, Acará e Barcarena, segundo refere o Anuário Estatístico do Município de Belém (Belém, 2012). O município divide-se em 8 distritos administrativos, definidos conforme a Lei nº 7.682, publicada no Diário Oficial do Município em 12 de janeiro de 1994 (Belém, 2012), sendo eles: Mosqueiro (DAMOS), Outeiro (AOUT), Icoaraci (DAICO), Benguí (DABEN), Entrocamento (DAENT), Sacramento (DASAC), Belém (DABEL), Guamá (DAGUA).

Figura 2 - Localização Geográfica do município de Belém-PA, 2018.



Fonte: IBGE (2010). Elaboração: Do Autor (2018)

Enquanto no desenvolvimento econômico e humano o PIB do município é de 20340.21 R\$ per capita, ocupando o 1º lugar no Estado e 5570º no País, o IDHM registra em 0,746, considerado alto pelo PNUD, situando-o no 1º lugar do Estado e 664º no Brasil, quando comparado com todos os municípios.

No que tange à Educação, segundo o IBGE, o município registrou uma taxa de 96,1 % na escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010). No ano de 2015 o IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental – foi de 4.4; enquanto o IDEB – Anos finais do ensino fundamental - foi de 3.3. No ano 2017, as matrículas no ensino fundamental registraram 177.403 alunos, enquanto no Ensino Médio foi de 63.431 matrículas. O PNUD publicou no Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil, os resultados por componentes do município, sendo que:

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) - Belém é 0,746, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,822, seguida de Renda, com índice de 0,751, e de Educação, com índice de 0,673. (PNUD, 2013.)⁴

Esses dados, quando comparados com o município Santana – MA, evidenciam as desigualdades e contradições na conformação do espaço tanto urbano quanto rural, e nos permite entender o direcionamento das políticas públicas, quando se trata do desenvolvimento espacial com base na centralidade dos polos econômicos. Porém cabe questionar os dados mostrados como fator determinante na leitura espacial, considerando que, assim como Belém situa-se no 1º lugar no ranking do Pará no IDHM, sabe-se que as realidades existentes na referida cidade são também precárias, quando o recorte espacial enxerga a periferia identificando níveis de pobreza extrema, analfabetismo, deserção escolar, dentre outros fatores determinantes na produção desigual do espaço.

⁴ Disponível em: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/3970

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DEPUTADO JÚLIO MONTELES

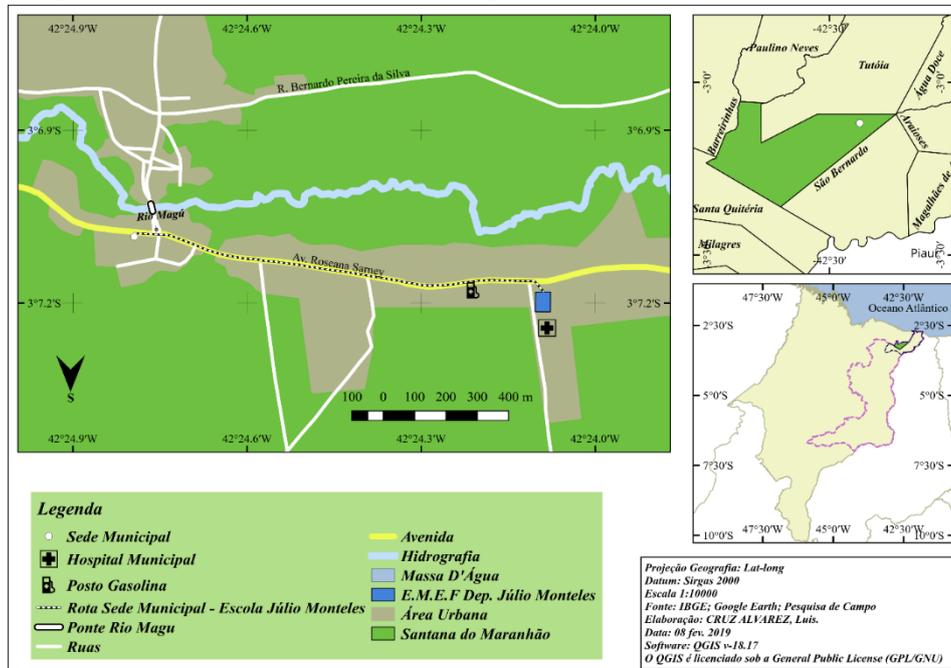
A caracterização da escola E.M.E.F. Dep. Júlio Monteles foi realizada a partir das entrevistas com o diretor da escola e as observações feitas em campo, destacando como ponto central a falta do Projeto Político Pedagógico – PPP. Segundo argumento do diretor, o PPC estava sendo elaborado, mas foi suspenso, para aguardar as novas diretrizes das políticas públicas em educação emanadas pela Secretária Municipal de Educação – SEMED.

Sobre essa situação, identificou-se que a escola não possui documento oficial sobre seu histórico nem diretrizes sobre as políticas de ensino-aprendizagem para a educação fundamental. Portanto, carece de objetivos e estratégias metodológicas pelas quais os docentes devem orientar e organizar suas atividades de ensino, muito menos lineamentos que estabeleçam as formas de organização e funcionamento da comunidade educativa, assim como dos projetos que procurem melhorias na infraestrutura, dentre outros aspectos não menos relevantes.

No entanto, as observações *in loco* contribuíram para a caracterização física da escola, além das entrevistas que permitiram conhecer a formas de organização administrativa, corpo docente e estruturação das turmas das séries do ensino fundamental. Ressalta-se que a ausência do PPP, além do já exposto, é também uma limitante para analisar e refletir sobre os objetivos e metas que toda unidade educativa deve ter como horizonte no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, a seguir são descritos os aspectos considerados mais relevantes enquanto a estrutura e organização interna deste espaço educativo.

A Escola Júlio Monteles foi fundada em fevereiro de 2007, construída e equipada com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, e do Município, durante a gestão do prefeito Dr. João Sebastião Silva de Almeida. A figura 3 mostra elementos da localização, situando a escola na avenida Roseana Sarney, ao lado do Hospital do Estado, a 1,34 Km aproximadamente da sede municipal, coordenadas geográficas Latitude: 3° 7'11.75"S; Longitude: 42°24'6.58"O. A escola ocupa uma área aproximada de 3.202,531 m².

Figura 3 - Mapa de localização da E.M.E.F. Dep. Júlio Monteles



Fonte: IBGE, 2010. Elaboração: Do Autor

Dentro da escola encontra-se um pátio descoberto onde ficam os celeiros, mas que também é utilizado como estacionamento de motos. Ao lado esquerdo, encontra-se o campo esportivo, sem a infraestrutura adequada para tal fim. No setor interno há um espaço coberto que funciona como pátio central, sendo utilizado para a realização das formações às segundas-feiras, assim como para atividades culturais, eventos institucionais e comunitários, entre outros. Os discentes também utilizam o espaço para elaboração de suas atividades escolares e extraclasse.

A escola tem um total de 7 salas de aulas, sendo que todas, assim como a diretoria e a sala de professores, possuem ar condicionado, sendo que as salas de maior dimensão (9 m²) têm dois aparelhos de ar condicionados e as menores somente um. Há iluminação e são equipadas com quadro branco, cadeiras e mesas para os educandos e professores. Outro aspecto de infraestrutura ressaltante é a carência de serviço de internet dentro da escola, uma das razões tem a ver com o fornecimento e qualidade da internet que chega ao município. Santana não

possui a infraestrutura adequada para massificar a internet e, portanto, o serviço é fornecido via rádio por pequenas empresas localizadas em cidades próximas. Mesmo assim, o outro fator está relacionado com as fontes de recursos financeiros que são limitados ou dependem diretamente dos recursos provenientes da SEMED. Em consequência, os usos das tecnologias ficaram limitados, no que se refere a instrumentos metodológicos do ensino.

Sobre o quadro de Recursos Humanos, pode-se dizer que é composto por diretores, técnicos e funcionários. Do total de servidores efetivos, dois são diretores, três da área administrativa, três do setor de preparo e distribuição de alimentos, oito de serviços gerais e trinta e dois de serviço docente. Destes últimos, trinta são concursados e dois contratados, totalizando quarenta e oito funcionários em exercício.

Quanto às cifras dos educandos matriculados para o período escolar 2018, em entrevista com o diretor da escola, identificamos 370 pessoas matrículas distribuídas em três turnos (matutino, vespertino e noturno), sendo que para os turnos matutino e vespertino ocorreram 112 matrículas para o 6º ano, 80 para o 7º ano, 53 para o 8º ano e 55 para o 9º ano, ou seja, um total de 300 alunos, além de 70 alunos matriculados no EJA, que totalizam 370 alunos matriculados.

Como parte da análise sobre os aspectos identificados na mencionada escola, chama muita atenção a situação irregular da ausência do PPP. Pode-se afirmar que o Projeto caracteriza e define os princípios que regem o funcionamento da escola e a ausência do mesmo resulta no voluntarismo e espontaneidade dos diretores e docentes na implementação das ações do processo de ensino-aprendizagem; ao mesmo tempo indica a carência de objetivos, metas, procedimentos metodológicos, etc., que estabelecem o horizonte do espaço educativo e do papel que a comunidade educativa deve desempenhar na formação cidadã dos alunos como sujeitos críticos e capazes de compreender e transformar as suas realidades.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola de Aplicação (EA) da Universidade Federal do Pará (UFPA), “a criação das Escolas de Aplicação [...] foi respaldada pelo Decreto-Lei nº 9.053/46, de 12/03/1946, que regulamentava o funcionamento das Faculdades de Filosofia Federais, no território nacional” (2011, p. 11), prevendo que essas faculdades tivessem espaços destinados à prática docente dos discentes matriculados no Curso de Didática (2011, p. 11). Conforme aponta o referido documento, os objetivos das Escolas de Aplicação consistiam em:

- i) Desenvolver atividades de pesquisa que visassem o aprimoramento da prática docente e a consequente melhoria na qualificação da Educação Básica; ii) servir de campo de estágio supervisionado aos discentes de Didática e Prática de Ensino das Licenciaturas; iii) desenvolver atividades de extensão, visando ao atendimento das demandas da comunidade (EA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, pp. 11-12).

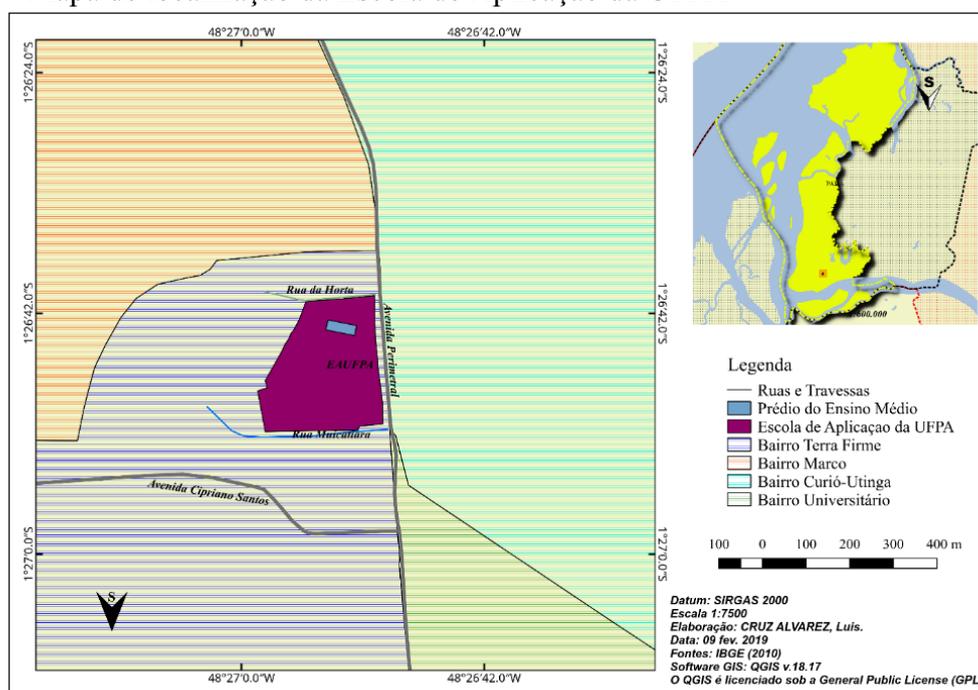
Nesse contexto, inicialmente, nos anos de 1948 e 1949, e com maior força na década de 50, surgiram as Escolas de Aplicação das Instituições Federais de Ensino em todo Brasil (EA, 2011, p.12). O processo histórico da referida escola emergiu com a Escola Primária da Universidade, “*criada em 07 de março de 1963 e inaugurada pelo Magnífico Reitor Prof. Dr. José Rodrigues da Silveira Neto, com base na Lei 4.440/63*” (EA, 2001 p.12), com a finalidade de oferecer gratuitamente o ensino primário aos filhos dos servidores públicos da universidade. Posteriormente, no ano de 1964, criou-se o Colégio Universitário para atender aos discentes do nível ginasial.

No ano de 1975 foi implantado o Núcleo Pedagógico Integrado (NPI), do Centro de Educação da UFPA, por meio do processo nº 22.166/74, absorvendo a Escola Primária e o Colégio Universitário, com a finalidade de “*constituir um campo de experimentação para o alunado de terceiro grau e oferecer escolaridade aos filhos dos servidores da UFPA*” (EA,

2001 p.12). Em 2009 foi criada a Escola de Aplicação da UFPA, sob a Resolução 661/2009, com a missão de “*ser um laboratório experimental de teorias e práticas pedagógicas para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos*” (EA, 2011, pp. 12-16).

A Escola de Aplicação da UFPA está localizada na Avenida Perimetral, entre as ruas da Horta e Muicatiara, no bairro Terra Firme, no distrito Guamá (figura 4), possuindo uma área de 69,500 m² e fazendo limite com o Bairro Curió-Utinga.

Figura 4 - Mapa de localização da Escola de Aplicação da UFPA



Fonte: IBGE (2010). Elaboração Do Autor (2018)

Cabe salientar que outrora o NPI passou a definir a abertura de matrícula à comunidade externa da UFPA a partir de 1999, mediante a aplicação do regimento interno “*referendado em Assembleia Geral e autorizado pela PROPLAN*” (EA, 2011, p. 16). Em 21 de março de 2017, o Magnífico Reitor, Emmanuel Zagury Tourinho, mediante a Resolução 4.905, aprovou o atual

Projeto Pedagógico da Escola de Aplicação da UFPA. Na referida resolução, estabelecem-se os objetivos e missão da política pedagógica que rege os processos de ensino na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos:

Art. 1º A Escola de Aplicação (EA) da Universidade Federal do Pará (UFPA) tem como objetivo consubstanciar uma forma de organização do trabalho pedagógico que envolva a comunidade na qual ela se circunscreve, a fim de oportunizar experiências educativas inovadoras, que permitam o aprofundamento das potencialidades cognitivas, científicas, culturais, corporais, afetivas, emocionais, políticas e estéticas, promovendo o desenvolvimento integral das crianças, adolescentes, jovens e adultos por ela atendidos, contribuindo, assim, para a formação de educandos com sólidos conhecimentos científicos, sociais e políticos, por meio de uma perspectiva crítica e humanizada.

Art. 2º A missão da Escola de Aplicação da UFPA é oferecer ensino formal, qualificado, gratuito e democrático na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, bem como, servir de campo de experimentação pedagógica, destinado a crianças, jovens e adultos. A finalidade é de preparar pessoas para o exercício da cidadania ativa, assim como servir de campo de experimentação pedagógica, no qual os discentes dos diversos cursos relacionados à prática pedagógica e aos processos de ensino-aprendizagem da UFPA possam vivenciar experiências inovadoras mediadas pelos conhecimentos adquiridos nos cursos de graduação, a fim de garantir a integração da Educação Básica com a Educação Superior. (CONSEPE, Resolução nº 4.905, 2017, p. 2)

No que tange à educação no Ensino Médio, “*o currículo do Ensino Médio prevê atividades que tenham por objetivo de desenvolver competências em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 30 de janeiro de 2012*” (CONSEPE, Art. 8º da Resolução nº 4.905, 2017, p. 3). No desenho curricular, a integralização do currículo para o Ensino Médio deverá ter concluído 5.120 horas, conforme estabelece a resolução nº 4.905, no seu artigo 15, 3º inciso (CONSEPE, Resolução nº 4.905, 2017, p. 8), visando “*contribuir para a formação de discentes, com sólidos conhecimentos e habilidades, a fim de que desenvolvam hábitos intelectuais e técnicas de trabalho que lhes permitam prosseguir os estudos com competência*” (EAUFPA, 2011, p. 83).

No aspecto de infraestrutura, o Ensino Médio ocupa um prédio localizado na área leste da Escola. Este prédio possui 15 salas de aula, além de laboratórios de Física, Química e

Biologia, 4 salas para o ensino de língua estrangeira, auditório com capacidade para 200 pessoas, sala de videoconferência, sala multimídia e laboratório de Informática Educativa (EAUFPA, 2011, p. 79). Como aponta o Projeto Político Pedagógico, no que se refere à organização das turmas por série de ensino, assim como, na quantidade de discentes, docentes e técnicos, tem-se:

Atualmente há 15 turmas, sendo cinco de cada série 1^a., 2^a., 3^a. perfazendo o total de 472 discentes, ou seja, aproximadamente 32 discentes por turma, quantidade considerada elevada para um trabalho que, primordialmente, necessita ser diferenciado.

Na atualidade, conta com um quadro de 47 docentes, 3 técnicos administrativos, 2 docentes substituto, 2 bolsistas, quantidade considerada ainda insuficiente dada a necessidade de maior atenção ou mesmo controle de atividades e situações-problema cotidianos, como atendimento a discentes, a pais e responsáveis, a docentes, bem como a resolução de problemas quanto ao uso de tecnologia no ensino e quanto ao controle do alunado. (EAUFPA, 2011, p, 79)

Destaca-se, também, o perfil do Ensino Médio com base no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, sua importância e implicações no planejamento e execução das atividades de ensino-aprendizagem. Assim o Projeto Político Pedagógico aponta:

A especificidade do trabalho em uma Escola de Aplicação, pressupõe que o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão tenham convergência na execução das atividades planejadas para cada etapa, tendo em vista que a realidade precisa necessariamente contemplar ou esgotar as possibilidades de ação dos três eixos do referido tripé. Desta maneira, após as discussões sobre os temas propostos e agendados desde Avaliação do processo de ensino aprendizagem até o Perfil do Discente que se pretende formar, há necessidade de composição mediante as contribuições de setores estratégicos como a Coordenação de Pesquisa e Extensão (COPEX) e da Coordenação de Estágio para que o fomento às inovações metodológicas e a aproximação com o Ensino Superior efetivamente a consequência de todo trabalho desenvolvido (EAUFPA, 2011, pp. 79-80).

A partir desses pressupostos surgiu a iniciativa de impulsionar uma “*Reestruturação Administrativa Organizacional e Reestruturação Pedagógica, pautada em três eixos: Formação Cidadã; Valorização do Tripé Ensino, Pesquisa e Extensão; e projeto de vida*” (EAUFPA, 2011, pp. 80-81).

No que se refere ao corpo profissional, técnico e de serviços, identificamos 157 docentes efetivos, 16 docentes substitutos, 59 técnico-administrativos, 23 bolsistas de graduação e 23 funcionários de limpeza e vigilância; estes oriundos de empresas terceirizadas pela Universidade Federal do Pará. O quadro total de funcionários efetivos é composto por 281 servidores. (EAUFPA, 2011, p. 103).

No que se refere à titulação dos docentes efetivos, destaca-se que o corpo de docentes efetivos em atividade possui, no mínimo, o ensino superior, sendo que 74 (47,13%) docentes profissionais possuem Especialização ou Aperfeiçoamento; 55 (35,03%) são mestres; 15 (9,55%) só possui o ensino superior; e 13 (8,28%) doutorado (EAUFPA, 2011, p. 103). Com esses dados constata-se que a totalidade do corpo docente é profissional graduado, quase a metade possui especialização profissional e mais de um terço são mestres, que, somado ao número de docentes com doutorado, compõem mais de 40% do corpo docente da escola. Outro aspecto a ressaltar tem relação com o processo de admissão dos profissionais docentes, sendo que a mesma é realizada conforme aponta o projeto político pedagógico:

A admissão dos servidores da Escola para docentes efetivos e para substitutos é realizada após aprovação em Concurso Público de Provas e Títulos para o provimento de Cargo de Carreira do Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e para o provimento de cargo de carreira Técnico-Administrativos em Educação, após aprovação em Concurso Público de Provas. (EAUFPA, 2011, p. 104)

Do mesmo o modo, a seleção de bolsistas passou a ser feita por meio de publicação de Edital, com divulgação eletrônica, realização de entrevistas e avaliação do currículo acadêmico, sendo que o período de estágio para experiência é de um mês. (EAUFPA, 2011, p. 104). No que se refere às cifras de educandos matriculados para o período escolar 2018, mais especificamente do 1º ano de Ensino Médio, temos a composição de 6 turmas com média de 30 alunos por cada turma, para um total de 180 alunos matriculados.

Em termos comparativos entre ambas as escolas, destaca-se, em um primeiro momento, a relação que tem o desenho do PPP com as diretrizes, objetivos, metas e funcionamento

instituídos dentro da escola. Como já foi assinalado, a sua omissão além de constituir numa falta grave é também desorientador da sua história e das premissas que devem reger os processos de ensino-aprendizagem. Em segundo termo, percebe-se grandes diferenças entre espaço urbano e rural, demonstrando desigualdades na implementação das políticas públicas em educação, a infraestrutura, a formação profissional dos docentes, são algumas das características que evidenciam tais disparidades.

QUANDO O LUGAR NÃO TEM ESPAÇO NA DOCÊNCIA: ANÁLISE COMPARATIVA DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Compreendendo que a escola constitui-se no espaço institucionalizado para a educação, mas é também o lugar onde os sujeitos confluem e estabelecem relações sociais na produção desse mesmo espaço, desde suas identidades culturais, políticas, de gênero e de classe. Contrariamente ao ensino de Geografia, essa leitura geográfica do espaço e do lugar e seu vínculo com a cotidianidade dos sujeitos fica limitada a meros procedimentos metodológicos que terminam no desencontro entre espaço e lugar.

Para compreender melhor o antes, exposto a seguir, realizamos uma análise comparativa da realidade docente sobre o ensino de Geografia na educação fundamental e médio, mostrando as dificuldades e contradições dos processos de ensino-aprendizagem na educação de Geografia. Isso com base em argumentos de outros estudos de casos no Brasil.

No quadro 1 apresentamos um resumo comparativo das principais respostas dos docentes de ambas as escolas, resultados da instrumentalização de questionários de entrevistas e que serviram de base das constatações das realidades no educação geográfica.

Quadro 1 - Quadro Resumo Comparativo

	E.M.E.F. Dep. Júlio Monteles, Santana-MA	Escola de Aplicação da UFPA, Belém-PA
Titulação dos Docentes que ministram aulas de Geografia	Superior completo em Pedagogia e Psicologia, ambos os professores possuem pós-	Superior completo em Geografia, pós-graduação, com

	graduação, com especialização em outras áreas	Especialização e Mestrado. Ambas na área de Geografia
Técnicas de ensino ou metodologia predominante	Aulas expositivas e aulas expositivas dialogadas são predominantes.	Além das aulas expositivas e dialogadas, realizam atividades práticas em laboratório e Trabalhos de Campo.
Meios que utilizam para auxiliar no entendimento do espaço geográfico.	Somente textos do livro didático.	Jornais, revistas especializadas, Atlas, blogs, geotecnologias, outros.
Temas de interesse por parte dos alunos	A paisagem. Conhecer o mundo.	Meio ambiente, planeta terra, o universo, sua composição, estudo da paisagem. Temáticas ligadas ao cotidiano: desigualdade social, espaço urbano.
Preparação no uso de geotecnologias	Ambos os professores manifestam considerar-se despreparados para lecionar Geografia, mediante uso das novas tecnologias, como o geoprocessamento ou sensoriamento remoto.	Um docente manifestou necessitar de formação continuada. Outro docente tem domínio no uso de geotecnologias, capaz de produzir seus próprios mapas
Infraestrutura para lecionar geografia	Não possui laboratório, nem internet. Não tem materiais cartográficos (Mapas, Atlas, Globos, etc.)	A Escola possui laboratórios devidamente equipados com computadores e internet.
Dificuldades para lecionar geografia	Falta de formação continuada, não são formados na área, a infraestrutura é precária. Alunos apresentam dificuldades na interpretação de textos.	Os laboratórios precisam de manutenção nos equipamentos, problemas nas redes óticas, desinstalação de programas para a produção de mapas. Alunos apresentam dificuldades na leitura e interpretação de textos.

Fonte: Entrevistas realizadas com docentes, 2018.

Identificou-se que os docentes da escola Júlio Monteles, possuem têm graduação de licenciatura plena em Pedagogia e Sociologia, com especialização em Ciências Humanas e Psicologia; um dos professores leciona Geografia em 8 turmas, enquanto o outro em 6 turmas. Cada professora cumpre uma carga horária semanal de 20 horas e dedicam entre 7 e 8 horas

semanais para o planejamento de aulas. Nota-se que nenhum dos docentes têm graduação plena em Geografia ou especialização na área. Nesse aspecto cabe referir outros estudos de caso que apresentam similar situação, um deles, é o caso de estudo com os professores das escolas públicas do município Areia-PB; trabalho elaborado por Ozana da Silva Costa (2015) e apresentado no II Congresso Nacional de Educação – II CONEDU (2015), cujo resultado foi:

[..]percebeu-se que a maioria deles não possui formação acadêmica na área que leciona, onde apenas 29% dos entrevistados possuem Licenciatura Plena em Geografia, 29% possui em Pedagogia com especialização em Educação Básica e os demais possuem Agronomia, Letras e Magistério. (2015, p. 7).

Situação catalogada como preocupante, tal como aponta COSTA (2015), no referido trabalho de pesquisa no qual assinala que:

[..], cada docente necessita de uma formação adequada na sua área de ensino, quando se trata do ensino Fundamental II de Geografia é preciso no mínimo uma Licenciatura Plena em Geografia. A LDB (1996) estabelece que a formação dos profissionais da educação deva atender às especificidades do exercício de suas atividades. (COSTA, 2015, p. 7)

Considerando os dados apresentados e os apontamentos de Costa (2015), tais situações funcionam como um entrave para o devido processo da educação geográfica. Toda vez que o professor dialogar com seus discentes, com olhar geográfico, deve estabelecer em sala de aula os objetos de estudos geográficos, bem como ser um mediador entre o conhecimento geográfico científico e o “conhecimento empírico dos educandos” desde o sentido de lugar. Para isso, como aponta Costa “*se faz necessário no mínimo uma formação sólida, com um embasamento estruturado no âmbito da Ciência Geográfica.*” (2015, p. 7)

Quanto às técnicas ou metodologias de ensino utilizadas, temos as “aulas expositivas”, “aulas expositivas e dialogadas” e “trabalhos individuais e grupais em sala de aula”, as que predominam. Os entrevistados não fazem relação às outras metodologias, o que pode significar falta de criatividade, despreparo pedagógico profissional, carência de recursos didáticos e

tecnológicos, entre outros, o que leva a desenvolver um ensino monótono e repetitivo, resultando no desinteresse dos discentes pela Geografia. Um dos motivos pela qual os professores optam por esse tipo de ensino, segundo Cavalcanti (2010, p. 1) é *“em razão das inúmeras dificuldades que enfrentam no trabalho, alguns professores se sentem inseguros e se fecham em uma atitude conservadora: optam por manter os rituais rotineiros e repetitivos da sala de aula, desistindo de experimentar caminhos novos”*.

O uso e ensino das representações cartográficas foi outro aspecto de pesquisa, sendo que os professores relataram que o aluno manifesta interesse quando são utilizadas representações cartográficas (mapas, globos, atlas, cartas, plantas, e outras). Porém, na hora de interpretar os elementos de um mapa ou sobre a facilidade de responder questões que envolvam o uso das linguagens gráficas por parte dos educandos, as respostas “às vezes”, “depende do assunto” e “às vezes têm facilidade” indicam um grau de dificuldade entre o professor e o educando em desenvolver a prática da representação cartográfica no ensino de Geografia.

Em outras questões relacionadas com a utilização de meios tecnológicos ou didáticos (Jornais, livros, geotecnologias, etc.) para auxiliar o entendimento do espaço geográfico, identifica-se que os textos de livros são o principal recurso utilizado. Entretanto, outros meios como jornais, revistas, atlas e geotecnologias são pouco ou nada empregados. Cabe destacar que ambos os professores manifestam considerarem-se despreparados para lecionar Geografia, mediante uso das novas tecnologias, como o geoprocessamento ou sensoriamento remoto.

Vale refletir sobre os entraves encontrados para desenvolver o ensino de Geografia, por meio do uso da representação do espaço geográfico. Trata-se de uma outra realidade que contradiz o estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, o qual aponta a representação cartográfica como recurso fundamental de ensino e pesquisa:

A cartografia torna-se recurso fundamental para o ensino e a pesquisa. Ela possibilita ter em mãos representações dos diferentes recortes desse espaço e na escala que interessa para o ensino e pesquisa. Para a Geografia, além das informações e análises que se podem obter por meio dos textos em que se usa a linguagem verbal, escrita ou oral, torna-se necessário, também, que essas informações se apresentem

especializadas com localizações e extensões precisas e que possam ser feitas por meio da linguagem gráfica/cartográfica. É fundamental, sob o prisma metodológico, que se estabeleçam as relações entre os fenômenos, sejam eles naturais ou sociais, com suas espacialidades definidas. (PCN, 1998, p. 76)

Tais contradições mostram as sérias dificuldades de caráter didático, teórico e pedagógico pelas quais atravessa a educação geográfica na Escola Dep. Júlio Monteles. Outro aspecto em destaque, que surge das entrevistas, são a carência de materiais didáticos e tecnológicos, causadores, também, das problemáticas que a comunidade educativa vivencia cotidianamente.

O professor A relata no questionário de entrevista o seguinte: “*A escola dispõe apenas de livro didático. Não há equipamentos ou instrumentos como globos, mapas a serem utilizados de maneira eficaz*”. (Entrevista, Professor A, Pesquisa de Campo, 2018). Esta situação corrobora com as dificuldades e problemáticas presentes na escola e precariza a qualidade de ensino de Geografia. Aliás, as dificuldades e problemáticas identificadas terminam afetando diretamente a formação dos discentes, comprometendo a sua efetiva intervenção na sociedade. Silva (2015), sobre esse aspecto, aponta:

Os alunos do Ensino Médio, em sua maioria concluem essa etapa dos estudos levando pouco conhecimento geográfico. Alguns não conseguem localizar-se no mundo, saem do Ensino Médio e não sabem a divisão política do Brasil em federações e suas respectivas capitais. Os jovens estão alheios às mudanças globais, regionais e locais, tanto no aspecto espacial quanto o humano. Acompanham os acontecimentos, mas são incapazes de fazerem uma leitura crítica dos mesmos, ou apresentarem soluções acompanhadas de ações. (SILVA, p. 9)

Nesse sentido, faz-se necessário pensar alternativas e soluções que revertam a precariedade da educação básica e fundamental no Brasil. No caso dos docentes da Escola Aplicação da UFPA, em Belém do Pará, constata-se que os professores entrevistados que ministram aulas de Geografia são docentes graduados em Geografia, ambos com estudos de pós-graduação na mesma área, situação que marca diferença quando comparado com a realidade da escola do ensino fundamental em Santana do Maranhão. Outro aspecto a ressaltar nas entrevistas refere-se à utilização de técnicas ou metodologias de ensino, sendo que as mais

predominantes são: “aulas práticas (campo/laboratório), “aulas expositivas”, “aulas expositivas e dialogadas”, e “trabalhos individuais e grupais em sala de aula”. Como comprovação disso, cabe ressaltar que todas aulas desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado II foram em laboratório.

Outro elemento presente que se diferencia dos resultados do Estágio I tem relação com a infraestrutura da escola. No caso da Escola de Aplicação, conta-se com laboratórios equipados com computadores e internet, transporte coletivo para as atividades de campo, dentre outros materiais e equipamentos. Mesmo contando com infraestrutura adequada, constata-se dificuldades nos laboratórios, conforme aponta uma das professoras entrevistadas, quando questionada: “Quais as dificuldades encontradas na elaboração dos produtos cartográficos e de apoio as aulas?”. Sua resposta foi “Problemas na rede ótica, desinstalação dos programas e software que são utilizados para a produção de mapas”.

Cabe comentar que durante as atividades no laboratório foi necessário instalar em todos os computadores os programas *Google Earth* e *Qgis*, a fim de cumprir com os objetivos de ensino contemplados no Plano do Curso para o 3º bimestre do atual ano eletivo. No que tange às dificuldades para lecionar Geografia no cotidiano escolar, os professores assinalam que os alunos apresentam dificuldades na leitura e interpretação de texto geográficos, porém, visando superar tais dificuldades os docentes fazem uso de recursos didáticos, blogs especializados na área, e ensino das representações cartográficas. Cabe refletir sobre tais situações que de algum modo mostram as desigualdades entre a educação implementada nas pequenas cidades, especialmente com características rurais, em relação com as grandes metrópoles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise resultante deste trabalho, foi possível identificar grandes desigualdades na educação. Por um lado, evidencia-se na educação profundas contradições que o ensino fundamental e, em geral, o sistema educacional brasileiro atravessa atualmente, especialmente na conjuntura política que hoje vive, e mais especificamente no ensino de Geografia, pelo

caráter de formação crítica e cidadã que valoriza politicamente os lugares e territórios de luta e resistência. Por outro lado, observam-se as condições de infraestrutura, necessidade de melhoria profissional, acesso as tecnologias, etc., que a cidade oferece são contrárias às condições existentes nos espaços rurais.

Cabe assinalar que a realidade da educação na cidade também não é como a Escola de Aplicação mostra, sabe-se das carências e dificuldades de outras escolas da educação pública localizadas em centros urbanos. Portanto, compreender essa realidade da educação no Brasil envolve o aprofundamento dos estudos de casos e outras formas de pesquisas e análises científicas, a fim de mostrar, conhecer os avanços significativos na educação, assim como os retrocessos e os desafios para superá-los.

Cabe aqui apresentar algumas ponderações que permitam contribuir para a superação desses desafios. No caso pedagógico, por exemplo, mesmo com as dificuldades de infraestrutura existentes, como é o caso da Escola Dep. Júlio Monteles em Santana do Maranhão, a cartografia social; a observação e análise dos lugares do município, a partir da sua história e das vivências cotidianas dos sujeitos; como a identificação e uso das tecnologias populares existentes, assim como a motivação para o desenvolvimento dessas tecnologias, são algumas das alternativas sugeridas. Tais sugestões também vão além de uma hierarquização do conhecimento e das tecnologias modernas, devem buscar autonomia nessa construção do ser social capaz de transformar sua realidade.

Nota-se também como o sistema capitalista, por meio das estruturas do Estado, com as políticas públicas centra suas ações no desenvolvimento das grandes cidades, trazendo consigo exclusão e silenciamento dos lugares e, em consequência, as desigualdades entre as populações que habitam esses lugares. Esse é o caso de Santana do Maranhão.

Avançar e superar as crises presentes no ensino fundamental requer continuar fazendo esforços e contribuições em todos os âmbitos, sejam políticos, pedagógicos ou acadêmicos, em busca das respostas e alternativas que permitam construir e reconstruir os espaços da vida social, política e econômica. Apesar das diversas situações adversas pela qual passa o ensino

de Geografia, seja escolar ou acadêmico, além do fato de a ciência geográfica vir sendo objeto de ataque por parte das classes dominantes, tal como foram referidos na contextualização histórica da Geografia, os estudos acadêmicos cobram maior importância para compreender e desmascarar as intencionalidades ocultas que as classes dominantes estão levando a cabo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELEM. ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO MUNICÍPIO DE BELÉM, v. 17, 2012 – Belém: Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão, 2012. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/transparencia/?page_id=1510>. Acesso em: 19 nov. 2018.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB: Leis de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de edições técnicas, 2017, pp. 58. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 mai. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 156. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2018.
- CALVACANTI, Lana de Souza. **A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. Anais...Belo Horizonte: MEC, 2010. P. 1-16. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>> Acesso em: 11 mai. 2018.
- _____. **A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em: 21 fev. 2018
- _____. **O lugar como espacialidade na formação do professor de geografia: breves considerações sobre práticas curriculares**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 01-18, jul./dez., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007, 85p. disponível em http://www.gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/O_lugar_no_do_mundo.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **Espaço: um conceito-chave da Geografia**. In: CASTRO, GOMES, CORRÊA (Org). **Geografia: conceitos e temas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- COSTA, Ozana da Silva. **OS DESAFIOS DE LECIONAR GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM ESTUDO COM OS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE AREIA-PB**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande. Anais...Campina Grande: Realiza Eventos e Editora, 2015. p. 1-12. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA4_ID5301_08092015142820.pdf. Acesso em: 11 mai. 2018.

ESCOLA DE ALICAÇÃO DA UFPA. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. Belém: UFPA, 2011.

FRANTZ, Lori Mari; MALDANER, Maridalva Bonfanti. **Estágio curricular supervisionado**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010, ?? pp. (Coleção educação a distância. Serie livro-texto). Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/230/Est%C3%A1gio%20curricular%20supervisionado.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 25^a ed. (1^a edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “**O contexto sócio-político brasileiro e a educação nas décadas de 70/90**”. *Contexto e Educação*. UNIJUI, ano 6, no 24, p.43-57, out/dez 1991.

GEBRAN, Raimunda. **A geografia no ensino fundamental** – Trajetória histórica e proposições pedagógicas. In: *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v.1, n.1, p. 81 -88, jul./dez., 2003. Disponível em:

<<http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/viewFile/186/90>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS. **Plano mais IDH: Diagnóstico Avançado: Santana do Maranhão**. São Luis: IMESC, 2016, pp. 7-10. Disponível em: <[http://imesc.ma.gov.br/src/upload/diagnosticoavancado/pdf%20\(22\).pdf](http://imesc.ma.gov.br/src/upload/diagnosticoavancado/pdf%20(22).pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2018

LEFEBVRE, Henri. **La producción del espacio**. Trad. Emilo Martínez Gutierrez (do original: *La production de l'espace*, 1974). 1^a ed. Madrid: Capitán Swing Libros, 2013.

MASSEY, Doreen. *Um Sentido Global do Lugar*. In: ARANTES, Antônio A. (Org). *O Espaço da Diferença*. Campinas, SP: Papius, 2000.

MARANHÃO; MST. *Caderno de orientações pedagógicas e metodológicas para educadoras e educadores. Jornada de Alfabetização do Maranhão: Sim, eu Posso! – Círculo de Cultura*. Maranhão: SEDUC, 2017.

OLIVEIRA, Erilmar; CAMPOS, Maria. **Análise do ensino de geografia no ensino fundamental no município de Portalegre – RN**. In: *GEOTemas*, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil, v 1, n. 2, p. 101-117, jul./dez., 2011. Disponível em: <<http://www2.uern.br/index.php/geotemas/article/viewFile/144/129>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. São Paulo, Cortez, 1991.

SILVA, Maria Raimunda Pereira da. **OS (DES) CAMINHOS DA GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DO MARANHÃO, FATOR DE REFLEXÃO PARA AÇÃO**. In: *ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, XV*, 2015, La Habana. *Anais...* La Habana: Observatório Geográfico de América Latina, 2015. p. 1-

12. Disponível em:
http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Ensenanzadelageografia/Metodologia/para_la_ensenanza/10.pdf. Acesso em: 11 mai. 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ-UFPA. **RESOLUÇÃO N. 4.905, DE 21 DE MARÇO DE 2017**. Belém: UFPA, 2017. Disponível em:
http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2017/4905%20PPC%20Escola%20de%20Aplica%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 24 nov. 2018

_____. **RESOLUÇÃO N. 661, DE 31 DE MARÇO DE 2009**. Belém: UFPA, 2009. Disponível em:
http://escoladeaplicacao.brediweb.com.br/data/arquivos/anexos/REGIMENTO_EA.pdf. Acesso em: 24 nov. 2018