

CARTOGRAFANDO A MINHA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA I

Valentina Prado Filomena ¹

Denise Wildner Theves ²

Élida Pasini Tonetto ³

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência a partir de reflexões e propostas desenvolvidas no Estágio Supervisionado em Geografia I/UFRGS, realizado no Instituto de Educação General Flores da Cunha com as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. As mediações pedagógicas foram desenvolvidas no componente de Projeto de Vida, com a inserção de conceitos geográficos, tendo como eixo central a alfabetização, o letramento cartográfico e a construção de mapas vivenciais. O estágio teve como objetivo compreender a escola a partir de uma perspectiva espacial, entendendo-a como um espaço geográfico dinâmico, constituído por fixos e fluxos. A prática inicialmente envolveu a caracterização urbana e estrutural da escola e de seu entorno, localizado em uma área central da cidade, próxima a importantes pontos da cidade. Essa primeira etapa possibilitou compreender as potencialidades e limitações do espaço escolar, bem como as dinâmicas sociais e educacionais que atravessam o cotidiano da instituição. As observações em sala de aula evidenciaram desafios relacionados à gestão da turma e às relações entre alunos e professora regente. As atividades partiram da observação da paisagem do pátio escolar, da diferenciação entre elementos naturais e culturais e da construção coletiva do mapa do ambiente escolar. Essas atividades dialogaram com perspectivas da cartografia vivencial, valorizando as vivências espaciais dos alunos e contribuindo para promover a participação como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. As propostas favoreceram o engajamento dos alunos, ampliaram suas percepções sobre o espaço e suas vidas e possibilitaram reflexões críticas sobre a cidade e o cotidiano. Ainda, o estágio evidenciou a importância da prática teórico reflexiva na formação docente, compreendendo a docência em Geografia como uma construção contínua, articulada à teoria, à prática e à vida.

Palavras-chave: Cartografia Vivencial, Estágio Supervisionado, Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho foi desenvolvido no âmbito do Estágio I em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e tecido a partir das minhas reflexões sobre a atividade de construção de um mapa conjunto por duas turmas de sexto ano – que serão

¹Graduanda do Curso de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, valentinafilomena.vpf@gmail.com;

² Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia - UFRGS, denisetheves@gmail.com;

³ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia - UFRGS, elida.tonetto@ufrgs.br;



diferenciadas como X e Y– do Ensino Fundamental do Instituto de Educação Flores da Cunha (IE) no componente curricular de Projeto de Vida. A análise foca em dois encontros, refletindo sobre o planejamento e a realização da aula. Nesse sentido, constrói-se no artigo a análise vivencial dos estudantes e da estagiária, além de buscar momentos das trocas com as professoras e com outros alunos do Estágio I. Portanto, este artigo tem como objetivo trazer uma reflexão sobre o processo de formação docente, bem como trazer uma análise da cartografia vivencial das turmas do IE.

O Estágio I em Geografia na UFRGS é realizado por meio da docência compartilhada, ou seja, contamos sempre com a presença de um colega da Geografia que media a aula conosco. Esse processo é construído com encontros semanais para a apresentação do planejamento das aulas para as professoras do estágio e em alguns encontros há a troca com os outros alunos do estágio. Neste artigo, optei por trazer as minhas reflexões e análises sobre o processo de formação docente – Valentina– embora muitas das questões aqui discutidas também atravessem a experiência do colega que compartilhou a docência comigo e dos meus colegas de Estágio I.

O Instituto de Educação Flores da Cunha (IE) foi construído em um contexto de construção de uma visão de progresso do Rio Grande do Sul, erguendo uma escola imponente ao lado do mais antigo parque da capital e do campus centro da UFRGS. Ao longo dos anos, a visão de progresso associada à construção foi se perdendo, sendo substituída pelo descaso do poder público. O espaço foi interditado e desocupado para restauração em 2016, e apenas em 2024 houve a retomada das atividades em sua sede na Avenida Osvaldo Aranha.

Neste sentido, a análise da docência se amplia também para análise do espaço geográfico da escola, entendendo o espaço escolar através de fluxos influenciados por matrizes culturais e dinâmicas histórias dos sujeitos que vivem nesse espaço (Marques, 2013). Portanto, buscamos trazer para esses encontros a proposta da cartografia vivencial como uma estratégia também para percebermos a materialização das percepções dos alunos com esse espaço. No âmbito do componente curricular Projeto de Vida, buscamos incorporar essa reflexão espacial a partir das diferentes dimensões que constituem a vida dos estudantes, tentando atribuir um sentido a esse componente curricular.

METODOLOGIA

O processo metodológico envolveu etapas de observação e análise interpretativa, articulando as percepções da estagiária e dos estudantes a partir dos elementos naturais e



culturais selecionados na primeira aula e de suas representações na planta baixa da escola na segunda aula.

Os elementos naturais e culturais foram inicialmente registrados pelos estudantes em seus cadernos e na segunda aula utilizados para construção coletiva do mapa vivencial da escola, elaborado a partir da planta baixa. A planta baixa do IE foi encontrada online, em um projeto urbanístico de restauração da escola (Hortensio et al, 2014). Embora o documento não seja recente, a estrutura física atual da escola é muito semelhante. Portanto, para a atividade foram feitas pequenas alterações como a remoção de medições técnicas e de determinadas representações que gostaríamos de saber se os estudantes representariam ou não na cartografia vivencial – como a quadra, o ginásio e a parte da Educação Infantil. Assim, o mapa base foi composto pelo prédio principal com as divisões das salas do primeiro andar e a rosa dos ventos para a orientação espacial.

O trabalho foi fundamentado nas leituras obrigatórias da disciplina de Estágio I e complementadas por referenciais teóricos adicionais que contribuíram para a construção das análises e das reflexões apresentadas neste artigo. Sendo assim, abordo também algumas provocações que tive através das trocas com os meus colegas e com as professoras supervisoras do estágio.

O DIÁLOGO

Planejar talvez seja próprio e individual e, ao mesmo tempo, coletivo. Essa dualidade que compõe o planejar atravessa a construção da prática docente, uma vez que através do planejamento podemos experimentar como uma prática pode produzir significados. No Estágio I há um deslocamento do planejamento para o centro da formação de professores de Geografia junto com a prática e com o pós- aula. O planejamento da aula no Estágio I é elaborado através da conversa, inicialmente com a dupla do estágio e posteriormente com as professoras supervisoras. Bell Hooks (2020) destaca a importância da conversação para o pensamento crítico em sala de aula:

“Como professores, nosso papel é conduzir nossos estudantes na aventura do pensamento crítico. Aprendendo e conversando juntos, rompemos com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva. Ao escolher nutrir o diálogo, nós nos envolvemos mutuamente em uma parceria de aprendizagem”. (Hooks, 2020, p. 81)



Essa parceria de aprendizagem é desenvolvida no estágio através da conversa que estimula os estagiários em um processo de descoberta de si, transitando do papel de aluno para o de professor (Tonini et al, 2017). O diálogo é vivenciado pelo estagiário tanto na sala de aula como aluno quanto na sala de aula como professor, sendo o pensamento crítico envolvido em todas as partes do processo de formação docente. O planejar com o diálogo transforma a unidimensionalidade do processo do planejamento para conversas que nos confrontam com diferentes formas de enxergar e saber.

Hooks termina o capítulo sobre conversação escrevendo sobre a natureza democrática da aprendizagem por meio da conversa, porque a própria autora não soube determinar onde as ideias dela terminavam e onde as ideias de um professor que ela cita recorrentemente no artigo começava. Talvez, neste artigo eu também não consiga realizar essa delimitação, porque as ideias foram construídas através de trocas, sobretudo, com a minha dupla de estágio. E Bell Hooks completa, “Elas (ideias) se renovam quando nos envolvemos em reflexões críticas internas, em conversas internas que dão expressão nova a um pensamento comum” (Hooks, 2020, p. 86).

Sendo assim, ao revisitar minhas anotações no caderno e o relatório final, converso comigo através das minhas memórias e também das conexões que faço com a releitura dos textos. Tonini et al (2017), entende que a docência em Geografia não deve se restringir a conteúdos disciplinares, mas constituir-se também como prática existencial, que envolve reflexão sobre si mesmo, sobre os alunos e sobre o mundo. Portanto, quero nesta primeira parte percorrer por esses caminhos que me tocaram sendo o principal a descoberta da docência através do diálogo.

A REFLEXÃO

Início esta reflexão a partir da análise espacial da escola, uma vez que esse foi um dos aspectos que mobilizou o planejamento das práticas desenvolvidas posteriormente. Assim, tomo como referência o artigo: *Por uma perspectiva espacial da escola*, que foi o primeiro texto indicado para leitura do Estágio I. Compreendo que a reflexão de Marques (2013) propõe analisar a escola a partir do espaço geográfico, entendendo-a como um espaço dinâmico, continuamente produzido pelas relações. Ao afirmar que a escola se constitui como “um apanhado de fluxos”, Marques chama a atenção para o predomínio, nas políticas educacionais, de uma lógica temporal — expressa nos calendários, horários, correções de fluxo e deslocamentos constantes — sobre a dimensão espacial.



Nesse sentido, a análise, aliada à minha observação do Instituto General Flores da Cunha sob essa perspectiva, permite compreender que sua organização cotidiana depende da articulação — muitas vezes tensionada — entre fixos e fluxos. Os fixos correspondem às salas, pátios, reformas e demais estruturas materiais, já os fluxos envolvem alunos, professores, horários, rotinas e movimentos temporais que atravessam e reconfiguram o espaço escolar. Sendo assim, ao analisar espacialmente o IE, passei a refletir sobre como esses fixos e fluxos atravessam as vivências dos alunos. De que maneira eles experimentam e significam esse espaço? Como podemos compreender aquilo que os alunos percebem e produzem a partir de suas relações com o espaço escolar?

Assim, buscamos elaborar práticas que dialogassem com o espaço escolar e que colocassem o aluno no centro, como produtor de subjetividade. Propusemos cartografar as experiências espaciais nas aulas de Projeto de Vida, considerando especialmente que a professora da disciplina de Geografia não possuía formação como licenciada na área. Portanto, trazer a cartografia a partir da perspectiva de futuros professores de Geografia também se configura como uma forma de legitimar nosso espaço enquanto docentes da área. Paradoxalmente a professora regente de Projeto de Vida é formada em Geografia, mas não leciona na área no sexto ano no IE, inclusive muitos dos alunos nem sabem que ela é formada em Geografia.

AS OBSERVAÇÕES E AS MEDIAÇÕES E AS DISCUSSÕES

Nesta seção, abordo tanto as observações realizadas em sala de aula quanto as mediações desenvolvidas, apresentando a descrição das práticas de cartografia vivencial. Traçando o percurso como estagiária da escola cronologicamente, a primeira mediação, na verdade, não estava inicialmente planejada como tal. O encontro com a turma X tinha como objetivo principal realizar uma observação prévia, buscando compreender a dinâmica da sala de aula com a professora e as interações entre os alunos. Contudo, houve uma modificação no cronograma, conforme as minhas anotações:

Ela nos levou – eu e minha dupla de Estágio I – até a turma para que pudéssemos conhecê-los enquanto ministrava aula em outra turma. Esse fato foi o primeiro ponto que chamou minha atenção, porque evidencia como, talvez, e como através desse cenário neoliberal determinados professores acabam sendo vistos como aqueles “que podem tudo”, ou seja, profissionais que assumem diferentes funções e disciplinas conforme a necessidade do momento. Quando há falta de docentes, recorre-se a esses professores, em geral com contratos emergenciais, para “cobrir” determinadas



aulas, o que revela uma sobrecarga e uma certa flexibilização forçada de seus papéis.
(Escrita da pós observação- Valentina, 2025)

Após essa escrita, lembro que refleti sobre como a própria sobrecarga pode se depositar na relação da docente, na relação de professor e aluno. Como planejar com tantas aulas? Como estabelecer uma relação empática com os alunos com tantas turmas? Como perceber as individualidades dos alunos em meio a tantos estímulos que sufocam os professores nessa sobrecarga de trabalho? Essas perguntas, me surgiram após essa primeira interação com a turma, tanto pela forte resistência dos alunos em cumprir solicitações nossas, quanto pela relação tensionada que os alunos pareciam manter com os professores, nos fazendo refletir sobre como tais dinâmicas poderiam representar um desafio para o estágio na escola.

Nesse sentido, considero que essa relação tensionada entre professores e alunos não deve ser conduzida com cuidado, pois se tratam de jovens ainda em processo de desenvolvimento. De acordo com Pedroza (2010, p. 81), “os sentimentos de admiração e de respeito são transferidos do pai para o professor, assim como a “ambivalência afetiva” que reside na antítese amor-ódio”. Essa antítese se manifestou de forma evidente nessa aula: em alguns momentos, os alunos nos desafiavam, em outros, participavam de maneira colaborativa e afetuosa, chegando inclusive a nos presentear após a conversa com desenhos e gestos de carinho. Essa oscilação evidencia a complexidade emocional própria da adolescência e reforça a compreensão de Pedroza.

As próximas observações – da turma X e posteriormente da turma Y– foram realizadas a partir de uma proposta de atividade planejada por nós e ministrada pela professora, com o intuito de, nas aulas seguintes, articularmos essa atividade a conceitos da Geografia. A proposta consistia na identificação e categorização de 10 elementos naturais e 10 elementos culturais presentes no pátio da escola. Para isso, nos deslocamos até o espaço externo, onde os alunos registraram esses elementos em seus cadernos. O observar da paisagem tinha como objetivo proporcionar um tempo para a reflexão sobre os elementos que compõem seus cotidianos.

Após esse primeiro momento, retornamos à sala de aula com os alunos da turma X, onde realizamos a diferenciação entre elementos naturais e culturais. Um aspecto bastante interessante observado durante essa atividade foi que muitos estudantes reconheceram, na paisagem analisada, elementos relacionados à universidade em seu entorno, como o prédio do Salão de Atos da UFRGS. Esse segundo momento com a turma Y foi realizado de maneira bastante semelhante ao anterior, contemplando também a diferenciação entre elementos



naturais e culturais, além da proposição de algumas questões adicionais. As perguntas foram: “O que é mais provável de desaparecer com o tempo: os elementos naturais ou culturais?” e “O que dura mais tempo: os elementos naturais ou os elementos culturais?”. Percebi que tais questões foram elaboradas de forma mais espontânea, naquele momento, com o intuito de complementar o tempo restante da aula.

Nesse sentido, passei a refletir sobre a frase que abre o texto de Corazza (1997): “O planejamento de ensino é uma prática (re)negada no trabalho de educação de professores”. Embora a prática desenvolvida tenha sido previamente pensada por nós, torna-se evidente a necessidade de que o professor regente reflita e estructure suas aulas pensando na turma e suas dinâmicas. Contudo, acabei me questionando: como planejar em condições de trabalho marcadas pela instabilidade de um contrato temporário? Como elaborar um planejamento sólido ao ser solicitada para ministrar disciplinas das quais nem possui formação específica?

AS CARTOGRAFIAS VIVENCIAIS

Na aula seguinte, realizamos nossa primeira mediação de forma oficial. A proposta foi organizada com o objetivo dos alunos construírem um mapa vivencial a partir da planta baixa da escola, tomando como base os elementos geográficos identificados no pátio na aula anterior. Na turma X, os alunos foram organizados em dois grupos: um responsável por representar os elementos culturais e o outro os elementos naturais. Cada grupo organizou as suas classes em círculo para favorecer a comunicação entre os integrantes e no centro da sala, foi colocado o mapa, – sob quatro mesas.

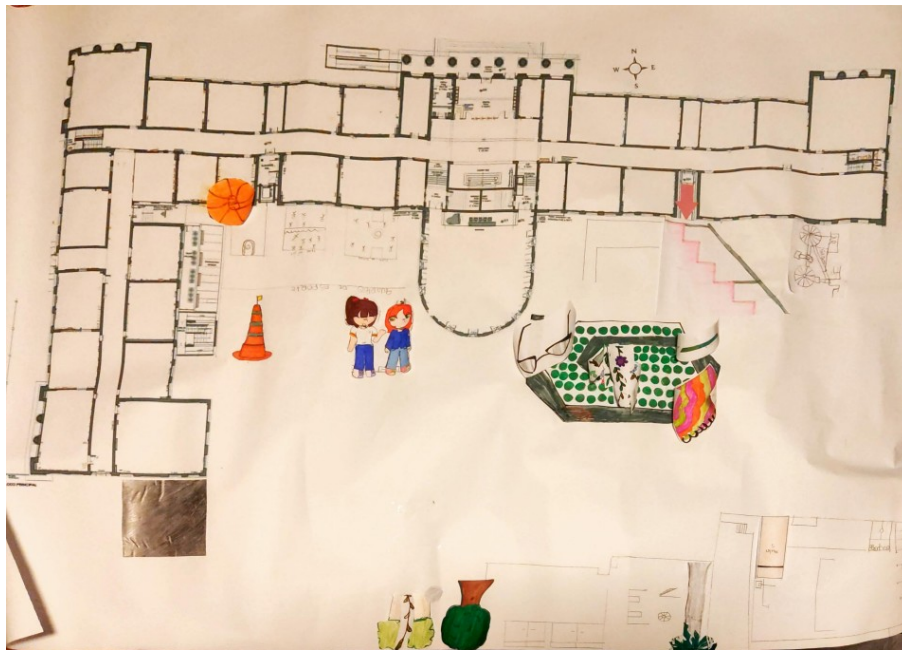
Na turma Y, considerando que observamos um distanciamento na turma X em relação ao mapa – muitas vezes interagindo com ele apenas para colar o elemento – optou-se por uma organização em duplas. Cada dupla ficou responsável por representar dois elementos, um cultural e um natural, e o mapa foi deslocado da mesa e posicionado no chão, na parte frontal da sala, de modo a facilitar a interação dos alunos. Essa prática dialoga com Theves et al (2014), que, embora desenvolvam suas análises a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, convergem com a experiência da aula. De acordo com eles:

O processo para que o aluno possa entender a linguagem cartográfica (alfabetização cartográfica) não se resume a copiar contornos ou pintar mapas, mas em experienciar a função de mapeador, fazendo o mapa. Vivenciando esse processo, ele adquire familiaridade com as especificidades dessa linguagem. (Theves et al, 2014, p. 2).



Nesse sentido, estar no chão proporcionou uma outra experiência, permitindo que cada aluno, à medida que se sentisse confortável, encontrasse seu lugar de mapeador para compor o mapa. A escolha pela representação de determinados elementos geográficos é um reflexo da conexão dos alunos com o modo que enxergam e se conectam com o pátio da escola. Dessa maneira, os mapas construídos materializam as percepções e vivências, conforme as Figuras 1 e 2 abaixo.

Figura 1 - Mapa Vivencial da Turma X



Fonte: Arquivo Pessoal, 2025.

Figura 2 - Mapa Vivencial da Turma Y



Fonte: Arquivo Pessoal, 2025.

Analiso que a turma X se concentrou predominantemente na elaboração do mapa a partir do espaço próximo da observação — um banco em formato de losango que tem um “jardim” — representando elementos imediatos como livros, cadernos, lápis, óculos e as próprias flores presentes no local. Por outro lado, a turma Y parece ter ampliado o olhar coletivo para além desse espaço imediato do observador.

Acredito que essa ampliação possa estar relacionada à forma como o mapa foi posicionado no chão, o que pode ter favorecido a construção de uma percepção mais abrangente, incluindo não apenas o pátio, mas também o entorno como os brinquedos da educação infantil e o estacionamento da escola. Embora a turma X também tenha representado alguns elementos para além do espaço imediato, como a bicicleta desenhada por um aluno e o ginásio incluído por uma aluna, estes aparecem de forma mais individual. Portanto, o mapa da turma X ainda se caracteriza pela predominância de elementos do espaço próximo, construídos de forma conjunta. Em contraste, na turma Y observo uma composição coletiva que integra o próximo e o mais distante, como pode ser observado na representação do estacionamento, das palmeiras da Osvaldo Aranha e do pátio da educação infantil.

Portanto, analisando as aulas considero que teve grandes aspectos positivos, uma vez que conseguimos estabelecer uma aproximação com as turmas, que demonstraram um engajamento na construção dos elementos do mapa. Acredito, contudo, que caso realizássemos novamente uma abordagem semelhante com a turma X — organizando os alunos em dois grupos e formando um círculo, no qual um grupo desenharia elementos naturais e o outro elementos culturais — seria necessário maior cuidado, visto que acredito que essa organização possa ter prejudicado um pouco a concentração dos alunos no decorrer da atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto mobiliza uma série de questionamentos que dialogam diretamente com minhas inquietações e atravessam minha experiência nesse processo do fazer docente. Refletindo sobre a prática, considero que a experiência no Estágio I, realizado no Instituto de Educação, foi muito enriquecedora. Mediar aulas em um colégio estadual nos proporcionou um contato direto com o cotidiano escolar e com o funcionamento do sistema educacional. Além disso, estar em uma instituição tradicional de Porto Alegre, recentemente restaurada,



reforçou ainda mais a motivação para a realização do estágio. Percebi que ao me aproximar dos alunos e reconhecê-los como alunos em formação, foi possível construir um ambiente de aula mais leve e talvez mais acolhedor.

As atividades proporcionaram a partir da cartografia vivencial a observação dos elementos geográficos, uma experimentação do ambiente para posteriormente trazer essas representações ao mapa. Essa interação da turma na representação do mapa e também o modo de organizá-los para a atividade, evidenciou diferentes comportamentos para a composição do mapa, trazendo no papel as suas vivências e memórias do espaço que atravessa diariamente.

Nesse sentido, a experiência no estágio também me levou a pensar sobre o próprio lugar do “entre” que constitui as docências. Os encontros semanais com as professoras e as conversas com a minha dupla instigam reflexões sobre esse percurso que, muitas vezes, o curso de Geografia tende a apresentar como linear, quando na verdade a prática docente é marcada por um anel recursivo, de idas e voltas e que nesse trajeto se transformam. Ao reler minhas escritas do semestre passado, no Estágio II, percebi que acreditava já ter vivido o “click da docência” (Freitas, 2025) — aquela sensação de “agora sei o que é ser professora” —, mas hoje reconheço que esse sentimento não é definitivo e talvez nunca seja totalmente fechado.

Como afirma Tonini et al (2017, p. 260), “Não há caminho certo para a docência, menos ainda para ‘descobrir-se’ docente, sentir-se docente. É uma construção única, pessoal, mas que não é feita sozinho.” Assim, compreendo a docência como uma prática tecida no “entre”: entre professor e aluno, entre orientadores e estagiários, entre aquilo que pensamos e aquilo que a sala de aula nos devolve. É nesse espaço relacional, sustentado pela troca constante e por esse “olho no olho”, que aprendemos a reconhecer como, quando e quem aprende — inclusive nós mesmos.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997, p. 103-143.

FREITAS, Maria Isabel Castreghini de. Ser professor de geografia: divagações, ações e reflexões. **Geopauta**, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 19–38, 2019. DOI: 10.22481/rg.v3i4.5955. Disponível: <http://periodicos2.uesb.br/geo/article/view/5955>. Acesso em: 23 jun. 2025.



HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

HORTENCIO, Leonardo Marques et al. Restauração do Instituto de Educação General Flores da Cunha – POA/RS. Porto Alegre: 3C Arquitetura e Urbanismo, 2014. 91 p. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/not20140925_apresent_anexo_ie_projeto.pdf. Acesso em: 30 mar. 2026.

MARQUES, Roberto. Por uma perspectiva espacial da escola. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. L.], v. 3, n. S, p. 05-20, 2013. Disponível em: <https://revistaedugco.com.br/revistaedugeo/article/view/129>. Acesso em: 28 ago. 2025

PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. Psicanálise e educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 30, p. 81-96, jun. 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000100007

THEVES, Denise Wildner et al. Com globos e mapas podemos percorrer “o perto” e “o longe”: as vivências espaciais das crianças. In: **ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA REGIÃO SUL**, 2., 2014, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <<http://anaisenpegsul.paginas.ufsc.br>>.

TONINI, Ivaine Maria et al. Artesania, Felicidade, Empatia: assuntos não geográficos para o estagiário de geografia construir sua identidade docente. **Geographia Meridionalis**, v. 3, n. 2, p. 251-273, 2 nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/Geographis/article/view/11864>. Acesso em: 02 out. 2025.

