



O PROJETO DE CARTOGRAFIA COMO POSSIBILIDADE DA PRÁXIS DOCENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Sandra de Castro de Azevedo^{1*}, Augusto César Ferreira Guicardi², Pablo César Serafim³,
Graciele Aparecida Cassiano⁴, Michele Renzo⁵

¹ Profa. Dra. Associada da UNIFAL-MG; sandra.azevedo@unifal-mg.edu.br.

² Graduando em Geografia Licenciatura – UNIFAL-MG; augusto.guicardi@sou.unifal-mg.edu.br

³ Graduando em Geografia Licenciatura – UNIFAL-MG; pablo.serafim@sou.unifal-mg.edu.br

⁴ Graduanda em Geografia Licenciatura – UNIFAL-MG; graciele.cassiano@sou.unifal-mg.edu.br

⁵ Licenciada em Geografia- UNIFAL-MG e Professora da SEE-MG; michele.renzo@educacao.mg.gov.br

Autor Correspondente: sandra.azevedo@unifal-mg.edu.br , (35) 98713-4140, Rua: Areado, 394, Alfenas –MG.

Resumo: O estágio supervisionado pautado em uma perspectiva de práxis, ação concreta, tende a deixar a formação inicial mais consolidada. Este artigo tem como objetivo ampliar a reflexão sobre o desenvolvimento de atividades de cartografia escolar no estágio supervisionado em formato remoto. O estágio foi realizado no primeiro semestre de 2021 em parceria com a Escola Estadual Pedro Leite que por meio de uma professora de geografia recebeu nove estagiários, os quais visando atender uma demanda da escola desenvolveram o Projeto de Cartografia, envolvendo elaboração de material didático, planejamento de aula e aplicação de jogos, todas as atividades foram realizadas de forma coletiva e de forma remota pelos estagiários com a supervisão da professora regente e orientação da professora de estágio. Apesar da baixa participação dos alunos nos momentos síncronos, o Projeto de Cartografia apresentou resultados positivos na formação inicial, pois possibilitou aos estagiários vivenciarem a práxis na docência e também para os alunos da escola que se mostraram motivados e participativos durante as aulas e principalmente no momento de aplicação dos jogos. Mas é importante destacar que os desafios se fizeram presentes como a baixa presença de alunos no ensino remoto, a dificuldade de conseguir diálogos com os alunos nos momentos síncronos, bem como a realização do estágio de forma concentrada, devido ao não alinhamento dos calendários da educação básica e da universidade. Apesar dos desafios presentes, professores universitários e professores da educação básica se dedicam constantemente em busca de uma melhor metodologia de ensino e essa experiência demonstra isso.

Palavras-Chave: Cartografia Escolar; Ensino Remoto; Jogos.

Eixo: Pedagógico.

1. INTRODUÇÃO

O Estágio supervisionado é um campo epistemológico que se fortalece nas pesquisas sobre a formação de professores, refletir sobre as práticas realizadas no estágio é um importante processo na formação inicial. Pimenta e Lima (2006) ressaltam a importância da práxis no estágio e a elaboração e aplicação de um Projeto de Cartografia foi o caminho escolhido para que os estagiários do curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Alfenas, pudessem vivenciar o ser professor no que se refere a elaboração de material didático, elaboração de material para aula e aplicação de





metodologias que envolvessem os alunos, no caso deste projeto os jogos.

A vivência do ser docente em formato remoto é ainda mais desafiante, uma vez que o estagiário tem que lidar com o número reduzido de alunos nas aulas síncronas e precisam criar estratégias para que os poucos alunos presentes participem da aula, para que a mesma não seja um ato solitário. Os avanços em metodologias de ensino de geografia acontecem por meio da articulação educação básica e universidade, e o estágio é um dos principais meios para que isso aconteça, partir da teoria, analisar a prática e voltar à teoria é essencial para a ciência e para o ensino, superando a máxima que “na prática e a teoria é outra”.

A cartografia é uma linguagem extremamente importante para a Geografia, os professores de geografia em formação possuem contato com essa linguagem em todo o curso de formação inicial, mas em sua maioria a abordagem realizada é técnica, não abordando a perspectiva do ensino, ou seja, muitas vezes a Cartografia Escolar não é abordada de forma aprofundada, constituindo assim uma falha na formação inicial. Buscando diminuir essa falha e ao mesmo tempo atender uma demanda da escola parceira do estágio foi proposto o Projeto de Cartografia.

Esse artigo apresenta uma reflexão teórica sobre o Projeto de Cartografia realizado na disciplina Orientação de Estágio Supervisionado e Práticas Pedagógicas I em parceria com a Escola Estadual Pedro Leite na cidade de Paraguaçu. O objetivo principal é refletir sobre o desenvolvimento da Cartografia Escolar na educação básica por meio de atividades realizadas de forma remota e com a utilização de jogos contextualizados com o espaço vivido pelos alunos, enfatizando sua contribuição para a formação inicial.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Esse texto é resultado de um projeto pedagógico desenvolvido na disciplina Orientação de Estágio Supervisionado e Práticas Pedagógicas I durante o primeiro semestre de 2021 (maio a julho), devido a suspensão das atividades presenciais na escola da educação básica e na universidade, o estágio ocorreu de forma remota e nove estagiários acompanharam as aulas da supervisora de forma remota e também aplicaram regências, utilizando o Google Meet. As aulas acompanhadas foram do Ensino Fundamental II, sendo três turmas de sétimo ano, cinco turmas de oitavo ano e quatro turmas de nono anos, todas da Escola Estadual Pedro Leite, onde ocorreu o estágio em parceria com a escola. O projeto de Cartografia foi desenvolvido com os sétimos anos e foi realizado em duas etapas, mas neste texto será enfatizado a primeira etapa.

Frente à demanda apresentada, os estagiários se organizaram para realizar pesquisa em livros e artigos disponíveis na internet, onde o conteúdo técnico selecionado foi analisado e adaptado para



linguagem de fácil acesso aos alunos, de forma a tornar-se possível a articulação com o material disposto no Plano de Estudos Tutorados – PET estabelecido pelo governo do Estado de Minas Gerais, para o ensino remoto. A adaptação do conteúdo contou ainda com contribuições das professoras supervisora e orientadora, que sugeriram trabalhar primeiramente conceitos relacionados à lateralidade para que se construísse uma base para que então se introduzisse de fato a orientação espacial.

A percepção espacial foi abordada por meio do espaço concebido, percebido e vivido com vistas a proporcionar um nível de abstração necessário à compreensão de conceitos que extrapolam a percepção visual do espaço, fator necessário para a compreensão de conceitos como movimentos de translação, rotação e também de escalas geográficas, por exemplo. Para isso, foram utilizadas imagens para exemplificar os níveis concebidos em cada uma destas dimensões.

Os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais, foram apresentados utilizando-se a rosa dos ventos associada ao mapa de divisão regional brasileiro (IBGE, 2010). Apresentando uma perspectiva do ponto de vista prático, foram utilizados os conceitos de lateralidade para trabalhar a orientação espacial no cotidiano dos alunos.

Os estagiários supervisionados pela professora regente da escola parceira de estágio e pela orientadora de estágio elaboraram uma cartilha com conteúdo que seria trabalhado na aula, essa cartilha (Figura 1) foi enviada previamente para os alunos via WhatsApp para que eles se preparassem para a aula. Uma arte de divulgação (Figura 1) também foi feita e enviada para os alunos. Os estagiários desenvolveram também material para uma aula expositiva dialogada e elaboraram jogos articulando a cartografia à cidade de Paraguaçu – MG, onde a escola se localiza.



Figura 1: Apostila do Projeto de Cartografia e cartaz de divulgação. **Fonte¹:** Autores, 2021.

Com o Projeto de Cartografia que viria a ser elaborado pelos estagiários, procurou-se formas de transformar/mesclar o conteúdo da primeira semana do projeto em/aos jogos para que houvesse um maior engajamento dos alunos. Partindo deste ponto, foi necessário levantar suas formas de

realização, levando em consideração as variáveis do contexto de Ensino Remoto Emergencial. Assim sendo, não poderia haver grande complexidade na elaboração dos jogos, pois não haveria tempo hábil para produção destes. Os jogos ainda deveriam ser acessíveis a "todos" os alunos, sejam os que assistem às aulas por computador, sejam os que usam o smartphone – o que demonstrava ser a maioria –. Os jogos, mesmo contendo pouca complexidade, deveriam ter alguma natureza competitiva, fator que os alunos aparentavam ter mais interesse e que fomentaria uma maior interação. Durante pesquisa na internet, foi encontrado o site Wordwall.net, que hospeda diversas ferramentas de elaboração de jogos e que poderia ser jogado pelo próprio navegador do smartphone/computador, portanto compatível com a acessibilidade buscada.

Diante das opções de elaboração de jogos foi escolhido aquele que mais poderia se encaixar na temática desenvolvida, que no caso abarcava os conceitos de orientação espacial e cartografia. As opções escolhidas foram o quiz e o diagrama marcado. Foram desenvolvidos 4 jogos, e estes seguiram um ascendente nível de dificuldade para que os alunos tivessem mais interesse pelo próximo jogo após ir bem no primeiro e se sentissem desafiados, assim como a proposta dos jogos que estes comumente jogam no dia a dia. O primeiro jogo foi o quiz abordando lateralidade. Neste jogo, a figura da disposição espacial de uma região foi disponibilizada e os alunos deveriam responder as 8 perguntas sobre a posição dos locais no espaço. O segundo jogo, já tinha um nível de dificuldade maior, e consistia em ligar com linhas os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais às suas respectivas posições na rosa dos ventos. No jogo 3, foi elaborado o diagrama marcado usando a imagem de satélite da cidade de Paraguaçu com uma rosa dos ventos como referência sobre a posição da escola, assim, foram alocados pontos nos locais conhecidos – estes pontos foram escolhidos com a ajuda professora regente que tinha maior conhecimento da cidade e dos alunos – pelos alunos na cidade, como: lojas, 4, a proposta seguiu a mesma do jogo 3, porém, com a dificuldade aumentada. Os alunos não teriam nenhuma referência de orientação na imagem, e deveriam ligar os pontos a outros locais diferentes do "nível" anterior. Todos os 4 jogos (Figura 2) contaram com um placar digital que era acompanhado e espelhado para todos enquanto os alunos jogavam, e que calculava pontuação e tempo individual de cada jogador. Em reunião anterior a aplicação dos jogos entre a professora supervisora e os estagiários, foi discutida a ideia de dar um prêmio aos melhores colocados. Assim, com a colocação final das três turmas de sétimos anos participantes foi feita uma imagem animada (gif) do pódio dos ganhadores, e mandado aos alunos, que posteriormente, receberam como prêmio kits escolares.

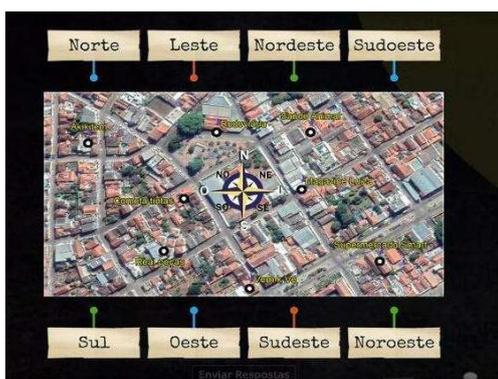
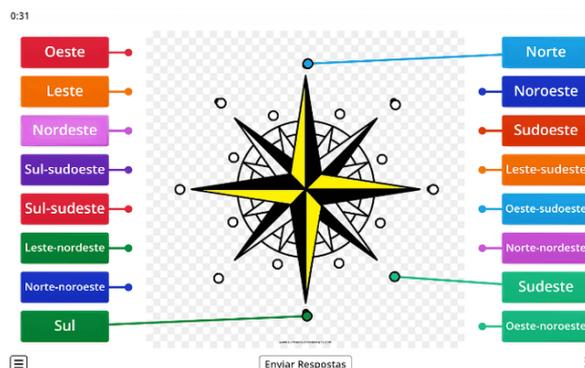


Figura 2: Jogos desenvolvidos. Fonte?: Autores, 2021.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o período do estágio supervisionado foi possível observar a permanente falta de interação dos alunos, que inclusive, pode ser considerado um reflexo do modelo emergencial de aulas online adotado durante o contexto de pandemia. Diante disso, com o acompanhamento das aulas pelo Google Meet, foi preciso buscar formas de cativar os alunos trazendo a realidade deles para as aulas, o que exigiu pesquisa e criatividade.

Se a pesquisa é necessária para a formação de professores, também devemos pensar que educação se quer? Que geografia se quer para o professor em formação? É a partir do cotidiano, do lugar que podemos construir um conhecimento geográfico que atue na universidade partindo do ensino básico num movimento de coexistência. É nessa coexistência que a prática pedagógica requer de si reflexão crítica constante, criação e recriação do conhecimento, das metodologias do ensino, da didática e estratégia aplicada, o que pressupõe investigação permanente do formador e do formado. (RIBEIRO, 2013:110)

Porém, essa tarefa se mostrou dificultada quando o único contato com os alunos se afunilava a apenas a observação das "bolinhas marcadoras de presença" da interface da ferramenta. Entretanto, era possível observar algo na fenda deste afunilamento, as fotos de perfil das contas do Google Meet. Alguns alunos usavam suas fotos, outros usavam a padrão opção da ferramenta com a inicial de seus





nomes, outros usavam fotos de artistas que gostavam, e muitos usavam fotos relacionadas a jogos atualmente populares. Através dessa observação, foi possível pensar em formas de trazer o conteúdo aos alunos relacionando a sua realidade, seja nas discussões ocorridas em aula, seja na elaboração de atividades. Assim surge a ideia de trazer o conteúdo em formato de jogos para os alunos.

A proposta nasce da demanda da professora supervisora em trabalhar cartografia com os alunos da educação básica, pois a mesma já havia diagnosticado uma defasagem no domínio da linguagem cartográfica nos alunos do sétimo ano.

Apresentamos, aqui, a Geografia como a ciência que estuda a relação existente entre a sociedade e o meio e a Cartografia como uma das ferramentas utilizadas para esse estudo. Em outras palavras, expomos a Cartografia como um instrumento de uso da Geografia. Todas as pessoas, independentemente da idade, têm o direito de compreender o espaço no qual estão inseridas. A Geografia vem ao encontro desse objetivo, levando as pessoas a terem uma visão crítica do seu contexto e a poderem atuar mais conscientemente sobre o mesmo. A alfabetização cartográfica, por sua vez, leva cada indivíduo a compreender o espaço físico conhecido, facilitando a análise geográfica. (PISSINATI; ARCHELA, 2007: 171)

A linguagem cartográfica é primordial para o desenvolvimento de um raciocínio geográfico. A geografia escolar e o ensino de geografia devem valorizar o uso dessa linguagem na educação básica. Segundo Simiele (1999) nos anos iniciais do ensino fundamental deve ocorrer o processo de alfabetização cartográfica abarcando o desenvolvimento de noções de: visão oblíqua e visão vertical; imagem tridimensional, imagem bidimensional; alfabeto cartográfico: ponto, linha e área; construção de legenda; proporção e escala; lateralidade/referências, orientação. No entanto diversos estudos comprovam a dificuldade que os professores possuem nessa etapa de ensino para desenvolver a alfabetização cartográfica, seja, por motivos de uma formação fragilizada nessa temática nos cursos de Pedagogia ou pelo pouco tempo destinado à geografia escolar nos currículos oficiais. Essa situação leva à necessidade dos professores de geografia do Ensino Fundamental II, retomem o processo de alfabetização cartográfica para depois avançar no processo de análise/localização e com a correlação como propõe Simiele (1999) para o Ensino Fundamental II.

Com objetivo de contribuir para o desenvolvimento da lateralidade, organizou-se uma aula expositiva dialogada com vistas a construir uma relação entre ponto de referência, neste caso trabalhando o próprio corpo físico do aluno, e sua relação com a posição de objetos próximos ou distantes; à frente ou atrás; acima ou abaixo; à esquerda ou à direita (Figura 3). Na prática, foram utilizadas imagens, assim como animações, para ilustrar a dinâmica de mudança de perspectiva em relação ao ponto de referência, onde foram consideradas questões do tipo “à minha esquerda/direita ou à esquerda/direita dele?”. Estas questões que parecem um tanto quanto básicas, se mostraram relevantes, uma vez que houveram relatos de alunos em relação a esta confusão de direções perante



perspectivas diferentes no seu cotidiano.

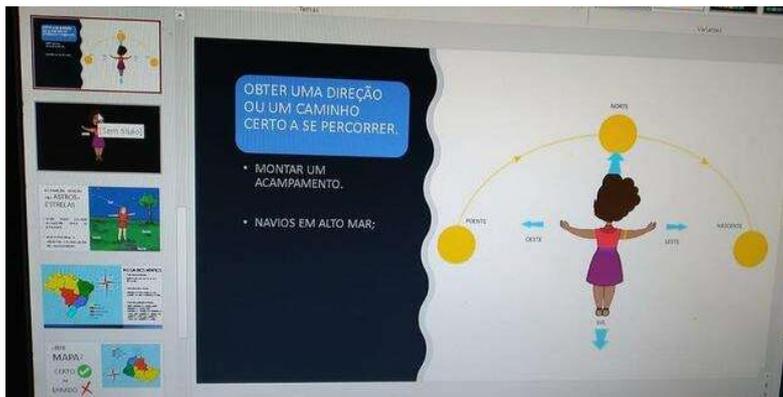


Figura 3: Imagens utilizadas para trabalhar lateralidade e orientação espacial com os alunos dos sétimos anos. **Fonte³:** Autores, 2021.

A dimensão do vivido ou espaço de representação, foi trabalhada com a percepção individual e dos demais colegas no espaço dentro de sala. O espaço percebido, foi trabalhado utilizando uma ilustração da sala de aula de uma perspectiva aérea, contendo a disposição do mobiliário de um ponto de vista diferente do que os alunos vivenciam no seu cotidiano escolar, o que requer um nível maior de abstração. Também foi proposto que os alunos construíssem um mapa mental contemplando o caminho da sua casa até a escola, o que requer um nível de abstração maior.

Ao se levantar da cama, logo de manhã, e caminhar para outra parte da casa, o indivíduo vai usando o conhecimento sobre lateralidade para não bater nas paredes e não tomar o rumo errado. Contudo, a localização no espaço é uma prática bastante inconsciente. A própria utilização das referências não é constatada com consciência. Saber que a porta da sala é a terceira à direita é tão mecânico quanto indicar que o açougue fica duas quadras à frente da padaria. Assim se justifica o fato de que, ao pensarmos um trajeto curto que deve ser percorrido, como dentro de um bairro ou de uma cidade, a imagem mental que geralmente se faz é na posição horizontal, marcando lugares e objetos como pontos de referência (uma praça, um prédio de aspectos marcantes ou bem conhecido de todos os moradores do bairro, uma rua principal, um monumento público, dentre outros). Raramente imaginamos um trajeto visto de cima, uma vez que não faz parte do nosso cotidiano ver as paisagens em posição vertical. Daí vem a grande dificuldade de compreendermos a projeção cartográfica, essa transposição do tridimensional para o bidimensional. Neste caso, não basta estabelecer uma relação espacial entre os objetos - é necessário ter também uma visualização vertical dos mesmos. (PISSINATI; ARCHELA, 2007: 181)

Por fim, o espaço concebido foi trabalhado utilizando-se o mapa do Brasil com o objetivo de que os alunos conseguissem se situar e dimensionar objetos sem visualizá-los (Figura 4).





Figura 4: Material utilizado na aula expositiva dialogada com os alunos dos sétimos anos. **Fonte⁴:** Autores, 2021.

Ao trabalhar com alunos do Ensino Fundamental, os professores devem conhecer o nível de desenvolvimento cognitivo da criança na edificação do conhecimento que, segundo Almeida e Passini (2008, p. 26), ocorre “do vivido ao percebido e deste ao concebido”. O primeiro refere-se ao “espaço físico, vivenciado através do movimento e deslocamento”, asseveram as autoras, diferente do percebido que sucede quando o espaço não precisa ser experimentado fisicamente, a criança é capaz de lembrar-se do espaço percorrido. Em torno dos 11-12 anos de idade, a criança é capaz de compreender o espaço concebido. Este acontece quando é possível raciocinar sobre determinada área no mapa, sem que tenha sido vista antes. (CÂMARA; BARBOSA, 2012:40)

Os alunos se mostraram capazes de identificar, a partir de uma imagem de satélite, o local onde a fotografia contendo a fachada da escola foi tirada como representado na Figura 5 a seguir:



Figura 5: Imagem de satélite utilizada para trabalhar a percepção do espaço. **Fonte⁵:** Autores, Google Earth Pro, 2021.

Os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais foram apresentados utilizando-se a rosa dos





ventos associada ao mapa de divisão regional brasileiro (IBGE, 2010). Apresentando uma perspectiva do ponto de vista prático, foram utilizados os conceitos de lateralidade para trabalhar a orientação espacial no cotidiano dos alunos. Utilizando o corpo como ponto de referência, os alunos puderam se orientar, pois sabendo que devido ao movimento de rotação da Terra, o Sol nasce à Leste. Sendo assim, se apontar o braço direito para esta direção terá à sua frente o Norte, à sua esquerda o Oeste e às suas costas o Sul.

Com vistas a diversificar o conhecimento acerca da dinâmica das direções, foi apresentada a constelação do Cruzeiro do Sul como indicativo da direção Sul, em que, se o aluno se posicionar de frente para ela, terá o Oeste à sua direita, o Norte às suas costas e o Leste à sua esquerda. Nessa parte da aula os estagiários buscaram dialogar com os alunos utilizando exemplos de onde montar a barraca quando forem acampar, por exemplo para quem gosta de acordar cedo montar a barraca para Leste, os alunos gostaram do exemplo e relataram experiências vividas por eles. Utilizando-se uma imagem da obra “América Invertida”, feita por Joaquim Torres Garcia em 1943, foi apresentada uma outra perspectiva de mundo, problematizando as convenções cartográficas e criticando a visão eurocentrista da projeção cilíndrica transversa de Mercator.

Apesar das dificuldades causadas pelo ensino remoto, como a baixa quantidade de alunos presentes nos encontros síncronos, buscou-se desenvolver o pensamento espacial e o raciocínio geográfico crítico contextualizado com a cidade de Paraguaçu-MG. No dia da aula que seria passado os jogos, logo foi possível notar que os alunos estavam bastante entusiasmados com a notícia de que haveria jogos virtuais relacionados ao tema da apostila que haviam recebido. Inclusive, alguns alunos disseram que haviam estudado muito a apostila pois queriam ir bem nos jogos.

Quando enfim chegou o momento de aplicação, cada aluno entrou no link disponibilizado que os levaria a sala de jogos, e lá deveriam colocar seu nome e o número de sala. Assim que todos conseguiram entrar e se identificar, foi dada a permissão para que começassem a jogar.

Por meio do jogo, liberam-se tensões, desenvolvem-se habilidades, criatividade, espontaneidade, o indivíduo acaba jogando não como uma obrigação, mas como algo livre. Surge, pois, o prazer. É esse aspecto que o professor de Geografia não deve ignorar ou desaproveitar. Empregando o jogo ao conteúdo adequado, os alunos poderão trabalhar em situações altamente motivadoras, principalmente quando aplicado a conteúdos de difícil assimilação. (VERRI; ENDLICH, 2009:67)

Os alunos ficaram muito envolvidos com o jogo, fato que comprova a motivação e o prazer que a atividade despertou, no entanto, neste momento foi possível perceber o problema da ferramenta. Uma supressão da competição individual sobre a coletividade. A conferência do Google Meet, antes estruturada pelas conversas da explicação do conteúdo, agora se transfigurava em um ar taciturno. Assim, enquanto os alunos jogavam os jogos nas telas de seus aparelhos, o silêncio da aula se tornava



desesperador (Figura 6), e o desespero só era atenuado quando o silêncio absoluto era quebrado pela tentativa do aplicador em buscar interações através de perguntas sobre os jogos, do tipo: "estão achando muito difícil?", "esse é mais complicado que o outro, né pessoal!?". O alívio era ainda maior quando os ícones desligados do microfone da plataforma eram habilitados por alunos para falarem: "tá facinho!", "tenho certeza que vou ganhar!", "acho que fui mal nesse".

Como um dos jogos tinha como base um mapa da cidade de Paraguaçu, os alunos fizeram comentários sobre alguns equipamentos urbanos que identificaram e conversaram com os estagiários sobre sua relação de vivência com a cidade. Ao final do jogo, os alunos ansiosos pelos resultados finais que determinariam os ganhadores, voltaram a ter uma interação, um tanto passiva, porém bem maior que durante o jogo.

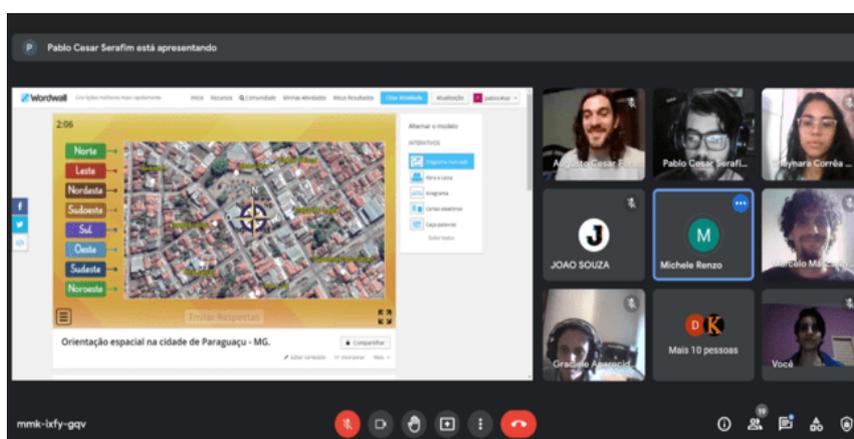


Figura 6: Dia da aplicação dos jogos via Google Meet. **Fonte:** Autores, 2021.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado é um importante momento da formação do professor, pois é nele que a práxis da profissão pode ser vivenciada. Mesmo estando em formação, os estagiários ao desenvolver o Projeto de Cartografia tiveram que realizar pesquisas, pensar em como preparar esse material de forma pedagógica de modo que o aluno consiga se apropriar do conteúdo, ou seja os estagiários tiveram que pensar e agir como professores que determinam qual conteúdo será desenvolvido com o aluno e qual metodologia será utilizada para isso. Um desafio que é necessário destacar, foi a realização de um trabalho coletivo entre os estagiários, afinal eram muitas atividades envolvidas como, elaborar a cartilha, fazer a arte de divulgação do projeto, preparar os slides para a aula e produzir os jogos que seriam utilizados na aula. Assim, os nove estagiários se dividiram em grupos e realizaram as atividades de forma articulada já que uma etapa dependia da outra. A educação é um ato coletivo



e esse desafio se tornou um grande aprendizado para os estagiários. Também é importante destacar que apesar da situação de sobretrabalho que os professores da educação básica se encontraram no ensino remoto, a professora supervisora do estágio se esforçou para acompanhar a produção do material e contribuiu com importantíssimas orientações.

O estágio em formato remoto possui suas fragilidades uma vez que não ocorre vivência do ambiente escolar e tudo que ele proporciona, acompanhar as aulas remotas via Google Meet, limita as relações, pois poucos alunos participam, os que participam raramente fazem uso de vídeo ou áudio. O Projeto de Cartografia foi pensado para ampliar as possibilidades do estágio remoto e contribuir com a demanda apresentada pela professora supervisora de aprofundar a abordagem de Cartografia Escolar com os alunos, e como resultados positivo é possível destacar o desempenho dos estagiários na elaboração de todas as etapas do projeto e o desafio de ministrar aulas remotas de forma síncronas e de conseguir envolver os alunos, ou seja, a experiência da práxis do trabalho docente. Como ponto negativo destaca-se a sobrecarga de trabalho que os estagiários tiveram, uma vez que o calendário da universidade não estava alinhado ao calendário escolar do estado de Minas Gerais, fato que levou as atividades a serem desenvolvidas entre os dias 01/06 até o dia 15/07 contabilizando 45h, ou seja em um curto espaço de tempo acontecendo de forma concentrada, sendo um desafio principalmente para os estagiários que trabalham, ajudam em casa e que desenvolvem outras atividades na universidade.

5. AGRADECIMENTOS

Agradecemos à gestão da Escola Estadual Pedro Leite pela parceria no estágio e à professora Michele, supervisora do estágio.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂMARA, C de F; BARBOSA, M E S. Abordagem Cartográfica no Ensino de Geografia: Reflexões para o Ensino Fundamental. **Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia**, v. 3, n. 5, p. 31-53, jul./dez. 2012. Disponível: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N.5/Art3v3n5final.pdf> . Acessado em: 10 de out. 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mapa político do Brasil**. Brasília, DF: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/divisao-regional/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html?=&t=downloads>. Acesso em: 7 mar. 2021.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. ESTÁGIO E DOCÊNCIA: DIFERENTES CONCEPÇÕES. IN *Póiesis Pedagógica*, [S.l.], v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, jul. 2010. ISSN 2178-4442. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542> Acesso em: 14 de out 2021.





RIBEIRO, Emerson. Pesquisa e criatividade na formação do professor de Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 17, n.2 p. 107-116, maio./ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/10775/pdf> . Acesso em: 10 de out. 2021

SAMPAIO, A. A. M., SAMPAIO, A. C. F. Cartografia na educação básica: reflexões sobre a prática do professor de geografia. **Rev. Bras. Cartogr.**, Uberlândia, v. 72, n. 4, 727-744, jul. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/rbcv72n4-54349>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistabrasileiracartografia/article/view/54349/30199>. Acesso em: 6 out. 2021.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999. – (Repensando o ensino). p. 92-108.

VERRI, Juliana Bertolino e ENDLICH, Ângela Maria. A utilização de jogos aplicados no ensino de geografia. Maringá; **Revista Percurso – NEMO**, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/49448/751375140504> Acesso em: 14 de out 2021.

