



UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO DIFERENCIADO: UMA PRÁTICA EDUCATIVA DE AÇÃO CONJUNTA

Leandro di Genova Barberio
leandro.g.barberio@unesp.br¹

Maria Carolina Graciano Sugahara²
carolsugahara@hotmail.com

Resumo

O presente relato apresentará a elaboração e o desenvolvimento da atividade organizada pelos e pelas estudantes do curso de Geografia, na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp - Campus de Rio Claro- SP), realizado na Escola Estadual Prof. José Cardoso, município de Rio Claro. O progresso das atividades no projeto pautou-se em trabalhos com os alunos e alunas dos 9º anos do Ensino Fundamental e dos 1º anos do Ensino Médio, visando realizar um enriquecimento curricular para as disciplinas escolares e a revisão de temas presentes nas provas dos cursinhos pré-vestibulinhos das escolas técnicas estaduais. O contexto de trabalho ao longo do projeto se destacou pela elaboração de aulas em formatos coletivos e a construção dialógica entre a universidade e a escola de ensino básico.

Palavras-chave: Formação docente, Educação Básica, Conhecimento Crítico.

Introdução

No âmbito da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II, de cumprimento obrigatório para o curso de licenciatura em Geografia, realizada em uma escola da rede estadual de ensino na cidade de Rio Claro (SP), em 2019, fomos colocados sob provocação: iniciar uma revisão de conteúdos de História e Geografia com o objetivo de aprimorar os conhecimentos dos alunos e alunas do 9º ano, para que pudessem alcançar um melhor desempenho nas provas de vestibulinho.

Diante dessa justa reivindicação, o grupo de licenciandos passou a desenvolver uma primeira experiência como parte das atividades do Estágio Supervisionado junto ao grupo de alunos interessados, oferecendo atividades de revisão de conteúdos articulados com temáticas atuais. Procuramos promover o acompanhamento escolar a partir de fontes confiáveis, haja vista que o

¹ Discente do curso de Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) – Câmpus de Rio Claro. Conteúdo desenvolvido na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II, de cumprimento obrigatório para o curso de licenciatura em Geografia.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) – Câmpus de Rio Claro, na área de concentração "Organização do Espaço", sob a linha de pesquisa "Território, Mutações Econômicas e Políticas Públicas".



acesso às informações por esses alunos costuma ser via grupos de redes sociais, nem sempre comprometidos com origem e veracidade das notícias, fatos e dados.

A elaboração da proposta surgiu, portanto, por demanda espontânea no interior da escola e da sala de aula, como forma de atender às necessidades de conhecimentos pertinentes e relevantes para os jovens alunos do Ensino Fundamental e Médio, bem como para os futuros professores que atuantes nesses contextos, possibilitando uma integração entre as duas instituições da esfera pública, através do trabalho dos estudantes universitários com as escolas da educação básica.

Fundamentação teórica

Entendendo que os alunos, ao se pronunciarem, reivindicavam condições para o exercício de cidadania e da participação em situação de igualdade, não só dos espaços sociais como do mundo do trabalho, buscamos fundamentar nossas intervenções em bases teóricas que nos levassem às escolhas didáticas em consonância com o propósito deste trabalho.

Para entender a dinâmica social da instituição escolar e da sala de aula, é necessário observar a dimensão mais ampla das estruturas: a organizacional, que envolve o cotidiano escolar; a pedagógica, a partir da avaliação do ensino-aprendizagem e situações de ensino particulares; e a sociopolítica/cultural, nas quais os determinantes macroestruturais, as forças políticas e sociais e valores presentes na sociedade refletem na prática educativa.

Na realidade escolar, se aplicam “conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 2017, p. 57). Ou seja, os sujeitos formados no mundo contemporâneo não mais se enxergam no currículo ou na escola, uma vez que suas pluralidades de identidades e experiências não são retratadas nesse ambiente, que lhes cobra uma unicidade técnica, fixa e invariável na compreensão do mundo. Assim, “falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação” (FREIRE, 2017, p. 57).

Neste sentido, houve preocupação pela busca de referenciais teóricos tanto para a produção de material didático como para a execução dos procedimentos de ensino, numa perspectiva crítica de educação, assim como para a formação docente. Dessa forma, as abordagens metodológicas dos conteúdos geográficos trabalhadas no projeto buscaram relacionar os assuntos teóricos dos



currículos escolares com as situações cotidianas dos alunos e alunas que participaram dos encontros. O modelo prático pedagógico desenvolvido durante o projeto pautou-se em perspectivas que despertassem a curiosidade nos discentes, criando uma condição de discussão de proximidade entre os conhecimentos adquiridos no dia a dia e as bases do aprendizado escolar (CAVALCANTI, 2010).

Dito isso, é importante destacar que o saber adquirido não é produzido somente em espaços institucionais, mas também dentro do conjunto de inter-relações humanas e sociais. É uma produção estabelecida através das relações entre alunos, professores, organizações e o próprio espaço, sendo a atividade prática o principal ponto de partida da produção do conhecimento (KUENZER, 2001).

Partindo da afirmação de Freire (1996, p. 38-39), para quem:

A prática docente crítica [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] é fundamental que, na prática docente o aprendiz educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de estar sendo assim, mais me torno capaz de mudar [...]. (FREIRE, 1996, p.38-39).

Diante dessa perspectiva, o projeto é igualmente relevante para a formação de qualidade de futuros professores, podendo constituir-se como espaço para experiência docente reflexiva, à medida que propõe momentos de prática e diálogo entre os estudantes, professores da escola parceira e da universidade (SOUZA; JULIASZ, 2020).

A organização do trabalho docente com os alunos requer a seleção de conteúdos e planejamento das aulas, de modo que sejam criadas condições para o aprendizado dos discentes. As atividades, nesse sentido, são “fundamentada em ações e estas precisam estar pautadas em motivações e razões de desenvolvimento que se justificam e articulam à atividade como um todo, rompendo com pragmatismos de ocupação operatória dos sujeitos” (SOUZA; JULIASZ, 2020, p. 156).

Nossa visão a respeito da experiência docente reflexiva está apoiada no pensamento de Zeichner (2008), o qual considera que as teorias são produzidas por meio de práticas, assim como as práticas refletem filiações teóricas (ZEICHNER, 2008, p.542), uma vez que pensar a prática sem conhecimentos teóricos limitaria a reflexão ao ‘como fazer’, negando a responsabilidade e a participação do professor na construção dos objetivos de sua prática, mantendo-o como um técnico da prática educativa.



Como afirma Zeichner (2008, p.546):

A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem tomar decisões, no dia a dia, que não limite as condições de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter. (ZEICHNER, 2008, p. 546)

Compreendemos, com Freire (2017), que os seres humanos são porque estão em situação e “serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão” (FREIRE, 2017, p.141).

Assim, “a didática de todo professor em sala de aula compreende vários aspectos da prática pedagógica, desde a seleção de estratégias de ensino até as relações humanas que se estabelecem” (MESQUITA; LELIS, 2017, p. 5). Assim, o trabalho docente é um trabalho de interações humanas, o que envolve uma dimensão relacional na relação entre alunos e professores. Além disso, também é compreendido o papel da motivação dos docentes quando falamos da dinamização da aprendizagem dos alunos.

Nas abordagens realizadas dos conteúdos lecionados, notamos a importância de um trabalho articulado com as orientações curriculares escolares, visto que as condições de elaboração das propostas de aulas necessitavam de embasamento teórico. Diante disso, é necessário um olhar transversal para o currículo, para que sua utilização não promova um engessamento das atividades a serem realizadas no projeto e norteiem as práticas elaboradas (FILHO, 2011).

Partindo dessa compreensão, ao considerar as reivindicações dos estudantes da escola para a realização dos ‘vestibulinhos’ de determinadas áreas profissionais, foi possível observar essas avaliações e refletir acerca do trabalho como expectativas e experiências de vida dos jovens, através de atividades construídas em conjunto com os estudantes no intuito de favorecer o aprendizado significativo. Para Freire (2017, p.134), trata-se do

[...] esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. Desta maneira as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade. (FREIRE, 2017, p. 134).



O autor também aponta a importância do movimento de ida e volta entre a abstração e o concreto, partindo da análise de situações codificadas para sua descodificação e reflexão crítica. Buscamos, assim, considerar tanto a formação dos estudantes do ensino fundamental quanto para os licenciandos. É preciso que educadores e estudantes – em todos os níveis de ensino – sejam capazes de perceber possíveis relações entre seus contextos (sociais, culturais, profissionais etc.) e as estruturas globais de disputa (PIMENTA; LIMA, 2010).

Procedimentos metodológicos

Diante desses encaminhamentos, partiu-se de uma postura de escuta dos alunos e de observação da realidade escolar, ampliamos a ideia de complementar os conhecimentos escolares exigidos na prova de vestibulinho e nos propusemos também a oferecer um espaço para discutir uma mudança de perspectiva de vida. As discussões que ocorreram em sala de aula proporcionaram o desenvolvimento de um conhecimento crítico aos alunos e alunas envolvidos e conduziram a um entendimento da realidade de suas vivências cotidianas e as problematizações sociais existentes. Como forma trabalhar os aspectos dessa realidade, optamos por metodologias horizontais de ensino na comunicação com os participantes do projeto, buscando conhecer as demandas trazidas pelos (as) estudantes e trabalhar o conteúdo didático proposto nas aulas de acordo com suas experiências de vida (CAVALCANTI, 2010). Segundo THIENSEN (2008), as perspectivas de vivências e as pluralidades culturais existentes no âmbito escolar devem ser levadas em conta no momento de preparação e atribuição das práticas pedagógicas.

A escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Não possui fim em si mesma. Ela deve constituir-se como processo de vivência, e não de preparação para a vida. Por isso, sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses (THIESEN, 2008, p. 36).

Diante disto, a nossa ação, dentro do tempo obrigatório de estágio com regência de aulas, pode suprir as lacunas de aprendizagem de alguns conteúdos, pouco aprofundados nas aulas dentro do período regulamentar, mas também diversificando as formas didáticas e possibilitando discussões e reflexões sobre a realidade de vida dos alunos e alunas. (FREIRE, 1996).

“Formar-se e formar alguém são as ações que se concretizam dentro de um mesmo universo formador: a escola” (MOURA, 1996, p. 43). Nossas ações se concretizam em um espaço formador, mas a formação ocorre também fora dele. A atividade orientadora do ensino é um problema em



movimento. Para além dos conteúdos trazidos pelos currículos escolares, é necessário que estejamos prontos para orientar os signos e os significados das coisas, incorporando o repertório dos estudantes e os relacionando com o mundo.

A partir do entendimento da complementação e da revisão dos conteúdos de História e Geografia, o trabalho buscou consolidar a aprendizagem de conceitos, fatos e dados que estão inseridos no currículo das disciplinas supracitadas, além de promover debates e reflexões que contextualizassem tais conhecimentos com o cotidiano de vida e de trabalho dos alunos, no intuito de possibilitar também a formação crítica para a ação nas diferentes esferas sociais e escalas geográficas.

O processo de formação docente realizado ao longo do projeto, diante do contato com a realidade escolar e suas múltiplas características culturais, proporcionou uma experiência no âmbito de preparação, discussão e planejamentos das aulas. Este fato explicita a importância das práticas de estágio supervisionado e o contato com a realidade escolar (PIMENTA; LIMA, 2010).

Discussão dos Resultados

Como resultados principais podemos destacar uma nova motivação para os alunos em relação à própria educação, visto que foi apresentada uma nova perspectiva para a concretização de oportunidades de vida e de trabalho. Houve um fortalecimento nas relações entre a universidade e a escola pública em questão, sendo a ideia concebível para outras unidades de ensino envolvidas com os Estágios Supervisionados.

O projeto se iniciou no mês de outubro e se estendeu até o mês de novembro de 2019, durante a disciplina de Estágio Supervisionado II, com as aulas acontecendo duas vezes na semana. Foram cinco semanas de atividades, contabilizando um total de dez aulas, iniciadas no dia 23 de outubro e finalizadas no dia 29 de novembro. A direção da escola aderiu à prática e nos disponibilizou recursos físicos e de espaço para a elaboração das atividades.

Diante dessas circunstâncias, o projeto passou a se desenvolver nos interstícios de tempo e espaço da escola. Foram oferecidos, além do local para a realização das aulas dentro da instituição – a sala de leitura – o equipamento para a exibição de slides (Datashow).

Como metodologia para o desenvolvimento dos conteúdos, pautamo-nos em princípios dialógicos, buscando identificar por meio de questionamentos e problemáticas os conhecimentos



já dominados pelos alunos e alunas, além de buscar vinculá-los às suas experiências de vida (Freire, 2017). Assim, as aulas de cartografia, demografia, modos de produção, entre outros assuntos da Geografia abordados, procuravam apresentar situações do cotidiano para que favorecessem uma melhor compreensão do que estávamos ensinando. Trabalhamos a História e a Geografia almejando a interdisciplinaridade, apresentando e demonstrando como a formação nacional e territorial se associa aos processos históricos na análise de sua construção. O conteúdo de história privilegiou a História do Brasil desde o momento colonial até a condição da ditadura militar (1500-1984).

Para mais, nos atentamos aos planos de ensino dos professores das disciplinas mencionadas (História e Geografia) para a elaboração das aulas. Associado aos planos de aulas, realizamos pesquisas na internet a respeito dos conteúdos que são cobrados nas provas de vestibulinho, inserindo-os também no planejamento das aulas.

A exemplo de como se deu esse processo, podemos relatar a preparação da aula de Geografia com o tema Cartografia. Para esta aula partimos do plano de ensino da professora do Ensino Fundamental – anos finais – e os conteúdos que são cobrados nos vestibulinhos. A professora de Geografia da escola nos orientou o que seria necessário para um bom desenvolvimento do conteúdo, apresentando, inclusive, o material didático de apoio ao currículo. Essas orientações foram complementadas com o levantamento feito pelos estagiários sobre como o mesmo assunto é cobrado nos Vestibulinhos para, só então, elaborarmos a aula a ser ministrada sobre Cartografia. Este mesmo procedimento foi adotado para os demais conteúdos.

As aulas de Geografia foram trabalhadas através de perspectivas da realidade do cotidiano dos alunos e alunas. Na aula de Cartografia, por exemplo, o mapa dos bairros da cidade de Rio Claro foi usado como exemplo para explicar as orientações cardeais, as dimensões de escalas e a distribuição dos bairros na perspectiva projetiva cartográfica. Diante dessa situação, aproveitou-se para definir os elementos cartográficos e colocar em pauta sua importância na dimensão da localização e referenciamento espacial. As particularidades da disciplina de Geografia, de modo geral, foram trabalhadas através de aspectos que relacionassem as situações e condições de vivências dos alunos e alunas do cursinho pré-vestibulinhos com as formas de teorização para a compreensão da realidade sob a perspectiva de uma visão geográfica (GIROTTO; GIORDANI, 2019). A aula de geografia urbana é outro exemplo de trabalho a ser citado, uma vez que ao se desenvolver



a temática, buscaram-se aspectos da realidade espacial e dos movimentos existentes de segregação socioespacial, em que no encaminhamento do conteúdo trabalhado, levantaram-se questões a respeito de experiências ocorridas com os estudantes em seu cotidiano, que forneceram condições de uma discussão de maior proximidade na construção do conhecimento em na sala de aula.

As práticas se atentaram para a construção de elementos de entendimento da realidade geográfica e seus modelos de produção espacial, buscando proporcionar um sentido para o conhecimento geográfico e sua real importância em forma de compreender o mundo (GIROTTI; GIORDANI, 2019).

A construção e efetivação desse espaço/tempo de uma prática diferenciada no Estágio Supervisionado não passou por resistência em nenhuma das esferas institucionais, a escola (direção e coordenação) e a universidade (professora responsável pela disciplina), mas necessitou transpor alguns limites organizacionais e desafios práticos, principalmente em relação ao currículo oficial.

Considerações Finais

A experiência aqui relatada nos parece relevante para nossa atuação como professores, mas também como cidadãos no empenho para o cumprimento do artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), o qual afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em outras palavras, a proposta se apresentou também como parte de nossa responsabilidade como profissionais em formação no campo da educação.

Aprender e ensinar geografia expressa uma necessidade de estabelecer diversas significações com o mundo, remetendo-se a conhecimentos e inter-relações diversas, uma vez que as conjunturas contemporâneas se apresentam como um apanhado fluído e dinâmico, onde a compreensão da totalidade em toda a sua complexidade exige cada vez mais dos indivíduos. Ao mesmo tempo, representa um grande desafio com ricas possibilidades de uma abordagem mais crítica de diversos temas, conteúdos e conceitos fundamentais para o entendimento dos fatos, fenômenos e suas características no âmbito de um mundo de relações tão dinâmicas.

Pretende-se dar continuidade ao projeto por interesse dos alunos da universidade, dos alunos da escola e das duas instituições envolvidas. Espera-se que os alunos sejam aprovados nas provas para os cursos escolhidos, mas que também ressignifiquem o valor do conhecimento para



além do mundo do trabalho, contribuindo para que os alunos e alunas desenvolvam uma nova perspectiva em suas condições de acesso ao conhecimento como direito constitucional, reconhecendo a importância do mesmo quando transferido à sociedade pela escola e seus agentes.

Espera-se que os alunos participantes do projeto desenvolvam também a criticidade necessária para analisar as suas próprias condições de cidadania e de participação na vida social, a partir da discussão de valores humanos e de direitos individuais e coletivos.

A partir dessa experiência, destacamos a importância do diálogo com a gestão escolar (diretores e coordenação pedagógica), que mesmo abertas para apoiar iniciativas que venham a enriquecer o currículo escolar, também se colocaram atentas para o cumprimento do currículo oficial, podendo, neste sentido, limitar o desenvolvimento de outras dimensões do currículo igualmente importantes para a formação integral dos estudantes da educação básica.

Referências bibliográficas

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. "**Democratização do ensino**" revisitado. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 30, n. 2, pág. 327-334, agosto de 2004.

CAVALCANTI, L. S. **A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. IN: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, 2010, p. 1 – 16.

DA SILVA SOUSA, M. G.; DE OLIVEIRA CABRAL, C. L. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores**. Horizontes, v. 33, n. 2, 20 dez. 2015.

FILHO, M. C. Com que conteúdo eu vou ao currículo que você me convidou? Geografia e história no ensino fundamental. Ciência Geográfica, Bauru, Vol. 15, n. 1, p. 109 – 113, Janeiro/Dezembro. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GIOTTO, E. D; GIORDANI, A. C. C. Princípios do ensinar-aprender geografia: Apontamentos para a racionalidade do comum. **GEOGRAFIA**, Rio Claro, Vol. 44, n. 1, jan./jun. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau** – o trabalho como princípio educativo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MESQUITA, S.; LELIS, I. **O exercício da docência no ensino médio**: a didática marcada pelas dimensões relacionais e motivacionais na prática docente. ANPED: Democracia em risco. A pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. São Luís, 2017.

MOURA, M. O. **A atividade de ensino como unidade formadora**. Bolema, ano II, nº12, pp. 29 a 43, 1996.



PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, J. G.; JULIASZ, P. C. S. **Geografia**: ensino e formação de professores. Lutas anticapital: 2020.

THIESEN, Juarez da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação. vol.13 no.39, Rio de Janeiro, Scielo, 2008.

ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a 'reflexão' como conceito estruturante na formação docente**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.