

PRÁTICAS DE ENSINO: DIÁLOGOS COM ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DISCIPLINAS ESPECÍFICAS

TEACHING PRACTICES: DIALOGUES WITH SUPERVISED INTERNSHIP AND SPECIFIC DISCIPLINES

LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA: DIÁLOGOS CON PRÁCTICAS SUPERVISADAS Y DISCIPLINAS ESPECÍFICAS

Janete Regina de Oliveira

Professora do Departamento de Geografia
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
janete.oliveira@ufv.br

Resumo

O texto aborda, de forma preliminar, reflexões sobre a relação presente entre a prática de ensino, o estágio supervisionado e as disciplinas específicas, na formação de professores de Geografia. Busca elucidar as diferentes dimensões presentes na escola, bem como os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na educação básica, da mesma forma que discute o papel da Geografia na educação básica. Aponta a especificidade de cada um dos componentes curriculares presentes na formação docente, ressaltando a prática de ensino e o estágio supervisionado como lugares privilegiados de refletir sobre a ação vivenciada.

Palavras-chave: Práticas de Ensino- Estágio Supervisionado- Disciplinas Específicas

Abstract

This paper addresses, in a preliminary way, reflections about the present relationship between the practice of teaching supervised training and specific disciplines, the training of teachers of Geography. Seeks to elucidate the different dimensions in the school as well as subjects involved in the process of teaching and learning in basic education, in the same way that discusses the role of geography in basic education. Points to the specificity of each of the

components present curriculum in teacher education, emphasizing the practice of teaching and supervised training as privileged places to reflect on the lived action.

Keywords: Practice of Teaching- Supervised Training- Specific Disciplines

Resumen

El texto aborda, preliminarmente, reflexiones sobre la relación que existe entre la práctica de la enseñanza, la práctica supervisada y disciplinas específicas en la formación de los profesores de Geografía. Pretende dilucidar las diversas dimensiones presentes en la escuela, así como los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación básica, de la misma manera que analiza el papel de la Geografía en la educación básica. Señala a la especificidad de cada uno de los componentes presentes en el currículo de formación docente, destacando la práctica de la enseñanza y la práctica supervisada como lugares privilegiados para reflexionar sobre la acción experimentada.

Palabras-claves: Práctica de la Enseñanza- Práctica Supervisada- Disciplinas Específicas.

Introdução

Esse texto resulta de reflexões empreendidas acerca da formação docente, através da relação entre estágio supervisionado, a prática de ensino e as disciplinas específicas, apresentadas por ocasião do I Encontro de Riscos Ambientais do Campo das Vertentes e II Encontro de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, promovido pela Universidade Federal de São João del Rei.

Tais reflexões elegem como eixo de problematização a atuação em sala de aula, no ensino regular, como o foco da formação docente a ser implementada nos Cursos de Licenciatura. Essa perspectiva, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior (Resolução CNE/CP 1/2002) comporta uma especificidade que, traduzida como premissa básica, pode ser assim resumida: para uma atuação competente, espera-se que os futuros profissionais compreendam o espaço no qual irão trabalhar, assim como os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, ainda, tenham clareza da especificidade de sua área no trabalho coletivo.

Nesse sentido, dada a orientação acima esboçada, podemos concluir que, nos Cursos de Licenciatura, o processo formativo docente deve envolver duas grandes dimensões curriculares, a saber: as disciplinas do campo pedagógico e as disciplinas do campo específico. As primeiras nascem das reflexões pedagógicas e assumem

sentidos diversos na caracterização, constituição e explicitação dos tempos, espaços e sujeitos escolares, mediante a adoção de referenciais epistemológicos específicos, de viés filosófico, sociológico, histórico, legal ou psicológico. O segundo grupo pode ser subdividido em dois: um que aborda os conteúdos específicos do campo de investigação, que dão identidade na à área disciplinar; e outro que articula referenciais epistemológicos e campo disciplinar, através das práticas de ensino e do estágio supervisionado.

Assim sendo, busca-se desenvolver o tema tentando alinhavá-lo a partir da seguinte perspectiva: inicialmente, abordar-se-á a escola como espaço privilegiado do trabalho docente; em seguida, abordaremos a formação do professor de Geografia e a contribuição das disciplinas pedagógicas e específicas do campo disciplinar; finalmente, trataremos da relação entre a prática de ensino, o estágio supervisionado e disciplinas específicas.

De onde eu vim, para onde eu vou: a Escola

Contrariamente a diversos profissionais que se formam para depois conhecerem o seu espaço de atuação, os(as) docentes possuem certa familiaridade com seu campo profissional, antes mesmo de concluírem sua formação em nível superior. Isso ocorre porque todos estabeleceram contatos com práticas docentes diversas, na educação básica e no ensino superior que, tomados em termos generalizantes, permitiram a identificação de atributos próprios do *ser docente* que, de maneira não exatamente linear, instituíram referenciais para a atuação profissional.

O estabelecimento desse sentido particular no processo de formação docente, que antecede a formação em nível superior, em cursos de Licenciatura, só se faz possível devido a dinâmicas internas e próprias do ambiente escolar que, carregadas de conteúdos simbólicos, e transcendendo o aspecto notadamente instrucional, constituem o que convencionamos chamar de “escolarização”¹.

A escola, como espaço social, é palco de convergência das dimensões políticas, econômicas, sociais e históricas que informam e dão sentido tanto à ação institucional como, também, às ações individuais e coletivas nela manifestadas. Como espaço social, a escola é, assim, marcada pela tensão entre consenso e conflito, manifestada ora por meio das relações que constituem a chamada “comunidade escolar” (relações de poder, onde a autoridade do saber ganha maior ou menor evidência), ora por meio do currículo (organização e seleção dos conteúdos disciplinares), ou mesmo por meio da forma de gestão (maior ou menor autonomia em relação aos níveis superiores de decisão, mais ou menos democráticos). E é no âmbito de tal tensão que se institui o

1 Segundo Pierre Dominicè, citado por Antonio Nóvoa (2000, p. 24), “[...] a análise dos processos de formação entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo”.

chamado processo de escolarização que, como expressão da socialização promovida pela educação formal, constitui não apenas competências e habilidades específicas, como, também, entendimentos compartilhados sobre as práticas vistas como próprias do meio escolar. Dessa forma, não é inapropriado dizer que os processos de escolarização configurados no espaço escolar engendram representações do *ser profissional* que nele irá atuar.

Essa perspectiva constitui uma das dimensões da chamada simetria invertida, cujo escopo comporta a percepção de que “a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente” (Brasil, 2000, P.38). Outra dimensão da simetria invertida, como veremos adiante, associa-se diretamente à articulação entre prática de ensino e estágio curricular.

Preparando-me para ir: o Ensino de Geografia

A partir da década de 1990, notadamente, o ensino de Geografia tem sido foco de várias pesquisas. Destacam-se, nesse contexto, os trabalhos produzidos por Antonio Castrogiovanni (1999), Lana de Souza Cavalcanti (2002), Nestor André Kaecher (1999), Nídia Nacib Pontschuska (1993 e 2002), Sonia M.V. Castellar (2005), dentre outros. Esses autores convergem acerca do propósito da disciplina *Geografia* na educação básica, que pode ser traduzido na afirmação de Lana de Souza Cavalcanti, segundo a qual a Geografia deve permitir ao estudante “[...] compreender a espacialidade de toda prática social [...]” e nesse processo, desenvolver o raciocínio geográfico para que “[...] as pessoas possam compreender o espaço em que vivem e as relações dinâmicas que o envolve” (Cavalcanti, 2002, p. 137-138).

Assim sendo, é preciso considerar que a escola básica não é a academia. Portanto, o trabalho docente requer: i) ter clareza dos objetivos em sala de aula; ii) compreender o contexto socioespacial no qual irá atuar; iii) tratar os educandos como sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, como portadores de cultura e produtores de conhecimento.

Essa especificidade, que dá identidade ao trabalho docente no campo disciplinar, na escola básica, não deve ser confundida com abordagens que prescindem da discussão acadêmica, da Geografia científica. Isso quer dizer que para tratar os fenômenos da natureza ou da sociedade (sob o olhar espacial), em sala de aula, no ensino fundamental e médio, são imprescindíveis conhecimentos detalhados sobre o funcionamento desses fenômenos e sua relação com a sociedade – e isso só é possível acessando as pesquisas e discussões que ocorrem prioritariamente no âmbito da academia.

Por outro lado, apenas saber muito os conteúdos de Geografia não é suficiente para o trabalho na educação básica. Para além dessa capacidade, é essencial que se estabeleça a compreensão do que seja a escola e como ela se organiza, de quais são os sujeitos que nela atuam, e quais elementos informam o contexto socioespacial no qual a mesma se encontra inserida. Da mesma maneira, compreender que adolescentes, crianças e adultos, em função de especificidades culturais, sociais e orgânicas, relacionam-se de diferentes maneiras com o mundo, e que isso possui relação estreita com o processo de ensino e aprendizagem, também é fundamental². As Ciências da Educação é que vão fornecer esse subsídio.

Contudo, de modo geral, se observa que as disciplinas pedagógicas e específicas do campo disciplinar caminham distantes umas das outras. Talvez isso seja reflexo do longo processo de compartimentação dos saberes, iniciado com a delimitação das ciências, fruto da racionalidade moderna. O fato é que várias gerações, inclusive a da autora, lamentam a ausência de desse diálogo.

Entretanto, mudanças significativas tem sido observadas nos últimos anos, em função das orientações que focam a formação docente na busca de uma homologia entre teoria e prática, na qual estágios supervisionados e práticas de ensino assumem lugar de relevo.

Construindo pontes entre as teorias e as práticas

Para Manoel Fernandes de Souza Neto (2005, p. 250), a escola é a oficina onde os artefatos estão disponíveis para a tarefa do exercício docente: “[...] a matéria-prima que se manipulará, as ferramentas de que se disporá para a tarefa, os espaços em que o corpo se flexionará assumindo várias formas para o uso da força e da delicadeza em diferentes medidas”.

Essa peculiaridade confere à escola, como dito anteriormente, papel central na formação docente, uma vez os processos nela instituídos engendram representações do *ser profissional* que nela irá atuar futuramente. Em vista do caráter identitário conferido por essas representações, à formação empreendida em cursos superiores de Licenciatura é atribuído o desafio de viabilizar condições para que, ainda nos termos da simetria invertida presente nos processos de formação docente, os(as) licenciandos coloquem em questão tais representações a partir da experientiação de “atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende que venha a ser desempenhado nas suas práticas pedagógicas” (Brasil, 2000, p. 30-31).

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado e as práticas de ensino constituem

² No texto, “a escola como espaço sócio-cultural”, Juarez Dayrell (2001, p. 136-161) discute a cultura escolar do ponto de vista da juventude.

momentos privilegiados de experienciar o ofício docente, seja do ponto de vista da “realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência” (Parecer CNE/CP 28/2001, p.10), seja do ponto de vista da reflexão sistematizada sobre a atividade profissional (Parecer CNE/CP 9/2001).

Dessa forma, podemos afirmar que se ao Estágio Supervisionado está definido o papel de vivenciar e experimentar a futura atividade profissional – *o fazer*, nas chamadas “Práticas Curriculares”, ou de ensino, devem estar presentes a reflexão sobre os processos intrínsecos à atividade docente – *o pensar sobre o fazer*. Contudo, para além da perspectiva dicotômica sugerida na distinção entre *o fazer* e *o pensar sobre o fazer* é preciso considerar aquilo que Passini (2007, p. 30) identifica como relevante para a inserção do estágio e das práticas de ensino no processo de formação docente: “[...] a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado não pode ser um fim em si na formação do acadêmico, mas sim uma disciplina articuladora entre as disciplinas vistas durante todo o curso, a atuação na escola e em sala de aula”.

As práticas de ensino devem constituir-se, então, em momentos dedicados à articulação, através da reflexão, entre as disciplinas específicas, as disciplinas pedagógicas e a experiência (estágio supervisionado). Ao passo que o estágio deve constituir-se em momento no qual os licenciandos poderão compreender as nuances e sutilezas presentes no espaço escolar que conformam os limites e as possibilidades da atuação docente. O estágio desenvolvido na escola básica, concebido dessa forma, se estabelece, no processo formativo, como oportunidade ímpar de aprender com os estudantes, professores e todos os demais sujeitos que se encontram nesse espaço, tal como demonstrado na figura que segue.

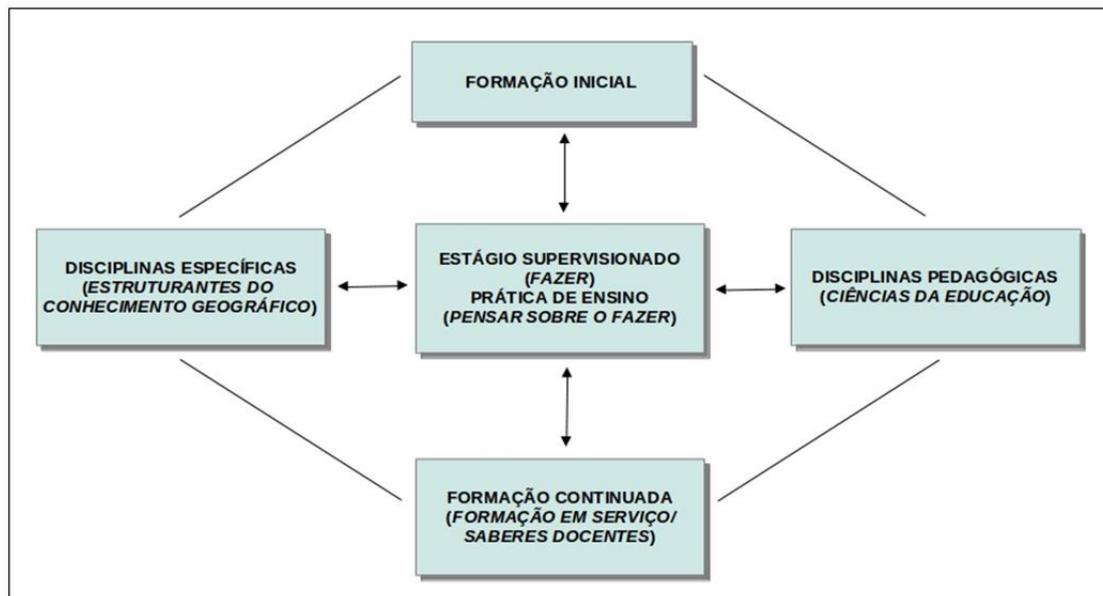


Figura 1: Esquema do processo formativo de professoras e professores de Geografia.

Fonte: JRO

Considerações finais

A formação docente em Geografia faz uso de diferentes referenciais que vão compor um corpus essencial, uma espinha dorsal para os novos profissionais. São os conhecimentos específicos das disciplinas de origem, gestadas no âmbito acadêmico-científico. A partir delas é possível trabalhar a relação sociedade e natureza e sua função social, papel da Geografia Escolar. São também os conhecimentos pedagógicos, produzidos pelas Ciências da Educação, que permitem a compreensão da instituição escolar e os sujeitos que aí se relacionam.

A busca pela homologia entre teoria e prática traduz a importância das práticas de ensino e do estágio supervisionado durante a formação inicial de professores, pois é através dessas disciplinas que ocorrerá, muitas vezes, a articulação entre as disciplinas específicas e os conteúdos pedagógicos, tão necessários à atuação profissional. A esses conhecimentos somam-se, ainda, aqueles singulares, produzidos ao longo da carreira profissional, como resposta para as diferentes demandas cotidianas, cujas origens remetem às experiências de vida de cada professora ou professor, suas referências culturais e sua forma de ver o mundo.³

³ Nesse sentido, OLIVEIRA (2005, p. 99), ao analisar a discussão realizada por Antonio Nóvoa (2000), Maurice Tardif (2002) e Phillippe Perrenoud (2001) conclui ser a/o docente "[...] que faz a mediação do processo ensino-aprendizagem no ambiente específico da sala de aula. Nesse processo, segundo os autores, o professor produz conhecimento (ou o saber da experiência), que é resultado da articulação entre os saberes disciplinares (resultante da formação científica específica), saberes pedagógicos (resultantes da produção de especialistas em ciências da educação) e saberes curriculares (presentes nos programas oficiais e relativos à seleção dos conteúdos feita pelo professor)".

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

CASTELLAR, S. M. VANZELLA (Org.). **Educação Geográfica: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2005.

CASTROGIOVANNI, Antonio C. et al (orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre-RS: Editora da UFRGS. 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino: Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva sócio construtivista**. Goiânia: Alternativa, 2002.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 1999.

KAECHER, André Nestor. **Desafios e Utopias no Ensino de Geografia**. 3.ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 2000.

NETO, Manoel Fernandes de Souza. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 249-259, maio/ago. 2005.

NÓVOA, António. Vidas de professores. NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

OLIVEIRA, Janete R. **Trabalho de campo e o ensino de Geografia**. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade

Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PASSINI, Elza Yasuko et al (org). **Práticas de ensino em geografia e o estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais: quais estratégias, quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PONTUSCHKA, Nídia Nacif (org.). **Ousadia no diálogo** – Interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Loyola, 1993.

PONTUSCKA, Nídia; OLIVEIRA, Ariovaldo (org). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto. 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Trabalho enviado em 10/07/2014

Trabalho aceito em 10/08/2014