

BOEMER, Luisa; PASSOS, Raphael F. O currículo escolar, a formação docente e o estágio supervisionado: um abismo entre as práticas? In: FERRETTI, Orlando; CUSTÓDIO, Gabriela A. (orgs). Artigos da disciplina estágio curricular supervisionado em geografia II: segundo semestre de 2013. Florianópolis: NEPEGeo; UFSC, 2014. Disponível em: <http://nepegeo.ufsc.br/files/2014/06/Artigo-luisa-e-rapha.pdf>

O CURRÍCULO ESCOLAR, A FORMAÇÃO DOCENTE E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM ABISMO ENTRE AS PRÁTICAS?

Luisa Boemer luisaboemer@hotmail.com
Raphael F. Passos raphazzioni@gmail.com
Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar as reflexões suscitadas por meio da regência compartilhada decorrente do estágio supervisionado obrigatório do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina localizada no município de Florianópolis/SC, que ocorreu no Colégio de Aplicação, o qual pertence à referida Universidade. Tendo por base o estágio, discutimos as implicações causadas na formação escolar por conta da formação acadêmica, que por sua vez, não apresenta uma formação docente condizente com as necessidades dos estudantes. Ainda, alertamos sobre a falta de conceitos definidos a serem trabalhados pela Geografia, o que acaba mascarando o objeto de estudo dessa disciplina. Salientamos como o momento do estágio compartilhado contribuiu para nossa formação, especialmente por acreditarmos que esse não é apenas o “momento da prática”, mas sim um espaço de reflexão constante de todo o trabalho pedagógico. Ainda, acreditamos que é por meio dessa reflexão que podemos transformar e superar o ensino tradicional da geografia escolar, tanto didático-metodologicamente quanto conceitualmente.

Palavras-chaves: estágio supervisionado, currículo escolar, formação docente.

1. Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar as reflexões suscitadas durante a regência compartilhada no estágio supervisionado obrigatório do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina, que ocorreu no Colégio de Aplicação localizado no município de Florianópolis/SC, que pertence à referida Universidade. A turma a qual desenvolveu-se o estágio é composta por 25 alunos do segundo ano do ensino médio.

Posto isto, salientamos, que não pretendemos aqui uma narrativa da prática docente-compartilhada - desenvolvida por nós durante o momento do estágio supervisionado II, contudo é desta realidade que partiram nossas reflexões, dúvidas e aspirações.

A luz de nossa compreensão, afirmamos ser importante e fundamental a formação docente passar pela vivência em sala de aula. Pois, como nos ensina Castellar (2010:7), “o processo de formação inicial de professores deveria integrar as bases teóricas com a prática cotidiana”, assim os futuros professores teriam uma maior imersão no ambiente escolar e uma maior significação dos conteúdos vistos durante sua formação. Portanto, o Estágio Supervisionado é uma atividade que para além de possibilitar aos discentes a oportunidade de conjugar a teoria aprendida durante o curso com a prática, se configura num exercício de pensar e repensar a prática, a partir da percepção do ambiente escolar.

Portanto, foi a partir desse constante exercício de reflexão - buscado por nós, durante esse momento de docência compartilhada -, é que foi possível levantar as questões por ora trabalhadas nesse artigo.

2. Educação e Geografia: disciplina escolar e a formação docente.

[...] educar é humanizar. Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser... Em todos os tempos e lugares, lutar pela humanização, fazer-nos humanos é a grande tarefa da humanidade (CALDART, 2000, p. 244).

Sabemos o quão complexa é a educação e o quanto é indispensável compreendermos a função social da escola, bem como a do professor, para que possamos atuar criticamente, proporcionando uma educação geográfica de qualidade. Esta é entendida por nós como uma educação que tem como foco o sujeito e seus processos de aprendizagem, que considera as especificidades de cada um, portanto, aquela que atinge seus objetivos sem visar à homogeneização dos sujeitos.

Compreendemos ser necessário buscar uma educação “que possibilite desenvolvimento social, cultural e político de um povo” (SILVA, 1994, p.9), a fim de garantir uma sociedade mais igualitária, humana, democrática e justa, que possa proporcionar melhores condições de vida a todos os sujeitos e não somente aos detentores dos *meios e dos bens*. Essa é a concepção de educação que defendemos e que devemos tomar por base para guiar nossas ações e nossa prática pedagógica. A respeito disso, Silva (1994) defende que:

Precisamos construir uma nova qualidade, como dizia Paulo Freire, que consiga acolher a todos e a todas, uma educação de qualidade que crie novas subjetividades, propensas à solidariedade, encontro dos homens para partilhar o resultado do trabalho, em que a vida esteja em primeiro lugar, na qual o ser humano e a natureza sejam respeitados e valorizados. (SILVA, 1994, p.10).

Portanto, é preciso desnaturalizar o olhar diante da sociedade e das relações de opressão que nela estão postas, só assim conseguiremos compreender o seu funcionamento, já que esse fenômeno interfere em nossa prática e em nossas condições de trabalho. A educação defendida pelo capitalismo não somente é vista como uma mercadoria, como também desenha-se numa lógica mercadológica. Afirmação confirmada por Silva (1994) ao inferir que:

A lógica mercadológica se preocupa essencialmente com a preparação do trabalhador para produção e reprodução do capital. O que é considerado nas pesquisas para verificar a qualidade da educação é basicamente a capacidade de compreensão dos conteúdos clássicos de um ensino liberal e positivista: Matemática e Língua Nacional. Assim se o sujeito tiver obtido um bom desempenho nestes componentes curriculares, significa, de certa forma, que sua educação tem qualidade. (SILVA, 1994, p. 9).

. Ainda sobre o capitalismo e sua lógica, julgamos importante complementar essa concepção com as contribuições de Mézaros (2007), especialmente quando este nos diz:

Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema capitalista é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZAROS 2007, p.198).

Para esse autor, “os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (2007, p. 196). Desta forma é inconcebível uma transformação significativa da educação sem que haja a transformação do atual modelo econômico-social. Esta afirmação materializa-se quando

adentramos no ambiente escolar e nos deparamos com praticamente um cenário dicotômico entre a teoria e a prática.

Pensar na prática docente é pensar, sobretudo, na educação, em seu sentido amplo, e, por conseguinte, sua função social e a importância dos professores nesse processo.

Frente aos problemas que tangem à educação brasileira, compreendemos estar intimamente ligados a formação dos professores, uma vez que em certa medida a manutenção do modelo educacional se operacionaliza por meio desses profissionais.

Há que se considerar também outros elementos quando refletimos acerca da totalidade dos processos sociais, econômicos que estão envolvidos na educação. Grosso modo, a crítica a escola como sendo um ambiente reprodutor e produtor de desigualdades¹, bem como uma instituição que não consiga alcançar seus objetivos primordiais - a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua função social - se torna rasa quando não aborda os aspectos referentes à formação de professores.

Quanto a Geografia como uma disciplina escolar é importante salientar que a mesma só passou a ser ministrada no Brasil, por licenciados em Geografia a partir da década de 1940, que segundo Pereira (2012), era fortemente influenciada pela Escola Francesa e “marcada pela explicação objetiva e quantificada da realidade, ou seja, o ensino tradicional da disciplina, sendo chamada de Geografia Tradicional.” PEREIRA (2012, p.120). Para a autora, tal fato contribuiu para a desvalorização da disciplina, sendo vista como não-politizada.

Vale ressaltar que verificamos uma desvalorização da educação escolar como um todo, Vesentini (2002) ao tentar explicar esse fenômeno nos indica que:

A educação e o professor, nesse contexto, não tinham um papel importante, eram apenas atividades tradicionais e, em grande parte, negligenciáveis. O fundamental era uma pequena formação técnica para a população em geral(...). Assim sendo, fica evidente que o ensino de Geografia (assim como o da História, da Sociologia, da Filosofia) não eram importantes. Mas se por um lado todos os professores, em geral, perderam prestígio e rendimento, por outro lado é inegável que o professor de Geografia foi um dos mais atingidos não porque passou a ganhar menos que os demais, e sim porque houve uma

¹ Pierre Bourdieu. Escritos de Educação. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

diminuição da carga horária da disciplina e uma depreciação no seu *status* dentro da escola. (VESENTINI, 2002, p.236)

Portanto, vemos um processo histórico e gradual da desvalorização da ciência geográfica institucionalizada. Contudo não podemos afirmar que, nos dias atuais, a geografia tradicional, a qual ocorre em larga escala nas escolas básicas, não tenha sido superada pelo menos na teoria. Como exemplo, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais que indicam a disciplina como sendo um “instrumento essencial para a compreensão e intervenção na realidade social.”

Entretanto, as autoras Castellar e Vilhena (2011), apontam que, a memorização ainda é objetivo das aulas de Geografia, o que apresenta uma limitação quanto à didática desenvolvida para esse ensino, evidenciando como um dos fatores responsáveis, a grande lacuna existente entre a Geografia acadêmica e a escolar, no sentido da falta de avanço teórico-metodológico da Geografia como disciplina escolar do ensino básico.

[...] quando entendermos o conhecimento que ensinamos, a sua função social e os princípios epistemológicos da geografia, realizaremos uma organização curricular mais articulada com a didática. Por isso temos de ter a clareza dos aportes no campo da didática da geografia e considerar os núcleos conceituais que serão trabalhados com os alunos. (Castellar e Vilhena. 2011, p.4)

Ou seja, defende-se uma prática de ensino que oportunize ao educando conceber as significâncias dos conhecimentos apreendidos. Para isso, é necessário que este tenha condições de se fazer ativo no processo ensino-aprendizagem, que possa participar da construção do conhecimento, partindo de sua realidade cotidiana em direção aos conhecimentos científicos, com o objetivo de relacionar e ampliar os saberes.

Além disso, Castellar e Vilhena (2011) evidenciam a importância do trabalho de campo como metodologia, uma vez que essa experiência permite a articulação entre os conceitos trabalhados em sala com os aspectos observáveis em campo. O que possibilita a apreensão das relações necessárias para a compreensão dos fenômenos sociais. Ainda, apontam a importância do trabalho de campo como uma ferramenta capaz de trabalhar a constituição cultural dos lugares, bem como o sentimento de pertença. Daí a defesa de uma ampliação do conceito de ensino de geografia por uma *educação geográfica* que vá além do reconhecimento dos fenômenos sociais, buscando a compreensão geográfica

destes, isto é, entendendo-os em suas contradições. Diante desses apontamentos, podemos inferir como os problemas referentes ao ensino da Geografia estão interligados a conjuntura educacional pertencente ao cenário brasileiro. Além disso, a precária formação docente influencia na precarização da educação básica. O que podemos compreender como sendo parte do processo de privatização da educação e a alienação social. Na busca pela melhoria, a pesquisa docente no ensino básico aparece como sendo um forte instrumento de reflexão crítica e de avaliação da prática (CASTELLAR E VILHENA, 2011)

3. Estágio supervisionado: é na prática ou na “marra” que se aprende?

Na busca de continuar a reflexão acerca das implicações causadas na formação escolar por conta da formação acadêmica, apresentamos algumas questões emergidas a partir do estágio supervisionado, o qual nos fez sair do lugar de estudantes para o lugar de professores-educadores. Ou seja, foi nesse momento em que muitos de nossos olhares foram se configurando, assim como muitas de nossas concepções, se fortalecendo.

Um dos pontos que nos parece necessário para essa discussão é com relação à falta dos conteúdos que são trabalhados na disciplina de geografia no ensino básico. Os alunos percebem e apontam nossa falta de domínio sobre os temas centrais do currículo e dos conteúdos, pois não os trabalhamos durante a graduação. Pelo contrário, nossas únicas lembranças sobre alguns temas são de quando éramos estudantes do ensino básico. Entretanto, como geralmente a geografia escolar não define os conteúdos da geografia que devem ser ensinados no ensino médio, essa disciplina acaba trabalhando, na sua grande maioria, todos os fenômenos e acontecimentos atuais. O que, por muitas vezes, faz com que os estudantes – do ensino básico - não percebam qual é o objeto da geografia, tampouco, se apropriem dos conceitos básicos dessa disciplina.

Vivenciamos essa experiência durante a regência compartilhada, em que tivemos que “aprender” o que iríamos “ensinar”. Tal seqüência não apresenta problema algum se dispuséssemos de tempo para fazê-la, o que não tínhamos. É importante salientar, que o fato de não termos domínio dos conteúdos, refletiu de maneira significativa nas questões didático-metodológicas de nossas aulas. Pois, por mais que não quiséssemos reproduzir o ensino tradicional, não conseguimos nos afastar significativamente dessa prática, especialmente por nos preocuparmos com a idéia de que os estudantes não podiam “deixar de aprender algo”. Contudo conseguimos

perceber que estávamos nos aproximando dessa lógica conteudista a qual não corroboramos. Foi através da constante reflexão acerca da nossa prática aliada à relação de confiança que conseguimos estabelecer com os estudantes, que fomos de alguma maneira esquecendo a condição de “avaliados” e assumindo o papel daquele que intermedeia o conhecimento, que auxilia na busca pelo mesmo.

Muito se teoriza sobre a dicotomia entre a geografia acadêmica e geografia escolar, sobretudo no que tange a dificuldade de se “transpor” o conhecimento, entretanto o que gostaríamos de chamar atenção é sobre a *falta...* A falta de conteúdos que dificultam e por vezes impossibilitam não só a transposição dos constructos teóricos, mas sim todo o trabalho didático-pedagógico docente (e porque não decente?).

Compreendemos que existe um abismo dentro dos cursos de graduação em licenciatura que favorecem a má formação do profissional docente. É preciso fugir do discurso de que nos falta subsídios didáticos e metodológicos para encararmos um outro problema, qual seja a falta de conteúdos que compõe o currículo escolar do ensino básico no decorrer dos cursos de licenciatura.

Ora, ao assumirmos a dicotomia entre a geografia academia e a escolar, assumimos que ambas possuem o mesmo tronco teórico, porém ao ignorar as diferenças que vão para além da “adaptação” dos conteúdos se empobrece não só a formação dos docentes, como também a formação dos alunos.

É nesse momento que a crítica quanto ao uso dos livros didáticos se faz rasa e desnecessária, pois não só nos conteúdos como nas intenções os livros didáticos apresentam problemas. O uso exarcebado do livro como uma ferramenta ou um fim, nos evidencia o despreparo e as péssimas condições de trabalho desses profissionais. Ressaltamos que temas que são abordados pelos docentes, tanto no estágio quanto no trabalho efetivo nas escolas, só foram “trabalhados” com esses profissionais no momento em que estes passavam pelos bancos escolares durante sua formação básica.

Temos então o que Kaecher, traduz em “um duplo obstáculo. O de Concepção de Geografia e o de Concepção de Educação/Pedagogia, que naturalmente, se embicam” (2007, p. 30), uma vez que os cursos de formação docente pouco conseguem dialogar entre a *ciência* e o *campo conceitual da matéria de ensino*.

Não queremos de forma alguma nos esquecer da discussão acerca do próprio currículo em si, principalmente no que tange as questões de conteúdo, suas condicionantes ideológicas e muito menos a que(m) serve esse currículo. Sobre as intencionalidades do currículo Silva (1995, p. 195) argumenta que:

As narrativas contidas no currículo, explícita e implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são.

Para Sacristán (1995, p. 97), os conteúdos selecionados no currículo:

Difícilmente têm o mesmo significado para cada um dos indivíduos. A falta de “representatividade” cultural do currículo escolar repercute, imediatamente, na desigualdade de oportunidades e na incapacidade da cultura da escola para dotar os alunos de instrumentos que os permitam compreender melhor o mundo e a sociedade que os rodeia.

Em outras palavras, os conteúdos curriculares presentes nos cursos de licenciaturas ou no ensino escolar básico, não atendem a necessária demanda pela transformação social, pois não oferecem ferramentas capazes de operacionalizar as reflexões *críticas* que ocorrem em ambos os espaços educativos. Repensar a questão curricular pressupõe o estabelecimento de novos paradigmas para a educação, que se contraponham ao modelo atual que “ocultamente” reproduz os interesses mercadológicos e produtivistas.

Assim, buscamos em Mészáros a reflexão de que para compreender a educação como uma prática revolucionária e libertadora, é necessário “romper com a lógica do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27) e enquanto isto não acontece, as escolas continuam perpetuando os interesses da classe dominante, cujo objetivo não é fomentar nos estudantes a necessidade de emancipação.

Tais relações se dão por meio do controle que está presente em todas as instituições (em todos os lugares). A questão a ser pensada é que tal controle tem suas formas, intensidades e intencionalidades no âmbito educacional devido aos diferentes tipos de organização, como por exemplo, as normas constituídas pelas instituições, cujo objetivo é a repressão social nos/dos alunos, que se manifestam por meio da pontualidade, assiduidade, bom comportamento, silêncio, boa participação, limpeza física, etc. Além disso, há o próprio Currículo para fortalecer essa relação (GUERRA, 2002).

Partimos do pressuposto de que o currículo pode ser considerado uma forma sistematizada do conhecimento que deve ser transmitido nas instituições educacionais,

tendo como objetivo a formação humana. Também, um reprodutor social e cultural que privilegia e difunde a ideologia dominante, as classes sociais, o capitalismo e entre outros, o currículo oculto.

Os professores utilizam-se da autoridade que lhes é dada para exercerem e decidirem sobre algumas ações, por possuírem determinados conhecimentos cujos alunos ainda não possuem. Neste caso podemos pensar se tal autoridade consiste-se em “autoridade legítima” ou em mero “autoritarismo”, cujo poder é exercido a fim de que os estudantes obedeçam sem questionar, sem refletir, sem criticar. Miguel Ángel Santos Guerra (2002) denomina esse fenômeno como “ditadura intelectual” (p. 203). Ainda que alguns professores não concordem com a generalização da afirmação, inferimos que analisar a totalidade dos fatos não os reduz a uma arbitrária generalização, uma vez que estamos nos referindo ao papel desempenhado pela educação dentro da sociedade, e não apenas de práticas isoladas de alguns professores. É sempre válido lembrar que a educação institucionalizada dentro de uma sociedade, desempenha a função de garantir a manutenção do sistema social que a rege, portanto podemos afirmar que a mesma serve ao interesses do capitalismo.

Diante disso, como nos ensina Pierre Bourdieu (1998), enquanto as escolas seguirem essa organização e, sobretudo, essa ideologia dominante, é preciso desconstruir a idéia de escola como libertária e sim refletir sobre a mesma como uma conservadora e reprodutora de desigualdades sócio-culturais.

4. Considerações Finais

Com base nessas considerações, acreditamos que a melhoria na formação dos profissionais da educação se faz necessária para a mudança qualitativa do sistema educacional brasileiro, seja em nível básico ou superior. Vale ressaltar que tal mudança refletirá não apenas nos trabalhos desenvolvidos em aula, mas possibilitará a valorização da profissão tanto por parte do Estado quanto dos próprios profissionais, uma vez que estes serão capazes de compreender a dimensão de seu papel, a função social da educação, reivindicando então a garantia e ampliação de seus direitos.

Contudo, ainda que haja tantas contradições no cenário escolar, inferimos que a transformação além de necessária é possível. Hoje, vislumbramos nossa prática docente como sendo uma ferramenta que precisa servir a um projeto de sociedade outro, que

seja capaz de superar as desigualdades sociais. Para tanto, precisamos considerar a educação como um ato contínuo de transformação. Não se pode conceber a educação sem levar em conta seu caráter eminentemente social, pois esta refere-se à sociedade em sua totalidade. Compreende-se, portanto que a contradição que reside tanto no âmbito da educação como em outras esferas da sociedade é base para que, dialeticamente, o homem e a própria sociedade vá se transformando, seja por meio da cultura, das relações sociais de trabalho, pelas lutas de classe e pela educação.

É importante ressaltar que tal mudança para nós só será plenamente positiva se considerar que a ruptura com o capitalismo além de necessária é possível, e trabalhar para que isso ocorra, em outras palavras acreditamos que a educação precisa estar a serviço para a construção de uma *outra* sociedade.

Ainda, ressaltamos a importância dos momentos de estágios, os quais possibilitam a compreensão numa amplitude maior do processo de funcionamento da estrutura escolar e das relações sociais que permeiam, no intuito de desenvolver ações de contribuição e intervenção na sociedade, a formação de sujeitos plenos. Contudo, o estágio compartilhado não deve ser meramente um momento de “prática” mais sim, um espaço de reflexão constante de todo o trabalho pedagógico.

5. Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. Um breve referencial teórico e a educação geografia. In: _____. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão**. São Paulo. 2ª Ed. Editora Articolor, 1996.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GUERRA, Santos Miguel Ángel. **Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar**. Porto, Edições Asa: 2002.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007

_____. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005

PEREIRA, S.S. A importância do estágio supervisionado para a formação de professores: levantamento com discentes do curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba. **Caminhos de Geografia**. Revista online, v 13,n 12 . Uberlândia junho/ 2012. P 166-129.

PONTUSCHKA, N.N.; CACETE, N.H. PAGANELLI, T.I. **A formação docente e o ensino superior**. _____. Para ensinar e aprender Geografia. São Paulo; Cortez, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 9-30.

_____. Quem escondeu o currículo oculto. In: **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999: 77-152.

SILVA, Tomaz T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

VEIGA, Ilma Passos, Projeto político da escola: uma construção coletiva. In: _____ (org.) **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

VESENTINI, J.W. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **A geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.144p. 14-31

KAECHER, Nestor André, A geografia escolar: Gigante de pés de barro comendo um pastel de vento num *fast food*? **Terra Livre**. Revista online da AGB. Presidente Prudente, Ano 23,v.1,n.28,p.27-44. Jan-Jun/2007.