

**ESTAGIO SUPERVISIONADO EM
GEOGRAFIA A PARTIR DE
CONTEXTOS DIFERENCIADOS DE
ENSINO**

*THE SUPERVISED INTERNSHIP IN
GEOGRAPHY FROM
DIFFERENTIATED TEACHING
CONTEXTS*

*LA PRÁCTICA SUPERVISADA EN
GEOGRAFÍA DESDE CONTEXTOS
DOCENTES DIFERENCIADOS*

Mário Pires Simão

Faculdade de Formação de Professores
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Email : mario.pires.simao@uerj.br

Gabriel Siqueira Correa

Faculdade de Formação de Professores
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Email : gabrielgeo@hotmail.com.br

Resumo:

Este artigo aborda o estágio supervisionado, tomando como referência as experiências obtidas durante os últimos dez anos de docência (2014-2023) na disciplina Estágio Supervisionado no Ensino de Geografia IV, ofertada pelo curso de Licenciatura em Geografia, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, unidade localizada no município de São Gonçalo/RJ. Nosso objetivo é identificar as potencialidades da disciplina como um lugar de formação política e geográfica, a partir de um debate sobre educação diferenciada. Para tanto, enfatizamos as questões e práticas associadas a distintas territorialidades, tais como educação do campo, quilombola, indígena, a educação não formal e a educação especial. Discutimos ainda iniciativas que articulam o ensino às práticas socioculturais destes grupos sociais e agendas contemporâneas que vem ganhando espaço na escola, como o debate das relações étnico-raciais e de gênero.

Palavras-chave: Estágio supervisionado, educação diferenciada, formação de professores.

Abstract:

This article addresses the supervised internship, taking as a reference the experiences obtained during the last ten years of teaching (2014-2023) in the Supervised Internship in the Teaching of Geography IV discipline, offered by the Degree in Geography course, at the Faculty of Teacher Training of University of the State of Rio de Janeiro, unit located in the municipality of São Gonçalo/RJ. Our objective is to identify the potential of the discipline as a place of political and geographical formation, based on a debate on differentiated education. To this end, we emphasize issues and practices associated with different territorialities, such as rural, quilombola, indigenous education, non-formal education and special education. We also discuss initiatives that link teaching to the sociocultural practices of these social groups and contemporary agendas that have been gaining ground in schools, such as the debate on ethnic-racial and gender relations.

Keywords: Supervised internship, differentiated education, teacher training.

Resumen:

Este artículo aborda la pasantía supervisada, tomando como referencia las experiencias obtenidas durante los últimos diez años de docencia (2014-2023) en la Práctica Supervisada en la disciplina Enseñanza de Geografía IV, ofrecida por la carrera de Licenciatura en Geografía, en la Facultad de Formación de Profesores de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, unidad ubicada en el municipio de São Gonçalo/RJ. Nuestro objetivo es identificar el potencial de la disciplina como lugar de formación política y geográfica, a partir de un debate sobre la educación diferenciada. Para ello, enfatizamos cuestiones y prácticas asociadas a diferentes territorialidades, como la educación rural, quilombola, indígena, no formal y especial. También discutimos iniciativas que vinculan la enseñanza con las prácticas socioculturales de estos grupos sociales y agendas contemporáneas que han ido ganando terreno en las escuelas, como el debate sobre las relaciones étnico-raciales y de género.

Palabras-clave: Prácticas supervisadas, educación diferenciada, formación docente.

Introdução

No processo de formação docente, a disciplina de estágio supervisionado costuma ser palco de debates entre teoria e prática, cujo foco são as experiências e vivências dos estudantes em espaços da educação regular. Contudo, é fundamental refletir também as práticas e espaços subalternizados, que muitas vezes não são visibilizados durante a graduação.

Assim, este trabalho tem como objetivo identificar as potencialidades do estágio supervisionado como um lugar de formação política e geográfica, a partir de um debate sobre educação diferenciada. Para isso, levamos em consideração a experiência na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino de Geografia IV, obtida através da atuação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores .

Destaca-se que por educação diferenciada entendemos aquelas formas que envolvem contextos associados a: i) distintas territorialidades como educação indígena, quilombola e do campo; ii) projetos de educação não formal, associados a práticas populares, como pré-vestibulares para negros e carentes, pré-vestibulares sociais; iii) iniciativas vinculadas a práticas culturais; iv) Educação especial e inclusiva, e ainda; v) aquelas que discutem agendas contemporâneas no ensino de geografia, que progressivamente têm ganhado visibilidade nos curso de graduação, como gênero, relações étnico-raciais e juventudes.

Para tal, tomamos como pressuposto o imperativo em atender a estas demandas na grade curricular da licenciatura, reconhecendo a pluralidade de formas e conteúdos da educação diferenciada e suas limitações dentro de uma disciplina de estágio. Também descrevemos as possibilidades, potencialidades e

estratégias construídas ao longo da prática, principalmente entre o período de 2014-2023.

Abriremos aqui o debate com o leitor, partindo de um esforço de síntese do que vem emergindo das atividades desenvolvidas com os estudantes que cursam as disciplinas de estágio supervisionado no Ensino de Geografia da Licenciatura Plena em Geografia na unidade já destacada anteriormente.

Podemos mencionar três grandes campos que agregam as narrativas destes estudantes. Em primeiro lugar, as que concernem aos sentidos do ensino de Geografia na educação básica, que versam sobre a função social da disciplina, seu arsenal conceitual e metodológico para interpretação da realidade e, digamos, seu modo próprio de recontextualizar ou de rerepresentar a realidade para estudantes dos distintos graus e modalidades. Quanto a isso, observamos que há uma ênfase nas questões do *modus operandi* na escola, isto é, das formas e das táticas aplicadas para ensinar a partir da Geografia.

Um segundo campo refere-se aos desafios de ordem política e institucional. A experiência de estágio coloca estudantes na instituição escola, uma estrutura secular, um aparelho estatal que cumpre um papel central para o ordenamento social desde a modernidade. Para nós, uma política pública construída e modelada desde o tempo do Brasil Império. Nada trivial aqui que as contradições de um sistema nacional de ensino se revelem de modo muito contundente, produzindo inclusive dúvidas e angústias a estes professores em formação.

Por fim, emergem questões que se relacionam com esta dimensão mais universal do sentido da escola, isto é, este segundo campo mais político e institucional e, ao mesmo tempo, com a

dimensão particular da construção da ciência geográfica e de sua aplicação ao ensino de geografia, que está mencionado no primeiro campo de debates. Os dois conjuntos anteriores devem estar articulados para pensar experiências singulares de construção de um processo de ensino e aprendizagem em geografia. Dito de outro modo, os relatos dos estudantes indicam uma demanda crescente por pensar os sujeitos do ato de ensinar em seus diferentes modos de viver e estar no mundo. Indagações como quem são estes adolescentes e jovens com os quais lecionamos, que condições atravessam a vida destes sujeitos ou que geografias podem ser apresentadas como conhecimento indispensável para uma incidência plena no mundo contemporâneo, povoam o pensamento de graduandos e graduandas.

A partir deste horizonte, pretendemos organizar este artigo em três momentos distintos, a saber:

i) Em primeiro plano, discutir as demandas no ensino colocadas a partir do debate sobre as distintas e diferentes territorialidades e a pluralidade de sujeitos no ato de ensinar. O nosso ponto de partida recupera o debate sobre a educação popular como um princípio educativo para as modalidades de ensino que consideramos diferenciadas. Também retoma as agendas recentes do ensino no que tange à mobilização de grupos sociais por visibilidade política, que passam pelo reconhecimento e valorização no planejamento e execução das políticas públicas voltadas para a educação;

ii) O segundo momento consiste em apresentar as experiências da disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino de Geografia IV, que corresponde a parte da carga horária de estágio do nosso curso

de Licenciatura Plena em Geografia. Com isso, pretendemos para além da descrição dos processos vividos nesta disciplina, apresentar os desafios para a construção de um campo de produção de conhecimento, que tenha como referência a práxis educativa proposta por Paulo Freire, que supõe a relação dialética entre a teoria e a prática social de sujeitos concretos, com a intenção de responder aos próprios desafios que esta prática suscita;

iii) Por fim, o terceiro momento consiste em discutir as estratégias formativas que estão sendo desenvolvidas pela disciplina, perseguindo, principalmente, a consolidação de um estatuto epistemológico do estágio, algo que vem sendo constituído a partir da produção de um conhecimento mediado com esta pluralidade de sujeitos de ensino e de aprendizagem que as práticas de campo proporcionam.

Caminho traçado, a nossa expectativa é trazer aos leitores deste artigo um panorama sobre nossas ações formativas, a partir do horizonte de um curso que atende majoritariamente estudantes de origem popular, oriundos principalmente de municípios localizados ao leste da região metropolitana do Rio de Janeiro, que tem como traço marcante sua formação urbano-industrial e a presença de famílias das classes operárias que, no início do século XX, eram predominantes.

Pensando na radicalidade da formação política e pedagógica que propomos

Podemos encarar a docência como um trabalho com múltiplas dimensões (Tardif; Lessard, 2014, p. 47), posto que

envolve um esforço cognitivo dos seus trabalhadores, um processo integrativo que envolve sujeitos, objetos de conhecimento, recursos, instituições e variados arranjos educacionais e, ao mesmo tempo, uma ação humana que deve ser reconhecida em seu sentido profissional, portanto, compreendida como trabalho e, conseqüentemente, concernida na produção histórica e geográfica do trabalho em nossa sociedade.

Como uma profissão dedicada à produção e difusão do conhecimento humano acumulado, é preciso observar que a formação destes profissionais é algo em permanente transformação, posto que os conhecimentos não são estruturas prontas e acabadas, estando sempre em movimento de marcha e contramarcha. Também as demandas de nossa sociedade se alteram e as relações sociais se aprofundam e complexificam, o que torna a formação docente uma experiência em permanente processo de revisão de suas bases teóricas e práticas.

Evidentemente, estas mudanças na formação acompanham ainda o próprio movimento da ciência e seus paradigmas a respeito do modo como se posiciona o conhecimento. A fragmentação dos saberes se tornou a tônica do pensamento cientificista a partir do século XVIII. Moreira (2014) assinala o paradigma cartesiano-newtoniano que consolidou uma cultura científica de fracionamento entre ciências naturais e ciências humanas e estabeleceu como parâmetro um modo de fazer ciência centrado numa métrica, numa racionalidade tipicamente matemática.

Esta cultura científica foi responsável por consolidar uma estrutura de formação docente fragmentada entre o *stricto senso* da ciência e sua organização voltada para o ensino. De modo mais

explícito, tornou-se comum pensarmos que a formação do geógrafo e da geógrafa, por exemplo, era algo totalmente distinto da formação de professores e professoras de Geografia.

Mas retomando aquilo que nos propomos a fazer neste artigo, a formação docente inicial que nos mobiliza parte da concepção de que o saber estrito da ciência não deve se desvincular do seu modo de difusão, portanto ciência geográfica e ensino de geografia estão mutuamente implicados. De modo semelhante, entendemos que na geografia que se ensina, os conhecimentos sistematizados para a educação não se separam da prática social que constitui cada um dos sujeitos.

Isto posto, adotamos a prática socialmente existente, produzida pelos diferentes sujeitos nos mais distintos contextos sociais, políticos, econômicos, culturais, como ponto de inflexão para pensar o exercício da docência. Esta prática social é aqui entendida conforme o pensamento do materialismo histórico, sustentado por Marx, que postula a praxe humana como base para compreender tudo que somos e construímos. Em outras palavras, a vida social tem sua sustentação na prática dos sujeitos, que por meio da linguagem se materializa no discurso, nas relações, na materialidade produzida de nossa sociedade.

Se em *Teses sobre Feuerbach*, escrito em 1845, Marx já apontava que é na práxis que o ser humano comprova a verdade das coisas, ou seja, todo o pensamento humano deriva de um caráter, por assim dizer, terreno, estamos certos de que a prática social implica em pensarmos o movimento da ciência como correspondente aos distintos modos como este conhecimento é

produzido e reproduzido pela sociedade, inclusive, de modo sistemático pela empreitada da educação.

Caminhamos em uma leitura semelhante a de Moreira ao apontar a Geografia como uma ciência das práticas e saberes espaciais (Moreira, 2014). Portanto é um conhecimento sobre o espaço socialmente produzido e produtor do que somos. Neste sentido, o professor de geografia tem o compromisso de desvendar progressivamente como estas práticas estão espacializadas e conformam a nossa vida coletiva. Ele é ao mesmo tempo um difusor, mas também um produtor do espaço social, em consonância com os estudantes que estão ao seu redor. Por isso sua formação inicial deve consentir o acesso ao conjunto de conhecimento integrados que articulam os conceitos estruturantes de sua disciplina à realidade que estes conceitos pretendem elucidar, tão plural e difusa no contemporâneo e, ao mesmo passo, garantir aportes metodológicos e procedimentais que lhe permitam transformar o ato educativo num espaço de diálogo e de construção coletiva.

Neste sentido, tomando como base que vivemos numa realidade marcada por enormes contradições, cabe reconhecer o quanto a educação se tornou um projeto societário controverso, convertendo-se numa estrutura de reprodução de conhecimentos e práticas concernentes a determinados padrões sociais. Se o filósofo marxista Louis Althusser sinalizava para a escola como um aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1987), baseando-se na teoria da hegemonia proposta por Gramsci, ainda hoje nos deparamos com modelos de educação centrados numa lógica pouco plural, que expressam concepções sociocêntricas, especialmente eurocentradas, que valorizam uma visão meritocrática a respeito

dos processos de ensino e aprendizagem e asseveram uma perspectiva individualista, que dialoga diretamente com os ditames ultraliberais direcionados para a educação contemporânea.

Concordamos com Esteban e Tavares (2013, p. 293) a respeito de pensar o lugar da escola pública no Brasil e no quanto esta tem se mostrado refratária às classes populares. O horizonte apontado pelo movimento de educação de base desde os anos de 1960 ainda permanece inatingível em nossa realidade. Apesar das conquistas históricas pela universalização do acesso à escola e seus avanços quanto à construção de um sistema nacional de ensino, uma educação de caráter popular para atender grupos sociais mais vulneráveis, ou seja, exatamente aqueles que não recebiam a devida importância das políticas educacionais adotadas no País, não se constitui algo tangível por aqui. Fávero (2015, p.118) recupera dois autores, que nos anos de 1970, trazem enorme contribuição ao debate da educação popular, ou seja, Vanilda Paiva e Celso de Ruy Beisiegel e aponta a reduzida existência de estudos aprofundados a respeito da educação popular.

O fato é que a escolarização torna-se condição *sine qua non* para o exercício de direitos, porém como um projeto societário, as políticas de educação no País, das últimas cinco décadas, não foram suficientes ou mesmo direcionadas para garantir a aquisição do conhecimento sistemático de frações expressivas da população brasileira. Victor Valla salienta um elemento importante a respeito da história da educação popular no País. A saber,

“Embora houvesse sempre atividades educacionais proporcionadas para, ou mesmo realizadas pelas próprias classes subalternas, é nosso pressuposto que o surgimento da educação

popular está intimamente relacionado com o surgimento do processo de industrialização e urbanização nos países industrializados e periféricos do sistema capitalista,” (Valla, 1986, p. 17).

De modo semelhante, Alfonso Torres Carrillo defende a educação popular em sua dimensão emancipadora num espectro político-pedagógico que está alicerçado nas teorias críticas que impactaram, de modo contundente, o pensamento filosófico e científico (Carrillo, 2013). Para o autor, mudanças substanciais no modo de pensar a educação, seu papel transformador e revolucionário, deram base para se constituir uma leitura política crítica em relação aos modelos dominantes de educação, de organização dos conteúdos escolares, de focalização no caráter emancipatório da educação. A educação popular herdaria da teologia da libertação, do pensamento marxista, das contribuições da psicanálise de Freud à psicologia, da ética política, este papel de uma prática política e pedagógica transformadora, emancipadora, que pudesse se contrapor aos paradigmas dominantes impostos pelo sistema capitalista.

Um bom exemplo disso é apontado por Esteban e Tavares (2013) ao mencionarem a ideologia desenvolvimentista que prevaleceu durante o século XX em países na América Latina, como o Brasil, que entendia a educação pública a partir de uma visão liberal, portanto previa que as classes populares deveriam receber uma formação inicial centrada na aquisição de conhecimentos práticos, voltados para a inserção no mercado de trabalho.

Kuenzer já assinalava a respeito desta vinculação entre concepção pedagógica do ensino médio brasileiro e o desenvolvimento das forças produtivas, o que gerava uma tensão

entre a educação geral e a educação específica, nos alertando para as determinações infra-estruturais e políticas em cada momento na história da educação brasileira, em especial para esta etapa da formação (Kuenzer, 1997).

Por outro lado, o fracasso escolar das classes populares, que povoou o discurso de intelectuais, gestores e educadores ainda persiste e reforça a ideia de que o baixo desempenho destes estudantes tem origem na sua condição social e cultural, além de concluir que o insucesso na escola deve-se aos fatores familiares, entendidos sempre a partir da representação hegemônica de que os responsáveis de origem popular não valorizam a educação. (Patto, 1999; Lahire, 1997)

Apesar da relação direta, não é possível aqui, traçar este percurso do acesso à escola no Brasil, sob risco de nos desviarmos de nosso caminho. Mas o fato é que a escola pública é o locus privilegiado para a defesa de uma educação efetivamente popular. E, em se tratando da formação docente, pensemos que a naturalização do fracasso das classes populares na escola se apresenta sob formas distintas. Ela está presente quando o projeto de educação não é efetivamente inclusivo. Isso significa dizer que uma visão homogeneizadora prevalece nas estruturas e funcionamento das instituições de ensino. Candau fala em uma perspectiva monocultural, que não enxerga a pluridiversidade de sujeitos e suas práticas socioculturais como elemento estruturante para pensar os processos de ensino e aprendizagem (Moreira e Candau, 2008)

Na prática escolar, isso ganha contornos particulares, a depender da forma como o sistema de ensino se constitui naquele

local e do modo como a gestão da unidade escolar se organiza. Então podemos ter práticas docentes que não estão articuladas com o cotidiano vivido pelo corpo discente e, por mais incoerente que possa parecer, planejamento e execução de projetos pedagógicos alheios aos desafios concretos do contemporâneo, no geral sempre privilegiando os conteúdos disciplinares sem que estes tenham a devida relação com a vida social.

Do ponto de vista estritamente da formação docente inicial, observamos que temos distintas ancoragens epistêmicas sustentando o que se propõe nos cursos de licenciatura. Mas, conforme apontado por Lander, prevalece uma perspectiva eurocêntrica, um viés liberal e capitalista no modo como organizamos nosso pensamento e o difundimos (Lander, 2005). Para o sociólogo venezuelano, a colonialidade do saber ainda dá sustentação ao modo como pensamos e ordenamos a sociedade. Neste ordenamento, hierarquizamos o conhecimento científico de acordo com os parâmetros das chamadas ciências naturais, fracionamos o modo de ler e interpretar a realidade, produzindo saberes parcelares que tentam explicar a realidade a partir de suas chaves de leitura e, por vezes, redundam num pensamento fragmentado, que não ajuda a compreender a totalidade social.

Nada trivial nos depararmos com propostas curriculares assentadas na separação entre cursos de bacharelado e de licenciatura. Ou mesmo, dentro dos cursos de licenciatura a hierarquização entre componentes disciplinares mais ortodoxos, referentes aos fundamentos epistemológicos da ciência, e os componentes didático-pedagógicos que versam sobre o ensino. Em outras palavras aqui, aparentemente, teoria e prática possuem

assentamentos totalmente distintos. Compreende-se que algumas disciplinas são responsáveis pela teorização, enquanto outras, menos importantes, são momentos mais “leves”, de imitação de modelos, de aquisição de técnicas, de treinamento e capacitação. Teoria e prática não caminham juntas, se retroalimentando, uma justificando a outra de modo a permitir a autonomia intelectual sob a condição de um pensamento livre, crítico e socialmente referenciado.

Mergulhando um pouco mais neste universo, cabe ainda considerar a linguagem, os procedimentos avaliativos, as possibilidades de acesso ao conhecimento que o ambiente acadêmico adota, aplica e proporciona aos estudantes. É comum que se legitimem determinados procedimentos, ainda que estes dialoguem pouco com os saberes populares que os estudantes trazem para o espaço da universidade.

Diferentemente, defendemos aqui o caráter social do conhecimento, realizado a partir da relação entre os sujeitos da aprendizagem, com seus contextos e práticas sociais, e o conhecimento científico acumulado pela sociedade. Cabe, portanto, nos interrogar como os processos concernentes à formação de professores toma para si esta dinâmica. Estamos operando um movimento em que estes futuros educadores e educadoras ocupam uma posição social, trazem em si muitas vozes, muitas histórias, que precisam ser acionadas para fazer com que o conhecimento da academia tenha valor e exerça algo efetivamente transformador, deslocando o olhar do sujeito aprendiz para mais longe, para a maior complexidade.

Isto posto, é preciso estar atento às diferentes demandas no ensino que se intensificam a partir dos anos de 1990, motivadas pela emergência de grupos sociais historicamente alijados das políticas públicas de educação, grupos sociais que apresentam territorialidades específicas e demandas por uma aprendizagem diferenciada.

O Estágio Supervisionado como um espaço para aprendizagens diferenciadas

O primeiro ponto a ser destacado é o modo como o estágio supervisionado vem sendo pensado na formação docente inicial proposta pelo Curso de Licenciatura em Geografia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Comprendemos a formação docente inicial como uma ação educativa que tem intencionalidade e método. Objetivamente queremos formar um profissional habilitado para exercer a função do magistério. A este horizonte se destinam procedimentos metodológicos a respeito da aquisição de conceitos, princípios, objetivos concernente a determinado campo científico.

Concordamos com Nóvoa (2019) ao mencionar que o ambiente universitário se constitui no espaço da formação inicial que projeta os graduandos para um ambiente de pesquisa. É neste contexto que o conhecimento vai ganhando robustez. Por fim, no ambiente de trabalho nas escolas, enfatiza-se a presença do professor, agora sim enquanto coletivo.

Formação inicial na universidade, formação em pesquisa e a vivência na escola se articulam, como num percurso formativo que

vai trazendo densidade e efetividade para a profissionalização. É interessante notar que esta construção acontece sempre num contexto de produção coletiva, que envolve distintos sujeitos de aprendizagem e ensino. Tomemos como referência esta construção tripartite de Nóvoa para pensar nos sujeitos e espaços pedagógicos em que a formação ocorre, isto é, os/as docentes do departamento, os/as graduandos do curso, reunidos pelas disciplinas, grupos de pesquisa, fóruns pedagógicos e políticos da vida acadêmica, projetos de extensão. Paralelamente, articula-se com a escola, com os ambientes de educação não formal, as instituições outras que desenvolvem experiências educativas, as instâncias formuladoras de políticas de educação.

O currículo que colocamos em prática é fruto de um trabalho de construção coletiva do Departamento de Geografia, FFP/UERJ. Sua construção remonta 2006 e expressa o debate travado internamente pelo departamento em torno de um curso que pudesse superar as convencionais dicotomias teoria e prática, físico e humano e formação *stricto sensu* na Geografia e formação pedagógica. Por isso a definição dos seguintes eixos formativos: teoria e método em Geografia, Geografia Humana/Geografia Regional, Natureza, Escalas e Ensino. É fundamental destacar que estes eixos são distribuídos ao longo dos oito períodos regulares do curso, aos quais são acrescidas disciplinas propedêuticas oferecidas por outros departamentos da unidade e do módulo pedagógico comum a todos os cursos de licenciatura, conforme deliberação do curso.

Como um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, o Estágio Supervisionado ocupa um espaço

fundamental na articulação entre o conhecimento acadêmico obtido através do curso e as práticas pedagógicas que a profissão demanda.

O estágio supervisionado é entendido como um campo de conhecimento, o que lhe atribui um estatuto epistemológico muito bem definido e voltado para uma prática profissional exitosa. O curso oferece quatro disciplinas de estágio supervisionado, a saber: Estágio Supervisionado I (90 horas), Estágio Supervisionado no Ensino de Geografia II (120 horas), Estágio Supervisionado no Ensino de Geografia III (120 horas) e Estágio Supervisionado do Ensino de Geografia IV (90 horas). O primeiro deles é oferecido pelo Departamento de Educação da unidade e os demais pelo próprio Departamento de Geografia.

De acordo com o Artigo 13, Parágrafo 1o. inciso II da Resolução CNE n. 2/2015, a carga horária mínima para realização das atividades de Estágio Supervisionado para os cursos de licenciatura é de 400 horas do currículo do curso e deve ser realizada na área de formação e atuação correspondente na educação básica. Neste caso, temos 420 horas dedicadas a estas disciplinas.

Na disciplina de Estágio Supervisionado I, graduandos e graduandas fazem uma reflexão sobre a prática de ensino no contexto da formação de professores. Para isso, discutem os espaços educativos, as possibilidades de atuação docente e a diversidade de processos de aprendizagem. Para uma parcela do corpo discente o estágio se constitui como a porta de entrada no ambiente escolar e os primeiros contatos com os professores regentes, agora como sujeitos em formação para o exercício desta função.

O Estágio Supervisionado no Ensino de Geografia II destina-se ao aprofundamento de procedimentos metodológicos para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental. Enquanto o Estágio Supervisionado no Ensino de Geografia III se incumbe das reflexões voltadas para o Ensino Médio.

Em ambos, valorizam-se os espaços de diálogo com os sujeitos das escolas, a investigação e análise das tendências e novas proposições para o ensino de Geografia e o corpo discente é orientado a buscar uma experiência de inserção qualificada nas instituições públicas de ensino, compreendendo que esta vivência está além da observação, mas que pode aguçar o olhar crítico e propositivo dos mesmos a respeito do que é e pode se tornar o projeto de educação.

O Estágio Supervisionado no Ensino de Geografia IV tem uma proposta distinta. Seu objetivo é proporcionar ao corpo discente um aprofundamento teórico e analítico sobre modalidades de ensino em condições diferenciadas, como educação do campo, educação quilombola, educação indígena, educação de jovens e adultos e educação em condições especiais de ensino-aprendizagem, como por exemplo, para pessoas com deficiência. Em outras palavras, aqui reunimos situações de aprendizagem que abrigam as experiências territorialmente centradas e os desafios da inclusão dos sujeitos que trazem demandas educacionais específicas.

A função destas disciplinas é principalmente possibilitar esta parceria entre a universidade e as escolas conveniadas, tornando-se um espaço de convivência pedagógica e de formação política a respeito das questões relacionadas à educação. Contudo, vale destacar que as parcerias extrapolam a educação formal e

alcançam uma articulação com espaços não formais conduzidos por organizações da sociedade civil e movimentos sociais.

Ao longo deste processo, a universidade, sobretudo na figura dos docentes desta disciplina e de seu conjunto de estudantes matriculados, vêm estreitando laços, fortalecendo diálogo com os professores regentes da educação básica e suas unidades de ensino, o que resulta em impactos relevantes à formação docente inicial, não somente pelas potencialidades que esta relação produz, mas pela oportunidade de construir uma relação simétrica, de influências recíprocas entre universidade e escola básica.

No que tange especificamente à disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino de Geografia IV - objeto principal de nosso debate aqui - não há dúvidas de sua enorme contribuição para a formação docente inicial, sendo, muitas vezes, a primeira oportunidade de estudantes para debates que não foram comuns ao longo de sua graduação. Contudo estamos convictos de que a carga horária oficial não é suficiente para que possamos atravessar os conteúdos e vivências que a disciplina propõe.

Ademais, antecipamos que o desenho desta disciplina diferencia-se do que é apresentado nos estágios anteriores. Isso acontece porque as situações apresentadas extrapolam aquelas vistas anteriormente, provocando questões e indagações aos estudantes que, inicialmente, passaram despercebidas ao longo da graduação, e que ganham forma e materialidade através dos trabalhos de campo, nos quais os estudantes imergem em experiências que os impulsionam a pensar outras geografias.

O que os 10 anos nos mostram ? Desafios e estratégias

Ao longo desses 10 anos ministrando esta disciplina de estágio, ambos os professores adotaram diferentes estratégias e foram construindo uma proposta de curso em que a dimensão da cultura ganha densidade.

Se entendemos a cultura como uma moldura que suporta a vida em sua diversidade de expressões, caminhamos no sentido de ultrapassar a aceção clássica de cultura como um traço do homem culto ou de um patrimônio histórico da humanidade e argumentamos, conforme aponta Williams (2007, p. 120), para a ideia da cultura no plural, isto é, das culturas específicas e variáveis não somente ao longo do tempo, mas também dos grupos sociais no interior de um País.

Barbosa e Dias (2013, p. 17) ao caracterizarem a cultura como um « produto do encontro de saberes e fazeres da diversidade dos modos de vida », assinalam como esta se coloca como um canal de comunicação entre os indivíduos e destes com o mundo, isto é, a cultura promove a significação do ser-no-mundo. É a partir desta compreensão que a diversidade temática da disciplina se manifesta, exigindo uma carga de leitura expressiva, com temas e abordagens que não necessariamente foram acumulados ao longo da formação.

Outrossim, identificamos nessa direção a relação estreita entre ensino de Geografia e Cultura, uma vez que a diversidade de sujeitos nos impõe pensar a relação entre a produção social e cultural do espaço pelos indivíduos e grupos sociais, e similarmente, em como a educação geográfica reúne condições para provocar o

debate sobre cultura numa acepção mais geral e, ao mesmo tempo, mais espacial e territorial.

Todo e qualquer arranjo societário elege seus valores, suas normas e preceitos e os perpetua de geração em geração, como forma de reproduzir seu modo de vida. Como esta produção cultural condiciona ordenamento espacial é uma indagação central para a formação docente inicial, porque é este professor, regente e principal articulador de um processo de aquisição de conhecimentos para sujeitos inseridos e produtores de cultura.

Esta diversidade temática é a expressão da pluralidade cultural que marca o trabalho docente no contemporâneo. Quando vamos estudar e analisar as características e condições básicas da educação do campo, ou da educação quilombola ou das demais formas de educação diferenciada que a disciplina propõe, temos o desafio de mergulhar nos elementos estruturais e conjunturais que atravessam estes grupos sociais. A título de exemplo, discutir procedimentos metodológicos para educação de jovens e adultos não é uma tarefa exclusivamente pedagógica ou didática, mas envolve um mergulho nas condições históricas e sociais que produziram uma fração expressiva da população brasileira com poucos anos de estudo, experimentando uma grande distância entre sua idade e o fluxo regularmente previsto no percurso da educação básica.

Ensinar geografia para jovens e adultos implica em discutir as geografias vividas por estudantes trabalhadores (Ressende, 1989) e por muitos jovens recém evadidos dos cursos diurnos. Falamos de públicos com condições muito distintas, que vivenciam trajetórias diárias bem diferentes. Do estudante em condições de trabalho muitas vezes adversas, que enfrentam um movimento

pendular extremamente perverso na grande metrópole, àqueles que acumulam fracassos escolares nos turnos regulares e foram sutilmente estimulados a se matricularem no noturno por diversos motivos.

De modo semelhante, ao percorrer os meandros da educação quilombola no Brasil, há que se pensar na assustadora invisibilidade da contribuição dos povos de origem africana para o País e tudo que isso significa em termos de reconhecimento do patrimônio cultural e de saberes que são desprezados no ensino formal e na própria academia.

Assim, adotamos para esta última disciplina, um movimento distinto do que geralmente é realizado nas demais disciplinas de Estágio Supervisionado. No Estágio I, II e III, estudantes se dirigem a unidades de ensino para cumprirem as cargas horárias correspondentes. No Estágio Supervisionado no Ensino de Geografia IV construímos uma outra dinâmica de trabalho, isto é, as abordagens teóricas são acompanhadas por idas a campo num esforço coletivo. Vejamos: ao discutir a educação popular, a educação quilombola, indígena, do campo e, assim por diante, o grupo de estudantes inscritos na disciplina realiza um trabalho de campo, visitando experiências concernentes ao tema ou modalidade que está discutindo. Por isso temos percorrido, escolas indígenas, e quilombolas, principalmente no Estado do Rio de Janeiro, conhecemos experiências de educação do campo, sobretudo aquelas desenvolvidas em assentamentos rurais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, fazemos um percurso por experiências de educação não formal em favelas, visitamos práticas pedagógicas para estudantes cegos, surdos ou com outras

deficiências, conhecemos práticas de educação formal e não formal com jovens e adultos.

Para cada uma destas visitas, a orientação é que o grupo de estudantes possa conhecer as estratégias metodológicas e pedagógicas adotadas naquela modalidade, dialogar com os professores regentes, principalmente os de Geografia, identificando as especificidades de trabalho para este público, apropriar-se de elementos que atravessam aquela modalidade, investigando as estruturas e os contextos atuais que a caracterizam e, também, e não menos importante, tentar compreender os traços culturais marcantes daquele grupo a quem a atividade educativa é dirigida. Este conhecimento faz toda diferença para o desenvolvimento da escuta e no estímulo ao olhar crítico e sensível da realidade.

De outro modo ainda, o estágio em questão abre um campo de discussões bastante atuais que deve ter um olhar atento do campo geográfico. Sujeitos como os jovens, os coletivos negros, as comunidades indígenas e quilombolas, os coletivos que atuam com o tema do gênero, da diversidade sexual e dos direitos sexuais e reprodutivos, os camponeses organizados, emergem como sujeitos sociais, com visibilidade política e trazem saberes antes obscurecidos ou enquadrados pelos esquemas modulares do ordenamento social moderno. São saberes locais, são narrativas do modo de vida, são memórias e registros expressivos da vida cotidiana, são conhecimentos insurgentes e significativos para muitos grupos sociais. Pode o estágio supervisionado ser um espaço de diálogo e escuta destes saberes? Pode a Geografia ser um pensamento relevante destas geografias, destes recortes marcados pela diferença? Para ambas as questões a nossa conclusão é sim.

Até aqui realizamos um exercício de reflexão sobre o planejamento da disciplina, elucidando pontos centrais de sua pauta no processo formativo dos futuros professores e professoras de geografia. Entretanto, é necessário reconhecer que enfrentamos uma série de desafios, posto que não se trata daquela concepção mais rotineira de imersão na escola básica, mas sim de aprendizagem sobre outras experiências e espacialidades no ensinar.

Sendo assim, elencamos a seguir quatro desafios que consideramos centrais nesta experiência de estágio que temos desenvolvido. Vejamos: o primeiro diz respeito a diversidade temática que demanda um investimento de tempo para leituras e aprendizagens qualificadas; o segundo é o campo das legislações, no qual os estudantes encontram balizamento para exercerem a profissão; o terceiro é a realização dos trabalhos de campos nos espaços e situações específicas de aprendizagem, nos quais possibilitamos uma maior aproximação com as distintas realidades; e, por fim, temos o desafio de construir uma leitura geográfica sobre estas experiências.

O primeiro desafio, embora tenha sido debatido nos tópicos anteriores, coloca-se de modo complexo para nós a medida que cada aula representa um universo de questões e reflexões. O curso dividi-se em quatro momentos, isto é: primeiramente resgatamos a dimensão da cultura e da perspectiva da construção de uma educação pública que seja popular, ou seja, que incorpore os diferentes e desiguais grupos sociais de nosso País, reconhecendo os saberes e fazeres destes grupos. .

Ao longo desse bloco, dialogamos sobre a exclusão educacional de grupos não brancos e apresentamos os processos assimilacionistas das práticas de ensino com a população indígena que perduraram por séculos. Em contraponto, destacamos os esforços de uma educação popular na segunda metade do século XX. Tais debates demandam uma releitura da educação de jovens e adultos, e das práticas emancipatórias produzidas por educadores populares, como Paulo Freire, ou ainda, aquelas experiências pedagógicas que foram produzidas no que assim podemos denominar como campo do pensamento crítico, que mobilizou distintas lutas sociais, políticas, filosóficas, teológicas e éticas e dialogou com a educação na América Latina, principalmente tentando articular e fortalecer grupos, redes e coletivos em torno de um projeto de sociedade mais justa e humanizada.

Nessa trajetória abordamos o processo presente no EJA, discutindo quais são os corpos que frequentam esta modalidade, e as condições estruturais que levaram os estudantes a estarem nesse espaço. Esta proposta nos leva também a pensar a cultura como uma estratégia de ação para abarcar múltiplas espacialidades, contemplando temas sobre as periferias, em visitas a espaços de aprendizagem, prioritariamente na região metropolitana.

Ainda neste momento apresentamos um panorama das mudanças que ocorreram na educação a partir dos anos 1990/2000 e também dos movimentos sociais, que passaram a ver na educação um campo fundamental de disputa, como retrata Arroyo(2011). Exemplo disso é a atuação do Movimento Negro, vista sob a luz do conceito de Movimento Negro Educador (Gomes, 2017), que busca políticas de reparação também no que diz respeito a construção de

um currículo antirracista. Outra linha possível de ser retratada diz respeito ao Pré-vestibular para Negros e Carentes – PVNC, que atua em diferentes escalas no acesso deste público ao ensino superior, e tem na dimensão política e cultural uma ferramenta de ação (Santos, 2007)

No segundo momento partimos para a discussão do que chamamos de educação territorialmente referenciada/diferenciada, apresentando a educação quilombola, do campo e indígena, marcadas pela centralidade do conceito de território, como categoria que associa prática, legislação e linguagem dos movimentos (Haesbaert, 2014).

O debate sobre esses processos implica em uma releitura do que os estudantes entendem por comunidades quilombolas, indígenas e do campo. Um movimento de desconstrução dos imaginários coloniais que povoam as percepções dos estudantes é fundamental, e os prepara para ir a campo. Junto a isso, o debate sobre território se mostra basilar para contribuir na compreensão do que seja uma educação territorialmente diferenciada/referenciada, o que fortalece as territorialidades das comunidades ao valorizar suas práticas e saberes (Corrêa e Santos, 2022).

No terceiro momento, constituímos com os estudantes uma reflexão sobre as agendas contemporâneas no ensino de geografia, debatendo o papel das discussões sobre racismo, gênero e juventude no currículo. Aqui pensamos, sobretudo, em como as pautas recentes de movimentos sociais emergem e ressignificam a nossa ciência.

Nessa linha, a lei 10.639/03 e 11.645/08 são demonstrações de poder de grupos antes subalternizados, que conseguem disputar o currículo e alterar uma série de práticas. Afinal, o exercício de pensar as relações raciais no currículo demanda uma revisão das nossas práticas pedagógicas e dos conteúdos a serem discutidos (Santos, 2007). Assim é necessário rever posturas e práticas, repensar os conteúdos, adotar novos temas para construir um currículo antirracista (Cirqueira et al, 2023). Nesta linha percebemos a dificuldade dos estudantes em pensar tais temáticas à luz de uma ótica geográfica, o que intensifica a necessidade de mais formação e pesquisa.

Na temática de gênero o processo é semelhante. Há uma dificuldade em identificar discussões na ciência geográfica, mesmo que o campo já esteja estabelecido a pelo menos trinta anos (Silva et al, 2017). Por outro lado ainda, observa-se o receio quanto à abordagem desta dimensão em sala de aula. Os legados heteropatriarcais de nossa sociedade contribuem para que temas como: direitos da mulher, direitos sexuais e reprodutivos, a afetividade e a sociabilidade juvenil, sejam interpretados pelos referenciais da moral e da religiosidade dominantes, transformando-os em algo que não se deve abordar. Por outro ângulo, é indispensável reconhecer as tentativas de controle sobre as políticas e processos educacionais exercidos por grupos conservadores, que advogam pelo que denominam de educação a-partidária e sem caráter ideológico, como se o ato de educar pudesse efetivamente acontecer sem qualquer implicação desta natureza.

Paralelamente às dimensões de raça e gênero, elegemos ainda o debate sobre juventudes, certos de que uma educação

referenciada nos territórios e sujeitos concretos deve tomar este grupo social como objeto de pesquisa e análise. Sobretudo porque os jovens constituem o principal contingente que transita nos espaços educacionais e, também, emergem na arena pública como sujeitos políticos. Do mesmo modo, uma parcela expressiva dos graduandos e graduandas, os futuros professores e professoras de geografia, situa-se, na normativa legal, nesta mesma condição etária

A abordagem sobre a categoria juventude no estágio supervisionado objetiva construir um olhar crítico sobre os esquemas modulares com que costumeiramente pensamos este grupo social. Partindo das leituras usuais, as juventudes são traduzidas por um recorte biocronológico que se assenta na caracterização etária, nos critérios de desenvolvimento físico e biológico, num determinado enquadramento quanto ao comportamento social e cultural (Simão, 2013). É muito comum que os jovens sejam interpretados por ideias como transitoriedade, imaturidade, irreverência, incorformismo, ou seja, como sujeitos que ainda não são plenos de autoridade e conhecimento.

Os esquemas modulares de juventude não são apenas construções teóricas, mas incidem na espacialidade juvenil. A exemplo disso, NOVAES (2006)¹ aponta os espaços prescritos para os jovens, isto é, a casa e a escola. Acompanhando este raciocínio, podemos pensar na noção de etapa transitória da vida, que orienta o modo de ver as juventudes e se expressa em rituais de passagem como a conclusão dos estudos, o ingresso no mercado de trabalho, o casamento ou a paternidade/maternidade. Ou seja, os processos individuais de transição para a vida adulta, que são tecidos a partir

¹ In: ALMEIDA, M.I.M.;EUGÊNIO, F. 2006.

de uma concepção de juventude, mas que objetivamente estão suspensos, oscilantes, fluidos, em face as mudanças culturais em curso, plena de contradições e desigualdades.

Diante deste cenário, cabe ao processo formativo de futuros educadores em Geografia indagarmos sobre os desafios para educar em contexto societário tão complexo como o nosso, marcado por incertezas, mudanças aceleradas, sociabilidades atravessadas pela lógica do capital. As transições não acontecem de maneira similar para as juventudes. A exemplo, se estamos atuando com jovens periféricos, como dimensionar o futuro em condições por vezes adversas? Como construir práticas educacionais que levem em consideração a diversidade das juventudes quanto à dimensão sócio-humana, a desigualdade em termos socioeconômicos e as diferenças socioculturais?

Outro ponto relevante que é objeto de análise da disciplina no que tange às juventudes está relacionado a construção cultural desta categoria. Reguillo (2007) é enfática ao apontar o equívoco de pensarmos este grupo social como um contínuo temporal e a-histórico. Isto significa dizer que, como categoria social, a juventude é culturalmente construída a partir das mediações com a ordem social. Isso requer que estejamos permanentemente atualizando nossos modos de teorizar e se relacionar com tal objeto, sob pena de não avançarmos na interpretação da realidade.

Um projeto de formação docente deve levar em consideração as especificidades vivenciadas pelos jovens de hoje. A cientista social mexicana assinala três elementos que considera estruturantes

« Por tanto, puede considerarse que la realización tecnológica y sus repercusiones en la organización productiva y simbólica de la sociedad, la oferta y el consumo cultural y el discurso jurídico, se constituyen entonces entre elementos que le dan sentido y especificidad al mundo juvenil, más allá de la fijación de unos límites biológicos de edad. » (Reguillo, 2007, p. 50)²

Consequentemente, um olhar atento para esta complexidade torna-se crucial se pretendemos estabelecer diálogos prósperos com os estudantes, com os grupos juvenis com quem pretendemos trabalhar. O conhecimento produzido nos espaços educacionais não pode ser refratário aos contextos de vida juvenil e aos conhecimentos que são ali produzidos. Quantos novos conhecimentos podem ser colhidos desta relação entre a escolarização e os saberes produzidos, por exemplo, nas batalhas de rima, nas resenhas jovens nas ruas, nos coletivos que se constituem em espaços informais de aprendizagem? Este reconhecimento social e cultural é um passo fundamental para que obtenhamos êxito na consolidação de uma educação efetivamente libertadora, social e territorialmente referenciada.

Por fim, o último bloco visa discutir aspectos da educação especial. O nosso foco aqui não é o aprofundamento sobre a pluralidade temática que a educação especial apresenta. O interesse é expor um debate sobre o papel do professor na inclusão, diante da nova realidade da escola pública brasileira. Assim, os diálogos partem de textos que discutem experiências docentes, bem

² In: Juventude e Contemporaneidade. – Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

como visitas em campo, para que os estudantes conheçam as propostas e os desafios que elas trazem consigo.

O segundo desafio diz respeito ao campo das legislações e dos currículos. Os estudantes têm dificuldades em entender as diretrizes e propostas curriculares de diferentes naturezas, discutidas nas aulas. Afinal, elas implicam repensar a prática docente e os conteúdos ministrados.

Ao propor uma reflexão sobre a educação de jovens e adultos, percebemos que a falta de diretrizes claras, induzem os estudantes a uma leitura de que trabalhar na EJA é adequar os conteúdos a partir da redução dos planos de aula. Ademais, há falta de reflexão sobre quem são esses estudantes, que além de trabalhadores e trabalhadoras, são corpos rejeitados na escola regular, em uma diminuição cada vez maior da distorção série-idade, resultando na juvenilização da EJA. São também, em sua maioria negros, além de mulheres que tiveram que abandonar a escola por se tornarem mães ou para assumir tarefas domésticas como cuidar dos irmãos mais novos. Há ainda aqueles grupos que devido a uma série de constrangimentos enfrentados no cotidiano escolar, atravessados principalmente pelos enraizados preconceitos raciais e sexuais de nossa sociedade, ou por atos de violência física e/ou simbólica, se afastaram, voluntariamente ou não, do espaço escolar.

Notamos dificuldades semelhantes por parte dos estudantes quando abordamos as diretrizes de educação do campo e quilombola, ou mesmo a pauta da educação indígena. Nessa linha, é importante refletir que as diretrizes apresentam propostas curriculares e pedagógicas que alteram os projetos político-pedagógicos. Dessa forma, alçam as comunidades a um papel

protagonista. Um currículo numa escola quilombola, por exemplo, parte de um processo em que esta comunidade começa a fazer parte da gestão escolar, pensando sua história e geografia (Corrêa e Santos, 2022).

Há ainda a educação especial, em que o foco está nas legislações de inclusão, mas também nas demandas por formação e recursos que visam garantir direito a professores e estudantes, a uma estrutura efetivamente inclusiva, que envolve o acompanhamento de profissionais habilitados e o uso de tecnologias assistivas. Assim, o professor tem entendimento que precisa repensar suas práticas ao ter contato com estes estudantes e que isso envolve a produção de materiais adequados, sob o suporte técnico e instrumental necessário.

O terceiro desafio diz respeito aos trabalhos de campo. A maior dificuldade, além da burocracia universitária para reservar transporte para os espaços mais distante, é selecionar os espaços a serem visitados. Isto acontece pois este estágio abarca as múltiplas realidade, espaços formais e não formais de aprendizagem.

Usualmente realizamos visitas mais pontuais em escolas que apresentam a educação de jovens e adultos, normalmente no período noturno, ou nos centros de educação a distância destinados a este público.

Em espaços não formais, destacamos as visitas em pré-vestibulares comunitários, buscando identificar as estratégias adotadas e o papel político e cultural que eles cumprem. Outros espaços educativos de organizações da sociedade civil também se constituem como destino de nossas visitas, principalmente no

contexto de uma agenda mais popular e periférica para a qual temos dado prioridade. Aqui cabe salientar que esta agenda opera um papel fundamental em desconstruir as representações de que os espaços periféricos, como as favelas e demais comunidades urbanas, são territórios em que educação e cultura são pouco visíveis e valorizados.

Diferentemente, as visitas em escolas quilombolas, indígenas e do campo impõem o desafio do maior deslocamento. No geral são mais afastadas do centro urbano em que se localiza nossa unidade acadêmica e onde reside a maior parcela dos graduandos e graduandas, o que implica numa dinâmica de mais de um dia de atividade, exigindo que organizemos as estruturas de acomodação para pernoite, alimentação e veículos apropriados para realizar os deslocamentos.

Nessa linha, por uma questão estratégica, realizamos de modo frequente visitas a escolas indígenas e quilombolas situadas nos municípios de Angra dos Reis e Paraty, ambos localizados na região da costa verde do Estado do Rio de Janeiro. O direcionamento é conhecer o projeto político pedagógico e a organização da escola. Tentamos aguçar o olhar dos estudantes para identificar o papel que a comunidade exerce na escola e as disputas que atravessam essa participação. Sendo assim, pensar esta relação estabelecida entre as territorialidades das comunidades e a escola, que embora seja altamente fecunda, é permeada de conflitos.

No caso das escolas do campo, temos adotado como estratégia conhecer as escolas com atuação do MST, mas principalmente, visitar a Escola Nacional Florestan Fernandes,

entendendo-a como um dos principais espaços de educação popular da América do Sul. A escola está localizada em Guararema/SP. As visitas envolvem conhecer o espaço da instituição, seu funcionamento, acompanhar as dinâmicas internas da escola, em especial seus espaços formativos e aprofundar os princípios político-pedagógicos que sustentam o trabalho de formação da classe trabalhadora que passa por ali. Dado que a ENFF tornou-se um centro internacional de formação, em geral estas visitas proporcionam o contato com sujeitos de diferentes lugares do mundo, europeus, africanos e sul americanos, ampliando o espectro de formação dos estudantes.

Por fim, destacamos as visitas às escolas que possuem projetos políticos pedagógicos de inclusão. Nessa direção visitamos tanto projetos em menores escalas, com salas de recursos, dialogando com professores da rede os desafios da inclusão, como também em instituições históricas, nos beneficiando do fato de termos duas instituições no Estado do Rio de Janeiro, o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES e Instituto Benjamin Constant – IBC, referências na promoção de práticas educacionais com estudantes surdos e cegos, respectivamente. Estes dois institutos possuem espaços, pesquisas e equipes que constroem materiais, linguagens e cursos que atendem públicos com necessidades especiais e professores em formação.

Assim, destacamos as possibilidades de reflexão dos estudantes quando visitam estes espaços, comparando com as condições das escolas públicas e dos esforços produzidos nas salas de recursos.

O último desafio é a produção de uma leitura geográfica destes processos. Este nos acompanha ao longo de todo o curso, pois implica a contínua reflexão de como a leitura geográfica pode contribuir tanto no entendimento dessas propostas educacionais e pedagógicas e seus distintos públicos, assim como contribuir na produção de materiais didáticos que podem, futuramente, se constituir num acervo para a universidade e para os próprios estudantes.

Com isso queremos dizer que o nosso olhar enquanto professores de geografia ajuda na compreensão destas diferentes modalidades e no entendimento das práticas espaciais que as formulam, bem como o conteúdo geográfico pode ajudar estes estudantes a criarem ferramentas para entenderem o mundo e o seu lugar no mundo, questionando quando preciso essa posição.

Conclusão

Por fim, as análises que empreendemos aqui podem ser resumidas em algumas reflexões do campo de estágio que desenvolvemos. Um dessas é, sem dúvida, o papel que a disciplina desempenha por uma formação integral, isto é, que articula os diferentes conhecimentos acadêmicos, científicos e da realidade social plural onde atuamos como docentes. Esta formação integral supõe um diálogo entre sujeitos, processos e recursos. São educadores da universidade, da educação básica, das organizações sociais, que operam processos formativos, avaliativos, ações políticas e pedagógicas, mobilizando um conjunto de ferramentas e recursos que estão à disposição para promover uma aprendizagem referenciada.

Desdobra-se daí que esta construção de saberes é uma produção coletiva e, como tal, não pode ser exclusiva do mundo acadêmico, sob risco de não cumprir sua função social. Os saberes gerados nos ambientes de estágio supervisionado são de múltipla autoria. São muitas mãos e pensamentos, que se mobilizam, às vezes inconscientemente, para compor uma criação intelectual, um projeto com impacto social relevante. A fundamentação teórica e metodológica que fermenta as ações de estágio pode ser revisitada por cada um dos seus sujeitos, cada um e cada uma a partir de seu objetivo e condição.

Efetivamente as experiências no Estágio Supervisionado no Ensino de Geografia IV que temos traçado têm provocado um certo deslocamento dos estudantes da graduação a respeito dos seus horizontes sobre o trabalho docente e tem contribuído para alargar o olhar sobre a pluralidade de situações e de sujeitos com os quais podem trabalhar. Estamos seguros que o germe de uma educação popular, no sentido filosófico, tem alcançado os que passam pela experiência. Que isso concorra ainda mais fortemente por profissional docente comprometido com a democratização do conhecimento e da educação como um direito universal.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que embora este artigo apresente uma experiência específica, acreditamos que suscita questões para pensar, de um modo geral, o estatuto do estágio supervisionado. Para superar propostas que padronizam práticas e currículos e não levam em consideração a pluralidade populacional e territorial brasileira temos que aprofundar conhecimentos, estimular o diálogo e valorizar os diversos corpos que frequentam a escola e as diferentes territorialidades em que estas se referenciam.

Referências Bibliográficas

AGENDA JUVENTUDE BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. Pesquisa Nacional sobre perfil dos jovens brasileiros. Brasília, 2014.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (orgs). Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de ; EUGÊNIO, Fernanda (orgs) Culturas juvenis : novos mapas do afeto. Rio de Janeiro : Zahar Editora, 2006.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ANDRADE, Marcelo; LIMA, Augusto ; MIRANDA, Claudia (et al.) A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. A Educação de Jovens e Adultos e o Programa Nova EJA: um olhar analítico sobre a categoria trabalho para formar trabalhadores. Revista Tamoios, São Gonçalo/RJ, ano 10, n. 2, p. 35-56, jul/dez. 2014.

ANJOS, Rafael Sanzio Araujo dos. África, A Educação Brasileira e a Geografia. In: SECAD-MEC. (Org.). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília-DF: MECBID-UNESCO, 2005a, v. 1, p. 167-184.

BATISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno.; JESUS, Denise Meyrelles de (orgs) Educação especial: diálogo e pluralidade. - 3 ed. - Porto Alegre: Mediação, 2015

BUTLER, Judith. Os sentidos do sujeitos. Coordenação de tradução: Carla Rodrigues - 1 ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000

_____ Educação em movimento: formação de educadores e educadoras do MST. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão, OLIVEIRA, Luiz Fernando de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. In: Revista

Brasileira de Educação. V. 22. N. 69, abr-jun/2017.

Clavatta, Maria; RUMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos integrada à formação profissional. Revista CEDES, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr-jun, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, 2000.

FARAGE, Eblin Joseph.; SANTO, Andreia Martins de Oliveira (orgs) Educação Pública no conjunto de favelas da Maré: desafios e potencialidades. 1. ed. - Rio de Janeiro: Mórula Editora, 2023.

FAVERO, Osmar et al. (orgs). Juventude e Contemporaneidade. – Brasília : UNESCO, MEC, ANPED, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

FIABANI, Ademir. As diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola: a necessária ruptura de paradigmas tradicionais Revista Identidade. São Leopoldo | v.18 n. 3, ed. esp. | p. 345-356 | dez. 2013.

FORQUIN, Jean Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FRAGA, Paulo César Pontes; IULIANELLI, Jorge Atilio Silva (orgs) Jovens em tempo real. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Leticia de Luna; CUNHA, Neiva Vieira da (orgs) Educação e favela: refletindo sobre antigos e novos desafios. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2022.

KOHAN, Walter Omar. Uma escola filosófica popular? In: GALLO, S.; MENDONÇA, S. (orgs) A escola: uma questão pública. - 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. - 2. ed. - São Paulo: Cortez Editora, 2000 (Coleção Questões da Nossa Época: v. 63)

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável. Tradução de Ramon A. Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LANDER, Edgard. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Coleção Sur Sur. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna.; FREITAS, Helena Célia de Abreu (orgs) Educação do Campo. Revista Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr.2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, Ruy. O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina. - São Paulo: Contexto Editora, 2014.

MRECH, Leny Magalhães. Educação Inclusiva: realidade ou utopia. Artigo apresentado em seminário sobre educação inclusiva na Faculdade de Educação da USP, maio de 1999.

NOGUEIRA, Ruth E. Motivações hodiernas para ensinar geografia: representação do espaço para visuais e invisuais. Florianópolis, [s.n], 2009.

NOVOA, Antonio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. In: Revista Educação & Realidade. V. 44, n. 3. 2019

PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra Terezinha (orgs). Prática de Ensino de Geografia e estágio supervisionado. 2. ed. - 2ª reimpressão - São Paulo: Contexto Editora, 2013.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Lucineide Mendes (orgs). Os jovens e suas espacialidades. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? - 11. ed. - São Paulo: Cortez Editora, 2012.

RAHME, Mônica Maria Farid, MRECH, Leny Magalhães. Os efeitos da inserção escolar para alunos pouco convencionais. Estudos de Avaliação em Educação. São Paulo, v.25, n. 57, PP. 114-137, Ano 2014.

RATTS, Alecsandro José Prudêncio, RODRIGUES, Ana Paula Costa, VILELA, Benjamim Pereira, CIRQUEIRA, Diogo Marçal. Representação da África e da população negra nos livros didáticos de Geografia. Revista da Casa de Geografia de Sobral, Sobral, v. 8/9, n.1, p. 45-59, 2006/2007.

RATTS, Alecsandro José Prudêncio. Geografia, relações étnicoraciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. Revista Terra Livre. São Paulo/SP. Ano 26, v.1, n.34, p.125-140. Jan-jun/2010.

RESENDE, Marcia Spyder. A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Edições Loyola, 1989

REIS, Maira Lopes. Estudos de gênero na Geografia: uma análise feminista da produção do espaço. In: Espaço e Cultura, Uerj, RJ, n.38, jul/dez/2015

RIBEIRO, Maria Júlia Lemes (org). Educação especial e inclusiva: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais. Prefácio Marinés Saraiva. Maringá,PR: Eduem, 2012.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. - 2 ed. - Campinas,SP: Autores Associados, 2012 (Coleção memória da educação)

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. Revista Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, ano 2002.

SANTOS, Renato Emerson. Ensino de Geografia e currículo: questões a partir da lei 10.639. In: Terra Livre São Paulo/SP, Ano 26, V.1, n. 34, p. 141-160,jan-jun/2010

SIMÃO, Mário Pires. Cartografias de jovens como sujeitos políticos: dos espaços de identidade aos espaços de visibilidade / Mário Pires Simão. – Niterói: [s.n.], 2013.

SOUZA E SILVA, Jailson. “Por que uns e não outros”. Caminhada de jovens pobre para a universidade. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

STRECK, Danilo (org). Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Tereza (orgs). Educação Popular: lugar de construção social coletiva. - Petrópolis, RJ: Vozes Editora, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 9 ed. - Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014

TAVARES, Maria Tereza Goudard; ALVARENGA, Márcia Soares; SILVA, Cátia Antônia (orgs) Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: os 50 anos do golpe militar de 1964 e a mobilização dos inéditos viáveis no campo social e educativo. 1.ed. - São Paulo: Outras Expressões, 2015.

TURRA NETO, Nécio. Slam Quilombo de Dandara de Presidente Prudente – SP: um território insurgente e suas práticas educativas (artigo ainda não publicado).

VALLA, Victor Vincent (org.) Educação e favela: políticas para as favelas do Rio de Janeiro, 1940-1985. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1986

WILLIAMS, Raymond. Palavras-chave : um vocabulário de cultura e sociedade / Raymond Williams ; Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos, - São Paulo : Boitempo, 2007.

Submetido em: 15 de abril de 2024

Devolvido para revisão em: 07 de maio de 2024

Aprovado em: 19 de maio de 2024

DOI: https://doi.org/10.62516/terra_livre.2023.3473

COMO CITAR

PIRES SIMÃO. M. CORREA G. S. Estágio supervisionado em geografia a partir de contextos diferenciados de ensino. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.2, n. 61, jul.-dez. 2023, p. 247-287. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3473>. Acesso em: dd/mm/aaaa.