

Ensino e Geografia

Docência e ingerência da infraestrutura escolar: testemunho de uma experiência de estágio em Geografia

Teaching and interference with school infrastructure: testimony from an internship experience in Geography

Enseñanza e interferencia con la infraestructura escolar: testimonio de una experiencia de pasantía en Geografía

Lígia Cardoso Carlos¹ , Rosângela Lurdes Spironello¹ 

¹ Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil

RESUMO

O artigo aborda o estágio supervisionado da licenciatura em Geografia em interface com a infraestrutura escolar, através da experiência docente de uma aluna. O objetivo é ampliar os entendimentos sobre as ingerências da infraestrutura escolar no cotidiano da sala de aula e evidenciar fragilidades e possibilidades do fazer docente no fortalecimento das compreensões teórico-práticas da/na formação. Os dados têm origem em registros do planejamento das aulas e em um texto elaborado pela estagiária. Os três eixos de análise foram as observações, as tomadas de decisão e os encaminhamentos pedagógicos. Com os resultados foi possível compreender a influência da infraestrutura escolar nas dinâmicas de ensino e uma determinada sensibilidade reflexiva e investigativa sobre a prática por parte da estagiária. Ela demonstrou conhecimento teórico, possibilitando a elaboração de materiais didáticos relevantes, mesmo diante da precariedade relacionada à infraestrutura escolar. Nesse sentido, o estágio supervisionado foi entendido como parte da formação com ênfase na dimensão prática e a infraestrutura escolar como dimensão expressiva para um adequado desempenho escolar. Essa compreensão estava vinculada a um olhar geográfico para a escola, considerando a dinâmica entre as relações sociais e a materialidade física.

Palavras-chave: Infraestrutura escolar; Estágio supervisionado em geografia; Teoria e prática na docência

ABSTRACT

The article addresses the supervised internship of the geography degree in interface with the school infrastructure through the teaching experience of a student. The objective is to broaden the understanding of the interference of school infrastructure in the daily life of the classroom and highlight weaknesses

and possibilities of teaching in strengthening theoretical and practical understandings of/in training. The data originates from class planning records and a text prepared by the intern. The three axes of analysis were observations, decision-making, and pedagogical guidelines. As a result, it was possible to understand the influence of school infrastructure on teaching dynamics and a certain reflective and investigative sensitivity on the practice on the part of the intern. She demonstrated theoretical knowledge, enabling the creation of relevant teaching materials, even in the face of precariousness related to school infrastructure. In this sense, the supervised internship was understood as part of training with an emphasis on the practical dimension and school infrastructure as an expressive dimension of good academic performance. This understanding was linked to a geographical look at the school, considering a dynamic between social relations and physical materiality.

Keywords: School infrastructure; Supervised internship in geography; Theory and practice in teaching

RESUMEN

El artículo aborda la pasantía supervisada de la carrera de Geografía en interfaz con la infraestructura escolar, a través de la experiencia docente de un estudiante. El objetivo es ampliar la comprensión de la interferencia de la infraestructura escolar en el cotidiano del aula y resaltar debilidades y posibilidades de la enseñanza en el fortalecimiento de las comprensiones teóricas y prácticas de/en formación. Los datos provienen de registros de planificación de clases y de un texto elaborado por el pasante. Los tres ejes de análisis fueron las observaciones, la toma de decisiones y las orientaciones pedagógicas. Como resultado, fue posible comprender la influencia de la infraestructura escolar en la dinámica de enseñanza y cierta sensibilidad reflexiva e investigativa en la práctica por parte del pasante. Demostró conocimientos teóricos que permitieron la creación de materiales didácticos relevantes, incluso frente a la precariedad relacionada con la infraestructura escolar. En este sentido, la pasantía supervisada fue entendida como parte de una formación con énfasis en la dimensión práctica y la infraestructura escolar como dimensión expresiva del buen desempeño académico. Esta comprensión estuvo vinculada a una mirada geográfica de la escuela, considerando una dinámica entre las relaciones sociales y la materialidad física.

Palabras-clave: Infraestructura escolar; Práctica supervisada en geografía; Teoría y práctica en la enseñanza

1 INTRODUÇÃO

Pensar a ação docente na educação básica nos remete a uma multiplicidade de circunstâncias e cenários que envolvem a formação, o currículo, a cultura, as políticas, as identidades, os saberes e as intencionalidades que a circunscrevem. Esse contexto complexo se materializa em espaços-tempo que nos desafiam e instigam a compreendê-lo, elegendo pontos de partida que possam configurar aspectos de uma trama. Nesse enredo, o ponto de partida que elegemos para nosso texto é a experiência de uma aluna em estágio supervisionado da licenciatura em Geografia

da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) com uma turma do ensino médio, em interface com a dimensão da infraestrutura escolar.

O objetivo é discutir aspectos da ingerência da infraestrutura escolar na docência e, para tanto, buscamos explicitar algumas singularidades do cotidiano da sala de aula e evidenciar fragilidades e possibilidades do fazer docente no fortalecimento das compreensões teóricas e práticas da/na formação.

Justificamos nosso encaminhamento tendo em vista que a infraestrutura escolar foi tema destacado pela aluna ao longo do estágio. Essa relevância nos chamou a atenção por este não ser um tema estudado ao longo da formação e, mesmo assim, ter mobilizado na aluna um processo de reflexão mais amplo.

Nesse sentido, identificamos no percurso formativo da aluna estagiária e no nosso, enquanto professoras formadoras de futuros professores, a pesquisa na formação e no trabalho docente. Ideia bem fundamentada por Lüdke (2000; 2001; 2005), que expressa uma discussão que marcou a década de 1990 em nosso país e segue nos conduzindo até hoje. Nesse cenário, é importante considerar que a reflexão está implicada e faz parte da prática docente e, desse modo, todo professor é, também, um profissional que empreende alguma reflexão no seu cotidiano de trabalho. Porém, a pesquisa na docência amplia a reflexão a partir da crítica que, fortalecida pela teoria, possibilita conhecer problemas e características da realidade escolar, ultrapassando os limites da sala de aula, estabelecendo compreensões a partir de um panorama mais amplo e fornecendo ferramentas para que o professor possa se comprometer com as mudanças daquele contexto. Afirmção que considera a autonomia docente na perspectiva de Contreras (2002), a qual tem a teoria como aliada no aprofundamento da discussão sobre a prática da pesquisa na escola básica.

Levando em conta a perspectiva da pesquisa na formação e na ação dos professores, a metodologia utilizada contou com dados originados dos registros de sala de aula elaborados durante o estágio, contendo planejamentos da aluna estagiária, bem como um texto elaborado no período imediatamente posterior ao estágio propriamente dito, no qual ela selecionou o tema da infraestrutura escolar para aprofundamento de

estudos. A análise dos dados foi realizada a partir de três eixos: observações, tomadas de decisão e encaminhamentos pedagógicos, os quais possibilitaram recuperar aspectos da dinâmica de práxis docente naquele cotidiano escolar.

Assim, iniciamos tecendo considerações sobre o significado dos estágios na formação de professores e a relação teoria e prática na docência para, posteriormente, tratarmos do que significa a infraestrutura escolar, bem como as implicações nas relações de ensino e de aprendizagem. Na sequência, apresentamos aspectos da experiência específica, a qual nos proporcionou qualificar nossas percepções e atuações profissionais, bem como ampliar as compreensões sobre o estágio supervisionado incorporando o espaço da sala de aula como um território de ensino e aprendizagem.

2 OS ESTÁGIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A experiência do estágio nas licenciaturas tem sido motivo de inúmeras reflexões e pesquisas de estudiosos do campo da formação de professores, bem como de discussões, críticas e temores por parte dos estudantes. Nesse sentido, Pimenta; Lima (2012) problematizam a distinção entre teoria e prática quando são feitas referências aos estágios, explicitando uma hierarquia entre estes supostos dois polos, bem como desigualdades na distribuição de carga horária na estrutura curricular dos cursos de licenciatura. Desse modo, as autoras questionam a organização da formação de professores no país, na qual as disciplinas pedagógicas se constituem desvinculadas do campo de atuação profissional e o estágio é, muitas vezes, entendido como aplicação de aprendizagens na prática. Seus questionamentos têm como perspectiva a compreensão do estágio como práxis, como atitude investigativa que acompanha a intervenção na escola e na sala de aula. Assim, a prática é uma ação reinventada, compreendida e experimentada através da vida que acontece na escola. Não é o desenvolvimento de uma habilidade instrumental, expressa no domínio de uma técnica.

Isso posto, o estágio é teoria e prática, é ação pedagógica que articula interações entre professores, estudantes e conteúdos escolares, processos de ensino e de aprendizagem, reorganização e ressignificação de saberes. Conseqüentemente, é

parte integrante da formação, a qual pode incorporar a pesquisa como um caminho metodológico, distanciando-se da ideia de formação como treinamento de habilidades e competências, indicando o caráter reflexivo e investigativo do estágio.

Nesse contexto de considerações sobre o estágio, entendemos que o estudo apresentado por Caimi (2002) sobre os percursos da prática de ensino em uma perspectiva histórica contribui na compreensão de processos e dinâmicas que constituem a configuração de estágio que temos na atualidade. A autora considera como ponto de partida a década de 1930, período em que proliferaram as escolas normais no país e foi criado o primeiro curso superior de formação de professores na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. No recorte do estudo, de 1930 a 1950 houve o crescimento das atividades urbano-industriais no Brasil, situação que demandou a escolarização da população e, conseqüentemente, a formação docente. Neste enquadramento, a prática era compreendida como imitação de modelos existentes, ocasionando reproduções de fazeres docentes, sem necessidade de reflexões sobre o estágio. No período de 1960 a 1970 estava presente uma proposta de desenvolvimento econômico associado, através do afluxo de capitais estrangeiros. É o cenário de uma nova expansão do sistema público de ensino, com alterações nas propostas de formação docente e influência do ideário estadunidense, através do chamado tecnicismo. O conceito de prática passa a ser entendido como habilidades instrumentais para o desenvolvimento da docência.

Ainda conforme o estudo de Caimi (2002), o decênio de 1980 foi caracterizado pelo debate em torno das questões sociais, sobretudo através da rearticulação das associações profissionais e entidades representativas dos professores. No debate pedagógico se fortaleceu a crítica à estrutura dicotômica dos currículos das licenciaturas, buscando uma prática não dissociada da teoria. Nesse sentido, o estágio passa a ser entendido, também, como processo de criação, investigação e intervenção e não apenas de aplicação. Nos anos 1990, com a globalização do capital, do trabalho e da comunicação, cria-se a expectativa da escola como instituição para a formação de novos indivíduos para a nova sociedade. Com influência de uma agenda internacional, surge

um conjunto de reformas expressas em documentos como o Plano Decenal de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional do Ensino Médio, dentre outros. A ideia de formação profissional presente nos documentos foi a de desenvolvimento de competências, na qual a articulação entre teoria e prática propõe conhecimentos específicos contextualizados com relevância e aplicação em situações reais. Desse modo, o estágio supervisionado foi visto como campo de conhecimento da realidade profissional, momento de reflexão-ação-reflexão.

Considerando o delineamento indicado anteriormente, o qual se encerra no final do século XX, importante ressaltar que a efetivação de qualquer política educacional ou proposição para a formação de professores depende da melhoria das condições sociais de existência da população que frequenta a escola, de adequadas condições de trabalho para os profissionais da educação e valorização salarial, bem como de investimentos em infraestrutura escolar que garantam uma permanência qualificada nos espaços de ensino e aprendizagem. São aspectos que se mantêm como objetivos a serem conquistados no século XXI, acrescidos de desafios impelidos pelo crescente uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, de uma intensificação da presença empresarial no setor educacional e de avaliações padronizadas com foco no desempenho. Situação analisada por Bonamino; Souza (2012); Freitas (2018) e Aguiar (2019), que nos ajudam a compreender um contexto histórico recente e suas consequências para a educação pública, com implicações no currículo, na gestão escolar e dos sistemas de ensino, nas avaliações das aprendizagens e na formação de professores.

Nessas circunstâncias, ressaltamos as proposições para o estágio supervisionado nas duas últimas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação nos anos de 2015 e 2019. Na Resolução 02/2015 (Cap. 5, artigo 13, § 6º) consta que:

O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (Ministério da Educação, 2015, p. 11).

Por sua vez, a Resolução 02/2019 (Cap. 4, art. 15, § 3º) afirma:

A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando [...] devendo ser desenvolvida em uma progressão que [...] conduza [...] ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa (Ministério da Educação, 2019, p. 9).

Chamamos a atenção para a articulação do estágio com a prática e demais atividades acadêmicas nas diretrizes de 2015 e a concepção de estágio como momento de aplicação do que foi aprendido anteriormente nas diretrizes de 2019. Nesse contexto recente de prescrições curriculares, os estágios no âmbito da Licenciatura em Geografia da UFPel são orientados na perspectiva de ser uma parte integrante e fundamental do curso de formação, incorporada aos demais componentes curriculares e tomado como uma situação de produção de conhecimentos em que a ação docente deve ser, a partir da reflexão teórico-prática, problematizada e ressignificada.

Nessa perspectiva, damos continuidade ao texto apresentando o que consideramos por infraestrutura escolar, acrescido de alguns dados do Censo da Educação Básica do estado do Rio Grande do Sul.

3 A INFRAESTRUTURA ESCOLAR E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

É sabido que os licenciandos, ao adentrarem o espaço escolar para realizarem seus estágios, se deparam com inúmeros desafios, desde estabelecer o primeiro contato com a equipe diretiva, com o professor regente da turma e com a turma na qual irá assumir a regência.

Porém, outros aspectos que causam impactos no início do estágio dizem respeito à evasão e repetência, à segurança nas escolas e à infraestrutura escolar. Diante desse emaranhado de situações, buscaremos abordar a infraestrutura escolar

como tema central neste contexto, por ter sido destacado pela aluna estagiária como fator de impacto e consequências no processo de ensino e aprendizagem.

Mas afinal, o que entendemos por infraestrutura escolar? Considerando um contexto socioespacial, Garcia (2014; 2016) refere-se a componentes estruturais relacionados, incluindo instalações, equipamentos e serviços para garantir o funcionamento da escola e promover a aprendizagem dos estudantes. Também salienta que, no Brasil, identificamos uma desigualdade de investimentos em escolas públicas, desde a localização geográfica até o público que ela atende. Essa condição fez com que escolas de assentamentos, comunidades quilombolas e indígenas, através de lutas sociais, promovessem reivindicações para melhorias do espaço físico. O autor refere-se a grupos com capacidade organizativa que, mesmo com restrições nas disputas com grupos hegemônicos, conseguem viabilizar alguma ampliação de investimentos educacionais. Distintamente, as comunidades periféricas urbanas encontram-se, na maioria dos casos, desassistidas pelo poder público e, também, desarticuladas politicamente.

Nesse sentido, há um entendimento de que a infraestrutura condiciona a atuação dos docentes, bem como seus encaminhamentos pedagógicos. Esse entendimento encontra-se em um campo amplo e complexo para discussões, pois a ele estão vinculadas políticas públicas, recursos destinados à educação básica e desempenho escolar. Assim sendo, reforçamos a premissa de que um espaço minimamente organizado, com prédios e instalações adequadas, com a existência de bibliotecas, quadra esportiva, laboratórios, mapotecas, livros didáticos, entre outros, são elementos que influenciam diretamente e positivamente as ações de ensino e aprendizagem nas escolas.

Consoante a isso, Soares Neto et al (2013, p. 78), asseguram que:

Promover a educação requer a garantia de um ambiente com condições para que a aprendizagem possa ocorrer. É importante proporcionar um ambiente físico, aqui denominado infraestrutura escolar, que estimule e viabilize o aprendizado, além de favorecer as interações humanas.

A esse despeito, Andrade; Campos; Costa (2021), acrescentam que é legítimo que o espaço escolar, na dimensão de sua infraestrutura, seja pensado, planejado e estruturado como um local adaptável, com ambientes que favoreçam a troca de conhecimento e saberes de caráter social e cultural, assim como de experiências cognitivas e afetivas entre os sujeitos. Logo, isso inclui, também, espaços com acessibilidade a alunos, professores e gestores.

Desse modo, a oferta de escolas com espaços físicos adequados e recursos didático-pedagógicos apropriados é condição básica para a promoção de uma educação de qualidade. Essa discussão encontra-se inserida na Agenda 2030 e configura-se em um plano de ação pactuado pelos países que integram a Organização das Nações Unidas (ONU), os quais devem atuar em parceria colaborativa para implementá-la na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da redução da pobreza, incluindo a educação. No que se refere a esta última, busca uma educação inclusiva e equitativa que promova oportunidades de aprendizagem para todos e ao longo da vida. Consoante a isso, a Agenda, no seu quarto objetivo (ODS4a), traz a seguinte meta: “Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos” (Brasil, 2018).

Para termos uma ideia geral, no estado do Rio Grande do Sul, os dados do censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, publicados no site do Governo Federal (Brasil, 2022), apontam que 100% das escolas da rede pública de Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) possuem acesso à eletricidade. Já o acesso à internet, nas escolas de EF, totaliza 98,5% e 99,2% no EM. Em relação à existência de computadores de mesa para fins pedagógicos nas escolas do EF, há um total de 82,1% e nas escolas de EM, 90,0%. Quanto à infraestrutura e recursos de acessibilidade para alunos com deficiência, nas escolas de EF e EM a porcentagem alcança a média de 77%, respectivamente. Outro indicador apontado refere-se à água potável, que nas escolas de EF e EM, alcançam o patamar de aproximadamente 99%.

Contudo, sabemos que nem sempre os dados se apresentam de forma a refletir a realidade. Relatos desta e de outras experiências de estágio no município de Pelotas, mesmo que não registrados e analisados academicamente, oferecem informações de que atributos básicos dos ambientes escolares, como acesso à eletricidade e água potável, não garantem banheiros em número adequado e em bom estado de conservação, nem bebedouros disponíveis e em funcionamento. Ainda, há uma precariedade de serviços de manutenção para recursos tecnológicos, como rede de internet, computadores e projetores, e de conservação e adequação dos prédios, como climatização e arejamento (Andreis, 2020). Situação que não contribui para uma posição de engajamento na busca de atender um dos objetivos da Agenda 2030 – da qual o Brasil é signatário – no que se refere a garantir instalações de infraestrutura física para a educação e que proporcionem ambientes de aprendizagem para todos.

A partir desta contextualização, apresentamos algumas situações e reflexões de uma experiência docente em situação de estágio supervisionado em Geografia, em escola pública periférica, fazendo referência às ingerências da infraestrutura escolar no processo de ensino e aprendizagem.

4 CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

Ao iniciar nossa análise da situação de estágio, enfatizamos que o exercício da docência se faz embasado em concepções teórico-metodológicas construídas ao longo da formação inicial e que se consolidam na formação continuada, a partir do exercício do saber docente, visto que o “[...] professor mobiliza, produz e transforma, continuamente, saberes profissionais” (Lopes; Pontuschka, 2011, p. 90).

Nesse contexto, os referidos autores, baseados em Shulman (2005), reforçam que os conhecimentos necessários à docência percorrem o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, bem como o currículo adotado, o conhecimento pedagógico do conteúdo e os contextos educativos. Considerando os conhecimentos dos contextos educativos, é neste último que encontramos a dimensão da infraestrutura escolar, a qual interfere no desempenho dos alunos e professores no território da sala de aula.

Para além disso, acompanhar os estágios supervisionados no âmbito da Geografia tem sido um dos grandes desafios na trajetória docente das autoras. Desafios estes que perpassam as discussões teóricas e epistemológicas da área de formação, as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as políticas de reformulação expressas no Novo Ensino Médio.

Esses desdobramentos têm nos instigado a ampliar a reflexão sobre a importância do exercício da docência não só na universidade, mas, principalmente na educação básica, considerando suas complexidades teórico-práticas. Nessa perspectiva, concordamos com Paim; Pereira (2019, p. 167), quando, ao abordarem o âmbito da Geografia escolar, enfatizam que:

O estágio supervisionado não deve ser tomado isoladamente do processo formativo que o precede. Defendemos que as atividades formativas para o exercício da docência devam promover a inserção dos licenciandos em atividades integradoras dos conhecimentos da Geografia [...] a fim de que produzam saberes sobre, na e para a docência.

No caso da Licenciatura em Geografia da UFPel, o currículo ao qual a aluna estagiária estava vinculada, expresso no Projeto Pedagógico de Curso (2006, p. 22), indica que:

O estágio supervisionado está organizado a partir do quinto semestre do curso. Inicia-se com o Pré-Estágio do Ensino Fundamental, continua com o Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental. Segue com o Pré-Estágio de Ensino Médio e com o Estágio Supervisionado de Ensino Médio. Encerrando o ciclo do estágio, no oitavo semestre, existe a disciplina de Pós Estágio, quando se faz uma avaliação da prática executada.

Nesse sentido, os pré-estágios têm como propósito inserir os alunos no contexto escolar na perspectiva de conhecer a organização didático-pedagógica da escola, considerando as relações entre comunidade, estudantes, docentes, equipe diretiva e demais funcionários. No contexto dos estágios, tem-se o planejamento das atividades para o exercício autônomo da prática docente e a regência de classe supervisionada. Já o pós-estágio se configura como um momento de reflexão e escrita sobre a prática docente realizada, no qual é escolhido um tema para aprofundamento de estudos.

Sendo assim, tomamos como base de reflexão a experiência de uma aluna estagiária do curso de Licenciatura em Geografia da UFPel, com seus registros e reflexões sobre o estágio supervisionado. Foi desenvolvido no primeiro semestre do ano de 2022, em uma escola pública estadual localizada na periferia da cidade de Pelotas-RS, com um primeiro ano do Ensino Médio. Ocorreu no retorno presencial, após o ensino emergencial remoto. Condição que prejudicou o desenvolvimento de diagnósticos mais aprofundados das turmas para a organização dos planejamentos de ensino.

A experiência do estágio revelou para a aluna estagiária que precariedades na infraestrutura escolar interferem nas condições de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, podemos inferir que a reflexão sobre a prática acompanhava o processo e que a percepção da necessidade de compreender com mais profundidade as condições de trabalho docente levaram-na para o aprofundamento teórico, constituindo uma situação de pesquisa na formação e atuação docente, como propõe Lüdke (2005).

Evidenciamos o processo através dos três eixos de análise que articularam a teoria e a prática vivenciadas no estágio, tangenciados pela infraestrutura escolar. Um deles, as observações, se constituíram como uma expressão do pensar, um instrumento que apura e foca o olhar para a leitura-diagnóstico de faltas e necessidades da realidade pedagógica, como ensinou Weffort (1996) em uma premissa bastante atual. Outro eixo, tomadas de decisão, refere-se a deliberações e determinações realizadas, na maioria das vezes, de modo imediato e com incertezas. Por último, encaminhamentos pedagógicos, eixo que indica ações com intencionalidade formativa. São complementares e se desenvolvem em simultaneidade, porém, como recurso de análise, iremos apresentá-los separadamente para buscar recuperar alguns aspectos da dinâmica da práxis docente, naquele cotidiano escolar.

a) No que se refere ao primeiro eixo, observações vinculadas ao contexto da infraestrutura escolar, estas estavam associadas a diálogos com a equipe diretiva e acesso ao projeto pedagógico.

O estágio supervisionado no ensino médio contou com carga horária de dois períodos semanais, ao longo de seis semanas, em uma turma de primeiro ano, com

23 alunos frequentes. Estavam previstos como conteúdos a serem ensinados naquele período, a partir da organização curricular prevista e informada pela professora titular da turma de estágio, os movimentos da Terra e fusos horários. Conforme o projeto pedagógico, a escola atende ao ensino médio e fundamental e, também, à modalidade de educação de jovens e adultos. Possuía uma média de 740 alunos matriculados naquele período. A escola contava com 93 docentes e funcionários e uma estrutura física organizada por pavilhões, sendo um total de seis. Nesse conjunto, havia vinte salas de aula com ventiladores necessitando de manutenção, sala de recursos para atendimento especializado, sala de professores, sala de dança e teatro, secretaria, cozinha, e quadra de esportes sem cobertura. Também, uma biblioteca com sua utilização restrita e dois laboratórios de ensino interditados por não estarem em condições adequadas para uso. Serviço de orientação educacional, monitoria e supervisão escolar.

No que se refere às condições e modos de uso da estrutura física, o laboratório de informática não dispunha de equipamentos e instalação elétrica adequados. Ainda, a escola não possuía mapas atualizados para serem usados nas aulas de Geografia e os projetores de multimídia estavam danificados.

Além disso, as salas de aula eram pequenas em relação ao número de alunos e com problemas de manutenção. As janelas continham vidros quebrados, o que favorecia a entrada do vento frio sentido ao longo do estágio, realizado durante o inverno e com temperaturas consideravelmente baixas. Ainda, a porta de acesso à sala de aula apresentava problemas com a fechadura e necessitava de auxílio de uma cadeira para se manter fechada.

Essa descrição revela o olhar da aluna que selecionou aspectos da realidade escolar a partir de suas expectativas, no tensionamento entre realidade e idealização. A escola tinha muitas precariedades, mas, também potencialidades que parecem não terem tido a mesma atenção do olhar observador da aluna em estágio. Quanto às potencialidades, consideramos o papel da gestão escolar, a qual expressava reconhecer as fragilidades na infraestrutura da escola e buscava estratégias de reivindicação junto ao poder público e

em parceria com a comunidade escolar. São dinâmicas intrincadas de serem percebidas nas vivências de estágio e nem sempre tematizadas na formação inicial.

Os pontos de observação e de atenção do olhar da aluna estagiária foram sendo constituídos em seu processo formativo e nas suas experiências escolares, indicando aspectos de indignação e de justo desejo por uma escola mais equipada. Isso nos faz pensar, enquanto formadoras, do quanto as licenciaturas contribuem na elaboração de um discurso de como a escola deve ser em detrimento de um vínculo que possibilita compreender as complexidades sociais e políticas que produzem a escola que temos.

Mesmo assim, no desenvolvimento do estágio realizado e apresentado pela estagiária, percebemos a preocupação em refletir teórica e metodologicamente sobre os conteúdos desenvolvidos, o que lhe permitiu, de forma autônoma, tomar decisões e estabelecer encaminhamentos pedagógicos que favorecessem a aprendizagem dos alunos.

b) Quanto às tomadas de decisão, o estágio – realizado no segundo semestre de 2022 e desenvolvido ao longo de seis semanas – foi antecedido por um período de acompanhamento da turma em um trabalho colaborativo com a professora regente. Teve seus objetos de conhecimento vinculados à Cartografia e à Geografia Física, demandando recursos visuais para uma melhor apreensão dos conteúdos. No primeiro plano de aula foi definida a intenção de utilizar slides, vídeos e computador para facilitar as aprendizagens dos estudantes.

Na tentativa inicial de utilizar a sala de multimídias, a coordenação informou que, por falta de manutenção, ela estava inapta para uso. Naquele momento, foi possível contar somente com quadro branco, caneta e alguns livros didáticos. Diante desse contexto, foi tomada a decisão de elaborar maquetes e cartazes, como alternativa viável. Para trabalhar o conteúdo sobre movimentos da Terra, foram produzidas duas maquetes: uma demonstrando parte do Sistema Solar e outra sobre o movimento de rotação da Terra. Para as aulas sobre fusos horários foram elaborados dois cartazes: um com os meridianos para cálculos e o outro sobre os fusos horários do Brasil.

A tomada de decisão de elaborar cartazes e maquetes de modo artesanal, diante

da impossibilidade de usar recursos tecnológicos de multimídia, teve repercussões ao longo das seis semanas de estágio, no que se refere aos encaminhamentos pedagógicos tratados a seguir e às relações entre aluna estagiária e estudantes. Acolher as manifestações dos alunos no espaço da sala de aula, instigando-os a mobilizar o pensamento espacial sobre os temas abordados, mostrou o protagonismo docente no processo de ensino e aprendizagem. Os dados indicaram a preocupação da estagiária em propiciar um ambiente de aprendizagem com uma dinamicidade expressa na exposição oral, perguntas, respostas, circulação dos alunos para manuseio de cartazes e maquetes e manifestação de hipóteses, mesmo diante das fragilidades encontradas em relação à infraestrutura escolar. Conforme seu texto, elaborado no período imediatamente posterior ao estágio, identificou uma situação de conflito pedagógico expresso na carência de infraestrutura e no reconhecimento de um contexto social e político mais amplo, que remeteu à necessidade de outras estratégias docentes e expressou sua profissionalidade em construção diante das instabilidades e incertezas da prática.

Entendemos também que, para além da mediação dos conteúdos geográficos, as relações sociais vão se constituindo na práxis, as quais se expressam nas práticas espaciais. Com base nas palavras de Souza (2016), compreendemos que as práticas espaciais do estágio foram as práticas sociais que se manifestaram por meio das dinâmicas de interação entre alunos e professora na materialidade daquela pequena sala de aula, constituindo movimentos socioespaciais no seu interior. Assim dizendo, essas práticas que se evidenciaram nas relações de trocas entre os alunos e entre alunos e estagiária, em interface com o conteúdo abordado e os recursos utilizados, indicaram a importância do constante exercício da reflexão-ação-reflexão na docência.

Com base nisso, Cavalcanti (2017) aponta que nesses movimentos de práticas espaciais, as orientações teóricas e as atividades práticas traçam caminhos que conduzem para reflexões e definições sobre finalidades educativas e espaciais da Geografia. Destaca ainda a necessidade de orientar a seleção de conteúdos para essas finalidades, articulando a busca de metodologias para aprendizagens mais significativas, considerando o espaço que o aluno está inserido.

c) No terceiro eixo, encaminhamentos pedagógicos, a maquete sobre movimentos da Terra auxiliou de forma concreta na explicação sobre a dinâmica do Sistema Solar. Com base na sua utilização e demonstração, foi possível explicar aos estudantes que são os Planetas que gravitam em torno do Sol; que a Terra, sendo o terceiro Planeta nesse Sistema, leva 365 dias para dar uma volta completa em torno do Sol; que a Lua é um satélite natural da Terra, dentre outras questões. Este recurso permitiu também, realizar associações e obter respostas visuais, relacionando tamanho, movimento, posicionamento e orientação dos objetos. Nesse contexto, Santos et al (2022), reforçam a ideia de que o céu é um laboratório astronômico e que a Astronomia exerce influência direta em nossas vidas, no sentido de reconhecermos a diferença dos dias e noites, estações do ano, marés, entre outras. Situação pedagógica que exige determinado nível de operação mental frente a abordagem do tema. Diante disso, e apesar da aluna estagiária ter realizado um encaminhamento pedagógico potencializador de aprendizagens, identificou a carência de um laboratório de ensino, tendo em vista que a existência de um ambiente mais apropriado beneficiaria o desenvolvimento de atividades que exigem maior abstração espacial. Entendemos como ambiente mais apropriado, aquele que ofereça maior conforto ambiental, estimule a concentração e ofereça mais oportunidades de experimentações visuais e táteis.

Na continuidade, foi utilizada uma maquete sobre o movimento de rotação da Terra. Este recurso possibilitou compreensões sobre as diferenças de velocidade de rotação do Planeta. Foi possível explicar que, próximo a linha do Equador, a velocidade é maior e diminui à medida que se aproxima dos polos. Esta atividade auxiliou no processo de libertar-se do equívoco de que o Sol nasce pela manhã e morre à tarde, conforme nos alertou Passini (2012) em seus estudos sobre o ensino de Geografia.

Para a aula sobre fusos horários, com a elaboração de cartazes expondo os meridianos para cálculos e os fusos horários do Brasil, o encaminhamento pedagógico foi bastante estimulador de aprendizagens. Nesse sentido, entendemos, com base em Fonseca (2016, p. 45), que: "As atividades sobre fusos horários são facilmente resolvidas com o uso de mapas de fusos horários, ou mesmo simples esboços que

todo aluno pode fazer". Recursos que possibilitam mobilizar o pensamento espacial e o raciocínio geográfico na perspectiva de compreensão de um sistema de orientação. A partir dessa constatação, podemos reiterar, baseadas em Menezes; Kaercher (2015, p. 52), que:

A sala de aula é permeada de contradições, tensionamentos, conflitos e incertezas, o que exige muitas vezes o improviso do educador. Refere-se a improviso não no sentido de criar um conhecimento, mas sim de mobilizar determinado conhecimento rapidamente diante de situações imprevistas.

Consideramos que as preocupações com a infraestrutura escolar e o movimento de reorganização das aulas e construção de materiais didáticos mostrou um processo de reflexão e pesquisa/investigação na experiência docente. Aspecto nem sempre evidenciado e discutido ao longo da formação e, nesse sentido, ponderamos que a aluna estagiária foi construindo um conhecimento sobre o ensino na relação entre concepções e vivências. Concepções sobre o ensino e a escolarização adquiridas em seus estudos na formação inicial e vivência das situações de sala de aula, as quais impõem limites e exigem alternativas.

O exercício da docência exige que o professor se insira no universo da pesquisa e, nesse contexto da experiência da aluna estagiária, ter a apropriação dos conteúdos geográficos possibilitou uma melhor exploração da dimensão espacial. Logo, para que essa espacialidade pudesse ser compreendida pelos alunos foi necessário mobilizar a discussão, mesmo que breve, de alguns conceitos fundantes da Geografia, como lugar, paisagem e território. Esses conceitos, por sua vez, também permitem ampliar nossa compreensão sobre a sala de aula e as dinâmicas que nela ocorrem.

Nessa perspectiva de abordagem, a sala de aula, enquanto ocorria o estágio, pode ser compreendida como um território, ou seja, um campo de forças de múltiplas escalas que, conforme destaca Souza (2016, p. 89), "[...] só existem enquanto durarem as relações sociais das quais são projeções espacializadas". As relações sociais ali estabelecidas evidenciaram os encaminhamentos pedagógicos da professora, o acolhimento destes por parte dos alunos e as dinâmicas interpessoais estabelecidas

naquele espaço e tempo. Sendo assim, o território da sala de aula pode ser compreendido como uma faceta do espaço social, onde as relações sociais e as práticas espaciais se constituem. Ao abordar o tema sobre os movimentos da Terra, a sala de aula tornou-se um laboratório para as trocas de experiências sobre a forma como cada estudante percebe e sente as estações do ano e qual o impacto que elas causam na vida cotidiana. Um exemplo dessa experiência veio da constatação das portas das salas de aula que necessitavam de cadeiras para que pudessem se manter fechadas, caso contrário, abertas, favoreciam a entrada do vento gelado durante o período de inverno. Sendo assim, as relações estabelecidas a partir das práticas espaciais, entre alunos e estagiária, naquele período, puderam evidenciar que conceitos geográficos estão presentes e fazem parte do processo educativo, materializando-se no espaço da sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o propósito do texto foi ampliar os entendimentos sobre as ingerências da infraestrutura escolar na docência e explicitar aspectos do estágio, evidenciamos fragilidades e possibilidades do fazer docente. Nesse sentido, o estágio supervisionado foi entendido como um momento de expectativas, uma parte da formação em que foi dado prosseguimento ao processo formativo com ênfase na dimensão prática. Nesse âmbito, a infraestrutura escolar foi compreendida como aspecto relevante para um bom desempenho escolar. Essa compreensão estava vinculada a um olhar geográfico para a escola, considerando uma dinâmica entre relações sociais e a materialidade física, evidenciando uma estrutura socioespacial.

No período de realização do estágio supervisionado, fez-se presente a necessidade de reorganizar tomadas de decisão e encaminhamentos pedagógicos de acordo com os recursos encontrados na escola. A aluna estagiária reconheceu as vulnerabilidades da infraestrutura escolar como dado de realidade, mas não como entrave para o ensino. Situação que, mesmo possibilitando aprendizagens sobre a docência, também trouxe certo desalento diante da escolha profissional e uma

percepção das fragilidades do trabalho docente, as quais são desestimulantes para o ingresso e a permanência na carreira.

O fato de a estagiária não ter tido acesso aos recursos materiais esperados exigiu que ela mobilizasse seus conhecimentos a respeito dos conteúdos a serem ensinados e do conhecimento pedagógico do conteúdo para a produção de estratégias de ensino, naquele contexto específico. Foi, no processo formativo do estágio, construindo um conhecimento sobre a docência, em um movimento de reflexão e pesquisa permanente.

As práticas desenvolvidas pela estagiária estavam relacionadas às condições objetivas encontradas – a carga horária semanal da disciplina de Geografia, o tamanho da sala e os recursos materiais disponíveis – e às condições teóricas e metodológicas da sua formação. A capacidade de reflexão e articulação teórico-prática permitiu observações, tomadas de decisão e determinados encaminhamentos pedagógicos. Em relação aos alunos, a estagiária não trazia questionamentos que indicassem dificuldades de aprendizagem ou desinteresse. As indignações estavam relacionadas ao que considerava estar faltando em termos de condições de trabalho para fazer mais e melhor. Ela estava buscando dar sentido ao que vivenciava, reconhecendo uma profissionalidade em construção na qual desenvolvia-se sua prática educativa, identificando uma dimensão social e política da profissão.

Portanto, naquele percurso foi possível compreender que a infraestrutura escolar exerceu influência nas dinâmicas de ensino e que provocaram na estagiária uma determinada sensibilidade reflexiva e investigativa sobre a sua prática e sobre a profissão. Por fim, cabe reforçar que ela demonstrou conhecimento de conceitos geográficos e dos conteúdos que estavam sendo trabalhados em sala de aula, possibilitando a elaboração e utilização de materiais didáticos relevantes para que a dinâmica pedagógica pudesse se efetivar, mesmo diante da precariedade relacionada à infraestrutura escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. Â. S. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, p. 1-24, dezembro, 2019.

ANDRADE, R. I R. de; CAMPOS, L. H. R. de; COSTA, H. V. V. da. Infraestrutura escolar: uma análise de sua importância para o desempenho de estudantes de escolas públicas. **Ci & Tróp.**, Recife, v. 45, n. 1, p.159-190, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/1973/1631>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ANDREIS, T. F. **Educação de qualidade e promoção de aprendizagem ao longo da vida: ODS 4 no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, 2020.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v.38, n.2, p.373-388, abr-jun, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 247, p. 46-49, 15 de abril de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do estado do Rio Grande do Sul: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_do_rio_grande_do_sul_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf. Acesso em: 04 de fev. 2024.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **ODS – Metas Nacionais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, DF: Ipea, 2018. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8855/1/Agenda_2030_ods_metas_nac_dos_obj_de_desenv_susten_propos_de_adequa.pdf . Acesso em: 05 de fev. 2024.

CAIMI, F. E. Os percursos da prática de ensino na formação de professores. In: BENINCÁ, ELLI; CAIMI, Flávia Eloisa (orgs.) **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: UPF Editora, 2002. p.83-98.

CAVALCANTI, L. S. O trabalho do Professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ASCENÇÃO, Valéria Oliveira Roque. et al. (Org.). **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica**. 1. ed. Belo Horizonte: IGC, 2017. p. 100-123.

CONTRERAS. J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

FONSECA, E. P. da. **Cartografia Escolar**: a cartografia da sala de aula. 1 ed. São Paulo: Boreal Edições, 2016. 112 p.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

GARCIA, P. S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 9, n.23, p. 137-159, set/dez, 2014.

GARCIA, P. S. Infraestrutura Escolar: interface entre a biblioteca e as possibilidades de aprendizagem dos alunos. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 587-608, set/dez, 2016.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Mobilização e construção de saberes na prática pedagógica do professor de geografia. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 89-104, jan/jun, 2011.

LÜDKE, M. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, Vera (org.) **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 101-114.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n.74, p. 77-96, abr, 2001.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2005. p. 27-54.

MENEZES, V. S.; KAERCHER, N. A. A formação docente em Geografia: por uma mudança de paradigma científico. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 47-59, jul/dez, 2015.

PAIM, R. O.; PEREIRA, A. M. O. Sobre estágio, saberes e constituição da docência em Geografia: diálogos com jovens professores. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski, et al (Org.). **Educação geográfica em movimento**. Goiânia: C&A Alfa comunicação, 2019. p. 165-182.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem em Geografia**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012. 215 p.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC). **Curso de Licenciatura em Geografia**. Pelotas: UFPel, 2006. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/geografia/sobrel licenciatura/projeto-pedagogico/>. Acesso em: 28/09/2024.

SANTOS, S. R.; COSTA, M. R. M.; FERREIRA, M.; SILVA FILHO, O. L; PORTUGAL, K. O. Atividades investigativas sobre os movimentos da Terra e da Lua com estudantes do ensino fundamental. **Physicae Organum**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 130-149, 2022.

SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**. Granada, Espanha, ano 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 04/01/2024.

SOARES NETO, J. J. et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan-abr, 2013.

SOUZA, M. L. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016. 320 p.

WEFFORT, M. F. Educando o olhar da observação. In: WEFFORT, M. F. (org.). **Observação, registro e reflexão**. São Paulo: PND Produções Gráficas, 1996. p. 10-14.

Contribuições de autoria

1 – Lígia Cardoso Carlos

Engenheiro Ambiental, Doutora em Educação
<https://orcid.org/0000-0002-6106-4150> • li.gi.c@hotmail.com
Contribuição: Conceituação, escrita - revisão e edição

2 – Rosângela Lurdes Spironello

Engenheiro Ambiental, Doutora em Geografia Humana
<https://orcid.org/0000-0001-9272-2040> • spironello@gmail.com
Contribuição: Conceituação, escrita - revisão e edição

Como citar este artigo

CARLOS, L. C.; SPIRONELLO, R. L. Docência e ingerência da infraestrutura escolar: testemunho de uma experiência de estágio em Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 28, e87685, 2024. Disponível em: 10.5902/2236499487685. Acesso em: dia mês abreviado ano.