



INSTITUTO LATINO AMERICANO DE  
TECNOLOGIA, INFRAESTRUTURA E  
TERRITÓRIO (ILATIT)

## **GEOGRAFIA-LICENCIATURA**

Reflexões sobre a residência pedagógica e o ensino de geografia a partir das experiências como professor em formação

**FELIPE LARA FALCÃO**

Artigo apresentado ao Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território da Universidade Federal da Integração Latino-Americana como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Fernando Adami

Foz do Iguaçu

2022

FELIPE LARA FALCÃO

Reflexões sobre a residência pedagógica e o ensino de geografia a partir das experiências como professor em formação

Artigo apresentado ao Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Samuel Fernando Adami

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Samuel Fernando Adami (Orientador)  
UNILA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliana Franzi  
UNILA

---

Prof. Dr. Marcelo Augusto Rocha  
UNILA

Foz do Iguaçu

15 de dezembro de 2022.

## TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a): Felipe Lara Falcão.

Curso: Geografia – Licenciatura.

Tipo de Documento	
<input checked="" type="checkbox"/> graduação	<input checked="" type="checkbox"/> artigo
<input type="checkbox"/> especialização	<input type="checkbox"/> trabalho de conclusão de curso
<input type="checkbox"/> mestrado	<input type="checkbox"/> monografia
<input type="checkbox"/> doutorado	<input type="checkbox"/> dissertação
	<input type="checkbox"/> tese
	<input type="checkbox"/> CD/DVD – obras audiovisuais
	<input type="checkbox"/> _____

Título do Trabalho Acadêmico: Reflexões sobre a residência pedagógica e o ensino de geografia a partir das experiências como professor em formação

Nome do orientador(a): Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Samuel Fernando Adami

Data da Defesa: 15 de dezembro de 2022

### Licença não-exclusiva de Distribuição

O(a) referido(a) autor(a):

Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana – os direitos requeridos por esta licença, e que esse material, cujos direitos são de terceiros, está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição, que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu todas as obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o(a) autor(a) autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA – a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública Creative Commons Licença 3.0 Unported.

Foz do Iguaçu, 15 de dezembro de 2022.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal da Integração Latino-Americana por contribuir com minha formação em conjunto com toda a comunidade acadêmica: estudantes, técnicos, professores, motoristas, seguranças, auxiliares de limpeza, recepcionistas, bibliotecários que, diariamente, contribuíram para a minha formação acadêmica e cidadã.

Ao professor, Samuel Fernando Adami, agradeço, e muito, pela disposição em orientar meu trabalho final de conclusão de curso e por me ajudar, com dicas e informações, desde os anos em que estive matriculado no Bacharelado em Geografia.

Ao professor, Marcelo Augusto Rocha, pela orientação empregada e pela supervisão rigorosa de todos os licenciandos durante a vigência do Programa de Residência Pedagógica.

À Professora, Marta Eriana Klaus Manfrim, pela supervisão empregada nos espaços da do Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva em Foz do Iguaçu.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo apoio financeiro concedido no formato de bolsa residente.

Aos professores examinadores, Juliana Franzi e Marcelo Augusto Rocha, que aceitaram compor a banca de defesa deste trabalho, agradeço as sugestões e contribuições para a melhoria do trabalho final.

Aos colegas de Estágio do Curso de Licenciatura em Geografia da UNILA que me ajudaram com informações e amizade durante esta fase e, em especial, às colegas Thaís e Martha pelo apoio irrestrito ao longo de todas as atividades realizadas no estágio.

Aos meus pais e irmãos que sempre tiveram apreço pelo meu empenho e persistência em seguir estudando em condições, na maior parte do tempo, desfavoráveis.

À minha companheira, Camila de Carvalho, que ao longo dos últimos cinco anos vem contribuindo para o meu fortalecimento contínuo como, companheiro, trabalhador e estudante universitário.

Reflexões sobre a residência pedagógica e o ensino de geografia a partir das experiências como professor em formação.

.

Felipe Lara Falcão<sup>1</sup>

## **RESUMO**

Este artigo pretende refletir sobre o estágio supervisionado em Geografia no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP) a partir das experiências vivenciadas como residente do programa. O pressuposto teórico parte de uma abordagem interpretativista/qualitativa que está diretamente associada aos princípios subjacentes ao campo teórico-prático do estágio. A discussão em torno da indissociabilidade entre teoria e prática por meio dos projetos de intervenção pedagógica, bem como a discussão em torno do ensino de geografia significativo motivaram a presente reflexão.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Pedagogia histórico-crítica.

**RESUMEN:** Este artículo pretende reflexionar acerca de la practica profesional en Geografía en el campo del Programa Residencia Pedagógica (PRP) mediante las experiencias vividas como residente del programa. El presupuesto teórico parte de un enfoque interpretativista/qualitativo directamente relacionado a los principios subyacentes al campo teórico-practico de la practica profesional. El debate sobre la inseparabilidad entre teoria e practica a través de los proyectos de intervención pedagógica, así como la discusión alrededor de la enseñanza de una geografia más significativa han motivado el presente trabajo.

**Palabras Clave:** Formación de Profesorado, Pedagogia histórico-crítica.

---

<sup>1</sup> Artigo elaborado como Trabalho de Conclusão de Curso II e apresentado ao Instituto Latino - Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território (ILATIT) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Geografia.

## Introdução

O objetivo do presente texto é discutir o contexto de criação do Programa de Residência Pedagógica (PRP) seu formato de implementação, suas potencialidades para os futuros residentes, bem como as críticas que são feitas ao mesmo. Do ponto de vista do método, nossa pesquisa está fundamentada em uma análise do tipo documental exploratória (GIL, 2007), assim como, levantamento bibliográfico das categorias de análise associadas às atividades pedagógicas e considerações frente as experiências ou vivências do presente autor.

Entendemos que o desenvolvimento da profissionalidade dos professores em formação, depende de mecanismos institucionais e de sua força normativa, coerência epistemológica e durabilidade. Partimos do pressuposto de que o PRP correspondeu ao momento de se colocar em ação, as atividades teórico-práticas estudadas no curso de licenciatura, neste caso, Licenciatura em Geografia, relacionando-as com as atividades de ensino-aprendizagem colocadas em ação no colégio. Amparados na abordagem interpretativista e no paradigma da pesquisa qualitativa de natureza social e empírica, apresentamos algumas destas reflexões no decorrer do texto.

Os resultados teórico-práticos da pesquisa e os relatos experienciais estão diretamente associados aos projetos de intervenção pedagógica (metodologias ativas de aprendizagem)<sup>1</sup>, regência em sala de aula e a participação e coparticipação em atividades de colegas residentes. Os conteúdos trabalhados em nossas intervenções pedagógicas e regências seguiram fielmente os conteúdos trabalhados em sala de aula pela rede estadual de ensino do Paraná com foco no educando e no processo de ensino aprendizagem ao estimular o aprender, o saber, a descoberta, a investigação o que contrapõe o método tradicional centralizado no professor. A reflexão, pós participação no programa, permitiu a tomada de decisão acerca dos aspectos práticos da pesquisa-ação permitindo, entender o caráter dialógico, reflexivo e interacionista de nossas atividades a partir de uma

---

<sup>2</sup> Durante a vigência do Programa de Residência Pedagógica realizamos atividades voltadas ao ensino de geografia que se propunha significativo para o educando e reflexivo para o educador, professor em formação. Do ponto de vista do planejamento de aulas, foi largamente utilizado o modelo de planejamento da pedagogia histórico crítica e nas ações práticas foram colocadas em uso algumas das metodologias que ficaram conhecidas ou vinculadas à metodologia ativa. Embora, as duas teorias sejam conflitantes, do ponto de vista, de seus paradigmas, não se trata de uma posição ideológica do presente autor coloca-las em conflito, mas de trazer ao debate as experiências vivenciadas como professor em formação e como as metodologias que são vinculadas ao campo das metodologias ativas fizeram parte de nossas atividades.

perspectiva socioconstrutivista e investigativa. A experiência como residente aconteceu entre os meses de agosto de 2018 e janeiro de 2020 e resultaram em nosso Portfólio/Relatório Final de Estágio Supervisionado em Geografia que foi entregue e apresentado em dezembro de 2019. Isto posto, as questões que direcionaram o presente estudo foram:

- ❖ O PRP possui robustez normativa? Quais críticas são feitas ao programa? Qual a sua importância para o envolvimento de professores em formação com a ação docente?
- ❖ Existe uma divisão entre teoria e prática? Seriam as Instituições de Ensino Superior (IES) o local da teoria e os colégios (escolas campo) o lugar da prática?
- ❖ Como a didática da Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir para a melhoria do ensino de Geografia, tornando-o mais significativo e menos conteudista?

### **O Programa de Residência Pedagógica (PRP): contexto de surgimento e articulação interinstitucional**

Em relação ao nosso primeiro questionamento, destacamos que o Conselho Nacional de Educação, por intermédio de seu Conselho Pleno (CNE/CP), é o órgão responsável por determinar as diretrizes nacionais para a formação inicial e continuada de professores, sua institucionalização e a obrigatoriedade de sua implementação nas escolas campo.

Destacamos, como resultado da análise documental inicial, que há a obrigatoriedade em se seguir, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em todo o território nacional, bem como a inserção de licenciandos em programas institucionais de estágio curricular, tais como: Programa de Residência Pedagógica (PRP) e Programa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>3</sup>, como podemos perceber com o lançamento, dos dois

<sup>3</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é um programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio. (Portal do MEC) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid> Acesso em: 15 de nov. de 2022.

editais, propostos pela CAPES, no ano de 2018, para implementação nas Instituições de Ensino Superior (IES). As duas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE); a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, que define por exemplo, as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e formação continuada e a Resolução CNE/CP nº 2 de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente, ao longo das respectivas modalidades de ensino da Educação Básica; assim como, a resolução CNE/CP nº 2 de 2019, pós implementação do (PRP) que 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). Ao analisarmos o edital, Capes nº 06 de 2018, podemos verificar a existência dessas definições obrigatórias que estabelecem necessariamente com a implementação da (BNCC).

Abordagens e ações obrigatórias: a) A apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos; b) No escopo da BNCC o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem; c) Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem; [...] (CAPES, Edital nº 06 de 2018, p. 19).

Ao analisar, criticamente, a criação do PRP, Guedes (2019, p.34), acredita que há fortes indícios de uma tendência à centralização, por parte das políticas públicas educacionais, desde a promulgação da própria LDB/1996, na formação de professores, como, elemento-chave, para a melhoria da qualidade da educação. Outra forte crítica à criação do PRP que passa a ser implementado nas Instituições de Ensino Superior (IES) a partir de 2018 está em sua proposta que

[...] foi apresentada pela ex-secretária-executiva Maria Helena Guimarães de Castro e pelo, na época, ministro Mendonça Filho em outubro de 2017. O material de apresentação consistia em um conjunto de slides que procurou demonstrar as intenções do MEC para a formação docente no país, com a premissa “A qualidade das aprendizagens depende da qualidade do trabalho do professor”. É importante destacar que a Política Nacional de Formação de Professores não está respaldada por nenhum documento oficial, nem ao menos pela legislação brasileira. (Da ROCHA; CAPORAL, 2020, p. 314)



Ainda conforme, Guedes (2019), o Programa de Residência Pedagógica (PRP) instituído pela CAPES em seu, Edital nº 06/2018, fundação vinculada ao Ministério da Educação, com implementação nas escolas a partir de 01 e agosto de 2018,

[...] articula-se à atual política de formação docente do Ministério de Educação, empenhada em submeter os programas de formação inicial (cursos de licenciatura) à nova BNCC. Como prescreve o Documento “as propostas do PRP devem apropriar-se de forma analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos” (Capes, Edital/06, p. 19). Não é prematuro afirmar que vivemos novas ingerências no campo da formação, na autonomia administrativa e pedagógica da Universidade e na organização curricular dos cursos de licenciatura. (GUEDES, 2019, p .97)

Essas ingerências, segundo a autora, parecem iniciar um processo de atribuição aos sujeitos envolvidos; residentes/estagiários, professores das IES e professores das escolas-campo, de responsabilização, a curto e médio prazos, pela melhoria da qualidade das aprendizagens dos educandos e também pela melhoria da formação inicial nas IES, ignorando, um debate muito mais amplo, ou seja, a necessidade de se formar professores em sua totalidade, que envolve, portanto, variáveis mais complexas e pouco ou nada discutidas nos documentos normativos que legitima o PRP.

Apesar de haver necessidade e urgência em se ampliar a inserção de estudantes da licenciatura em programas de estágio/residência com segurança institucional, como o PRP e o PIBID é preciso também discutir uma variedade de demandas dos professores, tais como: a valorização salarial do professor de forma equiparada a outros profissionais de mesmo nível de instrução, incentivo à formação continuada que traga resultados significativos para os ambientes escolares, diminuição da quantidade de estudantes por sala de aula a níveis aceitáveis, manutenção da hora-atividade para planejamento de aulas e reflexão das práticas de ensino-aprendizagem dos professores, entre outros pontos, nada ou pouco discutidos nos documentos normativos que analisamos nesta primeira etapa da pesquisa.

O PRP faz parte, portanto, da Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo principal; proporcionar o aperfeiçoamento da formação prática, dos futuros professores matriculados em cursos de licenciatura, a imersão desses estudantes nas escolas de educação básica, a partir da segunda metade de seus respectivos cursos, bem como oportunizar as práticas subjacentes à sua formação inicial nas IES conforme podemos verificar na sugestão de cronograma e descrição das atividades a seguir.

Quadro 1: Cronograma de execução do subprojeto.

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA																			
2018					2019										2020		Total		
Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez		Jan	
Preparação do aluno para participação no programa		RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA																	440 horas
60 horas na escola		320 horas										20 horas	40 horas						
Formação do supervisor		Orientação conjunta (coordenador/supervisor) ambientação do residente na escola e preparação do Plano de Atividade da Residência					Imersão na escola contendo o mínimo de 100 horas de regência de classe										Relatório final	Avaliação e socialização	

Fonte: Edital CAPES nº 06/2018 p. 18

No âmbito da UNILA o Estágio Supervisionado em Geografia é uma disciplina obrigatória para os estudantes do curso de Geografia-Licenciatura e tem como pressuposto a preparação dos estudantes de graduação para um conjunto de atividades teórico-práticas de ensino-aprendizagem.

No decorrer da primeira metade do curso concentram-se as disciplinas científico-acadêmicas da Geografia, tais como: Geografia e Método, Introdução à Cartografia, Estrutura e Dinâmica do Sistema Terra, Geotecnologias aplicados ao Ensino de Geografia, Dinâmica do Clima e Uso do Território, Geografia da População, Teorias da Cidade e do Urbanismo, Geopolítica, entre outras, assim como, disciplinas ligadas ao ciclo básico da UNILA: Espanhol Básico e Intermediário, Fundamentos da América Latina, História e Filosofia da Ciência, Ética e Ciência.

Já na segunda metade do curso concentram-se as disciplinas pedagógicas obrigatórias e optativas que irão complementar os quatro semestres de estágio supervisionado obrigatório, tais como: História da Educação, Libras, Educação Inclusiva, Didática, Metodologia do Ensino de Geografia, Psicologia da Educação, entre outras<sup>4</sup>.

Desse modo, nossa imersão, como residentes/estagiários do PRP ocorreu ao longo de vinte e quatro meses de atividades de ensino e aprendizagem. As atividades principais envolveram; a observação de aulas junto ao professor preceptor, professor experiente e que orienta os residentes nos colégios, a participação e (co)participação em intervenções

<sup>4</sup> Para maior apreciação em relação à Matriz Curricular, Projeto Político Pedagógico e Ciclo Comum de Estudos do Curso de Geografia Licenciatura, indicamos a página oficial da UNILA. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/graduacao/geografia-licenciatura/ppc>. Acesso em: 10 de out. de 2022.

pedagógicas (metodologias ativas) de forma coletiva e que envolveu os colegas residentes e os educandos do colégio, a regência em sala de aula, além da participação em diversas atividades didático-pedagógicas nos espaços do colégio.

Isto posto, os Estágios Supervisionados em Geografia I, II, III e IV compreenderam uma carga horária expressiva, 510 horas, com atividades que envolveram: a) Observação de aulas, b) Monitoria e Coparticipação, c) Planejamento de projetos pedagógicos de intervenção d) Diálogos de vivência escolar e) regências, bem como, elaboração e apresentação do Relatório Parcial de Estágio I, II, III e IV.

Vale ressaltar, que essas experiências são responsáveis por construir caminhos de diálogo entre as IES e os colégios de ensino público da região em que se encontra a Universidade. A reflexão de nossa prática docente a partir da imersão nos colégios estaduais da rede de ensino regular nos proporcionam questionamentos e reflexões fundamentais para a construção de uma educação pública de qualidade, bem como o entendimento do estágio como uma unidade teórico-prática.

### **A residência Pedagógica como exercício da profissão: dos saberes docentes ao entendimento do estágio como unidade teórico-prática.**

O termo estágio é definido, em sua etimologia, como o tempo dedicado à prática de uma profissão. De fato, tal definição tem, de longa data, correspondido ao conteúdo ou visão que se tem do estágio nas mais variadas formações acadêmicas e profissionais.

Não temos como objetivo, apresentar uma discussão epistemológica em relação ao estágio ou retratar de forma descritiva o que foi realizado nas atividades “práticas” durante a experiência no estágio supervisionado em Geografia, visto que, o portfólio/relatório final de estágio supervisionado, do presente autor, foi dedicado à descrição e discussão desta etapa de forma pormenorizada, e que seguia, naquele momento, um rol completo de atividades realizadas, modelo de escrita e posterior apresentação.

Neste momento, depositamos um novo esforço, avançar na discussão do estágio como componente curricular, não somente obrigatório, para professores em formação, mas como uma atividade curricular essencial para a melhoria e aumento da qualidade da formação de profissionais professores.

É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de

tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE, 1996, p. 18)

A imersão em ambientes escolares como residente e não mais como educando/aluno, nos parece ser o principal elemento para a presente reflexão. Muitos pesquisadores das áreas da Educação ou mesmo da área de Ensino de Geografia; Cavalcanti (2013), Barbosa (2016), Lestergás (2012), Callai (1995; 2001), Tardif (2010), Girotto (2011) defendem a construção da autonomia docente e apontam para a existência de equivalências de saberes que fazem parte, tanto da formação inicial, quanto da atuação em ambientes escolares.

Na educação escolar, podemos encontrar professores que se dedicam ao ofício de transmissores de informações, ora baseados em uma (metodologia expositiva), ora baseados em uma visão ideológica de mundo contrapondo ou criando obstáculos à criação de novas metodologias de ensino. Segundo Tardif (2010, p. 33), em linhas gerais, há diferentes saberes que estão presentes na prática docente e que estão estruturados conforme suas fontes: curriculares, disciplinares, profissionais, pedagógicos, experienciais, etc. Para o autor, os saberes docentes são oriundos da formação profissional em conjunto com os saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela Universidade” (TARDIF, 2010, p. 38; 41)

Um elemento importante na equivalência desses saberes está na própria concepção do PRP como um programa que contribui para a ampliação do contato de residentes/estagiários com a realidade da educação pública brasileira. Outro elemento, que podemos destacar, em se tratando da imersão de estagiários/residentes em ambientes escolares tradicionais, a nosso ver, está relacionado à indissociabilidade entre teoria e prática.

A atividade de estágio curricular se compreendida como “atividade prática” independente da reflexão, da conceituação, da teorização pode gerar mecanismos equivocados em que se descontextualiza a pesquisa e a reflexão teórica. Desse modo, a discussão do estágio como uma atividade que envolve teoria e prática de forma

indissociável e compreendida em sua totalidade pode abrir caminhos para a (auto)reflexão dos licenciandos, antes, durante e após suas vivências como educadores em formação.

[...] o estágio pode servir às demais disciplinas e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso. E, como todas as disciplinas, é uma atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional. De transformação da realidade existente. (PIMENTA, 2012, p. 138)

É através dessas experiências ou vivências escolares que questões internas acerca do que é ser professor surgem. Que professor eu pretendo me tornar? Qual a função de um educador/professor? Tenho a postura necessária de um profissional que lidará com crianças e adolescentes? Tenho vocação para a docência? Estas questões podem tanto contribuir para o abandono à carreira, como podem suscitar transformações e abrir caminhos para a conscientização do futuro docente como profissional mais autônomo e reflexivo.

### **A contribuição dos teóricos da aprendizagem para a construção de nossas práticas em sala de aula**

Muitas vezes, os conceitos de aprendizagem e ensino<sup>4</sup> têm sido utilizados, mesmo que de forma não intencional, para designar o mesmo processo. Todavia, para Moreira (1999), enquanto as aprendizagens explicitam os modos pelos quais o ser humano é capaz de aprender determinada atividade, comportamento, regra social, modo de agir, o ensino, em síntese, pode ser entendido como o processo em que a aprendizagem ocorre.

O conceito de aprendizagem em Moreira (1999, p.13) se refere ao “condicionamento, aquisição de informação (aumento do conhecimento), mudança comportamental estável, uso do conhecimento na resolução de problemas, construção de novos significados, de novas estruturas cognitivas, revisão de modelos mentais.” em um modo de armazenamento contínuo que modifica nossa estrutura cognitiva. Já para Moran (2018, p. 3)

Aprendemos o que nos interessa, o que encontra ressonância íntima, o que está próximo do estágio de desenvolvimento em que nos encontramos. Dewey (1950), Freire (1996), Ausubel et al. (1980), Rogers (1973), Piaget (2006), Vygotsky (1998) e Bruner (1976), entre tantos outros e de forma diferente, têm mostrado como cada pessoa (criança ou adulto) aprende de forma ativa, a partir do contexto em que se encontra, do que lhe é significativo, relevante e próximo ao nível de competências que possui. (MORAN, 2018, p. 3)

Conforme, Ausubel (1978, p. 41, apud MOREIRA, 1999, p. 153) a essência do processo de aprendizagem significativa é que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva (não-literal) e não arbitrária ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante para a aprendizagem dessas ideias<sup>5</sup>.

Ao trabalhar o conceito ou teoria da aprendizagem significativa, como a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, David Paul Ausubel, estudioso estadunidense da Psicologia da Educação, demonstrou em suas obras que a utilização dos conhecimentos prévios dos alunos nos permite, enquanto educadores, criar em nossas práticas, novos sentidos e novas metodologias ativas de aprendizagem, ou seja, aquilo que nos propomos a ensinar, de forma interativa (interacionismo) e com finalidades construtivas (construtivismo). Em geografia, por exemplo, se o conceito de lugar já existe na estrutura cognitiva do educando, por ter sido trabalhado em outros momentos pelo professor, por exemplo, pode servir como um propulsor para novas informações.

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2018, p. 1)

Como dito anteriormente, uma série de atividades que visavam a imersão do residente no programa de residência de forma efetiva aconteceram, tais como: observação de aulas, coparticipação em sala de aula, aplicação de intervenções pedagógicas (metodologias ativas), participação em reuniões de pais e alunos, conselhos de classe, observação do comportamento dos educandos, entre outras atividades educativas.

A aprendizagem significativa em ambientes escolares; de forma produtiva, inclusiva e, sobretudo, construtiva; pode proporcionar aos educandos uma formação para o exercício da cidadania e um olhar crítico ou “visão” de mundo pode ser obtida. As metodologias ativas, nesse sentido, quando pensadas como parte do processo de

---

<sup>5</sup> Para Mizukami (1986) em seu livro - Ensino: as abordagens do Processo - existem muitas formas de se conceber o ensino ou fenômeno educativo. Trata-se de um processo que envolve variáveis nunca acabadas em seus múltiplos aspectos, humano, histórico e multidimensional, onde estão presentes as dimensões humana, técnica, cognitiva, emocional, sócio-política e cultural. Ou seja, o fenômeno educativo deve ser analisado e discutido de forma contextualizada e de acordo com suas variáveis determinantes.

planejamento de aula, de trabalhos de campo, ou como instrumentos avaliativos destas aprendizagens, precisam ser colocadas em prática conforme os contextos e os objetivos esperados pela prática docente.

Para Libâneo (2006, p. 107), a verdadeira aprendizagem, envolve cinco importantes elementos, primeiro; o domínio do conteúdo pelo professor, segundo; os conhecimentos anteriormente adquiridos pelo aluno, terceiro; a solidez do que é ensinado, quarto; um ensino dinâmico e variado em sala de aula e por último e quinto ponto, o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos, ou seja, a aprendizagem deve ir possibilitando a formação da atitude crítica e criadora por parte dos próprios educandos.

Podemos perceber ao longo da participação no PRP que além do preparo da aula, do tempo de regência e dos objetivos de aprendizagem elencados pelo professor, existem diversas outras atividades, igualmente importantes, para que um educador/professor possa vir a ter um bom desempenho em sua profissão. Trata-se do planejamento prévio das atividades, seus objetivos gerais e específicos e o passo a passo de sua execução.

### **A pedagogia histórico-crítica como método: dos planejamentos à práxis pedagógica**

Segundo Vasconcelos (1992), a metodologia expositiva é uma realidade ainda presente nos colégios brasileiros e pode ser a responsável pela perpetuação do fracasso escolar e diminuição dos níveis de interação entre educando e educador.

Para o pesquisador, do ponto de vista da aprendizagem, não é possível aprender com aulas que são criadas por meio de metodologias expositivas; primeiro, porque há baixo nível de interação entre educador e educando, segundo, porque se concebe o sujeito, como indivíduo passivo e acrítico, logo, que não possui dúvidas, anseios ou questionamentos acerca do que lhe é ensinado. Conforme aponta o pesquisador, o modelo expositivo, nada mais é, do que a apresentação de alguns pontos, somado à resolução de um ou mais exercícios/modelo e, posterior, proposição de uma série de exercícios para os alunos resolverem.

Na prática pedagógica atual, no entanto, podemos verificar que frequentemente a aula acaba se resumindo no seguinte: o professor passa dá o ponto e pode até perguntar “alguma dúvida?”, “você entenderam, né?”, antes de passar para os exercícios de aplicação e dar a lição de casa. Mas os alunos nem se dispõem a apresentar as dúvidas, pois já sabem, por experiências anteriores, que essa pergunta é meramente formal, ou seja, de modo geral, o professor não está interessado na dúvida do aluno, nem disposto a explicar novamente, o faz da mesma forma, apenas repetindo. O educando, conseqüentemente, não tem campo psicológico para se expressar, já que o que importa é a exposição do professor [...] (VASCONCELOS, 1992, p.2)

A citação acima, faz referência a um texto de 1992, publicado pelo pedagogo, filósofo e pesquisador, Celso dos Santos Vasconcelos, e passados trinta anos, não é raro encontrar práticas expositivas e conteudistas, pouco ou nada significativas em sala de aula, no entanto, acreditamos que novas metodologias de ensino-aprendizagem podem romper com a manutenção desta lógica, ainda presente nas salas de aula. Do ponto da aprendizagem<sup>6</sup>, os planejamentos de nossas atividades teórico-práticas no decorrer do programa de residência pedagógica tiveram forte influência de uma metodologia de ensino que se propõe transformadora da realidade social dos sujeitos, educadores e educandos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se da operacionalização dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e seus passos didático-pedagógicos<sup>6</sup>. A pedagogia histórica-crítica é uma teoria formulada por Dermeval Saviani, importante pedagogo, pesquisador e professor brasileiro que tem como pressuposto, o entendimento da realidade escolar brasileira à partir de uma crítica à educação não reprodutivista<sup>7</sup>.

Conforme, Gasparin; Petenucci (2005), a pedagogia histórico-crítica é histórica, porque a educação é responsável por interferir na formação da sociedade como um todo e, é crítica, por ter consciência da interferência da sociedade na educação, além disso, segundo os professores, é preciso entender que a filosofia que embasa a pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico-dialético de Karl Marx e a sua psicologia é a teoria histórico-cultural de Lev Vigotsky.

<sup>6</sup> Segundo Libâneo (2006), [...] A unidade ensino-aprendizagem se concretiza na interligação de dois momentos indissociáveis – transmissão/assimilação ativa de conhecimentos e habilidades, dentro de condições específicas de cada situação didática. As relações entre professor, aluno e matéria não são estáticas, mas dinâmicas; por isso, falamos da atividade de ensino como um processo coordenado de ações docentes. A condução desse processo, como qualquer atividade humana, requer uma estruturação dos vários momentos de desenvolvimento da aula ou unidade didática. (LIBÂNEO, 2006 p. 77)

<sup>7</sup> No início dos anos 1980, Saviani (2008) propôs a Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria crítica não reprodutivista. Buscava, naquele momento, responder à necessidade de uma teoria pedagógica que fosse capaz de ir além das pedagogias burguesas, isto é, das pedagogias da essência – Pedagogia Tradicional – e da pedagogia da existência – Pedagogia Nova –, que viam a educação como reprodutora da sociedade e, portanto, tinham por objetivo a manutenção do *status quo*. Em analogia à “teoria da curvatura da vara” de Lênin, Saviani (2003) pontua que não se tratava apenas de criticar as teorias existentes, mas de superá-las por incorporação, afinal, a própria nomenclatura da pedagogia contra-hegemônica – ‘histórico’ e ‘crítica’ – contempla, por um lado, a ideia da necessidade de se considerar a história e, por outro lado, a consciência acerca dos “condicionantes histórico-sociais da educação”, o que se apresenta como uma característica de uma pedagogia de base crítica. Em síntese, a Pedagogia Histórico-Crítica. (MASHIBA; GASPARIN, 2012 p.3)



Outro elemento de fundamental importância da pedagogia histórico-crítica está no entendimento do que vem a ser o conhecimento que,

[...] vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descobertas de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 1999, p. 83 *apud* GASPARIN, 2012, p.5)

Além do entendimento da dialética do conhecimento, outro elemento importante para uma didática da pedagogia histórico-crítica está na operacionalização dos cinco passos fundamentais para sua operacionalização em contexto escolar, ou seja, como colocador em ação; em nossos planejamentos de aula, sequências didáticas, intervenções pedagógicas, avaliações da aprendizagem, os passos metodológicos da teoria fundamentada por Saviani.

Para Saviani (2014), formulador da teoria, ao exemplificar as origens e os fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos da pedagogia histórico-crítica, bem como o papel central da escola<sup>8</sup> na tarefa de oportunizar o acesso ao saber mais elaborado da sociedade, portanto, o saber científico e sistematizado, Saviani, aponta que

[...]Nessa teoria o método pedagógico tem como ponto de referência a prática social. O primeiro momento do método implica, pois, a identificação da forma como a prática social se apresenta na sociedade atual sendo, pois, comum a professores e alunos (...).A partir daí se busca identificar, no segundo momento (problematização), quais são os problemas postos pela prática social que a escola deve trabalhar. Identificados os problemas é necessário buscar os instrumentos que nos permitem enfrentá-los. Chega-se, então, ao terceiro momento do método que é a instrumentalização que envolve a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade (...) atinge-se o quarto momento que constitui o ponto culminante do processo educativo. Chamo a esse momento de “catarse”, conceito que foi redefinido por Gramsci com o sentido de “incorporação superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”. Ocorre, aí, a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. Chega-se, por fim, ao último momento, o ponto de chegada, que é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos (...). O exemplo da alfabetização torna isso bem claro. Quando o indivíduo se alfabetiza, isto é, quando se apropria dos instrumentos da cultura letrada, ele passa a agir na sociedade como um alfabetizado e, portanto, com os recursos todos que o mundo da cultura escrita possibilita. E como isso foi incorporado, não é possível voltar atrás. (SAVIANI, 2014, p. 30,31)

<sup>8</sup> [...] Como a escola é uma forma mais desenvolvida, porque sistemática, elaborada, então a partir dela é possível compreender a educação; mas o inverso já não é possível. Tudo isso põe em evidência a importância da escola. Respondo, pois, à objeção daqueles que acusam a pedagogia histórico-crítica de valorizar a escola, secundarizando as outras formas de educação nos seguintes termos: não é por uma questão emotiva, por saudosismo ou por razões sentimentais que a pedagogia histórico-crítica valoriza a escola. Se essa corrente pedagógica entende que a escola é um elemento chave, isso se deve a uma razão objetiva decorrente da análise do desenvolvimento histórico da humanidade. Sendo a forma mais desenvolvida, é a partir dela que nós podemos compreender as demais. (SAVIANI, 2014, p. 28)

Entendemos, que estes passos didático-pedagógicos, propostos pelo autor, devem ser coerentes aos pressupostos teóricos filosóficos da própria teoria que lhes dá sustentação. O passo a passo metodológico e os propósitos de ensino-aprendizagem devem ser coerentes com o trabalho pedagógico em sala de aula colocado em ação pelo professor. Desse modo, apresentamos a seguir, um plano modelo, Gasparim, (2012), de atividades formulando mediante o passo a passo didático da pedagogia histórico-crítica.

## PROJETO DE TRABALHO

### NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

<b>PRÁTICA</b> Nível de desenvolvimento atual	<b>TEORIA</b> Zona de desenvolvimento imediato			<b>PRÁTICA</b> Novo nível de desenvolvimento atual
	Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	
<p>1 – Listagem do conteúdo e objetivos. Unidade – objetivo geral Tópicos: objetivos específicos</p> <p>2- Vivência cotidiana do conteúdo: a) o que o aluno já sabe? Visão da totalidade empírica.</p> <p>Mobilização. B) o que gostaria de saber a mais?</p>	<p>1 – Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo</p> <p>2 – Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas</p>	<p>1 – Ações docentes e discentes para a construção do conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento pela mediação docente.</p> <p>2 – Recursos humanos e materiais</p>	<p>1 – Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta.</p> <p>2 – Expressão prática da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos</p>	<p>1 – Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir.</p> <p>2 - Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo, em função da transformação social.</p>

Fonte: GASPARIN, 2012, p. 159

Uma das principais características do PRP é permitir que o residente, que é um professor em formação, observe os conteúdos trabalhados em sala de aula por um educador experiente, primeiro por meio da observação das ações didáticas do professor e, posteriormente, pela efetiva ação teórico-prática do professor em formação. Acreditamos que este formato de implementação do PRP pode diminuir a distância, se existir, entre o que vem sendo trabalhado nas IES e colégios em um movimento contínuo de trocas e experiências. Um exemplo de sucesso para a integração das atividades que envolvem aquilo que aprendemos na IES e aquilo que levamos para os colégios foram as reuniões, diálogos de vivência escolar, do coletivo de estudantes da Licenciatura em Geografia ocorridas ao longo de toda a duração das atividades da residência pedagógica.

Os diálogos de vivência escolar, em linhas gerais, tinham como objetivo geral o aperfeiçoamento dos futuros professores de Geografia para as situações reais, ou seja, para a ação de ensinar geografia nos colégios estaduais públicos, bem como, proporcionar um espaço para refletir sobre estas situações iniciais de professores em formação. Os diálogos foram fundamentais para a socialização dos planejamentos prévios, elaborados pelo próprio coletivo de estudantes da licenciatura em Geografia, com mediação do professor coordenador do subprojeto de Geografia-Licenciatura na IES.

Estes encontros, de experimentação de práticas de ensino-aprendizagem e de planejamentos prévios, aconteciam na IES, em específico, no Laboratório de Pesquisas e Ensino de Geografia (LAPEGEO) da UNILA e depois eram colocados em ação nos colégios, em um primeiro momento, para posteriormente serem discutidos junto ao coletivo de estudantes os resultados das atividades teórico-práticas em um movimento contínuo de planejamento, ação pedagógica e reflexão.

Vale ressaltar que nossos planejamentos didático-pedagógicos seguiram os conteúdos escolares, previstos no currículo escolar da disciplina de Geografia, logo, os eixos estruturantes estiveram diretamente relacionados aos conteúdos escolares da disciplina escolar, tais como: o sistema terra, a formação do relevo, as condições do clima tempo, urbanização brasileira, tipos de indústria, revoluções industriais, fluxos turísticos, transições demográficas, conflitos armados, entre outros. No decorrer da residência nossas ações teórico-práticas foram planejadas mediante a teoria da pedagogia histórico-crítica e o seu passo a passo metodológico que envolve a prática-teoria-prática. Uma atividade que aqui destacamos foi a primeira intervenção pedagógica, (Anexo 1), aplicada no segundo ano do ensino médio e oitavo ano do ensino fundamental que trazia como

eixo temático, a divisão do mundo em muros, tema socialmente relevante e que afeta as decisões políticas mundiais, portanto, muito debatidas na esfera internacional.

A segunda intervenção pedagógica, (Anexo 2), por exemplo, consistiu em uma atividade com uma exposição dialogada sobre o tema dos fluxos turísticos, que naquele momento, fazia referência ao eixo estruturante de redes e fluxos - subtema: fluxos turísticos internacionais. Após a exposição do eixo estruturante e seus conteúdos, optamos por levar ao coletivo de educandos, também dos oitavos do ensino fundamental e segundo anos do ensino médio, alguns materiais para a criação de uma atividade mais lúdica, tais como: argila, cola, tesoura, cartolina, etc. para a construção por eles mesmos de um conjunto de maquetes que seriam expostas, ao final da atividade, no pátio principal do colégio. Durante as atividades de regência, previstas no cronograma de atividades da residência pedagógica, podemos destacar como regência bem sucedida, do ponto de vista, da efetiva implementação dos passos metodológicos da pedagogia histórico-crítica, a regência de número 2, (Anexo 3), em que tínhamos como eixo temático, as revoluções industriais e a reorganização dos espaços produtivos em escala mundial.

Este planejamento de aula tinha como objetivo, assim como todos os planos elaborados durante o residência pedagógica, colocar em ação a didática da pedagogia histórico-crítica por meio de uma sequência de atividades, ou seja, primeiro preparávamos o plano de aula - seguindo o conteúdo do currículo escolar da disciplina de Geografia – posteriormente colocávamos em ação por meio da aula expositiva dialogada em sala de aula para após, estas duas etapas, voltarmos ao planejamento das próximas etapas. Estes planejamentos foram colocados em prática ao longo de todo o percurso da residência pedagógica com mediação do professor responsável pelo Subprojeto de Geografia Licenciatura e todo o coletivo de estudantes da Graduação em Geografia.

### **Considerações Finais**

A manutenção, fortalecimento e ampliação do acesso ao Programa de Residência Pedagógica é de fundamental relevância para a formação de educadores. Além do aspecto formativo, mediante imersão nos colégios de ensino regular, o programa de residência permite a integração entre o que se discute nos espaços das IES e o que se coloca em ação nas salas de aula dos colégios.

Do ponto de vista didático-pedagógico, nossas regências e intervenções pedagógicas à luz da pedagogia histórico-crítica despertaram o interesse em entender

melhor as origens e a filosofia deste método de ensino. A reflexão em torno da indissociabilidade entre teoria e prática, discutida brevemente neste texto, teve como objetivo principal, despertar no leitor, alguns questionamentos sobre sua ação docente e oferecer a partir das experiências vivenciadas pelo presente autor uma reflexão, sobretudo, acerca do planejamento de atividades didático-pedagógicas.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf> Acesso em: 11 de ago. de 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 de ago. de 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 12 de ago. de 2022.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em: 15 de ago. 2022

BARBOSA, M. E. S. A GEOGRAFIA NA ESCOLA: ESPAÇO, TEMPO E POSSIBILIDADES. **Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia**, v. 7, n. 12, jan./jun. 2016, p. 82 – 113. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N12/Art-7-Revista-Ensino-Geografia-v7-n12-Barbosa.pdf>. Acesso em: 24 de ago. de 2022.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, v. 1, n. 16, p. 133 – 152, 2001. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/353> Acesso em: 07 de set. de 2022.

\_\_\_\_\_. A formação do professor de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 20, n. 1, 1995, p. 39-45. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/38032>. Acesso em: 07 de set. de 2022.

CAPES. **Edital nº 06/2018.** Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF. 20 pgs. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> pdf. Acesso em: 15 de set. de 2022.

CAPORAL, D. C. C.; DA ROCHA V. G. S. A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente. **Revista de estudios y experiencias en educación**, v. 19, n. 41, p. 307-321, 2020. Disponível em: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-51622020000300307&script=sci\\_abstract&tlng=en](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-51622020000300307&script=sci_abstract&tlng=en). Acesso em: 16 de jul. de 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Pulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**/João Luiz Gasparin. - 5 ed. rev., 2. reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção educação contemporânea ) Disponível em: [https://gepel.furg.br/images/Gasparin\\_2012.pdf](https://gepel.furg.br/images/Gasparin_2012.pdf). Acesso em: 02 de dez. de 2022.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. **Dia a dia Educação**, Paraná, v. 2, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf> Acesso em: 7 de ago. de 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROTTI, E. D. Qual Geografia? Qual Projeto? Repensando a formação inicial do professor de Geografia da Educação Básica. **Caminhos da Geografia** {revista online} v.12, n° 38, 2011, p. 210-220. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/16411> Acesso em: 25 de ago. de 2022.

GUEDES, M. Q. A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica, **Da Investigação às Práticas**, p. 90 - 99. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/10016>. Acesso em: 17 de out. de 2022.

LESTEGÁS. R. F. A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração da Geografia. In: **Conhecimentos escolares e Caminhos Metodológicos**, Editora Xamã, 2012, p. 14 – 27. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5703409/mod\\_resource/content/0/Texto%205b%20Conhecimentos%20escolaresfinal.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5703409/mod_resource/content/0/Texto%205b%20Conhecimentos%20escolaresfinal.pdf) . Acesso em: 10 de nov. de 2022.

LIBÂNEO, J. C. O processo de ensino na escola. In: **Didática**. Cortez Editora, 2006, Cap. 4. pg. 77-102.

MASHIBA, G. C. X.; GASPARIN, J. L. A didática para a Pedagogia Histórico-Crítica no estágio supervisionado do Curso de Pedagogia. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 3, p.

e44239-e44239, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/44239> Acesso em: 30 de nov. de 2022.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: [https://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](https://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em: 30 de nov. de 2022.

MOREIRA, M. A. O que é afinal Aprendizagem significativa? Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2020. Aceito para publicação, **Qurriculum, La Laguna**, Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 07 de agosto de 2021.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v.1, n.1, p.72-89, jul./dez.1996. Disp. em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod\\_resource/content/1/Pimenta\\_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf) Acesso em: 01 de dez. de 2022.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências**, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3225433/mod\\_resource/content/1/Saviani\\_Pedagogia%20historico%20cr%C3%ADtico%20rev%20binac%20bra%20argent%202014.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3225433/mod_resource/content/1/Saviani_Pedagogia%20historico%20cr%C3%ADtico%20rev%20binac%20bra%20argent%202014.pdf). Acesso em: 30 de nov. de 2022.

## ANEXOS

ANEXO I - PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA Nº 1  
(versão resumida)  
(Estágio Supervisionado em Geografia II)

ANEXO II - PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA Nº 2  
(versão resumida)  
(Estágio Supervisionado em Geografia III)

ANEXO 3 – PLANO DE AULA Nº 2  
(Estágio Supervisionado em Geografia IV)



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
 Universidade Federal da Integração Latino Americana  
 Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território



## ANEXO 1

### 1 - IDENTIFICAÇÃO

PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA Nº 1 (ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA II.) * versão resumida			
Escola: “Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva”			
Disciplina: Geografia		Séries: 8 <sup>o</sup> e 2 <sup>o</sup>	Turma: B e C.
Data: 29\ 11 \18	Horário: 07h30min 12h00min.	às N <sup>o</sup> de Aulas: 4	Turno: Matutino
Estagiário (a): Felipe Lara Falcão			
Prof. Supervisor (a): Marta Eriana Klaus Manfrin			
Prof. Orientador da UNILA: Marcelo Augusto Rocha			

### 2. TEMA OU EIXO ESTRUTURANTE:

- O mundo dividido em Muros;
- Apresentação do conceito de Fronteiras.

**3. OBJETIVOS: Objetivo geral:** Introduzir o conceito de fronteira em sala de aula através de exposição de notícias divulgadas no Brasil e no mundo referente às atuais divisões territoriais criadas pela sociedade e construídas no intuito de separar o “outro”.

**Objetivos específicos:** Compreender através da análise dos vídeos temáticos que a divisão territorial é resultado das interrelações sociedade-espço e que a construção de muros é uma das atividades mais perversas da sociedade atual; Fazer uso da metodologia que envolve a pratica social inicial, a problematização, a instrumentalização e a prática social final no sentido de se obter a catarse; Identificar que o território da tríplice fronteira é delimitado por fronteiras; Mostrar que o território está diretamente associado às diferentes maneiras que a sociedade se utiliza para transformar a natureza e o território;

### 4. CONTEÚDO:

- Utilização de vídeos temáticos elaborados pelo Jornal Folha de São Paulo;
- Textos referências do especial de reportagem, **Um Mundo em Muros**, do jornal Folha de São Paulo, para explicitar os significados da construção de muros na capital do Peru, cidade de Lima e nas fronteiras entre Israel e Cisjordânia, bem como a divisão por muros e cercas entre Estados Unidos e México.
- Elaboração por parte dos alunos do oitavo ano e segundo ano de cartazes com as imagens previamente selecionadas das notícias que foram entregues aos grupos;
- Apresentação do trabalho elaborado à partir dos próprios estudantes no formato de frases e imagens coladas na cartolina.



**5. DESENVOLVIMENTO DO TEMA: Prática social inicial:** Escrever no quadro uma frase problematizando o conceito de Território: “Todo espaço definido e delimitado por relações de poder é um território”, bem como o de fronteira e limites. Demonstramos através da exposição oral que os limites podem ser naturais e artificiais e que a fronteira abrange muito mais do que questões como limites, barreiras, mas também a política.

Demonstrar com esta frase que até mesmo um quarteirão aterrorizado por uma gangue é um território. Ou seja, existem múltiplas territorialidades e não somente as criadas pelos países, blocos comerciais, transnacionais, etc. Nesse sentido, é necessário demonstrar aos alunos que o conceito de território não se circunscreve apenas ao Estado-Nação, mas a todo espaço definido por relações de poder, além disso, é importante fazer um paralelo com os conceitos de fronteira e território relacionando-os aos vídeos. **Prática Social Final:** A prática social final consistiu na visão empregada pelos próprios estudantes, ou seja, aquilo que mais chamou atenção. Abaixo fotografia dos trabalhos feitos pelos próprios estudantes e colado no corredor do colégio.

Figura 2: O mundo dividido em muros



Fonte: Autoria própria. 29 de setembro de 2018

**6. RECURSOS DIDÁTICOS:** (quadro para escrita, retroprojeter para apresentar os mapas) livros de geografia trazidos pelo professor e as matérias do jornal impressas.

**7. AVALIAÇÃO:** N/A.

## 8. REFERÊNCIAS

MOREIRA, João Carlos. A globalização e seus fluxos. 4 - Fluxo de Turistas, In: Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização: ensino médio / João Carlos Moreira, Eustáquio de Sene. 3a Ed. São Paulo: Scipione, 2016.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
 Universidade Federal da Integração Latino Americana  
 Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território



## ANEXO 2

### 1. IDENTIFICAÇÃO

PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA N <sup>o</sup> 02 (Estágio Supervisionado em Geografia III). * versão resumida			
Escola: “Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva”.			
Disciplina: Geografia		Série: 8 <sup>o</sup>	Turma: B
Data: 26\ 04\19	Horário: 10h20min Às 12 h00min.	N <sup>o</sup> de Aulas: 2 (Duas)	Turno: (Matutino)
Estagiários (as): Felipe Lara Falcão; Marta Jacinto de Oliveira e Thays Regina Garcia.			
Professora Supervisora do Colégio: Marta Eriana Klaus Manfrin.			
Prof. Orientador da UNILA: Marcelo Augusto Rocha.			

**2. EIXO TEMÁTICO ESTRUTURANTE:** Fluxos turísticos internacionais; Polos de turismo: principais destinos consolidados e emergentes;

**3. OBJETIVOS: Objetivo geral:** Introduzir os conceitos de globalização em sala de aula através de exposição de notícias divulgadas no Brasil e no mundo acerca do aumento dos fluxos turísticos internacionais e os principais destinos consolidados e emergentes. **Objetivos específicos:** Demonstrar junto à turma do 8<sup>o</sup> ano B, através da exposição didática: material didático do colégio, vídeos temáticos e imagens previamente selecionadas pelo grupo, que os polos de turismo internacionais do qual Foz do Iguaçu faz parte são resultantes de uma gama de inter-relações sociedade/espço. Demonstrar através da exposição oral que os conceitos de globalização, de redes e fluxos, estão interligados; problematizar a ideia de fluxos, sobretudo, os fluxos de pessoas, mercadorias, capitais, bens e informação possuem íntima relação com o turismo internacional.

**4. CONTEÚDO:** Apresentação dos conceitos de redes e fluxos, aceleração contemporânea entre outros que estão presentes quando se trata da categoria globalização. Após esta primeira exposição didática (...) a construção de maquetes dos pontos turísticos nacionais e internacionais que eles desejem expressar na aula como ponto turístico serão trabalhadas (...)

## 5. DESENVOLVIMENTO DO TEMA

**Prática social inicial:** Escrever no quadro ou apresentar no formato de slide uma frase problematizando o conceito de redes e fluxos e a relação existente entre a abertura política pós década de 1990 e o processo chamado de globalização no sentido de demonstrar com esta frase que o atual o atual período técnico-científico-informacional possui como uma de suas expressões geográficas o aumento das redes de transportes dos mais diversos modais no intuito de se acelerar o processo de produção, distribuição e consumo da produção mundial, sobretudo, o modal de transporte aéreo quando se trata dos fluxos turísticos internacionais consolidados ou emergentes. **Prática Social Final:** Ao final da atividade de intervenção pedagógica um resultado importante foram as maquetes construídas pelo coletivo de educandos do oitavo e segundo anos do ensino fundamental e médio conforme imagens abaixo.

Figuras 2 e 3: Exemplo de maquetes construídas pelos educandos do oitavo e segundo anos. Fonte: Autoria própria. 26 de abril de 2019.



Figuras 4 e 5: Apresentação das maquetes construídas pelos educandos no pátio do colégio: Fonte: Autoria própria. 26 de abril de 2019.

**8. Recursos Didáticos:** Quadro, retroprojetor para apresentar os slides com as imagens e os vídeos turísticos consolidados e emergentes - livro de geografia utilizado pela rede

estadual do Paraná, bem como material para a atividade de construção de maquetes, ou colagens na cartolina.

## 9. BIBLIOGRAFIA

BOISIER, Sergio. ¿Hay espacio para el desarrollo local en la globalización?  
**REVISTA DE LA CEPAL** - 86, 2005, p. 47 - 62. Disponível em:  
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/11068-hay-espacio-desarrollo-local-la-globalizacion>.  
Acesso em: 10 de abril de 2019.

MOREIRA, João Carlos. A globalização e seus fluxos. 4 - Fluxo de Turistas, In: **Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização: ensino médio** / João Carlos Moreira, Eustáquio de Sene. 3a Ed. São Paulo: Scipione, 2016, p. 46-52.

PIERI, Vitor Stuart Gabriel de. FLUXOS TURÍSTICOS INTERNACIONAIS: uma proposta metodológica de análise sobre os (novos) destinos. **Revista Turismo em Análise**, vol. 25, 2014, p. 503 - 526. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rta/article/view/87678>.  
Acesso em: 15 de abril de 2019.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
 Universidade Federal da Integração Latino Americana  
 Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território



### ANEXO 3 PLANO DE AULA 2

#### 1. IDENTIFICAÇÃO

Colégio: Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva			
Disciplina: Geografia		Série: 2°	Turma: A
Data: 19/09/2019	Horário: 10:00 – 11:50	Nº de Aulas: 02	Turno: matutino
Residente: Felipe Lara Falcão			

**2. CONTEÚDO ESTRUTURANTE:** Dimensão Econômica do espaço Geográfico. A revolução técnico científico informacional e os novos arranjos no espaço da produção.

**3. EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM:** Compreender a importância da transformação técnico-científica-informacional em sua relação com os espaços de produção, a circulação de mercadorias e nas formas de consumo; perceber a importância da tecnologia na produção econômica, nas comunicações, nas relações de trabalho e na transformação do espaço geográfico. (PARANÁ, 2012, p. 59)

**4. METODOLOGIA/RECURSOS DIDÁTICOS:** Lousa, notebook, retroprojeter, figuras, livro didático e material selecionado pelo professor para recorte e colagem de figuras e fotografias.

#### 5. DESENVOLVIMENTO DO TEMA:

**Prática Social Inicial:** Apresentar de forma expositiva/dialogada, os conceitos de meio natural, meio técnico, técnico-científico e técnico-científico-informacional como parte integrante do processo de produção e circulação de mercadorias, bens, normas e pessoas que, na geografia econômica, envolve diversos elementos também estudados por economistas, sociólogos, engenheiros, administradores, etc.

**Problematização:** Compreender junto com os estudantes, que há uma relação direta, entre as quatro revoluções industriais também estudadas na disciplina de História e a quebra de paradigmas do sistema produtivo. Após esta primeira aproximação teórica, apresentaremos imagens que caracterizam as revoluções técnico-científicas da primeira revolução industrial até chegarmos à chamada, quarta revolução industrial, hoje, considerada como apontam alguns autores como a indústria 4.0. Aprofundar estas questões, demonstrando que para maior compreensão é preciso pensar em determinados conteúdos científicos, como espaço geográfico, produção (produção, circulação, troca e

consumo) entre outros conceitos que já foram trabalhados em aulas anteriores e que serão retomados gradativamente nas duas aulas.

**Prática Social Final:** Diagnosticar a aprendizagem (com vistas a algo significativo) como nos propõe, Ausubel (1968) propondo aos educandos - divididos em grupos – que eles leiam o principal ensinamento da aula para eles, ou seja, o que o educandos aprenderam com a aula? Conforme a resposta dos educandos o professor pode (re)pensar sua prática ou os embasamentos teóricos para a construção de novos sentidos e novas metodologias ativas de aprendizagem para além daqueles propostos pelo livro didático ou pelo caderno de expectativas.

**6. AVALIAÇÃO:** A avaliação será do tipo formativa e não classificatória, ou seja, a atividade e a participação em classe é que serão analisadas pelo professor de forma a construir sua prática ao longo do bimestre.

## **7. REFERÊNCIAS**

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento–Perspectivas Atuais.** Belo Horizonte, p. 1-13, 2010.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. **Dia a dia Educação, Paraná**, v. 2, p. 2289-8, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 04 de agosto de 2021

PARANÁ (2012) CADERNO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM. Organização: **Departamento de Educação Básica.** 104 páginas. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno\\_expectativas.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf). Acesso em: 20 de setembro de 2019.