



Programa de Pós Graduação em
GEOGRAFIA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

TESE DE DOUTORADO

**O ESTÁGIO ENQUANTO ESPAÇO DE PESQUISA:
CAMINHOS A PERCORRER NA FORMAÇÃO DOCENTE
EM GEOGRAFIA**

MARIA FRANCINEILA PINHEIRO DOS SANTOS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helena Copetti Callai

Porto Alegre, maio de 2012.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**O ESTÁGIO ENQUANTO ESPAÇO DE PESQUISA:
CAMINHOS A PERCORRER NA FORMAÇÃO DOCENTE
EM GEOGRAFIA**

MARIA FRANCINEILA PINHEIRO DOS SANTOS

Orientadora: Prof^a Dr^a Helena Copetti Callai

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Leonardo Dirceu Azambuja (UNIJUI)

Prof.^a Dr.^a Lana de Souza Cavalcanti (UFG)

Prof.^a Dr.^a Ivaine Maria Toninni (PPGGEO/UFRGS)

Prof. Dr. Nestor Kaercher (PPGGEO/UFRGS)

Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza (UFG)

Prof.^a Dr.^a Dirce Maria Antunes Suertegaray (PPGGEO/UFRGS)

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Geografia como requisito
para obtenção do título de Doutora em Geografia.

Porto Alegre, maio de 2012.

S237 Santos, Maria Francineila Pinheiro dos
O estágio enquanto espaço de pesquisa: caminhos a
percorrer na formação docente em Geografia. / Maria
Francineila Pinheiro dos Santos. – Porto Alegre:
UFRGS/PPGea, 2012.
151 f. il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio
Grande do Sul. Instituto de Geociências. Programa de
Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, RS - BR,
2012.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helena Copetti Callai

1. Geografia. 2. Estágio. 3. Pesquisa. I. Título.

CDU 911:37

Catálogo na Publicação
Biblioteca do Instituto de Geociências - UFRGS
Renata Cristina Grun CRB 10/1113

À Professora Dr.^a Ivaine Tonini, por entrelaçar aos seus saberes-fazeres a docência humanizada, transbordando intelectualidade, alegria e energia. Sua presença foi fundamental em meu processo de formação profissional!

Durante esta caminhada, os limites foram atenuados porque você me incentivou a olhar para as fronteiras como possibilidade de vislumbrar novos caminhos, sempre com um olhar voltado para frente, em um movimento que pressupõe o contato e a integração.

Seus ensinamentos valiosos desde a graduação me fizeram: Geógrafa, Professora Universitária e, Doutora! Este trabalho e estas conquistas estão marcados pelo seu exemplo e pelos seus ensinamentos. Enfim, as palavras serão insuficientes para o merecido agradecimento a você!!!

AGRADECIMENTOS

No decorrer desta pesquisa compartilhei de vivências ligadas aos diferentes momentos da sua construção. Momentos memoráveis em que diferentes atores contracenaram e edificaram esta pesquisa junto comigo, do princípio ao fim. A todas estas pessoas quero demonstrar meus sinceros agradecimentos, que não se limitam a palavras, mas permanecem nos contínuos laços de amizade.

Inicialmente agradeço às duas amigas que têm o nome iniciado com a letra “i”, de *inteligentes*, *indispensáveis* e *insubstituíveis*, sem as quais não teria conseguido trilhar o caminho desta tese: à **Ivaine**, por sua acolhida, apoio e carinho a mim dispensados com muita perseverança e alegria. E, à **Ivete**, por sua amizade e inestimável ajuda no transcorrer da elaboração desta tese.

Agradeço a toda **minha família**, em especial ao **meu irmão** Francieles, por estar sempre pronto a me ajudar e me apoiar.

Ao **Daniel Santos**, pelo carinho e incentivo durante a produção desta tese.

À **Danielle**, pela força e amizade demonstradas com muito carinho.

À **Edna**, amiga de todas as horas e companheira nas reflexões acerca da Ciência Geográfica.

À professora **Helena Copetti Callai**, pela confiança, empenho e maestria no direcionamento e desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores **Ivaine**, **Leonardo** e **Nestor**, pelas indispensáveis colocações durante a Banca de Qualificação, as quais me ajudaram a trilhar os caminhos desta tese.

A todos os **colegas do Doutorado**, em especial ao **Paulo** e ao **Franklin**, nordestinos assim como eu, enfrentando o frio de Porto Alegre.

Ao amigo **Radith**, pela amizade e apoio dedicados a mim durante a minha estadia em Porto Alegre.

Às amigas **Deise** e **Mercedes**, por suas palavras de incentivo.

Ao **Vanilton**, pela amizade e apoio dedicados a mim.

Por fim, um agradecimento especial aos **professores supervisores da escola** e a todos os **licenciandos do estágio**, sujeitos desta pesquisa, pelas informações preciosas, contribuindo significativamente para desvendar o Estágio Supervisionado em Geografia da UFAL.

“O desafio é construir um curso de Geografia que forme professores capazes de pensar o espaço e oportunizar que o aluno o pense também” (CALLAI, 2003, p. 71).

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. **O estágio enquanto espaço de pesquisa**: caminhos percorridos na formação docente em Geografia. Porto Alegre, 2012. 130 fl. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2012.

RESUMO

A tese intitulada “O estágio enquanto espaço de pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em Geografia” trata-se de um estudo acerca do Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. O objetivo desse estudo é **desenvolver uma proposta de estágio pautado na pesquisa** e mostrar as implicações desta prática no Estágio Supervisionado em Geografia. Nesta direção, o estágio é entendido como uma etapa essencial da formação inicial docente, ou seja, um momento de reflexão e intervenção no ambiente escolar, ampliando a sua compreensão acerca da *práxis* docente. Este estudo possui caráter qualitativo em que a coleta dos dados foi feita mediante o acompanhamento de cinco turmas do Estágio Supervisionado em Geografia I, II, III e IV, a partir da metade do curso. No acompanhamento desses estagiários utilizou-se a produção de narrativas como principal instrumento de coleta de dados. Outros mecanismos foram as análises das entrevistas realizadas com os professores supervisores do estágio e da pesquisa-ação efetivadas no decorrer deste estudo. No total obteve-se a participação de 74 licenciandos por meio de 11 narrativas e de cinco professores supervisores mediante três entrevistas. A pesquisa-ação ocorreu em duas instituições participantes do estágio, a saber: quatro escolas públicas do município de Maceió/AL, nas quais os licenciandos realizavam seu estágio, e no Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente da UFAL. A pesquisa-ação desenvolvida no decorrer deste estudo foi baseada no espiral de ciclos auto-reflexivo (KEMMIS; WILKINSON, 2008), propiciando implicações positivas, como: a articulação entre a pesquisa, a reflexão e o ensino. Os dados foram analisados por meio de três categorias de análise: a formação inicial, o estágio e a pesquisa e, como referencial teórico utilizou-se notadamente das contribuições de Pimenta e Lima (2010) como orientações para a compreensão da pesquisa no estágio e na formação inicial dos licenciandos em Geografia. Os dados revelam que a pesquisa no estágio é um caminho viável e qualitativo tanto na formação inicial quanto na continuada, pois a pesquisa no estágio encontra-se baseada no movimento de ação-reflexão-ação acerca da *práxis* docente. Este estudo revelou ainda que *o estágio enquanto espaço de pesquisa* viabiliza a articulação teoria-prática, o fortalecimento da identidade docente e a formação do professor-pesquisador, apresentando-se enquanto caminho propício para a formação docente de qualidade.

Palavras-chave: Estágio. Pesquisa. Formação Docente em Geografia.

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. **The internship as a space for research: the paths taken in the undergraduate course of Geography.** Porto Alegre, RS, Brazil, 2012. 130 pages. Doctorate dissertation – Instituto de Geociências at Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2012.

ABSTRACT

The dissertation whose title is “The internship as a space for research: the paths taken in the undergraduate course of Geography” is a study on the Supervised Internship in the course of Geography at the Universidade Federal de Alagoas – UFAL. The objectives of this study are to propose a model for the internship guided by the research as well as to show the implications of this practice in the Supervised Internship in Geography. In this direction, the internship is understood as an essential phase in the initial teaching training, that is, it is a moment of reflection and intervention in the school environment, which broadens the teacher’s understanding of his/her teaching praxis. This is a qualitative-like study in which the gathering of data was done through the monitoring of five groups in Supervised Internship in Geography I, II, III and IV, from the second half of the course on. In the monitoring phase of these interns, the production of narratives was used as the main instrument for collecting data. Other mechanisms were the analysis of the interviews carried out with the teachers who supervised the interns and the research-action that were done throughout this study. In the total, we were able to have the participation of 74 undergraduate students by means of 11 narratives and of 5 supervising teachers by means of 3 interviews. The research-action took place in two participating institutions in the intern that were 4 public schools in the municipality of Maceió/AL, where the interns took their internship, and at the Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente at UFAL. The research action developed throughout this study was based on *the spiral of auto-reflective cycles* (KEMMIS; WILKINSON, 2008), providing positive implications such as the articulation among research, reflection and teaching. The data was analyzed by means of three categories of analysis: the initial training, the internship and the research and, as theoretical framework, the most used contributions came from Pimenta and Lima (2010) as guidance for understanding the research in the internship and in the initial training of the Geography undergraduate students. The data showed that the research during the internship is a viable and qualitative path both in the initial training and in the continued training for the research in the internship is based on the action-reflection-action movement about the teacher’s praxis. This study has also showed that *the internship as a research space* enables the articulation between theory and practice, the process of construction of a teacher’s identity, and the formation of the teacher-researcher, presenting itself as a path conducive to a qualified teacher training environment.

Key words: Internship. Research. Teacher Training in Geography.

LISTA DAS FIGURAS

Figura 1.	Espiral de ciclos auto-reflexivos na pesquisa-ação	28
Figura 2.	Dificuldades apontadas pelos professores supervisores	101
Figura 3.	Charges e tiras de quadrinhos nas aulas de Geografia	102
Figura 4.	Charges e tiras de quadrinhos nas aulas de Geografia	103
Figura 5.	Música utilizadas nas aulas de Geografia	104
Figura 6	Slides utilizados nas aulas de Geografia na escola.....	105
Figura 7.	Desenho do aluno Pedro – 6º ano	106
Figura 8.	Atividades na oficina MLEG	107
Figura 9.	Desenhos dos licenciandos acerca do conceito de lugar.....	107
Figura 10.	Desenhos dos professores acerca do conceito de lugar.....	108
Figura 11.	Rodas de Conversa – IGDEMA/UFAL	110
Figura 12.	Rodas de Conversa – IGDEMA/UFAL	111
Figura 13.	Apresentação dos licenciandos na Oficina MLEG	112
Figura 14.	Apresentação dos licenciandos na Oficina MLEG	112
Figura 15.	Apresentação dos licenciandos na Oficina MLEG	113
Figura 16.	Apresentação dos licenciandos na Oficina MLEG	113
Figura 17.	Atividade na Oficina MLEG	114
Figura 18.	O Estágio enquanto espaço de pesquisa	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Narrativas dos alunos dos Estágios Supervisionados I, II, III e IV..	24
Quadro 2.	Entrevistas dos professores supervisores do estágio.....	26
Quadro 3.	Categorias de análise e seus indicadores ilustrativos.....	30
Quadro 4.	A universidade como <i>lócus</i> da teoria e a escola como <i>lócus</i> da prática.....	37
Quadro 5.	A formação didático-pedagógica.....	48
Quadro 6.	Ementas do Estágio Supervisionado em Geografia da UFAL.....	62
Quadro 7.	Proposta de ementas para o Estágio Supervisionado em Geografia – UFAL.....	65
Quadro 8.	Concepção de estágio.....	67
Quadro 9.	O papel da universidade e da escola na formação docente.....	70
Quadro 10.	A inserção do estagiário na escola.....	71
Quadro 11.	Avaliação da inserção dos estagiários na escola.....	74
Quadro 12.	A relação universidade-escola no estágio.....	76
Quadro 13.	Alternativas para melhoria da relação universidade-escola.....	78
Quadro 14.	Acompanhamento do professor orientador do estágio.....	81
Quadro 15.	Acompanhamento do professor supervisor do estágio.....	83
Quadro 16.	Reflexões acerca da profissão docente.....	85
Quadro 17.	O processo de construção da identidade docente.....	87
Quadro 18.	A concepção de pesquisa.....	93
Quadro 19.	A pesquisa no estágio.....	95
Quadro 20.	Rodas de conversa no estágio.....	110
Quadro 21.	A oficina Múltiplas Linguagens no Ensino de Geografia.....	114
Quadro 22.	As implicações da pesquisa MLEG no estágio.....	115
Quadro 23.	A pesquisa no estágio na visão dos professores supervisores.....	119

SUMÁRIO

INICIANDO O DIÁLOGO	12
1 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	187
1.1 O caminhar de uma docente	18
1.2 Aproximando-se da Geografia Escolar.....	20
1.3 O percurso investigativo da pesquisa.....	24
1.3.1 Os sujeitos participantes da pesquisa	24
1.4 As categorias de análise	30
2 CAMINHOS NA FORMAÇÃO INICIAL EM GEOGRAFIA	36
2.1 A relação teoria-prática na formação inicial docente	37
2.2 A formação didático-pedagógica	49
3 PERCURSOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA	58
3.1 Leis e Diretrizes que regem o Estágio Supervisionado	58
3.2 O estágio em Geografia	68
4 TRILHANDO A PESQUISA NO ESTÁGIO EM GEOGRAFIA	92
4.1 A Pesquisa Múltiplas Linguagens no Ensino de Geografia (MLEG).....	101
TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES	139

Iniciando o Diálogo



INICIANDO O DIÁLOGO

Meu interesse pelo estágio teve início quando cumpri este período na minha graduação em Geografia. Posteriormente, as inquietações decorrentes de minha prática docente como professora orientadora do Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL deram continuidade ao meu interesse pelo estágio. Tornou-se, portanto, imprescindível reconhecer o entendimento de estagiários e professores supervisores¹ acerca do momento do estágio na formação docente. Esta compreensão requer a capacidade de tentar compreender os limites, as superações, a construção e desconstrução dos caminhos percorridos durante o estágio, enquanto disciplina essencial na formação docente.

O Estágio Supervisionado representa na contemporaneidade um momento ímpar na formação do docente de Geografia, sendo configurado enquanto preparação profissional de humanização e qualificação ao fim que se destina, possibilitando ao estagiário vivenciar, refletir acerca do ambiente escolar. Tais considerações justificam a necessidade de um estudo que aborde o estágio de modo a investigar como este vem sendo efetivado e suas implicações na formação inicial.

Tendo esta perspectiva como referência, os questionamentos que me orientaram durante este estudo foi: Como trilhar um estágio em Geografia que possibilite a articulação teoria-prática? Como conduzir um estágio em Geografia, na prática cotidiana da escola, que permita ao estagiário tornar-se protagonista de sua própria formação? Quais caminhos percorrer no intuito de um estágio em Geografia que contemple uma formação docente de qualidade? Esta temática contempla diversas dimensões: da formação inicial, da *práxis* docente, da pesquisa, da construção de saberes no ambiente escolar, bem como da participação e envolvimento dos professores orientadores e supervisores no estágio.

Com este ponto de partida, durante os anos de 2010 e 2011 passei a acompanhar os estagiários de Geografia e dialogar com eles por meio de suas

¹ Embora no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura da UFAL, sejam nominados de supervisores os professores responsáveis pelo estágio na Universidade; os professores supervisores são, na experiência compartilhada neste estudo, os regentes das turmas que receberam os estagiários, por co(m)partilharem com o professor orientador do estágio a dimensão formativa dos licenciandos para a docência.

narrativas. A partir deste marco inicial defini o objetivo central deste estudo: desenvolver uma proposta de estágio pautado na pesquisa e mostrar suas implicações no Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Em vista de tal horizonte, transitei entre os caminhos delineados por três categorias de análise: a formação inicial, o estágio e a pesquisa. Estas categorias foram concebidas de modo articulado e estão inter-relacionadas, conforme será delineado, posteriormente, em análise detalhada, no capítulo 1 deste estudo.

Minha preocupação em torno da formação inicial de futuros docentes de Geografia levou-me a optar pela abordagem qualitativa por estar adequada aos objetivos deste estudo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47), esta abordagem envolve a “obtenção de dados descritivos, colhidos no contato direto do investigador com a situação estudada, preocupado mais com o processo do que com o produto e procurando retratar a perspectiva dos participantes”. Assim, a investigação qualitativa analisa a realidade em seu contexto natural e real, procurando desvendar como os próprios sujeitos vivenciam, analisam, constroem e reconstroem sua trajetória profissional enquanto docentes. Esta abordagem está relacionada à adequada coleta e análise dos dados.

Desse modo, os procedimentos utilizados foram as narrativas dos licenciandos do Estágio I, II, III e IV em Geografia; as entrevistas dos professores supervisores do estágio e a própria pesquisa-ação. Sob esta tríade trilhei o caminho da pesquisa-ação e procurei demonstrar as suas implicações para a formação docente dos participantes. Por uma questão da ética acadêmica e científica foi garantido aos nossos interlocutores – licenciandos e professores – o sigilo e o anonimato. Dessa forma, as narrativas e as entrevistas relatadas aqui são verídicas, entretanto, os nomes dos sujeitos são fictícios.

A partir de então busquei aportes teóricos fundamentais para subsidiar esta pesquisa. Este embasamento foi caracterizado pelo entrecruzamento de olhares entre a Ciência da Educação e a Ciência Geográfica. De um lado considerei fundamentais as concepções de geógrafas como: Callai (1999, 2003, 2005, 2006, 2010), Castellar (2010), Cavalcanti (2006, 2010) e Pontuschka (2010). Obtive, assim, os subsídios necessários para referenciar uma análise acerca da formação inicial do docente de Geografia.

De outro lado utilizei-me das articulações teóricas de Sacristán (1991, 1999, 2005) devido à sua relevância enquanto educador vinculado à corrente pedagógica da Linha do Desenvolvimento Curricular. Sua atuação na educação espanhola modernizou a proposta pedagógica da época, propondo um currículo maleável, contextualizado e globalizado, em que o docente assume um papel crítico e reflexivo acerca do processo educacional como um todo. Nesta perspectiva, adotei a colaboração, além de Sacristán, de outros autores, a exemplo de Charlot (2005), Veiga (2006), Ghedin (2005) e Ghedin e Franco (2008) que referenciaram a discussão acerca da relação teoria-prática e da *práxis* docente. Adveio, então, a convicção de que a superação da dicotomia teoria-prática no estágio é uma questão-chave na formação dos futuros docentes de Geografia.

Em acréscimo, as contribuições de Pimenta e Lima (2010) foram imprescindíveis na construção desta tese por se tratar de pesquisadoras e professoras da linha de Didática. Nelas encontrei a base conceitual acerca do estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio consubstanciada na ideia do estágio como “uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas”. Além disso, as referidas autoras fundamentam a ideia da pesquisa enquanto um “caminho teórico-metodológico para a formação dos estagiários”. Incluí nesta discussão Miranda (2008) e Silva (2008), as quais dialogam sobre estes conceitos com base em suas orientações de Estágio Supervisionado, notadamente em cursos de Licenciatura, demonstrando a existência de entraves relacionados ao estágio na formação docente.

Defendo a tese de que o *estágio enquanto espaço de pesquisa* viabiliza uma qualitativa formação inicial do docente de Geografia, consubstanciada na articulação teoria-prática, no fortalecimento da identidade docente e na formação do professor-pesquisador. Esta possibilidade implica refletir acerca do ambiente escolar e ampliar a compreensão das situações vivenciadas na escola, contribuindo efetiva e qualitativamente na formação docente em Geografia. Acredito que o desafio proposto por este estudo é instigante devido à importância do estágio na formação inicial docente e ainda por consistir em um processo complexo, carregado de ambivalências e relativizações entre os “mundos” imbricados da escola e da universidade.

A sistematização das questões postas até este momento resultou no estudo que, por ora apresento, o qual está estruturado em quatro capítulos. O primeiro

capítulo aborda a trajetória da pesquisa na qual aponto os percursos trilhados durante o desenvolvimento da mesma. Ilustro neste capítulo minha própria trajetória acadêmica, evidenciando o meu caminhar enquanto docente. Em seguida, delinco o percurso investigativo desta pesquisa, discutindo o motivo pela escolha de narrativas e entrevistas e da pesquisa-ação. Ao final, apresento as categorias de análise e seus indicadores ilustrativos, os quais permearam todas as discussões deste estudo.

O segundo capítulo diz respeito às reflexões acerca da formação inicial, tendo em vista notadamente os aportes teóricos das geógrafas Callai, Cavalcanti, Castellar e Pontuschka. Neste momento analiso as narrativas dos licenciandos e as entrevistas dos professores supervisores sobre o *lócus* da teoria e da prática no estágio. O processo é fundamentado através das contribuições de Sacristán sobre a relação teoria-prática e a *práxis* docente. Ademais, apresento algumas conjecturas sobre a formação didático-pedagógica vivenciada pelos professores supervisores do estágio e pelos licenciandos do curso de Licenciatura em Geografia da UFAL.

No terceiro capítulo ressalto as leis e diretrizes referentes ao estágio, e evidencio a ementa do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia da UFAL, discutindo o seu modelo instrumental. Neste momento procuro realizar uma ligação entre o referido estágio, as narrativas e as entrevistas, demonstrando como este vem sendo, de fato, concretizado, e reflito sobre as expectativas e idealizações em torno desta etapa da formação inicial docente.

No quarto capítulo problematizo teoricamente a pesquisa no estágio a partir do pensamento de Pimenta e Lima (2010), vislumbrando a pesquisa como instrumento potencializador e dinamizador da prática docente, na tentativa da formação de um professor pesquisador. Apresento neste momento, um diálogo estabelecido com os sujeitos deste estudo acerca da concepção que eles possuem acerca da pesquisa e da pesquisa no estágio, baseando-se nas fundamentações teóricas. Além disso, abordo a pesquisa-ação intitulada Múltiplas Linguagens no Ensino de Geografia - MLEG e as suas implicações para os licenciandos e professores supervisores participantes da mesma. Neste momento, enfatizo a proposta da pesquisa no estágio como um momento significativo e crucial na formação do docente em Geografia.

Por fim, traço algumas considerações acerca de minha tese, concebendo o *estágio enquanto espaço de pesquisa* para o curso de Licenciatura em Geografia da UFAL. Concluo mencionando a importância da pesquisa como dimensão essencial

na *práxis* docente e, conseqüentemente, para uma significativa formação docente em Geografia. Acredito que as discussões sobre o Estágio Supervisionado em Geografia merecem atenção especial de todos nós, principalmente por se tratar da preparação profissional de jovens, de seus sonhos, aspirações e projetos de vida ligados à docência. Convido a você, caro leitor, a me acompanhar, a partir deste momento, na leitura da história desta tese, construída durante os meus anos de doutorado.

1 A Trajetória da Pesquisa



1 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Neste capítulo apresento três momentos que contribuíram para a construção deste estudo. Primeiramente, evidencio minha trajetória acadêmica como doutoranda vinculada ao programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e também como profissional que vivencia, há algum tempo, os entraves, expectativas e sonhos ligados à docência. Na sequência, descrevo o percurso metodológico que norteou este estudo, na tentativa de desenvolver uma proposta de estágio pautado na pesquisa e mostrar as implicações da pesquisa no Estágio Supervisionado em Geografia. Posteriormente, reflito sobre as categorias de análise que irão nortear as análises postas neste estudo.

1.1 O caminhar de uma docente

Para contextualizar as motivações da construção desta tese é necessário enfatizar que ela faz parte de um percurso trilhado entre os vários níveis de ensino, contextualizado pelas cidades por onde passei, morei e me despedi. Na idealização de responder às minhas próprias inquietações como discente e docente, percorri caminhos profissionais em diferentes lugares e instituições.

Desde a minha infância a Geografia faz parte do meu cotidiano, representada no rio Choró, localizado no distrito de Ideal (município de Aracoiaba), no interior do Estado do Ceará. Neste pequeno distrito vivi durante 15 anos de minha vida acompanhando suas épocas de cheia, vivenciando a alegria de ir, junto com meus irmãos e amigos, observar a correnteza do rio, conversar com os pescadores e com outras pessoas, ouvindo-os falar com entusiasmo das farturas que aquele ano chuvoso iria proporcionar.

Recordo-me da preocupação de meu pai em construir cisternas para armazenar a água da chuva para os vindouros anos de estiagem. Lembro mais ainda dos anos de seca, em que as pessoas ficavam nervosas, ansiosas por não ter água potável para beber, e a buscavam em açudes construídos com verbas públicas, localizadas em propriedades privadas, ou aguardavam o carro-pipa em filas enormes, que abastecia as cisternas, cuja água era dividida entre todos.

A paisagem constituída pelo rio, as mangueiras e as plantações na sua mata ciliar sempre estiveram e estão presentes nas minhas lembranças. Mesmo quando aos 15 anos me mudei com toda a família para a cidade de Fortaleza (capital do Ceará). Era o marco inicial para uma nova vida, instituída por sentimentos diversos, como o receio dos meus pais de viver na cidade grande, superado, contudo, pela falta de perspectivas para quatro filhos adolescentes naquele pequeno distrito. Para nós, os filhos, era uma mistura de alegria e de tristeza – alegria por morar na capital cearense e tristeza por se afastar dos amigos, daquela vida pacata, onde todos se conheciam. A saudade daquele pequeno distrito me perseguiu pelos três primeiros anos em que morei na capital cearense: saudade dos amigos, das festas da igreja, das quadrilhas, e da tranquilidade daquele lugar. Aos poucos, no entanto, fui fazendo novos amigos na escola pública em que estudava à noite e nos cursos que frequentava durante o dia.

Logo comecei a trabalhar, atuei em várias atividades, como reforço escolar, telefonista, recepcionista, digitadora e, por fim, atendente no Departamento de Trânsito do Estado do Ceará - DETRAN/CE. Assim, foi na convivência com outros profissionais e com colegas de trabalho que descobri que tinha capacidade para ingressar em uma universidade pública. Após dois anos em que havia parado de estudar (tendo em vista que acreditava ser a universidade pública algo muito distante de mim, um sonho impossível para estudante de escola pública do interior), prestei vestibular para Geografia nas universidades estadual e federal, tendo sido aprovada em ambas. Escolhi, então, cursar Licenciatura em Geografia na Universidade Federal do Ceará - UFC.

Ao adentrar no Departamento de Geografia da UFC descobri que meus sonhos poderiam se realizar. Meu caminho, ou melhor, a meta a ser alcançada por mim seria ser professora universitária. Participei de dois laboratórios de pesquisa: inicialmente no Laboratório de Recursos Hídricos e Climatologia, acompanhada pelo professor Edson Vicente da Silva. Posteriormente, no Laboratório de Planejamento Urbano e Regional - LAPUR, como bolsista no Programa Institucional Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC e orientanda do Professor Eustógio Wanderley Correia Dantas. Sob sua orientação desenvolvi vários projetos no âmbito das políticas públicas de turismo, resultando no meu projeto de Bacharelado (2004) e, servindo como subsídio para o projeto de Mestrado.

O fato de ter participado das pesquisas desenvolvidas nestes laboratórios foi crucial para a minha formação inicial. A pesquisa acadêmica possibilitou-me participar de eventos, instigando-me a aprofundar conhecimentos e buscar as respostas para meus questionamentos. Este processo teve impactos positivos na minha aprendizagem, fazendo-me compreender com mais afinco a Ciência Geográfica, sua importância na leitura e no entendimento de mundo.

O contato com a docência propriamente dita ocorreu no Estágio Supervisionado I, realizado no Ensino Médio, em uma escola pública em Fortaleza/CE. Logo no início do estágio houve um choque com esta nova realidade, mas também uma grande surpresa por ter conseguido atrair a atenção e a participação dos alunos no transcorrer das aulas. Descobri neste período, uma grande afinidade com a docência e, principalmente, uma facilidade de comunicação com outras pessoas.

Em minha Graduação, durante o Estágio Supervisionado II, tive a oportunidade de descobrir, através da professora Ivaine Maria Toninni, recém-chegada do Rio Grande do Sul, autores que tratavam sobre a formação docente e o ensino de Geografia. Neste período, em minha vida acadêmica, entrei em contato com autores como: Rocha (1996), Cavalcanti (1998), Callai (1999), Kaercher (2004) e Toninni (2003), ou seja, com a própria Geografia escolar. Por meio desses autores fui instigada a olhar verdadeiramente para a docência e refletir: Que tipo de professora de Geografia eu seria? Como trabalharia os conteúdos de Geografia em sala de aula? Como poderia fazer com que os meus alunos se interessassem por minhas aulas?

1.2 Aproximando-se da Geografia escolar

A partir dessas perguntas saí em busca de respostas nas leituras dos autores citados anteriormente, e encontrei em Rocha (1996, p. 186) a proposta do *Geógrafo-Educador*. Nesta concepção há a ideia de que é possível “[...] ensinar uma Geografia que contribua para que o educando adote/desenvolva uma postura crítica frente à realidade [...] e contribua para a sua transformação”. Este pressuposto demanda que saibamos contextualizar os conhecimentos geográficos e instigar os alunos a pensar. Esta prática docente requer considerar as colocações de Callai (1999, p. 58) sobre a necessidade de se

fazer da Geografia uma disciplina interessante, que tenha a ver com a vida e não apenas com dados e informações que pareçam distantes da realidade e na qual se possa compreender o espaço construído pela sociedade, como resultado da interligação entre o espaço natural, com todas as suas regras e leis, com o espaço transformado constantemente pelo o homem.

Desta maneira, dar vida aos conhecimentos geográficos exige um alicerce de saberes e fazeres docentes, em que o Geógrafo-Educador deve refletir constantemente sobre sua prática. Assim sendo, a postura de um Geógrafo-Educador e da Geografia, enquanto disciplina importante para os alunos, perpassa ainda por uma questão crucial: *a formação inicial do docente de Geografia*. Esta exige, acima de tudo, uma articulação entre teoria e prática, construída a partir de uma mediação pedagógica que visa um processo de ensino-aprendizagem significativo. Surgiu aí a minha preocupação e interesse em me debruçar sobre o Estágio Supervisionado em Geografia por acreditar que é neste momento que o licenciando começa a se perceber enquanto docente e se prepara para a sua inserção na escola.

Ao ingressar na escola é preciso que o licenciando busque compreender como se constitui a Geografia escolar, a qual segundo o pensamento de Cavalcanti (2006, p. 120), “não se ensina, ela se constrói, ela se realiza. Ela tem movimento próprio, relativamente independente, realizado por professores, pois são eles que tomam a decisão sobre o que é ensinado efetivamente”. Por meio desta Geografia escolar o docente poderá ajudar os alunos a compreender a importância das categorias geográficas. Considerada lente para ler o mundo, a Geografia escolar baseia-se num pensamento crítico, autônomo e criativo no sentido de possibilitar aos alunos agir enquanto cidadãos na busca de seus direitos e deveres.

É com este intuito que acrescento a importância da formação inicial destes futuros docentes para que os mesmos possam se posicionar no ambiente escolar na busca de uma verdadeira Educação Geográfica. Callai (2010, p. 412) aponta que esta não se resume simplesmente em ensinar e aprender Geografia, indo muito além, pois significa “transpor a linha de obtenção de informações e de construção do conhecimento para realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica”. Esta transformação das informações em conhecimentos, de maneira crítica e criativa, é a ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, na intenção de realizar esta Educação Geográfica com meus alunos, percorri o caminho da minha qualificação docente, inicialmente em busca do Mestrado e, posteriormente, do Doutorado na área do ensino de Geografia. Com esta perspectiva concluí, em 2003, a Licenciatura em Geografia e prestei concurso para a Prefeitura Municipal de Horizonte/CE (região metropolitana de Fortaleza/CE). Ao mesmo tempo, concorri ao Mestrado em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Tendo sido aprovada em ambos, me mudei para a cidade de Natal/RN na ânsia pela aquisição de novos conhecimentos e no aguardo de uma convocação pela Prefeitura para o cargo de professora de Geografia da Educação Básica.

No ano de 2006 concluí o Mestrado sob a orientação da professora Rita de Cássia da Conceição Gomes e assumi as turmas de 6º ao 9º ano na Escola Manoel Felipe dos Santos, na cidade de Horizonte/CE. O ingresso nesta escola foi um retorno ao passado, pois eu estava novamente na escola de um pequeno distrito, só que agora não mais como aluna, e sim como professora de Geografia. Este momento foi muito significativo para mim, pois eu me via também no lugar daqueles alunos adolescentes. Me via no olhar deles e no fato de que muitos, assim como eu, pensavam que a universidade pública era um sonho impossível de ser alcançado.

Esta conscientização me desafiou enquanto docente, pois eu queria contribuir para o crescimento daqueles alunos. Procurei superar a ideia que muitos deles tinham da Geografia enquanto disciplina decorativa, voltada para a memorização de conceitos, com excesso de questionários no modelo pergunta e resposta. Este modelo tradicional, segundo Callai (1999, p. 58) consiste dentre outros aspectos em “um panorama da terra e do homem, fazendo uma catalogação enciclopédica e artificial, em que o espaço considerado e ensinado é fracionado e parcial, e onde o aluno é um ser neutro, sem vida, sem cultura e sem história”. Este paradigma sempre me incomodou enquanto docente, e me acompanhou na busca incondicional de construir minha prática de forma contextualizada e dinâmica, buscando contribuir na formação desses alunos por meio de uma Geografia crítica, criativa e dinâmica.

Nesta perspectiva Callai (1999, p. 58) sugere que “para ir além da aula descritiva e distante, exige-se um esforço do professor para trazer para o aluno aquilo que está sendo estudado; para ir adiante das descrições”. Por isso, busquei enquanto docente, discutir e construir conhecimentos geográficos com os meus alunos acerca do significado da Geografia no cotidiano e sua aplicabilidade na vida.

O contato com outros docentes de Geografia em reuniões e cursos de formação continuada, no entanto, me deixava angustiada devido aos constantes discursos e reclamações relativos ao rumo do ensino de Geografia na escola. Neste sentido, ao dialogar com os autores da Geografia escolar encontrei a base para compreender estes discursos docentes. Foi então que comecei a ministrar cursos de formação docente em âmbito municipal, além de atuar como docente no curso de Especialização no Ensino de Geografia e História em uma universidade privada. Nessa oportunidade ressurgiu meu interesse em desvendar o mundo da formação docente, o qual se revelou repleto de surpresas, certezas e incertezas.

Todos estes fatores somados contribuíram para que a semente que havia germinado durante o meu Estágio Supervisionado se desenvolvesse, chegando o momento de aprofundar meus conhecimentos acerca da formação docente. Como viajante que sou pelos caminhos da Geografia, em 2009 busquei superar esta lacuna e ingressei no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Tive a satisfação de ser orientada da professora Helena Copetti Callai, a quem já conhecia por intermédio de suas publicações bibliográficas.

Este momento de minha trajetória como geógrafa, docente e viajante foi marcante por três motivos: reencontrei com Ivaine Toninni, minha professora e amiga, a qual me instigou a olhar mais intensamente para a docência; por estar mais uma vez distante da minha terra e agora em uma cidade com pessoas, cultura e geografias tão diferentes da minha região nordeste; e, por fim, pelas angústias e incertezas que aumentavam à medida que as discussões e reflexões acerca da formação docente demonstravam os inúmeros desafios que temos a enfrentar na busca de uma qualitativa formação do docente de Geografia.

Em 2010 ingressei na Universidade Federal de Alagoas - UFAL como professora da disciplina de Metodologia do Ensino em Geografia e, de repente, me vi frente aos alunos do 6º período de Licenciatura, ministrando a disciplina Estágio Supervisionado II. Esta nova realidade corroborou com o meu interesse pelo estágio, levando-me ao questionamento central desta tese: Quais caminhos trilhar no intuito de um estágio supervisionado em Geografia que contemple uma formação docente de qualidade?

Esta é uma síntese da minha trajetória acadêmica e profissional. Ao resgatá-la abro uma janela para que todos aqueles que venham a se debruçar sobre este

estudo possam conhecer minha trajetória enquanto geógrafa, docente e viajante. Desse modo, espero que esta tese possa contribuir com novos caminhos para um Estágio Supervisionado em Geografia, em que os futuros docentes possam atuar com compromisso e responsabilidade na Geografia Escolar.

1.3 O percurso investigativo da pesquisa

O exposto até o momento evidencia o meu interesse em discutir a formação docente, notadamente no que diz respeito ao Estágio Supervisionado em Geografia. Sendo assim, este estudo foi pautado por narrativas de licenciandos do Estágio Supervisionado I, II, III e IV, e das entrevistas com os professores supervisores do estágio, os quais correspondem aos sujeitos participantes da pesquisa-ação e alvo de nossas reflexões.

O primeiro contato com os sujeitos participantes deste estudo deu-se no ano de 2010, quando ingressei no Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente - IGDEMA e comecei a ministrar a disciplina de Estágio Supervisionado II no curso de Licenciatura em Geografia. Nesta oportunidade houve um diálogo com os licenciandos no intuito de conhecer um pouco a respeito de suas expectativas quanto ao estágio na sua formação inicial.

No decorrer do diálogo fui descortinando suas opiniões acerca do estágio, fato que me deixou muito apreensiva quanto ao modo como o mesmo vinha sendo encaminhado nesta instituição. Diante disso, comecei a refletir sobre as falas destes licenciandos. Foi então que decidi trazer o Estágio Supervisionado em Geografia desta instituição para o centro de minhas investigações.

Partindo desta decisão convidei-os a participar deste estudo enquanto sujeitos da minha tese. Após os trâmites éticos de pesquisa e o aceite do convite, organizei as narrativas que faria com os licenciandos. Estas seriam realizadas sempre nas aulas posteriores às visitas nas escolas, durante as quais eram realizadas leituras, de maneira que todos estavam livres para apontarem suas colocações a qualquer momento.

1.3.1 Os sujeitos participantes da pesquisa

O público participante desta pesquisa compreendeu, no estágio I, 20 licenciandos através de duas narrativas; no estágio II participaram 27 alunos estagiários de duas turmas (A e B) por meio de cinco narrativas; no estágio III foram 11 licenciandos com duas narrativas; e, por fim, no estágio IV foram efetivadas duas narrativas com 16 estagiários, conforme descrição no quadro 1, a seguir.

Estágio I	Turma B	Não entregaram e/ou não responderam	Total de alunos
Narrativa 1	18	2	20
Narrativa 2	15	5	20
Estágio II	Turma A e B	Não entregaram e/ou não responderam	Total de alunos
Narrativa 1	22	5	27
Narrativa 2	18	9	27
Narrativa 3	20	7	27
Narrativa 4	17	10	27
Narrativa 5	18	9	27
Estágio III	Turma A	Não entregaram e/ou não responderam	Total
Narrativa 1	9	2	11
Narrativa 2	8	3	11
Estágio IV	Turma B	Não entregaram e/ou não responderam	Total
Narrativa 1	12	4	16
Narrativa 2	12	4	16

Quadro 1 – Narrativas dos alunos dos Estágios Supervisionados I, II, III e IV.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

As narrativas no presente estudo são entendidas enquanto um procedimento metodológico, cujo uso está centrado numa perspectiva interpretativa, a qual tem contribuído em diversas análises acerca da formação inicial e continuada de professores. Para Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 44), as narrativas no contexto interpretativo visam a “resgatar as vozes dos professores e sua formação como uma forma de se opor ao desenvolvimento de propostas curriculares que têm o professor como executor daquilo que já está prescrito”. Deste modo, é possível concluir que as narrativas não servem apenas para relatar o que está posto, mas também para possibilitar novas alternativas, confirmando a sua extraordinária importância nos estudos e pesquisas educacionais.

A relevância do uso destas narrativas para subsidiar os formadores de professores está de acordo com a concepção defendida por Knowles (2004, p. 200) de que, “ao desconsiderar as trajetórias de vida dos professores corre-se o risco de que este professor em formação esteja predestinado a ensinar da mesma maneira que lhe foi ensinado e a ver limitado seu desenvolvimento profissional docente”. Esta

limitação encontra-se no âmago dos contrapontos entre a educação tradicional e o processo de ensino e aprendizagem contemporâneo. Este processo requer que haja uma reflexão sobre o processo de formação docente que esteja vinculada às vivências da docência.

Além disso, Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 41) chamam a atenção para o fato de que “o relato de formação de cada indivíduo em suas experiências escolares é um meio para transformar (e não reproduzir) os modos de se levar a educação”. Ou seja, este tipo de metodologia é favorável a reflexões acerca da profissão docente e indispensável a transformações construtivas. O uso de narrativas, portanto, serve para explicar a identidade docente e também deve ser incorporada nos cursos de formação inicial como forma de construção desta identidade (GOODSON, 2004). O uso das narrativas enquanto procedimento metodológico visa a uma investigação da abordagem utilizada durante o Estágio Supervisionado em Geografia e o conhecimento da concepção que os licenciandos têm acerca da pesquisa no estágio e seu reflexo na formação inicial docente.

Desse modo, as narrativas dos estágios I, II, III e IV em Geografia da UFAL discutem a inserção dos licenciandos no ambiente escolar; o papel da universidade e da escola na formação docente; a relação universidade-escola no estágio; o acompanhamento do professor orientador e supervisor no estágio; e as implicações da pesquisa no estágio e na formação do docente de Geografia.

Somente algumas narrativas dos licenciandos tiveram suas escritas mencionadas no corpo do texto. Esta seleção ocorreu por meio da consistência das colocações dos sujeitos pesquisados, da observação de repetição dos dados identificados e da pertinência das explanações para o trabalho em foco. Houve também o relato das entrevistas dos professores supervisores do estágio, conforme aponta o quadro 2, a seguir.

Professores	Supervisores do Estágio III	Não responderam e/ou não entregaram	Total
Entrevista 1	5	0	5
Entrevista 2	5	2	3
Entrevista 3	5	1	4

Quadro 2 – Entrevistas dos professores supervisores do estágio.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

O contato dos licenciandos com os professores supervisores por meio das entrevistas possibilitou a estes compreenderem melhor a profissão docente, entendendo o funcionamento do ambiente escolar, observando e refletindo acerca dos desafios postos na escola. Desse modo, destaco a narrativa da licencianda Sílvia, do Estágio II, de que: “é muito importante esse contato com a escola para a gente refletir sobre a nossa profissão. Esse contato com a escola no estágio me levou a refletir melhor sobre as dificuldades da escola, me posicionando no lugar do professor e pensando em soluções para quando eu for professora”.

A colocação dessa estagiária demonstra que a aproximação com a escola não apenas permitiu a verificação e coleta das informações acerca do ambiente escolar, mas propiciou vivenciá-las, discuti-las e analisá-las. Permitiu-lhe, também, perceber com profundidade as dificuldades e demandas da escola, fazendo com que posteriormente os estagiários indicassem a proposta de pesquisa a ser desenvolvida nas escolas visitadas (discutido posteriormente no capítulo 4). A possibilidade da pesquisa no Estágio Supervisionado em Geografia na UFAL levou-me a trabalhar com a pesquisa-ação, a qual compreende, segundo Thiollent (1996, p. 14):

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Este modelo de pesquisa interativa corresponde a uma troca constante, de modo construtivo, crítico e reflexivo, em que todos os atores contribuem significativamente. Acrescento a perspectiva de Dionne (2007), a qual aponta a pesquisa-ação como prática que associa pesquisadores e atores numa mesma estratégia de ação para modificar uma dada situação e uma estratégia de pesquisa para adquirir um conhecimento sistemático sobre a situação identificada. No que se refere ao envolvimento dos participantes, a coletividade é uma característica muito forte neste tipo de pesquisa. As decisões não são tomadas somente pelo pesquisador, mas por todos os sujeitos. Assim, entendo que a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa na qual o pesquisador detecta um problema e se envolve com ele, buscando a solução junto com outros atores/participantes.

Este referencial investigativo tem como um dos seus objetivos a busca da melhoria da prática educativa e da transformação da escola. Propõe a intervenção

na prática e possibilita transformações onde a pesquisa for realizada. Limita-se, no entanto, a fazer algumas propostas, cabendo aos participantes decidirem se haverá ou não intervenção. Este estudo buscou junto aos licenciandos do Estágio Supervisionado e dos professores supervisores do curso de Geografia, a sua participação na pesquisa-ação, propondo investigar, analisar, refletir e intervir, buscando alternativas para um estágio significativo que contribua para a formação docente.

É possível apontar que a pesquisa-ação neste estudo encontra-se pautada em uma intervenção da realidade pesquisada. Segundo Miranda (2008, p. 21), esta capacidade relacional “é mediadora da teoria e da prática, a partir do momento em que problematiza a realidade e propõe alternativas de ação que, pautadas no conhecimento teórico, possam transformar a realidade”, configurando-se em uma metodologia viável e de acordo com os pressupostos desta tese.

A realização desta pesquisa-ação ocorreu nas duas instituições participantes do estágio, sendo realizadas em quatro escolas públicas do município de Maceió/AL, nas quais os licenciandos realizavam seu estágio, e no Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente da UFAL, onde aconteceram as rodas de conversa e a oficina, fruto desta pesquisa-ação (as quais serão detalhadas no capítulo 4).

Os procedimentos metodológicos cumpridos no decorrer do estágio foram estruturados em espirais cíclicas a fim de viabilizar a pesquisa-ação, a qual compreendeu as seguintes etapas: a) Discussão das bases teóricas que fundamentaram as reflexões oriundas da observação, da regência e da pesquisa realizada no decorrer do estágio; b) Planejamento acerca da pesquisa a ser realizada no estágio; c) Ação dos licenciandos na pesquisa e; d) Reflexões acerca das implicações da pesquisa na formação inicial destes licenciandos.

As etapas apresentadas envolveram um espiral de ciclos auto-reflexivo (figura 1), o qual representa os movimentos da pesquisa-ação, sendo: o planejamento, a ação e a reflexão. O espiral de ciclos auto-reflexivo é essencial na pesquisa-ação, pois funciona como ferramenta de reflexão e avaliação das etapas do processo; como um instrumento de autoformação e formação coletiva dos sujeitos; como um processo de amadurecimento e potencialização das apreensões individuais e coletivas; e como uma articulação entre pesquisa/ação/reflexão e formação (KEMMIS; WILKINSON, 2008).

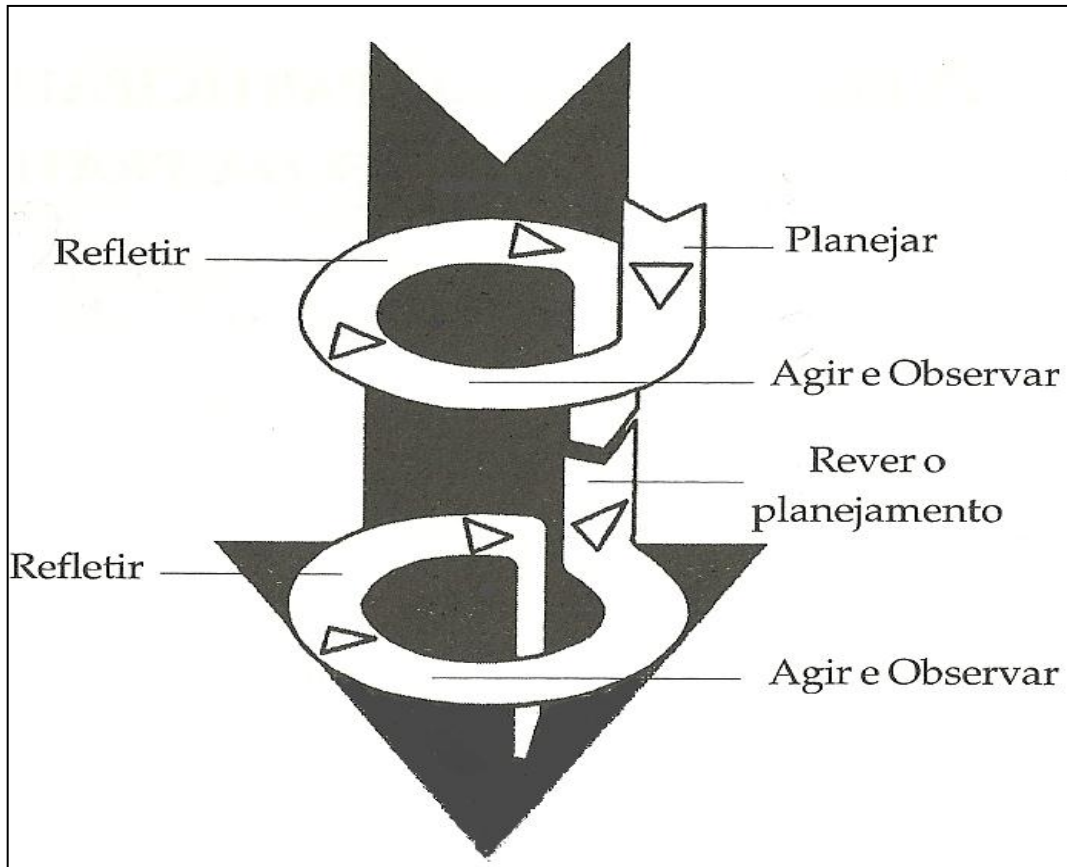


Figura 1 – Espiral de ciclos auto-reflexivos na pesquisa-ação.

Fonte: Kemmis e Wilkison (2008, p. 44).

A metodologia da pesquisa-ação possibilita trazer à tona questões que dizem respeito ao planejamento, à organização, à ação e reflexão acerca da pesquisa no Estágio Supervisionado em Geografia, desvelando assim, os momentos de reflexão-ação-reflexão da pesquisa no estágio. A pesquisa-ação permite que o pesquisador adentre na realidade a ser estudada, e se integre nos modos de produção da existência dessa realidade que foi criada pelos sujeitos que serão investigados (PIMENTA; GARRIDO; MOURA, 2000). Sendo assim, este estudo está atrelado ao contexto de organização, participação no cotidiano e reflexão sobre as demandas detectadas pelos estagiários no decorrer do campo de estágio.

Nesta perspectiva, proponho que esse tipo de pesquisa – reflexão-ação-reflexão –, seja utilizado para realizar estudos relacionados ao Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Geografia, principalmente por dois motivos: o primeiro, pelo caráter coletivo no qual os participantes se envolvem conjuntamente no estudo. No caso da disciplina de estágio, pode-se identificar alguns desses participantes: estagiário, professor orientador e supervisor do estágio,

enfim, participantes que contribuem para uma relação de proximidade efetiva entre a instituição de ensino superior e a escola de educação básica.

O segundo motivo seria pela busca de melhorias na prática educativa. A esse respeito, Zeichner (1995) e André (2010) comentam que as pesquisas sobre formação docente precisam ter seu foco voltado para as conexões que são estabelecidas entre as características dos professores e seu desenvolvimento profissional. Desse modo, os autores procuram articular concepções de diferentes docentes aos processos de aprendizagem da docência e suas práticas de ensino.

Diante disso, acredito que o estágio inserido neste contexto passa a ser um momento de estabelecer a relação dialógica entre teoria e prática, superando a mera ideia deste enquanto a parte prática da formação docente. Possibilita ao licenciando em Geografia, entretanto, a oportunidade de problematizar as situações observadas no ambiente escolar, de pesquisá-las, de mobilizar seus conhecimentos para propor alternativas, constituindo uma identidade docente interativa e dinâmica.

Desse modo, é possível promover a conscientização de que esta etapa da formação docente, caracterizada como estágio, merece atenção especial de todos. Notadamente das instituições formadoras, pois se trata de um cotidiano permeado de sonhos, aspirações e projetos de vida ligados a docentes e discentes que constroem diariamente o presente e o futuro da educação de nosso país.

1.4 As categorias de análise

Tendo em vista a pretensão deste estudo de desenvolver uma proposta de estágio pautado na pesquisa, evidenciando as implicações da pesquisa no Estágio Supervisionado em Geografia da UFAL e desta na formação docente. A proposta foi trabalhar com o aporte de narrativas e entrevistas, associando uma análise das mesmas com a pesquisa-ação. Para facilitar o processo de análise dos dados optei pela escolha de categorias, a saber: a formação inicial, o estágio e a pesquisa. Segundo Grawitz (1993, p. 540), as categorias são “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será analisado e eventualmente quantificado”. Para este autor, a escolha das categorias ocorre de duas maneiras: a *priori* ou a *posteriori*.

As categorias de análise selecionadas nesta pesquisa se enquadram nas definidas a *posteriori*. Franco (2008, p. 61) acredita que estas “emergem da fala, do

discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria”. Nesse âmbito, as categorias de formação inicial, estágio e pesquisa advêm das narrativas dos estagiários e das entrevistas com os professores supervisores do estágio, exigindo um diálogo com os autores que subsidiam as reflexões desta tese. O quadro 3, a seguir, demonstra estas categorias e seus indicadores para análise.

Formação Inicial
O <i>lócus</i> da teoria e da prática na formação inicial docente
A formação didático-pedagógica
Estágio
A concepção de estágio
O papel da universidade e da escola na formação docente
A inserção do estagiário na escola
A relação universidade-escola no estágio
O acompanhamento no estágio: professor orientador e supervisor
As implicações do estágio na formação docente
Pesquisa
A concepção de pesquisa
A pesquisa no estágio

Quadro 3 – Categorias de análise e seus indicadores ilustrativos.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

Ao apresentar e analisar do ponto de vista da formação do docente em Geografia, cada uma destas categorias de análise, acredito que este poderá ser um caminho para desvendar os desafios postos por cada uma delas para a realização de um significativo Estágio Supervisionado em Geografia. Ressalto ainda, a necessidade de que estas categorias estejam concebidas de modo articulado para a devida compreensão deste processo.

A primeira categoria, “Formação Inicial”, refere-se à discussão acerca da relação teoria-prática e da *práxis* docente. As narrativas e entrevistas apontam questões de grande envergadura no que diz respeito à relação teoria-prática na formação inicial do docente em Geografia. Notadamente, no entendimento dos sujeitos da pesquisa, a universidade representa o *lócus* da teoria, enquanto a escola restringe-se ao *lócus* da prática. Estes indivíduos apontam lacunas na formação didático-pedagógica no decorrer de sua formação inicial, potencializando a análise acerca da formação docente.

Ao refletir sobre a discussão acerca da relação teoria e prática, é importante salientar a necessidade de se romper com as concepções equivocadas e ultrapassadas acerca da escola apenas enquanto o local de transmissão de

conhecimento, passando a concebê-la como um “espaço vivo, fluido e de complexo entrecruzamento de culturas” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17), em que a construção do conhecimento ocorre de forma concreta e contextualizada. Ao se contraporem à ideia da escola apenas como o *lócus* da prática, os estagiários de Geografia têm a oportunidade de dar início a sua profissionalização mediante a produção de saberes docentes no âmbito da escola.

Nesse contexto, defendo o meu ponto de vista de que a *práxis* promove um movimento de reflexão-ação-reflexão, auxiliando o entendimento dos licenciandos acerca do papel do docente de Geografia e promovendo o fortalecimento da identidade docente. Dessa forma, compartilho com a ideia de Nóvoa (1999, p. 116) de que a identidade docente compreende “uma construção que permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão”. Esta construção e embasamento da identidade docente configuram um processo que se transforma constantemente, mas que é imprescindível para a maturidade da prática do ensino e da aprendizagem.

Tendo presente estas colocações, aponto a categoria “Formação Inicial” como essencial nas reflexões que fundamentam a construção desta tese, tendo em vista o Estágio Supervisionado enquanto elemento central de minhas inquietações por corresponder a uma das disciplinas desta etapa de formação docente. Assim, entendo que a formação inicial deve estar atenta aos princípios pedagógicos no ensino da Ciência Geográfica, assim como deve dedicar atenção especial à articulação do saber-fazer na formação docente. A análise desta categoria por meio dos indicadores ilustrativos: o *lócus* da teoria e da prática na formação inicial e a formação didático-pedagógica, auxiliarão a compreender os entraves que permeiam esta formação e os caminhos a serem trilhados para a sua melhoria.

A categoria “Estágio”, que fundamenta este estudo, se baseia nas concepções de Pimenta e Lima (2010, p. 45), que o percebem enquanto uma “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção, esta, sim, objeto da *práxis*”. A partir desta concepção, a categoria “Estágio” será analisada a partir de seis indicadores ilustrativos: a concepção de estágio; o papel da universidade e da escola na formação docente; a inserção do estagiário na escola; a relação universidade-escola no estágio; o acompanhamento do professor orientador e supervisor do estágio; e as implicações do estágio na formação docente. Procura-

se por meio dessas subcategorias, desvendar como é concretizado o Estágio Supervisionado em Geografia na UFAL e, a partir daí, buscar caminhos em que o estagiário possa tornar-se o protagonista de sua própria formação, fortalecendo a sua identidade docente.

A concepção de estágio defendida neste estudo me instiga a buscar a superação da ideia de que este se trata apenas de mero momento prático. Essa concepção está presente nas narrativas dos licenciandos e nas entrevistas dos professores supervisores do Estágio Supervisionado em Geografia da UFAL, que se percebem inseridos em um modelo em que somente ministram aulas, ou seja, na prática instrumental. Nesse sentido, é um desafio assumido por mim, enquanto docente, pesquisadora e orientadora de estágio, buscar desenvolver estágios que incorporem referenciais de diferentes universos educacionais, mas com o propósito de garantir a qualidade da formação docente.

O entrecruzamento de ideias e propostas de diferentes universos educacionais acerca do estágio, às vezes, se apresenta de modo complementar ou conflituoso. Dentre os vários caminhos encontrados neste cruzamento de implicações, apresento e defendo *o estágio enquanto espaço de pesquisa*, por acreditar que este transita por caminhos que ultrapassam o modelo instrumental de estágio, trilhando um percurso que contempla os anseios da educação na contemporaneidade, na qual o licenciando em Geografia possa construir sua *práxis*, fortalecendo a sua identidade docente e tornar-se um professor-pesquisador.

A categoria “Pesquisa” tem importância fundamental para a discussão proposta neste estudo. Em concordância com Pimenta e Lima (2010, p. 46) assumo a posição na qual estas autoras afirmam ser a pesquisa no estágio um

método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que se observam.

Partindo das colocações de Pimenta e Lima (2010) que defendem a pesquisa enquanto instrumento fundamental no estágio, convidei os licenciandos a trilhar este caminho, entendendo a pesquisa como eixo articulador entre o estágio e a formação

do professor-pesquisador. A pesquisa, portanto, deve ser vista enquanto espaço privilegiado para a produção de novos conhecimentos.

A pesquisa no decorrer do estágio corresponde a proposta desta tese de que o *estágio enquanto espaço de pesquisa* é um caminho viável no intuito de uma significativa formação inicial do docente de Geografia e, por isso, alvo de nossas reflexões. Estas reflexões são sustentadas por questionamentos complexos, amplos e significativos, que constituirão o foco dos próximos capítulos.

2 Caminhos na Formação Inicial em Geografia



2 CAMINHOS NA FORMAÇÃO INICIAL EM GEOGRAFIA

Ao se lançar na discussão acerca da formação inicial é necessário indagar: O que significa a formação inicial de docentes na contemporaneidade? Qual o atual papel do docente no ensino de Geografia? Estas duas questões servirão de base para discutir a categoria “Formação Inicial” na tentativa de uma significativa formação docente em Geografia. Em relação à formação inicial docente, compartilho com as colocações de Pimenta (2005a, p. 17-18) no sentido de que esta visa:

para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o docente. Ou que colabore para sua *formação*. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que docentear não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino com prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como docentes.

Concordo com o exposto pela a autora supracitada sobre o que se espera da formação inicial, especialmente no que se refere ao desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades que os auxiliem na construção dos saberes e fazeres docentes. A formação inicial deve estar atenta à crise atual da escola para, a partir daí, pensar em uma formação docente que dê conta do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, Veiga (2006, p. 469) discute o papel da docência, apontando que esta deve propiciar “uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica ideias de formação, reflexão e crítica”. Assim, espero que estes futuros docentes adquiram a consciência de seu papel na medida em que tenham a oportunidade de construir e aprofundar os conhecimentos indispensáveis para o exercício da docência.

A formação inicial nos cursos de Licenciatura, segundo Barreiro e Gebran (2006), é vista como o início na busca de uma base para o exercício da profissão docente. É preciso que haja concepções e práticas que levem à reflexão, a fim de promover os saberes da prática articulados com a teoria, e que possibilitem ao professor uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa baseada na intervenção e na investigação. Por isso, é imperativo que os cursos de Licenciatura desenvolvam nos futuros docentes conhecimentos e habilidades, estabelecendo um vínculo com o contexto institucional e social em que se inserem, promovendo uma pesquisa no estágio que possibilite tal processo, além de contribuir para a reflexão da prática docente.

A relação teoria-prática e o conceito de *práxis* docente nortearão a discussão sobre a categoria “Formação Inicial”. Esta apresenta dois indicadores ilustrativos de análise: o *locus* da teoria e da prática na formação inicial docente e a formação didático-pedagógica, os quais dizem respeito às entrevistas dos professores supervisores do estágio e às narrativas dos licenciandos do Estágio Supervisionado em Geografia da UFAL.

2.1 A relação teoria-prática na formação inicial docente

A formação inicial docente perpassa pela relação teoria e prática, entretanto, tem sido alvo frequente de constatação em produções científicas e acadêmicas, segundo as quais esta relação não tem sido satisfatória e adequada na preparação docente. Conforme Cavalcanti (2008, p. 86), existe uma relação dialética teoria-prática, na qual devemos ultrapassar a

idéia de que a teoria tem a ver com o conhecimento científico, que supera as manifestações da prática. A idéia predominante é de que a teoria é a dimensão própria da ciência e da formação superior e a prática, a dimensão das escolas.

As colocações postas por Cavalcanti (2008) enfatiza a lógica de alguns cursos de formação docente fundamentados na concepção epistemológica da racionalidade técnica. Isto é, teoria de um lado e prática de outro, configurando uma relação de subordinação das disciplinas pedagógicas – consideradas as discussões práticas em detrimento das teóricas, que são as disciplinas científicas.

Penso que tudo isto perpassa por uma visão tradicional ainda vigente, de que a teoria serve apenas para auxiliar no entendimento da realidade e a prática é a sua aplicação. Esta visão compreende uma concepção alheia aos ditames da formação docente na atualidade, mas que, infelizmente, ainda se encontra presente na narrativa da licencianda Elisa (quadro 4), que se refere à “universidade como o centro do conhecimento e a escola o lugar da prática”. Compartilhando deste mesmo pensamento, a estagiária Cristina critica a preparação pedagógica oferecida pela universidade, enfatizando a escola enquanto o *lócus* da prática, em que o estagiário adquire conhecimentos para tornar-se docente de Geografia.

Desse modo, destaco a seguir, no quadro 4, as entrevistas dos professores supervisores e as narrativas dos alunos do estágio II e IV, os quais evidenciam a relação teoria-prática na formação docente, classificando a universidade enquanto o *lócus* da teoria e a escola como o *lócus* da prática.

É interessante para que o estagiário possa vir para prática e sair da parte teórica. É importante quando o aluno sai da Universidade com as expectativas, com as ideias e vem realmente para a prática. Sai da sala de aula da Universidade e começa a conviver realmente com uma realidade da educação (Professor Victor).
A Universidade é o local de construção da capacidade reflexiva do docente, é onde se motiva os processos de aperfeiçoamento intelectual do docente para que o mesmo consiga apropriar-se de habilidades úteis na atuação pedagógica da área de conhecimento no qual faz parte. A escola apresenta-se como o momento que não aceita do docente, unicamente, a reprodução dos conhecimentos, mas exige que ele vá além disso, que tenha capacidade de saber fazer a mediação pedagógica que envolve metodologicamente as dificuldades que inevitavelmente surgem na Escola (João – II).
O papel da Universidade em seus fundamentos é o de produzir conhecimento, propiciando um conhecimento crítico, além de organizar e articular os saberes, formando cidadãos e profissionais capacitados. Porém, no processo de formação docente, a realidade não condiz com este ideal acadêmico, pois o que é oferecido deixa a desejar, principalmente no que diz respeito a preparação para a prática docente. É por isso que a Escola é vista como o local da prática, onde realmente se aprende a ser docente (Cristina – IV).
A Universidade é o centro do conhecimento, dos métodos e das teorias a serem aplicadas na prática docente dos futuros licenciados, ou seja, é a base teórico-educacional que subsidia os estudantes. E a Escola é o lugar onde se pode colocar em prática as inúmeras teorias apresentadas na Universidade (Elisa – IV).

Quadro 4 – A universidade como *lócus* da teoria e a escola como *lócus* da prática.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

A entrevista do professor Victor, no quadro 4, demonstra a sua concepção acerca do estágio: “o momento de contato do licenciando com a prática, com a escola, e com a realidade da sala de aula. Ou seja, a escola se resume ao *lócus* da prática e a universidade ao *lócus* da teoria”. Esta visão do docente confirma a ideia equivocada acerca da relação teoria-prática, contrapondo-se a este entendimento destaco as colocações de Ghedin e Franco (2008, p. 15):

não há prática sem teoria e nem teoria sem prática. Separar essas duas dimensões da existência humana é o que constitui o maior descaminho da ação profissional do docente. De maneira mais aprofundada, é possível afirmar que fazer essa separação no processo de formação já se constitui numa confissão de ignorância, enquanto desconhecimento de sua interconectividade totalizante.

Para os autores acima, não há prática sem teoria e vice-versa. Acredito ser necessário entender que, apesar da teoria e da prática serem de naturezas distintas, ambas se interpenetram. Esta ideia também é defendida por Veiga (2006, p. 471) ao concluir que “a prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta é formulada e trabalhada a partir do conhecimento da realidade concreta”. Uma não é, portanto, mero reflexo da outra, mas se complementam e interagem constantemente.

É imprescindível que os cursos de formação inicial discutam a importância da teoria na formação docente, assim como na prática e vice-versa. É preciso, porém, ter muita cautela nesta discussão em que se antecipa a teoria para atender a prática, conforme alerta Sacristán (1999, p. 28): “o problema da relação teoria-prática não pode ser resolvido a partir de um projeto no qual se conceba que a realidade – a prática – é causada pela aplicação ou pela adoção de uma teoria”. Não podemos conceber, portanto, que a prática seja determinada simplesmente por uma teoria sem levarmos em conta a diversidade de ideias e concepções dos sujeitos envolvidos na prática – docentes e discentes – os quais transformam o espaço educacional e transformam-se a si mesmos constantemente.

Para Buriolla (2009, p. 93), “a teoria só existe por e em relação à prática. Há uma relação dialética entre elas: a teoria se constrói sobre a prática, mas também antecipa-se a ela”. Acredito que a formação dos docentes de Geografia deve voltar-se para a realização de Estágios Supervisionados consubstanciados pelo entendimento de que teoria e prática são objetos necessários para o fortalecimento da identidade docente.

Sobre a relação teoria-prática, Sacristán (1999) faz uma crítica ao fato de que esta relação acaba sendo reduzida a dois sujeitos apenas: os teóricos e os práticos, como se não influenciassem e fossem influenciados por outros agentes sociais que compõem esta complexa analogia. O autor enfatiza ainda que “todo aquele, indivíduo ou grupo, que decide sobre a educação (é portador de teorias) e sobre as

razões que leva consigo, quando o faz é agente da prática” (SACRISTÁN, 1999, p. 20). Assim sendo, reconhecemos que os demais sujeitos que interferem direta e/ou indiretamente nos rumos da educação, têm implicações nos nexos e determinações na relação teoria-prática e no saber-fazer docente.

Este contexto faz parte da separação entre teóricos e práticos, constatação presente na visão de alguns licenciandos do Estágio Supervisionado em Geografia da UFAL. Os primeiros são apontados como os docentes da universidade, pesquisadores e autores de livros, enquanto os docentes da escola se intitulam de práticos devido a sua ação na sala de aula e por utilizarem a produção intelectual dos chamados teóricos. Sacristán (1999, p. 21) faz uma crítica relacionada a esta situação, demonstrando que

a prática é o que fazem os docentes, a teoria é o que fazem os filósofos, os pensadores e os pesquisadores da educação. Essa suposição é claramente errônea: nem os primeiros são donos ou criadores de toda a prática, nem os segundos o são de todo o conhecimento que orienta a educação.

Com base no exposto, considero que não é possível diferenciar e classificar completamente os limites entre os práticos e os teóricos. Sacristán (1999, p. 22) acentua que deve “evitar-se que o teórico, como se fosse um ilustre possuidor da razão inapelável, imponha, partindo do seu trabalho, o que é prática adequada e teoria útil”, impedindo redundâncias e simplificações dessa analogia imbricada e complexa. Esta relação decorre da complementaridade entre ambas, em que há uma rede de conexões de difícil distinção. Parece coerente trazer a discussão feita por Sacristán (1999, p. 20) acerca do sistema educativo e suas implicações na relação teoria e prática, sobre a qual ele acentua que:

reformular o sistema educativo é alterar a prática da educação; esse também é um problema de possível relação entre teoria e prática que interessa e envolve muitas pessoas não só especialistas e os docentes. Se, se torna em um assunto de especialistas é porque já se optou, de fato, por uma determinada alternativa para abordá-lo, impondo uma forma de entender a busca de uma realidade melhor que não dá guarida a uma maior participação social. A prática da educação é uma prática social.

Esta prática social de educação se faz na composição discente-docente em Geografia, desde a academia até o processo educacional inserido no contexto escolar da prática profissional. Este processo se inicia nos Estágios Supervisionados

e estende-se na vida profissional dos futuros docentes. De acordo com as proposições de Charlot (2005, p. 94), a relação teórica contemplada por uma conjectura estrutural é denominada por um “diálogo entre dois tipos de teoria: uma teoria enraizada nas práticas e uma teoria que está se desenvolvendo na área da pesquisa e das próprias ideias entre os pesquisadores”. Ambas são necessárias e complementam-se na compreensão da estruturação teórica que está relacionada diretamente a presunções embasadas no método relacionado à prática docente.

Ainda nesta perspectiva, Charlot (2005, p. 95) defende a ideia de que existe: “um saber coletivo, historicamente criado pelos docentes, que temos que levar em consideração. Os docentes sabem coisas, coletivamente, que foram criadas a partir de suas práticas”. Estes conhecimentos dos docentes advindos da realidade escolar devem ser valorizados, tornando-se elementos essenciais de pesquisa no intuito de superar a dicotomia teoria-prática. Ficará claro que os “ditos práticos” da escola também são capazes de propor teorias que subsidiam a análise da realidade investigada, contribuindo para superar esta relação de superioridade e inferioridade entre os “chamados de teóricos e os de práticos”, avançando no processo de valorização destes profissionais.

O exposto até o presente momento sugere uma discussão em torno da epistemologia da prática, na qual a teoria esteja consubstanciada à realização de uma *práxis* docente, conforme defende Veiga (2006, p. 490):

é possível discutir a ideia de uma epistemologia da prática que não se identifique com um praticismo inconsequente, facilmente criticado pela possibilidade de constituir-se afastado da teoria. Nessa perspectiva se estaria fragilizando os processos de formação docente, através do aligeiramento das propostas curriculares. No atual contexto, em que as políticas globalizadoras e economicistas pressionam para uma formação rápida e de massas, essa é uma ameaça significativa. Entretanto esse argumento não pode servir para anular a importância de teorias que tomam a epistemologia da prática como eixo articulador da formação. Especialmente porque foram constantes as denúncias da fragilidade do modelo de formação em que se propunha uma teorização desconectada da prática e do cotidiano dos docentes e alunos.

Além desta concepção de fragilidade dos cursos de formação, pautados em uma teorização desvinculada da prática defendida por Veiga (2006), Charlot (2005, p. 95) aponta que “a questão é a troca entre dois tipos de teoria: uma enraizada nas práticas, nas situações, e outra enraizada no desenvolvimento de uma ciência ou as Ciências da Educação”. A integração de ambas deve permear a formação do

docente em Geografia, priorizando a contextualização do que se aprende na academia e do que é instruído no cotidiano profissional. Esta se constituiu em uma das minhas preocupações no decorrer do estágio e, por isso, defendo a pesquisa no estágio enquanto instrumento de articulação entre as teorias desenvolvidas na universidade e as teorias discutidas na prática educativa, fazendo com que os licenciandos percebam a importância destas na profissão docente.

O estágio, assim como as demais disciplinas de um curso de formação docente, deve ser ao mesmo tempo teórico e prático. Nestes termos, compartilho com a ideia de Pimenta e Lima (2010, p. 49) de que o papel da teoria compreende “oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”. Corroboro com as autoras e defendo que esta intervenção deve ocorrer de maneira construtiva, respeitando os espaços dos diferentes atores envolvidos no ambiente docente.

Compete ao estágio possibilitar que os alunos em formação compreendam a complexidade das práticas institucionais no preparo para sua inserção profissional. A articulação entre teoria e prática, segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 118) é “um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo, na construção de sua profissionalização docente”. Esta “profissionalização docente” é constituída sob a conscientização de que o professor não é mero transmissor de conhecimento e, por isto, deve estar constantemente adquirindo meios de manter sua teoria e prática atualizadas. A formação inicial e o estágio devem ser pautados segundo a proposta de Barreiro e Gebran (2006, p. 21),

a investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática.

Em um espaço de formação docente como o estágio, deve haver uma troca constante de experiências entre quem ensina e quem aprende a prática docente. O saber acadêmico descontextualizado da realidade e das necessidades da escola deixa lacunas que comprometem a formação docente, na qual os futuros docentes de Geografia apresentam-se somente como responsáveis por transmitir os conhecimentos geográficos e, muitas vezes, chegam à escola como meros

reprodutores de um saber alheio, sem a capacidade de manter uma análise crítica e sem a construção de um saber próprio embasado nas teorias.

Diante da reprodução desse saber alheio, os profissionais da Educação, com este perfil em particular, estariam sendo apenas receptores desses conhecimentos que lhes são repassados através de livros e publicações acadêmicas e/ou dos livros didáticos. Esses materiais são elaborados por outros profissionais, também da Educação, os quais têm o intento equivocado de que lhes cabe apenas aplicar estes conteúdos. A respeito disto, Sacristán (1999, p. 68) salienta um quadro geral de insegurança pelo fato de que

os docentes não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de ação. Por isso, é muito importante analisar o significado da prática educativa e compreender as suas consequências no plano da formação de docentes e do estatuto da profissão docente.

Compreendo, assim, que o saber fragmentado e distante da contextualização do conhecimento não se converte em algo construtivo nem para quem ensina e muito menos para quem almeja aprender, sendo necessário que o docente se responsabilize pela produção do saber docente, pois segundo Ghedin (2005, p.135)

o conhecimento que o educador ‘transmite’ aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do *fazer teórico-prático-teórico*.

Constituir-se docente, portanto, é uma arte, onde misturamos nossos saberes pessoais e profissionais a teorias e práticas educacionais, o que resulta em um comprometimento teórico e prático com nossas ideias e ações.

Para desempenhar este “fazer teórico-prático-teórico”, Pimenta (2006, p. 120) faz uma ressalva afirmando que os conhecimentos “não se adquire olhando, contemplando, ficando ali diante do objeto, exige que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, olhares de outros sobre o objeto”. Faz-se necessário que o docente de Geografia possua um arcabouço teórico e metodológico que embase suas práticas educacionais de maneira crítica e construtiva. Torna-se, então, cada vez mais urgente o entendimento e a discussão sobre a relação teoria-prática na formação do docente de Geografia. Sobre isto Fiorentini (1998, p. 332) ressalta

a formação inicial dos docentes não pode continuar dicotomizando teoria e prática, pesquisa e ensino e conteúdo específico e pedagógico. Aquilo que outrora era considerado apenas como ponte entre a formação específica e pedagógica deve ser, na verdade, considerado como o eixo principal da formação profissional do docente. Este eixo, portanto, é aquele que articula a teoria e a prática do ensino e promove atividades que contribuem para a formação do docente-pesquisador numa perspectiva de formação contínua.

Estas dicotomias que se iniciam na formação acadêmica e perpetuam-se no cotidiano da escola contribuem para uma fragilidade pedagógica tanto nos estágios quanto no cotidiano profissional e criam uma problemática complexa e de difícil resolução. Na expectativa de superar esta situação, Callai (2010, p. 463) aponta que o docente deve esforçar-se para

integrar-se a um grupo de discussão e se vincular a investigações sobre a Educação ou sobre a Geografia que exijam articulação entre teoria e prática, que lhe permitam a libertação da dependência de outrem e assim tomar suas próprias decisões.

Não só concordo com o exposto pela autora supracitada como ressalto a pesquisa no estágio enquanto alternativa para que o licenciando possa iniciar este processo de autonomia. Aprendendo na ação e refletindo sobre ela, o licenciando estará se comprometendo com a sua qualificação docente no intuito de atender os anseios de um significativo ensino de Geografia.

Ainda sobre a discussão em torno da prática docente, Sacristán (1999, p. 68) argumenta que “é necessário alargar o conceito de *prática*, não limitando-a ao domínio metodológico, pois a prática não se reduz às ações dos docentes”. Essa necessidade de uma nova concepção da prática docente encontra-se baseada na necessidade de que os futuros docentes aprendam a refletir na ação e percebam que a aplicação de técnicas e procedimentos por si só não consegue satisfazer a complexidade de problemas que estão presentes no cotidiano da escola.

Estabelecer uma caracterização entre a prática e a prática pedagógica requer a consciência de que “a prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada; dirigida à transformação do mundo” (SACRISTÁN, 1999, p. 28). Enquanto isso é importante saber que a prática pedagógica compreende “uma *práxis* envolvendo a dialética entre o conhecimento e a ação com

o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros” (SACRISTÁN, 1999, p. 28). Esta lógica de prática pedagógica explicitada pelo referido autor nos instiga a discutir a *práxis* docente no intuito de que os futuros docentes consigam, por meio do ensino da Geografia, formar cidadãos críticos e criativos diante dos ditames da sociedade atual.

Mas, para isso, é preciso compreender o Estágio Supervisionado segundo a concepção de Pimenta e Lima (2010, p. 45), ou seja, de que este “ao contrário do que se propugnava, não é uma atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente, entendida como atividade de transformação da realidade”. Transformar a realidade a partir da docência, no contexto desta tese, requer que a prática docente seja uma atitude consciente, comprometida com o contexto em que se insere. Acredito que o estágio deva ser concebido pelos licenciandos enquanto ponto de partida para a teoria, auxiliando-os na construção de conceitos e da compreensão da realidade escolar, pautados em uma *práxis* docente de movimento e ação.

Nesta perspectiva defendo que, quanto mais cedo for o contato dos licenciandos em Geografia com a realidade da escola, maiores chances terão de superar esse entendimento de *lócus* da teoria x *lócus* da prática. Pimenta e Lima (2010, p. 54) chamam a atenção para o fato que a dicotomia entre teoria e prática “gerou uma prática de ensino cujo objetivo é implementar modelos pensados *a priori*. [...] A prática como imitação de modelos caracteriza o modo mais tradicional da ação docente presente nas escolas atuais”. Este formato tradicional de ação docente ainda se faz presente nas aulas de Geografia da atualidade, como é possível observar nas constatações de Souza e Zanata (2006, p. 70):

na Geografia, manifestações de traços comuns dessa pedagogia tradicional evidenciam-se em aulas expositivas que requerem memorização dos fatos geográficos por parte dos alunos. São aulas de Geografia que desconsideram as noções espaciais que os alunos possuem e investem em uma prática pouco atrativa, em que os conteúdos não mobilizam os alunos a uma aprendizagem significativa.

A realidade mencionada por estas autoras tem propiciado inúmeros prejuízos para o ensino de Geografia, em que os alunos não compreendem a importância desta disciplina e, conseqüentemente, não conseguem elaborar uma leitura crítica

de mundo. A prática docente deve ser pautada na construção de saberes, a qual, segundo Castellar (2010, p. 56), deve objetivar “não só dominar conteúdos, mas ter, ao mesmo tempo, um discurso conceitual organizado com uma proposta adequada de atividade, buscando superar os obstáculos da aprendizagem”. Esta concepção permite que o professor de Geografia tenha o domínio do conhecimento específico de sua área e do conhecimento pedagógico no intuito de atuar de modo decisivo como agente de transformação no seu ambiente de trabalho – a escola. No entanto, segundo Callai (2010, p. 418), para que isto ocorra é preciso

a articulação entre o saber e o fazer pode aprofundar a consistência e a coerência no trabalho educativo. E tendo clareza teórica que sustente as ações, as escolhas e a definição dos caminhos pode-se oportunizar maiores e melhores efeitos no trabalho de ensinar e de formação docente.

Quando prática e teoria estão articuladas ao ensino ocorre uma concretização de competências e habilidades necessárias à docência, de forma contextualizada e relacionada ao momento atual em que se ensina ou se aprende. Esta articulação saber-fazer é fundamental na ação docente, inclusive constituindo-se em um entrave na *práxis* docente daqueles que não conseguem estabelecer esta relação. Posto isso, concordo com o ponto de vista de Pimenta (2005b, p. 24) de que

o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os docentes compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Localizar-se no contexto educacional é um critério imprescindível para a prática docente, reconhecendo o ambiente onde se ensina e conhecendo os sujeitos para quem o ensino é proposto. A importância das teorias da educação na articulação deste saber-fazer na formação docente é o que Castellar (2010, p. 42) define como “integrar as bases teóricas com a prática cotidiana e, dessa maneira, os estudantes – futuros docentes – teriam uma dimensão maior do significado dos saberes específicos e das práticas sociais”. Daí a necessidade dessa articulação tanto para o docente promover um ensino de qualidade, quanto para o aluno perceber e construir uma educação participativa e emancipatória.

Segundo Ghedin e Franco (2008, p. 36-37), as instituições formadoras de docentes deveriam considerar a

aproximação entre o espaço de formação e os contextos reais de exercício profissional, precisa se basear em um novo relacionamento no qual as escolas sejam consideradas espaços de aprendizagem profissional e não simples espaços de aplicação.

Constituindo-se nesta lógica destaca-se a narrativa do estagiário João (quadro 4), o qual apresenta a universidade enquanto *lócus* de aperfeiçoamento intelectual do docente, complementando com a visão de escola que não visa apenas à transferência destes conhecimentos para o seu ambiente, mas exige que o docente consiga realizar uma mediação pedagógica de acordo com o contexto de cada realidade escolar.

Compartilhando das ideias de Ghedin e Franco (2008) e do licenciando João, assinalo a necessidade de enfatizar que a escola seja entendida enquanto lugar geográfico de construção do conhecimento e espaço de diálogo entre a teoria e a prática no Estágio Supervisionado em Geografia. Ao se contrapor à ideia de escola apenas como *lócus* da prática e passar a concebê-la como um caldeirão de conhecimentos, Pimenta (2008, p.14) ressalta que os licenciandos iniciarão a construção de seus saberes docentes, tendo em vista que

a escola se caracteriza como um caldeirão de culturas em efervescência: a cultura científica (conhecimentos de matemática, da história, das artes, da geografia, das ciências, do movimento do corpo, da língua portuguesa); acadêmica (formação e o modo de ser dos profissionais que nela atuam); a pedagógica (o currículo, as formas de organizar as turmas; o horário; as metodologias; as avaliações; as formas de administrar e controlar; as relações de poder). [...] Qualquer proposta que não considerar esse movimento está fadada ao fracasso porque corre o risco de ser meramente burocrática.

Este hibridismo cultural do conhecimento e da educação deve estar presente na formação e na prática docente, pois interfere diretamente no processo de ensino e de aprendizagem. Avançando nesta discussão, Castellar (2010, p. 40) acrescenta que os cursos de formação inicial de docentes não devem se consubstanciar somente nos aspectos conceitual e teórico, mas também têm que se preocupar em “incorporar referenciais no campo das dimensões econômicas, sociais e culturais, com uma visão de mundo que incorpore o lugar onde vivem os alunos e docentes,

as singularidades e os conflitos de valores”. Desse modo, todos nós, docentes, devemos estar atentos à realidade dos nossos alunos e aos valores culturais e sociais no qual estes se encontram imersos, na tentativa de que, a partir do seu cotidiano, possam realizar suas leituras de mundo.

Sobre isto, Callai (2005, p. 228-229) aponta que o ensino de Geografia na contemporaneidade deve “ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades”. O intuito é fazer com que o aluno se perceba em seu cotidiano, na paisagem da sua rua e nas desigualdades que se apresentam nos lugares em que vive, e a partir daí se posicione com autonomia, criatividade e criticidade diante da realidade. Daí a minha atenção para que os licenciandos, no decorrer do estágio, construam os conhecimentos geográficos com os alunos, de modo que estes se percebam no seu cotidiano, entendendo que os mesmos fazem parte do espaço geográfico, interferindo positiva ou negativamente, dependendo de suas ações enquanto produtores do espaço.

As colocações apresentadas apontam para a necessidade de maior compreensão acerca da relação teoria e prática na formação docente. Silva (2008, p. 42-43) propõe a este respeito que

se invista na formação de um profissional com competência teórica e prática, um profissional da *práxis*, com conhecimentos específicos e pedagógicos que lhe possibilitem perceber a dimensão da totalidade e de movimento da ação educativa, para, numa postura crítica, assumir as novas práticas pedagógicas sólidas respaldadas teoricamente, contribuindo assim com a produção de uma ciência pedagógica.

Este investimento não inclui apenas fatores financeiros, mas humanos e de qualificação profissional, devendo haver na escola um suporte adequado ao professor e, na universidade, um suporte ao docente que capacita os acadêmicos. Nesta perspectiva, os licenciandos devem entender o estágio não como um compromisso burocrático, mas como um espaço propício para desenvolver a sua *práxis* docente. Além disso, eles devem ir para a escola em busca de uma visão holística sobre a educação, buscando investigar/questionar o sistema educacional, a política educacional que se faz presente e o contexto social dos sujeitos da escola.

2.2 A formação didático-pedagógica

No que tange à formação didático-pedagógica na formação inicial, esta é alvo de constantes reclamações e críticas nas entrevistas dos professores supervisores do estágio e nas narrativas dos licenciandos, conforme se pode vislumbrar no quadro 5, a seguir:

Minha formação inicial em algumas matérias deixou a desejar, principalmente em relação às metodologias de ensino. Para o exercício profissional, tive que me aperfeiçoar em cursos extras e compartilhar experiências com outros docentes. A didática que adquiri foi através da experiência em sala de aula (Professora Telma).
Tive muitas dificuldades com a didática, pois eu peguei a antiga grade do curso, e era muito complicada. A gente tinha algumas disciplinas que não contribuiu em nada para sermos docentes e tínhamos pouquíssimas disciplinas na área de educação. Eu tive muito problemas com a didática, mudamos de docente duas vezes, e a grade era praticamente a mesma do bacharelado. Eu aprendi a atuar em sala de aula na prática, aprendi didática na sala de aula, já na escola. Eu aprendi o que era LDB e Parâmetros Curriculares Nacionais estudando para concurso (Professor Rodrigo).
Quase não tive aulas didáticas na Universidade, e por isso tive muita dificuldade na Escola. Então, como conciliar a formação teórica com a prática escolar? (Professor Glaucio).
Apesar das inúmeras dificuldades do curso de Geografia, há uma que mais me preocupa, são as matérias didáticas, pois estas não estão preparando para a realidade que vamos enfrentar na escola. Às vezes são aulas superficiais, por meio de seminários, os quais não nos possibilitam uma fundamentação da prática do cotidiano da escola. O curso é bom, mas necessita de empenho e desejo de melhorias, inclusive existem bastante investimentos para o bacharelado, enquanto na licenciatura não vemos isso (Soraia – IV).
Falta uma maior vivência da prática, da didática, de laboratórios e equipamentos, e projetos de pesquisa para nos engajar (Alexsandro - IV).

Quadro 5 – A formação didático-pedagógica.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

Inicialmente, as entrevistas e as narrativas acima atribuem elevada importância às disciplinas de cunho didático-pedagógico no intuito de proporcionar uma qualificação para o exercício profissional. Nesse sentido, devemos ter cautela para não cair no “mito das técnicas e das metodologias”, ou seja, na falsa ideia de que as técnicas, metodologias e recursos didáticos são um fim em si mesmo, de que a formação inicial docente deve se centrar na questão de “como ensinar” a Geografia na escola.

Sobre isto Pimenta e Lima (2010, p. 39) ressaltam que este mito parte do pressuposto de que “a falta de conhecimentos de técnicas e métodos destes é a responsável exclusiva pelos resultados de ensino”. Está assim em movimento o ciclo de uma “pedagogia compensatória”, tendo em vista que esta prática não leva em consideração os demais aspectos internos e externos que influenciam direta e indiretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à produção de modelos prontos voltados para a docência, Callai (2010, p. 423) enfatiza

ensinar de modo que o aluno a ser docente saiba como fazer na sua sala de aula é a grande expectativa dos alunos no ensino superior. Este *aprender a ensinar*, em geral, dispensa a perspectiva social e pedagógica para se assentar na questão técnica.

A preocupação e o anseio dos licenciandos pela questão técnica de como *aprender a ensinar* tem comprometido seriamente a formação docente dos que possuem uma forte resistência à leitura e, notadamente, às teorias pedagógicas que orientam a ação docente, retendo-se apenas ao aparato técnico e mecanicista de como ministrar aulas.

Assim, é preciso muita cautela para que não haja uma simplificação dos conteúdos acadêmicos na faculdade, o que, segundo Callai (2010, p. 421-422) reside “na ideia de transposição didática de forma bastante acentuada, com a proposta de que deve haver uma simplificação progressiva desde a ciência até a sala de aula”. Nestes termos, não só concordo com a autora como indico neste momento um movimento de retrocesso na formação inicial docente na medida em que estes licenciandos não visam ao entendimento das especificidades da Geografia acadêmica e escolar.

Diante da alerta de Callai (2010) sobre esta problemática a ser enfrentada pelos cursos de formação de docentes, concluo que estes licenciandos não visam a um entendimento do tratamento pedagógico aos fins específicos que possa auxiliá-los na prática docente. Pelo contrário, o que eles exigem e/ou preferem é uma dimensão técnica do saber-fazer na docência, sem que seja preciso estudar para isso, desejando “modelos prontos” para serem simplesmente aplicadas na escola. Sobre isto, Cavalcanti (2006, p. 117-118) aponta que as discussões de âmbito didático-pedagógico não só contribuem para a sua formação docente, como também para que os licenciandos possam “perceber-se como parte desse conjunto de ‘realizadores’ da Geografia escolar, assumindo nela uma posição de sujeito, com relativa autonomia e acentuado senso crítico”. Considero esta postura indispensável para a formação docente e, por isso, defendo a pesquisa no estágio enquanto caminho propício para o desenvolvimento destes licenciandos.

As narrativas e as entrevistas do quadro 5 ressaltam ainda as lacunas nas disciplinas de cunho pedagógico. Sobre esta discussão, Castellar (2010, p. 48) sugere uma formação pautada em uma consistência teórico-metodológica, em que “o futuro docente terá a compreensão conceitual, tanto na dimensão epistemológica quanto na pedagógica, para que possa estabelecer, de fato, o diálogo entre a didática e o conhecimento geográfico, rompendo com uma prática tradicional”. As colocações da supracitada autora são imprescindíveis na tentativa de desmistificar essa concepção “estigmatizada” da Geografia enquanto matéria decorativa, sem visibilidade na vida dos alunos. Enquanto isso espera-se que o encontro entre a didática e o conteúdo geográfico possa promover uma Educação Geográfica.

Acrescento nesta discussão, as contribuições de Schulman (2005, p. 21) sobre o conhecimento didático do conteúdo. O autor enfatiza que “a chave para distinguir o conhecimento base para o ensino está na intersecção da matéria e da didática, na capacidade de um docente para transformar seu conhecimento da matéria em formas que sejam didaticamente impactantes”. Este impacto requer criatividade do docente na elaboração de sua prática, exigindo uma inovação de posturas, uma reciclagem das formas tradicionais de ensino e uma renovação das práticas educacionais.

Desta forma, Cavalcanti (2010, p. 368) aponta que a didática da Geografia busca compreender “a dinâmica do ensino, seus elementos constitutivos, suas condições de realização, seus contextos e sujeitos envolvidos, seus limites e desafios”. A atuação dinâmica no processo de ensino e aprendizagem exige a contextualização do conhecimento e a interação entre os conhecimentos de quem ensina e de quem aprende. As narrativas dos estagiários Alexsandro e Soraia (quadro 5) ressaltam preocupação quanto ao modo como vêm sendo trabalhadas as “matérias didáticas”, denunciando que estas não têm propiciado as condições necessárias para o exercício profissional, comprometendo a formação docente.

Para amenizar essa situação, Callai (2010, p. 418-419) propõe que “nos cursos de formação inicial sejam trabalhados os conteúdos de forma que incorporem os princípios didático-pedagógicos dos mesmos”. Estes princípios compreendem a base que sustenta o ensino de Geografia e as condições necessárias para uma atuação docente comprometida com os anseios de uma educação de qualidade.

No que diz respeito aos entraves na discussão teórica acerca da didática da Geografia, Cavalcanti (2006, p. 121) aponta que a mesma pode estar

consubstanciada “pela aprendizagem de conteúdos teóricos da Geografia acadêmica, e de suas diversas especialidades, sem a reflexão do que significa e de como atuar na prática docente com esse conteúdo”. Isto tem acarretado aulas com conteúdos geográficos totalmente desconectados da realidade do aluno, propiciando a dicotomia entre os conteúdos geográficos e a prática pedagógica, aulas monótonas, sem significado para o aluno e, conseqüentemente, comprometendo a qualidade do ensino de Geografia.

As colocações expostas pela autora supracitada corroboram a preocupação de Callai (2006) quanto ao modo como tem sido apresentada tanto a dimensão pedagógica como o ensino nos cursos de formação docente. Nesse sentido, Callai (2006, p. 159) revela que:

entendo que o desafio que se coloca é como trabalhar nos cursos de formação docente a dimensão tanto pedagógica quanto do ensino. O professor deve, sem dúvida nenhuma, ter conhecimentos específicos da sua ciência/disciplina, mas deve acima de tudo ter o discernimento de como usar esses conhecimentos e como fazer para constituir os seus saberes. Parece-me que o fundamental é ter uma fundamentação teórica segura e sólida, tanto no que trata do pedagógico quanto do específico. Esta permitirá que cada um faça as suas escolhas e que tenha clareza de porque as faz. Pensar as suas próprias práticas exige buscar nos baús da memória os saberes que foram sendo constituídos e nisso cada um deve fazer o seu caminho. O fazer pedagógico é que dá a dimensão, a cor e as qualidades, aos conhecimentos com que se trabalha. Sempre perguntar-se para que trabalhar este conteúdo, onde buscá-lo e como trabalhar pode ser o caminho.

Infelizmente, essa fundamentação segura e sólida do tratamento pedagógico aos conhecimentos específicos, salientada por Callai (2006), ainda se constitui em desafio a ser superado na formação inicial docente. Esta compromete, inclusive, o ensino de Geografia, o qual deve estar pautado na articulação entre a “prática pedagógica e a epistemologia da ciência geográfica”. Assim, defendo a pesquisa no estágio enquanto possibilidade para que o licenciando consiga por meio desta construir o seu fazer docente articulado com os saberes adquiridos na faculdade, viabilizando uma prática educativa responsável e comprometida com os anseios da educação na atualidade.

Sendo assim, os cursos de formação inicial de docentes devem evidenciar de forma mais incisiva as concepções teórico-metodológicas, conforme salienta Castellar (2010, p. 39-40):

uma maneira de abordar a formação inicial dos docentes é estimulando a sua autonomia, o que por sua vez possibilita mudanças didático-pedagógicas que incidem, diretamente, na formação cognitiva, ética e estética dos docentes em um contexto sociocultural. Mas para isso a educação deve ser entendida como um bem para formar cidadãos, portanto, com o Estado assumindo que a educação de qualidade é um direito do cidadão.

Embora tenhamos consciência do direito de todos a uma formação docente de qualidade, conforme Castellar (2010), esta realidade não ocorre plenamente em várias instituições, como salientam Ghedin e Franco (2008, p. 29) ao afirmarem que “a formação inicial do professor se apresenta de forma insuficiente e aligeirada, não sendo capaz de suprir os desafios da formação docente diante do novo contexto que exige dos profissionais uma série de capacidades e habilidades”. Este fato compromete o desenvolvimento acadêmico e profissional destes docentes e, conseqüentemente, a qualidade do ensino de Geografia.

Nestes termos há uma concordância entre o pensamento de Ghedin e Franco (2008) e as proposições postas até o presente momento pelos vários autores com os quais dialogamos. Configura-se, assim, a necessidade de compromisso por parte de todos os sujeitos envolvidos nos cursos de formação inicial, na pretensão de uma Educação Geográfica. Para que isto ocorra é necessário, conforme Castellar (2010, p. 39),

se apoiar numa fundamentação pedagógica sólida, ter clareza dos novos papéis que assume o conhecimento na sociedade atual, utilizarmos diferentes espaços e linguagens para a aprendizagem e valorizar os aspectos sociais e culturais da comunidade escolar.

Sustentando-me nestas constatações e no intuito de desempenhar a docência de forma ética e comprometida com os caminhos da educação e do ensino de Geografia, compartilho com a ideia de Callai (2005, p. 231) que assim expressa:

é preciso que haja concepções teórico-metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler o mundo da vida e reconhecer a sua dinamicidade, superando o que está posto como verdade absoluta. É preciso trabalhar com a possibilidade de encontrar formas de compreender o mundo, produzindo um conhecimento que é legítimo.

Nesta direção acredito que, para construir uma base sólida de formação docente, na qual esteja presente uma leitura e compreensão do mundo com

críticidade, é preciso que os futuros docentes compreendam a importância dos conteúdos geográficos no cotidiano dos alunos, com a devida clareza da relevância desses conhecimentos na contemporaneidade para o entendimento do cotidiano.

Considero que o processo de formação inicial docente precisa atender para uma experiência formativa, a qual não esteja centrada apenas no âmbito do fazer didático-pedagógico, tão salientado pelos professores supervisores e pelos estagiários em Geografia da UFAL. Esta experiência de formação consiste em uma discussão teórica acerca da didática da Geografia, da dimensão pedagógica, do papel do professor de Geografia e da pesquisa vista como estabelecimento de um diálogo formativo.

Seguindo nesta reflexão, concordo com Freire (1996, p. 32) ao afirmar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. [...] faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Esta colocação nos possibilita afirmar que a pesquisa é entendida enquanto princípio formativo e cognitivo para os docentes, essencial na compreensão destes profissionais em formação acerca da realidade em que irão atuar.

As reflexões postas até o presente momento condizem com o pensamento de Santos (2006, p. 63) e com o perfil de docente que os ditames da sociedade na atualidade visam no intuito de “articular teoria e prática, ter na pesquisa a ferramenta principal de seu ofício, exercitar a reflexão de forma permanente e promover a aprendizagem de todos os alunos”. Não é possível fragmentar a prática em relação à teoria docente e separá-las sem que haja prejuízo no entendimento deste processo. Ambas precisam ser consideradas no processo de formação docente.

Em face das questões postas destaco a sugestão de Cavalcanti (2006, p. 46-47) de que a formação inicial deve “articular teoria e prática; integrar ensino e pesquisa; atender para as diferentes capacidades e habilidades requeridas para o trabalho profissional e promover a continuidade da profissionalização”. Somente desta maneira alcançaremos uma Educação Geográfica, na qual os professores exerçam a docência de forma crítica e criativa, buscando sempre a consonância do ensino e da pesquisa na sua *práxis* docente.

Pimenta e Lima (2010, p. 34) apontam que “o conceito de *práxis* leva ao desenvolvimento do estágio como uma atividade investigativa, que envolve reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”. A

proposta desta tese, do *estágio enquanto espaço de pesquisa*, faz parte desta perspectiva, visando não só detectar as necessidades da escola, mas, acima de tudo, refletir acerca desta problemática. A tentativa é propor medidas de intervenção que minimizem as dificuldades vivenciadas na escola, articulando teoria e prática, formando o professor-pesquisador e possibilitando o estágio enquanto *lócus da práxis docente*.

Segundo Gómez (1995), o professor deveria desde a sua formação inicial adotar a reflexão em sua prática, seja nos estágios ou em sua sala de aula. Dessa forma, ele se tornaria um investigador, não dependendo de técnicas derivadas de uma teoria externa, nem mesmo de prescrições curriculares impostas do exterior pela administração escolar. Essa concepção vê a formação do professor como um profissional reflexivo, e aponta que ele deve atuar refletindo na ação, experimentando, corrigindo e inventando, indo além das teorias e procedimentos conhecidos, ou seja, trilhando novos caminhos.

Schön (1999) partilha dessa ideia, mas aponta uma crítica à estrutura organizacional dos cursos, pois observa que na formação de professores há duas grandes dificuldades para a introdução de uma prática reflexiva: de um lado há a epistemologia dominante na universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo. Nesta concepção, primeiro se aprende sobre os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, se tem uma prática diferenciada, cujo objetivo é aplicar a prática cotidiana e os princípios da ciência aplicada.


A própria organização dos estágios, de acordo com a Resolução CNE/CP 1/2002, reflete esta situação. O fato de que é somente na segunda metade do curso que os estágios são aplicados tem levado os licenciandos a percebê-los de forma desarticulada da teoria. Dessa forma, dão margem para que este processo seja interpretado como uma atividade independente, como um momento em que é possível aplicar os conteúdos adquiridos ao longo do curso nas últimas etapas, no sentido de haver um cumprimento obrigatório e burocrático de sua formação.

Desta maneira, é possível interpretar que o Estágio Supervisionado em Geografia não vinha sendo considerado até então como um momento, um espaço de reflexão, de investigação e de pesquisa. Discutindo este tipo de situação, as professoras Barreiro e Gebran (2006, p. 65) propõem a elaboração conjunta de um planejamento entre a universidade e a escola, visando a um estágio que

favorecerá a articulação com a escola e ampliará as possibilidades de realização de um trabalho interdisciplinar, por meio de ações conjuntas entre estagiários, professores da escola básica e o professor supervisor, a fim de aperfeiçoar as atividades de estágio e discutir as práticas institucionais e docentes para se redimensionar as ações.

Neste ambiente, onde escola e universidade estão integradas, há um processo de troca construtiva em que todos se beneficiam: alunos, licenciandos e professores. Sob este ponto de vista espero que os licenciandos em Geografia da UFAL consigam, através da pesquisa no estágio, fazer deste um momento de integração da teoria e da prática. Isso viabiliza uma reflexão sobre a profissão docente que lhes possibilite construir uma *práxis* docente e, que por meio da pesquisa consigam intervir e melhorar a realidade escolar. Com este intuito é que, no próximo capítulo, discutirei acerca do desenvolvimento do estágio na referida instituição para, a partir daí, sugerir outros caminhos.

***3 Percursos do Estágio
Supervisionado em Geografia***



3 PERCURSOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

Este capítulo tem como ponto de partida as discussões em torno do estágio supervisionado em Geografia, nas quais as reflexões levaram-me a um percurso dividido em dois momentos: inicialmente evidencio as leis e diretrizes que regem o estágio supervisionado, assim como a ementa do estágio do curso de licenciatura em Geografia da UFAL. Em um segundo momento, analiso, as percepções dos licenciandos e professores supervisores acerca do estágio em Geografia da supracitada instituição, por meio das entrevistas e narrativas realizadas com os mesmos.

3.1 Leis e Diretrizes que regem o Estágio Supervisionado

O estágio supervisionado possibilita um aprendizado imperativo para que os licenciandos possam refletir acerca da docência, teorizando sobre o seu objeto de estudo e de ensino na perspectiva da realidade que vivenciará na condição de docente. Desta maneira, é possível caracterizar o estágio como sendo, todas as “atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho” (Art. 2º do decreto de nº 87.497, de 18.08.82)² e, ainda compreender através do Parecer CNE/CP Nº 28, 2001, que

este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. [...] Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino (BRASIL, 2001, p.31)³

A obrigatoriedade do estágio supervisionado e sua regulamentação têm sido de extrema importância para o processo de valorização desta disciplina na formação

²BRASIL. **Decreto Lei Nº. 87.497**, de 18 de agosto de 1982. Brasília/DF/BR. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.htm> Acesso em: 22/11/2010.

³ BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno** (CNE/CP). 28, de 02 de Outubro de 2001(Publicado no DOU de 18/1/2002, Seção 1, p. 31). Brasília: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>> Acesso em: 22/11/2010.

inicial docente, nas quais deve haver o cumprimento de algumas exigências próprias para a caracterização da mesma, a saber:

- a) A **celebração de convênio** entre a IES e as instituições concedentes de estágios;
- b) **termo de compromisso** celebrado entre o estudante e as instituições concedentes de estágios, com a interveniência obrigatória da IES, no qual deverá constar, pelo menos:
 - I- identificação do estagiário, da instituição de ensino, do curso, do agente de integração e do professor/supervisor;
 - II- menção de que o Estágio não acarretará qualquer vínculo empregatício;
 - III- a carga horária semanal do Estágio;
 - IV- duração do Estágio, obedecido ao período mínimo de um semestre e o máximo de quatro;
 - VI- condições de desligamento do estagiário.
- c) **ser supervisionado** por profissional habilitado da IES e da instituição concedente do estágio.
- d) **ter a carga horária mínima de 400 horas**, a ser cumprida a partir do início da segunda metade do curso, podendo ter redução de 50% deste total, desde que o aluno exerça atividade docente regular na educação básica (RANGEL, 2008, p. 187-188).

Além disso, é válida também como referência, a caracterização de Rangel (2008) elaborada a partir das leis⁴ que regem o estágio, evidenciando quais exigências deve ser executada na perspectiva de um efetivo estágio supervisionado, as quais devem:

oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares (BRASIL, 2001, p.10).

Desta forma, evidencio que o estágio permita uma vivência significativa, que envolva desde a organização do espaço escolar até a sua realidade cotidiana e a sua prática profissional, os quais são imprescindíveis na formação docente. Outra questão regulamentada e prevista se refere ao fato de que os estagiários não devem ser utilizados para “substituir” os professores no caso da ausência destes na escola.

⁴ Lei n.6.494 de 07 de dezembro de 1977; Decreto n. 87.497, de 18 de agosto de 1982; Lei n. 8.859, de 23 de março de 1994; Decreto n.080, de 26 de novembro de 1996; Ofício Circular SRT n. 11/85. Disponíveis em <http://www.prg.unicamp.br/IIIENE/Legislação.html>. Acesso em 03/05/2005.

Neste sentido, o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2001, p.10) ressalta que o estágio “não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada”. Este entendimento deve nortear a relação entre o estagiário e o professor supervisor da escola, impedindo este tipo de substituição irregular e contraditória, de acordo com as normas previstas pelo CNE.

Desse modo, faz-se necessário ainda destacarmos as diretrizes traçadas nos Artigos 12 e 13 do Parecer CNE/CP 9/2001, para a compreensão de prática nos cursos de formação inicial de professores, tendo em vista que

a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º - A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º - No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. Art. 13 - Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar (BRASIL, 2001, p.67).

Portanto, o fato do licenciando não restringir a sua prática somente a um período específico da formação docente é crucial. A inserção do licenciando no ambiente escolar e/ou em atividades relacionadas à pesquisa acerca do ensino desde o início do curso, desenvolvem a capacidade crítica, criativa e reflexiva do aluno, aguçando-o e instigando-o a participar de forma mais atuante em sua própria formação docente.

Esta relação mais ampla acerca da concepção de prática enquanto componente curricular no estágio “tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (BRASIL, 2001, p. 23). Tal proposição nos leva a constatar o grau de importância atribuída à prática no processo de formação docente, a qual tenta por meio de suas atividades acadêmicas e científicas, responder às inúmeras expectativas presentes na contemporaneidade. Entretanto, para alcançar tais objetivos faz-se necessário que esta formação se encontre

planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender

ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (BRASIL, 2001, p. 9).

Sem dúvida, as atividades acadêmicas desenvolvidas pelos licenciandos durante o curso devem estar consolidadas sob a égide de pesquisas que busquem refletir acerca da docência nas suas inúmeras nuances, propiciando uma maior aproximação do licenciando junto ao ambiente escolar. Diante de tais proposições, entendo o estágio curricular enquanto “um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2001, p.11).

Neste âmbito, o estágio deve se constituir em um momento de preparação para a docência, propiciando a união da teoria com a prática, na qual deve haver um esforço conjunto de todos os sujeitos envolvidos nesse processo no intuito de promover uma formação crítica e criativa do professor. Desse modo, aponto o Parecer CNE/CP 9/2001, sob a perspectiva de que:

é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores (BRASIL, 2001, p.58).

É possível constatar que o estágio supervisionado deve ser permeado por uma integração e atuação dos formadores tanto da universidade quanto da escola na organização e execução do mesmo, no intuito de que estes se auxiliem mutuamente visando uma qualificação profissional dos futuros docentes. Ainda acerca desta relação entre a instituição formadora e a escola na realização do estágio, existem alguns direcionamentos no Parecer CNE/CP 28/2001⁵ os quais apontam que:

⁵ Parecer n. 28, de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Homologado em 17/01/2002, publicado no DOU em 18/01/2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/02801formprof.pdf>. Acesso: 22/11/2010.

os sistemas de ensino devem propiciar às instituições formadoras a abertura de suas escolas de educação básica para o estágio curricular supervisionado. Esta abertura, considerado o regime de colaboração prescrito no Art. 211 da Constituição Federal, pode se dar por meio de um acordo entre instituição formadora, órgão executivo do sistema e unidade escolar acolhedora da presença de estagiários. Em contrapartida, os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora. Assim, nada impede que, no seu projeto pedagógico, em elaboração ou em revisão, a própria unidade escolar possa combinar com uma instituição formadora uma participação de caráter recíproco no campo do estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2001, p.11).

Sem dúvida, a proposta de um retorno da universidade para a escola, poderá estar consubstanciada na ideia do *estágio enquanto espaço de pesquisa*, envolvendo todos os sujeitos participantes deste e possibilitando a partir daí uma maior aproximação entre a universidade e a escola.

No que diz respeito à carga horária do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, em curso de licenciatura e de graduação plena, este deve totalizar 400 horas iniciadas a partir do início da segunda metade do curso (BRASIL, 2002, p.6)⁶. Vale lembrar que esta atual carga horária dos estágios corresponde a uma conquista no intuito de superar a racionalidade técnica presente no modelo anterior denominado de “3+1”, privilegiando as disciplinas específicas em detrimento das disciplinas didático-pedagógicas, as quais faziam parte dos últimos anos dos cursos de licenciatura.

Em relação ao termo de compromisso estabelecido entre a UFAL e a escola este deve permitir a “identificação do professor orientador do estágio e do supervisor de estágio na Instituição Concedente, que deverá ser um profissional com formação ou experiência na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário” (Resolução nº 71/2006 – CONSUNI, de 18 de dezembro de 2006, III - Art. 3º). Cabe aqui, salientar que este documento permite que o professor supervisor do estágio não seja necessariamente graduado em Geografia, bastando apenas ter experiência nesta área do conhecimento. Inclusive esta situação foi vivenciada pelos estagiários ao se deparar com professores de outras áreas lecionando a disciplina de Geografia na Escola, conforme aponta a narrativa da licencianda Débora “Com a entrevista na escola pude perceber a falta de professores formados em Geografia na escola, pois

⁶ Resolução CNPE/CP2 de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação básica em nível superior. Homologado em 17/01/2002, publicado no DOU em 04/02/2002. Disponível em: <http://meclegis.mec.gov.br>. Acesso em: 22/11/2010.

quase todos os professores da escola que ministram a disciplina de Geografia são formados em História, restando apenas um que é formado em Geografia”.

Quanto ao local de realização do estágio, o supracitado documento aponta que:

as atividades de estágio obrigatório serão desenvolvidas nas dependências das instituições públicas de ensino e supervisionadas por professor do curso. Todas as atividades e experiências vivenciadas em escolas: aulas, estágios, participação em exposições, feiras, etc. Devem ser computadas para compor a carga horária de Estágio supervisionado (PPP, 2007, p.11).

Prontamente, de acordo com o referido documento, o estágio supervisionado será de responsabilidade do Colegiado de Curso e efetivado em escolas públicas podendo ocorrer no âmbito municipal, estadual ou federal, sendo orientado pelo docente do curso. Sendo que, o mesmo deverá promover vivências para os estudantes, por meio do Plano de Estágio elaborado pelo aluno, sob orientação do orientador e apresentado ao coordenador do estágio.

No contexto da licenciatura, o estágio configura-se ao futuro professor de Geografia enquanto “um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigível dos formandos, especialmente quanto à regência” (BRASIL, 2002, p.10). Ou seja, um período para o licenciando construir conhecimentos, habilidades e competências para o exercício profissional.

A análise das Leis e Diretrizes que regem o estágio a nível nacional e, das Diretrizes específicas do curso de licenciatura em Geografia da UFAL, possibilitaram observar algumas limitações no que concerne a efetivação, ou não, do que é proposto nas mesmas. Uma vez que, o Estágio Supervisionado em Geografia da UFAL, no decorrer do tempo, tem levado os seus estagiários a participarem da prática de ensino no ambiente escolar notadamente por meio da observação e da regência.

Não há, nesta modalidade, nenhuma expectativa de pesquisa de intervenção no cotidiano da escola e/ou na prática docente, ou seja, uma concepção instrumental de estágio. A análise das ementas do referido Estágio Supervisionado, no quadro 6, possibilita observar esta realidade.

Estágio I	Conhecimento do espaço escolar em suas múltiplas dimensões. Elementos e relações internas e externas que compõem o espaço escolar. Estrutura
------------------	--

	administrativa e pedagógica da escola pública e particular. As diversas atividades escolares, com ênfase na disciplina de Geografia.
Estágio II	Conhecimento do espaço escolar em suas múltiplas dimensões. Elementos e relações internas e externas que compõem o espaço escolar. Legislação e Ensino da Geografia. O ensino da Geografia no Brasil. O ensino da Geografia no Estado de Alagoas. Ensino da Geografia e os diversos programas educacionais: educação indígena, educação a distância, educação especial, educação infantil, educação rural e educação em assentamentos rurais de reforma agrária.
Estágio III	Preparação, execução e avaliação de projeto de ensino/aprendizagem. Vivência direta da prática de ensino em Geografia, através da regência de classe, em escolas públicas e privadas. Preparação de relatório com a apresentação das atividades desenvolvidas em sala de aula.
Estágio IV	Preparação, execução e avaliação de projeto de ensino/aprendizagem. Vivência direta da prática de ensino em Geografia através da regência de classe, em escolas públicas, privadas. Preparação de relatório com a apresentação das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Quadro 6 – Ementas do Estágio Supervisionado em Geografia da UFAL.

Fonte: Estágio Supervisionado em Geografia da UFAL (SANTOS, 2011).

Esta ementa está em vigor desde 2007, e está disposta no Projeto Político-Pedagógico – PPP (2007) do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. De acordo com o quadro 6 nota-se que as atividades sugeridas para os quatro estágios explicitados concentram-se na identificação, observação e regência da escola, constituindo-se em um modelo instrumental e tradicional de estágio. Para Silva (2008, p. 39), este modelo de estágio compreende “a prática instrumental, na qual cabe aos alunos aprender o maior número possível de experiências práticas que os instrumentalizem para o exercício da profissão”. Não instiga os licenciandos, portanto, a uma reflexão acerca da sua prática docente, perpetuando uma relação burocratizada entre universidade e escola no estágio.

No modelo instrumental de estágio o licenciando está consubstanciado apenas em ministrar aulas. A escola representa somente o *lócus* da prática, como tivemos a oportunidade de perceber nas narrativas dos licenciandos e das entrevistas dos professores supervisores analisados anteriormente no capítulo 2 deste estudo. Este tipo de estágio não estabelece diálogo com os professores acerca do ambiente escolar, da realidade dos alunos e do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Geografia, limitando-se apenas a ministrar a aula. Este processo deixa lacunas na formação do estagiário na medida em que este não se envolve de fato com o ambiente escolar e, conseqüentemente, impossibilita uma maior relação entre a universidade e a escola no estágio.

Neste momento surge a minha preocupação com a formação desses licenciandos, na qual os estágios I e II estavam centrados, principalmente, no preenchimento de fichas de observação, sem uma reflexão acerca do que vinha

sendo vislumbrado na escola. Havia ainda a limitação dos estágios III e IV concentrados apenas na regência dos alunos, com uma preocupação excessiva acerca da quantidade de aulas ministradas durante o estágio, sem haver a discussão da qualidade das mesmas e sua contribuição na formação docente destes licenciandos.

Contra-pondo-se ao que foi exposto, este estudo corrobora com as proposições das professoras Barreiro e Gebran (2006), segundo as quais o estágio se constitui em espaço de aprendizagens e de saberes que ultrapassa as questões burocráticas da disciplina, como preenchimento de fichas e cumprimento de carga horária, centrada exclusivamente na observação e regência em sala de aula. Nestes termos é que defendo a concepção de estágio apresentada por Pimenta e Lima (2010), na qual a pesquisa é o eixo norteador, possibilitando, inclusive, a realização de um estágio enquanto campo de conhecimento e espaço de formação capaz de superar o modelo de estágio baseado apenas na prática instrumental.

Nestes termos, defendo que, *o estágio enquanto espaço de pesquisa* traz inúmeros benefícios para os licenciandos, na medida em que conforme ressalta Rangel (2008, p.184) estes possam “rever, redefinir e discutir os conhecimentos teóricos, pedagógicos e metodológicos ensinados, sendo canais de comunicação entre a realidade da sala de aula no ensino básico e a instituição de ensino superior”. A possibilidade de abertura para a reflexão acerca do estágio nos possibilita redimensioná-lo na perspectiva de atender as diretrizes que regem o mesmo.

Os documentos que regulamentam o estágio supervisionado destinam as instituições formadoras uma flexibilidade para realizar adaptações a partir da concepção geral de estágio, a saber: “o estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é a atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria” (BRASIL, 2001, p.13). Diante disso, constata-se que apesar de haver uma concepção geral acerca do estágio, vários de seus artigos necessitam de regulamentação, os quais foram deixados propositalmente para que os departamentos dos cursos o façam com o poder de decisão acerca de como serão organizados e ministrados visando permitir as instituições formadoras construir a sua própria concepção de estágio.

Tendo em vista esta possibilidade, e partindo do pressuposto de que urgem mudanças no estágio, foi que, enquanto professora da disciplina de Estágio

Supervisionado em Geografia, recomendei para a coordenadora do curso de Licenciatura em Geografia, à coordenadora do estágio e aos estagiários, o comprometimento no sentido de enveredar por outro caminho, consubstanciado na tese do *estágio enquanto espaço de pesquisa*. Desse modo evidencio no quadro 7 as ementas da referida proposta.

Estágio I	Vivência no espaço escolar do Ensino Fundamental . Observação participante nas escolas acerca do ensino de Geografia nesta modalidade de ensino. Observar e refletir acerca da organização escolar e do sistema educativo através dos programas que poderão estar presentes na escola como: educação infantil, educação especial, educação à distância e educação de jovens e adultos - EJA e outros.
Estágio II	Vivência no espaço escolar do Ensino Médio . Observação participante nas escolas acerca do ensino de Geografia nesta modalidade de ensino. Observar e refletir acerca da organização escolar e o sistema educativo dos programas que poderão estar presentes na escola como: educação especial, educação à distância e educação de jovens e adultos - EJA e outros
Estágio III	Prática da regência nas turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental . Vivência direta no ambiente escolar objetivando articular ensino e pesquisa nesta modalidade de ensino. A vivência escolar poderá ainda, considerar os programas educacionais presentes como: educação à distância, educação indígena, educação especial, educação rural e educação de jovens e adultos – EJA e outros.
Estágio IV	Prática da regência nas turmas de Ensino Médio . Vivência direta no ambiente escolar objetivando articular ensino e pesquisa nesta modalidade de ensino. A vivência escolar poderá ainda, considerar os programas educacionais presentes como: educação à distância, educação indígena, educação especial, educação rural e educação de jovens e adultos – EJA e outros.

Quadro 7 – Proposta de ementas para o Estágio Supervisionado em Geografia – UFAL.

Fonte: Estágio Supervisionado em Geografia da UFAL (SANTOS, 2011).

Após a proposta ter sido aceita por todos, começamos a realizar as alterações nos programas das disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV em Geografia da UFAL⁷. Sendo assim, no Estágio Supervisionado I, os licenciandos são inseridos na escola, visando compreender com mais afinco a estrutura e a organização do ambiente escolar, assim como as relações que nela se processam. Também, os licenciandos buscam as bases para pensar o problema da investigação a ser pesquisado no decorrer do estágio. Ademais, tem-se a observação participante nas escolas acerca do ensino de Geografia na Educação Infantil, na Educação à Distância, na Educação Especial e na Educação de Jovens e Adultos - EJA. E, no final do semestre é apresentado o seminário acerca das observações efetivadas nas escolas.

⁷ Vale salientar que embora estas alterações já venham sendo realizadas na prática pelos docentes responsáveis pelas disciplinas de estágio, elas ainda não se configuram oficialmente nos documentos da referida instituição, mas já encontram em processo de legalização.

Nesta proposta, o Estágio Supervisionado II ocorre através da observação participante acerca do ensino de Geografia no Ensino Médio. Paralelamente a esta atuação, os licenciandos elaboram os projetos de pesquisa a ser desenvolvida no estágio. E, na sequência, apresentam o seminário sobre as observações e os projetos a serem desenvolvidos nos próximos estágios.

No Estágio Supervisionado III tem-se a prática da regência nas turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e as atividades de pesquisa. Por fim, no estágio supervisionado IV cumpre-se a prática da regência nas turmas de Ensino Médio, as atividades de pesquisa e o seminário de socialização acerca dos resultados da pesquisa desenvolvida no decorrer do estágio III e IV.

A tentativa de trilharmos durante o Estágio Supervisionado em Geografia na UFAL por todos os níveis de ensino foi, a princípio, devido à resistência dos licenciandos em realizar seus estágios no Ensino Fundamental. Todos expressavam o interesse somente pelas turmas que compreendem o Ensino Médio. Tal constatação levou-me a buscar alternativas que possibilitassem despertar estes licenciandos para os demais níveis de ensino (fato evidenciado posteriormente nas narrativas de licenciandos do Estágio Supervisionado III, os quais estagiaram nas turmas do 6º ao 9º ano), desmitificando concepções pré-estabelecidas de que os alunos deste nível não participavam e/ou eram muito imaturos.

A narrativa da licencianda Janaína do Estágio III confirma tal proposição: “me surpreendi com a turma do 6º ano, pois achava que por eles serem ainda crianças, estes não participavam das discussões na aula, mas pude perceber que embora eles sejam inquietos, conversam e brincam muito, estes são muitos questionadores e participam da aula”. De acordo com esta narrativa é possível constatar a surpresa desta estagiária em relação ao comportamento dos alunos, demonstrando que nossa tentativa de inserir os licenciandos nos demais níveis de ensino não só é possível de realizar, como se faz necessária.

Neste estudo, o estágio é visto enquanto espaço privilegiado na construção de conhecimentos tanto para os licenciandos quanto para os professores supervisores, viabilizados notadamente pela pesquisa. Nesta perspectiva, o estágio possibilita o envolvimento do estagiário no cotidiano escolar com o intuito de ajudá-lo a refletir sobre a prática docente, articulando teoria e prática e visando à formação de um professor-pesquisador. A seguir irei discutir a categoria estágio por meio das

entrevistas com os professores supervisores e as narrativas dos licenciandos em Geografia da UFAL.

3.2 O estágio em Geografia

A categoria “Estágio” será analisada a partir de seis indicadores ilustrativos: a concepção de estágio; o papel da universidade e da escola na formação docente; a inserção do estagiário na escola; a relação universidade e escola no estágio; o acompanhamento do professor orientador e supervisor do estágio; e as implicações do estágio na formação docente.

A seguir, no quadro 8, é possível observar as entrevistas dos professores supervisores e as narrativas dos licenciandos do Estágio Supervisionado em Geografia da UFAL acerca do que representa o estágio.

Acredito que representa um momento de troca de conhecimento, informações e experiências, tanto para a escola, quanto para os estagiários, pois eles trazem novos conhecimentos para a escola, e nós podemos passar os conhecimentos e experiências para quem está começando. Vejo que pode existir um processo recíproco de doação entre os sujeitos (Professor Victor).
Um momento de aprendizado de ambas as partes. A Escola passa a contar com uma pessoa com conhecimentos mais atualizados e com grande disposição para aplicar conhecimentos e projetos que melhorem as metodologias de ensino. Além disso, é um momento de renovação para a escola, pois eles trazem as novidades, formas de dinamizar as aulas e mostrar os assuntos da Geografia no cotidiano (Professora Telma).
O estágio irá permitir que nós estagiários conheçamos a realidade da escola mais de perto. Que a gente trabalhe junto com o professor da escola para diagnosticar, analisar, planejar e executar projetos que visem articular a teoria e a prática, entender como devemos lidar melhor com os alunos, vivendo e aprendendo com a experiência da sala de aula, ou seja, tendo uma boa formação tanto para nós como para os alunos daquela escola (Raiane – I).
Espero que o estágio me traga conhecimento sobre a estrutura escolar, e acredito que ao observar um profissional da área já com experiência, eu possa ir construindo o meu modelo metodológico, acrescentando ou excluindo a esse modelo o que julguei positivo e negativo. Além disso, posso enriquecer essas experiências na escola com as teorias que foram trabalhadas na universidade (Maria – II).
O estágio é uma oportunidade para refletirmos sobre a profissão que decidimos seguir, pois é o momento de vivenciarmos o que aprendemos e o que vamos fazer com este conhecimento e toda a preparação que tivemos na universidade. O estágio pode também apresentar situações que podem frustrar algumas expectativas e entusiasmos da gente, e toda aquela ânsia por mudança, porém se isso acontecer não podemos deixar que alguns freios que nos são impostos, nos impeçam de realizar tudo aquilo pelo qual estamos nos preparando na universidade (Felipe – III).
Vejo como uma possibilidade interessante para poder observar as relações estabelecidas na escola, a hierarquia que existe, as funções de cada professor, os problemas que ocorrem no dia-a-dia para já irmos nos preparando para quando formos professores (Lúcio– IV).

Quadro 8 – Concepção de estágio.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

De acordo com os discursos dos professores Victor e Telma, aponto para dois aspectos cruciais. O primeiro apresenta duas situações distintas e complementares, pautadas numa relação de troca: para a escola, a expectativa dos entrevistados é que os estagiários possam trazer novos conhecimentos, experiências discutidas na universidade, as quais auxiliariam na inovação da prática docente em sala de aula. Enquanto isso para os estagiários seria uma oportunidade de inserção no ambiente escolar e de aprender a prática docente através do convívio com os professores mais experientes.

É possível constatar, a partir do depoimento da professora Telma, um forte apelo às inovações para a prática docente na escola, na qual a inserção dos estagiários proporciona “conhecimentos mais atualizados e novidades” para os docentes da escola. A professora supervisora menciona, inclusive, a chegada dos estagiários como “um momento de renovação da escola”.

Interessa, especialmente para esta análise, o entendimento de superação da ideia de que o processo de formação docente é, em si, uma questão meramente técnica que se ocupa da preparação dos estagiários para a aplicação de novas e atuais metodologias de ensino. Como nos revela Callai (2010, p. 18), a formação inicial deve estar atrelada e fundamentada ao conhecimento dos “aportes teóricos que fundam a ciência e que balizam o seu ensino”. O domínio das teorias que regem o ensino de Geografia torna-se essencial não somente para subsidiar a prática pedagógica dos docentes em formação, mas, principalmente, para ajudá-los a perceber a importância e o significado desta ciência na preparação desses alunos enquanto cidadãos.

O segundo aspecto enfoca sentimentos de otimismo e de preocupação, já que os estagiários estariam em contato com o ambiente escolar, aprendendo pela prática e a partir das experiências transmitidas pelos docentes da escola. Ao mesmo tempo seria possível compreender este momento de decisão e/ou de desistência dos estagiários pela docência em Geografia. Esta última perspectiva coaduna com o pensamento de Pontuschka (2010) ao debater sobre as condições desfavoráveis da escola que se revelam ao estagiário.

Segundo a autora, estas condições propiciam ao licenciando a tomada de duas atitudes possíveis: a de “buscar outra profissão ou se sensibilizar enfrentando conscientemente a importância de ser docente. Como estagiário, isso significaria a oportunidade de tentar dar o melhor de si no auxílio à escola e aos alunos”

(PONTUSCHKA, 2010, p. 467). Nestas circunstâncias é evidente a necessidade de que os cursos de formação inicial se preocupem com esta questão, sendo o estágio um momento de decisão da profissão docente.

As preocupações postas vêm de encontro às colocações de Ghedin e Franco (2008, p. 72) de que “o estagiário, quando se insere no contexto escolar, identifica imediatamente os reais problemas da escola, e [...] desperta para a criticidade, a reflexão, e analisa mais profundamente a realidade na qual está inserido”. Esta colocação me leva a entender o estágio enquanto momento de reflexão acerca das situações percebidas no ambiente escolar, propiciando ao licenciando um “despertar” para questões que permeiam a profissão docente.

Quanto às narrativas dos licenciandos Raiane, Maria, Felipe e Lúcio, estes entendem o estágio como uma possibilidade de contato direto com o futuro local de trabalho. O relato das relações e problemas do dia-a-dia no ambiente escolar são aspectos importantes que irão subsidiá-los na execução de pesquisas no intuito de articular teoria e prática durante o estágio. Sobre isto, Pimenta e Lima (2010, p. 45) confirmam a finalidade do estágio em aproximar o licenciando da realidade em que atuará enquanto professor. Faz, porém, um alerta, enfatizando que

a aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam.

Corroborando com as colocações dessas autoras e lançando mão das narrativas dos licenciandos em Geografia, espera-se que estes entendam o estágio como um momento de construção de um conhecimento imbuído de criticidade construtiva para a formação docente e não apenas como uma etapa instrumental da formação inicial. As opiniões destes licenciandos denotam algo construído aos poucos no Estágio Supervisionado em Geografia da UFAL por meio das leituras, reflexões, debates sobre o estágio e suas diferentes concepções, análise dos documentos legais que regem o estágio e as suas vivências ao longo deste período na escola.

Outros aspectos que sobressaíram nas narrativas dos licenciandos referem-se a reflexões acerca da profissão docente. A este respeito é preciso permitir que

estes estagiários desenvolvam uma *práxis* docente na medida em que consigam refletir acerca do saber-fazer do docente de Geografia na contemporaneidade.

O que se percebe é que mesmo nos cursos de licenciatura, algumas vezes inexistente esta reflexão, surgindo apenas quando os acadêmicos chegam ao estágio. Assim, essa lacuna passa a ser motivo gerador de ansiedade por “modelos prontos” para ministrar nas aulas de Geografia, e os licenciandos percebem-se aprisionados ao livro didático, sem a possibilidade de estabelecer um diálogo entre os conteúdos geográficos e o cotidiano do aluno, dificultando o processo de ensino-aprendizagem e comprometendo o seu papel enquanto professor de Geografia. Daí a importância de se analisar no quadro 9, as concepções que os licenciandos têm acerca do papel da universidade e da escola na formação docente.

Para mim a universidade e a escola devem ser parceiras, pois o papel delas é fazer com que a teoria e a prática se unam fazendo com que nós, os futuros docentes, possamos ter uma formação de qualidade condizente com a atualidade (Renata – I).
O papel da Escola e da Universidade é caminhar juntas no processo de formação docente, pois tanto a teoria, quanto a prática é importante para que o estudante de Geografia passe a vivenciar de maneira significativa o cotidiano da Escola, mas para isso é necessário uma parceria entre a Universidade e a Escola (Raimundo – II).
O papel da universidade e a da escola é nos ajudar a fazermos a relação teoria e prática no sentido de termos um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade escolar, nos tornando profissionais qualificados para exercer a profissão (Henrique – III).
A Escola e Universidade são duas instituições fundamentais na formação do docente, pois só pode ter excelente profissional na educação quando essa união for respeitada e posta em prática no início de sua formação (Alfredo – IV).

Quadro 9 – O papel da universidade e da escola na formação docente.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

Como é possível observar no quadro 9, os estagiários associaram o papel da universidade e da escola ao estágio enquanto responsáveis pela relação teoria-prática na formação docente, colocando a integração das referidas instituições enquanto elemento primordial no processo de qualificação docente. É possível notar que as colocações de Alfredo ultrapassam estas constatações ao associar e enfatizar que a “formação de qualidade” só se concretizará quando esta integração “for respeitada e posta em prática”. A fala destes licenciandos comprovou a importância da interação entre a universidade e a escola no processo formativo dos mesmos. A preocupação destes estagiários é em relação a uma associação construtiva e qualitativa entre a teoria e a prática no ensino de Geografia.

Acrescento ainda a fala de Raimundo sobre a relevância da integração universidade-escola no intuito de que a vivência do licenciando em Geografia no

ambiente escolar possa ser significativa para a sua formação docente. Neste contexto, Castellar (2010, p. 40) ressalta a

importância de trabalhar com projetos coletivos, que conheça a dimensão cultural da comunidade escolar e o local onde a escola está inserida, enfim, devem ser efetivadas alterações que assegurem uma articulação entre os fundamentos teóricos e a prática cotidiana.

Ao considerar a dimensão cultural da comunidade na qual a escola se encontra, haverá a viabilização do intercâmbio entre os diversos sujeitos na construção do conhecimento geográfico.

As colocações apresentadas apontam para a necessidade de uma maior interação entre universidade e escola no estágio, em que ambas as instituições se comprometam com um processo de formação no qual o ensino e a pesquisa sejam vislumbrados como integrantes de um mesmo processo formativo. Haverá, assim, a possibilidade de que o estágio se apresente como o momento do licenciando agir e refletir sobre sua ação, construindo um estágio mais comprometido com uma formação docente de qualidade.

Com este intuito de integração entre universidade-escola por meio do estágio, é que saliento no quadro 10 o posicionamento dos licenciandos do Estágio Supervisionado acerca da sua inserção na escola e as colocações dos professores supervisores sobre as suas contribuições neste processo.

Posso contribuir incentivando-os a estudarem, a pesquisarem e a buscarem sempre algo inovador para seus futuros alunos, para que estes futuramente venham a se tornar pessoas críticas e não somente mais um nessa sociedade capitalista em que vivemos, onde o homem é tratado como objeto de exploração do trabalho (Professor Rodrigo).
--

Posso contribuir ajudando os estagiários a utilizar os recursos didáticos na aula, a desenvolverem os planos de aula, e como estimular o aluno a aprender e participar (Professor Glaucio).

Eu procuro tranquilizar os estagiários, pois a maioria chega muito inseguro e com medo da sala de aula. Por isso eu conto minhas experiências dentro da sala de aula, o que eu esperava; o que vi; o que aconteceu; enfim, o que o docente vivencia diariamente. Eu creio que isso ajuda o estagiário para que eles sintam-se mais seguros (Professora Telma).
--

A inserção na escola é um momento importante para o futuro professor, visto que é um ensaio para nós do que é a profissão professor, ele será para a maioria de nós o primeiro contato com a sala de aula, sendo agora a gente o responsável pelo ensino. O estágio servirá para apontar os pontos positivos e negativos da nossa postura enquanto professor. Além do mais é uma oportunidade para o aluno repensar sobre a sua escolha (César – I).
--

A inserção na escola é muito importante para o graduando em licenciatura, pois é a partir desta vivência que nós vamos se adaptando à realidade da escola enquanto futuros professores. Nesta etapa do curso aqueles que estão na licenciatura passam a conhecer a realidade dos professores na escola, para que o aluno vá se adaptando a ela, pois esta vivência é totalmente diferente da realidade vivida na universidade (Francisco – II).

O estágio é a nossa oportunidade de lidarmos mais de perto com a prática docente, buscando aprender com a experiência vivida na escola e com os professores sobre a profissão docente, sempre buscando refletir e buscar alternativas para que não nos desanime diante das dificuldades (Marli – III).

Tenho grandes expectativas com relação ao meu estágio na escola, porque durante este período estarei adquirindo mais experiência para poder ingressar no mercado de trabalho. O estágio me permitirá desenvolver técnicas de como trabalhar os conteúdos e também aprimorar os conteúdos ora apreendidos na universidade (Cristina – IV).

Quadro 10 – A inserção do estagiário na escola.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

Os professores Rodrigo, Glaucio e Telma denotam interesse em colaborar com a inserção dos estagiários na escola, notadamente em dois planos: no primeiro plano estimulando os estagiários a construir seus conhecimentos mediante estudos e posicionamentos críticos na leitura de mundo. Estas perspectivas acrescentam-se ao pensamento de Pontuschka (2010, p. 462) sobre a constatação de que “há escolas que entendem o estágio como um momento importante de investigações educacionais, seja com o conjunto da escola, seja com um conhecimento específico na qual o licenciando realiza o estágio”. Desta forma, o estágio deve ser vislumbrado e perseguido como sendo um espaço de pesquisa pautado por uma postura investigativa que visa estabelecer as relações entre as explicações existentes e o que se observa na realidade, com o intuito de intervir sobre a mesma.

Em um segundo plano, percebi a preocupação desses professores em orientar os estagiários acerca dos desafios da profissão por meio do compartilhamento das suas vivências escolares enquanto alternativas de preparar os futuros docentes para o ambiente escolar. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2010, p. 43) defendem a ideia de que “o estágio possibilita que os futuros docentes compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como alternativas no preparo para sua inserção profissional”. Ao estarem cientes das práticas dos docentes e dos problemas existentes na escola, estes poderão evitar certos conflitos e frustrações. Desvela-se, assim, a atenção dada ao estagiário no sentido de que o mesmo consiga superar a insegurança e o medo de ministrar aulas, algo recorrente no início do estágio.

Outra questão ressaltada nas entrevistas dos professores supervisores é a necessidade de que os cursos de licenciatura propiciem a inserção dos licenciandos no ambiente escolar desde o início do curso. As expectativas em torno deste processo são, na atualidade, consenso de autores que discutem a formação

docente, a exemplo de Callai (2006, p. 156), ao salientar que “a partir do primeiro semestre letivo do curso há o ensejo de contato direto com a profissão, com os profissionais que nela atuam”. Este contato não só é significativo para a formação docente, como serve de base para a afirmação de uma identidade docente. O contato dos licenciandos com a escola logo no início de sua formação docente denota papel essencial para um maior interesse e comprometimento do licenciando quanto ao seu desenvolvimento profissional. Além disso, viabiliza a aproximação deste com a docência e os demais docentes. O que para Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 116), e no entendimento desta tese, significa que

parece-nos que uma boa medida seria criarmos condições para que a experiência pedagógica do estudante começasse o mais cedo possível em seu curso de licenciatura. Pois aí teria um conteúdo prático para a sua reflexão sobre a prática, associada à teoria em estudo no âmbito universitário, tendo condições de discutir e questionar, auxiliado por seus docentes e colegas. [...] Esta prática ao longo do curso contribuiria, provavelmente, para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, pois ocorreria constante avaliação e discussão dos conteúdos que estivessem sendo trabalhados, discutindo, também, facilidades e dificuldades de ensino e aprendizagem encontradas, além de facilitar a formação de conhecimentos estratégicos, que são baseados na experiência. Algumas alternativas hoje existentes evidenciam que seus usuários têm, em geral, vantagens sobre aqueles que não as vivenciam. São casos restritos de monitoria e iniciação científica que, embora de natureza diferente da defendida por nós, proporcionam, quase sempre, experiências positivas para os alunos participantes.

Esta discussão da inserção do licenciando na escola ressalta que, além de possibilitar o contato direto com a futura profissão, a prática contribuirá para a construção do conhecimento e para a *práxis* destes futuros docentes. Assim, o licenciando de Geografia tem a oportunidade de sanar as dúvidas e questionamentos sobre o modo como são trabalhados os conteúdos na escola na medida em que se apresentam. Diferentemente do que acontece quando só tem este contato no final do curso e/ou quando é acometido por estas dúvidas quando já está lecionando nas escolas.

Neste aspecto, a análise das respostas dos licenciandos César, Francisco, Marli e Cristina revelaram esta inserção enquanto possibilidade de adaptação no ambiente escolar, iniciando um processo de reflexão acerca da profissão e ainda de preparação para o ingresso no mercado de trabalho. Reforçando esta ideia, salientamos as colocações de Pimenta e Lima (2010, p. 43) ao afirmarem que o estágio nos cursos de formação de professores possibilita “que os futuros docentes

compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativos no preparo para sua inserção profissional”.

A discussão em torno da inserção do estagiário na escola me leva a enfatizar a necessidade de um novo entendimento sobre este momento, o qual deve estar pautado em construir, cooperar, refletir acerca do ambiente escolar e não se voltar somente para a utilização de recursos didáticos e de “modelos” pré-estabelecidos para ministrar aulas. É preciso ir além para entender que a profissão docente faz parte de um conjunto no qual a reflexão-ação-reflexão deve estar sempre presente, no intuito de que o professor possa reinventar a sua prática de acordo com as mudanças ocorridas no contexto escolar.

Em adição a estes posicionamentos, destaco a avaliação da inserção dos estagiários na escola por meio das narrativas dos licenciandos dos estágios I, II, III e IV, salientadas no quadro 11, a seguir:

A nossa inserção na escola foi uma experiência enriquecedora, pois pude perceber que a professora de Geografia é muito dedicada, dinâmica e faz os alunos interagirem nas aulas. Mas, infelizmente percebemos também a falta de infra-estrutura nas escolas, o que me deixou preocupada (Socorro – I).
A inserção na escola foi de fundamental importância para a minha formação, pois foi a partir dela que comecei a me ver como professora, principalmente quando entrei na sala de aula e os alunos me perguntaram se eu era professora. Eu gostei muito desta experiência, pois a mesma influenciou muito na minha vida acerca da profissão que escolhi (Rose – II).
Ao ingressar na escola fiquei surpresa ao me deparar com uma ótima professora na escola pública, que não faltava às aulas. Compromissada e competente, ela tinha uma ótima afinidade com os alunos, e talvez por isso a quantidade de alunos presentes nas aulas era de quase 100% (Noemia – III).
O ingresso na escola motivou-me muito. Porque eu pensava que jamais conseguiria ter o domínio de uma sala de aula, principalmente de alunos tão jovens e com grandes dificuldades. Atrair a atenção dos mais rebeldes e ganhar o respeito de todos foi algo sensacional. Me apaixonei pela profissão e por saber que posso contribuir com o crescimento de muitas pessoas (Cristina – IV).
Inicialmente me gerou angústia e desmotivação. A falta de respeito dos alunos e o professor bem tranquilo diante da situação. Entretanto, durante a minha regência procurei focar-me no que sempre desejei – trabalhar com os alunos – através do diálogo com eles, discussão, jogos de interação, filmes, pois desta forma fui despertando o interesse deles. Apesar das dificuldades o estágio foi essencial para que pudesse refletir acerca da minha escolha profissional (Clara – IV).

Quadro 11 – Avaliação da inserção dos estagiários na escola.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

É possível perceber nas narrativas dos licenciandos Socorro, Rose, Noemia e Cristina, que o seu ingresso na escola foi extremamente importante, tendo em vista que este momento mostrou-se significativo, sendo descrito como “uma experiência enriquecedora, de fundamental importância e, de motivação”. Estes elementos benéficos dizem respeito ao fato de que o Estágio Supervisionado em Geografia os

aproximou do futuro ambiente de trabalho, sentindo-se parte da escola. Além disso, permitiu superar os receios que alguns tinham da sala de aula e, acima de tudo, constituindo-se em uma oportunidade de fortalecimento da identidade docente.

A identidade docente é instituída pela dinâmica de saberes e fazeres mediante um processo em que coexistem aspectos contínuos: administrativos, técnicos, vivenciais, científicos, didáticos, etc., relacionados à construção da prática docente. Esta construção concebe uma valoração do sujeito docente enquanto profissional que dá significado ao processo de ensino e aprendizagem.

De outro modo, esta identidade docente é prejudicada pela concepção presente na sociedade em geral, de que a escola pública geralmente é de má qualidade, em que os alunos não querem aprender nada, os professores não são qualificados e não se preocupam e/ou se interessam pela aprendizagem dos alunos. Com base na narrativa de Noêmia é possível constatar a surpresa desta estagiária em relação à postura da professora da escola pública, desmistificando verdades tidas como absolutas e que são interpretadas erroneamente pelo consenso geral.

Há, nas narrativas dos licenciandos, a constatação de que existem no corpo docente de algumas escolas em que estes realizaram o estágio, professores comprometidos, assíduos, responsáveis, que reconhecem a importância dos estagiários. Alguns alunos apresentam interesse em aprender, participando das aulas, tendo como consequência uma evasão escolar mínima. Ou seja, todos estes aspectos positivos que deveriam ser tidos como normais e corriqueiros aparecem neste momento como uma surpresa para os licenciandos. A oportunidade leva a repensar sobre as suas opiniões e posicionamentos, algumas vezes tão severas e negativas, relacionados à escola pública.

É necessário acrescentar que a inserção na escola não foi classificada como uma experiência positiva para todos os estagiários. Isso foi demonstrado pela estagiária Clara, ao relatar momentos de angústia e desmotivação, posteriormente superados pela relação positiva com os alunos da escola. Este fato lhe propiciou uma profunda reflexão a respeito da sua escolha pela profissão docente. A aproximação dos licenciandos com o ambiente escolar foi gratificante na medida em que começaram a se perceber enquanto professores, superando medos e desafios impostos pelos diversos contextos, algo comum no primeiro contato do estagiário com a escola, ou seja, o choque diante da realidade escolar.

A inserção do estagiário na escola, muitas vezes faz com que se sinta desarmado, inseguro e com medo ao se deparar com a realidade da sala de aula. A respeito dessa experiência Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 115-116) destacam que: “é neste momento que eles percebem mais claramente a diferença entre aquilo que a academia lhes proporcionou em termos de fundamentação teórica e a prática que ele passa a vivenciar como docente”. Como consequência pode haver a perda de estímulo e interesse pela docência, fato bastante recorrente nos cursos de licenciatura. A realidade complexa da educação, os desafios decorrentes da prática docente e a estrutura escolar podem ser encarados como uma provocação a ser vencida pelos licenciandos em formação.

A própria avaliação dos estagiários quanto a sua inserção na escola nos leva a concluir que embora esta não tenha sido igualmente positiva para todos, representou uma ocasião especial de aproximação da profissão docente que contribuirá significativamente para formação destes licenciandos. Posto isso, destaco no quadro 12 as narrativas e as entrevistas sobre a relação universidade-escola no Estágio Supervisionado em Geografia da UFAL.

A relação Universidade-Escola é bastante falha, pois cada entidade responsabiliza-se por seus interesses internos. A Universidade exige o estágio e fornece apenas critérios para a avaliação final coletando informações da escola através do estagiário. A escola fornece o espaço, turmas e docentes, além dos dados. Não há uma ligação entre ambas, o formando só faz o estágio se a escola achar conveniente (Professor Rodrigo).
As relações não são tão estreitas, tendo em vista que muitas pesquisas que são elaboradas na Universidade em relação ao ensino, não chega na Escola. Mas, quando a Universidade precisa da escola, como no caso de estágios a escola sempre está pronta para ajudar (Professor Victor).
Por enquanto ainda não percebi esta relação, pois só tivemos algumas observações na escola, mas acredito que o estágio possa ser um elo de ligação entre a universidade e a escola sim, com certeza (Renata – I).
Sabemos que a parceria entre universidade e escola é fundamental, isso em vários fatores, por exemplo, para que a universidade reflita sobre os problemas da escola, elaborem propostas de intervenção, ajude os professores atuantes a se atualizarem de acordo com as transformações científicas, sociais, educacionais e acadêmicas, dentre outros fatores. O atual estágio tem trilhado esse caminho, por isso está legal (Paulo – II).
Este estágio possibilitou uma integração da escola com a universidade devido à pesquisa, principalmente quando os professores da escola foram convidados para participar da pesquisa e para virem para a oficina na universidade (Neide – III).
Inexiste qualquer tipo de relação universidade-escola e o motivo é simples: não existe contato entre o professor da universidade e o professor da escola. É este fato que isola, às vezes, o estágio. Assim deveria haver uma preocupação maior com isso no estágio (Mateus – IV).

Quadro 12 – A relação universidade-escola no estágio.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

Os relatos acima se dividiram em duas direções: a primeira de acordo com as entrevistas dos professores Rodrigo e Victor e a narrativa do estagiário Mateus.

Houve, nos relatos, indícios de que a relação universidade-escola não vem atendendo às expectativas desejadas para a realização de um efetivo Estágio Supervisionado, tendo em vista a classificação negativa, a exemplo de “falha distante e inexistente”.

Diante destes depoimentos reconhecem-se as dificuldades para estabelecer a integração universidade-escola. Isso me preocupa sobremaneira, pois esta realidade ilustra um caminho contrário à minha proposta de estágio consubstanciada na parceria universidade-escola e na articulação teoria e prática, visando à formação do professor-pesquisador por meio da pesquisa no estágio. No intuito de minimizar a distância entre as duas instituições, ressaltamos o pensamento de Cavalcanti (2006, p. 124) no sentido de que

a definição desse eixo da formação implica reforçar a ligação da Universidade com a escola e com a Geografia escolar cotidiana, não para corrigir, para dizer o que ela deve fazer, mas para compreender o que realmente ela pode fazer e faz, o movimento próprio que realiza no sentido de cumprir sua função social para refletir com o profissional aluno que forma sobre como ele pode articular sua formação científica a essa escola.

Refletir sobre as proposições postas por Cavalcanti (2006), sobretudo acerca da relação universidade-escola na formação do docente de Geografia, sugere desafios no intuito de ultrapassarmos as relações postas nas falas dos sujeitos da pesquisa. A partir daí é possível vislumbrar um novo olhar para os estagiários em formação, desmistificando concepções errôneas em relação aos diversos ambientes de construção do conhecimento e futuros locais de trabalho dos mesmos: a escola e/ou a universidade.

Diante do exposto nas entrevistas com os professores e nas narrativas dos licenciandos, constatamos um dos “calcanhares de Aquiles” no Estágio Supervisionado em Geografia. O qual define a falta de integração entre universidade e escola, impossibilitando um processo de formação docente de qualidade. Inclusive Santos (2005, p.4) nos faz uma alerta acerca desta relação universidade-escola no estágio afirmando que “a relação entre professores e estagiários ainda não é vista como uma situação de complementaridade, de interdependência, entre os indivíduos envolvidos no processo de construção do conhecimento”. Esta situação carece de discussão, no sentido de que o licenciando compreenda que esta relação pode

desenvolver habilidades e, realizar conexões entre a sala de aula e o contexto social e político que contextualizam a formação docente.

Nestas circunstâncias, este problema não deve ser alvo somente de nossas reflexões, mas principalmente de mudanças na organização e efetivação do estágio em Geografia da UFAL. O intuito é superar estes entraves, buscando alternativas que possibilitem a concretização de parcerias entre universidade-escola no Estágio Supervisionado.

A segunda direção apresenta-se nas narrativas dos licenciandos Renata e Paulo dos estágios II e III, as quais apontam a possibilidade de integração universidade-escola no estágio por meio da realização de pesquisa. Esta perspectiva oferece um sentido de estágio significativo para os licenciandos em formação, pois acabam percebendo a importância do mesmo na sua preparação para o exercício da docência, ao contrário de alguns estagiários que às vezes apontam o estágio como mera atividade prática de contato com a escola.

Outro ponto que merece destaque refere-se à possibilidade de um comprometimento e intercâmbio de ambas as instituições (universidade e escola), além de uma socialização na escola das pesquisas desenvolvidas na universidade. A partir deste ponto é possível constatar uma expectativa por parte dos entrevistados, de que possíveis soluções sejam efetivadas no intuito de aproximar a universidade do ambiente escolar.

As afirmações constatadas na entrevista do professor Victor coadunam com as discussões de Pontuschka (2010, p. 459), ao abordar sobre os entraves enfrentados pelos educadores “para ter acesso aos avanços disponibilizados pelas pesquisas, estudos, reflexões e elaboração teórica a respeito da formação, do ensino, da profissão docente com a prática educativa escolarizada”. Esta realidade gera situações constrangedoras, as quais acabam refletindo na postura de recusa do ambiente escolar quando a universidade procura se aproximar da mesma para desenvolver pesquisas. Outra questão de análise são as indicações do que poderia e/ou deveria ser feito no intuito de melhorar a relação universidade-escola, as quais são apontadas no quadro 13, a seguir:

Através de seminários, palestras, oficinas e pesquisas de extensão envolvendo a comunidade escolar e acadêmica. Convite para nós visitar algum laboratório de pesquisa de Geografia na Universidade, ofertas de cursos de qualificação profissional em ensino de Geografia e divulgação das atividades acadêmicas nas escolas para integração da Escola com a Universidade
--

(Professor Rodrigo).
A Universidade deveria atuar como parceira da Escola, promovendo debates, formação continuada de docente, e contribuindo com novas metodologias, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, e assim integrar a Universidade com a Escola (Professora Telma).
A escola deve ser mais valorizada pela a universidade, devemos convidar os professores da escola para participarem dos eventos que acontecem na universidade e desenvolver projetos juntos, para criarmos uma ligação maior entre a escola e a universidade (Edson – I).
A parceria universidade-escola poderia ser melhor se a universidade desenvolvesse projetos nas escolas com os professores, seminários sobre novas metodologias e essa relação fosse o ano todo e não só no período do estágio (Angélica – II).
Acho que a realização de projetos de pesquisas no estágio serve para integrar universidade-escola, desenvolvendo um aprendizado para ambas (Henrique – III).
A universidade deveria ter uma parceria com a Secretaria de Educação, para no momento do estágio as escolas estarem prontas para nos receber. Esta melhoria aconteceria se também houvesse uma pequena gratificação para a escola que recebem os estagiários, não só com dinheiro, mas também com projetos (Carlos –IV).

Quadro 13 – Alternativas para melhoria da relação universidade-escola.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

Na perspectiva de aproximar ambas as instituições, os professores Rodrigo e Telma destacaram que a universidade deve contribuir com a escola mediante oferta de formação continuada para os docentes. Neste aspecto, compreende-se a realização de seminários, debates, projetos de extensão e convênios. Percebe-se que os docentes denotam estar cientes de que necessitam de qualificação, encontrando-se ansiosos pela possibilidade de que a universidade possa promovê-los. Ao discutir sobre a necessidade da abertura da escola para as instituições acadêmicas, Cavalcanti (2006, p. 115) enfatiza que,

a escola deve estar aberta para as instituições científicas que produzem, reelaboram, o conhecimento científico ligado às diversas matérias que nela são veiculadas. A escola deve estar aberta para o conhecimento novo, para a atualização do conhecimento científico do docente, tanto através de situações mais formais, em cursos, seminários, congressos, como em atividades de estudos pelos diferentes grupos de docentes da escola. Nesse sentido, os docentes de Geografia podem fazer intercâmbio com a Universidade e instituições científicas de diversos modos, visando o acesso a livros e periódicos geográficos, por exemplo; as escolas podem abrir espaço para discussões que trazem docentes iniciantes, para cursos a se realizar na escola ou pela escola, para participação de docentes em palestras, encontros científicos.

Diante das colocações de Cavalcanti (2006) e das entrevistas com os professores supervisores, observa-se que a pesquisa no decorrer do estágio promove um processo de valorização destes docentes, os quais estão ansiosos por participar de algo que os desafie e os ajude a construir um ensino de Geografia diferenciado. Para que isso ocorra faz-se necessário deixar claro que as respostas

para os desafios postos na escola estão no enfrentamento desta própria realidade, a qual poderá ser viabilizada por meio da reflexão coletiva entre os professores da escola e da universidade através da pesquisa.

Quanto à opinião dos licenciandos Edson, Angélica, Henrique e Carlos no que diz respeito às possibilidades de melhoria da relação universidade-escola, estes propõem sugestões, tais como: a universidade deveria contribuir com a escola por meio de projetos de pesquisa e seminários, estimulando os professores a frequentarem novamente a universidade através de eventos promovidos pela mesma, criando inclusive, uma parceria com a Secretaria de Educação e, ainda, promovendo uma gratificação para a escola que recebem os estagiários.

Observa-se que a maioria destas propostas é viável, podendo ser efetivadas caso haja um esforço maior dos cursos de licenciatura no entendimento da importância da integração universidade-escola no estágio, ampliando as experiências dos licenciandos para possibilitar um maior envolvimento dos estagiários com a escola. Algumas experiências desta natureza foram realizadas no decorrer do estágio em outras instituições, a exemplo do Estágio Supervisionado em Pedagogia, orientado por Miranda (2008) e Silva (2008), acarretando resultados positivos na formação inicial, denotando a real possibilidade de o mesmo ocorrer no curso de Licenciatura em Geografia da UFAL.

Não concordo, entretanto, com a pretensão destes licenciandos de que a escola tenha que receber gratificações financeiras para recebê-los. Pelo contrário, a escola deve se conscientizar da importância deste intercâmbio tanto para os seus professores e alunos, quanto para os estagiários em formação e se envolver cada vez mais nesta troca de experiência que enriquece e dinamiza o ambiente escolar.

Entendo que a articulação entre universidade-escola merece nossa atenção e por isso concordo plenamente com o pensamento de Tardif (2000), que expressa que uma atuação mais constante da universidade com a escola transforma a atuação dos docentes universitários, assim como de seus alunos, que se beneficiam das chances de conhecer e/ou atuar na realidade na qual irão exercer a profissão. Esta atitude propicia conhecimentos qualificados, uma vez que os saberes da prática são incorporados aos saberes teóricos.

Posto isso, acredito firmemente que discutir a relação universidade-escola no Estágio Supervisionado em Geografia é contemplar um desafio a ser enfrentado no processo de formação inicial. Este tem apresentado inúmeros problemas, a exemplo

da resistência de algumas escolas em aceitar estagiários, a má recepção dos estagiários na escola, as severas críticas feitas à escola pelos estagiários sem, muitas vezes, buscar compreender o contexto escolar em sua totalidade e, enfim, situações observadas no decorrer do estágio por meio do contato com a gestão da escola, com os professores e os alunos. A fala da licencianda Meire, do estágio II, demonstra esta realidade: “o contato com a escola foi um tanto frustrante, pois entrei em contato com a escola em que estudei todo o ensino médio, mas a direção não me recebeu muito bem. E só tive contato com a professora de geografia depois de muita insistência” (Meire – II). Espera-se que esses entraves sejam amenizados por meio da pesquisa no estágio, melhorando o diálogo entre universidade e escola e integrando ambas as instituições de ensino.

Outro aspecto que merece atenção é o acompanhamento dos professores orientadores e supervisores durante o período de estágio. A essência das opiniões é apresentada nos quadros 14 e 15:

O estágio supervisionado II foi de grande importância para minha formação, não me refiro ao anterior, ou seja, ao estágio I, porque na verdade não tive o que aconteceu foi a escolha de dois temas pelo professor para a realização de um trabalho, o qual não houve uma discussão sobre os textos voltados para o estágio. Mas este estágio II me fez uma alerta sobre me esforçar mais e aproveitar o tempo na universidade porque quando eu for para a escola todos estarão esperando uma professora de geografia preparada. E diferente do que achamos quando estávamos nas escolas como aluno, onde a direção da escola era chata e a escola de portas fechadas, mas, para nós professores as escolas estarão de portas abertas (Maria – II).
Ela foi muito presente, acompanhando de perto a maioria das minhas aulas, me orientando nos pontos em que eu deveria melhorar, fazendo críticas e elogios sempre que necessário. A ajuda foi constante e de fundamental importância para o encaminhamento do estágio (Janaina – III).
Foi um acompanhamento em tempo integral, pois não era feito apenas na escola, mas também através de email e nas rodas de conversa, a qual sempre estava disposta a dialogar. Diante disso sua ajuda foi inegável com cobranças, mas também com elogios (Henrique – III).
O professor nem ajudou, nem acompanhou. Mandou-nos tirar xerox dos documentos, procurar uma escola e disse que era humanamente impossível acompanhar-nos. Depois de determinado tempo solicitou o relatório geral do estágio (Clara – IV).
Não houve acompanhamento. Tivemos que se virar sozinho no estágio. Somente recebemos algumas dicas no início, o que certamente nos ajudou, mas foram insuficientes no sentido da formação profissional (Júnior- IV).

Quadro 14 – Acompanhamento do professor orientador do estágio.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

Em relação ao acompanhamento do professor orientador no período do estágio, os estagiários se dividem em duas opiniões distintas. No primeiro ponto de vista os licenciandos Maria, Janaína e Henrique afirmam que houve um acompanhamento satisfatório nos estágios II e III, manifestado pelo comprometimento da professora orientadora do estágio, que demonstrou dedicação e colaboração aos estagiários.

A segunda opinião refere-se ao não acompanhamento do professor orientador, em que a licencianda Maria aproveita para fazer severas críticas ao estágio I. Nesse mesmo sentido os estagiários Júnior e Clara se posicionaram em relação ao estágio IV, reforçando a falta de acompanhamento do professor orientador, criticando a sua atitude por não acompanhá-los neste período. Ambos manifestaram o hiato entre o discurso e a prática quanto às diretrizes do estágio na instituição, que não se concretizam efetivamente no cotidiano do estágio.

Em relação ao papel do professor orientador de estágio, Pimenta e Lima (2010, p. 101) acrescentam que os

professores das demais disciplinas nem sempre são preparados ou não se comprometem com essa atividade, pois eles próprios, por vezes, por desconhecer o universo das escolas, acabam por considerar o estágio como um fardo. O que indica a necessidade de explicitar e valorizar o estágio como um campo de conhecimentos necessários aos processos formativos.

Considerando a colocação dessas autoras acerca do acompanhamento dos estágios, ressaltamos a excessiva carga horária destinada aos professores orientadores de estágio na universidade, o que impossibilita um acompanhamento satisfatório dos estagiários. Esta justificativa foi apresentada, inclusive, pelo orientador do estágio, segundo as narrativas dos licenciandos Clara e Júnior, por não tê-los acompanhado na regência, ressaltando a falta de tempo e, conforme sua fala, ser “humanamente impossível acompanhar todos os licenciandos”.

As narrativas desses estagiários evidenciam uma situação que, na maioria das vezes, interfere negativamente na formação profissional do aluno, ocasionando desmotivação aos licenciandos no decorrer do estágio. A convergência de opiniões dos estagiários acerca da postura do professor orientador sinaliza o consenso de que a distribuição desta disciplina para os docentes deve ser feita de modo a haver uma adequada disponibilidade e comprometimento com um efetivo Estágio Supervisionado em Geografia.

Neste contexto é de se ressaltar que os professores supervisores deveriam acompanhar a regência dos estagiários na escola, auxiliando-os, tirando suas dúvidas e avaliando-os. Em relação ao modo como estes vêm se portando no Estágio Supervisionado em Geografia, se faz necessário analisar o quadro 15, a seguir:

O acompanhamento do professor da escola foi ótimo. Ele esteve presente em todas as aulas nos auxiliando, nos deixou muito confortáveis em sala de aula. Deu o apoio necessário e dicas importantes sobre a postura de um professor no dia-a-dia em uma sala de aula e participou ativamente da pesquisa (Liduina – III).
Eu particularmente não recebi um bom acompanhamento do professor da escola. Ele praticamente não assistiu às minhas aulas e não conversava comigo a respeito do estágio (Janaina – III).
Não houve acompanhamento. Ele me entregou as turmas, e não observou a regência. Deixou-me à vontade na turma que escolhi (9º ano) e não me acompanhou durante as aulas (Clara – IV).
Não tive nenhuma ajuda. Os professores deram total liberdade, até faltavam para que nós déssemos a aula à vontade (Júnior – IV).

Quadro 15 – Acompanhamento do professor supervisor do estágio.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

A narrativa da licencianda Liduina destaca que houve um excelente acompanhamento do professor supervisor no seu estágio, o qual esteve sempre presente nas aulas, inclusive dando apoio e sugestões quanto à prática docente. O mesmo, porém, não ocorreu no relato dos demais licenciandos, os quais destacaram a falta de compromisso por parte do professor supervisor durante o estágio. Desse modo, destaco o trabalho realizada por Tardif e Lessard (2008, p. 138), os quais discutem a atuação de professores supervisores de estágio:

o acompanhamento dos estagiários seria uma tarefa pesada e envolvente do ponto de vista da responsabilidade profissional. Esta também é uma tarefa diversificada, uma vez que além do enquadramento cotidiano dos estagiários, compreende diversas atividades diferentes. [...] Os que entrevistamos nesta pesquisa lamentam também, em alguns casos, o pouco apoio oferecido pela universidade e a pouca ajuda dada pela direção da escola. Eles insistem ainda que a definição de seu papel se caracteriza pela falta de precisão.

Considero que a falta de esclarecimentos sobre o papel do professor supervisor no estágio, da não valorização desta atividade na escola e da falta de apoio pela universidade, comprometem o desenvolvimento deste profissional na escola, acarretando consequências ao processo de formação inicial docente. Para superar esta situação é imprescindível que ocorra um processo de valorização do professor supervisor do estágio tanto por parte da universidade quanto pela escola. Este processo poderá ser iniciado através da participação desses professores na realização de pesquisas no decorrer do estágio, com enfoques contextualizados, demonstrando para a escola e a universidade a importância do estágio na formação docente.

Ressalto a postura crítica da estagiária Clara, que menciona o fato de ter assumido a sala de aula, sem contar com o acompanhamento do professor supervisor. O caso demonstra a importância de revermos o papel do professor supervisor no período do estágio no intuito de evitarmos este tipo de situação na qual o estagiário atua, muitas vezes, enquanto substituto do professor efetivo. Destaco, também, o depoimento do estagiário Júnior, que associou a “liberdade” com o fato de ter ficado sozinho ministrando aula, sem o acompanhamento de nenhum dos professores responsáveis pelo estágio (orientador e supervisor). A respeito disto, Leandro et al. (2009, p. 7) alerta que

as falhas na supervisão podem estimular práticas equivocadas, como o acúmulo de funções pelo estagiário ao assumir o papel de professor substituto diante da ausência do professor regente em sala de aula. O repasse dessa função do professor regente para o estagiário não representa uma “ajuda” ou um “deixar o estagiário mais à vontade”. As funções de estagiário e de professor substituto são distintas. É preciso considerar a especificidade da prática do estagiário uma vez que se trata de um professor em formação e não de um professor em pleno exercício de suas funções.

Constatações quanto ao envolvimento deficitário do professor orientador (universidade) e do professor supervisor (escola) no estágio são angustiantes e preocupam, prejudicando a formação e a qualificação do docente de Geografia. Os casos demonstram a realidade dos inúmeros e graves desafios que devemos encarar de modo equilibrado e consciente, para que ocorra a qualificação efetiva do Estágio Supervisionado em Geografia e, conseqüentemente, da formação inicial docente.

Pelo exposto pode-se concluir que o comprometimento dos professores orientadores e supervisores com o estágio não atingiu a todos. O fato evidencia que este procedimento é um caminho lento, ainda com muitos percalços, mas que se houver vontade de mudança e comprometimento dos envolvidos haverá uma diferença significativa na formação dos futuros docentes de Geografia.

Destacam-se ainda as implicações do Estágio Supervisionado em Geografia na formação docente, as quais serão discutidas tendo como base as narrativas dos estágios I, II, III e IV, apontando dois aspectos para efeito de debate, a saber: a reflexão acerca da profissão docente e o fortalecimento da identidade docente. Esses aspectos são evidenciados no quadro 16, a seguir:

O estágio foi muito importante para a minha formação, pois ele me proporcionou estar numa sala de aula como observador e pesquisador da prática docente. Foi então que pude refletir um pouco sobre a postura e o dia-a-dia de professor, até mesmo ficando um pouco preocupado se darei conta da sala de aula quando for professor (Gilson – I).
Serviu como motivação, me ajudou a ver que tenho que me dedicar mais e mais à minha formação acadêmica, que isso irá me ajudar muito posteriormente. Pois pude perceber um pouco das dificuldades que irei enfrentar e que estou ansioso para por em prática tudo que tenho estudado em minha formação (Jose – II).
Este estágio foi muito útil para a minha formação docente, pois o contato com o ambiente escolar me possibilitou uma visão mais ampla das dificuldades vividas pelo professor, as quais me ajudaram bastante a refletir sobre o exercício da profissão docente e da postura que terei que desenvolver para fazer da minha prática docente algo importante para os alunos (Luiza – III).
Foi muito importante para que eu avaliasse se é realmente essa a profissão que eu quero para mim. Mas, não me considero totalmente pronto. Acredito que posso me aperfeiçoar e com a prática estarei de fato pronto para exercer minha profissão de maneira eficaz e transformadora (Alfredo – IV).

Quadro 16 – Reflexões acerca da profissão docente.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

Os depoimentos dos licenciandos Jose e Alfredo reforçam a importância do estágio na formação do professor na medida em que este não só aproxima os licenciandos da realidade escolar, mas também coloca a experiência como uma possibilidade de conscientização das deficiências do estagiário, comprovando a necessidade de maior dedicação aos estudos. A experiência do estágio promove a inserção do estagiário em pesquisas com comprometimento e dedicação para se transformar num profissional consciente e competente em relação ao papel do docente no ensino da Geografia. Assim, o licenciando Alfredo demonstrou interesse em aperfeiçoar seus conhecimentos e continuar se qualificando futuramente.

Sendo este um fato representativo na formação docente, de acordo com Pimenta e Lima (2010, p. 68), o mesmo requer uma série de “saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que coloca os elementos para produzir a profissão docente”. Estes saberes fazem parte das exigências dispostas ao docente, uma vez que a sociedade contemporânea demanda, cada vez mais, de profissionais criativos, dinâmicos e autônomos, capazes de solucionar problemas no âmbito escolar, os quais requerem saberes vinculados a uma prática pedagógica pautada em sólidos conhecimentos.

Na discussão sobre o saber-fazer docente, Silva (2008, p. 44) enfatiza que

o fazer e o aprender docentes demandam investimentos em situações educativas planejadas e consistentes, caracterizadas por uma postura crítica, criativa, que valoriza os atos de escutar, participar, construir e intervir numa dada realidade educativa.

Deste modo, seguindo minhas reflexões, defendo que a realização da pesquisa no estágio configura-se como uma proposta enriquecedora na produção destes saberes no processo de formação docente.

As narrativas dos estagiários Gilson e Luiza revelam as dificuldades do professor na escola, apoiando Tardif e Lessard (2008, p. 162) de que a experiência é “complexa e multidimensional; comporta tensões e dilemas importantes. Ela suscita nos professores sentimentos ambivalentes, como fonte de gratificação e alegria, por um lado, e provocações e lugar de dificuldades de todo tipo, por outro”. Todas estas sensações fazem parte do contexto da profissão docente, levando estes licenciandos a refletir sobre a profissão docente e a postura que terão de desenvolver na prática profissional futura. Compreendo que esta reflexão possibilitará aos futuros docentes de Geografia desenvolver a sua *práxis* na medida em que estes pensamentos possam estabelecer um vínculo entre o pensar a profissão e o agir de modo responsável.

Destaco, no quadro 17, a seguir, as implicações do estágio na formação docente, possibilitando o fortalecimento da identidade docente, muito recorrente nas narrativas dos licenciandos em Geografia.

O estágio está me ajudando a começar a me ver como professor, pois é neste momento que começo a refletir o que é docência, o que significa ser professor. Será através do estágio que começamos a tomar as decisões de que tipo de professor seremos, tomar as decisões voltadas para a melhoria do ensino e da nossa postura profissional (Simone – I).
O estágio contribuiu e muito para o nosso futuro profissional, pois começamos a nos comportar como professor. Totalmente diferente de como ficamos na universidade, ou seja, no lugar do aluno, enquanto na escola, estaremos no comando da turma. Ajudou-nos ainda a perceber os nossos limites e a maneira como devemos nos comportar, a forma de tratar os alunos e até mesmo as dificuldades que iremos encontrar quando fizermos parte da escola (Joana – II).
Tive a chance de lutar contra a timidez que me rodeava, vivenciar um pouco das realidades que muitas vezes apareciam favoráveis ou desfavoráveis em meio a tudo aquilo que imaginava que seria um ambiente escolar. Percebi então que, o ambiente escolar não se restringe a apenas a professores e alunos, a escola é um ambiente complexo, constituído por diferentes traços e características, pois, a escola é formada por diferentes pessoas, e por diretrizes complexas que precisam ser mais bem compreendidas por todos aqueles que a formam. De fato, o estágio contribuiu bastante para a minha formação, pois o contato com a realidade fez florescer em mim um sentimento de escolha certa e o temor que antes apresentava só de pensar na possibilidade de enfrentar uma sala de aula está aos poucos sendo quebrado (Daniela – II).
Este modelo de estágio com a pesquisa me ajudou a sentir-me verdadeiramente uma professora, foi muito bom ir para a sala de aula não mais como aluno, mas agora como professora. Senti um grande prazer, mas também fiquei um pouco preocupada com a responsabilidade que é ser docente. Com as aulas na escola me senti de fato uma professora (Noemia – III).
O meu estágio foi muito bom, muito proveitoso, pois me descobri como professor. O conteúdo de geografia não era problema, o que eu tinha que testar era se eu conseguiria transmitir este conhecimento para os alunos, isto eu tinha medo, agora não tenho mais (Cristina – IV).

Quadro 17 – O processo de construção da identidade docente.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

As narrativas das licenciandas Joana, Daniela e Cristina demonstram que o Estágio Supervisionado contribuiu para o processo de superação da timidez e o medo que tinham de enfrentar a sala de aula. Também possibilitou conhecer o que compreende o ambiente escolar e seu funcionamento, principalmente desenvolvendo neste ambiente uma postura docente e o sentimento de pertencimento a esta profissão.

A partir desse momento percebe-se um fortalecimento da identidade docente destes futuros professores de Geografia, a qual compreende “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1991, p. 64). Isso significa, portanto, que na medida em que se assume um comportamento enquanto professor supera-se o sentimento de medo e a sensação de desafio.

As narrativas dos licenciandos Simone, Daniela, Noemia e Cristina destacam o fato destes “irem se descobrindo enquanto professores”, sendo propiciados neste decorrer, sentimentos de satisfação e de preocupação quanto às responsabilidades que irão assumir frente à docência. Tomando como base estes depoimentos, tornam-se evidentes os avanços significativos na formação desses licenciandos, na medida em que começam a perceber a importância da docência e do papel docente neste processo. Nesta perspectiva, Pimenta e Lima (2010, p. 43) afirmam que:

a identidade docente se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade.

Posto isso, entendo que o estágio é fonte primária de valores identitários imprescindíveis na constituição do sujeito docente, o qual deverá estar em constante interação com o ambiente escolar e a aprendizagem para a socialização do conhecimento, construindo um papel social na construção da cidadania e na edificação de uma identidade docente. Defendo, assim, que a pesquisa no decorrer do estágio possibilita que os futuros docentes façam uma reflexão crítica sobre a prática educativa, ampliando a sua compreensão acerca do ambiente escolar, enriquecendo a identidade docente.

Pelo exposto até o presente momento por meio das entrevistas dos professores supervisores e das narrativas dos licenciandos, foi possível perceber como vem sendo desenvolvido o Estágio Supervisionado em Geografia da UFAL. Os depoimentos relatam os processos vividos por professores supervisores, enfocando a concepção dos mesmos acerca do estágio, e os desafios e conquistas dos licenciandos ao serem inseridos no ambiente escolar. Além disso, é possível perceber a existência dos entraves na relação universidade-escola no estágio, bem como a satisfação e as críticas quanto ao acompanhamento dos professores orientadores e supervisores do estágio.

Todas estas experiências relatadas pelos sujeitos deste estudo constituem um verdadeiro diagnóstico da situação vigente e, ainda, uma significativa aprendizagem na busca pelo entendimento dos obstáculos que dificultam o Estágio Supervisionado em Geografia da UFAL de atingir os objetivos de um estágio comprometido com uma formação docente de qualidade. Diante de tais dados e reflexões há de se problematizar: Quais caminhos trilhar no intuito de um estágio em Geografia que contemple uma formação docente de qualidade?

O próximo capítulo visa a responder este questionamento e comprovar a tese de que o *estágio enquanto espaço de pesquisa* viabiliza uma qualitativa formação inicial do docente de Geografia, consubstanciada na articulação teoria-prática. Conseqüentemente, o estágio torna o licenciando protagonista de sua própria formação, formando o professor-pesquisador.

***4 Trilhando a Pesquisa no
Estágio em Geografia***



4 TRILHANDO A PESQUISA NO ESTÁGIO EM GEOGRAFIA

A pesquisa na formação docente não é algo novo, pelo contrário, ela vem sendo amplamente discutida por pesquisadores que analisam a didática na formação de professores e demais estudiosos. Nestes termos, cabe-me fazer algumas indagações: - Como inserir a pesquisa no estágio? Como esta pesquisa contribuiria para os fazeres e práticas dos professores? O que mudaria na relação entre a universidade e a escola se o estágio fosse considerado enquanto espaço de pesquisa? Enfim, estas são algumas das principais questões de análise deste estudo, com o intuito de desenvolver um caminho pautado na pesquisa para o Estágio Supervisionado em Geografia da UFAL.

Embasando minhas colocações acerca da pesquisa no Estágio Supervisionado, adoto como marco referencial os estudos de Pimenta e Lima (2010). No Brasil, este tipo de análise iniciou na década de 1990 com a referida autora, quando esta defendeu a ideia de estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas. A discussão a respeito da pesquisa no estágio considera dois enfoques principais: no primeiro, Pimenta e Lima (2010, p. 51) defendem que a pesquisa no estágio surge como possibilidade para “os professores orientadores proporem pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas [...] ou estimularem a elaboração de pesquisas a serem desenvolvidas no ou após o período de estágio”.

A perspectiva de desenvolver pesquisas no estágio traz benefícios tanto para os professores orientadores do estágio, os quais podem aplicá-las no ambiente escolar, contribuindo com a escola, quanto para o estagiário, que será introduzido na investigação, instigando-os a refletirem acerca do seu papel enquanto docente de Geografia.

No segundo enfoque, Pimenta e Lima (2010, p. 219) afirmam que a “realização de estágios sob a forma de projetos de pesquisa, de interação e de intervenção mostra-se como um caminho teórico-metodológico que melhor possibilita [...] mediação entre o processo formativo e a realidade no campo social”. O estágio promove a participação e a reflexão dos estagiários na escola e, conseqüentemente, a *práxis* docente que contribui para a afirmação da identidade

docente. Representa, assim, uma metodologia onde a *práxis* possibilita a interação e intervenção adequadas a cada realidade, seja na escola ou na universidade.

Ademais, este intercâmbio promove uma aproximação entre os licenciandos e as escolas, onde estes realizam o estágio. Sobre este momento, Cavalcanti (2008, p.93) destaca que,

[...] o que se aponta atualmente é uma relação de intercâmbio e de parcerias efetivas para realização de estágio como campo formativo, em que haja envolvimento de ambas as partes na definição de projetos, com base no entendimento de estágio como momento teórico-prático de realizar intervenções criativas, ou pesquisas, a partir de situações-problema, num trabalho mais colaborativo entre equipes formadas por professores formadores de licenciaturas, professores de educação básica e estagiários.

Partindo do exposto, pode-se afirmar que a pesquisa no estágio possibilita a realização de práticas voltadas a um estágio mais significativo tanto para os licenciandos quanto para os professores supervisores da escola.

Autoras como Pontushcka, Paganelli e Cacete (2007) destacam a relevância da pesquisa na construção do conhecimento geográfico dos docentes de Geografia, na qual a pesquisa é um elemento facilitador da articulação teoria e prática. Nesse contexto, a pesquisa no estágio possibilitaria a formação de docentes críticos e reflexivos, através de uma atitude investigativa, envolvendo a reflexão acerca do ambiente escolar.

De acordo com Pinheiro (2005) os estudos envolvendo o estágio supervisionado em Geografia tem apresentado um considerável crescimento de publicações, inclusive trabalhos com “propostas de articulação entre a prática de pesquisa e a prática do estágio como meio de inserção dos futuros professores nas escolas de ensino básico” (PINHEIRO, 2005, p.102).

Dentre os autores que tem se debruçado sobre a pesquisa no estágio supervisionado em Geografia destaca-se Braga e Santos (2011) ambos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica (Edugeo) da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, os quais tem buscado analisar e sistematizar os conhecimentos produzidos a partir do desenvolvimento de uma prática de ensino pautada na pesquisa, identificando e interpretando coletivamente conhecimentos construídos por licenciandos de Geografia.

Amélia Bezerra e Thaiana Baptista (2011) do Laboratório de Ensino de Geografia – LEGEO da Universidade Federal Fluminense – UFF tem discutido como

transformar o estágio numa experiência de pesquisa e reflexão em que os formadores de professores da universidade, os discentes em formação e os professores da escola básica possam juntos, investigar, refletir e, escrever sobre o desafio que envolve as práticas cotidianas do professor e o processo de ensinar e aprender. Marcone Nunes da Universidade do Estado da Bahia – UNEB tem desenvolvido projetos de extensão com os licenciandos no decorrer do estágio no intuito de construir alternativas viáveis para o ensino da geografia na educação básica.

Wanda Santos e Maurício Compiani (2011) tem trabalhado em conjunto um estudo visando investigar como os cursos de licenciatura em Geografia das Universidades Públicas do Estado do Paraná e de São Paulo, estão desenvolvendo (na prática) as atividades da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, considerando as exigências do CNE que delibera sobre a carga horária de 800 horas para as referidas disciplinas. De acordo com os resultados da pesquisa divulgada pelos mesmos, das sete universidades pesquisadas, três considera a pesquisa como componente essencial do estágio, inclusive com projetos de intervenção na escola.

Lucineide Pires (2011) da Universidade Estadual de Goiás discute a adoção da pesquisa-ação no estágio supervisionado em Geografia com o objetivo de oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas.

Todos estes autores tem se debruçado sobre a importância da pesquisa no estágio supervisionado em Geografia, e os seus achados tem apontado implicações positivas deste processo na formação docente, confirmando o *estágio enquanto espaço de pesquisa* como um caminho propício para o estágio em Geografia.

O intuito de trilhar um estágio baseado na investigação, reflexão e ação pressupõe uma mudança de pensamento dos licenciandos e dos professores supervisores, ultrapassando a ideia de que a prática docente se baseia apenas na transmissão conteudista. Trazendo a concepção de que a prática docente deve ser crítica e reflexiva, imbuída em um processo investigativo, o qual lhe dará a base para a construção de saberes e fazeres docentes.

Khaoule (2008) ao desenvolver pesquisas no decorrer do estágio, demonstrou que esta experiência possibilitou uma excelente estratégia de formação para os

licenciandos na medida em que os mesmos sentiram-se mais instigados a investigar, aprender e ensinar geografia.

Dando continuidade as minhas reflexões, discuto a seguir as concepções dos estagiários acerca da pesquisa e da pesquisa no estágio. E posteriormente evidencio a pesquisa-ação denominada de Múltiplas Linguagens no Ensino de Geografia - MLEG, realizada durante o Estágio Supervisionado em Geografia. Esta análise demonstra uma alternativa de inserção da pesquisa no estágio e as suas implicações na formação docente.

Os depoimentos relatados no quadro 18 estão baseados nas narrativas dos licenciandos do Estágio Supervisionado em Geografia da UFAL acerca da concepção de pesquisa.

A pesquisa é uma extensão da universidade. Se o estagiário desenvolve uma pesquisa estará crescendo e dando oportunidade de crescimento para os alunos da escola onde acontece o estágio. Ampliará o aprendizado tanto do aluno como do acadêmico estagiário e do professor supervisor. Além de criar um elo entre a universidade e a escola (Renata – I).
A pesquisa é de extrema importância, pois permite que nós, como futuros profissionais docentes, pesquisemos sobre o ambiente escolar, estudando e conhecendo a sua complexidade, e ainda proporcionará a nós estudantes universitários a oportunidade de participar dos pilares que sustentam a universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão (Júlia – II).
A pesquisa apresenta-se como uma possibilidade de se conhecer e refletir sobre a realidade para que nela seja possível intervir. Portanto, sabemos que a transformação da prática educativa dá-se a partir do entendimento da mesma. Com a pesquisa podemos observar, analisar, levantarmos hipóteses, visualizar problemas, denunciá-los e buscar mudar a realidade (Neide – III).
A pesquisa nos dá possibilidades de construir novos conhecimentos, pois é uma atividade muito interessante, que nos estimula a buscar novos elementos, despertando o nosso interesse e participação para melhorarmos como professores (Carla – IV).

Quadro 18 – A concepção de pesquisa.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

As narrativas dos licenciandos Renata e Júlia salientam a pesquisa na formação inicial como um “elo entre a universidade e a escola”, como oportunidade para os estagiários participar dos “pilares que sustentam a universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão”. Os estagiários denotam a importância da pesquisa na articulação entre a universidade e a escola, e demonstram que a pesquisa viabiliza a construção de conhecimentos e saberes oriundos da prática educativa vivenciada pelos estagiários no período do estágio.

Nessa perspectiva, defendo que a pesquisa não deve acontecer somente na formação inicial. Ela deve ocorrer de forma permanente, integrada entre os docentes da escola e os licenciandos, transformando-se em projetos de extensão, incluindo aí a comunidade local. Se não houver uma integração, discussão e planejamento de

atividades que beneficiem a ambos na construção do conhecimento, o processo educativo não ocorre. Sobre o entendimento de “ambientes escolares mais democráticos”, Zeichner (1993, p. 129), aponta ser necessário compreender que

se não alterarmos os padrões normais das relações entre a escola e a comunidade das grandes áreas urbanas, incentivando o aparecimento de ambientes escolares mais democráticos, podemos ver-nos confrontados com graves problemas. Por isso, a introdução desta problemática nos programas de formação de docentes é uma iniciativa de maior pertinência.

Os desafios na criação destes “ambientes escolares mais democráticos” encontram-se associados à fala dos professores entrevistados, os quais evidenciam a necessidade de a universidade promover palestras e eventos na escola voltados para os alunos.

Por defender a integração universidade-escola enquanto essencial na formação inicial é que o presente estudo buscou instigá-la por meio da pesquisa intitulada Múltiplas Linguagens no Ensino de Geografia - MLEG. Esta proposta foi pautada no respeito e na valorização dos discentes e docentes, visando a uma expressiva formação inicial em Geografia, propiciando, deste modo, a desmistificação de concepções equivocadas que alguns licenciandos e professores da escola têm acerca da universidade enquanto *lócus* da teoria e da escola enquanto *lócus* da prática (discutido no capítulo 2).

As narrativas de Renata, Júlia e Carla associam-se ao pensamento de Miranda (2008, p. 17) ao afirmar que a pesquisa “aproxima mais o aluno da escola, desenvolvendo posturas e habilidades de pesquisador que busca compreender os fatores determinantes da realidade escolar e propor projetos de ação”. Desse modo, a pesquisa, além de permitir ao licenciando analisar o ambiente escolar, ainda estimula os estagiários a pensá-lo de forma crítica, propondo situações de intervenção que visem transformar a realidade da escola.

Para finalizar as discussões em torno da concepção que estes licenciandos têm acerca da pesquisa na formação docente, ressalto a importância da mesma no Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Geografia. Nesse sentido, concordo com a opinião de Pontuschka (2010, p. 464) de que esta poderá propiciar “a integração entre o descobrir, o aprender e o ensinar: o aluno pesquisador de Geografia pode emergir e ser capaz de levar a pesquisa para os seus futuros alunos do ensino fundamental e médio”. A autora demonstra que a prática docente deve

ocorrer de forma contextualizada, no entendimento das relações que permeiam a escola. E, principalmente, que deve haver um processo relacional constante entre a escola e o cotidiano que a cerca, promovendo uma relação de troca, benéfica para todos.

No que diz respeito a pesquisa no estágio, esta se encontra consubstanciada na ideia de Pimenta e Lima (2010, p. 29), de que ao pensar o estágio enquanto local propício para a pesquisa, acabamos por atribuí-lo a “um estatuto epistemológico que visa superar a sua tradicional redução à atividade prática instrumental”. Nessa direção, o estágio poderá articular o conhecimento cotidiano e o conhecimento acadêmico, visando a uma formação inicial sólida e significativa. A ideia corrobora com o pensamento de Silva (2008, p. 40) de que o estágio pode

se constituir em uma atividade de pesquisa, pois ao trabalhar de forma a buscar problematizar, analisar e compreender o processo educativo, estão sendo criados caminhos para conceber uma nova prática educativa, contribuindo com o processo formativo do estagiário, o qual terá que trabalhar com dados reais, buscando pensar e programar ações que venham a modificar esta realidade.

Esta constatação é reforçada por Pimenta e Lima (2010, p.247) ao afirmar que “as experiências de estágio com pesquisa mostram um potencial vigoroso para a formação de professores. No entanto, ainda são restritas a pequenos grupos de professores orientadores de estágio e de grupos de pesquisadores”. Sob esta perspectiva, defendo a pesquisa no estágio como um caminho a ser trilhado no Estágio Supervisionado em Geografia da UFAL. Dessa forma, o quadro 19 destaca alguns depoimentos dos licenciandos acerca da pesquisa no estágio.

A pesquisa no estágio é uma excelente oportunidade para o estagiário começar a pesquisar a prática docente. Com a pesquisa no estágio, o estagiário será capaz de ajudar a escola a enfrentar os problemas do dia-a-dia. Como também permite uma atitude de autonomia e criatividade do estagiário, possibilitando uma formação docente mais participativa (Raiane – I).

A realização de projeto de pesquisa no estágio é muito importante, pois a pesquisa é de suma importância para formar um professor-pesquisador e é no estágio desenvolvendo a pesquisa que o estagiário poderá desenvolver habilidades e pesquisas que serão úteis para a formação docente (Marta – II).

A pesquisa no estágio assume um papel fundamental na formação do estagiário, pois sendo o professor um agente transformador da realidade, é imprescindível que ele compreenda os elementos que constituem a prática docente. A pesquisa servirá no sentido de proporcionar a nós estagiários conhecer aquilo que é preciso transformar, aquilo que é preciso melhorar, enfim aquilo que é preciso intervir. Além disso, a pesquisa ultrapassou a fase do constatar, contemplando também o mudar o que foi constatado (Felipe – III).

A realização de projetos de pesquisa dinamiza o estágio, pois possibilita um estágio mais dinâmico, despertando a participação dos estagiários. Além de fazer a ponte entre a

universidade e a escola (Elisa – IV).

Quadro 19 – A pesquisa no estágio.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

A pesquisa no estágio pode viabilizar a *práxis* docente consubstanciada numa formação articulada com diferentes posturas educacionais, porém com uma mesma finalidade: a formação docente qualitativa que objetiva aos diversos saberes contemporâneos. Nesta direção, Ghedin e Franco (2008, p. 15) enfatizam que “o elemento que faz imbricamento entre a teoria e a prática é a pesquisa que se desenvolve ao longo de toda formação profissional”. Desse modo, a pesquisa no estágio possibilita aos futuros docentes desenvolverem a reflexão e análise acerca do contexto escolar e sobre as responsabilidades do docente frente a transformação do mundo, enriquecendo sua formação acadêmica através de uma ação reflexiva.

Para a concretização de pesquisas no decorrer do estágio, Silva (2008, p. 68) aponta que é preciso:

a existência de um compromisso do grupo de estágio com o trabalho em desenvolvimento, uma vez que o olhar para a prática não pode ser um olhar de senso comum. É preciso buscar aprender a realidade e interpretá-la sob diferentes enfoques. Isto requer estudo disciplinado, espírito investigativo de quem não se sente incomodado, desejoso de mudanças. O pensar a mudança já é o primeiro exercício de intervenção. Entretanto, para que a intervenção seja positiva, é preciso ser planejada, exercitada, avaliada. Todas as fases deste processo requerem estudo, busca teórica para compreender cada uma de suas etapas. Neste sentido, o estágio perde o caráter de componente meramente prático, passando a corresponder de fato ao que se propõe a ser: um componente teórico-prático.

A prática do estágio não pode ocorrer de forma isolada à realidade em que se encontra. A contextualização se faz um argumento necessário para adequar a teoria à prática docente. A pesquisa no estágio representa uma alternativa viável na transformação deste espaço vivencial enquanto etapa formativa e de qualificação docente.

As narrativas dos licenciandos no quadro 19 ressaltam a pesquisa no estágio como uma oportunidade de refletir acerca do ambiente escolar e intervir sobre este, como enfatizou a estagiária Raiane: “Com a pesquisa no estágio, o estagiário será capaz de ajudar a escola a enfrentar os problemas do dia-a-dia”. Em adição a esta colocação o licenciando Felipe se manifestou: “Além disso, a pesquisa ultrapassou a fase do constatar, contemplando também o mudar o que foi constatado”. Em face

dessas narrativas, concordo com Miranda (2008, p. 17) quando enfatiza que este modelo de estágio desenvolve a interpretação dos licenciandos a respeito de que “os fatos são compreendidos e explicados para além das aparências ou evidências habituais, favorecendo a tomada de consciência do real, e, conseqüentemente, o fazer mecânico cede lugar ao fazer reflexivo”. Nesta perspectiva, o estágio se concretiza em um espaço privilegiado, articulador da pesquisa, reflexão e ensino, ambiente propício para a formação do professor-pesquisador.

Bortoni-Ricardo (2008, p.46) aponta o professor-pesquisador como “[...] aquele que não se vê apenas como um usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática”. Deste modo, a pesquisa é o instrumento essencial para que o professor-pesquisador possa construir seus conhecimentos a partir da prática que está vivenciando.

Ademais o estágio articulado a pesquisa e a reflexão, com uma prática articulada à teoria abrirá caminho para uma formação de qualidade, na qual o futuro docente terá condições propícias para investigar a sua prática. A respeito disso, Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001, p.109) chama atenção,

a construção do conhecimento sobre o ensino pelo professor, por meio da sua própria reflexão, [...] requer uma formação docente que lhe possibilite teorizar sua prática, participar da construção de seu conhecimento profissional, propor mudanças e agir de forma autônoma, tanto no contexto de sua atuação quanto no contexto social mais amplo.

As constatações feitas por Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001) demonstram a importância da pesquisa na formação docente, notadamente no processo de ação-reflexão-ação da prática docente. E na medida em que intervém neste espaço, acaba por contribuir com mudanças mais amplas, ou seja, da sociedade em geral na medida em que se tem uma formação docente mais condizente com a contemporaneidade.

Assim sendo, avanços significativos podem ocorrer na formação desses docentes enquanto professor-pesquisador, superando a ideia de estágio enquanto prática instrumental. Deste modo, o conhecimento se torna significativo, quase palpável e é moldado de acordo com cada realidade, proporcionando uma aplicabilidade que transforma a realidade no ambiente de aprendizagem. A necessidade de uma conscientização crítica e construtiva a respeito do

conhecimento se torna uma exigência ao ensinar e um benefício por parte de quem aprende, oportunizando a aplicabilidade da pesquisa realizada.

Saliento a fala da licencianda Raiane, ao afirmar que a pesquisa no estágio “permite uma atitude de autonomia e criatividade do estagiário, possibilitando uma formação docente mais participativa”. Esta formação acaba contribuindo com o desenvolvimento profissional desses futuros docentes de Geografia, sendo que a sociedade exige cada vez mais um profissional dinâmico e criativo. Além disso, esta autonomia ajusta a medida entre a pesquisa e a formação docente, estimulando uma construção do conhecimento pautada pela responsabilidade docente.

Todas estas proposições acerca da formação docente levam-me a concordar com o pensamento de Cavalcanti (2006, p. 111) ao afirmar que cada vez mais a sua “formação tem se tornado responsabilidade do próprio profissional, começando no período de sua formação básica, no curso de nível universitário, mas não se reduzindo aí, tendo continuidade em toda sua trajetória profissional”. Daí a importância da pesquisa enquanto possibilidade para estes futuros docentes se perceberem como protagonistas de seu próprio desenvolvimento profissional.

Nestes termos, entendo que o desenvolvimento da pesquisa no Estágio Supervisionado em Geografia possa caracterizar-se como um primeiro passo em busca de uma melhor formação docente. Inserida nesta proposta da pesquisa no estágio, no item que segue será descrita a experiência desenvolvida no decorrer do Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia da UFAL, ressaltando-se a organização, a realização e as implicações da pesquisa Múltiplas Linguagens no Ensino de Geografia - MLEG na formação inicial destes licenciandos.

4.1 A Pesquisa Múltiplas Linguagens no Ensino de Geografia – MLEG

A pesquisa intitulada Múltiplas Linguagens no Ensino de Geografia - MLEG foi pautada em uma experiência de estágio baseado na pesquisa-ação. O intuito foi de ajudar a formar docentes que buscassem na reflexão a possibilidade de superar a condição de meros aplicadores de conhecimentos, tornando-se docentes críticos e criativos. Desse modo, a pesquisa MLEG foi realizada no Estágio Supervisionado em Geografia da UFAL, correspondendo ao objetivo proposto por esta tese no sentido de desenvolver uma proposta de estágio pautado na pesquisa.

A referida pesquisa teve como objetivos específicos: a) orientar o estagiário-pesquisador na elaboração e desenvolvimento de um projeto de pesquisa de intervenção; b) despertar nos licenciandos de Geografia o espírito investigativo necessário à prática docente; c) investigar procedimentos didático-pedagógicos que subsidiem a prática dos professores de Geografia, contribuindo para a formação inicial destes futuros docentes e, na formação continuada dos professores da escola; d) fortalecer os vínculos entre a universidade e a escola no estágio; e) conciliar a prática de ensino e a pesquisa no estágio e, por fim, f) modificar o entendimento de alguns licenciandos em Geografia acerca do estágio, enquanto atividade prática, visando superar o modelo tradicional de estágio.

A pesquisa MLEG teve duração de um ano, na qual os licenciandos eram orientados a observar, co-participar, ensinar e intervir na escola baseados numa perspectiva de uma prática reflexiva, visando a compreensão e transformação do ambiente escolar. Os licenciandos tinham como requisito a elaboração e desenvolvimento da pesquisa, oriundos da problemática identificada durante as atividades do estágio, na observação, co-participação e das entrevistas realizadas com os professores supervisores.

As observações dos licenciandos do Estágio Supervisionado II, em consonância com as entrevistas indicaram as problemáticas a serem investigadas na pesquisa. No decorrer deste processo foi possível constatar uma enorme preocupação com os recursos didáticos na aula de Geografia. Partindo destas constatações, busquei discutir com os estagiários acerca da valorização destinada à utilização dos recursos didáticos no ensino de Geografia enquanto lacuna a ser enfrentada no ambiente escolar, surgindo daí a temática da pesquisa a ser desenvolvida no estágio III – investigar as múltiplas linguagens no ensino de Geografia.

Tendo em vista o objetivo proposto pela pesquisa MLEG, houve preferência pela pesquisa-ação, da qual fizeram parte onze licenciandos do estágio III e cinco professores supervisores do estágio de quatro escolas públicas da cidade de Maceió/AL, além da professora orientadora do estágio. Esta pesquisa foi realizada a partir dos seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico; entrevistas com os professores da escola; divisão dos estagiários em grupos, os quais escolheram tipos de recursos didáticos a serem trabalhados nas aulas de Geografia; aplicação destes recursos na regência da escola, dialogando com os professores supervisores a

respeito dessa aplicação; realização de rodas de conversa na qual os estagiários compartilhavam suas concepções, dificuldades e anseios em relação ao estágio e ao andamento da pesquisa; e, por fim, a realização da oficina com os professores participantes da pesquisa e com os licenciandos em Geografia da UFAL, sob a orientação e acompanhamento da professora orientadora do estágio.

Neste estudo entendemos a oficina como estratégia formativa e alternativa metodológica potencializadora da articulação teoria-prática; da interação dos estagiários com os professores supervisores do estágio e ainda como espaço de mobilização de saberes-fazer. Destacamos, igualmente, que esta se constituiu no estágio como importante elo para integrar universidade-escola-docência.

Assim, o percurso metodológico desenvolvido na pesquisa MLEG consistiu em quatro etapas, a saber: a) Observação e entrevista; b) Atividades Didáticas; c) Rodas de Conversa; e d) Oficina Múltiplas Linguagens no Ensino de Geografia.

a) Observação e entrevistas

A observação dos licenciandos na escola compreendeu assistir aulas de Geografia, dialogar com a gestão escolar e com os professores de Geografia da escola por meio de entrevistas. Os frutos destes diálogos, observações e reflexões foram expostos nas narrativas produzidas pelos mesmos.

A inserção dos licenciandos no ambiente escolar possibilitou a estes compreenderem melhor a profissão docente, entendendo o funcionamento da escola, observando e refletindo acerca dos desafios postos na mesma. Desse modo, destacamos a narrativa de Silvia do estágio II de que: “é muito importante esse contato com a escola para a gente refletir sobre a nossa profissão. Esse contato com a escola no estágio me levou a refletir melhor sobre as dificuldades da escola, me posicionando no lugar do professor e pensando em soluções para quando eu for professora”.

O diálogo com os professores supervisores por meio das entrevistas durante o estágio II demonstrou uma enorme preocupação destes professores com os recursos didáticos no ensino de Geografia, conforme consta no gráfico seguinte (figura 2), que trata das dificuldades presentes na escola.

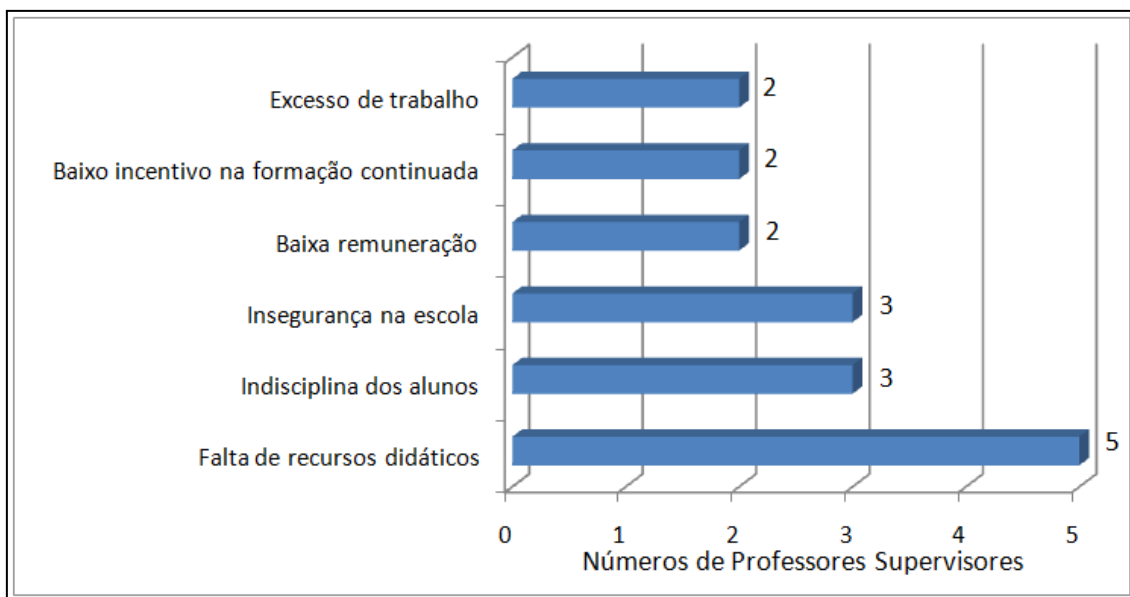


Figura 2 – Dificuldades apontadas pelo professores supervisores.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

Este registro das dificuldades mencionadas pelos professores supervisores revela alguns entraves presentes na atuação docente, os quais precisam ser dirimidos e/ou minimizados no intuito de se criar um ambiente escolar mais propício para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Os dados revelaram a importância de se conhecer as causas e as consequências destas situações vivenciadas na escola. Neste momento, merece destaque especial, a falta de recursos didáticos. Item que esteve presente na opinião de 100% dos entrevistados.

Em função de sua abrangência, esta constatação foi objeto de análise da pesquisa MLEG, levando os licenciandos a investigar sobre os diversos recursos a serem utilizados nas aulas de Geografia, dando início ao levantamento bibliográfico acerca do assunto. No final do estágio II, os estagiários apresentaram o seminário, juntamente com uma proposta de pesquisa a ser efetivada no estágio III.

b) As Atividades Didáticas

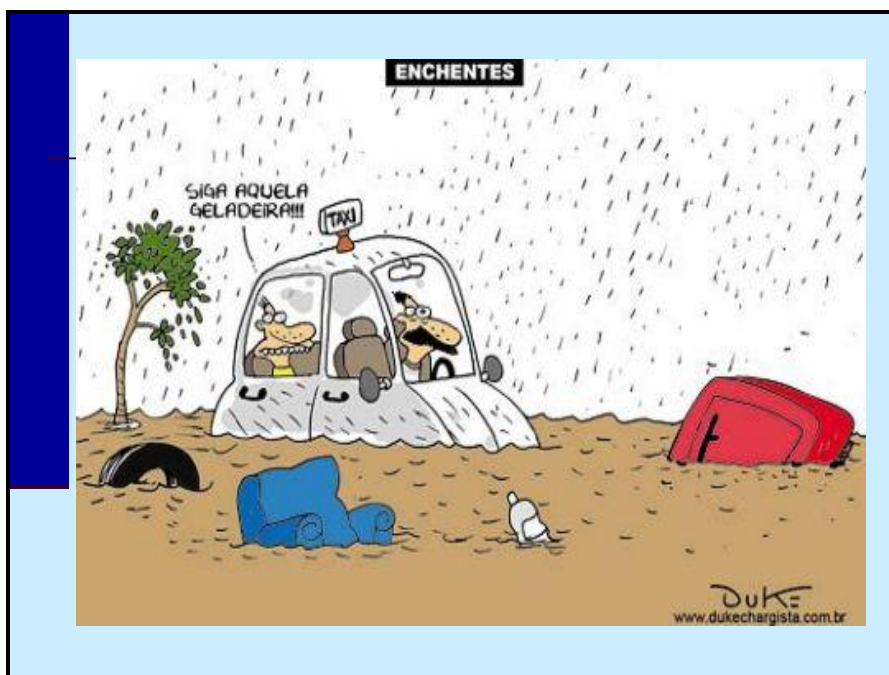
As atividades didáticas oriundas da proposta do *estágio enquanto espaço de pesquisa* foram desenvolvidas durante a regência no estágio III. Assim, a proposta inicial para a turma foi a de que os mesmos escolhessem dois recursos didáticos a serem trabalhados na regência e na realização de uma oficina com duração de 8h/aula, a ser experienciada, posteriormente com os professores supervisores. Quanto à pesquisa foi orientada para ser desenvolvida em dupla ou em trio.

Os grupos elaboraram um plano com as propostas de atividades, agregando um relato de execução prática e de análise teórica da experiência. Cada grupo ficou responsável por trabalhar diferentes recursos didáticos. Dentre os recursos didáticos utilizados pelos licenciandos no estágio, destacamos charges, tiras de quadrinhos, música, ferramenta virtual do *Google Earth* e, desenhos, os quais foram trabalhados tanto na escola com os alunos, como na oficina na universidade.

Charges e Tira de Quadrinhos

As charges e tiras de quadrinhos⁸ podem ser caracterizada como formas textuais irônicas, divertidas e contemporâneas. Nesse sentido, provocam os alunos a discutir a temática que abordam em textualizações, em que escrita e imagem são importantes.

As textualizações seguintes remetem à discussão a respeito de duas questões socioambientais contemporâneas: as enchentes e o aquecimento global. A que focaliza esta última problemática, faz alusão à atitude dos sujeitos em uma escala local. A confusão de entendimento, consoante com a linguagem ou gênero em foco, remete-nos, a indagar a respeito do que já sabem os nossos alunos sobre o assunto, ao mesmo tempo em que indica a necessidade de abordá-lo por meio de uma relação entre escalas: do local ao global; do nacional ao local e assim por diante.



⁸ Proposta de atividade realizada pelos estagiários Lucas Figueiredo de V. Almeida e M^ª Selma C. Silva.



Figura 3 e 4 – Charges e tiras de quadrinho nas aulas de Geografia.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

Após a apresentação e diálogo com a turma sobre cada uma das textualizações, os licenciandos encaminharam questões estabelecendo relações de semelhanças e diferenças entre os dois fenômenos em relação a causas, consequências, pessoas atingidas, abrangência espacial, dentre outros. Nessa direção outras textualizações podem ser trabalhadas e/ou elaboradas, inclusive de modo coletivo.

Letras de Músicas

A música com seu ritmo e estilo evidencia padrões culturais; codifica elementos de geograficidade como expressão de um modo de leitura do mundo em sua sociodiversidade e socioespacialidade. Ademais é um caminho comunicativo que se apresenta, potencialmente, muito próximo do cotidiano dos sujeitos. Nesse sentido, constitui-se como veículo de expressão capaz de aproximar o aluno ao temário geográfico a ser discutido.

As considerações/sugestões apresentadas a seguir estão pautadas no trabalho com a letra de música⁹ “O Vaqueiro e o Pescador” (poema de e Dimas Batista Patriota musicado por Antonio Nóbrega).

⁹ Propostas realizadas pelo estagiário Edywan S. da S. Santos e Rosiane F. Barbosa.

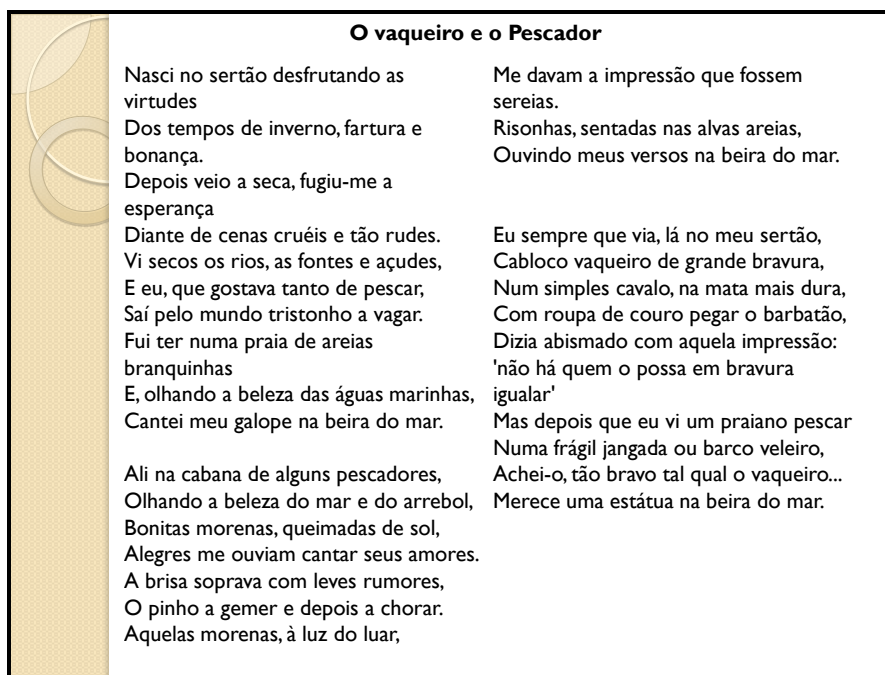


Figura 5 – Música utilizada nas aulas de Geografia.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

A letra da música foi discutida com os alunos a partir do que estes sabiam a respeito das profissões do vaqueiro e do pescador, os quais são figuras simbólicas do universo nordestino, destacando-se as espacialidades sertão e litoral, em que se diferenciam em intensidade e/ou formas.

Os licenciandos auxiliaram os alunos a adentrarem o texto a partir das seguintes perguntas: O que há de Geografia na letra da música? De quais espaços fala o autor? Qual a relação das profissões com os espaços? Vaqueiro e pescador são profissões (reconhecidas) ou ofícios? Estas questões foram trabalhadas na escola buscando as expressões de geograficidade na letra da música.

Google Earth

As atividades utilizando o software *Google Earth* auxiliaram os alunos no desenvolvimento de uma consciência socioespacial. Ademais, este recurso possibilita trabalhar tanto com os aspectos físicos quanto humanos do nosso lugar e de outros em um plano tridimensional, fazendo deste *software* um grande aliado para ensinar e aprender Geografia.



Figura 6– Slide utilizado nas aulas de Geografia.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

Destaco que o *Google Earth* por meio de suas ferramentas e imagens possibilita articular sociedade-natureza; favorece o entendimento de conceitos cartográficos diversos, além de propiciar a leitura do espaço na perspectiva do desenvolvimento de uma consciência socioespacial, contribuindo para uma leitura mais acurada da socioespacialidade.

Os Desenhos

O uso de desenhos¹⁰ como recurso didático está associado ao que Kaercher (2011) denomina de “Geografia do custo zero”. Os estagiários instigaram os alunos a desenharem acerca do entendimento deles sobre o conceito de lugar, oportunizando-lhes representar uma leitura do seu cotidiano, pensar a respeito da dinâmica socioespacial, expressando as relações de pertencimento com o lugar e com o outro, enfim, os espaços praticados pelos sujeitos.

Nesta perspectiva, destaco o desenho do aluno Pedro do 6º ano, enfatizando o lugar em que vive, mostrando elementos que fazem parte da rua em que mora, a exemplo da Laguna Manguaba (referida pelo mesmo como “lacoa manguabá” em sua justificativa) e o uso que os moradores fazem desta explorando o pescadeiro (figura 7).

¹⁰ Propostas de atividades realizadas por Thiago Calheiros Dantas

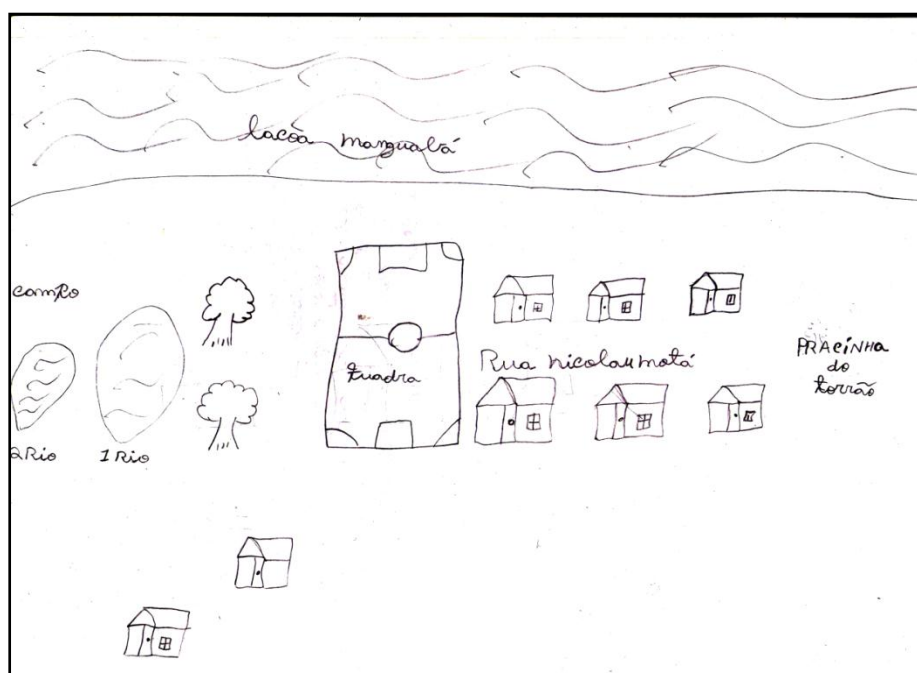


Figura 7: Desenho do aluno Pedro– 6º ano

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

Na figura acima, o aluno Pedro faz referências ao conjunto de paisagens que compõem a rua em que reside e a laguna, dotando as mesmas de significado através da seguinte afirmação: “gosto da rua onde eu moro por que lá tem dois rios onde eu posso mi diverti, ainda tem a lagoa que serve de fonte de renda para os moradores da rua é por isso que eu gosto de onde eu moro”, ou seja, o aluno dá ênfase a atividade pesqueira existente no lugar e revela que se diverte bastante nos rios que são evidenciados no desenho.

Nesse sentido, trabalhar com o desenho¹¹ é oportunizar a ressignificação do vivido pelos sujeitos, além de propiciar o afloramento do imaginário sociocultural do aluno e conhecer o que já sabem ou não a respeito de um determinado conceito como expressão da compreensão, do uso ou da leitura que realizam do espaço geográfico. Conjugando as linguagens (gráfica, oral e escrita) no trabalho com desenhos pode ser um caminho metodológico viável para entendermos lógicas espaciais que estão nas bases das experiências dos praticantes no/com o(s) lugar(es).

¹¹ Os desenhos também foram estratégias metodológicas utilizadas em trabalhos desenvolvidos pelos licenciandos Thiago Calheiros Dantas em artigo intitulado “**Concepções de território de alunos do 9º ano do ensino fundamental: o que emerge dos seus desenhos**”, servindo de base para a elaboração do seu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

O desenho também foi utilizado na oficina Múltiplas Linguagens no Ensino de Geografia - MLEG (figura 8), na qual o conceito de lugar foi discutido na perspectiva histórico-dialética e humanista, conforme podemos vislumbrar nas figuras 9 e 10.



Figura 8 – Atividades na Oficina MLEG.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

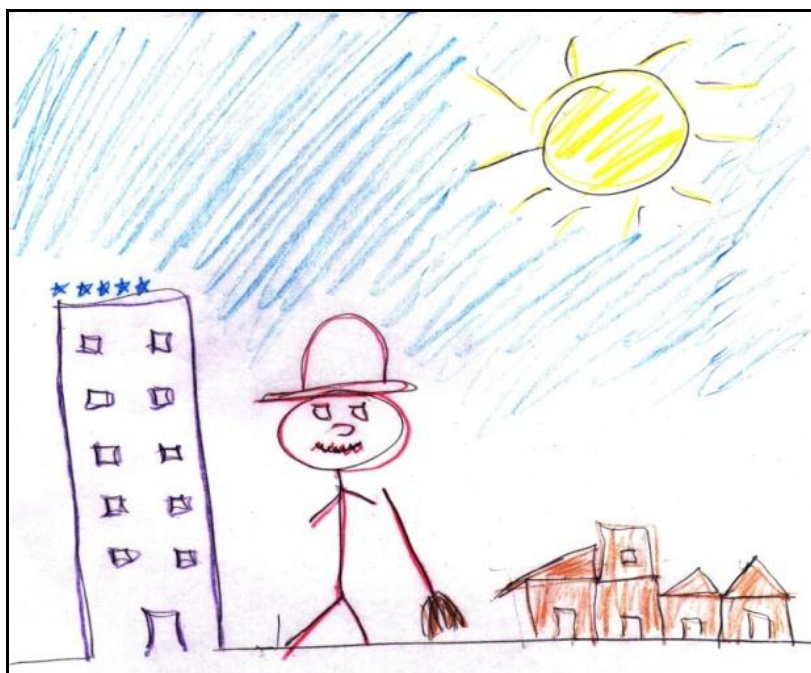


Figura 9 – Desenhos dos licenciandos a cerca do conceito de lugar.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

O licenciando ressaltou na figura 9 a imposição das grandes empresas (re)organizando a infra-estrutura urbana, modificando a paisagem e dinamizando as relações econômicas. O autor deste desenho salienta as intencionalidades dos grandes empreendimentos comerciais ao ocupar o solo urbano, desapropriando ou “varrendo” os moradores de suas casas, justificando que: “O desenho mostra a imposição das grandes empresas sobre um lugar, onde estas acabam varrendo pessoas que habitavam um determinado lugar, que agora passará por uma grande valorização comercial”.



Figura 10 – Desenhos do professor acerca do conceito de lugar.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

No figura 10, o professor em seu desenho revela que compreende o conceito de lugar a partir das relações de pertencimento, representando sua casa como o símbolo do aconchego e do bem estar: “desenhei a casa porque é o símbolo da individualidade, recanto de descanso e aconchego no tumulto do espaço urbano”. Isso significa que o conceito de lugar, consolida-se na perspectiva teórica humanística de Tuan, o qual realça como “um centro de significados construído pela experiência.” (TUAN *apud* LEITE, 1998, p.12). Evidenciou-se ainda a perspectiva de Relph levando em consideração que o participante não se refere diretamente aos “objetos e atributos das localizações, mas a tipos de experiência e envolvimento com o mundo, a necessidade de raízes e segurança.” (RELPH *apud* LEITE, 1998, p.02). O professor alude a sua morada como o lugar da quietude em relação a todo o stress produzido durante seu dia-a-dia.

Destacamos que, na proposta de trabalho com desenhos é importante que os sujeitos se exercitem não só na etapa de representação, mas também na de socialização do raciocínio geográfico que guiou sua leitura/representação, realizando interpretações e análises mais enriquecidas pelas discussões.

Por fim, destacamos que, concomitantemente o planejamento ou realização das atividades didáticas junto aos alunos, havia um momento de diálogo entre os licenciandos, no intuito de que os mesmos relatassem a experiência desenvolvida no decorrer da pesquisa, acerca das aulas, do interesse dos alunos e, da proximidade com os professores supervisores – surgindo neste momento, as rodas de conversa.

c) As Rodas de Conversa

Pensando na interação dos grupos, organizei as rodas de conversa, realizada no final de cada mês na universidade, buscando uma forma mais interativa de acompanhamento da pesquisa. As rodas de conversa consistiram em uma etapa de extrema relevância para o andamento da pesquisa MLEG, a qual transformou-se em uma ferramenta de diálogo e de reflexão, junto aos licenciandos do Estágio Supervisionado em Geografia. Esta etapa foi significativa para a troca de conhecimentos, vivências e dúvidas decorrentes do momento de formação inicial.

As rodas de conversa não só aproximou os licenciandos, mas serviu como um instrumento para averiguar como vinha sendo desenvolvida a pesquisa, as impressões que cada um tinha sobre o que estava vivenciando, além de apontarem sugestões para o melhor incremento da pesquisa MLEG. Representando, inclusive, um momento de afirmação da identidade docente destes estagiários, partindo da responsabilidade que cada um dispunha no intuito de concretizar a pesquisa em consonância com a regência na escola, confirmando, assim, a viabilidade de minha proposta do *estágio enquanto espaço de pesquisa*.

Neste contexto, destaco no quadro 20, os depoimentos dos licenciandos acerca das rodas de conversa realizadas no Estágio Supervisionado III.

<p>As rodas de conversa foi um momento ímpar para mim, pois pude compartilhar as minhas dificuldades de sala de aula no estágio com os meus colegas, e ouvir sobre o que estava dando certo nas aulas deles e que eu poderia utilizar também, ou seja, é uma troca de informações, onde todos se ajudam. Fiquei sabendo que todos têm alguma dificuldade no estágio, mas a discussão entre nós sobre estas dificuldades junto com os aconselhamentos da professora orientadora, tornou mais fácil superar as dificuldades da sala de aula (Janaina – III).</p>
--

<p>Escutar os colegas relatando as experiências na sala de aula e como vinham desenvolvendo a sua parte da pesquisa é primordial no nosso processo de formação, pois dialogando com os</p>
--

outros podemos perceber novas abordagens, temáticas e ainda diminuir as nossas tensões de quem está iniciando a prática docente (Felipe – III).

As rodas de conversa foram muito importantes porque trocamos experiências sobre o desenvolvimento da pesquisa na escola e também para compararmos o desenvolvimento dos nossos colegas, vendo o que poderíamos aproveitar em nossas aulas e poder aprender com os erros dos outros também. Além disso, contamos com as sugestões da professora orientadora nos ajudando a planejar melhor nossas aulas (Elvis – III).

As rodas de conversa foram momentos importantíssimos durante o estágio, pois nos permitiu revelar os anseios e frustrações que nós estagiários estávamos passando durante todo o processo, desde a produção dos planos de aula, até a efetivação das atividades junto aos estudantes. Este momento nos permitiu socializar as várias aulas executadas na escola, destacando as que tiveram êxito e as que não obtiveram grandes resultados, realizando uma troca de experiência entre nós (Liduina – III).

Quadro 20 – Rodas de conversa no estágio.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

A análise das falas da estagiária Janaina, Felipe, Elvis e Liduina revelam que as rodas de conversa constituíram-se numa excelente ferramenta para a troca de informações. Compartilhar as dificuldades foi um instrumento de ajuda mútua entre os licenciandos do estágio III, tanto na regência quanto na realização da pesquisa. As rodas de conversa valorizam o diálogo em grupo, a troca de experiências e, o estabelecimento de um processo dialógico que visa auxiliar no desempenho de cada um enquanto profissional. Nesta perspectiva, evidencio nas figuras 11 e 12, um momento riquíssimo de diálogo e aprendizagem, tanto para mim, enquanto pesquisadora e orientadora do estágio, como para os demais sujeitos que participaram da pesquisa no Estágio Supervisionado em Geografia da UFAL.





Figuras 11 e 12: Rodas de conversa– IGDEMA/UFAL.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

d) A Oficina Múltiplas Linguagens no Ensino de Geografia

A oficina vivenciada com os estagiários, professores supervisores, professores orientadores e, demais estudantes universitários e docentes da escola pública, pode ser sintetizado como um momento onde os sujeitos produziram e compartilharam objetos e saberes a partir de práticas e da mobilização de conhecimentos e/ou instrumentos teóricos e metodológicos que não desconsideram o chão da escola pública. A oficina como dispositivo de formação foi assumida como

lugar/espço no qual se constitui ou se transforma a experiência de si, um movimento em que o sujeito está implicado. Implica consigo, implicando-se a partir dos outros e implicando com os outros. [...] Inscrição da pessoa no lugar formativo como alguém que se coloca, se experimenta, não participa passivamente, ouvindo teorizações sobre experiências produzidas por outros, mas (re)visita seus repertórios formativos, problematizando-os também na escuta do outro (OLIVEIRA, 2010, p. 71).

A oficina Múltiplas Linguagens no Ensino de Geografia ocorreu no Instituto de Geografia, Meio Ambiente e Desenvolvimento - IGDEMA, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Esta foi a última etapa da pesquisa desenvolvida pelos licenciandos, correspondendo um momento de socialização das propostas de trabalho, consistindo na apresentação e reflexão sobre os recursos didáticos utilizados nas aulas de Geografia no estágio III, conjecturando acerca de suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem.

A divulgação da referida oficina foi feita através de cartazes fixados na UFAL, nas escolas da rede pública do município de Maceió, além dos convites entregues aos professores supervisores participantes da pesquisa.

Sendo assim, o critério de apresentação seguiu a ordem das equipes responsáveis por cada recurso didático, onde cada qual apresentava sua proposta, de como haviam desenvolvido as aulas a partir dos recursos utilizados. Sobre este momento, apresento as figuras 13, 14, 15 e 16.





Figuras 13, 14, 15 e 16 – Apresentação dos licenciandos na Oficina MLEG.
Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

Após a apresentação das equipes, houve atividades com os participantes da oficina, conforme demonstra a figura 17. A qual teve o intuito de instigá-los a participar, buscando uma aproximação entre estes e as reflexões postas no decorrer da oficina.



Figuras 17 – Atividades na Oficina MLEG.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

A oficina Múltiplas Linguagens no Ensino de Geografia - MLEG faz parte de um dos objetivos deste estudo de mostrar as implicações da pesquisa no Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Sobre este momento, destaco as narrativas dos licenciandos do Estágio Supervisionado III, as quais estão descritas no quadro 21, a seguir:

Não tinha certeza que eu era capaz de planejar e realizar a minha parte na oficina, pois fiquei muito insegura até o momento da apresentação. Mas depois que terminou tive uma enorme satisfação quando os participantes nos cumprimentaram dizendo que foi ótimo e nos deu parabéns. Me senti capacitada e mais preparada para o estágio IV (Marli – III).

Foi uma experiência muito satisfatória, pois pude apresentar o meu trabalho e ver os meus colegas apresentando os deles. Me fez sentir mais útil e confiante, pois é muito bom transmitir para os outros aquilo que aprendemos com as nossas pesquisas (Janaina – III).

Apesar do nervosismo por conta da quantidade de pessoas presentes na oficina e a pressão de ter que apresentar a minha pesquisa lá na frente, em minha opinião me saí muito bem, pois esta pesquisa me possibilitou conhecer mais sobre a prática docente e o ensino de Geografia (Neide – III).

Esta oficina foi de grande importância para a nossa formação docente, pois conseguimos através desta compartilhar o que aprendemos durante a pesquisa no estágio sobre a docência em Geografia, além de estabelecermos a troca de experiências entre os professores da escola e de outros estudantes que participaram da oficina (Elvis – III).

Quadro 21 – A oficina Múltiplas Linguagens no Ensino de Geografia.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

A oficina Múltiplas Linguagens no Ensino de Geografia - MLEG motivou estes licenciandos, a despertarem sentimentos positivos em relação à sua formação docente, possibilitando que estes se sentissem mais “seguros, capazes, favoráveis e

confiantes” quanto ao exercício da docência, contribuindo significativamente para seu desenvolvimento acadêmico e profissional.

As narrativas dos estagiários Neide e Elvis destacaram as contribuições da referida oficina “na troca e compartilhamento de conhecimento” acerca da docência, possibilitando-lhes “conhecer mais sobre a prática docente e o ensino de Geografia”. Este momento colaborou para uma discussão sobre a expectativa da parceria universidade-escola, a qual pode ocorrer por meio de pesquisas que busquem soluções viáveis para a melhoria do ensino de Geografia como um todo.

Estas atividades foram desempenhadas no decorrer do estágio III, em consonância com a regência na escola, ou seja, os estagiários ministravam aulas e, ao mesmo tempo, desenvolviam a referida pesquisa. Esta experiência propiciou um ambiente de análise e reflexão acerca da profissão docente, promovendo um diálogo entre os professores supervisores e licenciandos acerca do ensino de Geografia na contemporaneidade.

Acredito que este ponto é de vital importância nas reflexões acerca do ensino de Geografia, pois visa abrir espaço para o estagiário avançar no desenvolvimento de suas habilidades e capacidade de desenvolver pesquisas de intervenção na escola, articulando teoria e prática. Além disso, ajuda a reconhecer a prática docente como objeto de conhecimento, visando um ensino de Geografia contextualizado com a realidade social.

Por fim, no que diz respeito às implicações gerais da pesquisa MLEG no Estágio Supervisionado III, o quadro 22, a seguir, descreve as narrativas dos licenciandos participantes da pesquisa:

A pesquisa no estágio nos ajudou articular a teoria e a prática, pois desenvolvemos habilidades de pesquisa em todas as suas etapas: diagnóstico, planejamento, execução e avaliação das nossas atividades na escola, e construímos conhecimentos a partir da realidade da escola (Noemia – III).
Foi muito importante a pesquisa como método de formação neste estágio, pois desenvolvemos habilidades e postura de professor-pesquisador. A pesquisa no estágio nos ajudou a descobrir a realidade do cotidiano escolar e também familiarizarmos com o ambiente escolar, contribuindo para a nossa identidade profissional (Henrique – III).
O projeto de pesquisa no estágio fez com que fizéssemos reflexões e análises sobre o nosso campo de atuação, auxiliando melhor no entendimento sobre a realidade escolar, o ensino de Geografia e da nossa formação como educador. Ajudou-me também a desenvolver atitudes e comportamentos nos preparando melhor para o próximo estágio e para o melhor desempenho da nossa profissão (Liduína – III).
A pesquisa no estágio fez com que nos interessássemos mais para as discussões sobre o ensino de Geografia, ajudando para o próximo estágio e para a nossa formação de professor de Geografia (Felipe – III).
Foi um privilégio participar do projeto de pesquisa no estágio, pois é uma experiência muito

válida, já que além de prepararmos aulas para o dia-a-dia nas escolas, pudemos ler um conjunto de autores para nos auxiliar no desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa neste estágio foi muito importante para mim, devido as discussões sobre a prática escolar cotidiana (Elvis – III).

Quadro 22 – As implicações da pesquisa MLEG no estágio.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SANTOS, Maria F. P. (2011).

A narrativa da licencianda Noemia confirma a importância da pesquisa MLEG na articulação teoria e prática no estágio, possibilitando aos estagiários olharem atentamente para o significado da pesquisa no estágio e no processo de sua formação inicial. Desse modo, defendo que a pesquisa no Estágio Supervisionado em Geografia contribuiu e contribui para uma compreensão do estágio enquanto componente teórico-prático, vislumbrando uma *práxis* educativa, despertando no licenciando os desafios da sua profissão, tais como a construção de saberes docentes utilizados em sala de aula. Nesta perspectiva, Pontuschka (2010, p. 463) faz uma alerta:

se o docente, em sua formação, apenas reproduz o que outros escrevem ou fazem, tendo uma participação passiva tão somente executando as propostas pensadas por agentes externos, não é um docente pesquisador e nem terá o reconhecimento de seus pares e alunos na comunidade da qual participa. Se o docente não sabe pesquisar, ele não é capaz de orientar os alunos na direção da descoberta, da investigação.

Concordo com as colocações da autora acima acerca da importância da pesquisa na docência, pois desse modo o professor terá melhores condições de orientar seus alunos em uma prática investigativa. Assim sendo, a formação docente deve ocorrer num ambiente que proporcione o desenvolvimento autônomo de ensino e de aprendizagem, visando, contudo, à troca construtiva de saberes e fazeres. Para haver o ensino pautado pela pesquisa é necessário um embasamento que vise à investigação do próprio conhecimento, construindo um processo crítico e reflexivo de conscientização do papel da pesquisa neste processo.

As narrativas dos licenciandos Henrique e Felipe ressaltam a importância do estágio como espaço de investigação, possibilitando a formação do professor-pesquisador, ávido por pesquisar e refletir sobre a realidade do ambiente escolar, contribuindo na formação docente. A este respeito Miranda (2008, p. 17) expressa que se consegue “estabelecer relações de reciprocidade entre o ensino e a pesquisa, sendo essa uma atividade substantiva ao desenvolvimento da capacidade criativa e inovadora, que confere um sentido mais amplo ao ato de ensinar”. A autora

confirma, portanto, o estágio como uma experiência ímpar para os licenciandos, ampliando suas experiências e possibilitando um maior envolvimento com a escola. Neste ambiente, modelos tradicionais de ensino e aprendizagem sofrem uma transformação e dão oportunidade à criatividade e comprometimento com o ensino contemporâneo.

Neste contexto, a narrativa da licencianda Liduina salienta a importância da pesquisa no estágio no sentido de facilitar a reflexão acerca do “campo de atuação e do ensino de Geografia”, apoiada em Miranda (2008, p. 17), para quem “o ensino não pode ser mais ministrado de forma determinista e estática. A dúvida, a curiosidade e as incertezas precisam estar presentes”, sendo estes aspectos necessários à pesquisa, tendo em vista que os caminhos não estão postos, e que infundáveis possibilidades surgem na medida em que adentramos no ambiente escolar.

Destaca-se nas narrativas dos licenciandos Henrique e Felipe que a pesquisa é um importante instrumento na “formação do professor de Geografia”, e no fortalecimento da sua identidade profissional. A esse respeito, Miranda (2008, p. 17-18) ressalta que esta modalidade de estágio propicia uma

dinâmica de trabalho, onde o professor orientador e aluno-estagiário assumem novos papéis: esse busca informações, participa, desenvolve atividades, questiona; aquele orienta a busca de respostas aos problemas levantados, mediando o acesso aos conhecimentos produzidos. A aprendizagem torna-se, assim, um processo recíproco de sistematização de novos saberes. Nesse movimento, são constituídas as identidades dos educadores e definidas as posturas da prática educativa.

O complexo artifício que esquematiza o processo de estágio configura uma situação em que cada sujeito tem um papel, ao mesmo tempo em que define uma relação pautada pela orientação relacional entre todos os envolvidos. Neste processo a construção e a sistematização dos saberes são influenciados pelos interesses dos envolvidos, contribuindo para a efetivação do ensino e da aprendizagem. Na narrativa do licenciando Elvis acerca da contribuição da pesquisa no estágio percebe-se um processo de afirmação da sua identidade docente, no qual o mesmo possui planos de futuramente assumir determinadas posturas consolidadas em ações e intenções.

Esta perspectiva de estágio faz parte da ideia de Buriolla (2009, p. 13) no qual “o estágio é o *locus* onde a identidade profissional é gerada, construída e referida;

volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade”. Durante o período do estágio, o contato com a realidade docente serve de base para o fortalecimento de uma identificação profissional que se iniciará com a escolha de procedimentos educativos significativos para os futuros docentes.

Conforme o pensamento de Miranda (2008, p. 18), este momento é “uma identidade em formação, respaldada pelos saberes instituídos e pelo confronto das representações acerca desses saberes e das demandas educacionais e sociais”. No contexto educativo, acredito que a identidade desses profissionais é essencial para que possam enfrentar com coragem e dignidade as inúmeras dificuldades e frustrações que permeiam a profissão docente e o ambiente escolar.

Além do exposto, é necessário enfatizar as narrativas de Liduina e Felipe, que salientam a importância da pesquisa MLEG no estágio III, no sentido de se sentirem melhor preparados para o estágio IV, acreditando estarem mais qualificados para o exercício da docência. Nesse momento de sua trajetória acadêmica, os licenciandos em Geografia estão se constituindo enquanto docentes, e percebendo a responsabilidade sobre a sua própria formação e suas ações. A pesquisa MLEG possibilitou-me visualizar o quanto os estagiários ficaram satisfeitos ao término da oficina, ao se perceberem capazes de construir um ensino criativo e dinâmico, tornando-se protagonistas de sua própria formação.

A partir destas narrativas considero que as implicações da pesquisa MLEG foram positivas para a formação docente dos licenciandos, os quais foram unânimes em confirmar que esta foi uma experiência significativa na sua formação profissional. Em acréscimo, ressaltaram que a pesquisa MLEG despertou a sua curiosidade pela pesquisa, ampliou o conhecimento acerca das atribuições e da postura de um professor-pesquisador, facilitou a articulação teoria e prática, e representou um momento de reflexão sobre a escolha da profissão e de fortalecimento da identidade docente. Ademais, apresentam contribuições mútuas, ou seja, houve uma repercussão positiva tanto para os licenciandos em Geografia quanto para os professores supervisores do estágio, o que pode ser observado no quadro 23.

<p>Este projeto de pesquisa possibilitou oportunidades de ampliarmos os nossos conhecimentos sobre a prática pedagógica, e favoreceu a relação entre nós e a universidade, mas infelizmente a greve aqui na escola atrapalhou um pouco a nossa participação (Professora Telma).</p> <p>Achei muito interessante esse estágio com pesquisa, pois a professora da universidade manteve</p>
--

um contato mais próximo conosco da escola, o que poderia ter sido muito melhor se não fosse a greve ocorrida na escola. Os estagiários que estavam comigo desenvolveram aulas dinâmicas, fazendo com que a turma se interessasse mais pelas aulas de Geografia, e eram muito responsáveis com o andamento do projeto (Professor Rodrigo).
Já faz bastante tempo que acompanho estagiários e nunca tinha visto professora da universidade vir para a escola acompanhar os estagiários. Acho também que isso fez com que os estagiários se interessassem mais na preparação das aulas (Professor Gláucio).
Gostei da dedicação da professora da universidade e do convite para nós da escola participarmos da pesquisa, embora não tenho muito tempo, mesmo assim aceitei, pois acho essa relação entre nós e a universidade muito importante (Professor Victor).

Quadro 23 – A pesquisa no estágio na visão dos professores supervisores

Fonte: Pesquisa de campo organizada pela doutoranda (2011).

A análise das entrevistas dos professores supervisores revelou que a pesquisa MLEG permitiu que houvesse maior interesse dos estagiários e, conseqüentemente, dos alunos pelas aulas de Geografia. Revelou, também, que os principais diferenciais entre o estágio III e os demais estágios ocorridos anteriormente, os quais não tinham a pesquisa como base, centraram-se em dois pontos: a pesquisa no estágio enquanto elemento de motivação para os estagiários, denotando responsabilidade, interesse e desenvolvimento de aulas mais dinâmicas, e a participação da professora orientadora do estágio na escola.

As colocações dos professores supervisores acerca da importância da pesquisa no desenvolvimento profissional dos estagiários coadunam com a ideia de Pimenta e Lima (2010, p. 221) acerca do “projeto como um caminho teórico-metodológico de mão dupla para a formação dos estagiários e para a criação de possibilidades de melhorias das escolas”. Confirmam, assim, a importância da pesquisa no estágio, no sentido de estimular a capacidade de envolvimento e intervenção dos licenciandos no ambiente escolar, sentindo-os como responsáveis por sua própria formação.

No que diz respeito ao engajamento da professora orientadora, acredito ser este um ponto essencial na tentativa de uma aproximação entre universidade e escola no estágio. O acontecimento pode ser vislumbrado na fala do professor Victor, ao ressaltar: “Gostei da dedicação da professora da universidade e do convite para nós da escola participarmos da pesquisa, embora não tenho muito tempo, mesmo assim aceitei, pois acho essa relação entre nós e a universidade muito importante”. Esse diálogo com os professores supervisores da escola também buscou evidenciar para estes profissionais a sua importância no desenvolvimento e na qualidade do estágio.

O depoimento da professora supervisora Telma enfatizou o diferencial do *estágio enquanto espaço de pesquisa*, como *locus* de “ampliação dos conhecimentos sobre a prática pedagógica”, denotando implicação positiva na formação continuada dos professores da escola. Pimenta (2005b, p. 22) acrescenta que “a partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de docentes propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e continuada articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escola)”, estimulando, inclusive, a superação do distanciamento entre as pesquisas acadêmicas e a realidade das escolas.

Desse modo, a colocação desta autora e a entrevista da professora Telma confirmam as implicações positivas do *estágio enquanto espaço de pesquisa*, tanto inicial como continuada. Além disso, atendem aos anseios dos professores supervisores discutidos anteriormente no capítulo 3, os quais vislumbram a contribuição da universidade no processo de qualificação continuada destes profissionais da educação, possibilitando uma aproximação entre universidade e escola.

A partir do exposto pode-se inferir que as implicações da pesquisa MLEG confirmam as expectativas desta tese de que o *estágio enquanto espaço de pesquisa* viabiliza uma qualitativa formação inicial do docente de Geografia, consubstanciada na articulação teoria-prática, no fortalecimento da identidade docente e na formação do professor-pesquisador, conforme se pode vislumbrar na Figura 18 a seguir.

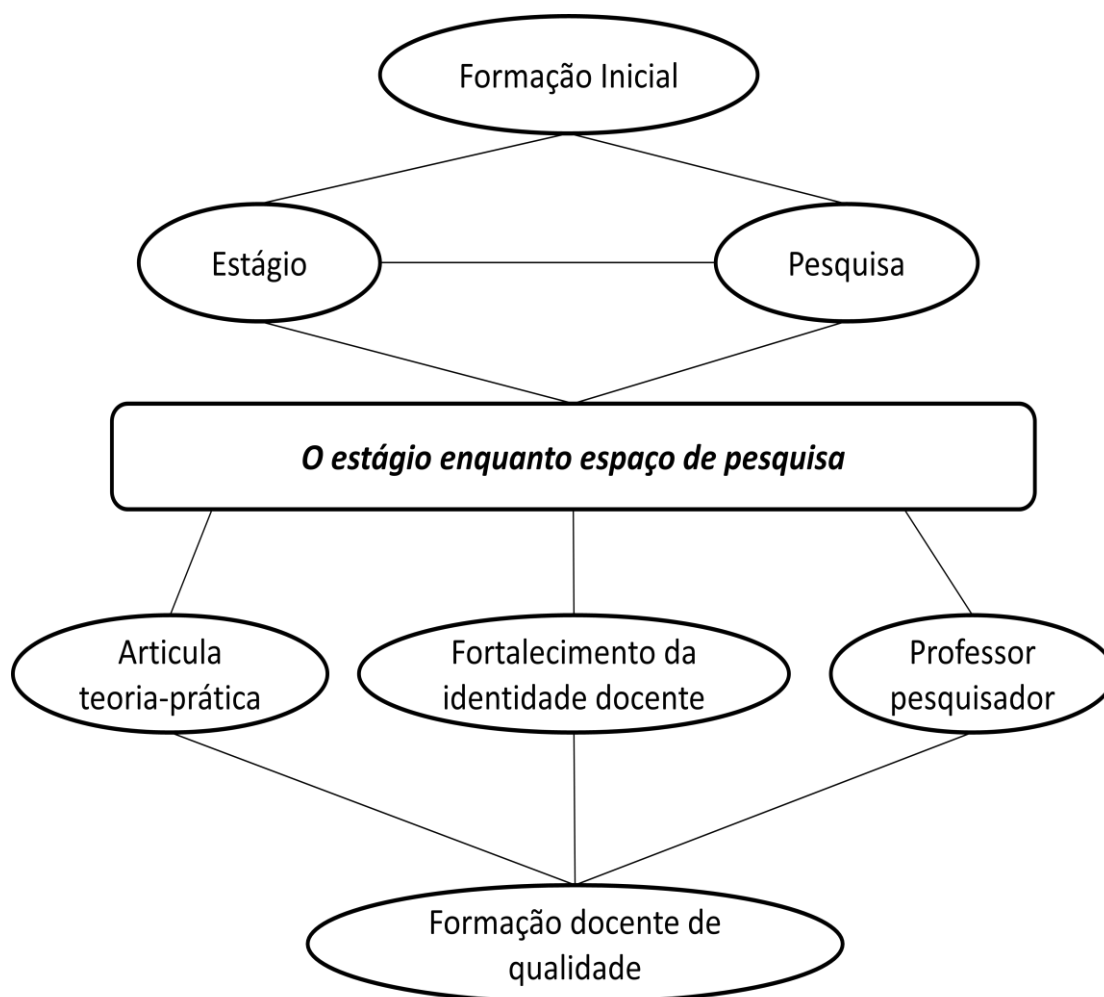


Figura 18 – O estágio enquanto espaço de pesquisa.
 Organização: SANTOS, Maria F. P (2012).

Em suma, o *estágio enquanto espaço de pesquisa* propiciou momentos riquíssimos de investigação, descoberta e aprendizagem, tanto na organização e desenvolvimento da pesquisa, quanto no diálogo estabelecido nas *rodas de conversa*. A exposição desses licenciandos em formação na oficina Múltiplas Linguagens no Ensino de Geografia - MLEG inclusive conduziu alguns estagiários a se dedicarem mais profundamente ao estudo de temáticas referidas durante a oficina, as quais subsidiarão o TCC destes licenciandos.

Tendo em vista os elementos destacados acima, percebo que a experiência da pesquisa MLEG no estágio alcançou seu objetivo real de oferecer uma possibilidade construtiva para o Estágio Supervisionado em Geografia da UFAL. Este momento contribuiu para a formação de profissionais qualificados, proporcionando a inserção dos licenciandos no ambiente escolar. Além disso, promoveu uma problematização e reflexão acerca da realidade escolar através do

enfrentamento destes problemas, indicando alternativas a partir da presente proposta reflexiva, referenciada pela pesquisa e concentrada na contextualização entre a universidade e a escola. Enfim, confirmou-se a tese *do estágio enquanto espaço de pesquisa* como uma possibilidade viável, concreta e adequada no sentido de um significativo Estágio Supervisionado em Geografia.

Tecendo as Considerações Finais



TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo apresentado nesta tese busquei desenvolver uma proposta de estágio pautado na pesquisa, mostrando as suas implicações no Estágio Supervisionado em Geografia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Esta análise foi orientada pelos seguintes questionamentos: Como conduzir um estágio em Geografia que possibilite uma efetiva articulação teoria-prática? Como efetivar um estágio em Geografia, na prática cotidiana da escola, que permita ao estagiário tornar-se protagonista de sua própria formação? Quais caminhos trilhar no intuito de um estágio em Geografia que contemple uma formação docente de qualidade? Nesta perspectiva transitei por três categorias de análise: a **formação inicial**, o **estágio** e a **pesquisa**.

Nesse sentido, a formação inicial foi evidenciada a partir de dois questionamentos principais: O que significa a formação inicial de docentes na contemporaneidade? Qual o atual papel do docente no ensino de Geografia? A interpretação destas questões à luz de referenciais teóricos me levou a enfatizar a necessidade de ampliar, na formação inicial, a discussão acerca dos rumos e das expectativas que o Estágio Supervisionado tem traçado na atualidade. Passei a investigar, inclusive, se estas expectativas fazem parte das práticas formativas das instituições formadoras de docentes, em especial no que tange à pesquisa na formação do docente de Geografia.

Mediante a análise dos dados foi possível constatar a complexidade do processo de formação inicial do docente, notadamente quando se objetiva um estágio articulador entre teoria e prática, que possibilite o fortalecimento da identidade docente e que vise à formação de um professor-pesquisador. Assim, utilizei como referencial teórico básico as contribuições de Sacristán (1991, 1999, 2005) acerca do conceito de *práxis* e da relação teoria-prática, e de Pimenta e Lima (2010) para ponderar sobre o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio. A apreciação dos dados à luz dessas teorias possibilitou-me algumas constatações, as quais apresento a seguir.

A **primeira constatação** diz respeito a duas problemáticas referentes à formação inicial e que carecem de atenção: a) As lacunas na formação didático-pedagógica; e b) A caracterização da universidade enquanto o *lócus* da teoria e da

escola como o *lócus* da prática. Há, porém, a necessidade de superação de ambas a fim de que o estágio seja significativo para a formação inicial.

O presente estudo demonstrou que tanto as lacunas de formação didático-pedagógica quanto a dicotomia teoria-prática carecem de maior atenção por parte dos cursos de Licenciatura no intuito de viabilizarmos um fazer “teórico-prático-teórico” (GHEDIN, 2005), consubstanciado na ideia de uma *práxis* docente (SACRISTÁN, 1999), a qual necessita da participação de todos os sujeitos envolvidos de modo participativo e dinâmico.

A situação explicitada neste estudo pelos professores supervisores e licenciandos do estágio acerca da formação inicial me direcionou a uma investigação sobre o Estágio Supervisionado em Geografia da UFAL, vislumbrando a concepção de estágio dos professores supervisores e licenciandos; do processo de inserção dos licenciandos no ambiente escolar; do acompanhamento do professor orientador e supervisor no estágio; e, por fim, das implicações da pesquisa no estágio.

Este percurso analítico revelou uma **segunda constatação**, ou melhor, um verdadeiro diagnóstico acerca da realidade em que se encontrava o Estágio Supervisionado em Geografia da UFAL, apontando o seu caráter instrumental e o distanciamento entre universidade e escola no estágio. Ou seja, este modelo de estágio encontrava-se incompatível com o que preconiza o contexto teórico atual e as diretrizes que regem o estágio no âmbito nacional.

A partir daí trilhei o caminho do *estágio enquanto espaço de pesquisa*, discutindo a importância da pesquisa na formação docente, a concepção que estes sujeitos tinham acerca da pesquisa, da pesquisa no estágio (PIMENTA; LIMA, 2010) e das implicações da pesquisa-ação Múltiplas Linguagens no Ensino de Geografia - MLEG na formação destes licenciandos.

Destaco, assim, a **terceira constatação**, a qual demonstra que a referida pesquisa possibilitou aos estagiários articular a teoria e a prática, despertando uma visão crítica e reflexiva sobre a realidade vivenciada no cotidiano da escola, levando-os a perceber a importância da pesquisa na prática educativa vivenciadas por eles no estágio e na oficina ministradas pelos mesmos.

A **quarta constatação** refere-se à pesquisa MLEG, a qual oportunizou aos licenciandos uma intervenção no ambiente escolar, desenvolvendo neles o sentimento de professor-pesquisador, conscientizando-os de seu papel de protagonista de seu próprio desenvolvimento profissional. Além disso, estimulou a

autoestima dos estagiários com relação à possibilidade de realizarem pesquisas e produzir conhecimento, fortalecendo a identidade docente dos mesmos.

Neste contexto, a pesquisa MLEG comprovou minhas expectativas em relação à pesquisa enquanto uma proposta construtiva, pois ampliou a discussão do estágio enquanto espaço de reflexão da *práxis* docente e ultrapassou a ideia de estágio reduzido a uma mera prática instrumental. Esta modalidade de estágio contribuiu diretamente para a formação inicial destes licenciandos, aguçando o olhar investigativo e a busca de soluções para os problemas que emergem no contexto escolar, contribuindo significativamente para a sua formação docente.

A experiência da pesquisa MLEG leva-me à **quinta constatação**: a pesquisa no estágio é um caminho viável e qualitativo na formação inicial e continuada, tendo em vista as implicações positivas da formação continuada dos professores supervisores do estágio, que admitiram a construção de conhecimentos diante das pesquisas realizadas no período do estágio. Ademais, destaco um maior interesse dos alunos pelas aulas de Geografia ministradas pelos estagiários durante o desenvolvimento da pesquisa.

Todas as colocações postas reafirma a importância da pesquisa no estágio, possibilitando os licenciandos desenvolverem as habilidades de professor-pesquisador, construindo conhecimentos a partir do estágio, fortalecendo o trabalho coletivo por meio da pesquisa-ação e diminuindo as barreiras entre a escola e a universidade.

Assim, defendo que a pesquisa no estágio representou uma mudança significativa no modo como este vinha sendo desenvolvido no curso de licenciatura em Geografia da UFAL, pois a pesquisa no estágio possibilitou uma abertura para os licenciandos interagir com o conhecimento através de experiências concretas, buscando responder as demandas vivenciadas no estágio e na formação inicial. Ao trilhar caminhos apropriados e em conformidade com as exigências postas ao docente na atualidade, contribuiu para que a universidade gerasse novos espaços de diálogo e convivência em torno da formação docente.

Todas estas constatações comprovam a tese de que o *estágio enquanto espaço de pesquisa* viabiliza uma formação inicial qualitativa do docente de Geografia. Esses resultados indicam que não reconhecer a extrema relevância da pesquisa no estágio em Geografia é continuar privilegiando um estágio do tipo

instrumental, sem levar em conta o movimento de ação e reflexão que deve permear a *práxis* docente.

Esse estudo foi consubstanciado na ideia de Pimenta e Lima (2010) a qual aponta a pesquisa no estágio em dois âmbitos: o primeiro corresponde a ampliação e análise acerca do ambiente escolar e, o segundo possibilita o desenvolvimento das habilidades necessários a formação do professor-pesquisador. Estes elementos foram considerados no decorrer da pesquisa desenvolvida ao longo do estágio, subsidiando a proposta do *estágio enquanto espaço de pesquisa*.

Completo estas colocações afirmando que o estágio deve ser vislumbrado enquanto espaço privilegiado de articulação entre a pesquisa, a reflexão e o ensino. Dialogar com os sujeitos envolvidos com a prática educativa visa resgatar a esperança de que os mesmos são capazes de fazer algo construtivo para a melhoria do ensino de Geografia, possibilitando um ambiente de confiança e respeito que a educação exige.

Meu intento no acompanhamento da regência e da pesquisa MLEG no estágio foi consubstanciado por acreditar nesta possibilidade, apesar dos percalços e obstáculos encontrados. Pude perceber, entretanto, que resgatar o ânimo, a credibilidade na educação, a confiança entre os professores de diferentes níveis e acreditar no comprometimento dos licenciandos talvez seja o caminho para se conseguir concretizar as iniciativas de melhoria na formação docente.

Com base no exposto acredito que se faz necessário transcender o sentido puramente técnico e/ou a ideia da prática no Estágio Supervisionado. Isso é possível, principalmente, dedicando atenção às inúmeras transformações pelas quais tem passado a Ciência Geográfica, o ensino da Geografia, o docente, a escola, enfim, a formação docente como um todo, para que se possa entender verdadeiramente a importância do estágio na formação dos futuros docentes.

Toda esta experiência comprovou que é preciso ultrapassar as resistências e investir em formas mais criativas e concretas de pensar o Estágio Supervisionado em Geografia. Não é possível continuarmos nos prendendo em concepções ultrapassadas com excesso de regência e de relatórios. Pelo contrário, a pesquisa no estágio demonstrou ser uma alternativa na busca de uma Educação Geográfica, contribuindo expressivamente para a formação inicial dos licenciandos, desde que haja por parte de todos os sujeitos envolvidos no estágio um compromisso com a educação de qualidade.

Espero que a tese do *estágio enquanto espaço de pesquisa* sirva de base para outros cursos de Licenciatura em Geografia repensarem suas propostas de Estágio Supervisionado na busca da formação do professor pesquisador e da articulação da teoria e da prática na formação inicial, viabilizando o enriquecimento da identidade docente de seus licenciandos. Para isto, é necessário despertar nos professores orientadores e supervisores o interesse em fazer parte desta nova caminhada rumo a um significativo Estágio Supervisionado em Geografia, no sentido de transformarmos a realidade desde a formação acadêmica até a *práxis* docente.

Entendo que a contribuição desta tese para a Geografia escolar concentrou-se em ter feito do estágio um momento de reflexão, questionamento e intervenção na qual a pesquisa oportunizou aos licenciandos em Geografia agir enquanto protagonistas de sua própria formação. Além disso, contribuiu com a formação continuada dos professores supervisores e possibilitou uma articulação entre teoria e prática por meio da pesquisa.

Por fim, esta tese é, ao mesmo tempo, o encerrar de uma caminhada consolidada por meio dos aportes teórico-metodológicos da Ciência Geográfica e da Ciência da Educação, e um instigante convite para continuar as investigações e análises acerca do Estágio Supervisionado em Geografia no intuito de que novos horizontes surjam, visando sempre uma formação docente de qualidade.

Referências



REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre a formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, A. (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BEZERRA, Amélia A; BAPTISTA, Thaiana N.F. Construindo aproximações entre o ensino e a pesquisa a partir das experiências de estágio na licenciatura em Geografia. XI ENPEG, Encontro de Prática de Ensino em Geografia. **Anais...** Goiânia, 2011 (CD-ROOM).

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BOLÍVAR, Antônio; DOMINGO, Jesus; FERNÁNDEZ, Manoel. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAGA, Maria C. B; SANTOS, F. A. Estágio Supervisionado: uma análise das concepções de estudantes de uma licenciatura em Geografia da Bahia. XI ENPEG, Encontro de Prática de Ensino em Geografia. **Anais...** Goiânia, 2011 (CD-ROOM).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. MEC. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior. Curso de Licenciatura de Graduação Plena.

_____. MEC. **Parecer CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

_____. MEC. **Parecer CNE/CP nº 21, de 06 de agosto de 2001**. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Curso de Licenciatura de Graduação Plena.

_____. MEC. **Parecer CNE/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 28/2001.

_____. MEC. **Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982**. Regulamenta a Lei n. 6.494/77.

BURIOLLA, Marta A. F. **O estágio supervisionado**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CALLAI, Helena Copetti. A educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. In: SANTOS, Lucíola L. C. P. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. A articulação teoria-prática na formação do professor de Geografia. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006.

_____. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**. Maio/Ago. 2005, n. 66. p. 227-247.

_____. **A formação do profissional da Geografia**. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

_____. O ensino da Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: AGB – Seção Porto Alegre, 1999.

CASTELLAR, Sonia M. V. Educação geográfica: formação e didática. In: MORAIS, E. M. B. de; MORAES, L. B. (Orgs.) **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010.

CAVALCANTI, Lana de S. Concepções teórico-metodológicas da Geografia escolar no mundo contemporâneo e abordagens no ensino. In: SANTOS, Lucíola L. C. P. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Formação inicial e continuada em geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATTA, Beatriz A; SOUZA, Vanilton C. de (Orgs.). **Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino de Geografia**. Goiânia: Vieira/NEPEG, 2008.

_____. Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. São Paulo: Papirus, 1998.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DIONNE, H. **Pesquisa ação para o desenvolvimento local**. Trad. Michael Thiollent. Brasília: Líber, 2007.

FIORENTINI, Dario. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES, Tadeu O.; GONÇALVES, Terezinha V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

GOODSON, Ivor. Professorado e histórias de vida: um campo de investigação emergente. In: GOODSON, I. (Org.). **Histórias de vida del professorado**. Barcelona: Octaedro, 2004.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GRAWITZ, Madeleine. **Méthodes des Sciences Sociales**. 9. ed. Paris: Éditions Dalloz, 1993, p. 532-565.

KAERCHER, Nestor A. Já é outubro! Te amo ainda mais! XI ENPEG, Encontro de Prática de Ensino em Geografia. **Anais...** Goiânia, 2011 (CD-ROOM).

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs. **Projetos de Ensino**: contribuições para a formação de professores. 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Estudos Sócio-ambientais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, 2008.

KNOWLES, J. G. Modelos para La comprensión de las biografías del professorado en formación y sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso. In: GOODSON, Ivor (Org.). **Histórias de vida del professorado**. Barcelona: Octaedro, 2004.

LEANDRO, Aldo G. et al. A prática de ensino e o estágio supervisionado na UEPB: reflexões a partir da formação docente. X ENPEG, Encontro de Prática de Ensino em Geografia. **Anais...** Porto Alegre, 2009 (CD-ROOM).

LEITE, Adriana F. **O Lugar: duas Acepções Geográficas.** Anuário do Instituto de Geociências - UFRJ - Laboratório de Geo-Hidroecologia – UFRJ. Vol. 21, 1998.

LISITA, V.M.S.S.; ROSA, D.; LIPOVETSKY, N. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática de professores.** 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. P.107-127.

MIRANDA, Maria I. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, Lázara C.; MIRANDA, Maria I. (Orgs.). **Estágio Supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto, 1999.

NUNES, Marcone D. R. Estágio supervisionado em geografia: a modalidade de extensão como alternativa viável à aprendizagem. XI ENPEG, Encontro de Prática de Ensino em Geografia. **Anais...** Goiânia, 2011 (CD-ROOM).

PÉREZ GÓMEZ, Angel. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria. S. L. **Estágio e docência.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Sobre a implantação dos Parâmetros Curriculares da SEESP. In: **Documentos – Proposta Curricular do Estado de São Paulo: uma leitura crítica.** São Paulo: APEOESP, APASE e CPP, 2008.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

PIMENTA, Selma G.; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel. Pesquisa colaborativa na escola; uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores. In: MARIN, Alda J. (Org.). **Formação continuada.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

PINHEIRO, Antonio C. **O Ensino de Geografia no Brasil.** Goiânia: Vieira, 2005.

PIRES, Lucineide M. et al. Os saberes docentes e a formação inicial do professor de Geografia: reflexões e percepções. XI ENPEG, Encontro de Prática de Ensino em Geografia. **Anais...** Goiânia, 2011 (CD-ROOM).

PONTUSCHKA, Nídia N. A formação inicial do professor: debates. In: SANTOS, Lucíola L. C. P. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T.I; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

ROCHA, Genylton Odylon Rego. Ensino de Geografia e a formação do geógrafo-educador. **Revista Terra Livre**. São Paulo: AGB, n. 11/12, 1996.

SACRISTÁN, José G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991.

SANTOS, Clézio. Os cursos de formação de professores de Geografia: reflexões e análises centradas em instituições públicas. **Caminhos de Geografia**. Fev. 2006, v. 7, n. 17. p. 62-71. Disponível em: <<http://www.ig.ufu.br/revistaqcaminhos.html>>. Acesso em: 22 out. 2010.

SANTOS, Helena Maria dos. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. In: Anais da **28ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG, 2005. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt0875_int.doc. Acesso em 20/01/11.

SANTOS, Wanda T. P. COMPIANI, Mauricio. Os desafios da operacionalização da prática de ensino e estágio supervisionado em geografia diante das reformulações curriculares: um estudo nas universidades estaduais paranaenses e paulistas. XI ENPEG, Encontro de Prática de Ensino em Geografia. **Anais...** Goiânia, 2011 (CD-ROOM).

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, Lázara C. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: o diálogo entre as discussões teóricas e a prática cotidiana. In: SILVA, Lázara C.; MIRANDA, Maria I. (Orgs.). **Estágio Supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.

SOUZA, Vanilton C. de; ZANATTA, Beatriz A. Concepções de prática de ensino e formação de professores de Geografia. In: CAVALCANTI, Lana de S. (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas em geografia**. Goiânia: Vieira, 2006.

SHULMAN, L. N. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Professorado. **Revista de Currículum y Formación del Professorado**, 2005, v. 9, n. 2.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

TONINI, Ivaine M. **Geografia Escolar**: uma história sobre seus discursos pedagógicos. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). **Resolução nº 69, de 12 de novembro de 2010**. Alagoas, Maceió: CONSUNI/UFAL 69/2010.

_____. **PPP – Projeto Político-Pedagógico**. Colegiado de Geografia. Licenciatura em Geografia. Alagoas, Maceió, 2007.

VEIGA, Ilma P. A. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio E. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 117-138.

_____. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Apêndices



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente
Curso de Geografia

ENTREVISTA 1: Professores Supervisores

Instituição de Graduação: _____ Ano: _____

Sexo: _____

Titulação: _____ Instituição: _____ Ano: _____

Carga horária em sala de aula – EF: _____ EM: _____

Tempo de magistério: _____

Trabalha em outras escolas? _____

Regime de trabalho (efetivo / temporário – jornada de trabalho: 20/40/60 h/a): _____

1. Fale um pouco dos motivos da escolha pela profissão e da licenciatura em Geografia.
2. Como avalia sua formação inicial em Geografia? Em que medida essa lhe proporcionou condições para o exercício profissional (pedagógicos/conteúdos)?
3. Existem diferenças entre a Geografia da universidade e da escola? Comente.
4. Enumere algumas dificuldades enfrentadas no início da carreira de professor de Geografia. Como lidou com as dificuldades, teve apoio, de que forma?
5. Em relação a sua carreira profissional: como se sente com a escolha da profissão professor? Motivações? Decepções?
6. Participa de cursos de formação continuada na escola ou fora dela? Liste-os.
7. Enumere as principais dificuldades enfrentadas pelo professor de Geografia na atualidade?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente
Curso de Geografia

ENTREVISTAS 2: Professores Supervisores

1. Para o(a) Senhor(a) como é receber o estagiário na escola?
2. Em sua opinião o que representa o momento do estágio para a escola e também para os estagiários?
3. Como o(a) Senhor(a) vê a relação universidade/escola no estágio? E, de que modo esta poderia melhorar?
4. Em que a universidade poderia contribuir para a escola, independente do estágio?
5. Você considera que o seu envolvimento com as atividades de estágio e com os estagiários contribui de alguma forma, para a sua formação? Justifique.
6. Como o (a) Senhor(a) enquanto professora da escola campo pode contribuir com os estagiários?
7. O que você considera ser um “bom professor de Geografia”?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente
Curso de Geografia

ENTREVISTA 3: Professores Supervisores

1. Qual a sua opinião acerca da realização de pesquisa no decorrer do estágio?

2. Em sua opinião, qual a importância da pesquisa no estágio para os professores da escola e para os estagiários?

3. Que temáticas o senhor(a) indicaria para serem pesquisados durante o estágio na escola? Justifique.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente
Curso de Geografia

NARRATIVA 1: Estágio Supervisionado I – Turma B

Nome: _____

Data: _____

1. Quais os fatos e oportunidades em sua vida que o conduziram à opção pelo curso de licenciatura em Geografia? Fique à vontade para escrever outros aspectos que acharem pertinentes sobre os questionamentos suscitados.

2. O que você entende por identidade docente? Fique à vontade para escrever outros aspectos que acharem pertinentes sobre os questionamentos suscitados.

3. Em sua opinião, de que modo o estágio pode contribuir com a construção da sua identidade docente? Fique à vontade para escrever outros aspectos que acharem pertinentes sobre os questionamentos suscitados.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente
Curso de Geografia

NARRATIVA 2: Estágio Supervisionado I – Turma B

Nome _____

Data _____

1. Escreva sobre a importância do estágio na Escola para a sua formação docente?
Fique à vontade para escrever outros aspectos que achar pertinentes sobre os questionamentos suscitados.

2. Qual a sua opinião sobre a realização de pesquisa no decorrer do estágio? Fique à vontade para escrever outros aspectos que achar pertinentes sobre os questionamentos suscitados.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente
Curso de Geografia

NARRATIVA 1: Estágio Supervisionado III

Nome _____

Data _____

1. Qual a sua opinião acerca da escola onde você realizou o estágio? Fique à vontade para escrever outros aspectos que achar pertinentes sobre os questionamentos suscitados.

2. Como foi a sua relação com os alunos da escola no decorrer do estágio? Fique à vontade para escrever outros aspectos que achar pertinentes sobre os questionamentos suscitados.

3. Indique em que o estágio tem contribuído na sua formação docente? Fique à vontade para escrever outros aspectos que achar pertinentes sobre os questionamentos suscitados.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente
Curso de Geografia

NARRATIVA 2: Estágio Supervisionado III

Nome _____

Data _____

1. Como foi o seu acompanhamento pelo professor orientador e o professor supervisor no decorrer deste estágio? Fique à vontade para escrever outros aspectos que achar pertinentes sobre os questionamentos suscitados.

2. Quais as implicações da pesquisa desenvolvida neste estágio para a sua formação docente? Fique à vontade para escrever outros aspectos que achar pertinentes sobre os questionamentos suscitados.

3. Como você avalia o seu estágio na escola? Fique à vontade para escrever outros aspectos que achar pertinentes sobre os questionamentos suscitados.

