



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE ERECHIM
CURSO DE GEOGRAFIA**

CHERLIN BERTELLA CELUPPI

**OS SABERES DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA:
UMA ANÁLISE SOBRE OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS**

ERECHIM

2016

CHERLIN BERTELLA CELUPPI

**OS SABERES DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA:
UMA ANÁLISE SOBRE OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Geografia da Universidade Federal da fronteira Sul como um dos requisitos para obtenção do grau de licenciada em Geografia.

Orientador: Prof. Robson Olivino Paim

Erechim-RS
2016

DG/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Celuppi, Cherlin Bertella

OS SABERES DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE
GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE SOBRE OS ESTÁGIOS
SUPERVISIONADOS/ Cherlin Bertella Celuppi. -- 2016.
77 f.

Orientador: Robson Olivino Paim.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
geografia , Erechim, RS , 2016.

1. Saberes Docentes. 2. Formação de Professores de
Geografia. 3. Estágios Supervisionados. I. Paim, Robson
Olivino, orient. II. Universidade Federal da Fronteira
Sul. III. Título.

CHERLIN BERTELLA CELUPPI

OS SABERES DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA:
UMA ANÁLISE SOBRE OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador: Prof. Me. Robson Olivino Paim

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em 20/06/2016.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Alana Rigo Deon - UNIJUÍ



Prof. Me. Ana Maria Pereira - UFFS



Prof. Me. Robson Olivino Paim - UFFS

AGRADECIMENTOS

Esta página dedica-se a expor minha gratidão a todos que contribuíram para a realização deste trabalho e também durante a minha caminhada como licencianda em Geografia.

Agradeço inicialmente ao meu professor, mestre orientador Robson Olivino Paim, certamente alguém a quem gostaria de orgulhar, pois sempre muito dedicado ao meu trabalho possibilitou-me concluí-lo. Pela grande contribuição, orientação e incentivo do meu orientador Robson, gostaria de expôr minha eterna gratidão e dizer que se consegui foi porque recebi sua atenção e dedicação em meu trabalho.

Durante minha caminhada muitos professores estiveram dedicados com a minha formação, sempre me incentivando ao máximo para não me deixar fraquejar, mas preciso dizer que nunca tive tanto carinho à profissão desde que me deparei com os estágios supervisionados e, também por isso, meu trabalho de conclusão é voltado a esta atividade que me permitiu inúmeros desafios e conquistas, então, meu muito obrigado aos mestres que estiveram comigo durante os quatro estágios que realizei, à professora mestre Ana Maria de Oliveira Pereira e ao professor doutor Reginaldo José de Souza, grandes professores que tive o privilégio de conhecer.

Agradecer ao meu marido Tiago Celuppi por ter paciência e muito amor comigo, foi com quem pude contar para me motivar nos dias que pensei em desistir: amor você me ajudou e sempre acreditou que eu conseguiria. Serei eternamente grata a você. Amo-te para sempre.

Aos meus pais, Lurdes e Sergio Bertella, obrigada por me ensinarem que a conquista maior de uma pessoa vem de sua dedicação com o que faz, da honestidade com a qual se veste e da verdade com que se baseia, pelo grande exemplo que são de pais para mim, então hoje eu posso colocar aqui parte do meu amor e gratidão por vocês.

Aos meus irmãos Alex e André vocês são parte dessa caminhada também, grandes profissionais, exemplos que me espelho, obrigada.

Minha fé possibilitou com que eu acreditasse nos meus sonhos, hoje vivencio um deles, então obrigada Meu Deus e minha Santa Paulina a qual rezo e agradeço pelos dias que se seguem em minha vida, muitos foram os pedidos que alcancei e hoje mais um torna-se real.

“Nunca jamais desanimeis, embora venham ventos contrários.” (SANTA PAULINA)

“O conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro. Entretanto, é nas certezas doutrinárias, dogmáticas e intolerantes que se encontram as piores ilusões; ao contrário, a consciência do caráter incerto do ato cognitivo constitui a oportunidade de chegar ao conhecimento.”
(MORIN, 2000 apud MARTINS, 2010, p.14)

RESUMO

O estudo desenvolvido teve como foco identificar os saberes necessários á docência na formação do professor de Geografia durante as atividades dos estágios curriculares. Para a análise sobre os saberes docentes foram selecionados os relatórios de estágio de uma das turmas de licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim (RS). Utilizando-se de mapas de conteúdo os dados foram explanados. As categorias de saberes utilizadas na pesquisa proposta se basearam nos estudos de Selma Garrido Pimenta (1996) que coloca em foco três saberes: os do conhecimento, da experiência e pedagógicos. Com o estudo pode-se identificar que os saberes do conhecimento e pedagógicos foram bastante citados, os saberes experiências não apareceram na mesma proporção, assim mostrou-se a importância da atividade de estágio para o desenvolvimento dos saberes docentes pelos licenciandos.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Estágios. Formação de Professores de Geografia.

ABSTRACT OU RESUMEN

The study developed focused on identifying the necessary knowledge will be teaching in the formation of geography teacher during the activities of traineeships. For the analysis of the teacher's knowledge were selected stage reports of one of undergraduate classes in Geography, Federal University of Southern Frontier, campus Erechim (RS). Using content data maps have been described. The categories of knowledge used in the research proposal is based on studies of Selma Garrido Pimenta (1996) which foregrounds three knowledge: the knowledge, experience and teaching. With the study can identify the knowledge of knowledge and teaching were quite cited the experiences knowledge did not appear in the same proportion, and showed the importance of training activities for the development of teaching knowledge by undergraduates.

Keywords: Knowledge Teachers. Stages. Geography Teacher Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EUA – Estados Unidos da América.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

CNE/CES – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior.

PPC – Projeto Pedagógico do curso de Geografia.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul.

RS – Rio Grande do Sul.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	17
1.1 SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	17
1.2 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	24
1.3 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA	32
2 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	38
2.1 OS SABERES DOCENTES	38
3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UFFS-ERECHIM.....	50
3.1 ESTÁGIO E FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO: DIRETRIZES E BASES	50
3.2 DIMENSÕES OPERACIONAIS	53
4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: QUE SABERES CONSTRUÍMOS?	59
4.1A PRESENÇA DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA.	60
4.2 A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DO CONHECIMENTO	63
4.3 A CONSTRUÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS.....	73

INTRODUÇÃO:

A educação cria possibilidades para que se promovam mudanças em diversos contextos da sociedade, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos sobre as realidades em que estão inseridos. A atuação do professor é fundamental neste processo, pois “ao promover a aprendizagem, ao criar situações didáticas com vistas à mobilização da atividade cognitiva do aluno, o professor também contribui para o desenvolvimento do estudante, e para sua formação enquanto ser humano” (MARQUES; PIMENTA, 2015, p. 138), de modo que os saberes necessários para a docência se fazem importantes na formação e na atuação deste profissional.

Desse modo, compreendemos como primordial a formação dos professores, que na interação com seu estudante é responsável por promover influências nas dinâmicas sociais em que está inserido, além de contribuir na formação do aluno. A proposta de formação do profissional da educação, acontece com maior preocupação, por parte do governo, a partir do século XX, com a lei n.9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que em dezembro de 1996 propôs alterações para as instituições formadoras e também para os cursos de formação de professores, sendo que em 2002 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e após para cada um dos cursos de licenciatura tratando como foco principal os saberes específicos para cada uma das disciplinas e deixando a formação pedagógica com um espaço estreito e não tão específico (GATTI, 2010, p.1356 - 1357).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 62º regulamenta que “[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”, sendo obrigação de cada universidade ou instituto a elaboração de um currículo que leve as diretrizes gerais pertinentes em consideração.

As diretrizes específicas dos cursos de Geografia (Parecer CNE/CES 492/2001) abordam que para formação do profissional docente, o curso proporcione vários fundamentos, que venham a contribuir para o desenvolvimento do estudante, futuro professor. Cita noções importantes que colaboram na construção profissional, dentre elas, a capacidade de dominar os conteúdos básicos, que na Geografia envolvem questões do espaço físico e social do homem. Quando o estudante domina os conteúdos é capaz de organizar o conhecimento, assim durante o processo de ensino consegue concatenar elementos para aprendizagem.

Para a articulação entre a teoria e a prática são previstas atividades acadêmicas como

os estágios. Nas Diretrizes Nacionais do curso de Geografia consta que para a área da licenciatura é necessária orientação também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica, assim de acordo com a Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui essas Diretrizes em seu artigo.13, inciso 3º (p.06) trata que o estágio curricular “[...] deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.”

Compreendemos que para desenvolver a docência, o futuro profissional precisa estar amparado por saberes que envolvem os conhecimentos e as práticas necessárias para que aconteça a aprendizagem durante o ensino, e por isso, é importante estudar quais os saberes docentes são abordados durante os estágios, visto que é uma das etapas de formação dos educadores na qual culmina o seu processo de formação inicial.

Partindo da importância na formação dos profissionais da educação que repercute na forma como vão atuar nas salas de aula, e compreendendo a influência que estes profissionais exercem sobre a vida de seus estudantes e, conseqüentemente, para a construção da sociedade, este trabalho prioriza investigar o estágio enquanto uma etapa dos cursos de licenciatura, identificando suas contribuições para a construção dos saberes docentes na formação profissional, uma vez que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Geografia a atividade de estágio deve ser realizada para que ocorra a articulação entre teoria e prática.

Para tanto, ressaltamos a importância do estágio para a construção conceitual dos estudantes, sendo também “uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96) nos cursos de formação de docentes, propiciando ao aluno a obtenção da experiência profissional que é importante para a sua formação e experiência com a profissão.” (MARTINS, R. 2015a, p. 239). Aqui ressaltamos os saberes docentes na construção profissional do educador, aparecendo como integrantes na construção das competências e habilidades que os estudantes agregam durante o curso e que constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Na formação inicial, o estágio possibilita ao licenciando participar do meio escolar, compreendendo a dinâmica da escola e experimentando da profissão. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação tem-se expresso no artigo 61º que a formação dos profissionais da educação deve atender diferentes níveis do ensino e as fases de desenvolvimento do estudante. Expresso que um dos fundamentos à educação é a associação entre teorias e práticas. É pertinente, então, dialogar que o estágio permite essa associação, que segundo estudos de Rosa Martins, Selma Garrido Pimenta, Helena Copetti Callai e Nadia Aparecida de

Souza, se torna indispensável, independente da área, pois potencializam aprendizagens que contribuem na formação dos sujeitos.

Compreendemos o estágio como o momento em que a ação acontece, com a preparação de aulas, execução do planejamento, organização de material e elaboração de estratégias de ensino, práticas que contribuem na constituição da identidade profissional.

Na Geografia, uma questão abordada por Rosa Martins (2015a, p.242) e que compõe um argumento importante na justificativa deste trabalho, é quando aponta a dificuldade nos cursos de Geografia em realizar articulações entre os conteúdos da Geografia com os conhecimentos de cunho pedagógico e educacional, e confirma que a formação profissional do educador necessita de conhecimentos didáticos e pedagógicos. Neste estudo analisamos o estágio e suas contribuições para a construção de saberes docentes na formação do professor de Geografia.

A formação do professor de Geografia exige deste ser “um cidadão que saiba reconhecer no cotidiano do lugar em que cada um vive expressões locais e regionais de uma realidade que é global” (CALLAI, 2013, p.105). De modo que o estágio possa ser um momento em que o futuro professor seja capaz de construir saberes importantes para a sua formação. Pimenta (1996, p.82) expõe que esses saberes contribuem na hora da atuação docente ajudando o professor a encontrar instrumentos para construírem práticas, pois é no momento da ação do professor que se produzem **saberes pedagógicos**.

As categorias de saberes utilizadas na pesquisa proposta se baseiam nos estudos de Selma Garrido Pimenta (1996) que colocam em foco três saberes: os do conhecimento, da experiência e pedagógicos.

Os **saberes da experiência**, conforme Pimenta (1996, p.76-77), são aqueles que já fazem parte do licenciando porque conhecem sobre a profissão desde sua experiência enquanto alunos, diferenciando os professores aos quais passaram pelas metodologias que cada um utilizava, sabem da profissão também através da “experiência socialmente acumulada,” conhecem sobre a profissão o que escutam ou já presenciaram, não possuem um conhecimento como atuantes na área, pois “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a prática [...]” (PIMENTA, 1996, p.77).

Os **saberes do conhecimento** são os específicos da ciência em que o estudante se especializa, logo contribuem na construção da identidade profissional. Segundo Pimenta (1996, p.78) é preciso “[...] produzir as condições de produção do conhecimento” este precisa ser trabalhado para possibilitar a contextualização no âmbito da sociedade.

Para que ocorra a produção de conhecimento, escola e professores precisam realizar o trabalho de “[...] proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes, pelo desenvolvimento da reflexão, adquirirem a *sabedoria* necessária à permanente construção do humano” (PIMENTA, 1996, p.79). Compreendemos que os **saberes do conhecimento** precisam ser relacionados as totalidades visando aos estudantes refletir sobre os mesmos.

Os **saberes da pedagogia** “[...] se constituem a partir de prática, que os confronta e reelabora” (PIMENTA, 1996, p.82), mas não só da prática, também precisam ser trabalhados junto às ciências para que através das diferentes estratégias utilizadas pelo professor colaborem na construção do conhecimento. As práticas docentes envolvem a experimentação e problematização das temáticas e após a análise dos resultados.

A prática envolve **saberes do conhecimento**, pois “conhecimento não se reduz à informação” (MORIN, 1993 apud PIMENTA, 1996, p.78), e dessa forma cabe ao professor tornar as informações bases para futuros conhecimentos, através da contextualização, classificação e análise das informações, e para que isso aconteça o licenciando no estágio e futuramente como profissional, precisa amparar-se nos **saberes pedagógicos** que colaboram com a prática de forma a compreender a teoria, associações essenciais no processo de ensino, que fortalecem as aprendizagens e contribuem na formação dos sujeitos na docência.

Contradizendo Pimenta que trabalha com uma construção do que é ser professor muito antes do ingresso do estudante licenciando na Universidade, através dos **saberes da experiência**, que conforme seus estudos seriam também construídos pela experiência como alunos, através do que já presenciaram ou escutaram sobre a profissão, os estudos de Rosa Martins (2010, p.39) expõem uma identidade que começa a ser construída com o ingresso do estudante na universidade e depois aperfeiçoada durante a prática de estágio e desenvolvida durante toda a sua vida acadêmica não relacionando as experiências antes disso.

Assim, conforme Rosa Martins (2010, p.39), concordamos com a necessidade de construção dos saberes docentes devido às exigências socioculturais, escolares e pessoais, tendo influência na construção da identidade de um professor. Portanto os saberes docentes tornam-se importantes no processo de formação compondo a individualidade de cada educador.

Durante o estágio, o estudante vai retomar os conteúdos apreendidos no decorrer do curso, utilizando-se de estratégias de ensino, com o objetivo de potencializar as aprendizagens do seu aluno. Para isso precisa buscar de metodologias que contribuam no ensino, depara-se então com dificuldades e questionamentos em relação à associação entre teoria e prática, uma

vez que, o estágio, muitas vezes, se torna a primeira experiência de muitos licenciandos na prática da futura profissão.

Para acrescentar na formação profissional, os saberes docentes podem contribuir para o desenvolvimento das aulas, uma vez que, o estudante estagiário precisa criar situações didáticas e para isso pode repensar práticas e também metodologias observadas durante a trajetória como estudante. Além do que, os saberes nunca são finitos nem incontestáveis, o professor como mediador de conhecimentos deve permanecer sempre em processo de formação contínua para “[...] a constante atualização dos seus saberes, respondendo a níveis de competência cada vez mais elevados, dentro um sistema de constantes avaliações”, e constantes mudanças (BORGES, 2004, p.35 apud MARTINS, R. 2010, p.42).

Os relatórios de estágio exigidos após a realização da atividade pela Universidade proporciona ao licenciando a prática da reflexão sobre a prática, fundamentada pela teoria, assim como, o relato de como procederam-se os encontros durante a atividade, o desenvolvimento das aulas e quais as definições deles com a conclusão das atividades de estágio. Desse modo, partimos da análise dos relatórios do Estágio Supervisionado Prática de Ensino em Geografia IV (Docência no Ensino Médio), de uma das turmas de licenciatura em Geografia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus de Erechim (RS), para compor a pesquisa sobre os saberes da docência na formação do professor de Geografia durante os estágios supervisionados.

De modo que para a realização da pesquisa é necessário questionar qual é a importância do estágio na formação do professor? Indagando a respeito de quais as contribuições do estágio para a construção dos saberes docentes. Para isso, como os relatórios desenvolvidos ao fim da atividade de estágio abordam a construção de saberes docentes na formação do professor de Geografia no estágio? Dessa forma nossa pesquisa procurará desenvolver essas questões e assim contemplar o tema maior que é os saberes docentes na formação do professor durante o estágio.

Após os estágios realizados durante o curso de licenciatura em Geografia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Erechim (RS) surge o interesse em realizar a pesquisa final sobre a formação docente voltada para o tema estágio na formação do professor de Geografia. Orientada pela importância do estágio na formação da identidade do professor e entendendo o tema como uma fonte futura de pesquisas que podem auxiliar em propostas nos estágios de licenciatura em Geografia contribuindo na formação do profissional docente.

Para responder aos objetivos da pesquisa, pesquisamos sobre os saberes da docência,

selecionando-os segundo estudos de Selma Garrido Pimenta, esses servirão para compor a contextualização sobre os saberes da docência na pesquisa, embasada por tais saberes, e compreendendo a importância do estágio, pretendo a partir da abordagem dos licenciandos em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) em seus relatórios finais de estágio IV, identificar os saberes docentes que foram mobilizados durante a atividade de estágio.

Buscamos com o método crítico-dialético desenvolver a pesquisa por se tratar de um método mais crítico a realidade. Pois ao realizarmos apontamentos sobre a formação docente e a prática de estágio estaremos percorrendo um caminho de discussões amplas e complexas. A relação do sujeito com o objeto “[...] se dá de forma contraditória não ocorrendo a ‘soberania’ de nenhum deles [...]” (SPOSITO, 2004, p.46), também por isso optamos por esse método de abordagem, pois, durante a construção conceitual o sujeito vai possuir a mesma importância que o objeto a ser estudado.

Pesquisas que se utilizam de uma abordagem mais crítica de acordo com Sposito (2004, p.52) possuem uma fundamentação teórica pela eleição de categorias de análise na articulação com a realidade que vai ser estudada, aqui ressaltamos que para a realização desta pesquisa buscamos embasamentos nos saberes docentes segundo classificação da autora Selma Garrido Pimenta. Tendo como base os saberes docentes, buscaremos identificá-los no material de pesquisa que utilizaremos visando à complementação do trabalho.

A interpretação e representação dos dados é algo muito importante e deve ter um mesmo movimento “[...] o de olhar atentamente para os dados da pesquisa” (GOMES, 1994, p.68), dessa forma preocupando-se com a análise dos dados, usaremos de mapas de conteúdo para a representação dos resultados e assim identificar como o tema estágio vem sendo abordado nos relatórios dos licenciandos em Geografia da UFFS, prestando contribuições na área da formação do licenciando em Geografia como referencial para outras reflexões sobre os estágios.

Embasados no método dialético a pesquisa proposta é exploratória, esse tipo de pesquisa tem como “[...] principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p.27). Tendo esse tipo de pesquisa como objetivo proporcionar uma visão mais geral sobre determinados fatos, podendo ser uma etapa de uma pesquisa mais ampla futuramente.

Dessa forma orientados por esse método, entendemos a pesquisa, como uma fonte futura de estudos para a análise dos estágios nos cursos de licenciatura em Geografia. Através

da análise dos relatórios de estágio pesquisamos os dados que vão compor o trabalho.

Buscamos trabalhar questões como: a importância do estágio na formação do professor de Geografia, desenvolvendo uma pesquisa de como o estágio pode contribuir para a formação da identidade do futuro professor, através dos relatórios de estágio.

Abordaremos questões de cunho social, por isso uma pesquisa qualitativa, com o intuito de compreender especificamente se ocorre à construção de saberes docentes durante os estágios, atribuindo de forma indutiva significados aos dados obtidos através das leituras realizadas nos doze relatórios de estágio selecionados. Analisaremos essas produções para obter os dados necessários ao desenvolvimento do trabalho, assim identificar nos relatórios de estágio a abordagem feita pelos licenciandos sobre os saberes da docência para a formação do professor de Geografia.

Conforme método de procedimento, o estudo encaixa-se como monográfico, por trabalhar com conceitos e pesquisa, conceitos analisados como o de estágio e saberes docentes. O método monográfico de acordo com Gil (2008, p.18) “[...] parte do princípio de que o estudo de um caso em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou mesmo de todos os casos semelhantes. Esses casos podem ser indivíduos, instituições, grupos, comunidades, etc.”

Quanto aos procedimentos de coleta para pesquisa, trata-se, de um trabalho bibliográfico, pois serão analisados os relatórios de estágio de uma das turmas de licenciatura em Geografia da UFFS. Para a elaboração deste estudo serão utilizados referenciais bibliográficos de autores que trabalham com o tema estágio, saberes docentes e formação do professor de Geografia, de modo que será utilizado como meio de pesquisa documentação indireta de materiais já produzidos e que farão a base da pesquisa.

A sistematização dos dados vai acontecer utilizando-se de mapas de conteúdo. Os mapas consistem em esquematizar o conteúdo de forma a expor os dados encontrados durante a análise dos trabalhos, em tópicos dentro de esquemas organizados conforme cada objetivo.

Esse mapa é um resumo visual da pesquisa que já foi conduzida por outros e é tipicamente representado em uma figura. Os mapas são organizados de diferentes maneiras. Uma maneira pode ser uma estrutura hierárquica, com uma apresentação de cima para baixo da literatura, terminando na base com o estudo proposto. Outra maneira pode ser similar a um fluxograma, em que o leitor entende a literatura como se desdobrando da esquerda para a direita, com a seção mais à direita sugerindo o estudo proposto. Um terceiro modelo pode ser uma série de círculos, cada um representando um corpo da literatura e, a interseção dos círculos, o local em que a pesquisa futura está indicada. (CRESWELL, 2010, p. 61-62 apud SILVA; PEREIRA, 2013).

Ainda segundo o mesmo autor “[...] tais mapas são ferramentas úteis para a apresentação das informações a pesquisadores iniciantes [...]”, dessa forma uma opção que torna a pesquisa exposta de maneira fácil para compreensão e análise dos dados.

Parte 1:
O estágio na formação do professor

1. O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

1.1 SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A partir da segunda metade do século XX, principalmente nos anos de 1990, a preocupação com a formação do profissional da educação tornou-se um movimento crescente e em discussão no Brasil. Reflexo das mudanças provenientes no decorrer dos anos, a formação do professor foi marcada por diferentes tendências que exerceram impacto na ação do professor.

As mudanças observadas com o passar do tempo são reflexo de uma necessidade do sistema econômico, que atribui para o professor adequar-se nas reformas educacionais provenientes das legislações e políticas educacionais implantadas pelos governos que atendem muito mais interesses políticos e econômicos do que em necessidades sociais e educacionais.

A formação do professor está relacionada com o ato de ensinar, concordamos que “ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legados pelas gerações anteriores de seres humanos.” (CHARLOT, 2013, p.114). Posto que a formação do profissional da educação reflete os diferentes meios que este profissional buscou para acompanhar as mudanças sociais e educacionais evidenciadas após inúmeras reformas.

O professor é um sujeito em permanente formação, dotado de saberes que se complementam com o passar dos anos, os quais são agregados ao longo da formação e da atuação docente. “O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico” (CUNHA, 2013, p.04). Lembrando que ele também é um sujeito dotado de saberes oriundos de diferentes contextos e tempos em que exerceu ou exerce a profissão.

A preocupação com a formação de professores no Brasil aconteceu de forma mais explícita depois da Independência, isso pelo fato da preocupação por uma instrução da população:

Foi na Lei das escolas de primeiras letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que a referida preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo (lancasteriano)¹, a lei

¹ Segundo Castanha (2012, p.02) “O sistema monitorial ou método Lancaster, como ficou conhecido no Brasil, foi desenvolvido na Inglaterra, no final do século XVIII e início do século XIX, momento em que a Inglaterra passava por uma fase de intensa urbanização, devido ao processo acelerado de instrumentalização. Seus criadores foram Andrew Bell e Joseph Lancaster. De acordo com a proposta, o professor ensinava a

estipulou, no artigo 4º, que os professores deveriam ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias (MOACYR, 1936, p. 189 apud SAVIANI, 2013, p.05).

Para exercer a profissão de professor todo o sujeito necessita de contínua formação, sendo que de acordo com o nível de escolarização que pretende atuar também dependerão as exigências de qualificação para tal. Quanto à formação superior, é possível realizá-la gratuitamente em instituições públicas, no entanto, na formação continuada, os investimentos são cada vez menores, principalmente pelos governos dos estados. Esta qualificação possibilita ao professor complementar cada vez mais seu campo de conhecimento e isso reflete na sua atuação. É evidente como desde o método mútuo de atuar que o professor vem sendo pressionado a exercitar sua função conforme as necessidades do Estado.

Facci (2004, p.33) explica sobre como a sociedade capitalista tem influenciado na profissão docente. Ela coloca que “a sociedade capitalista não tem interesse em possibilitar a socialização do saber que desvende suas contradições, não tem interesse que os homens tenham consciência de sua condição de exclusão dessa sociedade e dos bens culturais,” assim nas escolas se valoriza mais a formação visando competências para o mercado de trabalho do que uma formação voltada para o amadurecimento crítico conceitual dos alunos.

A autora explica que foi na década de 1960 na Inglaterra e depois em 1980 nos EUA que a formação do professor por uma abordagem reflexiva, inicialmente devido a uma contraposição à abordagem tecnocrática, aprendizagem de técnicas, que segundo Zanella (2000, p.02 apud FACCI, 2004, p.42) “[...] evidencia que a atividade do professor é apenas instrumental, com a finalidade de solucionar problemas por meio de aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.” Aplicando um conteúdo pronto, não importando o contexto em que o professor estaria atuando.

Já a formação do professor reflexivo, segundo Gómez (1995, p.106 apud FACCI, 2004, p.42) é fundamental ‘para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora’. Assim, o processo de formação do professor é encarado como contínuo, e de tal modo o professor entende como uma obrigação estar em constante formação, isso significa que o Estado deixou de ser quem deveria investir nisso, e passa a obrigação para o professor como uma exigência da própria profissão.

lição a um ‘grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes’. Os alunos eram divididos em pequenos grupos, os quais recebiam a ‘lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado’. Assim um professor poderia ‘instruir muitas centenas de crianças’ (EBY, 1978, p.325 apud CASTANHA, 2012, p.02)”.

Embasamo-nos em trabalhos de Saviani (2009, 2013) que tratam sobre o tema da formação docente no Brasil para contribuir na descrição a seguir realizada.

Segundo o autor, a história da formação docente no Brasil pode ser analisada em seis etapas. Iniciando pelos anos de 1827-1890, quando a “[...] Lei das Escolas de Primeiras Letras que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas [...]” até 1890 nas tentativas de instalação de escolas normais

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as escolas normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas do “modelo pedagógico-didático”. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras prevalecendo, portanto, o “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas primárias. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2013, p.05).

Podemos observar, ainda hoje, resquícios desse modelo de atuação, quando os licenciandos entram na formação docente em busca da profissionalização para a atuação no mercado do trabalho, chegam com a ideia de que basta conhecer sobre os conteúdos da disciplina específica. Assim, durante o processo de formação inicial, questionam-se sobre o porquê aprender tão profundamente cada tema e conteúdo, não compreendendo a importância do preparo didático-pedagógico.

Entre os anos de 1890-1932, “pode-se considerar que o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais² foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, levada a efeito em 1890” (SAVIANI, 2009, p.145). A principal inovação com essa reforma, segundo o autor, foi a criação da escola-modelo, de maneira que os outros estados do país mandavam seus educadores estagiar em São Paulo, firmando a Escola Normal pelo país.

Mesmo com o padrão de Escola Normal concedido através da reforma paulista e fixada no país, “[...] não se traduziu em avanços muito significativos, trazendo ainda a marca da força do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos” (SAVIANI, 2009, p.145). Sendo as Escolas Normais “caracterizadas por um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo”

² “As Escolas Normais, desde o momento de sua institucionalização, foram importantes ‘agências’ na mediação da cultura, ou melhor, instâncias responsáveis pela divulgação do saber, das normas e técnicas necessárias à formação dos professores.” (MARTINS, A. p.02)

(TANURI, 2000, p.72 apud SAVIANI, 2009, p.146).

Então, em 1932,

Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino mas também da pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova³. (SAVIANI, 2009, p.145)

Dessa forma os Institutos de Educação “[...] foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico.” A formação dos professores passava a ser composta por um modelo pedagógico-didático, “[...] que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais” (SAVIANI, 2009, p.146), que tinham como maior preocupação o domínio dos conteúdos, sem preocupar-se com o aspecto social do ensino.

Assim, os Institutos de Educação foram incorporados às Universidades, sendo que pelo Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939, onde

[...] foram organizados os Cursos de Formação de Professores para o ensino secundário. Aos Cursos de Licenciatura coube a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias; e os Cursos de Pedagogia ficaram com o encargo de formar os professores das Escolas Normais (SAVIANI, 2013, p.06).

Nem sempre a formação dos professores no Brasil se preocupou com o caráter social do ensino. Na primeira metade da década de 1970, conforme Pereira (2006, p.16), “[...] o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes.” Dessa forma, a formação dos professores era voltada especificamente para a instrumentalização da técnica. Complementando a isso, as pesquisas daquela época eram inspiradas “[...] na organização industrial e tendo como pressuposto as ideias de produtividade e controle, centram-se na teoria da organização do

³ “Movimento encampado pela elite intelectual brasileira que propunha conduzir o país à modernidade por meio da Educação, o escolanovismo e, particularmente, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, representam um marco na redefinição da Educação no Brasil e na construção da escola pública.” (XAVIER, 2002 apud ALVES, 2007 p.268). “O escolanovismo representa uma proposta pedagógica de caráter humanista e tem seus pressupostos constituídos a partir da chegada ao Brasil de idéias oriundas da Europa e dos Estados Unidos, principalmente do educador norte-americano John Dewey e sua concepção liberal de educação e sociedade. Assim, o eixo do ensino que na escola tradicional estava centrado no professor, foi no escolanovismo deslocado para o aluno, buscando atender suas necessidades e seus interesses.” (ALVES, 2007 p.268).

trabalho e procuraram subsidiar as questões administrativas dos sistemas escolares” (SANT’ANNA, 1976 apud CUNHA, 2013, p.04).

Já na segunda metade dos anos 1970, Pereira explica uma mudança dos enfoques técnico e funcionais na formação dos professores, “[...] por influência de estudos de caráter filosófico e sociológico, a educação passa a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente” (CANDAUI, 1982 apud PEREIRA, 2006, p.17). Segundo Feldens (1984 apud PEREIRA, 2006, p.17) “[...] as teorias sociológicas que consideravam a escola como reprodutora das relações sociais, chegaram às universidades brasileiras, aos centros de formação de professores, no mesmo período.” A escola passa a ser um lugar de contradições, em que ideias e mudanças podem acontecer.

Os anos 1980 foram marcados por fortes debates sobre a formação de professores e o papel da educação na sociedade brasileira privilegiando pontos como “[...] o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares” (SANTOS, 1992 apud PEREIRA, 2006, p.18). Foi com a crítica iniciada pela tendência de cunho marxista que reagiu “[...] à forma neutra, isolada e desvinculada de aspectos político-sociais, pela qual a formação docente foi fundamentalmente tratada até a década anterior” (PEREIRA, 2006, p.17), que a educação passou cada vez mais a ser um meio de discutir as funções sociais, assumindo uma postura mais crítica que nos anos anteriores, mas ainda engajada na função política. Assim como cita Pereira (2006, p.27), “[...] a importância do professor em seu processo de formação conscientizar-se da função da escola na transformação da realidade social dos seus alunos e ter clareza da necessidade da prática educacional estar associada a uma prática social mais global.”

Essa mudança de enfoque com a preocupação do papel da educação na sociedade aconteceu devido às mudanças que ocorreram após o golpe militar de 1964 que suscitou em modificações na legislação do ensino, como a Lei nº5.692/71 que “[...] modificou o ensino primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura desapareceram as Escolas Normais” (SAVIANI, 2013, p.06-07) e com isso a formação necessária para atender aos diferentes níveis de ensino também passou por mudanças, expressando “[...]o próprio movimento da sociedade brasileira de superação do autoritarismo implantado a partir de 1964 e de busca de caminhos de redemocratização do país” (CANDAUI 1987, p. 37 apud PEREIRA 2006, p.18).

A formação do educador nos anos 1980 teve como aspectos relevantes a formação política e técnica que envolvesse necessariamente a “competência técnica e o compromisso político” (SANTOS, 1992, p.138 apud PEREIRA, 2006, p.29). Essa discussão aparece

salientada em trabalhos de Mello (1982, p.44 apud PEREIRA, 2006, p.30), e Nosella (1983, p.91 apud PEREIRA, 2006, p.30), que possuem obras sobre os debates que se desenvolviam em meio à discussão da técnica e da política na educação e como ambas deveriam ser tratadas em conjunto.

Para explicar o debate que envolveu os trabalhos desses autores, Pereira (2006, p.30) expõe que as ideias de Mello referiam-se que “[...] o compromisso político do professor cumpre-se pela mediação da competência técnica, ou então, que a passagem do senso comum à vontade política se dá pela mediação da competência técnica.” Já Nosella cita que essas ideias significariam “um novo e disfarçado tecnicismo pedagógico” (NOSELLA, 1983, p.91 apud PEREIRA, 2006, p.30). Para o autor, existiriam diferentes enfoques entre a competência técnica vista pela cultura dominante é entendida pelas classes dominantes.

É nos anos 1990 que “[...] o pensamento educacional brasileiro e os estudos sobre formação do professor voltam-se crescentemente para a compreensão dos aspectos microsociais, destacando e focalizando, sob novos prismas, o papel do agente-sujeito” (PEREIRA, 2006, p. 41). É então que começam os esforços para uma formação de um futuro profissional que esteja vinculado à pesquisa: o professor pesquisador.

O professor pesquisador destaca-se por ser um profissional reflexivo de suas atividades. Ligado à pesquisa, o professor pesquisador precisa refletir sobre suas práticas, saber a teoria, mas também como ela foi construída.

Com a Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aconteceram reformas curriculares na formação de professores. De acordo com Rosa Martins (2010, p.54), “os novos paradigmas de formação docente têm demonstrado que o exercício da docência envolve, além dos conhecimentos adquiridos na graduação, saberes que constituem sua prática profissional.” Por sua vez, a prática profissional possibilita ao professor executar estratégias de ensino em níveis de educação diversos, conhecendo os resultados após a prática, pode realizar a avaliação para cada nova experiência, isso garante ao professor agregar saberes voltados às estratégias de ensino.

O professor que pesquisa possibilita-se agregar conhecimentos, numa busca constante pelo saber. Ao desenvolver e adaptar estratégias de ensino permite-se estar em constante processo de aprendizagem, desafiando-se dentro da profissão. Compete ao profissional da educação a tarefa de ensinar, pois, “ensinar é, antes de mais nada, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho” (PERRENOUD, 1993, p.25 apud PEREIRA, 2006, p.45).

As mudanças ocorridas com o passar dos anos nos sistemas políticos e econômicos afetaram tanto a formação do professor quanto as reformas educacionais para o ensino básico e superior. Essas mudanças na educação brasileira tornam-se o espelho do sistema governamental vigente. Para executar mudanças é necessário que se tome por base os principais objetivos da educação, que segundo a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), em seu artigo 2º, consta, “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho.” (BRASIL, 1996, p.01).

Dentro desse quadro de mudanças e normatizações da educação, torna-se importante

[...] compreender as políticas governamentais em relação aos docentes pode iluminar aspectos da relação opaca entre legisladores e gestores dessas políticas e as novas postulações de grupos sociais que reivindicam para si, de diferentes formas, equidade, reconhecimento social e dignidade humana. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ; 2011, p.25)

São evidentes as mudanças na formação docente, nos anos de 1970 visando à formação do técnico em educação, para o educador nos anos 1980 e o pesquisador nos anos 1990. No entanto, conforme Cunha (2014, p.04);

[...] nas últimas décadas, as relações entre educação e trabalho vão se explicitando cada vez com mais força na sociedade contemporânea, onde a lógica do mercado tem tido forte influência. Progressivamente a educação vem sendo potencializada como um capital cultural que tem alto poder definidor da posição que os indivíduos ocupam na estrutura social.

Isso demonstra, antes de qualquer coisa, que as reformas educacionais sofreram influência segundo os governos viam necessidades no mercado de trabalho, deixando para a educação a tarefa de amenizar os problemas oriundos dos sistemas políticos e agravados pelo sistema capitalista, refletindo em uma desigualdade social na população, sendo assim esperado que ‘a formação tenha efeitos *a posteriori*, contribuindo apenas para o restabelecimento do equilíbrio do sistema, assegurando a adaptação técnica e, eventualmente, a adaptação psicológica dos indivíduos ao novo contexto’ (CORREIA, 1997, p.23 apud CUNHA, 2014, p.05).

Assim compreende-se que a formação docente sofreu e sofrerá mudanças que, necessárias ou não, são evidenciadas através das políticas e práticas formativas que marcaram as reformas educacionais ao longo dos anos. Dessa forma também analisando os estudos

acerca das mudanças ocorridas pode-se constatar a grande preocupação com a formação docente, sendo que a questão pedagógica “[...] não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório”, mas o que realmente percebe-se no decorrer dos anos “[...] é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.” (SAVIANI, 2009, p.148).

1.2. O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Durante o processo de formação do licenciando, independente da área de formação, a atividade de estágio possibilita um envolvimento mais teórico-prático na sua área de ensino, sendo uma atividade importante e primordial no processo de formação, pois permite ao futuro profissional um primeiro contato com algumas atividades da profissão que decidiu exercer. Desse modo, pode deparar-se com algumas das dificuldades e desafios que permeiam o meio de trabalho o qual escolheu atuar, mas também com possibilidades de inovação e conhecimento durante a atuação no estágio.

Abordamos aqui o estudo referente a questões que envolvem os saberes docentes durante o Estágio, pois, concordamos com Rosa Martins (2015a, p.243) que o Estágio Curricular Supervisionado “[...] oportuniza, ao estudante, o desenvolvimento de aprendizagens significativas para ampliar as competências e habilidades indispensáveis à formação dos licenciandos e sua relação com a profissão e à profissionalidade docente.” Entendemos que durante o período que envolve o desenvolvimento do Estágio o licenciando encontra-se envolto por inúmeros anseios, como a preparação, execução e avaliação de aulas, assim como a organização de material para pesquisa, além do desafio na relação de convivência com os alunos com os quais serão desenvolvidas as atividades de estágio. Isso tudo permite ao licenciando o contato com uma experiência nova e que vai proporcionar conhecimento para quando formado poder atuar.

É importante ter clareza que o Estágio Curricular Supervisionado é obrigatório e determinado por lei como componente da formação inicial docente. Na lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no artigo 65º encontra-se citado que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino, no mínimo, trezentas horas.” (LDBEN, p.23). Mas, o Parecer CNE/CP 28/2001, 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, consta que

Ao se considerar o conjunto deste Parecer em articulação com o novo paradigma das diretrizes, com as exigências legais e com o padrão de qualidade que deve existir nos cursos de licenciaturas, ao mínimo legal de 300 horas deve-se acrescentar mais 100 horas que, além de ampliar o leque de possibilidades, aumente o tempo disponível para cada forma de prática escolhida no projeto pedagógico do curso. As trezentas horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade. Assim torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo **um total de 400 horas.** (BRASIL, PARECER CNE/CP 28/2001, p.10)

Na Resolução CNE/CP n.1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, trata no artigo 13º sobre o Estágio.

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.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP n.1/2002, p.06).

O estágio é regulamentado, como vimos, na Resolução CNE/CP n.1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena. Durante esse período é importante que ocorra a integração entre a escola campo de estágio e a instituição formadora, para que o aluno estagiário tenha maior aproveitamento com a construção e mobilização de saberes, recorrentes durante o período de desenvolvimento do Estágio.

Considerando que o estágio supervisionado permite aos futuros professores um primeiro contato com o futuro campo de trabalho, Rosa Martins (2014, p.51) afirma que:

[...] o estágio supervisionado é caracterizado como um momento indispensável na formação do docente, possibilitando um olhar sobre a complexa realidade da escola que se instaura em torno do processo de ensino e de aprendizagem, é um exercício

reflexivo que contribui para a compreensão de tal realidade, bem como, o contato direto e a familiaridade com o espaço educativo do cotidiano escolar.

O estágio é um período em que o licenciando pode experimentar a profissão, vivenciar situações rotineiras em escolas de educação básica, além de contribuir para desenvolver atividades de ensino que possibilitem a explicação dos conteúdos cabíveis para cada nível e etapa de escolarização.

Compreende-se que o tempo definido para a realização do estágio torna-se um momento de conhecimento de um espaço-tempo educativo, no qual o licenciando pode envolver-se com o meio escolar, observando como ocorre a organização e o andamento de inúmeras questões nas escolas campo de estágio. Dessa maneira, pode questionar e refletir sobre os desafios que vai encontrar nesse período, possibilitando novas reflexões sobre a atividade de Estágio que venham a contribuir para o seu desenvolvimento futuro.

No parecer CNE/CP 9/2001 apontam-se questões a serem melhoradas e revistas referentes ao desenvolvimento do estágio, como:

O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se assim de uma tarefa para toda equipe de formadores e não, apenas, para o 'supervisor de estágio'.

Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado.

A idéia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria. (BRASIL, PARECER CNE/CP 9/2001, p.23)

Tais apontamentos revelam uma necessidade de reformulação sobre as atividades de estágios, citando ser mais apropriado os futuros professores observarem por mais tempo a rotina do trabalho pedagógico nas escolas, contudo a aproximação acontecer no início da formação docente poderia acarretar um estranhamento e distanciamento dos objetivos do estágio, pois o licenciando não teria aportes teóricos suficientes para questionar o ambiente escolar e construir conhecimentos a partir disso.

As questões abordadas no parecer CNE/CP 9/2001, devem ser adequadas pela equipe das Instituições Universitárias e daí revistas dentro dos currículos de cada curso, para

contribuir no processo de formação dos futuros professores dando a oportunidade para refletirem o conteúdo (e os demais elementos do processo didático a ele articulados) que vão trabalhar nas diferentes realidades que encontrarão nas escolas campo de estágio, bem como no posterior desenvolvimento da prática profissional.

Uma das questões tratadas no Parecer CNE/CP 9/2001, e que poderia ser melhorada referente ao estágio, diz respeito à relação prática e teoria, expressando que é preciso superar a ideia de que “[...] o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (BRASIL, PARECER CNE/CP 9/2001, p.23). O estágio não pode ser entendido como um momento só prático do curso, pois, compreendido assim, entende-se “[...] que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”. Se atividade de estágio for entendida desse modo “[...] fica reduzida à *hora da prática*, ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação [...]” (PIMENTA; LIMA, 2011, p.37). Pimenta e Lima acrescentam que o processo educativo não pode ser reduzido a um treino, é bem mais complexo e amplo. Concordamos com autora de que deve-se utilizar de técnicas, porém, devem ser pensadas e utilizadas dependendo das diferentes situações de ensino.

Pimenta e Lima (2011, p.43-44), também enfatizam a compreensão do estágio como a associação entre teoria e prática. “Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional.” Desse modo retoma-se a questão de que todas as disciplinas dos cursos de formação de professores devem se preocupar com o estágio e assim “[...] oferecer conhecimentos e métodos para esse processo”.

A atividade de estágio é um momento que oportuniza ao licenciando desenvolver atividades que aplicadas e avaliadas contribuem no processo de aprendizagem da teoria, uma vez que esta é problematizada considerando aspectos da realidade local e precisa relacionar-se com os temas já estudados. Assim;

[...] o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA; LIMA, 2011, p.43)

Quanto ao tempo do desenvolvimento dos estágios, correspondem a um recorte⁴ em que o licenciando vai para as escolas realizar os primeiros estágios de observação, concluída a observação, toma como regência uma turma por um período curto, geralmente algumas horas de estágio que condizem, dependendo do tempo dos períodos de cada instituição, em um ou dois meses, dessa forma muitas questões deixam de ser trabalhadas, a avaliação de uma turma e o processo de aprendizagem de um aluno na educação básica são processos lentos e que necessitam de tempo para serem observáveis.

O estagiário, quando inicia o período de regência na educação básica, geralmente enfrenta sua primeira experiência com as atividades que envolvem o ambiente de sala de aula, pensando na questão do relacionamento com os alunos, no tempo que vai passar na turma e também são momentos de desafios, quando posicionar-se perante os alunos é um desafio maior que o planejamento do conteúdo que vai desenvolver nas aulas.

O tempo de estágio precisaria estar amparado por momentos em que a escola concedente do estágio e a Universidade fossem capazes de juntas acompanhar todo o processo do desenvolvimento, desde a chegada do licenciando na turma, para assim auxiliar melhor nas dificuldades e anseios presentes nesse período.

A carga horária destinada para o estágio acontece geralmente ao fim da formação docente, o que conforme exposto no parecer CNE/CP 9/2001 é totalmente inadequado. Nas diretrizes do Conselho Nacional da Educação para o curso de Geografia consta que para a área da licenciatura é necessária orientação também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica. Desse modo, de acordo com a Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui essas Diretrizes, em seu artigo 13, inciso 3º indica que o estágio curricular “[...] deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio”. Também no Parecer CNE/CP 28/2001, consta que é necessário haver tempo e espaço para que se desenvolva a prática como um componente curricular com a supervisão da Instituição para que possa acontecer uma avaliação de qualidade.

⁴ Conforme exposto no Projeto Pedagógico do Curso de Geografia – Licenciatura, (Universidade Federal da Fronteira sul), o tempo destinado para a realização dos estágios supervisionados terão [...] carga horária total de 420 horas, subdivididas em disciplinas de “Práticas de ensino” conforme a matriz curricular, a partir da metade do curso, contemplando as etapas de: apreensão da realidade da escola campo de estágio; elaboração de plano de ensino; execução da proposta de ensino na escola campo de estágio e relatório final de estágio (UFFS, 2010, p.36). No Parecer CNE/CP 28/2001 que 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, estipula para os estágios curriculares supervisionados de ensino um total de 400 horas. (BRASIL, PARECER CNE/CP 28/2001, p.10)

Na Resolução CNE/CP 28/2001, que trata sobre o estágio curricular para os cursos de licenciatura, citamos que,

Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende 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, PARECER CNE/CP 28/2001, p.10).

Quando a atividade de estágio é desenvolvida, os licenciandos deparam-se com situações diversas em sala de aula, as quais dizem respeito às amplas realidades encontradas nas escolas de educação básica. Dessa forma, o exercício da docência vem a expor dificuldades na execução das atividades, que não dizem respeito somente ao domínio dos conteúdos, mas à maneira de inserir esses conteúdos na realidade da escola, de como proporcionar a construção de conhecimento quando não se conhecem os saberes prévios, e isso, para o estagiário são situações novas e que deve solucionar no decorrer da atividade de estágio.

Através das atividades de estágio pode-se enfrentar problemas que envolvem o processo de ensino na dinâmica de uma sala de aula. Pelas diversas características desse espaço é que o licenciando agrega saberes na superação das dificuldades, na interpretação das suas ações e na avaliação das suas atividades perante as possíveis respostas após o desenvolvimento das aulas, entendendo o estágio “[...] como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (PIMENTA; LIMA, 2011, p.61).

Para que o estágio seja uma oportunidade do licenciando vivenciar a experiência da profissão que escolheu exercer, oportunizando conhecer sobre o campo de trabalho nas suas mais variadas formas de organização, é importante a contribuição das escolas de educação básica, ao receberem os licenciandos, estarem abertas à discussão e contribuição durante a atividade, pois concordamos com Rosa Martins (2015a, p.245) que,

O estágio supervisionado é um espaço de formação e construção de saberes que tem como foco principal a condução dos alunos na tarefa de assumir uma sala de aula. Entendemos que é uma oportunidade ímpar de experimentar e vivenciar a

construção do saber e do saber fazer da profissão, através da vivência, da experiência, da reflexão e da própria prática da docência.

Através da leitura dos documentos referentes ao estágio na formação do professor, percebemos questionamentos que envolvem aspectos sobre a teoria e a prática nos estágios de regência. Conforme o Parecer CNE/CP de 28/2001, a prática deve,

[...] ser 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, PARECER CNE/CP 28/2001, p. 09).

Importante ressaltar a relação da prática durante o processo de formação inicial do professor, pois se os documentos que tratam sobre o estágio curricular também enfatizam ser um tempo destinado para a prática, complementamos a isso com uma passagem de Tardif (2002 apud MARTINS, R. 2015b, p.252) o qual “[...] argumenta que o professor tem de ser visto como um artesão, cuja ação é baseada na criação/criatividade, tendo como base os saberes da sua experiência.” Entendemos que os saberes da experiência enquanto alunos e estagiários vem a contribuir para a construção de conhecimento pelo licenciando que servirá como uma forma de recordar da prática docente de seus professores para agregar na identidade docente que pretende desenvolver.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) em seu artigo 61º, encontra-se expresso que:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, LDBEN, p.22).

O Parecer CNE/CP 9/2001, explica dois pontos importantes destacados no artigo 61º da LDBEN, o que trata da preocupação em se realizar durante o processo de ensino a articulação entre teoria e prática, e das experiências anteriores. Assim é destacado que

Aprendizagens significativas, que remetem continuamente o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas experiências, constituem fundamentos da educação básica, expostos nos artigos citados. Importa que constituam, também, fundamentos que presidirão os currículos de formação inicial e continuada de professores. Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de

professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem (BRASIL, PARECER CNE/CP 9/2001, p.14).

A teoria não deve ser compreendida isolada da prática, compreende-se a importância pedagógica para o desenvolvimento das aulas, com metodologias e estratégias de ensino adequadas para a melhor compreensão dos conteúdos. Com intenção de que a teoria seja discutida e ensinada, diferentes práticas são necessárias, a fim de que facilitem e instiguem a compreensão dos conteúdos. Durante o tempo de estágio o licenciando vê-se desafiado a desenvolver estratégias para ensinar os conteúdos dependendo da série/ano que optou trabalhar, tendo assim como um de seus objetivos a compreensão do conteúdo por um olhar crítico da realidade. Nas aulas desenvolvidas durante a prática do estágio, os futuros professores são desafiados a explorar possibilidades em atividades de ensino, tudo isso em um ambiente no qual não estavam acostumados a estar e com responsabilidades que desconheciam, pois depende dele manter a organização na sala nos períodos do estágio.

O estágio além de contribuir para que o licenciando conheça a realidade institucional de uma escola de ensino básico, também,

[...] serve de espaço à aquisição de conhecimentos e habilidades, para o desenvolvimento da atividade pedagógica em sala de aula tem de proporcionar a leitura da realidade profissional, através de um processo de análise, problematização, teorização e ações propositivas capazes de dar conta dos desafios colocados pelo ensino entendido como prática social (MARTINS, R. 2014, p.53).

Compreendemos que a tarefa do estágio estabelece um vínculo do licenciando com sua futura carreira profissional, ajudando para que perceba as características que envolvem o trabalho docente nas suas mais diferentes faces, desde a relação de professor que precisará assumir por um período com seus alunos durante o estágio de regência, para compreender as dinâmicas subjacentes ao trabalho docente e a postura que precisa assumir em sala de aula. No exercício da docência consegue perceber os desafios inerentes ao planejamento e execução de planos de aula, pensando desde o tempo estabelecido para determinada aula até como desenvolver determinados temas. São desafios e possibilidades de agregar conhecimentos em uma etapa da sua formação onde ainda pode recorrer à ajuda de outros profissionais que estarão disponíveis para orientá-lo nas aprendizagens da docência: “é preciso gerar condições de produção dos conhecimentos que enfatizem os aspectos relacionados à questão dos saberes configuradores da docência para a construção da identidade do professor” (MARTINS, R. 2015b, p. 253).

Identidade que vem sendo construída desde a experiência dos licenciandos enquanto

alunos na educação básica através das recordações da atuação de seus professores em sala de aula, dessa forma, a identidade profissional de cada licenciando “[...] será constituída com base na significação profissional que cada um conferirá à atividade docente, tendo como referência sua história de vida, seus valores, seus saberes sobre o que é ser professor” (PIMENTA, 2002 apud MARTINS, R. 2015b, p. 254). Espelhados em suas recordações e em seus referencias os licenciandos começarão a desenvolver e aprimorar características específicas sobre a docência construindo-se profissionalmente.

1.3. O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

A formação inicial do professor de Geografia precisa estar atrelada aos conhecimentos específicos da ciência geográfica, mas também precisa estar relacionada nas questões pedagógicas e didáticas que servirão de base no exercício em sala de aula.

Para exercer a profissão de professor o sujeito precisa estar amparado por diferentes conhecimentos, de cunho científico e didático-pedagógico, pois assim terá condições de exercer seu papel que reverbera na aprendizagem de outros sujeitos, pois “ao promover a aprendizagem, ao criar situações didáticas com vistas à mobilização da atividade cognitiva do aluno o professor também contribui para o desenvolvimento do estudante, e para sua formação enquanto ser humano” (MARQUES; PIMENTA, 2015, p.138).

Compreendemos que, “o professor, ao ensinar, também educa, uma vez que contribui para a inserção das novas gerações na sociedade e na cultura, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento da subjetividade dos sujeitos estudantes” (MARQUES; PIMENTA, 2015, p.138). Assim é possível perceber quão grande é a responsabilidade do professor, pois, quando assume a tarefa que cabe à profissão, percebe que não existe neutralidade nas ações que desenvolve. Por consequência, exerce influência em seus alunos, pois no contexto atual “[...] a escola se configura como instância social responsável pela transmissão de conhecimentos não passíveis de aprendizagem pela simples convivência social [...]” (MARQUES; PIMENTA, 2015, p.139).

Por isso compreendemos que o ensino não se desenvolve e nem pode ser entendido como transmissão de conhecimentos. Concordamos com Charlot (2005 apud TOZETTO, 2010, p.35) quando “[...] assegura que o ato de ensinar implica necessariamente conhecer, saber o que se ensina.” Assim para exercer a profissão de professor e cumprir o objetivo de ensinar, o licenciando precisa estudar a relação com o saber, “[...] no mínimo, saber como se aprende em sala de aula para poder aprender como se ensina e, acima de tudo, tem que ter

competência para ensinar.” (TOZETTO, 2010, p.35). É nas especificidades de uma sala de aula que o professor precisa elaborar meios que contribuam no processo de ensino. No caso da disciplina de Geografia é impossível pensá-la apenas

[...] como a ciência da localização e da descrição dos fenômenos. Muito mais que isso, ela investiga a ação humana (em suas relações complexas) modelando a superfície terrestre, em parceria e/ou oposição à natureza, materializando tempos históricos sobrepostos. (FANTIN; TAUSCHECK; NEVES, 2010, p.22).

Nesta esteira, o profissional que vai trabalhar com a disciplina de Geografia precisa estar amparado pelos conceitos básicos que envolvem o estudo do espaço e saber relacioná-los espacial e temporalmente em aula.

No ensino fundamental, o objetivo geral da Geografia de acordo com Pereira (1994 apud FANTIN; TAUSCHECK; NEVES, 2010, p.23) “[...] é alfabetizar o aluno para a leitura do espaço geográfico.” Pois “[...] ler o espaço geográfico é compreender a sociedade e a realidade através do estudo de sua fisicidade, que é, antes de qualquer coisa, uma construção social e histórica” (FANTIN; TAUSCHECK; NEVES, 2010, p.24). Pensando na realidade do estagiário, quando inicia as atividades em turmas na educação básica, “o domínio do conteúdo que será trabalhado não pode ser a única preocupação. [...] a ênfase deverá recair em uma metodologia que priorize os processos que dão origem ao conhecimento” (COSTELLA, 2011, p.181).

Portanto, o professor de Geografia precisa, dotado pelos conceitos da ciência, relacioná-los de maneira a despertar o interesse dos alunos, pois a aprendizagem acontece quando são proporcionadas condições favoráveis ao ensino, levando em consideração as questões institucionais e pessoais relacionadas ao desenvolvimento do ensino; o professor quando ao planejar suas aulas preocupa-se com as possíveis associações que os alunos possam fazer entre o conteúdo e o dia a dia, pois concordamos que

O papel do novo professor é o de usar a perspectiva de como se dá a aprendizagem, para que usando a ferramenta dos conteúdos postos pelo ambiente e pelo meio social, estimule as diferentes inteligências de seus alunos e os leve a se tornarem aptos a resolver problemas ou, quem, sabe, criar produtos válidos para seu tempo e sua cultura (ANTUNES, 1998, p.42 apud SANTOS, R.; SOUZA, 2010, p.23).

No espaço da escola o conhecimento é difundido, compartilhado e produzido. Nesse espaço as relações entre professor e aluno se manifestam em ações que contribuem para a construção de saberes decorrentes da convivência de ambos no espaço institucional.

Acreditamos ser a escola, com todas as suas dinâmicas e sujeitos envolvidos, um dos espaços em que a educação acontece.

A escola, portanto, contribui para o processo de humanização, de produção do humano, fazendo isso através do *ensino*. E o professor, desse modo, participa desse processo, o que implica assumir um posicionamento ético e político em relação à formação de crianças e jovens, estruturado com base em um projeto de sociedade e em escolhas, portanto – do que decorre a não neutralidade da ação pedagógica. (MARQUES; PIMENTA, 2015, p.140).

O professor é o sujeito responsável por promover a aprendizagem de conteúdos, “[...] o que implica a formação de conceitos e o domínio dos procedimentos lógicos do pensamento, no contexto de um projeto formativo delineado por concepções de homem, de mundo, de conhecimento, de educação” (MARQUES; PIMENTA, 2015, p.142).

A ciência geográfica preocupa-se com uma ampla área de estudo, sendo o homem e sua relação com o meio um complexo campo de trabalho para essa ciência, que compreende a necessidade de explorar questões locais para compreender as influências mais globais. Diante de todas as temáticas que envolvem o ensino de Geografia e a complexidade de trazer isso ao universo da escola, os professores têm a árdua tarefa de sistematizar os conteúdos para conseguir encaixá-los nos poucos períodos dispostos para essa disciplina no ensino básico.

Pois trata-se de uma “[...] matéria curricular que procura contribuir na produção de ferramentas intelectuais para entender o mundo e para as pessoas se entenderem como sujeitos neste mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais” (CALLAI, 2013, p.91). Essa disciplina busca compreender os fatos do presente sem deixar de questionar a interferência dos fatos passados, relacionando o meio físico com o meio antrópico e as repercussões que ambos realizam no espaço e tempo em que estão inseridos.

A formação do professor de Geografia para atuar no Ensino Fundamental e Médio acontece em cursos de ensino superior, nessas Instituições que o licenciando adquire conhecimentos específicos da ciência geográfica e de cunho pedagógico. Explica Callai (2013, p.116) que principalmente nas Instituições Públicas mais antigas, ocorria maior preocupação com a formação do geógrafo, ligado a isso a estrutura do currículo era mais específica para uma formação de pesquisador e técnico. Já nas Instituições mais recentes e em maioria particulares, que tiveram início com base na licenciatura curta e depois na plena, possuíam um currículo voltado mais em estratégias de ensino para a formação do professor.

Contudo, os problemas enfrentados após a formação recaíam em ambos os casos citados: nas instituições com o currículo mais voltado para a formação do Geógrafo o que cita

Callai (2013, p.117) é que a dificuldade era em “[...] encarar a dinâmica da sala de aula [...]”, e no outro caso com uma estrutura curricular voltada mais para o ser professor era em “[...] trabalhar muitos dos conteúdos exigidos [...]”. Nesses a solução foi a grande utilização nas aulas de Geografia do livro didático por tantas vezes como a única ferramenta para o ensino, atribuindo a ele a falha, muitas vezes, da própria formação do professor.

Sendo assim, Araujo Junior (2014, p.147) cita que “o ensino é um processo particular de construção de conhecimentos técnicos científicos associados à experiência e ao percurso pessoal do professor para que reinterprete, intervenha e crie modos de realizar ações educativas em situações de ensino aprendizagem.” Para isso a formação do futuro profissional da educação, deve comprometer-se em adequar nas instituições de formação uma base curricular que integre os conteúdos específicos com os conteúdos didáticos de ensino e, dessa maneira, formar um profissional capaz de desenvolver o conteúdo previsto nos diferentes anos de ensino.

Para que o licenciando possua uma formação que o possibilite realizar da melhor forma a articulação da teoria com a prática docente no ensino de Geografia, é necessário que tenha contato com as instituições de ensino onde futuramente vai atuar, para isso os cursos de licenciatura dispõem de atividades como os estágios curriculares, pois

A articulação entre teoria e prática é um dos fundamentos legais à formação dos profissionais da educação, e o estágio de docência visa à inserção destes profissionais no contexto de espaços educativos, a fim de que possam vivenciar a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico presente no cotidiano da escola (MARTINS, R. 2015a, p. 239).

Com a realização dos estágios no ensino fundamental e médio o futuro professor de Geografia encontra-se desafiado a promover a atividade docente, utilizando-se dos conhecimentos da ciência geográfica e de didática. Com o desenvolvimento das aulas que precisa ministrar durante o estágio de regência fica a cargo do licenciando a organização dos conteúdos que serão trabalhados e as estratégias que pretende utilizar para tal.

Segundo Callai (2013, p.53), “para desenvolver ações que visem a uma aprendizagem significativa e que articule conteúdos e estratégias diversas, é adequado considerar os tipos de conteúdos trabalhados, que podem ser classificados em factuais, procedimentais, atitudinais e conceituais.⁵” Articulando o estágio como a atividade que pode envolver o desenvolvimento

⁵ De acordo com Callai (2013, p.53-54-55) *Conteúdos Factuais*, “são aqueles dos fatos singulares, que abordam fenômenos concretos”. *Conteúdos procedimentais*, dizem respeito aos procedimentos adotados para a construção do conhecimento, assim significa “construir a capacidade de fazer e de saber fazer. *Conteúdos Atitudinais*, “são aqueles que tratam de valores, de atitudes, de comportamentos.” *Conteúdos Conceituais*, “são aqueles conteúdos

desses conteúdos, compreendemos a importância que essa atividade compõe no desenvolvimento e construção de saberes que integram-se na formação do licenciando para atuar na docência, uma vez que “o processo de conhecimento do aluno mediado pelo professor, no qual estão envolvidos de forma interdependente os objetivos, os conteúdos e os métodos, concretizam o ensino de geografia” (SANTOS, R.; SOUZA, 2010, p.28), pois não basta o professor de Geografia explicar o conteúdo é preciso que o seu aluno tenha condições para interpretar-lo e compreendê-lo para também ser capaz de realizar as suas próprias associações entre o conteúdo e as questões que envolvem sua realidade.

Parte 2:
Saberes docentes e formação
profissional

2 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 OS SABERES DOCENTES

Para a construção conceitual e assim compor o desenvolvimento dos debates realizados sobre os saberes da docência na formação do professor durante o estágio na licenciatura em Geografia, utilizamos as categorias de saberes proposta por Selma Garrido Pimenta (1996), que estuda os saberes da docência em três categorias: os **saberes da experiência**, os **saberes do conhecimento** e os **saberes pedagógicos**.

Segundo Pimenta (1996, p.75) os cursos de formação inicial para a docência devem colaborar para a construção de saberes relacionados à 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 como prática social lhes coloca no cotidiano.

Durante a formação o licenciando constrói saberes que coadunam-se com os já constituídos por ele até ali. Assim a identidade docente é algo que vai sendo construído durante o processo de formação e de ensino e, por isso, vai aprofundando-se durante a vida profissional. De acordo com Pimenta (1996, p.75) a identidade “[...] é um processo de construção do sujeito historicamente situado.” Assim, os **saberes da experiência** são os primeiros saberes do licenciando sobre o que é ser professor, pois são adquiridos durante toda sua vida como alunos vendo seus professores. “O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor.” (PIMENTA, 1996, p.77. Grifos da autora).

No processo de construção de uma identidade docente Pimenta e Lima (2011, p.61) apontam para a importância do estágio, citando que, “o estágio como campo do conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.” Compreendemos uma construção de saberes e posturas durante os estágios, pois é um momento em que o licenciando vivencia a experiência de estar no ambiente que escolheu trabalhar e precisa, a partir dos saberes e da nova experiência nesse espaço, compreender e apreender o que a profissão pode lhe trazer com seus

desafios e etapas na busca de uma qualificação do ensino que vai ministrar.

Mas para que a experiência do estágio seja um momento de contribuição na construção de saberes pelos licenciandos é importante que enquanto disciplina do currículo nas Universidades seja pensada e trabalhada em conjunto com os educadores da educação básica. Assim “*o estágio é o lócus 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*”. (BURIOLLA, 1999, p.10 apud PIMENTA; LIMA, 2011, p.62. Grifos da autora).

Dessa maneira, compreendemos que os **saberes da experiência** colaboram para a construção da identidade, pois são “[...] aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem [...]” (PIMENTA, 1996, p.77). Nessa reflexão que o docente realiza durante suas práticas contribui para que dialogando com a teoria possa encontrar diferentes conhecimentos que colaboram na sua atuação enquanto professor.

Assim, também quando o licenciando atua no estágio de regência em Geografia pode identificar-se com uma série de desafios, que são comuns ao ambiente de ensino e precisam ser superados, pois é necessário;

[...] ultrapassar a visão da prática pedagógica como simples transmissão de conhecimento; carecemos de uma Geografia que acompanhe as mudanças da sociedade, com conteúdos que sejam significativos aos alunos, os quais lhes possibilitem a construção de uma identidade com o lugar onde vivem. Isso implica outra concepção de educação, em que o conhecimento é visto como produto histórico e social em constante processo de construção e reconstrução (MARTINS, R. 2015b, p.259-260).

Concordamos que a prática pedagógica precisa ser repensada e para isso é importante que durante o estágio o licenciando já esteja ciente dos desafios do ensino, em que a educação pode acontecer nos diferentes espaços, como forma de assegurar o desenvolvimento da sociedade e contribuir no processo de construção conceitual crítica dos sujeitos, pois precisam ser capazes de interpretar as inúmeras questões históricas e sociais que os influenciaram e influenciam enquanto sujeitos de um espaço e tempo determinados.

De acordo com Pimenta (1996, p.77), os **saberes do conhecimento**, constituem os saberes específicos de cada ciência e aqueles das ciências da educação, basilares ao ensino. Deste modo, os licenciandos em Geografia apreendem os conhecimentos específicos da ciência geográfica, com o objetivo de formar-se professores e assim atuarem na educação básica com a tarefa de ensinar, sendo que “[...] a educação é um processo de humanização;

que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante” (PIMENTA, 1996, p.79). No caso da Geografia, os conteúdos e temas presentes no processo de escolarização não podem somente ser descritos, precisam de contextualização espaço-temporal, pois não podemos “[...] deixar de reconhecer que o mundo está se modificando rapidamente e que as questões presentes no cotidiano das pessoas fazem parte de uma dinâmica que envolve o homem, a natureza e as relações sociais” (MARTINS, R. 2015b, p. 256).

Dessa forma é importante que o docente dotado dos conhecimentos na área geográfica não fique só na descrição destes, mas tenha competência e habilidades para desenvolver um conhecimento contextualizado nas dinâmicas do presente relacionando com os fatos passados, para que os alunos observem a relações desenvolvidas em ambos, Callai (2013, p.67) explica que

[...] a Geografia serve para conhecer o mundo, para além da sala de aula. Então é conveniente que se possa ensinar uma Geografia que seja atraente para sustentar um conhecimento deste mundo da vida, que não fique na cansativa enumeração de nomes de fenômenos naturais e informações quantitativas a respeito da população e de sua localização.

A mesma autora aponta, ainda, que o professor de Geografia precisa compreender a ciência e suas informações para poder interpretá-las em diferentes contextos. Em nossa opinião, é também nesse aspecto que os estágios vêm a contribuir para a formação do licenciando quando, nestas atividades, conseguem interpretar seus **saberes do conhecimento** adquiridos durante a formação em contextos diferentes, em realidades diversas, adaptando-os em perspectivas diferentes da que estão acostumados no contexto da vida universitária, transformando o saber acadêmico em saber escolar.

Quando pensamos na atividade de estágio e como ela contribui na construção de conhecimentos por parte dos licenciandos, interpretamos essa atividade enquanto um momento não somente prático, mas também teórico, pois para poder planejar as aulas o licenciando precisa ter conhecimento sobre os conteúdos, competência para administrá-los e saber organizá-los de maneira que possibilite o ensino. Para tanto, durante o estágio é necessário “conhecer a escola, perceber e compreender como os docentes constroem os seus saberes, quais as dificuldades que enfrentam no exercício de sua profissão, são elementos importantes para compreender como acontece o ensino” (CALLAI, 2013, p.62).

Para exercer a tarefa de professor é importante que o licenciando, quando formado, esteja amparado pelos **saberes pedagógicos**, pois será papel dele ensinar, e compreendemos

“por *ensino* a organização de situações didáticas com vistas à promoção da aprendizagem dos estudantes, o que implica decisões sobre finalidades, objetivos, conteúdos, estratégias, atividades, formas de agrupamento dos alunos, avaliação” (MARQUES; PIMENTA, 2015, p.141). Assim ao desenvolver suas atividades o professor precisa estar amparado por **saberes pedagógicos**, que “[...] são produzidos na ação, a partir do confronto dos *saberes sobre a educação e sobre a pedagogia* com a prática.” (PIMENTA, 1999 apud MARQUES; PIMENTA, 2015, p.145. Grifos da autora).

Quando o licenciando inicia no estágio precisa enfrentar as dinâmicas que envolvem o meio educacional, ensinar e lidar com as situações cotidianas de uma escola de educação básica, assim como os professores que nela atuam. Por isso, ao promover o ensino em situações diversas que a instituição e turma irão lhe exigir, precisa encontrar meios para proporcionar condições de construção do conhecimento geográfico durante as atividades do estágio, esses meios apresentam-se como a forma que este licenciando encontrou para melhor contextualizar os conteúdos que precisa ensinar.

No momento em que o professor planeja, desenvolve e avalia estratégias de ensino está desenvolvendo **saberes pedagógicos**, pois para ensinar não basta ter domínio dos conhecimentos específicos da área, precisa ser capaz de interpretar as teorias a partir da sua própria prática. Dessa maneira, quando os **saberes pedagógicos** “[...] forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior.” (PIMENTA, 1996, p.83), o professor desenvolve meios que vão lhe proporcionar situações didáticas, uma vez questionando-se sobre sua própria prática o professor é capaz de contextualizar as teorias de modo a facilitar a discussão dos temas, pois, uma vez, conhecedor dos resultados de suas práticas é capaz de organizá-las de maneira a conversar mais facilmente com a teoria.

Constrói-se o ensino quando o professor, dotado pelos saberes da docência, exerce sua função nos mais diversos espaços. Quando relacionamos a isso o estudante estagiário, que além de preocupar-se em ser avaliado durante a experiência da docência, precisa mobilizar seus saberes construídos até ali como aluno e deles desenvolver novos conhecimentos, através da experiência com o estágio de regência, vê-se desafiado a elaborar alternativas de ensino que lhe possibilitem exercer a docência no período da regência que também lhe será basilar ao seu desenvolvimento profissional.

Concordamos que a docência “[...] exige uma relação entre o conhecimento acadêmico (os específicos da Geografia e os didático-pedagógicos) e os conhecimentos da experiência pessoal dos professores. A articulação entre esses conhecimentos será referência para a

construção do seu referencial profissional” (MARTINS, R. 2015b, p.257). Para exercer a docência no estágio é necessário que amparado pelos **saberes do conhecimento, pedagógicos** e da **experiência**, o licenciando possa articular seus saberes com as novas experiências vivenciadas.

Assim também é interessante analisarmos através da história da formação docente no Brasil, como os profissionais da educação, nem sempre incentivados a desenvolver seus saberes docentes em contribuição para sua formação e assim auxiliar no ensino, passaram e passam por questões que os deixam desmotivados. Entendemos que,

o problema das políticas educacionais é que muitas vezes são implantadas para resolver problemas imediatos, com uma solução paliativa e com professores mal preparados. Como consequência, os professores não têm motivação intelectual nem emocional para implementar as novas diretrizes (TOZETTO, 2010, p.25).

Durante a trajetória da formação docente no Brasil, nota-se a existência de diferentes métodos utilizados no ensino, que demarcavam as necessidades nem sempre da sociedade, mas também, do regime de Estado atuante. Dessa maneira a formação dos professores passou por fases que refletiram na importância hora de um, hora de outro saber:

Época houve do predomínio dos saberes pedagógicos – em que se destacavam os temas do relacionamento professor-aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar. Época em que a pedagogia, baseada na ciência psicológica, se constituiu como uma psicopedagogia. Outras vezes, foram as técnicas de ensinar o foco da pedagogia, que, então, se constituiu em uma tecnologia. Em outras épocas, assumiu poder os saberes científicos. Aí ganha importância a didática das disciplinas, pois entende-se que o fundamental no ensino são os saberes científicos. Os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores foram os da experiência. (PIMENTA, 1996, p.80-81)

Para ampliar a discussão sobre a formação dos professores no Brasil relacionando-a com os saberes docentes, iniciamos por esclarecer como a educação teve seus objetivos redefinidos segundo as dificuldades que cada momento histórico representou. De acordo com Alves (2007, p.268), no século XX no Brasil, o movimento escolanovista, “[...] propunha conduzir o país à modernização por meio da Educação [...]”, assim “[...] o professor passa a ser aquele que organiza as situações em sala de aula de modo a permitir o aprendizado do aluno, sendo a preocupação com os conteúdos uma das importantes características da escola tradicional, deslocada para a preocupação com os meios de ensino” (SAVIANI, 1997 apud ALVES, 2007, p.268).

Com o Golpe de 1964, e as indústrias precisando cada vez mais de mão de obra

qualificada, a educação se tornou a base para que a economia continuasse crescendo, assim o “[...] pensamento educacional se voltou para a instrumentalização do ensino e a formação docente passou a ser orientada para o domínio de comportamentos e habilidades passíveis de serem observados e verificados” (LELIS, 2001 apud ALVES, 2007, p.269). Assim em 1970, “[...] tanto a pesquisa como os programas de formação/seleção de professores passam a valorizar os aspectos didáticos – metodológicos, sobretudo as tecnologias de ensino, nomeadamente os métodos e técnicas especiais de ensino” (FIORENTINI; SOUZA JUNIOR; MELO, 1998, p.313 apud ALVES, 2007, p.269).

Em 1980 “a insatisfação popular com um regime político opressor, o colapso da economia e a submissão ao Fundo Monetário Internacional formam o contexto no qual a sociedade civil mostra cada vez mais sua força.” Com isso, são grandes os avanços da sociedade civil, e na educação não é diferente, a pedagogia histórico – crítica com os estudos de Dermeval Saviani, inspirado por Marx, propõe uma pedagogia “[...] que avance para além das teorias de reprodução e possa contribuir no processo de transformação social” (ALVES, 2007, p.269-270), ressaltando críticas à neutralidade da prática educativa no tecnicismo.

Podemos notar que a formação do professor foi se aprimorando à visão muitas vezes da necessidade econômica, como na pedagogia tecnicista, com as transformações e repercussões oriundas do cenário presente, notou-se a necessidade de estudos que priorizassem as necessidades da sociedade, representando um confronto à ordem social, assim a pedagogia histórico – crítica, marcando a educação no Brasil.

Nesse momento histórico, é possível perceber, “[...] que as discussões nesse período privilegiaram questões sociopolíticas amplas ao passo que aquilo que o professor pensava e acreditava era pouco valorizado, sendo sua prática vista apenas pelas negatividades que apresentava” (FIORENTINI; SOUZA JUNIOR; MELO, 1998 apud ALVES, 2007, p.270). É então em 1990 que estudos sobre os saberes docentes começam no Brasil, como destaca Alves (2007, p.270) com as obras de autores como Maurice Tardif e António Nóvoa, sendo assim “um importante resultado de tudo isso foi um aumento da percepção da complexidade do processo de formação do professor e de seu trabalho.”

Também por isso é importante que voltados para o tema do estágio como fonte de saberes, que auxiliam para superar os desafios, os quais, os futuros professores encontram hoje na sua profissão, em que a escola caracteriza-se num espaço “[...] com uma demanda grande de alunos de diferentes classes sociais, [...]”, por isso o saber desenvolvido “[...] precisa superar a concepção de que o saber escolar deve ser de conhecimentos eruditos e complexos, buscando a construção de um saber que tenha relação com as práticas sociais dos

sujeitos inseridos nesse processo” (MARTINS, R. 2015b, p.262). Para isso o futuro profissional deve estar amparado por saberes que lhe possibilitem atuar nas mais diversas realidades, sem esquecer-se de seu propósito maior, de através do ensino, instigar os alunos em compreender a sociedade nas suas diversidades.

Assim entendemos como primordial que o futuro professor durante o estágio esteja amparado por saberes que contribuam na sua ação como professor. Pimenta (1996, p.82) ressalta que é na ação que se produzem os **saberes pedagógicos**, cita a autora que “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação.”

Entendemos ser importante pensar sobre a ação do professor uma vez que concordamos quando Alves (2007, p.270), cita que “[...] o professor ao agir em seu trabalho não o faz somente baseando-se em conhecimentos científicos ou, em outras palavras, que em seu pensamento não existem somente conteúdos de ciência.” O professor precisa organizar o conhecimento de maneira que possa de forma sistemática absorver inúmeras questões, assim adquire saberes durante o processo de ensino. O estagiário precisa ter “[...] capacidade de lidar com os saberes tácitos e as experiências dos alunos, pois só assim ele dará conta de selecionar conteúdos e organizar situações de aprendizagem aptas ao desenvolvimento cognitivo nos alunos.” (MARTINS, R. 2015b, p.260)

Voltando-se para o ensino de Geografia, sabemos que este componente curricular precisa dar conta de um leque de conteúdos que direcionados para inúmeros aspectos relacionados à sociedade e a natureza, precisa estabelecer meios para a compreensão dos temas, sempre “[...] deixando claro que a geografia é uma ciência ligada à vida e, portanto ligada ao cotidiano do aluno.” (SANTOS, R.; SOUZA, 2010, p.22). Por isso, é importante que o professor faça uso do cotidiano para contextualizar com os conteúdos da ciência geográfica, despertando o interesse dos alunos aos conteúdos das aulas, assim durante o estágio também é importante que o licenciando consiga realizar essas ligações entre conteúdo e cotidiano, para desenvolver as atividades.

Pois, compreendemos que a Geografia “[...] parte de uma ciência com função meramente descritiva para uma ciência com função de fortalecer politicamente e significativamente a formação do cidadão.” (SANTOS, R.; SOUZA, 2010, p.24), assim a Geografia desenvolvida em âmbito escolar, precisa estar atrelada ao cotidiano dos alunos, desse modo também os licenciandos vêm-se desafiados durante as atividades do estágio incentivar nos alunos “[...] o desenvolvimento da capacidade de reflexão a respeito do

mundo em que vivemos, levando em consideração a vivência dos alunos (espaço local), para que, assim, compreendam as relações homem-natureza também em âmbito mundial (espaço global).” (SANTOS, R.; SOUZA, 2010, p.24). São desafios que o licenciando precisa vivenciar, pois “para se construir experiência é necessário atuar sobre algo e receber a influência de alguma situação vivida” (TOZETTO, 2010, p.31).

Então quando atua no estágio o licenciando desafia-se em um meio que vai possibilitá-lo conhecer e agir sobre e em diferentes situações, por isso os saberes docentes são construídos na ação “somente quando o professor atua, age no espaço de sala de aula, ele aplica, utiliza o conjunto de saberes de que tem domínio.” (TOZETTO, 2010, p.32). Pimenta (1996, p.82. Grifos da autora) enfatiza sobre a ação do professor que somente os saberes pedagógicos são construídos na prática docente “os saberes *sobre a educação* e *sobre a pedagogia* não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os re-elabora.”

Compreendesse que é durante a atividade do professor, no momento de sua atuação que os **saberes pedagógicos** são desenvolvidos, dessa forma, durante o estágio o futuro professor começa a compreender as dinâmicas e desafios que a profissão docente exigirão dele quando atuante na profissão. É durante essa atividade também que o licenciando desenvolve saberes, especificamente os pedagógicos, que somarão aos já existentes saberes do que é ser professor, e que adquiriu na experiência enquanto aluno.

Como explica Tozetto (2010, p.33) “as pessoas que têm formação para ser professor devem possuir saberes da docência, pois a formação desse profissional não é simplesmente aprendizagem de práticas pedagógicas, mas é também aprendizagem de uma cultura específica.” E para que o futuro professor comece a interligar suas práticas em sala de aula, é importante que durante o estágio busque desenvolver um diálogo sobre os aspectos relacionados às vivências dos alunos, com isso consegue trazer os interesses deles para mais perto do conteúdo que vai desenvolver durante as aulas, pois “é na interação em sala de aula, ao mobilizar seus conhecimentos, que o docente ensina seus alunos e aprende a ser professor.” (TOZETTO, 2010, p.33)

Aprender a ser professor? Pois bem, toda e qualquer profissão exige de quem a prática saberes diferenciados para que se exerçam as funções necessárias ao desempenho profissional, concordamos que “[...] todo trabalho humano, mesmo o mais simples e mais previsível, exige do trabalhador um saber e um saber-fazer” (TARDIF, 2014, p. 236). Mas quando um indivíduo escolhe uma profissão que também pode influenciar nos saberes e nas ações das pessoas que vão exercer tantas outras profissões? Esse é o caso do professor, ciente

da responsabilidade que carrega enquanto mentor de aspectos indispensáveis ao ensino dos sujeitos, o profissional da educação precisa estar amparado por,

[...] uma gama de saberes que vai além do domínio do conteúdo específico da disciplina que trabalhamos, envolve uma especificidade de questões humanas, sociais, políticas e econômicas; é um processo de aprendizagem longo que se estende por toda a vida profissional (MARTINS, R. 2015b, p.254).

Durante a graduação na licenciatura em Geografia, o estudante aprende conteúdos específicos da ciência, e com as atividades dos estágios desenvolve **saberes pedagógicos**, que são atrelados ao como ensinar, pois o trabalho dos professores “[...] não é simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores.” (TARDIF, 2014, p.236-237). Os professores desenvolvem seu trabalho e com ele também (re)constroem seus saberes, assim é na graduação que os licenciandos aprendem conhecimentos na área específica e no estágio os desenvolvem no âmbito do ensino de outros sujeitos, assim (re)constroem saberes a partir dos que já têm pré-existentes.

É importante mencionar Tozetto (2010, p.35), quando a autora diz que “o indivíduo que pretende exercer a docência só será capaz disso depois que efetivamente, atuar na relação ensino-aprendizagem com o aluno e no espaço de sala de aula. Para adquirir os saberes da docência, ele tem que exercer a docência.” No entanto, os **saberes do conhecimento** e da **experiência** segundo Pimenta (1996) desenvolvem-se antes do licenciando atuar na docência, para ela os **saberes pedagógicos** são os que se desenvolvem na ação.

Dessa forma, os **saberes pedagógicos** que construídos com a ação docente são desenvolvidos durante a realização dos estágios de regência, quando o licenciando terá sua primeira experiência como futuro professor. Por isso, será importante que através do diálogo no âmbito universitário esclareça as dúvidas que durante a regência nas escolas de educação básica lhe aparecerão, com essa linha de debate entre as duas instituições formadoras o licenciando ficará ciente das questões pertinentes e relevantes que integram a docência.

Pois concordamos que “a docência é instituída por momentos que exigem uma reação imediata frente aos problemas que surgem no cotidiano da sala de aula, tornando-se assim uma atividade complexa que vem carregada de valores.” (TOZETTO, 2010, p.37). Tais problemas do cotidiano de sala de aula, também são meios para que se desenvolva saberes, pois são nos desafios corriqueiros que o profissional vai procurar por novas possibilidades com vias a solucioná-los.

Podemos dizer que diante de inúmeros problemas enfrentados hoje em âmbito escolar

e na precarização do trabalho docente,

[...] torna-se urgente refletir sobre os saberes do docente, pois é a reflexão que nos leva a uma ação consciente, à aquisição de um conhecimento que possibilita a compreensão da atuação docente. Ao questionar e ser questionado, o professor busca melhorias em sua prática, conquista autonomia e assume responsabilidades por seu próprio desenvolvimento profissional (TOZETTO, 2010, p.38).

Falar em estágio de regência é lembrar que esse momento é além de uma experiência com a profissão também uma aprendizagem das competências necessárias para com a docência, pois quando o licenciando encontra-se na sala de aula é responsável por todas as dinâmicas que envolvem aquele espaço, assim também tem a possibilidade de tomar as decisões necessárias para o andamento do ensino. Acreditamos que o estágio é um momento onde acontece o desenvolvimento de saberes pelos licenciandos, contrário disso não estariam exercendo a docência porque “[...] a prática pedagógica é construída no processo de aprender fazendo e conhecer fazendo. Na atuação profissional é que se aprende a ser professor; quando se vencem obstáculos, indica-se que se sabe” (TARDIF, 2002 apud TOZETTO, 2010, p.41).

Quando falamos que o estágio proporciona ao licenciando uma experiência na docência admitimos que essa atividade contribui no processo de aprendizagem dos licenciandos e nos saberes voltados a suas experiências. Os **saberes da experiência** podem ser desenvolvidos segundo duas análises diferentes, de acordo com Tardif (2002) e também com Pimenta (1996, p.76-77. Grifos da autora) que cita,

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais forma os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em *didática*, isto é, não sabiam ensinar.

Analisando por essa perspectiva percebemos que os estudantes tem saberes do que é ser professor a partir dos seus próprios professores, mas isso não é o suficiente, porque ao desenvolver-se como tal o licenciando precisa procurar características que lhe são únicas como sujeito, assim destacamos;

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2002, p.48 apud TOZETTO, 2010, p.45).

Contudo podemos relacionar as atividades de estágio com ambas as citações descritas anteriormente sobre os **saberes da experiência**, tanto Pimenta (1996) quanto Tardif (2002) ressaltam que os **saberes da experiência** compõem a gama de saberes que compõe o profissional da educação. Pimenta (1996, p.77) cita, que os **saberes da experiência** “[...] são também aqueles que os professores produzem em seu cotidiano docente [...]”, assim expõe Tozetto (2010, p.45) “é na relação interativa dos docentes experientes com os iniciantes que torna-se possível objetivar os saberes da experiência.”

Portanto com o estágio o estudante está mobilizando seus já existentes saberes e a partir das complexas relações entre os conteúdos e a tarefa de ensinar vai desenvolver novos saberes. Assim quando precisar atuar como professor não será inato de experiência com a profissão. Conforme Tardif (2002 apud TOZETTO, 2010, p.44) “em sua pesquisa, constatou que os professores em início de carreira são inseguros em relação à tomada de atitude frente aos problemas do cotidiano.” Então, se não fosse a experiência do estágio, como os profissionais em início da carreira enfrentariam a sala de aula além das dinâmicas das escolas de educação básica? Desse modo é primordial que os estágios sejam cada vez mais aprimorados e quem sabe prolongados para que o futuro profissional tenha cada vez mais possibilidades de preparo para a atuação docente.

Os saberes são construídos de acordo com os interesses e possibilidades de cada educador, assim também acontece com os licenciandos: quando estão na graduação adquirem **saberes do conhecimento e pedagógicos**, com eles formam a base necessária para depois de formados atuarem. No entanto, a maneira como vão desenvolver as aulas quando atuantes na profissão vai depender do interesse que cada um deles possui com o ensino, pois depende do licenciando e da sua dedicação durante a graduação o estágio e depois na atuação profissional à aquisição de novos conhecimentos que soma a seus saberes docentes.

Parte 3:

*O estágio supervisionado no curso de
Geografia da UFFS – Erechim*

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UFFS-ERECHIM

3.1 ESTÁGIO E FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO: DIRETRIZES E BASES

Com o objetivo de analisar como as produções didáticas sobre o estágio na formação do professor de Geografia abordam os saberes necessários para a docência, tomamos como referência os relatórios de Estágio Curricular Supervisionado: Prática de Ensino em Geografia IV, do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus de Erechim-RS. Após selecionar os relatórios, analisaremos como os licenciandos durante a experiência do estágio relataram as contribuições da atividade na construção dos saberes docentes.

É importante para compor a análise dos relatórios de estágios, antes estudarmos o que, no Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Geografia da Universidade da Fronteira Sul, refere-se à formação de seus estudantes e como aborda o estágio curricular supervisionado.

Conforme análise do Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Geografia – Licenciatura (PPC). A criação do curso de Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul – campus de Erechim;

[...] relaciona-se fortemente com o perfil geral da instituição, que compreende a educação como um espaço de formação de indivíduos críticos e reflexivos, tendo como propósito superar a perspectiva de um ensino tecnicista e supostamente neutro do ponto de vista ideológico, voltado principalmente para a (re) produção de mão-de-obra especializada (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2010, p.20).

Percebe-se a preocupação da Instituição em proporcionar uma formação que estimule o pensamento reflexivo e crítico dos indivíduos, processo esse que também influencia na formação dos sujeitos, pois quando a educação é trabalhada em um espaço que permite aos seus sujeitos o diálogo crítico com o objetivo de superar a visão tecnicista de ensino, a formação acontece voltada para o estudante e a partir dele voltam-se os diálogos para o processo de ensino e não a partir das necessidades do mercado de trabalho.

Com isso quando interligamos o perfil da UFFS em priorizar uma educação que supere o ensino tecnicista, percebemos a preocupação da Instituição em formar os futuros docentes voltados a oferecerem suas atribuições enquanto professores pensando o ensino

como algo complexo e integrado à realidade do seu futuro estudante, processo esse que acontece simultaneamente durante a graduação e pode ser confirmado por Santos (2012a, p.190) que explica ser preciso que os cursos de formação de professores “[...] desenvolvam nos futuros docentes conhecimentos e habilidades, estabelecendo um vínculo com o contexto institucional e social em que se inserem, contribuindo para a reflexão da prática docente.” Desse modo os futuros professores terão aportes para desenvolverem ações que promovam a reflexão da prática em diálogo com a teoria.

O curso de licenciatura em Geografia da UFFS,

[...] tem como objetivo a formação de profissionais nas área de Geografia voltados ao desempenho das tarefas ligadas ao universo da educação, relativas à programação, implementação, pesquisa científica e avaliação do processo ensino-aprendizagem no ensino Fundamental e no ensino Médio. Os princípios básicos que o regem são:

- Compromisso com a construção do conhecimento geográfico, com a cultura brasileira e com a democracia cidadã.
 - Compromisso ético com a vida em suas diferentes manifestações naturais e sociais.
 - Respeito à pluralidade de indivíduos, ambientes, culturas e interação profissional.
 - Compromisso com a qualificação e competência profissional geográfica.
 - Atuação propositiva na busca de soluções relativas a questões geográficas.
 - Envolvimento permanente com os fundamentos teóricos e metodológicos da ciência geográfica:
 - Desenvolvimento crescente das habilidades gerais e específicas da geografia.
- (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2010, p.23)

Conforme o PPC do curso de licenciatura em Geografia “[...] a formação de professores é concebida como um processo de emancipação que ocorrerá mediante a construção de uma consciência crítica, que poderá ser desenvolvida a partir da formação inicial desses professores [...]” (UFFS, 2010, p.23), consciência crítica essa necessária para que se reformulem muitas ideias pré-estabelecidas e de senso comum que fazem parte da vida cotidiana do sujeito antes dele ingressar na formação superior, pois;

Um profissional deveria ser capaz de analisar situações complexas referentes a várias formas de interpretação; de escolher, de maneira rápida e refletida, estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas; de extrair, de um vasto repertório de saberes, técnicas e ferramentas, aqueles que são mais adequados e estruturá-los em forma de dispositivo; de adaptar rapidamente seus projetos por ocasião das interações formativas; enfim, de analisar de maneira crítica suas ações e os resultados delas e, por meio dessa avaliação, de aprender ao longo de toda a sua carreira (PERRENOUD apud TARDIF, 2014, p.190).

Assim de acordo como PPC é na fase da formação inicial dos professores que ocorre a construção de qualidades docentes:

Tais qualidades que esse professor comprometido com a educação deverá ter na sua prática docente são: rigor metódico; pesquisa; respeito aos saberes do educando; criticidade; estética e ética; corporificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e assunção da identidade cultural; apreensão da realidade; convicção de que a mudança é possível; disponibilidade para o diálogo; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1997 apud UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2010, p.24)

Contudo, as qualidades que vão sendo construídas pelo licenciando são também incorporadas aos seus saberes docentes, saberes de como ser um professor, que atitudes, meios e conhecimentos devem ser desenvolvidos em cada especificidade de ambiente escolar que vai atuar. Pois, na atuação do professor se promove a educação e seu papel “[...] de oferecer às crianças e aos jovens aprendizagens significativas para superar desvantagens sociais [...]” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ; 2011, p.28), dessa forma a formação do futuro docente precisa estar atrelada às diversas questões que se apresentam hoje no ambiente escolar, para que este profissional tenha condições de, junto com seus alunos, crescer intelectualmente.

Pellegrini (1999 apud UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2010, p.25) destaca:

[...] ainda que o professor deve ser flexível às mudanças e estar atualizado; conhecer a realidade social da sua comunidade e do seu país no aspecto cultural, econômico, político; integrar-se na elaboração dos projetos educacionais da sua escola; utilizar-se de métodos didáticos que desenvolvam o processo de aprendizagem dos alunos, respeitando a suas individualidades, evitando o surgimento de bolsões de excluídos; orientar-se levando em consideração as características da comunidade onde encontra-se inserida a escola; assumir a sua profissão de educador e envolver-se com sua entidade de classe e, constituir novos projetos pedagógicos tendo como parâmetro os resultados das diferentes abordagens de avaliações utilizadas.

Para formulação do PPC do curso de licenciatura em Geografia da UFFS foram tomadas como base os seguintes resoluções e pareceres:

[...] nas RESOLUÇÕES CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002 e CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior (curso de licenciatura, de graduação plena) e no PARECER CNE/CES 492/2001 e RESOLUÇÃO CNE/CES 14, de 13 de março de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Geografia. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2010, p.23)

Dessa forma tendo como base a RESOLUÇÃO CNE/CP1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002, que institui as diretrizes para a formação de professores na educação básica, o estágio será desenvolvido seguindo o que é exposto na Resolução:

3.2. DIMENSÕES OPERACIONAIS

O curso de graduação de licenciatura em Geografia da UFFS, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), possui no seu componente curricular para a formação docente as atividades de estágios, esses [...] têm como objetivo colocar o estudante da Licenciatura em contato com o ambiente profissional, discutindo e refletindo sobre o seu papel no Ensino Básico e na sua profissão (UFFS, 2010, p.35). Assim também no Parecer CNE/CP 28/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, é exposto que o estágio curricular supervisionado;

[...] pretende oferecer ao futuro licenciando 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 exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência (BRASIL, PARECER CNE/CP 28/2001, p.10).

Assim o desenvolvimento da atividade de estágio é momento no qual o futuro docente tem a oportunidade de compreender o funcionamento, as dinâmicas e conflitos que se integram nas instituições de ensino básico. A partir dessa primeira experiência vai ter as bases necessárias para quando formado ter além de fundamentação teórica sobre a disciplina, certa experiência com a profissão e o ambiente de sala de aula.

Quanto à parte procedimental dos estágios segundo o PPC do curso de licenciatura em Geografia da UFFS,

[...] será realizado com carga horária total de 420 horas, subdivididas em disciplinas de “Práticas de ensino” conforme a matriz curricular, a partir da metade do curso, contemplando as etapas de: apreensão da realidade da escola campo de estágio; elaboração de plano de ensino; execução da proposta de ensino na escola campo de estágio e relatório final de estágio.
O estágio curricular obrigatório será planejado, orientado, acompanhado, avaliado e coordenado pelos professores de estágio. (UFFS, 2010, p.36)

O tempo estipulado dos estágios no PPC da UFFS está de acordo com o que a legislação sobre estágios também traz, no Parecer CNE/CP 28/2001, estipulado para atividade

de estágios curriculares supervisionados carga horária de 400 horas. Neste mesmo Parecer explica-se que

Cabe ao projeto pedagógico, em sua proposta curricular, explicitar a respectiva composição dos componentes curriculares das atividades práticas e científico-acadêmicas. Ao efetivá-los, o curso de licenciatura estará materializando e pondo em ação a identidade de sua dinâmica formativa dos futuros licenciandos (BRASIL, PARECER CNE/CP 28/2001, p.14).

Observa-se que no PPC de Geografia da UFFS o estágio aparece como uma atividade que deve ser realizada a partir da metade do curso, relacionando-se de acordo com o que é regulamentado na Resolução CNE/CP nº.1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, destaca-se que no artigo 13º parágrafo 3º é citado que o estágio deve ser realizado a partir do início da segunda metade dos cursos. É também importante citarmos novamente o que cabe referente ao estágio neste art.13º da referida lei,

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.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP n.1/2002, p.06).

De acordo com o que foi exposto sobre as normativas do estágio no PPC de Geografia da UFFS, percebemos que a atividade de estágio desenvolve-se depois da segunda metade do curso o que contribui para que o estudante já tenha, durante este período, aportes teóricos para desenvolver a atividade, pois muito antes desse período da metade do curso, o licenciando não possuiria uma estrutura de conceitos para analisar as dinâmicas que se encontram com a realização de tal atividade.

Complementamos a isso com um diálogo acerca dos objetivos do estágio segundo o PPC da UFFS. No capítulo II, anexo I, seção II, apresentam-se os objetivos do estágio curricular supervisionado:

Art. 6º O Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Graduação em Geografia - Licenciatura tem por objetivos:

I – Colocar o estudante do curso em contato direto com o ambiente profissional, discutindo e refletindo sobre o seu papel na Educação Básica e na sua profissão.

II – Proporcionar ao estagiário a reflexão e avaliação crítica sobre os conteúdos e procedimentos teórico-metodológicos do período de formação inicial.

III – Favorecer, no período de formação, a reflexão sobre as dificuldades, limites e desafios próprios ao exercício da profissão docente na Educação Básica (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2010, p.142).

Observa-se que nos objetivos propostos para a atividade de estágio destaca-se a reflexão crítica sobre os conteúdos e procedimentos desenvolvidos durante a fase de formação inicial, assim quando desempenhando seu papel enquanto futuro docente o licenciando consegue realizar a ligação entre o que aprendeu, do que vai ensinar, o como ensinar e para que ensinar. Desse modo podemos interligar a isso os **saberes do conhecimento** onde ao desenvolver os conteúdos e buscar compreendê-los para além do específico é preciso que o futuro docente consiga fazer a ligação com o período que está trabalhando, precisa saber o que e até onde deve se aprofundar nos conteúdos e quais as estratégias que melhor atenderão a esses propósitos. Isso só será possível depois de um tempo de formação por isso também o período do estágio se estrutura depois da segunda metade do curso de formação inicial.

O estágio curricular conforme o PPC de Geografia da UFFS está regulamentado e seus procedimentos descritos no anexo I o qual trata da regulamentação desta atividade, desse modo no Capítulo I sobre as disposições preliminares;

Art. 1º Para os fins do disposto neste Regulamento, considera-se Estágio Curricular Supervisionado a participação, sem vínculo empregatício, do estudante em atividades de ensino formais e não formais, incluindo obrigatoriamente atividades escolares, desenvolvidas ao longo das disciplinas “Estágio Curricular Supervisionado: Prática de Ensino em Geografia I, II, III e IV do Curso de Graduação em Geografia –Licenciatura

Art. 2º O "Estágio Curricular Supervisionado" normatizado por esse Regulamento interno corresponde ao "Estágio Obrigatório" do Regulamento de Estágio Obrigatório da UFFS, em conformidade com a Lei Nº 11.788/2008. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2010, p.141)

Nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado: Prática de Ensino em Geografia I e III, o licenciando vai para as escolas campo de estágio observar as aulas dos professores regentes da disciplina; na prática I, o desenvolvimento acontece no ensino fundamental nos anos finais, de opcional escolha do licenciando para a observação desde que seja dentro dessa etapa dos anos finais de ensino, na prática III acontece o ingresso do licenciando no ensino médio como observador da aula de um professor regente também, nessas práticas I e III, o

estudante deve ao final das observações desenvolver um relatório sobre o que observou interligando o projeto pedagógico das escolas. Nessas duas atividades o licenciando começa a compreender a dinâmica das aulas nos dois níveis de ensino, para que depois nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado: Prática de Ensino em Geografia II e IV, tenha saberes construídos para dar sequência à regência de classes nestes níveis e etapas da escolarização.

Assim nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado: Prática de Ensino em Geografia II e IV o licenciando toma uma turma para desenvolver as aulas, tendo com isso uma experiência na docência, na atividade de estágio II a regência designa-se para o ensino fundamental, na atividade de estágio IV a regência acontece no ensino médio, assim na atividade no ano de sua escolha o licenciando vai assumir a turma e desenvolver as aulas, ao final da regência o desenvolvimento do relatório de estágio vai ser feito pelo estudante explicando como aconteceram as atividades, como desenvolveu as aulas, que temas, quais estratégias utilizou, as dificuldades que enfrentou, enfim o que construiu de conhecimentos durante a atividade.

No capítulo II no mesmo anexo I, na seção I, sobre as disposições gerais do estágio curricular supervisionado temos segundo, o PPC de graduação em Geografia da UFFS que

Art. 3º O Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Graduação em Geografia - Licenciatura será realizado a partir da 5ª fase no curso diurno e 6ª fase no curso noturno, compreendendo 28 créditos, com carga horária correspondente a 420 horas, assim distribuídos:

I - 6 créditos, correspondendo a 90 horas, na 5ª fase (diurno) e 6ª fase (noturno);

II - 8 créditos, correspondendo a 120 horas, na 6ª fase (diurno) e 7ª fase (noturno);

III- 6 créditos, correspondendo a 90 horas, na 7ª fase (diurno) e 8ª fase (noturno); e

IV- 8 créditos, correspondendo a 120 horas, na 8ª fase (diurno) e 9ª fase (noturno).

Art. 4º O Estágio Curricular Supervisionado compreende o planejamento, a execução e a avaliação das ações desenvolvidas no campo de estágio.

Art. 5º A realização do Estágio Curricular Supervisionado, obrigatória a todos os estudantes do Curso de Graduação em Geografia - Licenciatura, deverá ocorrer, preferencialmente, de forma individual. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2010, p.141-142)

Contudo podemos notar que organizado nas quatro disciplinas de estágios os licenciandos têm aportes e oportunidades para desenvolver o ensino em ambientes dentro de escolas de ensino fundamental e médio. Nas diversidades do ambiente escolar o estágio curricular destaca-se como

[...] um momento de aproximação com a realidade concreta; é, por excelência, um espaço provocador de estranhamentos e choques que, muitas vezes, desestruturam as convicções e os saberes adquiridos; requer envolvimento e parceria, é um momento de incertezas, de confrontação, elaboração de ações educativas, crescimento pessoal e coletivo e aprendizagem profissional (MARTINS, R. 2014, p.54-55).

Confirmamos a importância do estágio para a formação do futuro docente, assim pensamos em possíveis estruturas dos tempos destinados para a atividade, permitindo o estágio exercer ainda mais condições para o desenvolvimento dos saberes dos estudantes, uma vez que quando realizada a atividade muitos dos saberes do que é ser professor, da organização dos conteúdos e das práticas destinadas para o desenvolvimento das aulas possibilitam ao licenciando experiências para que consiga desenvolver a docência.

A fase inicial da formação do professor “[...] é fundamental na constituição da docência e para a configuração de ações que servirão de confirmação ou não da permanência na profissão” (MARTINS, R. 2015b, p.254). Portanto é na graduação que se estabelecem os primeiros anseios sobre a profissão, é também dentro dessa fase que é possível de se confirmar como o sujeito vai se destacar na sua profissão, pois a graduação permite que o estudante descubra as características principais que envolvem o campo de trabalho que resolveu seguir. Sendo um espaço que pode se experimentar da docência, nos estágios o licenciando vai para as escolas de educação básica cheio de curiosidades acerca dos processos que envolvem a dinâmica das salas de aula, a convivência com os estudantes, o relacionamento durante as aulas e descobre em si aspectos de um sujeito em preparação para a atuação na profissão que optou exercer, assim fica mais seguro sobre a profissão, porque a insegurança gera dúvidas e delas vem o medo de encarar os desafios da profissão docente.

Parte 4:
Estágio supervisionado em
Geografia: que saberes construímos?

4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: QUE SABERES CONSTRUÍMOS?

Na análise dos relatórios de Estágio Supervisionado IV (nesta atividade o licenciando assume a regência de uma turma no Ensino Médio), o estudo teve como recorte a análise dos relatórios finais de estágio de uma turma do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul - campus de Erechim. Com o estudo dos relatórios pode-se dar embasamento ao tema sobre os saberes docentes na atividade de estágio. A análise contou com o estudo de 12 relatórios, correspondendo a 92% do total, uma vez que não obtivemos sucesso no contato com uma estudante egressa.

A sistematização dos resultados aconteceu utilizando-se de mapas de conteúdo. Os mapas consistem em esquematizar o conteúdo de forma a expor os dados encontrados durante a análise dos trabalhos, em tópicos dentro de esquemas organizados conforme cada objetivo.

Esse mapa é um resumo visual da pesquisa que já foi conduzida por outros e é tipicamente representado em uma figura. Os mapas são organizados de diferentes maneiras. Uma maneira pode ser uma estrutura hierárquica, com uma apresentação de cima para baixo da literatura, terminando na base com o estudo proposto. Outra maneira pode ser similar a um fluxograma, em que o leitor entende a literatura como se desdobrando da esquerda para a direita, com a seção mais à direita sugerindo o estudo proposto. Um terceiro modelo pode ser uma série de círculos, cada um representando um corpo da literatura e, a interseção dos círculos, o local em que a pesquisa futura está indicada. (CRESWELL, 2010, p. 61-62 apud SILVA; PEREIRA, 2013, p.893).

Ainda segundo o mesmo autor “[...] tais mapas são ferramentas úteis para a apresentação das informações a pesquisadores iniciantes [...]” (CRESWELL, 2010 apud SILVA; PEREIRA, 2013, p.893), dessa forma uma opção que torna a pesquisa exposta de maneira fácil para compreensão e análise dos resultados

Assim a pesquisa busca identificar através do estudo dos relatórios de estágio expor os saberes construídos e mobilizados pelo licenciando durante a atividade de estágio, pois concordamos que “o indivíduo que pretende exercer a docência só será capaz disso depois que efetivamente, atuar na relação ensino-aprendizagem com o aluno e no espaço de sala de aula. Para adquirir os saberes da docência, ele tem que exercer a docência” (TOZETTO, 2010, p.35). Dessa forma, o estágio torna-se um momento no qual possibilita-se ao licenciando conhecer seu futuro ambiente de trabalho de uma forma diferente da que estava acostumado, pois vai integrar-se a escola dotado de saberes sobre a profissão objetivando superar os desafios da docência na busca pelo ensino e pelo conhecimento.

4.1 A PRESENÇA DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA.

Os **saberes da experiência** são aqueles que o futuro docente já possui do que é ser professor, isso pela sua experiência enquanto aluno, ao lembrar-se da forma como acontecia o andamento das aulas, as particularidades específicas que cada professor possuía ao ensinar, as posturas que cada um tinha perante os estudantes, são questões recordadas pelos licenciandos quando no momento dos estágios encontram-se numa posição até então nova para muitos. Ao experimentar da profissão docente o licenciando também assume características e posicionamentos que vão contribuir na sua identidade como professor.

Através do estudo dos saberes docentes e da relação com o estágio em Geografia identificamos que apenas em dois relatórios, dos analisados, questões envolvendo os **saberes da experiência** durante a atividade. Isso pode significar, por exemplo, que os licenciandos estão desconsiderando sua formação anterior à universidade sobre o que é ser professor, tomando como errado talvez todas as experiências de ver o que é ser professor nas experiências anteriores. Complementamos essa discussão com um questionamento realizado no Parecer CNE/CP 9/2001 o qual trata sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, tem-se uma seção designada como campo de “Desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação.”

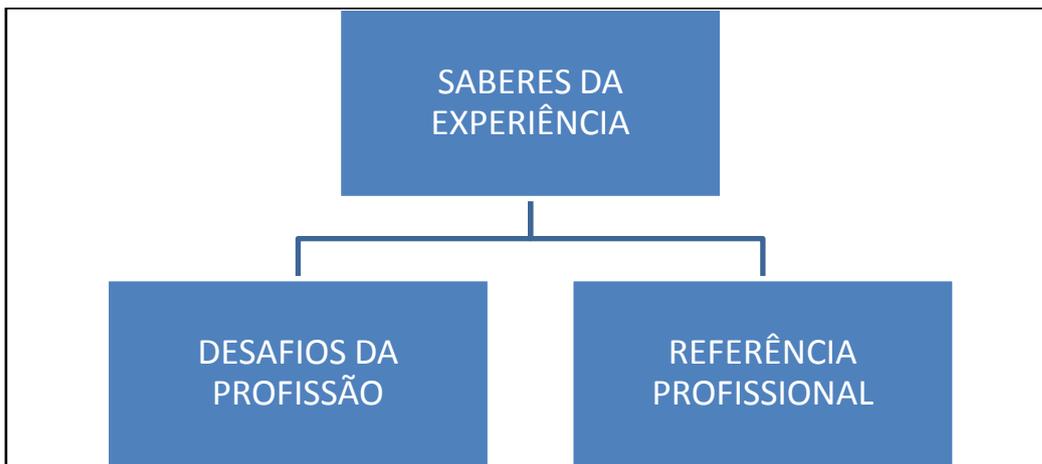
Aqui, o problema é o fato de o repertório de conhecimentos prévios dos professores em formação nem sempre ser considerado no planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas. Esse problema se apresenta de forma diferenciada. Uma delas diz respeito aos conhecimentos que esses alunos possuem, em função de suas experiências anteriores de vida cotidiana e escolar. A outra forma ocorre quando os alunos dos cursos de formação, por circunstâncias diversas, já têm experiência como professores e, portanto, já construíram conhecimentos profissionais na prática e, mesmo assim, estes conhecimentos acabam não sendo considerados/tematizados em seu processo de formação (BRASIL, PARECER CNE/CP 9/2001, p.19).

Alguns licenciandos também possuem a experiência da docência quando trabalham em alguma instituição de ensino, seja como bolsista ou por possuírem a habilitação técnica em magistério no nível médio. Estes possuem **saberes da experiência** dentro da profissão; concordamos que “o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*.” (PIMENTA, 1996, p.77 Grifo da autora). Contudo esse seu “*ver-se como professor*”, citado pela autora, diz respeito às atitudes frente a todas as etapas do processo educativo que os licenciandos passarão no momento da atividade nas escolas. Tais atitudes contribuem na construção da docência, possível devido à interação dos licenciandos nas

escolas de educação básica, pois são nelas que muitos após formados pretendem atuar.

Analisando os relatórios de estágio identificamos que durante essa atividade o que se identificou como **saberes da experiência**, aparecem destacados no Mapa de Conteúdo 1.

Mapa de Conteúdo 1: Categorias dos Saberes da Experiência.



Fonte: Relatórios de Estágios, 2014.
Organização: Da autora.

Quanto ao item: Desafios da Profissão, o licenciando L1 explica em seu relatório referir-se “[...] sobre os diferentes obstáculos que envolvem a educação [...]” (p.14). Assim percebe-se que durante a atividade de estágio este sujeito deparou-se com situações as quais não tivesse conhecimento dentro da profissão docente. Situações rotineiras para quem vivência todos os dias o ambiente escolar e as particularidades sobre educação, no entanto para o licenciando muitas questões podem ser desconhecidas e embaralhadas, sendo um momento de descobertas e desafios a docência é algo desafiador e que exige a superação das dificuldades emaranhadas nos diversos contextos escolares.

Mencionado pelo licenciando L12 sobre os **saberes da experiência**, “para realizar este trabalho baseou-se primordialmente nas aulas de alguns professores que motivaram o seguimento desta carreira na vida escolar e universitária, através da Geografia crítica e do processo de construção do conhecimento.” (p.06). Conforme citado pelo futuro docente, as formas de conduzir, explicar e de incentivo para com os alunos tornam-se inspirações para a atuação, o licenciando ao lembrar-se de seus professores e sobre o que mais gostava ou reprovava durante as aulas, toma como exemplo no momento que assume uma turma e precisa conhecer-se como tal profissional que até então observava.

Mesmo os **saberes da experiência** não terem aparecido na maioria dos relatórios, confirmamos sua importância para a formação do futuro professor, pois a construção da

identidade docente deste sujeito também desenvolve-se quando o mesmo é capaz de associar o que mais o incentivou na vida escolar do que mais lhe frustrou. Desta forma, pode-se dizer que “[...] os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente em sala de aula, decorreriam em grande parte, de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.” (TARDIF, 2000, p.219).

Importante que a Instituição formadora trabalhe com o estágio desenvolvido em conjunto com a escola de educação básica, para que juntas possam garantir os saberes necessários à docência aos seus estudantes, assim conforme Saviani, podemos perceber que um dos desafios na formação de professores no Brasil, corresponde justamente em uma articulação entre as instituições de ensino, com apontamentos sobre o estágio. O autor coloca-se numa perspectiva

Contra a separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas, propomos uma forte articulação entre os cursos de formação e o funcionamento das escolas, considerando dois aspectos: tomar o modo de funcionamento das escolas como ponto de partida da organização do processo formativo e redimensionar os estágios como instrumento que situe a administração dos sistemas de ensino, as escolas de educação básica e as faculdades de educação atuando conjuntamente em regime de colaboração na formação dos novos professores (SAVIANI, 2013, p.15).

Contudo esse processo precisa ser pensado e trabalhado em conjunto das instituições, de maneira que dentro de cada esfera do ensino encontrem-se diferentes aspectos e realidades, isso deve ser levado em consideração quando tomamos como referência os estágios, pois ao chegar à escola concedente para a atividade é importante compreender seu funcionamento e as regras que se seguem, analisar as situações e refletir sobre o porquê tornaram-se necessários tais posicionamentos e não apenas reproduzi-los. Dessa forma, o trabalho em conjunto de ambas as instituições e com o licenciando, poderá fornecer ainda mais subsídios para complementar a formação do futuro docente.

4.2 A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DO CONHECIMENTO

Os **saberes do conhecimento** integram-se a categoria dos saberes da docência e são ligados aos saberes específicos da ciência geográfica como também das ciências da educação, que vão fundamentar a ação dos professores, compondo um leque de conteúdos e temas de aspectos variados sobre a sociedade e natureza. Assim concordamos com Callai (2013, p.100) que “trabalhar os conteúdos de Geografia parece ser um dos maiores desafios, afinal são temas do mundo que estamos vivenciando, e dificilmente a escola consegue fazer o tratamento destes conteúdos de forma que eles superem a fragmentação [...]”, seja por isso também que quando tratamos de conhecimentos geográficos temos um amplo campo de estudo que precisa ser debatido e compreendido com preocupação em não se tornar conceitos isolados. Os temas precisam ser trabalhados em uma lógica que acompanhe as realidades dos estudantes para que assim consigam realizar as associações necessárias para a compreensão dos conceitos.

Na atividade de estágio o licenciando depara-se com conteúdos que precisa trabalhar em sala de aula e no processo de ensino deve estar atento às diferentes contextualizações que os alunos possam fazer do que está explicando. É durante as aulas que o professor encontra-se desafiado a ter domínio dos conteúdo. Assim, “qual o conteúdo que vai ser ensinado e aprendido em Geografia exige do professor conhecer a ciência, a história de nossa disciplina escolar, enfim, ter uma intimidade com o conteúdo de modo a saber trabalhar com ele e desafiar os alunos a mostrarem interesse” (CALLAI, 2013, p.101). Portanto, ensinar exige do professor amparar-se de saberes que são necessários na atuação enquanto educador.

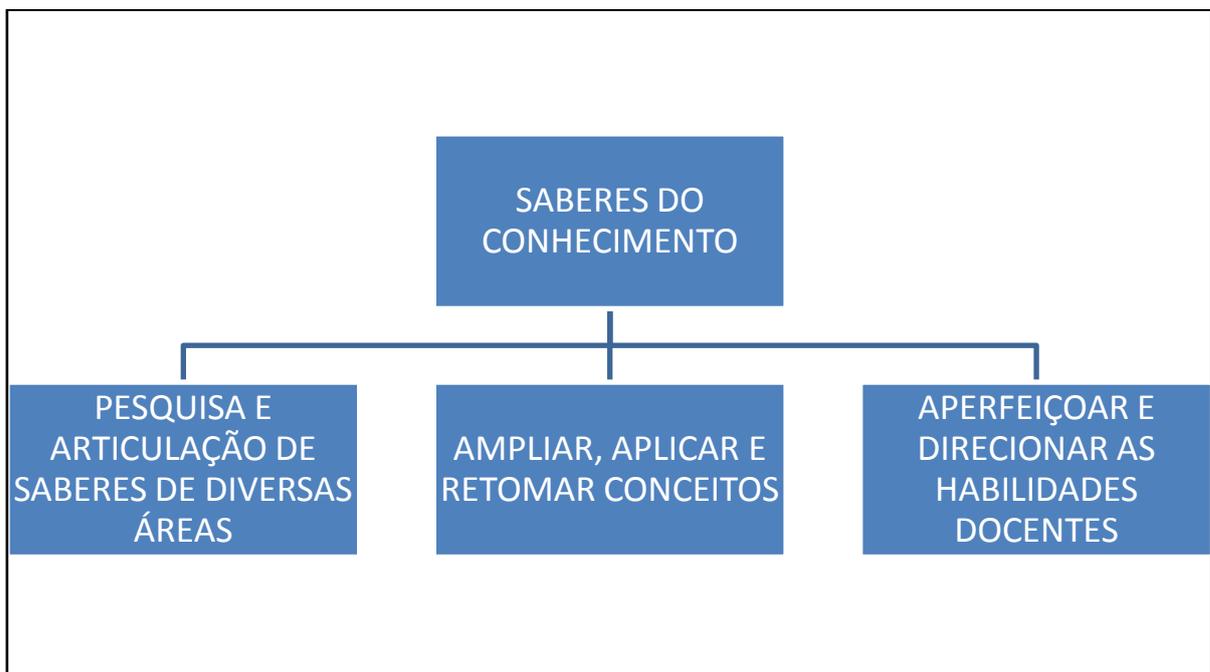
Na Geografia, os saberes do conhecimento geográfico são a base da formação do futuro docente. Dessa forma, embasado pela teoria, o licenciando precisa também dos conhecimentos didáticos, pois da relação entre eles o futuro professor tem condições para atuar. Com a atividade de estágio o licenciando pode exercer a docência, com essa atividade descobre os desafios que envolvem o ensino, pois seu objetivo deve ser a aprendizagem dos alunos, para isso;

[...] é necessário que o professor tenha um saber revestido de conhecimentos, capacidades, habilidades, competências. Torna-se fundamental cultivar práticas construídas no discurso real da lógica do ensino, o qual consiste em ultrapassar saberes básicos unificados e voltar-se para a especificidade do ato de aprender e ensinar (TOZETTO, 2010, p.36).

Assim no momento das atividades de estágio o licenciando depara-se com conceitos sobre os diferentes assuntos que vai trabalhar, é necessário então retomar alguns dos conteúdos que viu durante a graduação, pois precisa estar amparado pelos conhecimentos da área, também precisa dialogar o conteúdo com as realidades presentes assim permite ao seu aluno uma maior aproximação com os temas.

Conforme o estudo realizado nos relatórios de estágio, percebe-se que com a atividade o licenciando construiu **saberes do conhecimento**, pois alegam terem realizado pesquisas para complementar os temas abordados e também expõem a preocupação com a interdisciplinaridade durante as aulas, além de citarem que o estágio proporcionou ampliar, aplicar e retomar conceitos. Assim no estudo feito com os relatórios, o estágio permitiu aos futuros professores aperfeiçoarem-se nas habilidades docentes compondo importante passo na formação como professores.

Mapa de Conteúdo 2: Categorias dos Saberes do Conhecimento.



Fonte: Relatórios de Estágios, 2014.
Organização: Da autora.

Pois “o professor, em sua ação docente, precisará recorrer ao conhecimento das áreas na qual é especialista, ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento do sentido e significado da educação na formação humana.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p.147). Assim mais que ampliar seus conhecimentos específicos, o licenciando durante as atividades do estágio

permite-se explorar em outros conhecimentos contribuições para a complementação de temas, desenvolvendo seu campo de saberes na ação educativa.

De acordo com isso, citamos o Licenciando L7 que expõe em seu relatório, que “[...] integrou-se ao conteúdo, questões ligadas à química, física, matemática e história. Isso trouxe uma interação e instigou as curiosidades das turmas trabalhadas [...]” (p.08) Portanto, percebe-se através do relato, que o licenciando procurando em diferentes áreas do conhecimento trouxe contribuições para o desenvolvimento das suas aulas, provocando curiosidades e interesses nos alunos e com isso contribuindo no ensino.

A interdisciplinaridade também aparece citada nos relatórios, o licenciando L4, explica que “a prática interdisciplinar em instituições de ensino colabora para que haja articulação entre os saberes das diversas áreas e, conseqüentemente, diminuição da fragmentação do conhecimento, visa conectar fragmentos e pressupõe a colaboração das diversas ciências [...]” (p.03-04). Assim também o licenciando L7 explica que

[...] a interdisciplinaridade foi posta no estágio, proporcionou uma boa aceitação por parte das turmas, o aprofundamento das questões geográficas a partir de outras disciplinas deixou as aulas muito mais criativas e interessantes, pois os assuntos estavam interligados, despertando assim a curiosidades nos estudantes. (p.26)

Percebe-se que com o conhecimento em outras áreas do ensino foi possível que os licenciandos desenvolvessem atividades compostas em diversos saberes o que possibilitou despertar maior interesse de seus alunos durante o estágio, com isso também somam aos seus conhecimentos novos saberes de outras ciências.

Para que os conteúdos possam ser mais explorados a pesquisa torna-se elemento marcante, o Licenciando L2 explica que a pesquisa foi fundamental durante o estágio para a elaboração das aulas, conforme ele;

A pesquisa no estágio é elemento de fundamental importância na formação docente visto que permite articular os saberes da teoria com a prática, propiciando o conhecimento sistematizado do ambiente escolar, das práticas pedagógicas e da importância do planejamento das ações educativas. Assim, para efetivação das aulas regidas por mim neste período a pesquisa esteve associada ao planejamento das aulas (LICENCIANDO L2, p.03).

Dessa forma durante a formação inicial o licenciando aprende sobre os conhecimentos geográficos, mas

[...] não basta que os licenciandos saibam o conteúdo; é preciso que conheçam como o aluno aprende, de que maneira organizar situações de aprendizagem, como avaliar;

é preciso que saibam também o porquê de ensinar determinado conteúdo, qual a relação de sua disciplina com as demais, qual a contribuição desse conteúdo para a formação do aluno, qual projeto formativo orienta sua ação. (MARQUES; PIMENTA, 2015, p.146).

A pesquisa destaca-se como complementar no planejamento das aulas contribuindo para a construção de **saberes do conhecimento** pelo licenciando, uma vez que ao pesquisar sobre determinado tema o licenciando também aprende a selecionar o que melhor vai se adaptar a realidade com a qual está trabalhando, uma vez que precisa organizar o tema segundo a realidade com a qual vai trabalhar e sobre a avaliação que pretende fazer.

Dessa forma citamos outra passagem feita pelo licenciando L4 sobre os conhecimentos específicos, “[...] percebe-se a importância do conhecimento teórico aprendido durante a graduação, que nos dá suporte para desenvolver colocar em prática nossas habilidades docentes e aperfeiçoá-las e direcioná-las” (p.10), contudo nota-se que através do estágio o licenciando desafiado a explorar a docência tem como base para isso os **saberes do conhecimento**. Assim o licenciando L11, expressa que o estágio é o momento em que

[...] o estagiário tem a oportunidade de aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de sua formação acadêmica, contribuindo, com aspectos indispensáveis na construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias ao exercício da profissão de professor (p.03).

Quando o futuro professor chega nas escolas de educação básica vai se deparar com desafios que repercutem no modo como vai ensinar, pois, a escola do século XXI, possui “[...] uma demanda grande de alunos de diferentes classes sociais [...]” assim os profissionais docentes precisam “[...] superar a concepção de que o saber escolar deve ser de conhecimentos eruditos e complexos, buscando a construção de um saber que tenha relação com as práticas sociais dos sujeitos inseridos nesse processo.” (MARTINS, R. 2015b, p.262). Aqui ressaltamos como é de grande importância os estagiários vivenciarem a docência em suas complexidades, pois com isso vão se permitir construir saberes a partir da vivência com as escolas de educação básica e com a experiência nesses ambientes, pois;

[...] a Geografia serve para conhecer o mundo, para além da sala de aula. Então é conveniente que se possa ensinar uma Geografia que seja atraente para sustentar um conhecimento deste mundo da vida, que não fique na cansativa enumeração de nomes de fenômenos naturais e informações quantitativas a respeito da população e de sua localização. (CALLAI, 2013, p. 67)

Para que os licenciandos sintam-se preparados para administrar os conteúdos da disciplina de Geografia é preciso que sejam

[...] sujeitos autônomos, capazes de dar conta dos desafios relacionados à atividade docente. Essa autonomia colabora para que o docente possa pensar a sua prática, questionar as suas ações, tomar decisões e organizar seu planejamento de acordo com a realidade em que está inserido. O desenvolvimento dessas habilidades é um desafio a ser contemplado nos cursos de formação de professores, pois o momento atual de incertezas e mudanças exige profissionais capazes de propor práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas (MARTINS, R. 2015b, p.262).

Assim, no momento da atividade de estágio em contato com todos os desafios postos dentro das escolas de educação básica o futuro docente tem a possibilidade de questionar-se sobre a profissão e quando desenvolver os temas em aula vai ser capaz de se auto-avaliar na profissão, para conseguir atingir o objetivo da docência que é ensinar precisa estar amparado pelos **saberes do conhecimento** que podemos perceber foram desenvolvidos também durante o estágio.

4.3 A CONSTRUÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS

Os **saberes pedagógicos**, conforme Pimenta (1996, p.82), são produzidos na ação quando “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os.” Permitindo-se desenvolver meios para construir o ensino nas diferentes realidades com que deparar-se. Durante as atividades que os licenciandos desenvolvem no estágio de docência precisam estudar sobre os conteúdos que vão ensinar, mas como poderão ensiná-los? Assim trabalham com diferentes estratégias na busca de atrair o interesse e atenção dos seus alunos durante as aulas, este vai servir como uma primeira experiência em se desenvolver as atividades planejadas com uma realidade de sala de aula.

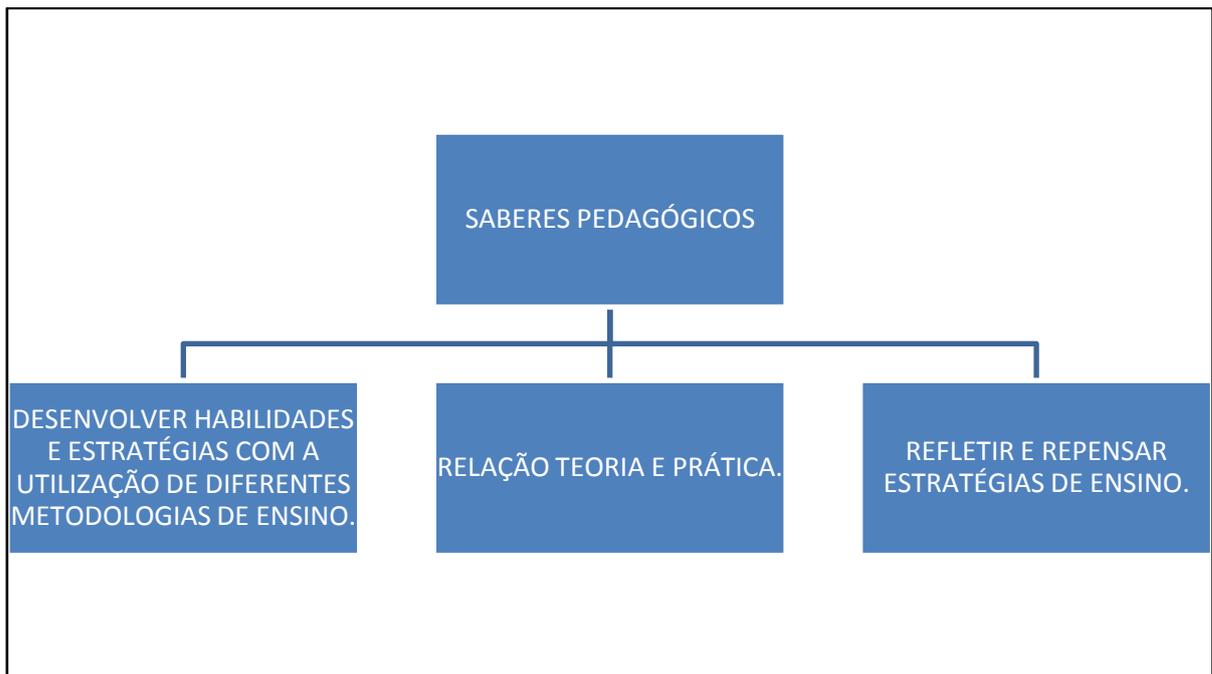
Ainda, conforme Pimenta (1996, p.82) os **saberes pedagógicos** “[...] só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora.” Assim sendo, o estágio uma atividade que permite ao futuro docente experimentar da profissão levado assim a prática em sala de aula entendemos que com ele também se desenvolvem os **saberes pedagógicos**, uma vez que

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 1996, p.83).

Partindo disso percebe-se que o estágio é um momento rico para a construção dos **saberes pedagógicos**, uma vez que é uma atividade que permite ao licenciando buscar meios

diferenciados para ensinar no confronto de suas próprias metodologias, podendo fazer a relação entre teoria e prática. Na pesquisa desenvolvida podemos identificar a partir do mapa de conteúdo 3, que entre os pontos marcantes durante o estágio destaca-se o desenvolvimento de habilidades e estratégias de ensino a partir da utilização de metodologias de ensino, a relação teoria e prática e no refletir e repensar estratégias de ensino.

Mapa de Conteúdo 3: Categorias dos Saberes Pedagógicos.



Fonte: Relatórios de Estágios, 2014.
Organização: Da autora.

Analisando os relatórios de estágio notamos que os licenciandos preocuparam-se em desenvolver estratégias de ensino durante as aulas que ministraram, citamos o Licenciando L8, “A explanação dos conteúdos das aulas foram desenvolvidos com o auxílio de imagens, mapas, cartas, bússola, documentário etc. Materiais didáticos estes, que consideramos importante para facilitar a compreensão dos conteúdos.” (p.22), também o Licenciando L9 escreve que;

As metodologias utilizadas variaram de acordo com o objetivo dos conteúdos, trabalhamos com mapas, livros, aulas expositivas, dialogadas, exercícios, produção de redações e seminários orais, tabelas, gráficos, imagens e data show. Cada material foi utilizado com o intuito de promover aulas dinâmicas em que fosse fomentado o raciocínio e a compreensão dos elementos geográficos discutidos em sala de aula. (p.05)

Assim também o Licenciando L6 cita “A música também é um importante recurso,

que pode servir um complemento dos conteúdos trabalhados em sala de aula.” (p.38). Os diferentes recursos utilizados para o desenvolvimento das aulas e a forma como as metodologias foram pensadas pelos estudantes proporcionam aos mesmos conhecimentos pedagógicos, quando providos dos conhecimentos da ciência preocupam-se com o modo como ensiná-los, assim como explicam Marques e Pimenta (2015, p.153) “[...] os saberes da Pedagogia possibilitam aos futuros docentes elementos para interpretar, compreender e agir na realidade concreta, considerando o ensino em toda sua complexidade.” Por isso também que no momento do estágio quando desafiado a ensinar, o licenciando procura por meios e estratégias que contribuam para o desenvolvimento dos temas.

A contribuição do estágio para a construção de **saberes pedagógicos** mostra-se evidente nos relatos dos licenciandos, “o Estágio Curricular Supervisionado: Prática de Ensino em Geografia IV mostrou-se fundamental para a formação docente, configurou-se numa oportunidade de experiências e práticas na qual podemos colocar em exercício algumas teorias aprendidas durante a graduação” (LICENCIANDO L1, p.36)

O estágio visto como a inserção do docente no âmbito escolar passa por questões relacionadas, ao como devemos nos portar em determinadas situações e como podemos transpor os conhecimentos adquiridos na academia de forma mais didática possível e procedimentos a serem adotados, e a escola é o espelho desta sociedade. (LICENCIANDO L3, p.42-43)

[...] a formação dos profissionais para atuarem em sala de aula, oportuniza aos estagiários condições para aplicarem as técnicas de ensino aprendidas na academia, as aulas do estágio ajudam a dar uma melhor capacitação ao profissional e um melhor entendimento na transposição dos conceitos de ensino-aprendizagem. (LICENCIANDO L3, p.43)

Nota-se a partir dos relatos, que a atividade de estágio proporcionou grande contribuição aos licenciandos quando vão para a sala de aula percebem-se desafiados a exercer o trabalho docente com isso ao estudar os temas que serão desenvolvidos nas aulas e procurar por estratégias que possibilitem uma aproximação do seu aluno com o conteúdo e deste com a realidade desenvolvem o ensino e também seus saberes sobre a profissão.

De acordo com Marques e Pimenta (2015, p.149);

[...] os saberes da Pedagogia se mostram essenciais à docência e à formação de professores; nas Licenciaturas formamos docentes, mas ao considerar a complexidade do papel do professor, e a docência como atividade educativa e pedagógica, vislumbramos a necessidade de que os futuros professores tenham acesso aos saberes da Pedagogia com vistas a possibilitar a formação de profissionais crítico-reflexivos, capazes de identificar as implicações éticas e políticas de sua ação.

Portanto os estágios são atividades de grande importância para formação acadêmica e

assim também “[...] o estágio curricular supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico.” (BRASIL, PARECER CNE/CP 28/2001, p.11), entendemos que a atividade de estágio é vista como a parte da prática, no entanto também sabemos que nenhuma prática existe sem ter embasamento em uma teoria, com isso o que desenvolve-se com as atividades dos estágios são elementos que contribuem para que o licenciando possa perceber a relação complexa que existe entre teoria e prática e dela poder resultar no ensino.

A partir do exposto concluímos que a atividade de estágio permite ao licenciando trabalhar os conteúdos geográficos de maneira a buscar métodos e técnicas para que os temas possam ser observados por diferentes visões, onde o estudante faça parte do ensino, possa construir saberes, e desenvolver estratégias de ensino e ao questionarem-se sobre as mesmas, tenha condições de avaliá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo priorizou investigar o estágio enquanto uma etapa dos cursos de licenciatura. Identificamos que o estágio é uma atividade que favoreceu na construção dos saberes docentes, principalmente os **saberes do conhecimento** e **pedagógicos** para a formação profissional, uma vez que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Geografia a atividade de estágio deve ser realizada para que ocorra a articulação entre teoria e prática e isso foi bastante discutido nos relatórios que analisamos.

Com o desenvolvimento da pesquisa podemos compreender como a atividade de estágio é concebida dentro de suas regulamentações e como é objeto de estudos de autores como Martins e Pimenta. Podemos relacionar o estágio e a formação do professor, uma vez que o estágio é uma atividade que permite ao futuro docente uma experiência com o campo de trabalho e as diversas complexidades que a profissão docente exige.

Assim, o estudo que realizamos tomando como referências os relatórios de estágio curricular supervisionado em Geografia na Universidade Federal da Fronteira Sul, possibilitou com que pudéssemos expor como os licenciandos construíram saberes sobre a docência durante a atividade de estágio que realizaram nas escolas concedentes, onde conseguiram vivenciar a docência e relacionar os saberes que possuíam com os novos saberes que adquiriram durante a atividade.

O estágio é um momento em que o licenciando pode experimentar da profissão, ao superar as dificuldades e deparar-se com todas as etapas do processo educativo vai despertando maior interesse na profissão que escolheu exercer, as diversas questões presenciadas neste período tornam-se degraus para a formação docente, entendemos que;

A inexperiência do professor iniciante em relação às vivências do processo de trabalho docente gera muita insegurança e certo mal-estar que pode resultar em algumas dificuldades nesta fase da profissão, associado a diferentes fatores que podem estar arrolados: como ensinar geografia, como dar conta de diferentes temáticas e assuntos abordados em sala de aula; como se relacionar com os alunos e dar conta de uma turma, fazer com que prestem atenção e se interessem pelo conteúdo trabalhado; como lidar com a dinâmica da escola e seus diferentes aspectos pedagógicos, estruturais, regras, normas, rotinas e também frente às políticas públicas e educacionais. (MARTINS, R. 2015b, 258)

Todas essas dificuldades citadas por Rosa Martins (2015b), levam a construção de saberes pelos docentes que ao iniciarem na profissão e vivenciarem o ambiente de trabalho exploram seus conhecimentos na busca de soluções que contribuem na superação das

dificuldades, assim com as atividades de estágio essas dificuldades enfrentadas em início de carreira pelo professor podem ser amenizadas, uma vez que já experimentou da profissão e adquiriu conhecimentos sobre ela.

Dessa forma concluímos dizendo que as atividades que envolvem o estágio permitem que os licenciandos adquiram saberes da docência uma vez que vivenciam da profissão e contextualizam suas experiências, assim a atividade de estágio precisa continuar sendo pensada e estudada para cada vez mais poder proporcionar maiores aportes e saberes para os futuros docentes, pois ser professor requer uma grandiosidade de saberes, mas também dedicação e amor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia Universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, São Paulo, p.07-31, 2014.
- ALVES, Wanderson Ferreira. A Formação de Professores e as Teorias do Saber Docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p.263-280, maio/ago. 2007.
- ARAUJO JUNIOR, Aloysio Marthins de. O ensino de geografia e as novas demandas do capital. In: GIORDANI, Ana Claudia et al. **Aprender a ensinar Geografia: a vivência como metodologia**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. P. 145 – 157.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso: 11 de nov. 2015.
- BRASIL. Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Aprovado em 03 de abril de 2001. Diário Oficial da União, 09 de jul. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 11 de nov. 2015.
- BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001. 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. Aprovado em 02 de outubro de 2001. Diário Oficial da União, 18 de jan. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 28 de fev. 2016.
- BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Aprovado em 08 de maio de 2001. Diário Oficial da União, 18 de jan. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 28 de fev. 2016.
- BRASIL. Resolução CNE/CES 14, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002, seção 1, p.33. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES142002.pdf>. Acesso em: 11 de nov. 2015.
- BRASIL. Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12979>.
- CALLAI, Helena Copetti. A Formação do Profissional da Geografia: O Professor. 1. Ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
- CASTANHA, André Paulo. A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia. **IX ANPEDSUL**, Caxias do Sul, p. 1 – 16, 2012.
- CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. P. 93 – 129.
- COSTELLA, Roselane Zordan. As práticas de Ensino nas Universidades: um espaço de ensino para a vida profissional. In: TONINI, Ivaine Maria et al. **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ufrgs, 2011. P. 177-190.
- CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.** São Paulo, 2013.
- CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos**, São Leopoldo, jul. 2014.

- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, construtivismo e da psicologia vigotskiana. 1ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- FANTIN, Maria Eneide; TAUSCHECK, Neusa Maria; NEVES, Diogo Labiak. O que é Geografia? O que estuda? Qual a importância teórica e política desse saber? In: FANTIN, Maria Eneide; TAUSCHECK, Neusa Maria; NEVES, Diogo Labiak. **Metodologia do Ensino de Geografia**. Curitiba: Ibpex, 2010. P. 18-31.
- GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educ. Soc.** Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out/dez. 2010.
- GATTI, Bernardete A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. In: GARCIA, Walter, E. **Bernardete A. Gatti: Educadora e Pesquisadora**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. P.151 – 220.
- GATTI, Bernarde Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Romeu. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: DESLANDES, S. F. et al. **Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 1994. P.67-80.
- MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA, Selma Garrido. É Possível Formar Professores sem os Saberes da Pedagogia?: Uma Reflexão sobre Docência e Saberes. **Metalinguagens**, São Paulo, n.3, p.135-156, mai. 2015.
- MARTINS, Angela Maria Souza. Breves Reflexões sobre as Primeiras Escolas Normais no Contexto Educacional Brasileiro, no Século XIX. **UNIRIO**, Rio de Janeiro, p.13.
- MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. O Estágio na Licenciatura em Geografia como um Espaço de Formação Compartilhada. **Bol. Goia. Geogr.** Goiânia, v.35, n.2, p.237-253, maio/ago.2015a.
- MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. A formação do professor de geografia: aprendendo a ser professor. **Geosul**, Florianópolis, v. 30, n. 60, p. 249 – 265, jul./dez. 2015b.
- MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. Um diálogo acerca das experiências dos estagiários no contexto do estágio de docência em geografia. In: GIORDANI, Ana Claudia et al. **Aprender a ensinar Geografia: a vivência como metodologia**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. P. 49 – 64.
- MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. **Os Desafios do Processo Formativo do Professor de Geografia**. 2010. 188f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós – Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. Reflexões sobre o Processo Formativo do Professor de Geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. **Movimentos no Ensinar Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013. P.153-169.
- MORAES, Jerusa Vilhena de. Teoria e prática da Geografia escolar: a alfabetização e enculturação científica. In: CASTELLAR, S.; CAVALCANTI, L.; CALLAI, H. **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012. P. 221 – 242.
- NARDI, Elton Luiz; SANTOS, Robinson dos. Pesquisa Teoria e Prática. **EST Edições**, Porto Alegre, p.53-77, 2013.
- PAIM, Alison Antonio. Chegando à Escola: Um Momento do fazer-se Professor. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**. Foz Iguaçu, v.8, n.9, p.125-139, 2006.
- PAIM, Robson Olivino; PEREIRA, Ana Maria de Oliveira. “Tu vai se fazendo professor todos os dias”: Diálogos sobre Estágio Supervisionado e Formação para a Docência em Geografia. In: SILVA, Émerson Neves da. **Os Desafios da Universidade Popular: A busca da construção possível**. Jundiá: Paco Editorial, 2016. P. 35-58.

- PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões. In: PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. **Formação de Professores: Pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 53 – 72.
- PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. **Formação de Professores: Pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 15 – 51.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Fac. Educ.**, São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul./dez. 1996.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor – Pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, Itajaí, v.5, n.1, p.09-22, jan./abr. 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTEL, Carla Silvia. **Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia**. 2010. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.
- REBELATTO, Durlei Maria Bernardon. **Gestão da Escola de Ensino Fundamental e Melhoria da Qualidade da Educação: Frentes Escolares Sintonizadas?**. 2014. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba, 2014.
- ROSSO, Ademir José. Et al. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. **Ensaio: aval. Pol. Educ.**, Rio de Janeiro, v.18, n.69, p.821-842, out./dez. 2010.
- SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. Estágio supervisionado em Geografia: discursos e práticas. In: CASTELLAR, S.; CAVALCANTI, L.; CALLAI, H. **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012a. P. 189 – 198.
- SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. **O Estágio Enquanto Espaço de Pesquisa: Caminhos a Percorrer na Formação Docente em Geografia**. 2012. 152f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós – Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012b.
- SANTOS, Mariangela Santana Guimarães. **Saberes da Prática na Docência do Ensino Superior: análise de sua produção nos cursos de licenciatura da UEMA**. 2010. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresinha. 2010.
- SANTOS, Rosane Maria Rudnick dos; SOUZA, Sandra Mara Lopes de. A Geografia e o uso de diferentes linguagens – uma necessidade para a sala de aula. In: SANTOS, Rosane Maria Rudnick dos; SOUZA, Sandra Mara Lopes de. **Metodologia do Ensino de História e Geografia. O Ensino de Geografia e suas Linguagens**. Curitiba: Ibpex, 2010. P. 21-31.
- SAVIANI, Dermeval. A história da educação e sua importância para a formação de professores. **Conferência de abertura do Primeiro Seminário de História da Educação Brasileira e Catarinense na Universidade Federal da Fronteira Sul**. Chapecó, p. 1 – 20, nov. 2013.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira da Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143 – 155, jan./abr. 2009.
- SAVIANI, Dermerval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

- SILVA, Roberto Rafael Dias da; PEREIRA, Anna Luiza Verdi. Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.150, p.884-905, set./dec. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000300008&script=sci_arttext. Acesso em: 20 de nov.2015.
- SOUZA, Nadia Aparecida de. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina: Ci. Soc. Hum.**, Londrina, v.22, p.05-12, set.2001.
- SOUZA, Vanilton Camilo de. Fundamentos Teóricos Epistemológicos e Didáticos no Ensino da Geografia: bases para a formação do pensamento espacial crítico. **Ver. Bras. Educ. Geog.** Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.47-67, Jan./Jun. 2011.
- SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e Filosofia: Contribuições para o Ensino do Pensamento Geográfico**. 1. Ed. São Paulo: UNESP, 2004.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. A escola como organização do trabalho docente. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2013, p.55-80.
- TARDIF, Maurice. O professor enquanto “ator racional”: Que racionalidade, que saber, que juízo? In: TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. P.183-224.
- TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. In: TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. P.227-244.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, nº 73, Dez. 2000. P. 209-244.
- TOZETTO, Suzana Soares. Trabalho Docente e suas Relações com o Saber. In: TOZETTO, Suzana Soares. **Trabalho Docente: saberes e práticas**. Curitiba: Editora CRV, 2010. P. 21-51.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia – Licenciatura**. Chapecó (SC), nov.2010. 166 p.
- VENTORIN, S. Estágio Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010, p.01-05.

RELATÓRIOS CONSULTADOS

- ALEGRE, Sian. Relatório de Estágio Supervisionado: Prática de ensino em Geografia IV. 2014. 36f. Relatório de Estágio Supervisionado (licenciatura em Geografia). Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim.
- BERTOTTI, Ana Paula. Relatório de Estágio Supervisionado: Prática de ensino em Geografia IV. 2014. 26f. Relatório de Estágio Supervisionado (licenciatura em Geografia). Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim.
- CHIOCHETA, Giovane. Relatório de Estágio Supervisionado: Prática de ensino em Geografia IV. 2014. 45f. Relatório de Estágio Supervisionado (licenciatura em Geografia). Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim.
- DEON, Alana Rigo. Relatório de Estágio Supervisionado: Prática de ensino em Geografia IV. 2014. 46f. Relatório de Estágio Supervisionado (licenciatura em Geografia). Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim.
- FAGUNDES, Rosângela Abel. Relatório de Estágio Supervisionado: Prática de ensino em Geografia IV. 2014. 32f. Relatório de Estágio Supervisionado (licenciatura em Geografia). Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim.
- GABOARDI, Shaiane Carla. Relatório de Estágio Supervisionado: Prática de ensino em Geografia IV. 2014. 39f. Relatório de Estágio Supervisionado (licenciatura em Geografia). Universidade Federal da

Fronteira Sul, Erechim.

GREGIO, Josué Vicente. Relatório de Estágio Supervisionado: Prática de ensino em Geografia IV. 2014. 32f. Relatório de Estágio Supervisionado (licenciatura em Geografia). Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim.

MEDEIROS, Suzana Fátima Bertotti. Relatório de Estágio Supervisionado: Prática de ensino em Geografia IV. 2014. 26f. Relatório de Estágio Supervisionado (licenciatura em Geografia). Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim.

MODTKOWSKI, Lucí Carla. Relatório de Estágio Supervisionado: Prática de ensino em Geografia IV. 2014. 35f. Relatório de Estágio Supervisionado (licenciatura em Geografia). Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim.

PERONDI, Cleiva. Relatório de Estágio Supervisionado: Prática de ensino em Geografia IV. 2014. 38f. Relatório de Estágio Supervisionado (licenciatura em Geografia). Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim.

POLLI, Valquíria. Relatório de Estágio Supervisionado: Prática de ensino em Geografia IV. 2014. 46f. Relatório de Estágio Supervisionado (licenciatura em Geografia). Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim.

VEDOVATTO, Marjana. Relatório de Estágio Supervisionado: Prática de ensino em Geografia IV. 2014. 38f. Relatório de Estágio Supervisionado (licenciatura em Geografia). Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim.