

# O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RETROCESSOS E AVANÇOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA\*

Gilsélia Lemos Moreira\*\*

## RESUMO

Considerando o estágio supervisionado como um projeto pedagógico, sobre o qual o aluno se debruçará, para aprimorar sua compreensão geográfica e assim, explicar o mundo e suas transformações buscou-se trazer para o debate a temática em questão. Este escrito tem por objetivo, discutir, além do estágio supervisionado, alguns equívocos no exercício pedagógico da Geografia. As análises apresentadas decorrem das seguintes reflexões: qual o papel do estágio supervisionado na formação do professor? Que pressupostos teóricos podem nortear uma prática docente transformadora? Para auxiliar a compreensão dessa meditação, apresentamos uma questão provocativa. Durante o curso de licenciatura os alunos são dotados de conhecimento e metodologias/didáticas que possam lhes servir de base no enfrentamento das ameaças e desafios que com frequência o cotidiano escolar impõe? Nosso intuito é pensar caminhos que penetrem concretamente a prática docente. A metodologia desse trabalho gira em torno de análises e propostas de autores que se debruçaram sobre meandros do estágio supervisionado, detendo-se, principalmente, naqueles que estabelecem conexões entre o ensino e a Geografia. Das análises empreendidas, conclui-se que é necessário lançar bases para a construção de um projeto político-pedagógico, que contemple a um só tempo, a formação contínua de professores e, instrumentos que auxiliem um ensino crítico.

**Palavras-chave:** Formação transformadora. Práxis. Cotidiano. Licenciatura.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Compreender as bases em que se sustenta o estágio supervisionado, iluminar os pressupostos teóricos, que norteiam uma prática docente transformadora, requer uma postura crítica junto aos alunos dos cursos de licenciatura. Esta concepção não é

---

\* Este texto ora revisado foi publicado em formato de resumo expandindo nos anais do 12º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia– ENPEG.

\*\* Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Doutora em Geografia Humana. Atua nas áreas de Ensino de Geografia e Geografia Humana. E-mail: santisbana@hotmail.com

individual, pois pressupõe a compreensão das ameaças e desafios que com frequência o cotidiano escolar impõe. Este pensamento se funda na primazia de posições teórico-metodológicas que, antes de se conflitarem, articulam-se e complementam-se.

Longe de fornecer soluções prontas e acabadas, esse texto é um convite à reflexão acerca do papel do estágio supervisionado na formação de professores de Geografia. Partimos do pressuposto de que durante os quatro anos do curso de licenciatura, a teoria precede a prática. Esta quase sempre se dá por meio de estágios de curta duração se resumido a uma mera disciplina do currículo. Se o estágio supervisionado tem por objetivo iniciar o aluno no exercício da atividade docente, não pode se resumir a períodos de curta duração.

A nossa experiência com alunos de licenciatura durante e após o estágio supervisionado, nos permite afirmar que a maioria dos alunos, só se dá conta de que estão sendo formados professores, exatamente no período de estágio, na fase de regência. Aqui temos um problema, pois somente a prática de sala de aula é capaz de promover a superação desse quadro. Ante o exposto, se faz necessário repensar o papel do estágio nos cursos de licenciatura. Penso que o estágio deve promover a aproximação entre o espaço da escola, da sala de aula e os contextos reais sem que isso se restrinja a uma etapa no final do curso.

Destarte, não se trata de descartar a importância do estágio supervisionado nas licenciaturas, mas de apontar o reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental. O estágio, neste contexto, se resume a um treinamento para a atuação profissional, pois, além de não valorizar a formação intelectual do aluno, o reduz à condição de objeto, de receptáculo, algo que se contrapõe à perspectiva da análise crítica da realidade.

Em contrapartida, compreendemos que o estágio supervisionado deve possibilitar, ao aluno à articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, por isso, no decorrer do texto, apontaremos instrumentos que podem auxiliar concretamente a prática docente, pois, estabelecem considerações, fundamentos e direcionamentos que orientam a práxis no cotidiano escolar. Um ponto de partida nessa direção, que merece destaque, é a “vivência pedagógica,” aqui entendida, como um exercício ao longo da licenciatura e, não apenas como uma etapa que antecede ao estágio, pois envolve atividades compartilhadas, orientadas e supervisionadas. Estas compreendem a simulação, a pesquisa, as práticas planejadas e lúdicas, as dinâmicas, as vivências

teórico/práticas da realidade escolar. Ou seja, não se resumem a períodos determinados de observação e regência.

A metodologia básica desse trabalho gira em torno de análises, definições e propostas de autores (Nídia Nacib Pontuschka, Ana Fani Alessandri Carlos, Paulo Freire, Antônio Carlos Moreira, Márcia M. Spyer Resende, Gilmar Trindade e Clarice Gonçalves) que se debruçaram em escrever sobre os meandros do estágio supervisionado, detendo-se, principalmente, naqueles que estabelecem conexões entre o ensino e a Geografia. Além disso, a experiência vivenciada pela autora, como professora de estágio supervisionado, já há alguns anos, também auxiliará a composição das ponderações aqui apresentadas.

## 2 UM CAMINHO POSSÍVEL NOS CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA.

Trata-se de abrir espaço no ensino para a pesquisa. Paulo Freire (1996, p. 29) afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, destacando que a pesquisa faz parte da prática docente, assim como a indagação e a busca. Por meio da pesquisa, é possível desvendar as contradições mais profundas que se apresentam na realidade de um mundo em constante movimento.

Um breve exame dos currículos de Geografia nas licenciaturas vai apontar a necessidade de formar o professor e o investigador. Isso significa dizer que a prática de ensino envolve, antes de tudo, a investigação. Pois, sem pesquisa, que se debruce sobre a realidade, o que vamos ensinar? Sendo assim, o compromisso dos professores que atuam nas licenciaturas tem que ser ainda mais aprofundado que os demais.

A preocupação dos professores de Geografia deve ser com a possibilidade dessa ciência, enquanto disciplina, produzir um conhecimento crítico do mundo. Pois, de acordo com Oliva (1999, p.35) ao citar John Berger, um importante escritor anglo-saxônico, não geógrafo, “a Geografia é a mais poderosa e reveladora perspectiva crítica do mundo contemporâneo”.

Essa afirmação nos leva a pensar, como ensinar não só ao aluno de licenciatura em Geografia, mas aos alunos da educação básica a desenvolver o senso crítico deste mundo? Pensar a resposta para esta questão nos remete a uma reflexão aprofundada sobre a Geografia e suas possibilidades de proporcionar ao aluno em todos os níveis de

ensino um conhecimento crítico de um mundo que é permeado pela imagem, dominado pela mídia e submetido ao espetáculo.

Um caminho possível nessa direção está na possibilidade do aluno em se tornar produtor do seu próprio conhecimento, o que sugere a superação não só da noção do aluno expectador, mas, da linguagem excessivamente acadêmica. De acordo com Monbeig (1957)<sup>1</sup>, para se alcançar um bom ensino de Geografia, é necessário reduzir sem medo a massa de nomes insípidos e de pormenores sem valor; é necessário, sobretudo, reduzi-la a proporções mais justas.

O professor Milton Santos, em várias de suas palestras apontou outra possibilidade: apresentar os fatos e as realidades como enredos. Em regra, o enredo se constrói por meio de uma trama, intriga ou conflito. Sua sustentação compreende um encadeamento de ações que se desenrolam em uma sequência lógica e temporal.

A potência do enredo está em criar nos espectadores além da expectativa, a emoção. No caso do ensino de Geografia, de forma bastante simples, isso poderia acontecer, relacionando os conteúdos dessa disciplina com o espaço geográfico no qual os alunos estão inseridos, ou seja, partindo do “espaço cotidiano do aluno”. De acordo com Resende (1995, p.84) “os alunos chegam à escola com um saber peculiar sobre o espaço que faz parte de suas respectivas histórias, das múltiplas atividades que enchem suas vidas, espaço cuja lógica eles aprendem na própria carne”. Essa mesma autora ainda acrescenta que,

se nós, professores, passássemos a considerar devidamente o saber do aluno (seu espaço real), integrando-o ao saber espacial que a escola deve transmitir-lhe – o que, segundo me pareceria, supõe repensar o objeto mesmo da Geografia que ensinamos -, tal atitude poderia trazer profundas e benéficas consequências à nossa prática de ensino. Nossa escola prefere, contudo, excluir esse espaço real do nosso espaço geográfico que ensinamos (razão manifesta: as impressões do aluno são irrelevantes; razão política: esse saber pode ser arriscado, subversivo para a própria Geografia, para a escola). Ao negar o espaço histórico do aluno (e, logo, da Geografia), ela acaba fatalmente por marginalizar o próprio aluno como sujeito do processo de conhecimento e transforma-o em objeto desse processo. (RESENDE, 1995, p.84)

Ainda nessa direção, Moreira (2007, p. 86), aponta outra questão que merece destaque, ao assinalar sérios equívocos no exercício pedagógico de Geografia, ele diz:

[...] em muitas aulas, o exercício pedagógico de Geografia ocorre numa espécie de negociação, em que o professor troca com o aluno, conhecimentos geográficos por uma nota (0 a 10) ou conceito (A, B, C, D), mais a presença corporal, esta somada à obediência dos sinais disciplinares e da realização dos trabalhos (atividades pedagógicas), além da adaptação do novo homem às normas sociais.

Sendo assim, para não cair nessa armadilha, o professor precisa desenvolver durante os encontros com os seus alunos um diálogo permanente, baseado em liberdade e autonomia. Perdoem-me se insisto neste ponto, pois ele é essencial para os objetivos aqui propostos. O diálogo terá que criar uma conexão entre as informações da vida cotidiana de tal forma que, esses alunos confrontem os seus próprios conhecimentos com os conteúdos trabalhados e, assim exercitem a capacidade da abstração reflexiva. Isso exige uma prática docente baseada num outro tipo de troca, que foge completamente à ideia de negociação.

A partir daqui, vamos discutir alguns pontos sobre o “Estágio Supervisionado”, pois os equívocos acima citados também são reproduzidos pelos estagiários durante o período de regência, além disso, o estágio se revela o contato mais efetivo do futuro professor com o cotidiano escolar, durante o curso de licenciatura.

### 3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“Durante os quatro anos da licenciatura, a teoria em geral, é colocada em posição precedente, vindo a prática sempre depois, por meio de estágios de duração insuficiente e, sobretudo, de concepção precária” (LÜDKE e CRUZ, 2005, p.5).

A dúvida é, se estes alunos durante o curso de licenciatura foram dotados de conhecimento intelectual e metodologias/didáticas que possam lhes servir de base no enfrentamento das ameaças e desafios que com frequência o cotidiano escolar impõe. Os professores são capazes de desenvolver uma postura transformadora junto aos seus alunos, apesar do clima político e ideológico desfavorável, da desvalorização do trabalho docente, da crise do pensamento teórico e da primazia de concepções práticas? São capazes de superar tais desafios e atuar criticamente no contexto da educação básica, para que seus alunos se transformem em sujeitos sociais aptos a debater e intervir nas questões relacionadas à sociedade atual?

Tais questões são colocadas como provocações. Pois não se trata de questionarmos a importância do estágio supervisionado nas licenciaturas, mas de pensarmos instrumentos que penetrem concretamente a prática docente. De acordo com Saiki e Godoi (2007, p. 26-27),

A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado são significativos nos cursos de licenciatura, e não deveriam ser realizados apenas como um cumprimento da grade curricular, mas sim contextualizados e comprometidos com a transformação social, unindo formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e social. [...] são segmentos importantes na relação entre trabalho acadêmico e a aplicação de teorias, representando a articulação dos futuros professores com o espaço de trabalho, a escola, a sala de aula e as relações a serem construídas.

A maioria dos alunos de licenciatura, só se dá conta de que estão sendo formados para a prática docente, no final do curso, exatamente no período de estágio, que compreende as fases de observação e regência. Além disso, enfrentam dificuldades para aplicar em sala de aula os conhecimentos adquiridos na universidade ao longo dos anos. Ante o exposto, uma questão aponta no horizonte. Se o estágio supervisionado é um dos momentos que possibilitam a interação mais próxima com a realidade, porque tal mecanismo de intercâmbio se apresenta na maioria das vezes ineficaz?

Neste ponto, Fuerte e Sampaio (2010, p. 17-18) sinalizam alguns equívocos que contribuem para a manutenção deste quadro, eles afirmam que “por questões de tempo e do modelo, o aluno não tem um convívio cotidiano efetivo com os fatos ocorridos na escola, desconhece a forma como ocorrem as relações professor/aluno”. “Acrescenta-se ainda, o fato do (a) professor (a) titular da escola, muitas vezes, não se sentir à vontade com a presença do estagiário e a turma não compreender o porquê do mesmo só comparecer uma vez por semana, como se o aluno/professor fosse uma “visita” na sala de aula” (FUERTE E SAMPAIO, 2010, p. 17-18).

Alia-se a isso, o fato do estagiário não interferir e/ ou atuar diretamente no processo de ensino aprendizagem da turma e ministrar quando permitido, uma, duas aulas, em alguns casos em duplas. Fato demonstrado quando o professor titular não possibilita a realização do estágio participativo do aluno/professor, o termo participativo é utilizado e julgado como importante na colaboração e ou atuação do mesmo, em atividades como elaboração dos planos de aula, participação das

reuniões escola e famílias, dentre outras atividades do cotidiano escolar. (FUERTE E SAMPAIO, 2010, p. 17-18).

De acordo Oliveira e Pontuschka (1995, p.119), “estagiário é, geralmente, independentemente da disciplina em questão, um aprendiz, estranho à sala de aula, que a ela se incorpora a observar minuciosamente a experiência viva do trabalho do professor e dos alunos”.

A ideia de aprendiz, conforme vemos revela tratar-se de uma aprendizagem passiva. Em relação à classe, a estranheza de sua presença é constante, jamais vindo constituir uma participação enriquecedora. Ao contrário, ela tende ao incômodo. Mesmo que as observações sejam registradas em detalhes para o futuro relatório e transformadas em uma análise crítica, dificilmente servirão a outra finalidade que não a função burocrática: avaliação do estagiário em seu curso de licenciatura. (OLIVEIRA E PONTUSCHKA, 1995, P.119).

O estágio supervisionado não deve ser apenas o meio pelo qual os alunos veem a realidade cotidiana de sua futura profissão e juntam a teoria à prática. Aliás, a concepção de estágio, deve ser: apreender a realidade pedagógica e contribuir para a sua realização. “Neste caminhar surgem inseguranças e a busca da superação das limitações de sua própria prática pedagógica torna-se um objetivo” (FUERTE e SAMPAIO, 2010, p. 19).

O estágio deve ser concebido como um projeto pedagógico, sobre o qual o aluno se debruçará para aprimorar sua compreensão geográfica e desenvolver o pensamento crítico para explicar o mundo e suas transformações. De acordo com Bezerra (2009, p.1) essa é uma questão crucial para o ensino de Geografia. Pois, no período atual, a compreensão geográfica e suas estratégias têm deixado muito a desejar. Esse mesmo autor ao citar Oliveira (1998), afirma que: “a Geografia vem sendo chamada cada vez mais para explicar o mundo”. Neste mote, penso que é nosso papel criar condições, para construir essa explicação.

#### 4 O ENSINO DE GEOGRAFIA: AMEAÇAS E DESAFIOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Como entender a importância da Geografia, e ao mesmo tempo o seu desinteresse nas escolas? Aliás, reside aqui um problema, pois, algumas causas podem estar atreladas à

própria prática de ensino nas aulas de Geografia. Como exemplo, podemos citar um estudo de caso, desenvolvido por três estudantes do curso de licenciatura em Geografia em duas escolas do ensino fundamental II na cidade de Montes Claros – MG. Eles relatam:

Nem sempre o docente vai encontrar uma boa demanda, pois para muitos estudantes a escola não tem importância. Fato observado na Escola Estadual Felício Pereira de Araújo, onde existe desinteresse em aprender os conteúdos ministrados na disciplina de Geografia. Os estudantes apresentavam um comportamento inaceitável, estavam sempre dispersos, circulavam pela sala livremente, desrespeitavam as ordens do professor (QUEIROZ, NOBRE e LOPES. 2012 p.2).

Queiroz, Nobre e Lopes. (2012 p.2), ainda relatam que os alunos preferiam ouvir música em aparelhos eletrônicos, brincar com os celulares ou atirar bolas de papel nos colegas a se atentar à aula. Os autores ainda acrescentam que a professora tentava incessantemente obter a atenção dos alunos, não sendo bem sucedida. Nos raros momentos de silêncio da turma a professora explicava o conteúdo e passava uma atividade. Mas, uma mudança de postura por parte da professora alterou completamente esse cenário.

Ao abordar o tema recursos naturais e monitoramento de bacias hidrográficas, através de imagens de satélite, os alunos ficaram curiosos com o novo assunto, se mostraram interessados e até participaram. Não obstante, ainda houve interrupções desnecessárias na aula com piadas e brincadeiras inconvenientes. Apesar disso, ficou claro que inovar a forma de ensinar pode ser uma alternativa para melhorar o ensino/aprendizagem (QUEIROZ, NOBRE e LOPES. 2012 p.2).

É óbvio que o comportamento dos alunos, aludidos no estudo de caso acima citado, não pode ser explicado, apenas pela postura da professora e dos recursos utilizados em sala de aula, pois, o desinteresse dos alunos pode advir de diversos fatores. Culpar apenas o professor nesse caso seria no mínimo uma inconseqüência, dada à fragilidade e complexidade da situação. Além disso, não podemos esquecer o fato de que “ser professor é uma atividade complexa e que se reveste de demandas variadas” (CARDOSO e REALI, 2012, p.2).

Como já dissemos, muitos fatores podem contribuir para o desinteresse dos alunos da educação básica nas aulas de Geografia. De acordo com Oliveira e Trindade (2007, p.67,68), existem aspectos que desarticulam a práxis e são verdadeiros entraves

ao desenvolvimento do ensino/aprendizagem em Geografia. Dentre os muitos que existem se pode destacar:

a questão do conteúdo e da carga horária; a lógica de que o conteúdo parece ser apenas aquele que dá conta do maior conjunto de informações; a questão do uso do livro didático; a necessidade de conhecer e absorver outros recursos didáticos; a necessidade de reaver a autoestima perdida diante de tanto desgaste e perda da dignidade sofrida pelos profissionais da educação; resolver a questão da pobreza bibliográfica dos professores; alterar o comportamento do professor estático e copiator (OLIVEIRA e TRINDADE, 2007, p.67,68).

Poderíamos ainda acrescentar outros tantos fatores, mas, não iremos aprofundar este assunto. No entanto, vale apenas citar algumas considerações tecidas por Oliva (1999, p.38), este autor discute os entraves no movimento de renovação da Geografia no ensino superior e no ensino médio e, ainda aponta alguns elementos que merecem nossa atenção. Ele assevera que “o sistema público estatal enfraquecido e sem perspectivas – caso permaneçam as políticas dominantes – tem o seu quadro de professores na prática, praticamente impossibilitados de buscar aperfeiçoamento e renovação de modo constante”.

Já o sistema privado de ensino, cada vez escravizado à lógica do mercado, burocratiza as metodologias pedagógicas, enfeitando-as com signos da modernidade, tais como a informática e o marketing e subordina a fruição do conhecimento a outros objetivos que não a educação como um valor social (OLIVA, 1999, p.38).

Ainda de acordo com este mesmo autor, os resultados são lamentáveis e a educação assim tratada mais se aproxima das novas formas de lazer, como é possível ser constatado nas publicidades de grandes “empreendimentos educacionais”. Oliva (1999, p.38), ainda acrescenta que “desse modo, as disponibilidades para lidar com uma disciplina que se transforma são limitadas, pois o cenário não é inteiramente acolhedor ao verdadeiro conhecimento”.

Daí a necessidade de transformar esse cenário, o que torna imprescindível e urgente repensar a relação universidade/escola no processo de formação de professores que atuam no contexto da educação básica.

## 5 A RELAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: SUPERARAÇÃO DO INDIVIDUALISMO E DO ISOLAMENTO

A relação universidade/escola permite aos futuros professores aprenderem a compreender a escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma determinada cultura, clima organizacional, dotada de algumas funções de gestão necessárias para garantir seu funcionamento.

De acordo com a comissão organizadora da VIII Semana de Geografia da USP (2011),

não podemos esquecer que a formação dos professores se constitui numa questão central dentro do contexto mais amplo da educação brasileira. Por essa mesma razão, é objeto das atuais reformas educacionais e precisa ser contemplada no âmbito dos debates acadêmicos e das entidades científicas e profissionais<sup>2</sup>.

Esse movimento aponta para a necessidade de se propor projetos de formação continuada de professores. Nessa perspectiva, imagina-se não só uma universidade mais comprometida com a democratização do saber por meio de práticas concretas. Mas, também mais próxima da escola e, conseqüentemente, da sociedade. O que nos coloca diante da necessidade de aprofundar a discussão em torno de um “projeto de formação continuada” como contrapartida da universidade, tendo como público alvo: alunos de licenciatura e professores do ensino médio e fundamental. De acordo com Forte e Sampaio (2010, p. 19),

é muito provável que as operações deste processo aconteçam por meio de diferentes etapas que estão inter-relacionadas no período do estágio, mas interligadas no processo de formação continuada. Não se pode desconsiderar que a vontade do estagiando para que tudo isso possa acontecer é fundamental para a formação enquanto futuro profissional.

Sendo a universidade a grande responsável pela formação de professores, ela deve contemplar, por meio da política universitária, ações voltadas às necessidades mais imediatas, perseguindo o caráter indissolúvel, entre teoria e prática, buscando como matéria prima de pesquisa os problemas localizados na concepção dos licenciados. Pensar nestes termos, nos remete a reavaliar os rumos da formação dos futuros professores que iram atuar no ensino fundamental e médio. Como horizonte para a construção desse projeto se faz necessário, apontar caminhos: deve ser papel da

universidade, promover o intercambio entre professores da educação básica, graduandos e professores que atuam nas licenciaturas.

Além disso, a universidade deve buscar as escolas para conhecer os projetos pedagógicos que estas estão desenvolvendo e socializar estes projetos com os docentes e com futuros professores. Daí a importância do colegiado de Geografia (responsável pela coordenação didática dos cursos de graduação em Geografia) que deve articular ações capazes não só de organizar o trabalho docente, mas de avançar nas questões pedagógicas.

Para tanto, é essencial o diálogo entre as áreas do conhecimento em Geografia, visto que algumas áreas se transformaram em verdadeiros “guetos”, ou seja, um grupo de professores, que ministram disciplinas técnicas e/ou teóricas que acabaram se unindo e atuando de forma discriminatória em relação às disciplinas pedagógicas.

A ideia central das considerações acima citadas é estabelecer um canal permanente de comunicação entre os sujeitos que atuam ou pretendem atuar na educação básica e os professores acadêmicos. A intenção é pensar na aproximação entre a universidade e a escola como mais um caminho possível no processo de formação continuada de professores de Geografia, que atuam no contexto da educação básica. Pois entendemos que as universidades públicas, como instituições comprometidas com a produção do saber, especialmente aquelas, que mantêm em seu quadro de cursos, as licenciaturas, devem à sociedade, contribuir com a democratização do conhecimento de uma forma mais acessível, ou seja, por meio de práticas concretas.

De acordo com Assunção (2010, p. 15) a universidade é o começo de tudo, nela se formam profissionais e estes trabalharão, num futuro próximo, a serviço da sociedade.

Neste sentido, o tipo de ensino que a universidade oferece deve ser sempre questionado, verificado e pesquisado, pois se o ensino da universidade estiver fragmentado, certamente o acadêmico não terá conhecimento suficiente para transmitir aos seus alunos e se tornará mais um profissional sem condições de concorrer no mercado de trabalho. [...] a universidade deve ter um compromisso com a educação em nosso país e, em especial, com o ensino fundamental e médio, este será resgatado, acima de tudo, pela formação de professores capazes de pensar e reconstruir a escola (ASSUNÇÃO, 2010, p. 15).

Esta mesma autora ainda acrescenta que:

a formação para a docência, no sentido citado, é essencial para o exercício de praticamente todas as atividades na área da educação, desenvolvidas ou não na escola, a qual é inerente certo caráter pedagógico, sendo, pois sem dúvida, atividades docentes. E tudo isso se insere no movimento mais amplo de recuperação da figura e dignidade do professor, do sentido da docência, do ofício de ensinar e da profissionalização do magistério, a ser conquistada (ASSUNÇÃO, 2010, p. 15).

As integrações/trocas das diferentes instâncias educativas, de experiências e vivências entre profissionais do ensino de Geografia, estudantes de licenciatura e professores do ensino básico, são elementares na construção de parâmetros educacionais, próximos às necessidades da sociedade. Sendo assim, é imprescindível a constituição de parcerias entre a universidade e as escolas não só no campo de estágio, mas, principalmente na formação continuada de professores. De acordo com Scheid et al (2009, p. 65),

justifica-se esse compromisso, pois, de uma ou outra forma, esses docentes servirão de “guias” para os acadêmicos quando iniciarem suas práticas profissionais, no momento em que estarão realizando sua transição de estudantes para professores e criando sua identidade profissional.

A democratização do saber, por meio do intercâmbio permanente, entre a universidade e as escolas, poderá estimular tanto o aluno de licenciatura em Geografia, quanto os professores já inseridos na atividade docente, a rever caminhos, pensar novos projetos, trocar experiências, repensar sua prática pedagógica, o que representará, também, contribuições para a dinamização do processo ensino-aprendizagem na escola. O intercâmbio entre a universidade e as escolas pode significar um encontro de possibilidade de manifestação do diferente, um espaço da afirmação do conhecimento e *locus* privilegiado do exercício da crítica.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio posto no horizonte sugere um processo contínuo de formação de professores. Para tanto, se faz necessário, conceber o estágio supervisionado, como um projeto político pedagógico, sobre o qual o aluno se debruçará, para aprimorar sua compreensão geográfica e desenvolver o pensamento crítico, para explicar o mundo e suas transformações.

O estágio deve promover a aproximação entre o espaço da escola, da sala de aula e os contextos reais sem que isso se restrinja a uma etapa no final do curso. O que pressupõe romper, portanto, com a ideia de estágios de curta duração e concepção precária. Posto isso, é importante sinalizar que é necessário um movimento constante de “ação continuada”, ou seja, um programa que permita aos licenciandos que atuarão no contexto da educação básica, à articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, no exercício da atividade docente.

Um ponto de partida ainda nessa direção, que merece destaque, são as atividades compartilhadas, orientadas e supervisionadas no curso de licenciatura. Estas compreendem a simulação, a pesquisa, as práticas planejadas e lúdicas, as dinâmicas, as vivências teórico/práticas da realidade escolar, estas acontecem dentro do que estou chamando de “vivência pedagógica”, entendida, como um exercício ao longo da licenciatura e, não apenas como uma etapa que antecede o estágio, ou seja, não se resume a períodos determinados de observação e regência. Trata-se de um processo que abarca os quatro anos do curso de licenciatura.

As atividades propostas dentro desse programa de “ação continuada” poderá induzir o licenciando a analisar sua ação pedagógica e reconstruí-la, com o intuito de transformar o contexto em que se encontra. Essa atitude, uma vez apreendida, possibilitará novos caminhos que conduzirão a prática docente, o que pressupõe a superação da distância entre a universidade e a escola da educação básica.

A ideia de um “programa de ação continuada” pretende alcançar esse objetivo por meio da prática extensionista, pois, enquanto processo educativo, cultural e científico, deve articular o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabilizar a relação transformadora entre universidade e sociedade.

A troca de experiências entre professores acadêmicos, alunos de licenciatura, professores que atuam no contexto da educação básica é condição *sine qua non* para avançarmos no processo de formação continuada de professores. Desse modo, a sala de aula poderá ser o *locus* privilegiado do exercício da crítica, das trocas de experiências, do diálogo, em fim, não só do acesso ao letramento (usos sociais da leitura e da escrita), mas principalmente ao conhecimento peremptório.

Tendo em vista os aspectos observados, insisto na ideia de que esse texto, longe de fornecer soluções prontas e acabadas, é um convite à reflexão, acerca da formação de professores de Geografia.

# THE SUPERVISED TRAINEESHIP: KICKERS AND ADVANCES IN GEOGRAPHY TEACHER FORMATION

## ABSTRACT

Considering supervised traineeship as a pedagogical project, on which the student will address all the attention, to develop his/her geographical comprehension and, doing this, explain the world and its transformations, it was aimed to bring this topic to be debated. This report has an objective to discuss, besides the supervised internship, some misunderstandings in the pedagogical practice of the Geography. The analysis presented here derives from the following considerations: What's the role of the supervised traineeship in the formation of a teacher? What technical assumptions can guide a changing teaching practice? To guide the comprehension of this meditation, we present a provoking issue. During the bachelor degree period, are the students given knowledge of methodologies/ didactics which can be the basis to face the threats and challenges that are part of the everyday school routine? Our intention is to think about the ways we can penetrate concretely in the teaching practice. The methodology of this work is based on the analysis and proposals of authors that lean on all the details of supervised traineeship, concentrating, mainly, on those that establish connections between the teaching process and Geography. From the undertaken analysis, it was concluded to be necessary to set basis to build a pedagogical politic project, which can at the same time focus on the formation of the teachers and give instrumental to help a critical education.

**Keywords:** Transforming education. Praxis. Routine, Bachelor degree period.

---

## NOTAS

<sup>1</sup> (Excertos selecionados do ensaio de Monbeig intitulado “Papel e valor do ensino da geografia e de sua pesquisa”, publicado originalmente in *Boletim Carioca* de Geografia, ano VII, 1954, n<sup>os</sup> 1 e 2; e republicado como um capítulo do livro *Novos Estudos de Geografia Humana Brasileira*, São Paulo, Difel, 1957. A seleção, transcrição e também os grifos, em itálico e/ou negrito, são de nossa autoria, J.W.V.).

<sup>2</sup> Geografia do trabalho e as transformações no/do mundo contemporâneo. Texto extraído do relatório final da VIII Semana de Geografia da USP. 14/02/2013

## REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO. Jennifer Kariene Macedo. **Percepção dos acadêmicos sobre o curso de licenciatura plena em Geografia.** Monografia apresentada ao Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Cáceres. 2010

BEZERRA. Allan Fernandes. **As práticas pedagógicas do ensino de Geografia nas escolas públicas da cidade de Parnamirim – RN.** Publicado nos anais do 10º encontro nacional de prática de ensino. Porto Alegre. RS 2009.

CARDOSO. Luciana C. Aline M. R. de M. REALI. **Interações entre a universidade e escolas – programa de formação inicial e continuada de professores online.** Texto publicado nos anais do SIED – Simpósio Nacional de Educação a Distância e Enped – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. Universidade Federal de São Carlos 10-22 de setembro de 2012.

CARLOS. Ana Fani Alessandri. **A "Geografia Urbana" como disciplina: uma abordagem possível** Revista do Departamento de Geografia – USP, Volume Especial 30 Anos (2012), p. 92-111.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUENTE. Adriano R. de S. De La. SAMPAIO. Adriany de Ávila Melo. **O estágio na formação do profissional docente: ensaio sobre importâncias e perspectivas.** Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE Uberlândia/MG p. 17-27 21 e 22 de maio 2010.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. **Aproximação universidade e escola de educação básica pela pesquisa.** Cadernos de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2005. v. 35, n. 125, p. 81-109.

MOREIRA. Antônio Carlos. *Visão Global*, Joaçaba, v. 10, n. 1, p. 85-102, jan./jun. 2007.

OLIVA, Jaime Tadeu. **Ensino de Geografia: Um Retardo Desnecessário,** in Espaço e Modernidade – temas da geografia mundial. São Paulo: Editora Ática, 1999. Pág. 34-49.

OLIVEIRA. Christian Dennys Monteiro de. PONTUSCHKA. Nídia Nacib. **Repensando e refazendo uma prática de estágio no ensino de Geografia.** Geografia e ensino: Textos críticos/ José Wiliam Vesentini (org.). Tradução Josette Gian – 4ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

OLIVEIRA. Clarice Gonçalves Souza de. TRINDADE. Gilmar Alves. **Ensino de Geografia e reflexões acerca da (re) construção do currículo no âmbito da licenciatura.** Discutindo Geografia: doze razões para se (re) pensar a formação do professor. Gilmar Alves Trindade e Rita Jaqueline Nogueira Chiapetti (orgs). 1ª ed. Ilhéus, BA: Editus, 2007.

QUEIROZ. Caroline Gabriele Trindade. NOBRE. Bruno Alves. LOPES. Ludmila Oliva Malveira. **Desinteresse dos alunos do ensino fundamental** ii nas escolas estaduais Eloy Pereira e Felício Pereira Araújo - em Montes Claros – MG. Disponível em [http://portal.unimontes.br/arquivos/2012/geografia\\_ixerg/eixo\\_ensino/desinteresse\\_dos\\_alunos\\_do\\_ensino\\_fundamental\\_ii\\_nas\\_escolas\\_estaduais\\_elay\\_pereira\\_e\\_felicio\\_pe.pdf](http://portal.unimontes.br/arquivos/2012/geografia_ixerg/eixo_ensino/desinteresse_dos_alunos_do_ensino_fundamental_ii_nas_escolas_estaduais_elay_pereira_e_felicio_pe.pdf). Data de acesso: 13/02/2013

RESENDE. Márcia M. Spyer. **O saber do aluno e o ensino de Geografia**. Geografia e ensino: Textos críticos/ José Wiliam Vesentini (org.). Tradução Josette Gian – 4ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

SAIKI, Kim; GODOI, Francisco Bueno de. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. IN: PASSINI, Elza Yasuko et al (Org.). Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto, 2007.

SCHEID, Neusa Maria John; SOARES, Briseidy Marchesan; FLORES, Maria Lorete Thomas. **Universidade e Escola Básica: uma importante parceria para o aprimoramento da educação científica**. R. B. E. C. T., vol 2, núm 2, mai./ago. 2009.

Artigo recebido em 07/02/2015 e aprovado em 23/04/2015 para publicação.