

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – UFV**

**ESTÁGIO E FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO DO ESTÁGIO  
CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM  
GEOGRAFIA DA UFV**

**Bruna Tavares Milagre**

**Viçosa – MG**

**2016**

**Bruna Tavares Milagre**

**ESTÁGIO E FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO DO ESTÁGIO  
CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM  
GEOGRAFIA DA UFV**

Monografia apresentada ao Curso de Geografia da Universidade Federal de Viçosa como parte dos requisitos para a obtenção do título de Bacharel em Geografia.  
Orientador: Prof.º Dr. Wagner Barbosa Batella

**Viçosa – MG**

**2016**

Monografia intitulada “Estágio e Formação Docente: um estudo de caso do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Geografia da UFV”, de autoria de Bruna Tavares Milagre, apresentada à banca examinadora composta pelos seguintes professores:

---

Prof.º Dr. Wagner Barbosa Batella (Orientador)

Departamento de Geografia – UFV

---

Prof.º Dr. Gustavo Soares Iorio  
Departamento de Geografia - UFV

---

Prof.<sup>a</sup> Dr. Maria Veranilda Soares Mota  
Departamento de Educação - UFV

Viçosa, 04 de julho de 2016

## **AGRADECIMENTOS**

Ao professor Wagner, pela perseverança em me orientar.

À Andreza Miranda pela fundamental ajuda.

À todos estagiários, supervisores e orientadores de estágio que participaram da pesquisa.

À Patrícia, Fábio e Gilmar.

Ao Departamento de Geografia e à UFV.

À ITCP/UFV, Cores da Terra, Teia, Grafias Negras na Zona da Mata Mineira, PIBID de

Geografia, Gesal e Bioclima.

À minha família e à Comunidade do Córrego Santo Antônio – Tocantins/MG, pela minha  
formação.

Ao apto. 912 pelo apoio e carinho.

À todos meus amigos e amigas.

A Deus.

## RESUMO

Esta monografia caracteriza-se como um estudo de caso do estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Viçosa/MG. Estágio e formação docente constitui-se o tema desse trabalho, mediante a importância do estágio na formação docente, no que se refere à tentativa de articulação entre as teorias abordadas e a prática de ensino. Desde 2008, a carga horária do estágio do curso de Licenciatura em Geografia da Geografia/UFV está inserida em quatro disciplinas obrigatórias, que juntas, contabilizam uma carga horária de 525 horas, divididas entre as aulas no Departamento de Geografia da UFV e o estágio (405 horas) nas escolas de educação básica. Como se sabe, o estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura. Porém, verifica-se a existência de diversos problemas e desafios encontrados no decorrer da prática de estágio nas escolas. Diante disso, surge a necessidade de compreensão da forma como o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia da UFV se desenvolve nas escolas de educação básica. Com objetivo geral de discutir o papel do estágio curricular supervisionado para a formação de professores de Geografia, foi fundamental a participação dos três principais sujeitos envolvidos na prática de estágio: os professores supervisores na escola, os estagiários e os professores orientadores do curso de Geografia. Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográficas, documentais e entrevistas com representantes dos três sujeitos citados.

**PALAVRAS-CHAVE:** estágio supervisionado, formação docente, licenciatura em Geografia.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	07
Na trilha de uma pesquisa científica .....	08
1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO .....	14
1.1. A constituição da Geografia Escolar e a formação de professores de Geografia no Brasil – um breve histórico .....	26
2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFV – CONCEPÇÕES TEÓRICAS E INSTITUCIONAIS .....	38
3. ENTRE TEORIA E PRÁTICA: AS PRÁTICAS DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NAS ESCOLAS .....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65
APÊNDICE.....	69
Apêndice I – Carta convite da pesquisa.....	70
Apêndice II – Texto do e-mail enviado aos egressos do curso.....	71
Apêndice III – Roteiro de entrevistas.....	72

## Introdução

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso do estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Viçosa/MG (UFV).

Estágio e formação docente constituem-se o tema central deste trabalho, mediante a importância do estágio para a formação docente, no que se refere à tentativa de articulação entre as teorias abordadas em sala de aula e a prática de ensino.

O curso de graduação em Geografia da UFV apresenta duas modalidades: o Bacharelado e a Licenciatura. Esse último tem por objetivo formar futuros professores, que sejam capazes de atuar nas funções docentes nos níveis fundamental e médio. Para tanto, dispõe de uma matriz curricular onde são oferecidas disciplinas de caráter obrigatório, optativo e facultativo, além de estudos independentes.

A carga horária do estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura está dividida em quatro disciplinas - Análise da Prática Pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV – , compondo uma carga horária de 405 horas na escola e 120 horas de prática de ensino. Cada uma dessas disciplinas é pré-requisito obrigatório para a posterior.

Como se sabe, o estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura. Porém, verifica-se a existência de diversos problemas e desafios encontrados no decorrer da prática de estágio nas escolas. Diante disso, surge a necessidade de compreensão da forma como o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia da UFV se desenvolve nas escolas de educação básica que recebem os licenciandos.

Com objetivo geral de discutir o papel do estágio curricular supervisionado para a formação de professores de Geografia, é de fundamental importância a participação nesta pesquisa dos três principais sujeitos envolvidos na prática de estágio: os professores supervisores na escola, os estagiários e os professores orientadores do curso de Geografia. Portanto, além de uma pesquisa bibliográfica, foi realizada uma pesquisa documental e entrevistas com representantes desses três sujeitos. Durante a pesquisa documental foram analisados os *portfólios* de estágio produzidos pelos estagiários, a legislação nacional

referente à formação docente e os documentos oficiais do curso de licenciatura, como o Projeto Político Pedagógico, o catálogo de graduação e a legislação de estágio da UFV.

A participação na pesquisa foi de caráter voluntário e sigiloso. As informações obtidas são confidenciais e os resultados da análise foram divulgados nesta monografia.

### **Na trilha de uma pesquisa científica**

Esta pesquisa se caracterizou como um estudo de caso sobre o estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia da UFV e se desenvolveu por meio de uma pesquisa documental, além da realização de entrevistas com os sujeitos envolvidos.

Segundo Lakatos e Marconi (2007), o estudo de caso é caracterizado por abordar questões que podem ser conhecidas por meio de casos, referindo-se a um levantamento aprofundado sobre determinado caso ou grupo humano, em todos os seus aspectos. Para estas autoras, o estudo de caso “reúne o maior número de informações detalhadas, valendo-se de diferentes técnicas de pesquisa, visando apreender uma determinada situação e descrever a complexidade de um fato” (LAKATOS e MARCONI, 2007, p. 274). Porém, ressaltam que apesar de suas vantagens, apresenta a desvantagem de ser limitado, por se restringir ao caso estudado, não podendo então, ser generalizado. Nessa modalidade de pesquisa, de acordo com Serevino (2007), a coleta e registro dos dados devem apresentar rigorosidade e seguir os procedimentos da pesquisa de campo.

A pesquisa compreendeu uma fase inicial de levantamento de literaturas afins ao tema (pesquisa bibliográfica), momento no qual priorizou-se livros e artigos científicos sobre o tema pesquisado. Posteriormente, foi realizada uma pesquisa documental, onde analisou-se a legislação educacional referente às diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores. Segundo André e Lüdke (1986), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p.38).

O critério de análise adotado foi a presença de diretrizes concernentes ao estágio curricular supervisionado da licenciatura e aos cursos de formação de professores. Porém, foram analisadas apenas as leis, resoluções e pareceres referentes à formação de professores com habilitação para atuar no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio,



grupo ao qual enquadra-se os professores de Geografia. Portanto, foi analisada a seguinte legislação:

- a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996;
- b) Parecer CNE/CP 9 de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- c) Parecer CNE/CP 27 de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- d) Parecer CNE/CP 28 de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- e) Resolução CNE/CP 1 de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- f) Resolução CNE/CP 2 de 2002. Institui a duração da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores de educação básica em nível superior;
- g) Parecer CNE/CP 2 de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica;
- h) Resolução CNE/CP 2 de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada;

Além da legislação educacional supracitada, foram analisados os documentos oficiais do curso de licenciatura em Geografia da UFV: o Projeto Político Pedagógico datado do ano de 2013, o Regulamento de Estágio Supervisionado e os catálogos de graduação compreendidos do período de 2002 a 2013. Portanto, a pesquisa documental pautou-se no uso de fontes primárias, conforme as definições de Lakatos e Marconi (2003).

Com a alteração ocorrida no catálogo de graduação do curso de licenciatura em Geografia a partir do ano de 2008, a carga horária do estágio passou a ser dividida entre

quatro disciplinas. Com essa alteração passou a ser exigida, ao final de cada uma dessas disciplinas, a entrega de um portfólio parcial do estágio. Ao fim do último estágio, deveria ser entregue o portfólio final, composto pelo conteúdo dos quatro estágios.

Considerando que nesta pesquisa buscou-se a compreensão de como o estágio curricular supervisionado da licenciatura tem sido desenvolvido nas escolas básicas nos últimos 3,5 anos, foram analisados os *portfólios* de estágio produzidos pelos licenciandos em Geografia. Por não existir, no Departamento de Geografia, um arquivo físico para os *portfólios* finais entregues, foram utilizados todos os *portfólios* disponibilizados pelos estudantes egressos do curso de licenciatura em Geografia formados no último período (2015/II) e pelos egressos constantes na lista de contato da pesquisadora. Também foram solicitados aos estagiários entrevistados na pesquisa, matriculados na disciplina GEO 475- Análise da Prática Pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado III, porém essa turma não possui *portfólios* dos três estágios.

Estes documentos foram solicitados, aleatoriamente, aos alunos que no último período estavam matriculados na disciplina GEO 476 – Análise da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado IV e aos egressos constantes na lista de contatos da autora, através do envio de uma carta via correio eletrônico (e-mail). O uso desta técnica aleatória justifica-se pela necessidade de se coletar o maior número de *portfólios* e informações possíveis. Para tanto, foi enviada uma carta formal ao Departamento de Geografia (DGE/UFV), assinada pela autora e seu orientador, solicitando os endereços eletrônicos destes egressos. Ao todo foram enviados e-mails para 45 pessoas.

A escolha por utilizar os *portfólios* como fonte de pesquisa se justifica por nesses conterem relatos e reflexões do cotidiano dos estagiários nas escolas de educação básica. Durante a leitura e análise de tais documentos serão priorizados os seguintes tópicos: 1. Anotações referentes à importância do estágio para a formação docente; 2. Anotações referentes à maneira como o estágio está organizado no curso de licenciatura em Geografia da UFV; 3. Anotações referentes ao tipo de atividades realizadas pelos estagiários na escola, bem como a forma como essas atividades são propostas; 4. Anotações sobre a relação estabelecida entre os estagiários, os professores supervisores na escola e os orientadores na universidade; 5. Anotações das impressões dos estagiários sobre a maneira como os professores e demais funcionários das escolas compreendem o papel do estagiário de licenciatura em Geografia.

Foram analisados os *portfólios* produzidos por 14 estudantes de licenciatura, estagiários de diferentes supervisores, entre os anos de 2011 a 2015. Ao todo foram analisados 18 *portfólios* de estágio, pois 4 dos estudantes enviaram os *portfólios* do estágio I e do II. O único *portfólio* de um egresso do curso no ano 2011, apesar de não fazer parte do recorte temporal citado acima, serviu de base para compreensão do desenvolvimento do estágio nos últimos anos. O acesso a alguns dos documentos foi possível através de sua disponibilização por email, feita pelos próprios estudantes, a pedido do professor orientador da disciplina GEO 483 – Prática de Pesquisa em Ensino de Geografia no ano de 2014. A disponibilização dos documentos foi de caráter livre, os estudantes já conheciam o projeto de pesquisa e seus nomes foram resguardados.

Para identificar as concepções de teoria e prática presentes no desenvolvimento do estágio, procurou-se analisar as atividades realizadas pelos sujeitos envolvidos à luz das referências bibliográficas abordadas neste trabalho. Logo, elenca-se abaixo as perspectivas norteadoras desta análise, embasadas em Pimenta e Lima (2005) e Pimenta e Lima (2012):

1. a compreensão da prática como imitação de modelos;
2. a compreensão da prática como instrumentalização técnica;
3. a concepção do estágio como uma atividade teórica;
4. a concepção do estágio supervisionado como pesquisa.

Visando compreender a forma como os estagiários, professores supervisores na escola e os professores do Departamento de Geografia da UFV compreendem o papel do estágio supervisionado para formação docente, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com estes sujeitos, conforme roteiro de entrevista do apêndice III. As entrevistas estruturadas apresentam perguntas predeterminadas pelo pesquisador, que segue um roteiro estabelecido previamente (LAKATOS e MARCONI, 2007). Porém, Marconi e Lakatos (2003) destacam que não é permitido ao pesquisador a adaptação das perguntas a uma determinada situação, tampouco alterar sua ordem ou fazer novas perguntas. Então, na busca de maior liberdade de condução da entrevista, para criar um ambiente de conversa mais informal, essa pesquisa, apesar de utilizar um roteiro pré-estabelecido, aproximou-se de características do que Marconi e Lakatos (2003) denomina de entrevista não-estruturada. Em alguns momentos alterou-se o ordenamento das perguntas e acrescentou-se outras, conforme o rumo das conversas e o potencial de informações.

O instrumento básico utilizado em entrevistas é o “roteiro que, embora possa ter questões básicas que se repetem em diferentes situações, deve ter a necessária flexibilidade e adaptabilidade, dependendo do potencial de informações, da experiência e mesmo do comportamento do entrevistado e do entrevistador” (MARANGONI, 2005, p.172). Esse roteiro deve apresentar uma sequência lógica, que respeite o sentido do encadeamento dos assuntos (ANDRÉ e LÜDKE, 1986).

As vantagens de utilização de entrevistas como técnica de coleta de dados deve-se ao fato de poderem ser usadas com todos os segmentos da população (LAKATOS e MARCONI, 2007). Para estas autoras, durante as entrevistas “há maior flexibilidade e oportunidade para avaliar posturas e comportamentos, podendo o entrevistado ser mais bem observado. Possibilita também a coleta de dados importantes que não se encontram em fontes documentais” (LAKATOS e MARCONI, 2007). Alertam, porém, para a existência de limitações encontradas nesta técnica de pesquisa, como:

Quando há dificuldade de expressão, de comunicação ou incorporação clara de significados, levando a uma falsa interpretação. Há a possibilidade de o entrevistador sofrer influência do questionado. Outros aspectos são: retenção de dados importantes e ser de longa duração, não sendo econômica (LAKATOS e MARCONI, 2007, p.280).

Durante a realização das entrevistas, Costa e Costa (2011) ressaltam o cuidado que se deve ter em relação à linguagem utilizada pelo entrevistador, para evitar possíveis constrangimentos. Destacam que “o ambiente da entrevista deve proporcionar bem-estar e segurança ao entrevistado, criando, dessa forma, uma atmosfera amistosa” (COSTA e COSTA, 2011, p.51), e que entrevistas muito longas podem ser cansativas para o entrevistado. Em relação ao ambiente da entrevista, é importante ater-se aos cuidados com barulhos próximos, fato que pode atrapalhar o momento da transcrição, impossibilitando ouvir a transcrição do áudio. Com a transcrição é preciso ter cuidado em relação aos erros de interpretação das falas dos entrevistados, por isso estas devem ser transcritas o mais fielmente possível conforme falado.

No desenvolvimento da pesquisa foi entrevistado um professor orientador das disciplinas de estágio supervisionado no período 2016/I. Além deste, foram selecionados os

estagiários e professores supervisores de três escolas campo de estágio, pois na tentativa de abranger a diversidade o universo de escolas campo de estágio, foi selecionada uma escola estadual, uma escola municipal e uma escola particular.

Diante da necessidade de se entender o desenvolvimento do estágio nos últimos anos, a delimitação das escolas abarcadas pela pesquisa foi norteada pela presença de professores que supervisionaram o estágio nos últimos anos e pela presença de estagiários matriculados na disciplina GEO 475 – Análise da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado III. Este recorte deve-se à maior experiência dos estagiários e professores supervisores em relação à prática de estágio. E como o enfoque desse estágio é a observação, planejamento e regência no ensino fundamental, foram entrevistados somente estagiários e supervisores atuantes nesse nível de ensino.

O sorteio dos entrevistados ocorreu, aleatoriamente, entre os documentos entregues na secretaria do DGE/UFV até a data de 05 de maio de 2016, obedecendo os critérios anteriormente citados. Foram entrevistados 8 pessoas (3 supervisores, 4 estagiários e 1 orientador), priorizando-se entrevistar todos os estagiários de um mesmo supervisor. Todos os convidados aceitaram participar das entrevistas, com exceção de um único estagiário.

O convite para a participação nesta pesquisa foi feito através de uma carta formal (apêndice I), conjuntamente com esclarecimentos sobre a pesquisa e suas etapas, destacando que a participação tem caráter voluntário, não obrigatório e sigiloso.

Após a etapa de leitura dos documentos e do levantamento dos dados citados acima, ocorreu a sua sistematização e, então, teve início o processo de escrita desse relatório final de pesquisa.

## **1. A formação de professores de Geografia e o estágio curricular supervisionado**

O estágio curricular supervisionado se constitui como um espaço de aproximação entre a teoria, ensinada na academia, e os conhecimentos oriundos da prática docente. Pesquisar o papel do estágio para a formação docente, além de permitir a aproximação entre teoria e prática, propicia um momento de reflexão sobre a realidade do estágio supervisionado verificada na escola.

Logo, o desenvolvimento de um projeto de pesquisa que aborda o papel do estágio na formação de professores de Geografia é importante por possibilitar a reflexão sobre a prática do professor supervisor e sua relação com os estagiários. Porém, a pesquisa se torna mais relevante por refletir sobre o papel dos estagiários de Geografia na escola básica e por rever a concepção de estágio, colocando os supervisores, os estagiários e professores do curso de Geografia da Universidade Federal de Viçosa (UFV) no centro das análises sobre a formação docente.

Afinal, como afirmam Barreiro e Gebran (2006), o estágio curricular e a prática de ensino são elementos aglutinadores na formação de professores, pois “considerados modos de um fazer docente, eles são construídos pelas ações e práticas, num processo engenhoso de ir e vir, que demanda reflexão, construção e embate com a realidade social, educacional e escolar, e entendimento de como nos tornamos professores”(p.87). Visto que para essas autoras, ao redimensionar as tradicionais atividades de observação, regência e participação a uma perspectiva reflexiva e investigativa, o estágio se constitui em um espaço de aprendizagens e saberes.

O estágio supervisionado sempre foi reconhecido como importante elemento formador, sempre presente nos currículos dos cursos (PIMENTA, 2012). Entretanto, essa perspectiva reflexiva e investigativa nem sempre esteve presente nos cursos de formação de professores. “Os diferentes sentidos que essa prática tem para a formação variaram conforme o entendimento histórico-social da profissão de professor, embutidos nas finalidades histórico-sociais que se atribuíam à própria educação escolar básica” (PIMENTA, 2012, p.89).

Lüdke (2013), ao tratar do lugar do estágio na formação docente, inicia o trabalho afirmando que a formação de professores configura tema de preocupação constante entre os

pesquisadores da área da educação. Para esta autora, a formação de professores está na raiz dos problemas sofridos pelas escolas e pelos alunos brasileiros.

A compreensão do papel do estágio na formação docente e dos dilemas da formação de professores no Brasil, exige uma análise histórica de seus marcos legais e institucionais. Segundo Gatti *et al.* (2011), “considerar o histórico legal e institucional dos cursos formadores de professores por mais de um século permite avaliar a força de uma tradição e de uma visão sobre um modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX” (p.96). Para Saviani (2009), a formação de professores só é completa através de um preparo pedagógico-didático efetivo. Dessa forma, esse autor conclui que

Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores (SAVIANI, 2009, p.149).

Os cursos de formação de professores neste país, apresentam uma característica que marca sua história até os dias atuais: a ausência de diálogo entre os cursos de bacharelado e licenciatura. Dessa forma, a formação do professor sempre se configurou com um apêndice do curso de formação do bacharel.

A longa história de formação de professores no país encontra-se muito ligada à da “forma escolar”(p.114). Ou seja, vinculada a uma instituição que se consolidou a partir do séc. XVII ou XVIII para educar crianças e jovens, e que mantém muitas de suas características até hoje. No Brasil, esta instituição consolidou-se durante o século XIX, chegando à atualidade com algumas de suas características intactas. Pois, conforme Lüdke (2013)

A organização dos trabalhos desenvolvidos dentro dessa instituição foi tão bem sucedida, e passou a marcá-la com tal força e tanta eficiência, que muitos de seus traços perduram quase indelévels até hoje e passaram a caracterizar outras instituições, influenciadas pelo seu sucesso, de caráter especificamente pedagógico (p.114).

A formação de professores, ou de professoras, como bem destaca a autora - pois como se sabe, o magistério carrega em sua história forte presença feminina -, coube à Escola

Normal, que se expandiu por todo o país. Este foi o modelo adotado pelo Brasil, baseado em experiências de outros países, especialmente a França, onde cumpriu com o papel esperado: formar os instituidores da nação (LÜDKE, 2013).

De acordo com Lüdke (2013), as Escolas Normais tentaram realizar uma tarefa que, para Anísio Teixeira<sup>1</sup>, nunca foi fácil: articular uma formação mais geral com um embasamento de cunho didático ou pedagógico. Na década de 1930, os Institutos de Educação possuíam uma escola de educação básica visando o exercício prático dos estudantes em formação. Entretanto, quando estes institutos passaram ao nível superior,

“deixaram para trás a preocupação básica com a articulação entre preparação teórica e a iniciação à prática, tão cara a Anísio Teixeira, e fizeram sua história muito mais centrada na valorização das disciplinas de conteúdo específico (LÜDKE, 2013, p.116)”.

Tardif (2013)<sup>2</sup>, citado por Lüdke (2013), propõe que a profissionalização docente evoluiu em três idades: a da vocação, a do *métier* e a da profissionalização. A característica da primeira fase, a da vocação, refere-se ao cumprimento do chamado a uma missão e os educadores eram ligados às ordens religiosas. Já a fase do *métier* é caracterizada pelo desenvolvimento de habilidades próprias, ou seja, um ofício que se aprende na prática, através do domínio de técnicas e instrumentos próprios. Ainda segundo aquele autor, citado por Lüdke (2013), a passagem da fase da vocação para a do *métier* representou importantes transformações na relação de trabalho, que passa a ser contratual e salarial, além do professor passar a ser representante do Estado e não mais da Igreja. Por fim, a fase da profissionalização refere-se ao reconhecimento do trabalho docente como uma profissão, da mesma forma como outras ocupações assim reconhecidas. Em relação à profissionalização, a autora chama atenção para existência de dificuldades e obstáculos ao reconhecimento do magistério como uma profissão. Para ela, o magistério não é uma profissão como as outras, porém reconhece como positiva a busca para o desenvolvimento profissional no magistério.

---

<sup>1</sup> Anísio Teixeira (1900-1971), marcou a história da educação brasileira, sendo figura central na difusão dos pressupostos da chamada Escola Nova, sob uma ótica democrática. O movimento da Escola Nova, que marca as décadas de 20 e 30, defendia a existência de uma escola capaz de superar a tradicional memorização, em busca do desenvolvimento intelectual do educando. Além de educador, foi um jurista, intelectual e escritor.

<sup>2</sup> Citação de Palestra de Maurice Tardif no Colóquio Internacional em Educação, em Montreal, Canadá, 2013.



A análise apresentada no parágrafo anterior sobre a evolução da profissionalização docente, associada à afirmação de Pimenta (2012), anteriormente citada, é fundamental para a compreensão das origens dos diferentes conceitos de práticas apresentados no decorrer deste capítulo.

Em relação ao trabalho do docente, Lüdke (2013) afirma que “no caso do professor, o trabalho constitui o meio de realização da função educativa, tão essencial para toda a sociedade e própria do professor (p.123)”, combinando teoria e prática, sendo base para construir o saber o docente. Ou seja, o trabalho, para o professor, é muito mais que uma forma de se alcançar a realização pessoal, porque é através dele que o professor consegue combinar os conhecimentos oriundos da experiência prática e os conhecimentos das diversas ciências que estudam o fenômeno educacional (LÜDKE, 2013).

Para Barreiro e Gebran (2006), o professor está no centro do processo de ensino-aprendizagem. E, de acordo com essas autoras, não é à toa que a formação de professores vem sendo pauta obrigatória das discussões sobre melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Como essas autoras compreendem que “além do importante papel de auxiliar as crianças no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, o professor deve ter ainda formação política para entender, criticar e procurar soluções para diferentes problemas vivenciados no sistema educacional” (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p.88).

Compreendendo essas dimensões da profissão docente, Barreiro e Gebran (2006) defendem ser necessária uma formação integral, onde os futuros docentes possam vivenciar as diversas faces da educação e de sua gestão. Assim, as autoras destacam o importante papel da universidade e dos cursos de formação docente na formação de professores, pois “é dentro dela que o mapa para o conhecimento da realidade educacional deve ser traçado” (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p.89).

De acordo com Barreiro e Gebran (2006), o mapa do conhecimento da realidade educacional deve estar inscrito no binômio teoria-prática, uma vez que

“educadores precisam de formação teórica e da concretização da teoria na prática, adquiridas em situações didáticas que permitam que os conhecimentos apreendidos, de diferentes naturezas e experiências, possam ser experimentados em tempos e espaços distintos, de maneira crítica e reflexiva”(p.89).

Barreiro e Gebran (2006) consideram a relação teoria e prática o núcleo articulador do currículo na formação docente, devendo permear as demais disciplinas, por meio de uma concepção socio-histórica da educação. E, a partir dessa perspectiva, elencam quatro princípios que deveriam nortear os projetos de estágio curricular supervisionado. Seguindo essa concepção do estágio como lugar da reflexão sobre a formação docente, os quatro princípios elencados por Barreiro e Gebran (2006, p.90) são:

- a) a docência é a base da identidade dos cursos de formação;
- b) o estágio é um momento da integração entre teoria e prática;
- c) o estágio não se resume à aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, rituais, princípios e normas apreendidas na teoria;
- d) o estágio é o ponto de convergência e equilíbrio entre o aluno e o professor.

Dessa forma, Barreiro e Gebran (2006) defendem que um projeto de estágio supervisionado, que vise uma ação comprometida com o processo educativo, deve ter a articulação do curso de licenciatura com a educação básica como seu objetivo central. Portanto, deve formar profissionais capazes de compreender o papel do professor e da escola na sociedade, diante de uma realidade que se renova a cada dia. Porém, a desarticulação entre universidade e escola básica ainda é um problema comum enfrentado pelos cursos de formação de professores.

Ao se fazer uma abordagem sobre o estágio supervisionado no ensino, é importante se questionar as contribuições da universidade para a educação básica. Observa-se a inexistência de um intercâmbio sistemático entre as universidades e as escolas de educação básica, além de uma ausência, por parte dos professores, de uma crítica permanente sobre seu trabalho (OLIVEIRA e PONTUSCHKA, 2009). Para estas autoras, estas são duas questões polêmicas referentes ao estágio no ensino. E, ainda sobre a discussão da relação universidade e escola básica, em um outro trabalho, sobre a formação inicial do professor, Pontuschka (2010) defende que

As relações estabelecidas entre as instituições universidade e escola campo de estágio precisam ser articuladas para construir saberes docentes e contribuir para a constituição da profissionalidade do futuro educador, por meio de pesquisas com os alunos da educação básica (p.38).

Malysz (2015) não se contrapõe às afirmações das autoras acima, pois acredita em uma parceria entre escola básica e universidade que possibilite uma colaboração mútua entre as duas instituições. Essa autora afirma que

Estamos na busca de uma parceria para que haja colaboração mútua entre as duas instituições, no sentido de que nas pesquisas em ensino tomemos a realidade da escola como objeto da investigação, possamos analisá-la à luz de teorias da ciência geográfica e da didática para, lado a lado, discutirmos possibilidades de mudanças (p.19).

No tocante às universidades, Lüdke (2013) assegura que “a formação oferecida pelos cursos de licenciatura não está correspondendo ao que é necessário para o desempenho do trabalho docente (p.123)”, pois afirma que

Nossas universidades, em seu esforço para a formação de futuros professores, asseguram uma base relativa aos conhecimentos originários daquelas ciências, mas não conseguem oferecer a necessária cobertura do lado prático, também imprescindível à formação do futuro docente, que vem da sabedoria do professor com seu trabalho (LÜDKE, 2013, p. 123).

De acordo com Lüdke (2013), a formação do futuro professor compreende duas dimensões básicas: uma voltada ao aspecto teórico e outra ao aspecto prático. Logo, defende que no centro do complexo problema de articulação entre estas duas dimensões está o estágio.

Para Saiki e Godoi (2015), é no estágio supervisionado que a teoria é colocada em prática. Ou seja, é no estágio supervisionado que ocorre a articulação prática-teoria-prática-teoria. “Essa construção relacional é infinita, e quanto mais nos debruçamos sobre a teoria, mais nossa prática pode ser melhorada; quanto mais analisarmos as práticas, mais fundamentos podemos identificar, e a necessidade de busca pelo conhecimento fica instalada”(p.27).

Porém, Saiki e Godoi (2015), ao longo de seu curso de formação, verificaram que foi atribuído um caráter complementar às disciplinas de estágio supervisionado e prática de ensino. Esses autores asseguram, que ao longo do curso, perceberam a dicotomia existente entre teoria e prática, cuja dificuldade de integração tornou-se notória durante a realização das duas disciplinas acima citadas, e alegam que

Durante a graduação nos limitamos a perseguir o conhecimento teórico. Portanto, nesse período o contexto relacional foi teoria-prática-teoria. Nos trabalhos de campo a prática esperada muitas vezes é do professor, que faz no campo a demonstração de uma teoria. O palco é de prática, no entanto, a metodologia continua sendo a reprodução (SAIKI e GODOI, 2015, p.27).

Ainda de acordo com Saiki e Godoi (2015), nos cursos de formação de professores, o estágio supervisionado e a prática de ensino deveriam ser consideradas a instrumentalização fundamental na formação desses profissionais. Logo, ao escrever sobre o estágio, defendem que

Essa disciplina possibilita ao aluno uma experiência da atividade docente, mas não deve vir pronta e acabada, pois deve instigar o aluno estagiário a buscar novas maneiras de execução de tarefas de sua futura profissão. A disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado não pode ser um fim na formação do acadêmico, mas sim uma disciplina articuladora entre as disciplinas vistas durante todo o curso, a atuação na escola e em sala de aula (SAIKI e GODOI, 2015, p.30).

Lüdke (2013) declara que, por vezes, o estágio ocupa um papel fictício nos cursos de formação de professores. Como papel fictício do estágio, esta autora entende aquele procedimento habitual entre estagiários e professores, onde o professor supervisor simplesmente assina a documentação referente à carga horária, enquanto os estudantes seguem priorizando as demais disciplinas dos cursos. Entre as observações feitas por esse grupo verifica-se, entre outras: o papel do estagiário meramente como observador; a distância existente entre o professor que recebe na escola e o futuro professor em formação; o estagiário como sujeito central do processo de formação, mas muitas vezes considerado como objeto de normas e prescrições; a importância do relatório final de estágio na melhoria do processo de formação; o estagiário, o supervisor na universidade e o professor que recebe na escola são os protagonistas centrais do desenvolvimento.

A concepção de estágio como campo do conhecimento exige a superação de sua tradicional redução à atividade prática instrumental, através da atribuição de um estatuto epistemológico que viabiliza tal transformação (PIMENTA e LIMA, 2005; PIMENTA e LIMA, 2012). Para essas autoras, o estágio, configurando-se como um campo de conhecimento, vai se produzir através da interação entre os cursos de formação e o campo social onde as práticas educativas são desenvolvidas, podendo se constituir, dessa forma, como atividade de pesquisa.

Para Pimenta e Lima (2005; 2012), os cursos de formação profissional carecem de teoria e de prática e, historicamente, o estágio foi visto como a parte prática desses. Porque,

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de *teorias*, pois constituem apenas *saberes disciplinares*, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional (PIMENTA e LIMA, 2005, p.06).

Assim como em Pimenta e Lima (2012; 2005) essa contraposição entre teoria e prática “se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de ‘prática’” (PIMENTA e LIMA, 2005, p.07). O reflexo disso é que

Nos cursos especiais de formação de professores realizados em convênios entre secretarias de educação e universidades, observa-se essa desvalorização traduzida em contenção de despesas; aí, as decisões têm sido reduzir a carga horária destinada ao estágio, ou transformá-lo em ‘estágio à distância’, atestado burocraticamente, dando margem a burlas. No campo da pesquisa, essa desvalorização da prática se traduz em verbas menores a projetos aplicados, como no caso da educação (PIMENTA e LIMA, 2005, p.07).

Ao abordarem as diferentes concepções da relação entre estágio e docência, Pimenta e Lima (2005; 2012) discutem os conceitos de prática e teoria existentes. As autoras abordam as seguintes concepções de prática: prática como imitação de modelos, prática como instrumentação técnica e, por fim as concepções de teoria e prática defendidas por elas. Dessa

forma, assim como outras profissões, a profissão de professor é prática, podendo o professor em formação aprender através da observação, imitação, reprodução e re-elaboração de modelos já existentes, configurando o que as autoras denominam prática como imitação de modelos. Entretanto, advertem que essa forma de aprender apresenta limites e destacam que

A formação do professor, por sua vez, dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar; como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza a sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, idéias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante (PIMENTA e LIMA, 2005, p.08).

Entre esses limites elencados pelas autoras, destaca-se a difícil definição da concepção do que é ser um bom professor e o pressuposto de que os alunos e a realidade do ensino são imutáveis. Pois, o estágio na perspectiva da prática como imitação de modelos se dará pela observação do professor na sala de aula e pela imitação de suas ações, sem ocorrer uma reflexão crítica e teoricamente fundamentada sobre as ações dos docentes (PIMENTA e LIMA, 2005; PIMENTA e LIMA, 2012).

Pimenta e Lima (2005; 2012) afirmam que a perspectiva da prática como instrumentalização técnica não possibilita a compreensão do processo de ensino em sua totalidade, pois o conceito de prática se restringe ao “desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente” (PIMENTA e LIMA, 2005, p.09), verificando-se um tratamento isolado entre teoria e prática.

Dessa perspectiva deriva a concepção de estágio *hora da prática*<sup>3</sup> e a redução do professor ao prático, um profissional submetido a uma rotina de intervenções técnicas, e ao estagiário caberá aprender o domínio dessas técnicas (PIMENTA e LIMA, 2012). Nessa mesma obra as autoras ressaltam que a posterior crítica à ilusão criada pela didática instrumental das universidades em relação à capacidade da técnica em resolver situações do ensino, acarretou, posteriormente uma crítica à escola. Diante disso sobressaiu uma modalidade de estágio pautada em um criticismo vazio.

---

<sup>3</sup> Grifo das autoras.

As consequências da existência da concepção de prática como instrumentalização técnica e de prática como imitação de modelos, evidenciam a necessidade de se resgatar um trecho do livro *Pedagogia da Autonomia*. Nessa obra, Freire (2015) adverte que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática ativismo”(p.24).

Para elucidar a concepção de teoria e prática defendida por elas, Pimenta e Lima (2005) e Pimenta e Lima (2012) fazem a distinção entre prática, que se refere à educação institucionalizada, e ação docente, referente aos modos de agir e pensar dos sujeitos (os docentes). Sendo necessário compreender como prática e ação se relacionam no processo de ensino, porque “a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 41).

Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas (PIMENTA e LIMA, 2005, p.13).

Segundo Pimenta e Lima (2005) e Pimenta e Lima (2012), no movimento teórico recente pode-se destacar duas concepções de estágio que visam superar a dicotomia entre teoria e prática: o estágio como atividade teórica que permite a aproximação com a realidade e o estágio como pesquisa. O estágio como atividade teórica que permite a aproximação com a realidade, marca uma aproximação que busca analisar e questionar a realidade a partir de teorias, enquanto o papel da pesquisa no estágio constitui-se como uma possibilidade de formação do estagiário e dos professores da escola. E, portanto,

O papel da pesquisa é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA e LIMA, 2005, p.16).

Logo, segundo Pimenta e Lima (2005,2012), na perspectiva do estágio como pesquisa,

O estágio abre possibilidade para os professores orientadores proporem tanto a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações, como pode provocar, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvidos concomitantemente ou após o período de estágio (p.17).

De acordo com André (1994), quando os programas de formação de professores incentivam seus participantes a utilizarem metodologias científicas, leva à necessidade de “preparo dos docentes para observar, registrar, selecionar, analisar e relatar dados” (p. 292). O uso de metodologias científicas investigativas contribui para o envolvimento ativo do sujeito através da definição de um problema e da busca por sua solução.

A pesquisa ainda apresenta outro papel importantíssimo para a formação do docente ao proporcionar uma aproximação da realidade escolar, desde que centrada em uma discussão coletiva, capaz de construir um saber partilhado. Pois,

O exercício do diálogo e a partilha de saberes e experiências devem ser exercitados tanto na definição dos temas e problemas de interesse comum quanto na busca conjunta de alternativas para seu equacionamento. Faz parte do desenvolvimento do indivíduo aprender a conviver e a trabalhar com o outro; aprender a ouvir e se fazer ouvir; expressar idéias e opiniões próprias e acolher pensamentos e opiniões divergentes (ANDRÉ, 1994, p. 292).

Assim, a pesquisa na formação docente é importante por aproximar o professor das situações concretas na escola e por apresentar um potencial capaz de desenvolver a disposição e competência para pensar o próprio trabalho. Além de “permitir uma investigação teórica de forma mais orientada e sistemática (ANDRÉ, 1994, p.294)”.

Para Lüdke (1994), a formação de professores que se pauta na investigação “encoraja o professor reflexivo a examinar o seu próprio ensino, com vistas a uma mudança nas práticas (p.302)”. Esta autora afirma que o contato de futuros professores com pesquisas e pesquisadores é interessante por transformar até mesmo a posição de seus próprios professores, que deixam de ser vistos como meros transmissores de saber. O próprio saber, portanto, passa a ser entendido como algo que se elabora e reelabora continuamente.

Pimenta e Lima (2005) afirmam que os conceitos de professores críticos e reflexivos e de professor pesquisador “mostram sua fertilidade para a realização do estágio como pesquisa



e para a utilização de pesquisas no estágio” (p.18). Para essas autoras, “tirar do papel e tentar operacionalizar a ideia de professor reflexivo e pesquisador é o grande desafio das propostas curriculares dos cursos de magistério e dos planos de ensino dos professores formadores” (p.20). Entretanto, essas autoras destacam a necessidade de se examinar os limites e possibilidades da influência desses conceitos, através de uma análise crítica e contextualizada da atividade docente, pois,

A análise crítica contextualizada do conceito de professor reflexivo permite superar suas limitações, afirmando-o como um conceito político-epistemológico que requer o suporte de políticas públicas conseqüentes para sua efetivação. Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores. Discurso que ignora ou mesmo descarta a análise do conjunto de suas teorias e, principalmente, dos contextos nos quais foram produzidas e para os quais, eventualmente, têm sido férteis no sentido de potencializar a efetivação de uma democracia social com mais igualdade, para o que contribui a democratização quantitativa e qualitativa dos sistemas escolares (PIMENTA e LIMA, 2005, p.20).

A formação de professores críticos e reflexivos demanda a consolidação do estágio como um campo do conhecimento e, portanto, a superação das concepções de prática como instrumentalização técnica e de prática como imitação de modelos. Outro desafio a ser encarado é a construção uma relação efetiva entre universidade e escola básica.

## **1.1. A constituição da Geografia Escolar e a formação de professores de Geografia no Brasil – um breve histórico**

É muito comum escutar pessoas dizendo que não fariam um curso de licenciatura por não terem *vocação* para a docência. Porém, o mais preocupante é quando se escuta de um estudante do curso de Geografia a seguinte frase: “Não farei a licenciatura, pois não quero dar aula”. Não há problema de não se querer ser professor. O grande problema é quando estas mesmas pessoas pensam em tornar-se professores universitários, como se as teorias pedagógicas fossem desnecessárias à formação no ensino superior. Ou ainda quando, por algum motivo, seja financeiro ou por ausência de possibilidades, vão trabalhar na educação básica. Pior ainda é quando existem pessoas que cursam a licenciatura e menosprezam os conteúdos específicos do Ensino de Geografia, bem como os conteúdos pedagógicos. Acreditar que para ser um professor de Geografia basta apenas o estudo de conteúdos da ciência geográfica é um grande equívoco.

Porém, este comportamento é facilmente explicável. Afinal, como mostra Vesentini (2002), a carreira docente, por muito tempo e ainda hoje, é muitas vezes vista como tarefa destinada às pessoas incapazes de realizar outras atividades. E, nos cursos de Geografia, a formação de professores sempre foi desprivilegiada em relação à formação do futuro especialista (VESENTINI, 2002). Cabe destacar um trecho deste mesmo autor, que permite compreender ainda melhor o exposto até o momento:

Esse viés, que contribuiu para engendrar ou reforçar inúmeros estereótipos na imagem da Geografia escolar, pode ser explicado, tanto pela estrutura de nossos cursos superiores – na qual se enfatiza a especialização e a titulação encarada como hierarquia ou relação de poder – quanto pela nossa cultura autoritária, na qual a escolaridade e a qualificação das pessoas sempre foi algo relegado a segundo plano. Na nossa tradição bacharelesca, o importante é ter um diploma e não, necessariamente, uma sólida formação escolar (VESENTINI, 2002, p.235).

Para Moreira *et al* (2006), a Geografia ocupa uma posição privilegiada na escola, por proporcionar uma maior integração entre o ambiente do aluno e o mundo, ao passo que favorece uma visão da complexidade socioeconômica que acarreta a (re)construção do espaço geográfico ao longo do processo histórico, através do trabalho humano.

Moreira *et al* (2006) acreditam, ainda, que os conhecimentos, experiências e as realidades vivenciadas pelo aluno não podem ser desconsideradas na escola. Assim, a Geografia Escolar deve se responsabilizar por considerar essa bagagem e procurar transpor aos educandos a relação existente entre o conhecimento escolar e o conhecimento científico. Pois, este autor afirma que apesar do ensino e a aprendizagem diferenciarem entre si, eles estão entrelaçados e, portanto, é necessária a transposição dos conhecimentos científicos geográficos para os conhecimentos escolares. Então,

O modelo transpositivo constitui-se em um dos elementos fundamentais para responder a esta questão, pois referencia a passagem dos conhecimentos científicos para os conhecimentos escolares. No caso do ensino de Geografia escolar, faz-se necessário que haja transformações, tornando viável ensiná-los no contexto escolar, afim de dar significado à construção dos conhecimentos geográficos, pois sabemos que há uma diferença marcante entre esses diferentes tipos de saber (MOREIRA et al.,2006, p.24).

De acordo com Moreira *et al* (2006), muitos professores não conseguem transformar os conteúdos acadêmicos em um conteúdo ensinável, pautando-se em um ensino centrado na mera transmissão de conhecimento, não procurando conduzir os alunos a refletirem sobre sua realidade vivida.

Ao refletir sobre a história da formação de professores, Fernandes (2002) destaca inicialmente a importância de se compreender que a profissão de professor de Geografia nem sempre existiu. De acordo com este autor, “são as pessoas que criam disciplinas escolares e científicas, porque as disciplinas não nascem do nada; elas são produto de uma história das sociedades que as criam” (p.242).

Segundo Fernandes (2002), uma das pistas para se descobrir de onde saiu o saber geográfico a ser ensinado repousa na associação entre escola e os Estados Nacionais Modernos. Logo,

Nessa escola, reuniram-se certos saberes em vez de outros, algumas geografias no lugar de outras; os compêndios em uma língua transformada em nacional ou na língua do colonizador; alguns professores em vez de outros. Podemos dizer, estendendo um pouco a ideia de tradição seletiva em todos os aspectos relacionados à própria conformação da disciplina Geografia, como, por exemplo, a formação de professores (p.243).

A Geografia, antes de se constituir enquanto uma ciência, já era ensinada na escola. Logo, a Geografia Escolar antecede a institucionalização da Ciência Geográfica. A Geografia surgida na Alemanha do séc. XIX, e posteriormente na França, era carregada de uma função patriótica e útil às camadas dominantes (MELO et al, s/d).

Segundo Cavalcanti (2003), a Geografia como disciplina escolar origina-se no séc. XIX, “com o objetivo de contribuir para a formação dos cidadãos a partir da difusão da ideologia do nacionalismo patriótico (p.18)”. Para essa autora, é a partir da conotação da Geografia como disciplina cujo objetivo é transmitir dados e informações sobre os territórios do mundo e de cada país, que as bases teóricas e metodológicas da ciência geográfica são revistas.

Para Melo et al (s/d), é importante abordar a história do ensino de Geografia, pois

retomando o ensino de Geografia ao longo de sua história e sua prática que podemos compreender melhor a sua trajetória, as atitudes dos profissionais, o envolvimento teórico e as opções metodológicas e, assim, as discussões feitas na atualidade, sobre a Geografia Tradicional, sob parâmetros críticos e perspectivas pedagógicas de caráter político... A retomada do estudo da história da Geografia Escolar Brasileira pretende organizar estes diferentes momentos e tornar possível uma visão mais ampla da trajetória da Geografia, enquanto matéria ensinada (p. 2684).

Anselmo (2002) realiza uma análise que ultrapassa o campo disciplinar da Geografia em si. E, em seu texto, afirma que

Parte-se do pressuposto de que a Geografia moderna foi institucionalizada e amalgamada à construção do conceito de território dos Estados Nacionais. Nesse sentido, a nacionalidade envolve a construção de uma visão de mundo em que se destaca a identificação dos sujeitos com determinado território, ou seja, a nacionalidade está ligada à noção de territorialidade (ANSELMO, 2002, p.247).

No Brasil, e nos demais países de formação colonial, o processo de independência demanda a construção de uma identidade nacional, muita ligada à dimensão territorial destes novos Estados Nacionais. Nesse momento era fundamental a construção de um pensamento geográfico capaz de sustentar e justificar a ideia de nação (ANSELMO, 2002).

No Brasil Colonial, segundo Melo et al (s/d), o ensino de Geografia era diluído nos textos literários, tornando-se disciplina escolar específica no séc. XIX, passando a ser cobrada para entrada nos Cursos Superiores de Direito. O aparecimento da Geografia como disciplina presente no programa de conteúdo do Colégio Dom Pedro II, em 1837, explica isso. A partir daí, a Geografia expande-se como disciplina obrigatória nos colégios secundários de todo país, caracterizando esse ano como um marco para a Geografia Escolar Brasileira. É importante ressaltar que nessa época a educação continuava voltada a atender os interesses da camada dominante (MELO et al, s/d).

Com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838) e da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro (1883), a ciência geográfica ganha cada vez mais importância no país. E, aliada à crescente importância atribuída a esta ciência, observa-se uma cobrança em relação à necessidade de modernização de seus métodos, tarefa onde destaca-se a contribuição de Delgado de Carvalho e Everardo Backheuser (ANSELMO, 2002). O movimento de modernização e atualização do ensino de Geografia acompanhou o processo de renovação da educação brasileira, que buscava atribuir à sua atuação um sentido prático (ANSELMO, 2002).

O professor Delgado de Carvalho, no séc. XX, traz à tona discussões sobre a Geografia Moderna Explicativa e Científica, contribuindo para o debate acerca da questão teórico-metodológica da Geografia Escolar (MELO et al, s/d). Esse mesmo autor afirma que apesar da Geografia Moderna ter chegado à escola, permaneceu nessa instituição o modelo da Geografia Tradicional, pautado na memorização e no distanciamento da realidade vivida pelos estudantes.

Fernandes (2002) questiona a leitura, largamente difundida, de que passamos a ter professores de Geografia e uma história desta profissão no Brasil apenas a partir do curso da Universidade de São Paulo. Este autor alerta que nesta instituição o país teve seus primeiros professores licenciados em um curso de Geografia na universidade. Com base na análise deste mesmo autor, é preciso destacar a experiência dos cursos oferecidos pela Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro e os trabalhos sobre o ensino de Geografia apresentados no Congresso Brasileiro de Geografia de 1909. Além do trabalho realizado por professores secundários diante do currículo, ainda durante o Brasil Império.

Durante a década de 1920, paralelamente à crescente urbanização e industrialização brasileira, verifica-se uma crescente demanda educacional. Anselmo (2002) ressalva que, naquele período,

a educação deveria cumprir o papel de orientadora da população no que concernia aos hábitos urbanos, mas o fundamental era a orientação para o trabalho. Assim, o escolanovismo acabou proporcionando um ambiente de aprendizagem do que deveria ser a vida na sociedade capitalista moderna (p. 248).

Dessa forma, nos anos 1920, “casavam-se duas grandes preocupações: a educação da população, no sentido de constituir o povo brasileiro, através da consolidação do ensino primário, e a educação das elites, por meio da reestruturação do ensino secundário e superior” (ANSELMO, 2002, p. 248).

Segundo Anselmo (2002), no início do século XX verifica-se o movimento de institucionalização da ciência geográfica, que encontrou no ensino primário e no ginásio sua fundamentação, mediante a conjuntura política, social e intelectual observada nesse período. Havia uma atmosfera propícia à institucionalização dos cursos superiores de Geografia antes mesmo da chegada das missões francesas. Nesse período ocorre a realização do Curso Livre de Geografia Superior, promovido pela Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, direcionado à formação de professores para o ensino primário.

O decreto nº 19851, de 11 de abril de 1931, marcou a renovação do ensino superior no Brasil ao criar as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, introduzindo o sistema universitário no país (ROCHA, S.n.t.). Sob essa nova organização destacam-se, primeiramente, a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Com a fundação dos cursos superiores de História e Geografia, a partir da década de 1930, de forte influência do pensamento de Vidal de La Blache, “as contribuições para o campo teórico-metodológico passam cada vez mais pela academia (MELO et al, s/d, p. 2687). Esses cursos formavam os professores, mas também se preocupavam com o desenvolvimento de pesquisas. Nesse mesmo período são criados a AGB (Associação de Geógrafos Brasileiros) e o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

De acordo com Rocha (S.n.t.), a partir de 1936 começaram a se formar, na universidade, os primeiros licenciados para atuação no ensino secundário, porque “pela primeira vez, surgiam professores(as) que haviam tido uma formação que os(as) qualificavam para o exercício do ensino de Geografia, formação esta assentada numa concepção científica dessa ciência, bem como numa pedagogia renovada” (p.1).

A implantação da Lei nº 4024/1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), ao exigir um currículo mínimo nacional para os cursos de graduação, acarreta na formulação de uma nova regulamentação para os cursos de formação de professores de Geografia (ROCHA, S.n.t, p.1). Rocha (S.n.t.) afirma que o Parecer nº 412/62 prescrevia o primeiro currículo mínimo para o curso de Licenciatura em Geografia, que passou a ter 4 anos de duração. Parecer que, conforme este autor, não fazia referência à profissão de geógrafo, que até o momento não havia sido regulamentada pelo Congresso Nacional. Até então, as disciplinas de cunho pedagógico não eram mencionadas no currículo mínimo dos cursos.

#### O Parecer nº 412/62

foi transformado em resolução em 19 de dezembro de 1962, que fixou os mínimos conteúdos e duração do curso de Geografia. Mesmo com o advento da legislação conservadora do período militar, materializada na Lei nº 5540/68, que promoveu a chamada Reforma Universitária, os mínimos previstos na Resolução resultantes do parecer de Milton Sucupira foi mantida em vigor, acrescentado a obrigatoriedade do ensino-aprendizagem das matérias pedagógicas, Educação Física e Estudos de Problemas Brasileiros (p.2).

Na década de 1970, com a implantação da Lei 5692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), os Estudos Sociais, que possuíam um caráter superficial e apresentavam um papel disciplinador, acabaram por descaracterizar conteúdos específicos da Geografia e da História (MELO et al, s/d). Em relação à formação de professores, expandiu-se a oferta de cursos de Licenciatura Curta, com duração de dois anos. De acordo com Melo et al (s/d), os efeitos da Lei 5692/71 são sentidos até hoje, como

professores com dificuldades para identificar a diferença entre as duas ciências. Muitos deles nem acreditam que elas sejam diferentes. Conseqüentemente à problemática da formação, muitos desses professores se apegaram ao Livro Didático como uma bóia salva vidas. O Livro Didático, assim como no início do século XIX,

ainda era (é) o maior referencial do professor que se sente inseguro em relação ao seu conteúdo disciplinar (p.2688).

A Lei 5692/71 eliminou gradativamente da grade curricular as disciplinas História e Geografia e criou as Disciplinas de Estudos Sociais e Moral e Cívica (PONTUSCHKA et al, 2007). Porém, já no início da década de 1960, após a implantação da Lei nº 4024/1961, ocorre a introdução do Estudos Sociais, inspirados em modelos americanos. Para estas autoras, “a legislação, imposta de forma autoritária, tinha mesmo a intenção de transformar a Geografia e a História em disciplinas inexpressivas no interior do currículo e, ao mesmo tempo, fragmentar mais ainda os respectivos conhecimentos”(p.60).

Ao reformular o sistema educacional brasileiro, a Ditadura Militar imprime uma desvalorização da carreira docente, aliando a massificação do ensino à depreciação social e econômica da docência (VESENTINI, 2002). Assim como a escola e os professores tem seus valores atrelados à cultura e às prioridades das sociedades onde encontram-se inseridos, a Geografia também. E, dentro de um contexto onde valorizava-se a formação técnica da população, a Geografia perde seu prestígio na escola e observa a redução da sua carga horária no currículo da educação básica (VESENTINI, 2002). Frente a este contexto, “as universidades em geral não constituíram um baluarte contra a avalanche tecnocrática, como muitos querem propagar *a posteriori*; em muitos casos, elas até aderiram e procuraram auxiliar esse processo” (VESENTINI, 2002, p.237). Toda a problemática política brasileira influencia a formação dos professores e os rumos do sistema de ensino, podendo-se afirmar que “desde os anos 1980, uma estratégia coerente e contínua para a educação no Brasil, e muito menos uma ação concreta para revalorizar a atividade docente”(p.238).

Em Melo et al (s/d), nota-se que o final da década de 1970 é marcado pela intensificação de eventos destinados à pauta de discussão do ensino de Geografia, mediante o incômodo gerado pela permanência do modelo Tradicional, mesclado à Geografia Moderna, que foram amornados após o Golpe Militar. Desde então, surge a necessidade de se pautar uma nova Geografia Escolar, preocupada com os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, com realidade vivenciada pelos alunos e com o contexto sociocultural existente. Não se pode deixar de ressaltar o importante papel do desenvolvimento da Geografia Crítica para tais transformações. E ainda não se pode esquecer a necessária e incessante busca de reformulações de conceitos e da reflexão acerca do método e do objeto da



ciência geográfica, mediante as transformações no contexto sociocultural, que acaba por refletir na Geografia Escolar. Estas transformações refletem não apenas na Geografia Escolar, mas afetam também na formação de professores de Geografia.

Segundo Seffner (2013),

Historicamente, a escola foi marcada por princípios de homogeneidade, e muitos acreditam que só se pode ensinar de modo produtivo em classes homogêneas, onde as crianças têm a mesma idade, compartilham dos mesmos referenciais culturais, têm a mesma religião, são todas heterossexuais, são da mesma classe social, vêm de famílias igualmente “estruturadas” e, por conta disso, aprenderiam todas “na mesma velocidade” e do “mesmo jeito” (p.148).

Após analisar este trecho de Seffner (2013), é possível compreender os motivos pelos quais alguns estudantes do curso de Geografia, independente da modalidade, acreditam serem desnecessárias as disciplinas de cunho pedagógico e, por vezes, desvalorizarem os cursos de licenciatura. Outro aspecto a se destacar, não exclusivo à escola básica, é o predomínio da valorização das notas, manifestada na importância atribuída ao coeficiente de rendimento acadêmico, merecedor de medalhas ao término da graduação.

Neste momento torna-se fundamental resgatar um trecho de Dayrell (2007), em que afirma que o resultado dessa homogeneização dos sujeitos é a redução da diversidade real dos alunos a diferenças apreendidas na ótica da cognição ou na do comportamento, ou seja, a educação e seus processos são reduzidos a formas de instruções pautadas na transmissão de informações.

Os referenciais teóricos,

Constituintes da educação brasileira (epistemológicos, pedagógicos, metodológicos), por serem produtos dos sonhos da modernidade, ou seja, por se apoiarem no discurso de formação do sujeito emancipado, acabam por entrar em desacordo com a realidade empírica dos usuários das escolas, gerando uma crise entre o que se pensa, o que se faz e do que se necessita (ANDRÉ, 2008, p.38).

Ao analisar a escola básica, Dayrell (2007) adota a compreensão da escola como espaço sociocultural, ou seja, a compreensão da escola na ótica da cultura, e busca resgatar o papel dos sujeitos sociais que constituem a escola enquanto instituição. Segundo este mesmo

autor, até a década de 1980 a instituição escola era pensada nos marcos de análises macroestruturais, sendo abordada por meio de “teorias funcionalistas” e de “teorias da reprodução”. Buscando “superar os determinismos sociais e a dicotomia criada entre homem-circunstância, ação-estrutura, sujeito-objeto”(DAYRELL, 2007, p.1).

De acordo com Dayrell (2007), a partir da década de 1980 surge uma nova vertente de análise da escola sob a perspectiva sociocultural, representando a emergência de uma perspectiva que visa compreender a escola como um espaço de formação mais amplo, tornando-se necessária a ampliação e o aprofundamento de análises que problematizem a função social desta instituição. Dessa forma, a escola passa a ser apreendida como construção social, passando os sujeitos a serem compreendidos como sujeitos ativos.

Como espaço sociocultural, a escola é um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão – institucionalmente, por meio de normas e regras, e cotidianamente, por uma trama de relações sociais (DAYRELL, 2007). Nessa perspectiva, torna-se necessário questionar o papel da escola como instituição universal, responsável pela homogeneização dos sujeitos na forma de alunos. Pois, como única, os conhecimentos são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, onde o processo de ensino-aprendizagem “ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade, das experiências vivenciadas” (DAYRELL, 2007, p.3).

Segundo Dayrell (2007), a emergência de uma perspectiva que encara a escola como um espaço sociocultural, visa a compreensão da escola como espaço de formação mais ampla, tornando-se necessária a ampliação e aprofundamento de análises que problematizem a função social desta instituição. Assim, é preciso reconhecer e valorizar que a dimensão educativa encontra-se não apenas dentro da sala de aula, mas também nas experiências humanas e sociais ali existentes. Portanto, é vital a compreensão dos alunos que chegam à escola como “sujeitos socioculturais com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais estrito, mas ou menos consciente, mas sempre exigente, fruto de experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um (DAYRELL, 2007, p.7).

Gadotti (2001) afirma que o cenário da pós-modernidade traz novos desafios para os educadores, pois os homens e mulheres necessitam de uma educação para a diversidade. Em

outras palavras, “uma sociedade multicultural deve educar o ser humano multicultural, capaz de ouvir, de prestar atenção ao diferente, de respeitá-lo”(p.117). Este autor defende que currículos multiculturais que consideram a cultura do aluno são mais eficazes para despertar os interesses destes. Então, o professor

Precisa ter conhecimentos antropológicos e culturais mínimos e ter um olhar educado para perceber as diferenças etno-culturais. Portanto, precisa reeducar seu olhar para a interculturalidade; precisa descobrir elementos culturais externos que revitalizem sua própria cultura (GADOTTI, 2001, p.120).

Portanto, tais conhecimentos devem compor os currículos dos cursos de formação de professores. As instituições de ensino superior tem que compreender os docentes em formação como um ser humano, assim como as escolas de educação básica os seus alunos; logo, deve preocupar-se com a formação integral desses sujeitos, respeitando e abarcando as diversidades socioculturais existentes.

Souza (2002) acredita que, dentro da realidade em que se encontra inserido, o ensino deve priorizar a construção de um posicionamento crítico. Para este autor ainda continua a ser construída uma Geografia dicotomizada. No século XXI, os cursos de Geografia devem realizar uma formação sólida e integral, nas perspectivas científica e humanista (VESENTINI, 2002). E,

Portanto, a orientação para um curso de Geografia que pretenda formar bons profissionais (docentes ou não, tanto faz) é ter um adequado curso básico: que seja pluralista e contemple as diversas áreas e tendências da ciência geográfica; que esteja voltado não para produzir especialistas e sim para desenvolver nos alunos a capacidade de “aprender a aprender”, de pesquisar, de observar, ler e refletir, de desconfiar de clichês ou estereótipos, de ter iniciativa e capacidade próprias (VESENTINI, 2002, p.239).

Este trabalho de pesquisa se propõe a compreender os professores supervisores do estágio na escola, os estagiários e os docentes da universidade como sujeitos sociais, predominando uma visão da universidade enquanto espaço sociocultural. Nesta perspectiva, o

estagiário é considerado um sujeito social, que apresenta uma história de vida única, que não se posiciona durante o período de estágio unicamente de forma institucionalmente estabelecida, através das regras e normas previamente instituídas, sendo envolto também em uma trama de relações sociais.

Conclui-se, portanto, que é necessário compreender a escola e a universidade como locais de múltiplos tempos e espaços, onde professores e alunos (sujeitos únicos) são portadores de vivências e experiências únicas. Assim, o processo de ensino-aprendizagem, estabelecido numa relação entre sujeitos, caracteriza-se num processo de transformação contínua do professor e aluno, onde ambos aprendem e transformam-se juntos. Uma análise que não se limita ao ensino básico e que perpassa, também, o ensino superior, merecendo destaque na formação docente.

## **2. O estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em Geografia da UFV – concepções teóricas e institucionais**

Para compreender de forma mais apropriada as regulamentações institucionais da UFV, é preciso compreender a atual legislação educacional brasileira referente à formação docente.

A Lei 9394/96, também conhecida como LDB/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira. Além da educação básica, essa lei determina, também, as diretrizes e bases da educação superior e, portanto, dos cursos de formação de professores no Brasil. E, como pode ser observado no texto legal e em Barreiro e Gebran (2006) e Pimenta e Lima (2012), com a aprovação da LDB/96, a definição de diretrizes curriculares dos cursos de graduação passou a competir ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

O artigo 61 da LDB/96 assegura que a associação entre teorias e práticas deve fundamentar a formação dos profissionais da educação, para que os objetivos dos diversos níveis e modalidades de ensino sejam atendidos, bem como as características de cada fase do desenvolvimento dos educandos.

Em seu artigo 62, a LDB/96 estabelece que

Art. 62. 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, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

De acordo com o artigo 63 da LDB/96, os institutos superiores de educação deverão manter:

- I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

O artigo 65 ressalva que a formação docente incluirá prática de ensino de trezentas horas, no mínimo. Esse artigo refere-se exclusivamente à formação de professores para atuação na educação básica, excetuando a educação superior.

Em relação às normas de realização do estágio, a LDB/96 determina que

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.

Parágrafo único: O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

De acordo com o Parecer CNE/CP 9 de 2001, a Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC) conduziu a proposta de diretrizes curriculares para a graduação no ensino superior, direcionando a formação para as categorias de Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e a Licenciatura. Apoiado no texto da LDB/96, neste momento a licenciatura se constitui em um projeto específico, com terminalidade e integralidade própria em relação ao bacharelado.

Infelizmente, a existência do texto legal não assegura, necessariamente, as transformações necessárias à superação dos problemas da formação docente. Gatti (2010) e Gatti *et al* (2011) observam que em termos de institucionalização, as estruturas impostas nos cursos de formação no fim do século XIX e início do século XX pouco se transformaram. Pois, apesar das orientações e reformulações realizadas, ainda se evidencia “cursos sem articulação entre si, sem uma base compartilhada e com clara separação interna entre formação em área disciplinar e formação pedagógica: dois universos que não se comunicam” (GATTI *et al*, 2011, p.95).

O Parecer CNE/CP 9 de 2001 destaca a necessidade de superação da segmentação entre teoria e prática nos cursos de graduação e ressalva a importância da pesquisa para a formação docente. Logo, este parecer afirma que o estágio não deve ocupar um lugar isolado na matriz curricular dos cursos, devendo ser realizado desde o início dos cursos, pois a prática deve estar articulada ao longo de todo o curso. Esse parecer propõe que a melhoria da qualificação profissional dos professores vai depender, entre outras medidas, do fortalecimento dos vínculos entre instituições formadoras e o sistema educacional, as escolas e os professores (BARREIRO e GEBRAN, 2006). Ainda segundo essas autoras, essa medida

é muito importante para o desenvolvimento do estágio, pois essas muitas vezes não passam de relações burocratizadas.

O Parecer CNE/CP 28 de 2001 define a prática como componente curricular como algo mais abrangente, que além de contemplar os dispositivos legais, os supera. Este parecer, portanto, distingue a prática como componente curricular, a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado. De acordo com este parecer, a relação entre teoria e prática configura um movimento contínuo entre saber e fazer em situações intrínsecas ao cotidiano escolar.

Conforme assegurava o Parecer CNE/CP 28 de 2001, as 300 horas destinadas à prática de ensino na matriz curricular dos cursos de formação de professores que seriam apenas um mínimo curricular estipulado pelas diretrizes, tornando-se procedente o acréscimo de mais 1/3 desta carga horária, totalizando 400 horas. Essa carga horária de 400 horas de prática de ensino foi efetivada, posteriormente, pela Resolução CNE/CP 2 de 2002, permanecendo como um mínimo curricular. Ou seja, uma carga horária mínima a compor a matriz curricular dos cursos de formação de professores.

Segundo o Parecer CNE/CP 28 de 2001, no caso de alunos dos cursos de licenciatura que se encontrem em exercício regular da atividade docente na educação básica, é possível ser feito o aproveitamento de horas, podendo o estágio ser reduzido em, no máximo, 200 horas. O parágrafo único da Resolução CNE/CP 2 de 2002, efetiva este aproveitamento de horas, como pode ser verificado no decorrer deste capítulo.

Em 18 de fevereiro do ano de 2002 foi publicada a Resolução CNE/CP 1, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. Esta resolução diz respeito à formação docente em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Como pode ser observado no próprio documento, estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores são princípios, fundamentos e procedimentos que devem nortear a organização, tanto curricular quanto institucional, dos estabelecimentos de ensino, devendo ser aplicadas a todas as etapas e modalidades da educação básica brasileira.

No seu artigo 2º, a Resolução CNE/CP 1 de 2002, destaca como o aprimoramento de práticas investigativas como “formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente”, a ser observada pelas instituições de formação em sua organização curricular.

Enquanto isso, o seu artigo 3º determina que deve existir coerência entre a formação oferecida nos cursos de graduação de licenciatura e a prática a ser realizada pelo futuro docente, como pode ser visto abaixo:

Art. 3º. A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Os artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP 1 de 2002 asseguram que as competências necessárias para atuação profissional dos docentes devem nortear a proposta pedagógica, o que incluiu o currículo e a avaliação dos cursos de formação, assim como sua organização institucional e sua gestão. O artigo 6º da referida resolução transcorre sobre a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores.

Art. 6º. Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.



Entre as competências a serem consideradas pelos cursos de formação de docentes na construção de seus projetos pedagógicos, o item V do artigo 6º da Resolução CNE/CP 1 de 2002 salienta a importância do desenvolvimento de competências referentes a processos de investigação. A justificativa da presença de tal competência como norte na construção dos projetos pedagógicos está na relevância dos chamados processos de investigação para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. De acordo com esta resolução, as competências pertencentes ao artigo mencionado, inseridas em um debate contemporâneo mais amplo, devem ser contextualizadas e complementadas com competências próprias das etapas e modalidades de ensino da educação básica.

Para esta pesquisa, é preciso compreender o conteúdo disposto no artigo 11 da Resolução CNE/CP 1 de 2002, que elenca os critérios norteadores da organização da matriz curricular dos cursos de formação de professores. Estes critérios encontram-se enumerados em eixos, entre os quais aqui se destaca o seguinte: “VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas”.

No concernente à prática, observe o que disserta o artigo 12 da Resolução CNE/CP 1 de 2002:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Nesta pesquisa, na qual se busca a compreensão do desenvolvimento do estágio curricular supervisionado, os artigos 12, 13 e 14 da resolução em questão são abordados minuciosamente, mediante sua importância para a análise do papel da prática para a formação de professores, bem como seu lugar no currículo destes cursos de formação de professores. Para Barreiro e Gebran (2006), a articulação entre teoria e prática proposta visa superar a compreensão da prática de ensino como imitação de modelos ou realização de estágio profissional.

Em relação ao lugar e espaço destinado à prática nos currículos dos cursos de formação, o artigo 13 da Resolução CNE/CP 1 de 2002, apresenta:

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.

Ao complementar os artigos 12 e 13, o artigo 14 da Resolução CNE/CP 1 de 2002 legitima a flexibilidade assegurada às instituições de ensino superior para a abordagem dos eixos articuladores, previstos no artigo 11 desta mesma resolução.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Os cursos de formação de professores, após a publicação da Resolução CNE/CP 1 de 2002, teriam um prazo de dois anos para adaptação e cumprimento das diretrizes curriculares presentes neste documento. Dessa forma, tendo esta resolução sido publicada em meados de fevereiro de 2002, os cursos de formação tiveram que se adequar a estas normas até fevereiro do ano de 2004. As disposições da LDB/96 e a da Resolução CNE/CP 1 de 2002 não se efetivaram concretamente, devido a interesses de grupos específicos, como os representantes de instituições particulares, e falta de interesse e de poder político das instâncias federais que regulam e gerem a formação de professores em nível superior no país (GATTI, 2011).

A Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, instituiu a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores em nível superior no Brasil. Esta resolução determina que os cursos de licenciatura plena deverão ter uma carga horária de, no mínimo, 2800 horas. O artigo 1º desta resolução destaca que a carga horária dos referidos cursos deverão contemplar a articulação entre teoria e prática na organização de seus componentes.

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

De acordo com Pimenta e Lima (2012), a distribuição da carga horária disposta acima, consagra a separação entre teoria e prática e a desvalorização, como área do conhecimento, da formação de professores. E, assim, do reconhecimento dos professores enquanto intelectuais em permanente processo de formação. Diante disso, a pesquisa fica reduzida apenas ao processo de ensino-aprendizagem, ausente à formação docente, e o estágio somente ao “treinamento de competências e aprendizagens de práticas modelares” (p.87).

A definição e distribuição da carga horária pela Resolução CNE/CP 2 de 2002, na contramão da flexibilidade assegurada às instituições formadoras, dificulta a reestruturação dos cursos na adequação à legislação e na elaboração dos projetos de cursos. Porque contraria o §3º, do artigo 12 da Resolução CNE/CP 2 de 2002, por atribuir somente à disciplina Prática de Ensino e ao estágio as horas de prática como componente curricular (BARREIRO e GEBRAN, 2006).

Além de estabelecer a carga horária mínima dos cursos de licenciatura plena, a Resolução CNE/CP 2 de 2002, determina que esta carga horária deve ser integralizada em, no mínimo, três anos letivos, e ser cumprida ao longo dos 200 dias do ano letivo previsto no artigo 24 da LDB/1996.

Pimenta e Lima (2012) reconhecem o mérito dessa legislação por definir uma política nacional de formação de professores, mas destacam que “ao colocar as competências como núcleo da formação, reduz a atividade docente a um desempenho técnico” (p.85). Para as autoras o texto do Parecer CNE/CP 9 de 2001 ultrapassa essa visão, reconhecendo que a competência necessária ao professor das questões que envolvem o trabalho docente, assim como a sua identificação e solução.

Pimenta e Lima (2012) completam que, a substituição dos conceitos de saberes, conhecimento e qualificação pelo o de competências é muito funcional à desvalorização dos professores e trabalhadores em geral. Afirmam ainda que, responsável por expropriar os professores da condição de sujeitos do conhecimento, acarretam ônus a uma educação de qualidade. E, para Barreiro e Gebran (2006), “a valorização das competências e habilidades presentes nos discursos oficiais e nas políticas educacionais, em geral, fundamenta-se no ideário neoliberal, justificada pelas novas necessidades da sociedade” (p.72).

Atualmente, a matriz curricular do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Viçosa (UFV) obedece à Resolução CNE/CP 2 de 2002. Porém, em primeiro de julho de 2015 foi promulgada a Resolução CNE/CP 2 de 2015, apresentando algumas alterações em relação à resolução em vigor até o momento. A partir da aprovação da Resolução CNE/CP 2 de 2015, os cursos de licenciatura passarão a ter um mínimo de 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Nota-se um aumento de 400 horas na carga horária dos cursos, referentes aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural. As instituições tem um prazo de dois anos para adaptação a partir da data de publicação. O curso de licenciatura encontra-se em momento de revisão do seu projeto político pedagógico (PPP).

Como pode ser observado no artigo seguinte, esta mesma resolução destaca a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente: Art.13. § 3º. Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. Esta valorização da articulação entre teoria e prática pode ser comprovada pelo parágrafo 6º do artigo 13 da resolução CNE/CP 2 de 2015, que ao abordar o lugar do estágio na organização curricular dos cursos de licenciatura determina: Art. 13. § 6º. “O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica, intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades do trabalho acadêmico”. O texto desta mesma resolução afirma que os

portadores de diploma de licenciatura poderão ter a carga horária reduzida, desde que comprovado exercício no magistério.

O curso de graduação em Geografia da UFV, como consta no PPP, apresenta duas modalidades: o Bacharelado e a Licenciatura. “O curso de Geografia da Universidade Federal de Viçosa (UFV) foi autorizado pelo CEPE, Ata Nº 360 de 12/07/2000 nas modalidades de Bacharelado e Licenciatura. O Curso teve seu início em 2001, sendo reconhecido pela Portaria do MEC Nº 554 de 25 de fevereiro de 2005” (PPP, 2013, p.6).

A modalidade Licenciatura tem por objetivo formar futuros professores, que sejam capazes de atuar nas funções docentes no nível fundamental e no médio. Para tanto, dispõe de uma grade curricular onde são oferecidas disciplinas de caráter obrigatório, optativo e facultativo, além de estudos independentes.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia-Modalidade Licenciatura, o estágio curricular supervisionado deve ser cumprido em conformidade com as diretrizes curriculares pertinentes. “Enquanto componente curricular, essa atividade de formação tem caráter obrigatório e se consolida mediante a inserção do estudante no ambiente profissional referente à sua formação” (PPP, 2013, p.14).

No tocante à relação universidade-escola básica, segundo o PPP, a interação do curso de Licenciatura em Geografia com as escolas de educação básica da região, tendo em vista a articulação ensino-pesquisa-extensão, pilar das atividades da universidade, se dá por meio da atividade de estágio e de diversos projetos de ensino.

Nas atividades de Estágio Supervisionado, os alunos do curso são inseridos no ambiente escolar. Com atividades de auxílio e observação, ajudam o professor da escola básica em sua prática didática e dessa forma, aprendem conceitos desconhecidos, vivenciam e trocam experiências com as escolas (PPP, 2013, p.27).

Então, com o objetivo de aproximar os futuros licenciados à realidade do ambiente escolar e do profissional, o curso favorece, através dos projetos, a articulação universidade-escola básica, possibilitando o encontro entre os diversos sujeitos envolvidos nessa relação.

Consta no PPP que o estágio curricular deve ser cumprido a partir da segunda metade do curso, mas especificamente do 5º período, com a orientação de um professor vinculado à UFV.

O PPP define o estágio curricular supervisionado como

um modo especial de atividade de formação em serviço e que só pode ocorrer em unidade escolar onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor e gestor educacional. E este estágio deverá oferecer ao futuro licenciado o conhecimento da real situação de trabalho. (PPP, 2013, p.14)

No que se refere à prática, segundo o PPP,

a Prática como Componente Curricular está presente desde o início do curso e permeia toda a formação do profissional. As 400 horas desta Prática são vivenciadas ao longo do curso, distribuídas no interior das disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação (PPP, 2013, p.14).

Quanto ao desenvolvimento do estágio supervisionado, consta no PPP que

O desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado ocorrerá por meio de atividades teóricas e práticas, incluindo as “notas de campo” (com observações e análises) descrevendo a participação do(a) estagiário(a) no cotidiano escolar, acompanhamento de recreios, reuniões, aulas, trabalhos de campo, excursões, assembléias escolares, conselhos de classes. Além desses, o acompanhamento de projetos desenvolvidos pela Escola junto à comunidade. Ao final de cada estágio será elaborado um trabalho em que o(a) estagiário(a) deverá apresentar suas reflexões a partir do diálogo com os autores que discutem assuntos relacionados à Escola e ao Ensino de Geografia (PPP, 2013, anexo VI, p.58).

Da avaliação do estágio supervisionado, dispõe-se no PPP:

O Estágio Curricular Supervisionado será avaliado em 100 pontos, distribuídos a partir:

- Da presença às aulas teóricas (Prática de Ensino) e do desenvolvimento de atividades pertinentes.
- Da apresentação de notas de campo.
- Produção de portfólio sobre as atividades desenvolvidas no campo de estágio. Esse terá lançamento de nota apenas ao final de GEO 476, sendo a sua produção acompanhada semestralmente pelo ORIENTADOR.
- Entrega de documentação relativa ao Estágio Curricular Supervisionado nos prazos estabelecidos pelo Orientador e/ou Comissão de Estágios das Licenciaturas (PPP, anexo VI, p.58-59).

Desde 2008, a carga horária do estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura está dividida em quatro disciplinas: Análise da Prática Pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado I (GEO 473), Análise da Prática Pedagógica e Estágio Curricular

Supervisionado II (GEO 474), Análise da Prática Pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado III (GEO 475) e Análise da Prática Pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado IV (GEO 476).

O Estágio Curricular Supervisionado (525 horas) será realizado em instituições de educação básica distribuídas nas seguintes disciplinas: Estágio Curricular Supervisionado I; Estágio Curricular Supervisionado II; Estágio Curricular Supervisionado III; Estágio Curricular Supervisionado IV. (PPP, 2013, p. 14)

Cada uma dessas disciplinas é pré-requisito obrigatório da posterior. Juntas, essas quatro disciplinas contabilizam uma carga horária de 525 horas, divididas entre as aulas no Departamento de Geografia da UFV (DGE/UFV) e as observações e atividades desenvolvidas na escola de educação básica. A maior porcentagem de carga horária é destinada ao cumprimento de atividades nas instituições de ensino básico, ou seja, são 405 horas destinadas ao estágio nas escolas e 120 horas de prática de ensino. A descrição das atividades propostas e da carga horária a ser cumprida encontra-se especificada na tabela abaixo, conforme as disposições do projeto político pedagógico do curso.

<b>Organização do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Geografia/UFV</b>	
Disciplina	GEO 473 - Análise da Prática Pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado I.
Atividades Desenvolvidas	Compreensão da escola: tempos, espaços e sujeitos a partir da vivência, interação, observação e reconhecimento de sua dinâmica. Análise dos condicionantes históricos, culturais, sociais, políticos e econômicos. Visita a um centro de relevância no campo do Ensino de Geografia. Elaboração e execução de projeto, no campo de estágio que contemple o eixo temático desenvolvido na disciplina.
Carga horária de Prática de Ensino	30 horas
Carga horária no Campo de Estágio	90 horas
Disciplina	GEO 474 - Análise da Prática Pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado II.
Atividades Desenvolvidas	Geografia Escolar e Geografia Acadêmica: aproximações e distanciamentos. O currículo de Geografia na Educação Básica. Participação e vivência na rotina da escola e das aulas, bem como em projetos pedagógicos de Geografia e interdisciplinares. Elaboração e execução de projeto de ensino de Geografia. Visita a um centro de

	relevância no campo do Ensino de Geografia.
Carga horária de Prática de Ensino	30 horas
Carga horária no Campo de Estágio	90 horas
Disciplina	GEO 475 - Análise da Prática Pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado III.
Atividades Desenvolvidas	A sala de aula de Geografia: observação do trabalho docente. Planejamento e regência de aulas de Geografia no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Participação e vivência na rotina da escola e das aulas, bem como em projetos pedagógicos de Geografia e interdisciplinares. Visita a um centro de relevância no campo do Ensino de Geografia.
Carga horária de Prática de Ensino	30 horas
Carga horária no Campo de Estágio	90 horas
Disciplina	GEO 476 - Análise da Prática Pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado IV.
Atividades Desenvolvidas	A sala de aula de Geografia: A observação do trabalho docente; planejamento e regência de aulas de Geografia no Ensino Médio. Organização de seminários sobre a Geografia Escolar. Visita a um centro de relevância no campo do Ensino de Geografia. Apresentação final de portfólio. Seminário de finalização.
Carga horária de Prática de Ensino	30 horas
Carga horária no Campo de Estágio	135 horas

Fonte: Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Geografia.

O estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia nem sempre foi organizado da forma vigente. O seu formato atual baseia-se nas diretrizes do Parecer CNE/CP 27 de 2001, que orientam que o estágio supervisionado deveria se desenvolver ao longo do curso, para que haja tempo suficiente para se conhecer a realidade do ensino básico. Esse parecer determina que o estágio deve ser realizado a partir da segunda metade do curso, por meio de um projeto de estágio planejado conjuntamente entre universidade e escola básica, onde sejam definidos com clareza seus objetivos e tarefas.

Até ano de 2005, essa disciplina nem sequer aparecia no currículo, não sendo ofertada pelo curso de licenciatura em Geografia. A disciplina GEO 470 – Prática de Ensino em Geografia já aparecia no Catálogo de Graduação da UFV desde 2002, composta por uma



carga horária de 105 horas, apresentando como pré-requisitos as disciplinas EDU 155 - Didática III e EDU 450 - Prática em Didática III.

De 2002 a 2005, eram ofertadas as seguintes disciplinas: EDU 117- Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento (carga horária total de 60 horas) e EDU 410 – Prática em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento (carga horária total de 60 horas). Estas disciplinas eram oferecidas no 5º período, sendo a disciplina EDU 117 co-requisito da disciplina EDU 410.

Além das disciplinas acima, eram ofertadas EDU 144 – Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio (carga horária total de 60 horas) e EDU 440 – Prática em Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio (carga horária total de 45 horas). Estas eram oferecidas no 6º período, sendo a disciplina EDU 144 co-requisito da disciplina EDU 440. E no sétimo período eram oferecidas as disciplinas EDU 155 – Didática III (carga horária total de 60 horas; pré-requisito: EDU 117) e EDU 450 – Prática em Didática III (carga horária total de 45 horas), sendo a disciplina EDU 155 co-requisito da disciplina EDU 450.

A disciplina GEO 495 – Estágio Supervisionado foi inserida no currículo de Licenciatura em Geografia apenas em 2006, na matriz curricular do 5º período, composta por uma carga horária total equivalente a 405 horas, permanecendo com essa mesma estrutura no catálogo de graduação do ano de 2007. Ao passo que essa disciplina foi inserida na matriz curricular do curso, as disciplinas EDU 410, EDU 440 e EDU 450 foram retiradas.

A atual forma como o estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia está organizado encontra-se em conformidade com as regulamentações institucionais da UFV, de acordo com a legislação educacional vigente no país. Ou seja,

A organização do Estágio Curricular Supervisionado está de acordo com as normas institucionais ANEXO DO ATO 49/2010/PRE, que trata da Normatização do Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Viçosa, alterada pela Regulamentação do Estágio de Licenciatura da PRE/UFV em 20 de fevereiro de 2013 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 1996, Resoluções 18 e 19 de fevereiro de 2002, Pareceres do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação. (PPP, anexo VI, p.9)

A análise da legislação abordada neste capítulo permite concluir que, mesmo com alguns avanços na tentativa de equacionar os problemas da formação docente, muito pouco se

transformou a realidade dos cursos de formação de professores. Além da permanência da desarticulação entre o bacharelado e a licenciatura, no tocante ao estágio, nota-se a fragilidade da parceria estabelecida entre universidade e escola básica. O capítulo seguinte, portanto, busca analisar o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia da UFV nas escolas básicas.

### 3. Entre teoria e prática: as práticas de estágio curricular supervisionado nas escolas

O capítulo anterior apresentou a organização do estágio curricular supervisionado na matriz curricular do curso de Licenciatura em Geografia da UFV e a legislação norteadora do ensino superior no Brasil. Compreendida essa organização mediante a legislação vigente, procurou-se analisar o seu desenvolvimento na escola básica. Neste capítulo será apresentada a análise do desenvolvimento do estágio nas escolas, por meio de relatos orais e escritos de estagiários, supervisores e orientador da universidade.

O portfólio corresponde ao relatório final de estágio, entretanto, no formato exigido pelos professores do Departamento de Geografia da UFV, recebe o nome de portfólio na tentativa de capturar as impressões e reflexões pessoais e mais subjetivas dos estagiários. É um documento que se constitui, ao mesmo tempo, como um instrumento de sistematização das observações feitas pelos estagiários na escola e como uma importante fonte para futuras pesquisas relacionadas à trajetória de desenvolvimento do estágio supervisionado. Logo, os *portfólios* se tornam importantes ferramentas de resgate de memória e de fomento às reflexões futuras, considerado para um dos entrevistados como o instrumento capaz de dar unicidade às observações obtidas nas quatro etapas do estágio.

Esses relatos dos entrevistados, comparam-se à análise de Barreiro e Gebran (2006), que compreende que a finalidade do relatório de estágio, aqui denominado de portfólio,

Ultrapassa eventuais cobranças burocráticas e a necessidade de se comprovar a realização de um trabalho. Na verdade, ele se constitui num processo de elaboração que perpassa todo o estágio, construído a cada momento, já que é um instrumento de registro, de reflexões, daquilo que se mostra como essencial para a compreensão e a execução do projeto de estágio. Como instrumento de sistematização das atividades propostas e desenvolvidas, o relatório comporta análises e avaliações para se verificar se o projeto de estágio atingiu os objetivos propostos, analisar eventuais desacertos e como foram revistos (p. 105-106).

Na maioria dos *portfólios* não aparece grandes descrições dos conflitos enfrentados no cotidiano escolar, elementos fundamentais para uma análise crítica e reflexiva da estrutura do estágio curricular supervisionado instituído no curso de Geografia da UFV. E mesmo tal documento configurando-se como um dos instrumentos avaliativos do estágio, verifica-se a não elaboração dos *portfólios* por alguns estudantes, mesmo quando exigido pelos

orientadores de estágio. Dos 18 *portfólios* analisados, dois deles são cópias, pois o estagiário apresentou em um dos estágios, a cópia do portfólio do estágio anterior, modificando apenas as informações e descrições da escola campo de estágio. Entre os 45 convidados a participarem da pesquisa através do envio dos *portfólios*, um dos egressos confirmou que não elaborou o portfólio em nenhum dos estágios. No caso dos sujeitos entrevistados nessa pesquisa, o *portfólio* foi exigido apenas no término de um dos estágios, devido à troca de professores durante o semestre.

Após analisar os apontamentos mais marcantes presentes nos *portfólios*, surgiu a preocupação com os elementos que não apareceram nos textos, mas que se configuram como pontos de reflexão constante entre os estagiários. Como exemplos desses pontos de reflexão, elencam-se: a carga horária do estágio, a relação supervisor-estagiário-orientador, a forma como são propostas algumas atividades, como elaboração e correção de provas pelos supervisores, etc.

Observe o seguinte fragmento: “No início da disciplina, muitos colegas me falavam que fazer estágio na escola era muito complicado, pois exigia muito. Mas isso pra mim nunca foi um empecilho. Muito pelo contrário!” (Relato de uma estagiária do curso de Licenciatura em Geografia). A afirmação da estagiária de que seus colegas advertiram sobre as exigências da escola do seu campo de estágio, confirma a ausência nos *portfólios* de determinados conflitos presentes durante a prática de estágio nas escolas.

Por esta razão, tornou-se necessária a realização de entrevistas com os sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento do estágio curricular supervisionado: estagiários, supervisores e orientadores. Além de colocar, no centro das análises, as observações e apontamentos destes dois últimos sujeitos fulcrais a tal processo.

Como pode ser observado abaixo, de acordo com a análise dos *portfólios*, percebe-se que os estudantes de licenciatura compreendem o estágio como o momento onde é possível colocar em prática as teorias estudadas na academia com o cotidiano da escola básica.

“O estágio supervisionado é um momento muito importante na vida dos discentes, pois é nessa fase que encontramos a possibilidade de colocar em prática os fundamentos teóricos que são ensinados na academia, correlacionando-os ao cotidiano escolar. Nessa fase, pude projetar um olhar crítico para o mercado de trabalho, bem como aprender a observar, problematizar e buscar soluções que

acontecem nas áreas que pretendo atuar” (Relato de estagiário do curso de Licenciatura em Geografia).

Para os estagiários, de acordo com o texto dos portfólios, o estágio permite a realização de observações, reflexões e problematizações sobre o cotidiano da escola básica, seu futuro local de trabalho, sendo para muitos o primeiro contato enquanto futuros docentes, que deve ser embasado teoricamente. Opinião não divergente dos resultados obtidos nas entrevistas realizadas, que reforçam tal percepção do papel desempenhado pelo estágio. É preciso refletir, entanto, sobre o conteúdo das entrevistas, visto que este muitas vezes pode reproduzir uma visão pré-formulada pelos entrevistados, influenciada por um discurso oficial.

Assim, segundo os estagiários entrevistados, o estágio aparece como o momento de aproximação dos licenciandos aos desafios a serem enfrentados na futura profissão, pois assegura o contato com a experiência da docência, que somente é possível com a presença dos estagiários em sala de aula. Esses relatos evidenciam as afirmações de Barreiro e Gebran (2006), quando abordam a docência como a base da identidade dos cursos de formação de professores. Para essas autoras, no estágio se dá a integração entre teoria e prática e, também, a convergência e o equilíbrio entre o aluno e o professor.

Em todos os *portfólios* analisados, é uma unanimidade a visão de que o estágio é importante para a formação dos futuros docentes de Geografia na educação básica, fato reconhecido por todos os sujeitos envolvidos pela pesquisa. Alguns estagiários acreditam que o desenvolvimento do estágio permite a aquisição de experiências na realização das atividades docentes, além de incitar uma maior preocupação com a adequação do uso da linguagem acadêmica na escola. Ou seja, acreditam que o estágio permite a construção de um conjunto de habilidades e competências fundamentais ao trabalho docente.

Dessa forma, para os sujeitos envolvidos na pesquisa, o estágio proporciona uma aproximação com o campo de trabalho do licenciado em Geografia, dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e das atividades e competências a serem desenvolvidas por esses profissionais. Diante disso, uma estagiária declarou, na avaliação final do estágio I, que “ao final do estágio fiz um balanço positivo de ter desenvolvido atividades nesta escola, foi um período de novas descobertas de didática, planejamento de aula e desenvolvimento de atividades” (Relato de estagiária do curso de Licenciatura em Geografia).

De acordo com um dos *portfólios* analisados, bem como em entrevista com uma estagiária, verifica-se a concepção do estágio como um auxílio qualificado para a escola, complementando algo que falta a essa instituição. Estes relatos remetem a trechos de entrevistas com supervisores que afirmam que a presença dos estagiários na escola contribui para a atualização de conteúdos e metodologias de ensino, mediante a escassez de tempo semanal destinada à pesquisa, tendo em vista sua excessiva carga horária de trabalho. A solução dos problemas da formação docente não será possível sem o enfrentamento de questões referentes às condições do trabalho docente, como jornada de trabalho precária e os baixos salários (SAVIANI, 2011).

O trecho de um dos *portfólios* demonstra que o estagiário acredita que os textos lidos e as atividades propostas na disciplina de Análise da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado, possibilitam a elaboração de reflexões sobre questões ainda não vistas na escola. Entretanto, um estagiário destacou o comportamento passivo de alguns licenciandos no que se refere à leitura dos textos das disciplinas, alertando para a necessidade de um comportamento mais ativo no desenvolvimento de atividades. Para o orientador da disciplina de estágio, cabe aos estagiários reconhecer a importância do estágio para sua formação e compreender que seu papel na escola deve superar o cumprimento dos prazos de entrega de documentos e trabalhos.

Os estagiários destacam a importância da realização de atividades intrínsecas ao trabalho docente, como a elaboração de planos de aulas, elaboração e correção de atividades avaliativas, preenchimento de diários e etc., para sua formação. Porém, há uma estagiária que julgou necessário justificar a presença constante, no preenchimento da ficha de atividades realizadas, da realização de uma mesma atividade – a saber, a atualização do diário de classe de um professor supervisor afastado do cargo por alguns meses devido a motivos de saúde. O que estaria velado em tal justificativa? Por que a preocupação de justificar a realização de uma mesma atividade por um determinado período de tempo? Note:

“Voltando a questão de eu não ter acompanhado muitas aulas. Isso ocorreu porque a demanda de trabalhos feita pelo professor era grande, logo, passei grande parte do tempo preenchendo o diário do professor, porque ele havia ficado de licença por alguns meses devido a um acidente e o seu diário estava desatualizado desde o primeiro bimestre do ano. Por isso no meu atestado de frequência aparece muitas vezes essa questão do diário como atividade desenvolvida” (Relato de estagiária do curso de licenciatura em Geografia).

O conteúdo do parágrafo anterior remete à reflexão de um dos estagiários entrevistados nesta pesquisa. Ao relatar fatos observados ao longo do desenvolvimento do estágio através de conversas com colegas de curso, destaca a permanência, em alguns momentos, de uma visão do estagiário como um ajudante do professor. Apesar de não ser o caso dos estagiários entrevistados, que relatam a construção de uma parceria entre eles e seus supervisores no desenvolvimento das atividades, eles afirmam que muitos de seus colegas reclamam de um certo trefismo atribuído aos estagiários e que ficavam sozinhos em sala com os alunos. O que dizer desse relato que uma estagiária ouviu de uma supervisora: “– Estou adorando estes estagiários aqui! Nem estou levando serviço para casa”.

Através da análise dos relatos orais e escritos, conclui-se que os estagiários acreditam que a realização de tais atividades é importante para sua formação, como já destacado em parágrafos anteriores, mas enfatizam a necessidade de orientação por parte de seus supervisores, não devendo o estágio encerrar-se nisso. O estágio não pode ser reduzido à aplicação mecânica e instrumental de técnicas (BARREIRO e GEBRAN, 2006). Para essas autoras, um projeto de estágio deve pautar a articulação entre universidade e escola básica e “a observação na sala de aula deve ser precedida de um preparo profundo que envolve acompanhamento e supervisão do professor-orientador, para definição de objetivos e um bom planejamento do estágio” (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p.98).

Na ausência desse preparo profundo defendido por Barreiro e Gebran (2006), existe, por partes dos estagiários, a preocupação em relação ao reconhecimento dos papéis dos diferentes sujeitos que constituem a escola, principalmente em relação ao papel do estagiário. Trechos dos *portfólios* demonstram essa preocupação em relação à compreensão do papel do estagiário de licenciatura em Geografia na escola, não só por parte dos professores, alunos e demais funcionários da escola, como também por parte dos próprios estagiários.

“Reuniões com xs estagiárixs! Conheço a professora que vou acompanhar. Desafios coletivos a partir da reunião geral – O QUE QUEREM DE MIM? – lógica das relações construídas com base na competição? – Como ser e como me portar enquanto estagiária – qual o meu papel? – qual a minha função? – até que ponto intervenho no espaço, tempo, sensações escolares?” (Relato de estagiária do curso de Licenciatura em Geografia).

São presentes nos *portfólios* descrições da relação entre supervisor e estagiário, entre alunos e estagiários e demais funcionários da escola e estagiários. Em alguns casos, verifica-se a existência de uma relação harmônica entre os sujeitos, demonstrando o estabelecimento de diálogo entre supervisores e estagiários. No relato de uma oficina, presente em um dos *portfólios*, fica evidente a participação dos três principais sujeitos envolvidos no estágio supervisionado. Todavia, em alguns casos, os estagiários não se sentem bem recebidos nas escolas.

“Fazer uma educação de qualidade, eu “respirava mudar aquela escola”, mas, depois fui percebendo que ninguém naquela escola, que nenhuma professora, nem diretora, nem funcionário (a) queria que nós estagiários estivéssemos ali, e isso ficou claro quando propus fazer um trabalho de campo interdisciplinar com português, geografia e ciências, pelos museus da universidade” (Relato de estagiário do curso de Licenciatura em Geografia).

Em relação ao desenvolvimento de atividades na escola, as entrevistas comprovam a preocupação com a necessidade de maior orientação por parte de supervisores e orientadores junto aos estagiários. Para os supervisores e estagiários, falta o esclarecimento de elementos norteadores do estágio nas escolas, maior proximidade do orientador e da proposta de estágio de Licenciatura em Geografia. Um dos supervisores acreditava que o estágio era apenas uma disciplina, realizada em um só período. De acordo com os outros dois supervisores, outro fator que dificulta a orientação dos estagiários pelos supervisores é a excessiva carga de trabalho semanal destes profissionais, que na maioria das vezes trabalham em mais de uma escola. Dessa forma, muitas vezes o contato entre supervisor e estagiário se restringe a conversas no intervalo entre aulas ou em momentos que os alunos da educação básica estão fazendo exercícios em sala.

Ainda sobre o papel de cada um desses sujeitos, os entrevistados acreditam que o orientador da universidade deveria mediar o contato inicial do estagiário junto à escola e o supervisor, devendo estar a par das atividades desenvolvidas pelos estagiários. O que inclui a presença na avaliação das atividades e a proposição de elementos capazes de nortear as atividades nas escolas, como o estabelecimento de objetivos e metas diferenciados conforme a etapa do estágio. Barreiro e Gebran (2006) ressaltam



a importância da relação interinstitucional e da mediação do professor-supervisor na orientação do estágio curricular, que deverá propiciar ao aluno momentos de reflexão, análise e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, possibilitando as ações e intervenções desejadas, e que, a partir de vivências e experiências, ele possa ir construindo a sua própria prática (p.60).

Nessa perspectiva, a partir da análise dos relatos orais e escritos, ao supervisor caberia uma maior orientação durante a elaboração das atividades desenvolvidas pelos estagiários nas escolas, superando a simples aceitação dos estagiários e assinatura de documentos. E, por sua vez, o estagiário deve assumir um papel mais ativo em seu processo de formação, que, segundo relatos, muitas vezes se confunde na escola com os demais estudantes, pois limita-se à mera observação. Isso quando o estagiário não vai à escola somente para assinar os documentos de princípio e encerramento do estágio, como casos exemplificados por uma das supervisoras.

Um dos estagiários evidencia em seu texto a dificuldade de articulação entre a universidade e a escola básica. Oliveira e Pontchuska (2007) alertam que faltam aos cursos de formação de professores um intercâmbio mais sistemático entre universidade e escola. Adentrando no conteúdo das entrevistas realizadas, o distanciamento entre academia e escola é reforçado pela maioria dos sujeitos entrevistados, apesar do empréstimo de materiais da universidade. Não existe uma parceria mútua, como aponta Malysz (2015). Essa articulação entre universidade e escola é necessária à construção dos saberes docentes (PONTUSCHKA, 2010).

Segundo estes relatos, no que se refere à relação entre supervisor, estagiário e orientador não há nenhum diálogo direto efetivo, limitando-se a uma relação indireta mediada pelo estagiário, que foi definido por um dos supervisores como efeito ping-pong. O estagiário representa, nesse contexto, o elo entre o professor supervisor na escola e o orientador na academia, como pode ser observado no relato seguinte, de um dos supervisores do estágio, sobre a apresentação dos objetivos do estágio:

“... Nunca tive essa conversa com nenhum orientador do estagiário. E as vezes que isso aconteceu foi apenas com o estagiário...Em nenhum momento é exposto nada mais que uma simples carta...Então essa carta é enviada, a gente aceita o estagiário, sem entender muito bem o que é para fazer, uma vez que o orientador se mostra de forma passiva. Num conheço nenhum dos orientadores. Eles não se presdispõem a

ter um contato prévio, né... Então muitas vezes esse acontece na surpresa. Essa é a palavra. E...é isso”.

Verificou-se, através dos relatos, que não há um contato prévio entre estes sujeitos que preceda a realização do estágio, além da carta de apresentação. E que, após o término do estágio, simplesmente assinam os documentos, configurando-se uma relação meramente burocrática, onde o estágio é reduzido ao que Lüdke (2013) denominou de “papel fictício do estágio”.

Os supervisores destacaram que, muitas vezes, recebem os estagiários sem saber direito o que fazer e que, por vezes, o contato é feito inicialmente com a direção escolar, sendo comunicados posteriormente da chegada dos estagiários. Esses relatos aproximam-se do que discutem Barreiro e Gebran (2006): estagiários, professores e a escola ficam perdidos, “e, na ausência de um planejamento conjunto com a instituição formadora, terminam por se pautar no modelo convencional de observação, participação e regência, sem uma análise contextualizada” (p. 65). O desenvolvimento do estágio, dessa maneira, distancia-se de uma concepção do estágio como “campo do conhecimento” (PIMENTA e LIMA, 2005; PIMENTA e LIMA, 2012), mediante a permanência de concepções de prática aproximadas ao que essas mesmas autoras definiram como “prática como imitação de modelos” e “prática como instrumentação técnica”.

Um reflexo direto do distanciamento entre universidade e escola, conforme os relatos, é a fragilidade do processo avaliativo do estágio, porque na ausência de elementos norteadores das atividades desenvolvidas pode tornar-se vago, subjetivo e superficial. E a superação de situações semelhantes às aqui descritas só seria possível, para Barreiro e Gebran (2006), através da elaboração de um projeto de estágio de forma conjunta entre escola e universidade, comprometido com a formação docente e com os processos de ensino.

Diante disso, esses sujeitos acreditam que deve haver um momento onde sejam expostos os objetivos de cada um dos estágios e que evidencie o papel de cada um dos sujeitos envolvidos. Uma das sugestões feitas para superação dos conflitos observados no estágio, conforme uma das supervisoras, é a elaboração de projetos de trabalho junto às escolas e de trabalhos de campo, capazes de articular supervisores, orientadores e estagiários, reduzindo as distâncias entre escola básica-universidade. E o seminário de encerramento do

estágio é reconhecido como um importante espaço de diálogo entre os sujeitos, porém nem todos os supervisores convidados comparecem ao evento, como destacado no relato do orientador. Para este orientador do estágio, esse seminário constitui-se um precioso momento avaliativo. E acrescenta a necessidade de se estabelecer parcerias com experiências alternativas de educação, como no caso de Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), cursinhos populares e sindicatos, como tem acontecido nos últimos anos.

Através dos relatos orais e escritos, percebe-se que a discussão sobre uma carga horária excessiva do estágio e de sua divisão em quatro disciplinas é superada, em partes, pela necessidade de se definir com maior clareza os objetivos de cada uma dessas etapas da formação docente. Muitos estagiários e supervisores sentem-se perdidos em relação ao desenvolvimento de atividades, por não conhecer profundamente a proposta desse componente curricular. Em consonância com esses relatos, Barreiro e Gebran (2006) acreditam que a adequação da carga horária e de disciplinas à legislação vigente deve ser acompanhada de transformações na essência do curso e do efetivo envolvimento do corpo docente na reestruturação. Será que todos os professores do Departamento de Geografia da UFV se veem como professores do curso de licenciatura?

Nota-se o reconhecimento de que a divisão do estágio em quatro disciplinas permite um maior contato do estagiário com a escola básica, além de propiciar o conhecer a realidade de mais de uma unidade escolar, como observado pelos estagiários e supervisores entrevistados. Entretanto, ressalva-se que a mudança constante de escola dificulta o estabelecimento de uma relação de continuidade das atividades desenvolvidas.

De acordo com os entrevistados, há um descompasso entre a teoria abordada na universidade e o desenvolvimento do estágio na escola, que pode ser comprovado pelo enfraquecimento da relação entre supervisores, estagiários e orientadores. Esse descompasso, segundo os relatos, é evidenciado tanto pela ausência de comunicação direta entre supervisores e orientadores como pela falta de clareza sobre papel dos sujeitos e os objetivos do estágio, assim como de sua organização. Soma-se a isso a ausência da realização de avaliação das regências por parte dos orientadores da universidade e a gradativa diminuição da importância atribuída ao portfólio de estágio. Tais conflitos podem ser explicados, em parte, pela carga horária de trabalho dos professores orientadores e supervisores.

Não obstante o consenso do estágio como importante componente curricular dos cursos de licenciatura, alguns relatos demonstram que ele pode se constituir em uma questão problemática na graduação. Isso porque, na ausência de professores efetivos responsáveis pela oferta das disciplinas da área de ensino, como tem ocorrido nos últimos anos no curso de Geografia da UFV, estas sempre verificam trocas de professores durante um mesmo semestre letivo. Fato que dificulta a construção de um trabalho contínuo durante o período da disciplina e que prejudica o estabelecimento de um diálogo mais efetivo e direto entre os sujeitos envolvidos.

#### 4. Considerações Finais

O objetivo dessa pesquisa foi analisar a proposta de estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Viçosa, através dos relatos e reflexões dos estagiários, supervisores e orientadores do estágio.

Os elementos encontrados nos *portfólios* não foram suficientes para a realização de uma análise mais aprofundada sobre os conflitos existentes no cotidiano do estágio na escola. Alguns elementos, que são frutos da observação na escola, problematizados nas aulas das disciplinas de Análise da Prática Pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado e/ou discutidos entre os estagiários nos corredores do departamento, não aparecem ou aparecem raramente nos textos dos *portfólios*. Um exemplo de tais elementos refere-se às discussões sobre a carga horária obrigatória do estágio, que alguns estudantes acreditam ser excessiva. Outros acreditam que o problema encontra-se na forma como o estágio é organizado pelo departamento ou pela forma como o estágio se desenvolve na escola. Há ainda as discussões referentes às atividades demandadas pelos supervisores na escola, pois muitos estudantes questionam a forma como as atividades são propostas.

Faltam, nos *portfólios*, descrições e reflexões mais aprofundadas sobre a relação entre supervisor, estagiário e orientador, bem como à forma como os professores concebem o papel do estagiário na escola. Discussões referentes a carga horária obrigatória do estágio supervisionado, contestada entre os estudantes de licenciatura, não aparecem nesses documentos. São omitidas, também, as reflexões sobre as solicitações de algumas atividades aos estagiários pelos professores supervisores.

Se os estagiários questionam a sobrecarga de atividades como elaboração e correção de provas, por que isso não aparece nos *portfólios*? Se existem questionamentos relacionados ao fato de muitos supervisores deixarem seus estagiários sozinhos em sala aula e de, muitas vezes, exigirem que os estagiários deem aulas no improviso, sem preparação prévia da aula, por que isso também não aparece? Será que esses documentos refletem realmente a realidade

enfrentada pelo estágio curricular supervisionado do curso de licenciatura em Geografia do DGE/UFV? E os relatos referentes aos colegas estagiários que nunca aparecem na escola?

Essa falta de relatos dos conflitos e problemas vivenciados pelos estagiários se transforma em um dos problemas enfrentados ao longo da pesquisa, dificultando a análise das formas como o estágio curricular supervisionado vem se desenvolvendo nas escolas de educação básica. Diante desse impasse, é preciso descobrir os motivos que levam os estagiários a encobrir os conflitos e problemas vivenciados.

Por outro lado, a ausência de tais relatos desvenda uma série de elementos que possibilitam discutir a importância do portfólio de estágio para o registro das atividades desenvolvidas e para a construção de um acervo de dados sobre o estágio supervisionado. Como fonte de pesquisa, esses documentos apresentam cinco grandes entraves:

1. a dificuldade de acesso aos documentos, por não haver um arquivo físico e nem digital no Departamento de Geografia para que sejam armazenados;
2. o conteúdo contido nos *portfólios*, mediante a ausência de uma descrição mais próxima da realidade do cotidiano escolar;
3. a não elaboração dos *portfólios* pelos estagiários, quando solicitados pelos orientadores;
4. a não solicitação da escrita do *portfólio* em alguma das disciplinas de Análise da Prática Pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado devido à troca de professores ao longo do semestre;
5. o descaso observado na elaboração dos *portfólios*, que muitas vezes apresentam textos idênticos aos *portfólios* anteriores e até mesmo cópias de trechos dos *portfólios* de colegas do curso. Enquanto uns *portfólios* finais apresentam mais de 100 páginas outros apresentam 14 páginas, o que revela uma desproporção no conteúdo analisado.

Em todos os *portfólios* analisados existe uma visão do estágio como um componente curricular importante para a licenciatura, um momento de aproximação entre a teoria estudada na universidade e a prática docente, relato contumaz nas entrevistas. Porém, nota-se que o

estágio, assim como as disciplinas de ensino de Geografia, pertencentes à parte dita pedagógica do curso, apresentam limitações no seu desenvolvimento.

A falta de professores para a oferta de tais disciplinas é uma realidade constante no curso, seja pela saída de professores para cursos de pós-graduação, pelo fim de contratos de substitutos ou pelo desligamento de professores da instituição. Quando da saída de algum professor da área de ensino de Geografia do DGE/UFV, independente dos motivos geradores, a demora no preenchimento da vaga diante do tramite de processos, compromete a continuidade no processo de desenvolvimento das disciplina.

Como o corpo docente do curso apresenta um número reduzido de professores, as disciplinas de ensino destinam-se àqueles professores com menor número de disciplinas a serem oferecidas no semestre, independente da sua área de especialização. É necessário ressaltar a importância da orientação de especialista no ensino de Geografia para a formação de professores, aliada ao desenvolvimento de pesquisas em ensino, todavia, cabe destacar que todos os professores do curso devem se reconhecer como professores da licenciatura, ou seja, professores formadores de professores.

A troca de professores em qualquer disciplina de um curso causa uma ruptura no processo de ensino-aprendizagem. No estágio curricular supervisionado isso se agrava, pois provoca, além da descontinuidade das atividades desenvolvidas e da relação orientador - estagiário, uma fragilidade na relação com a escola campo de estágio. Ou seja, afeta diretamente a qualidade da relação estagiário – supervisor – orientador e por conseguinte da relação universidade – escola.

Apesar do recorte dessa pesquisa não incluir o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFV, é importante destacá-lo, neste momento, como um importante elemento para se pensar as relações teoria-prática e universidade-escola. No desenvolvimento do PIBID/UFV, especificamente do curso de Geografia, observa-se uma maior articulação entre os orientadores do programa na universidade, os professores da escola básica e os bolsistas. Verifica-se, também, um maior incentivo à realização de práticas de pesquisa em ensino. Mas, por que isso não ocorre no estágio, se os professores de ambos pertencem ao mesmo departamento de Geografia?

Diante dessa realidade, a análise dos relatos orais e escritos permite a compreensão de que muitos dos conflitos observados no estágio podem ser fruto da ausência de uma parceria mais efetiva entre esses sujeitos e entre a universidade e a escola. A superação dessa fragilidade deve ser acompanhada da melhor definição da proposta de estágio do curso, que de acordo com muitos relatos ainda permanece sem maior detalhamento e pouco objetivo. Essa definição deve permear desde a realização de atividades até o processo de avaliação, assim como o papel de cada um dos sujeitos envolvidos e sua importância no processo de formação docente, enquanto sujeitos do conhecimento e ativos no processo de formação de professores.



## 5. Referências Bibliográficas

ANDRÉ, C. M. O lugar do professor na pós-modernidade. **Educação em Revista**, Marília, v.9, n.2, p.37-50, jul./dez. 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANDRÉ, M. E. D. A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. **Anais...VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**.1994. p.291-296.

ANSELMO, R. de C. M. de S. A formação do professor de Geografia e o contexto da formação nacional brasileira. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de (orgs). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002. p.247-253.

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 9**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 18 jan. 2002, Seção 1, p.31.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 27**. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 18 jan. 2002, Seção 1, p. 31.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28**. 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. Diário Oficial da União, Brasília, 18 jan. 2002, Seção 1, p.31.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1**, 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. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no Diário Oficial da União de 4 de março de 2002, Seção 1, p. 8.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de

formação de professores de educação básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 mar. 2002, Seção 1, p. 9.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 14/2002**, de 13 de março de 2002. Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Geografia. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002, Seção 1, p. 33.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 2**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 15 jun. 2015, Seção 1, p.13.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 jul. 2015, Seção 1, p. 8-12.

CAVALCANTI, L. de S. Ciência Geográfica e Ensino de Geografia. In:\_\_\_\_\_. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

COSTA, M. A. F. da; COSTA, M. de F. B. da. **Projeto de pesquisa: entenda e faça**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DAYRELL, J. **A escola como espaço sociocultural**. [s.l.]:[s.d.], 2007.

FERNANDES, M. Reflexões sobre a investigação em história da formação de professores de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de (orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002. p.241-246.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, M. Uma escola, muitas culturas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. p.117- 124. (Guia da Escola Cidadã, Instituto Paulo Freire, v.1).

GATTI, B. A. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v.31, n.113, p.1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LÜDKE, M. A pesquisa na formação do professor. **Anais...VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. 1994. p.297-302.

LÜDKE, M. O lugar do estágio na formação de professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.4, n.1, p.111-133, jan./jun. 2013.

MALYSZ, S. T. Estágio em parceria universidade-educação básica. In: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (orgs.). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. 2.ed. 3ªreimp. São Paulo: Contexto, 2015.

MARANGONI, A. M. C. Questionários e entrevistas – algumas considerações. In: VENTURI, L. A. B. **Praticando Geografia: técnicas de campo e laboratório**. 2.ed. São Paulo: Oficina de Textos, 2009.

MELO, A. de A.; VLACH, V. R. F.; SAMPAIO, A, C. F. **História da Geografia escolar brasileira: continuando a discussão**. [S.n.t.]

MOREIRA, S.A.G.; MARÇAL, M. da P. V.; ULHÔA, L. M. A didática da Geografia escolar: uma reflexão sobre o saber a ser ensinado, o saber ensinado e o saber científico. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v.17, n.33, p. 23-30, jun. 2006.

OLIVEIRA, C. D. M. de; PONTUSCHKA, N. N. Repensando e refazendo uma prática de estágio no ensino de Geografia. In: VESENTINI, J. W. (org.) **Geografia e ensino: textos críticos**. 11.ed. Campinas: Papirus, 2009. p.117-133.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v.3, n.3 e 4, p. 5-24, 2005.

\_\_\_\_\_. **Estágio e docência**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação . Série Saberes Pedagógicos).

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores – unidade entre teoria e prática?**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. L.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental.)

PONTUSCHKA, N. N. Convergências e tensões na formação de professores de Geografia: a formação inicial do professor – debates. **Olhar de professor**, Ponto Grossa, v.13, n.1, p.37-46, 2010.

ROCHA, G. O. R. da. **Uma breve história da formação do professor de Geografia no Brasil**. [S.n.t.]

SAIKI, K.; GODOI, F. B. de. A prática de ensino e o estágio supervisionado. In: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (orgs.). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. 2.ed. 3ªreimp. São Paulo: Contexto, 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p.143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póieses Pedagógica**, v.9, n.1, p. 07-19, jan./jun. 2011.

SEFFNER, F. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.1, p.145 - 159, jan./mar. 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, A. J. A formação do professor de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de (orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002. p.261-265.

UFV. Pró-Reitoria de Ensino. **Catálogo de Graduação**. Viçosa, 2002.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Ensino. **Catálogo de Graduação**. Viçosa, 2003.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Ensino. **Catálogo de Graduação**. Viçosa, 2004.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Ensino. **Catálogo de Graduação**. Viçosa, 2005.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Ensino. **Catálogo de Graduação**. Viçosa, 2006.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Ensino. **Catálogo de Graduação**. Viçosa, 2007.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Ensino. **Catálogo de Graduação**. Viçosa, 2008.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Ensino. **Catálogo de Graduação**. Viçosa, 2009.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Ensino. **Catálogo de Graduação**. Viçosa, 2010.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Ensino. **Catálogo de Graduação**. Viçosa, 2011.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Ensino. **Catálogo de Graduação**. Viçosa, 2012.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Ensino. **Catálogo de Graduação**. Viçosa, 2013.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Ensino. **Ato nº 007**. Viçosa, 2013.

\_\_\_\_\_. Departamento de Geografia. **Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia**. Viçosa, 2013.

\_\_\_\_\_. Departamento de Geografia. **Regulamento de Estágio Supervisionado do curso de Geografia**. S.n.t.

VESENTINI, J.W. A formação do professor de Geografia: algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de (orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002. p.235-240.

# APÊNDICES

## APÊNDICE I – CARTA CONVITE DA PESQUISA

Viçosa, 05 de abril de 2016.

Aos professores supervisores de estágio, estagiários e orientador,

Venho, por meio desta carta, apresentar meu projeto de trabalho monográfico e ressaltar a importância de sua contribuição para o desenvolvimento de minha pesquisa.

A pesquisa a ser desenvolvida caracteriza-se como um estudo de caso do estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Viçosa/MG.

Estágio e formação docente constitui-se o tema central deste trabalho, mediante a importância do estágio para a formação docente, no que se refere à tentativa de articulação entre as teorias abordadas em sala de aula e a prática de ensino.

Como se sabe, o estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura. Porém, verifica-se a existência de diversos problemas e desafios encontrados no decorrer da prática de estágio nas escolas. Diante disso, surge a necessidade de compreensão da forma como o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia da UFV se desenvolve nas escolas de educação básica.

Com objetivo geral de discutir o papel do estágio curricular supervisionado para a formação de professores de Geografia, é de fundamental importância a participação nesta pesquisa dos três principais sujeitos envolvidos na prática de estágio: os professores supervisores na escola, os estagiários e os professores orientadores do curso de Geografia. Portanto, gostaria de convidar-lhe para participar desta pesquisa.

Sua participação será voluntária, e não obrigatória. Não lhe causará custos e nem recebimento de qualquer quantia em dinheiro. Caso não queira participar da pesquisa, este fato não acarretará problemas com a pesquisadora e com o orientador da pesquisa. Sua participação será sigilosa e as informações obtidas confidenciais. Os resultados obtidos serão divulgados na apresentação do trabalho monográfico.

Atenciosamente,

---

Bruna Tavares Milagre (discente do curso de Geografia/UFV)

---

Professor Wagner Barbosa Batella (orientador da monografia)

## APÊNDICE II - TEXTO DO EMAIL ENVIADOS AOS EGRESSOS DO CURSO

Boa tarde,

Gostaria de convidá-lo (a) para participar da pesquisa *Estágio e Formação Docente: um estudo de caso do curso de licenciatura em Geografia da UFV*, realizada pela discente Bruna Tavares Milagre, sob orientação do Professor Wagner Barbosa Batella. Venho, por meio deste email, apresentar meu projeto de trabalho monográfico e ressaltar a importância de sua contribuição para o desenvolvimento de minha pesquisa.

Com objetivo geral de discutir o papel do estágio curricular supervisionado para a formação de professores de Geografia, é de fundamental importância a participação nesta pesquisa dos três principais sujeitos envolvidos na prática de estágio: os professores supervisores na escola, os estagiários e os professores orientadores do curso de Geografia.

Uma das atividades proposta nesta pesquisa é a análise dos portfólios de estágio. Para participação nesta pesquisa, basta o envio do portfólio de estágio elaborado na disciplina GEO 476 para o endereço de email: [brunatavaresufv@gmail.com](mailto:brunatavaresufv@gmail.com).

Sua participação será voluntária, e não obrigatória. Não lhe causará custos e nem recebimento de qualquer quantia em dinheiro. Caso não queira participar da pesquisa, este fato não acarretará problemas com a pesquisadora e com o orientador da pesquisa. Sua participação será sigilosa e as informações obtidas confidenciais. Os resultados obtidos serão divulgados na apresentação do trabalho monográfico.

Desde já, agradeço.

Att. Bruna Tavares Milagre

## APÊNDICE III

## ROTEIRO DE ENTREVISTA

### Pesquisa: Estágio e Formação Docente

Pesquisador/Entrevistador: Bruna Tavares Milagre – Orientador da Pesquisa: Prof. Wagner Barbosa Batella

---

Entrevistado: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Anos de docência: \_\_\_\_\_

Formado na Geografia: \_\_\_\_\_

1. Qual a importância do estágio curricular supervisionado para a formação de professores de Geografia?
2. Para você, qual é o papel do estagiário do curso de Licenciatura em Geografia nas escola de educação básica?
3. Qual o papel do professor supervisor do estágio na escola de educação básica no desenvolvimento do estágio supervisionado?
4. Qual o papel do orientador da disciplina de estágio curricular supervisionado?
5. Como é a relação entre estagiário, supervisor e orientador do estágio? Existe um diálogo efetivo entre estes três sujeitos?
6. Que tipos de atividades os estagiários devem desenvolver na escola básica? Qual o papel do supervisor diante da realização de tais atividades?
7. Como é a relação entre os estagiários e seus supervisores no desenvolvimento das atividades de estágio?
8. Existe alguma dicotomia entre a concepção do papel do estágio e dos sujeitos envolvidos em seu desenvolvimento e a realidade vivenciada na escola?
9. Há uma conversa prévia com os supervisores e os estagiários sobre a importância do estágio e os tipos de atividades a serem desenvolvidas ao longo do estágio?
10. Quais as vantagens e desvantagens da atual estrutura de organização do estágio curricular supervisionado presente na matriz curricular do curso de Licenciatura em Geografia?
11. Em relação ao portfólio de estágio, qual a importância da elaboração deste documento?