



A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL: ALGUNS OLHARES

DANIEL MALLMANN VALLERIUS

EIXO: 19. EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Resumo: Este artigo versa sobre o papel da formação inicial do professor em geografia – e do estágio supervisionado curricular em especial - no delinear de uma identidade profissional docente. Compreendendo que o processo de construção de uma identidade profissional não é estanque e finito em si mesmo, buscamos trazer a tona algumas reflexões sobre a discussão dos aspectos que envolvem a relação teoria e prática na formação inicial e no exercício da prática docente. Discutimos ainda acerca das singularidades, da caracterização do estágio supervisionado em Geografia, espaço onde que os estagiários terão a grata possibilidade de articular seus conhecimentos teóricos com seus saberes práticos, e consolidar uma parte relevante de sua formação profissional.

Palavras-chave: *Identidade Profissional, Estágio Supervisionado, Geografia*

Resumen: Este artículo versa sobre el papel de la formación inicial del profesorado en geografía - y en especial, de la pasantía curricular- en el delinear de una identidad profesional de los docentes. Con la comprensión de que el proceso de construcción de una identidad profesional no es fijo y finito en el mismo, buscamos hacer algunas reflexiones acerca de la discusión de los aspectos que conectan la teoría y la práctica en la formación inicial y en el ejercicio de la práctica docente. Aun, discutimos acerca de la singularidad y de la caracterización de la pasantía curricular en la enseñanza de Geografía, uno espacio donde los estudiantes disfrutaban la posibilidad de articular sus conocimientos teóricos con los saberes de la práctica y consolidar una parte importante de su formación profesional.

Palabras-clave: *Identidad profesional, Pasantía curricular, Geografía.*

“A formação do professor de Geografia não é uma tarefa fácil ou simples” (RICHTER, 2013, p. 107). Essa afirmação dá a tônica do complexo processo de formar professores nessa área de conhecimento para atuarem nas salas de aulas da educação básica em nosso país.

A complexidade se engendra em uma série de ocasiões, momentos e espaços constituintes da identidade do professor em formação e seu efetivo exercício profissional, que perpassam desde sua história de vida como aluno, ao período de formação inicial e os conhecimentos apreendidos, e, se estende durante as práticas diárias desenvolvidas em sala de aula, o que envolve as dinâmicas do ambiente profissional em todo o seu conjunto e as múltiplas relações sociais dentro dele desenvolvidas, até as políticas educacionais e a as discussões políticas da profissão.

Cavalcanti (2002) ressalta que, a formação de professores visa o desenvolvimento de uma competência crítico-reflexiva, fornecendo meios de um pensamento autônomo, permitindo a articulação entre teoria e prática do ensino. Por sua vez, Shulman (1986) destaca que um indivíduo não pode ser professor sem o conteúdo, mas tampouco pode sê-lo sem a didática, residindo justamente na integração destas, a formação do professor. Destes profissionais da licenciatura em Geografia que as universidades estão “diplomando” na atualidade, espera-se o desenvolvimento de um ensino dessa matéria que contribua para a formação de um sujeito pleno e ciente de seus deveres, de seu papel social e que desenvolva o seu pensamento espacial.

Contudo, apesar de reconhecidos avanços nos cursos de graduação em licenciatura nos anos mais recentes,

visando uma formação inicial mais qualificada aos futuros professores, ainda é recorrente escutar nos bancos da própria universidade, que não são poucos ou irrelevantes os problemas que atravessam os ensinos fundamental e médio em nosso país. Como destaca Souza, “Sempre foi depositada uma forte ideia de que a melhoria da Educação Básica passaria por uma ampla política de formação de professores” (2005, p.2). Entretanto, como nos lembram Pimenta e Lima,

A formação inicial, por melhor que seja não dá conta de colocar o professor a altura de responder por meio de seu trabalho, as novas necessidades que lhe são exigidas para melhorar a qualidade social da escolarização. (2013, p. 63).

Esta complexidade envolta na formação inicial do professor de Geografia pode ser composta e/ou traduzida com uma série de elementos. Elencaremos três neste primeiro momento. Uma das dificuldades impostas na formação inicial do professor diz respeito ao fato de que este já adentra nos cursos de formação com uma certa ideia do que é a escola, do papel do professor, da função da educação, etc. (SOUZA, 2005). Como nos traz Cavalcanti (2001), no âmbito do ensino da Geografia, existem diversas representações, tanto nos professores quanto nos alunos, sobre o que é a Geografia, que nem sempre são consideradas nos cursos de formação.

Outra questão faz referência direta à formação continuada ou à formação em serviço. Como questiona Souza, Esses cursos consideram os saberes docente que possui esses professores? Considera-se a história de vida desse professores como fonte para entender como se deram a construção e apropriação desses saberes? Esses professores são compreendidos pelos saberes que possuem? Como esses professores lêem a sua prática cotidiana? (2005, p.05)

Por fim, estando diante dos dinâmicos jovens contemporâneos, a sala de aula converteu-se, para muitos, em algo chato e tornou a obrigação de frequentá-la um verdadeiro martírio (TONINI, 2014). Estar em consonância com as novas tecnologias, com o constante pulsar de uma sociedade líquida (BAUMAN, 2007), também se mostra uma condição primordial de um curso de formação em qualquer área, porém ainda com maior ênfase em um curso de licenciatura e, especialmente, em Geografia.

Afirmamos isto pois, reconhecemos o papel que a Geografia Escolar, possui no contexto da formação de sujeitos capazes de “ler o mundo” (CALLAI, 2005) na sua plenitude. E hoje esta leitura torna-se mais complexa, dada a multiplicidade de fontes de conhecimento e informação, as quais o estudante desfruta de acesso.

Diante desta realidade, a formação inicial deve dar conta de auxiliar a construir, minimamente, um futuro professor que consiga responder aos anseios de alunos mais ansiosos, conectados e já naturalizados com um fluxo intermitente de informações. Trata-se de formar o professor para realizar uma Geografia escolar condizente com a visão de Straforini (2004, p. 51) que diz:

Não podemos mais negar a realidade ao aluno. A Geografia, necessariamente, deve proporcionar a construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender o seu presente e pensar o futuro com responsabilidade, ou ainda, preocupar-se com o futuro através do inconformismo com o presente. Mas esse presente não pode ser visto como algo parado, estático, mas sim em constante movimento.

Também neste contexto, Richter (2013, p. 108) destaca que a formação de professores de Geografia se constitui a partir da integração de três elementos fundamentais: o conhecimento científico, os saberes da prática pedagógica e o exercício da pesquisa. O primeiro refere-se aos conhecimentos teórico-metodológicos e conceituais desenvolvidos durante o período de formação inicial. Os saberes da prática pedagógica referem-se ao conjunto de conhecimentos didáticos, psicológicos e sócio-históricos da educação. E, por fim, o exercício da pesquisa, como ato constante de ação e reflexão do profissional docente em relação à sua prática cotidiana.

A tríade proposta por Richter (2013), seguramente constitui o alicerce para o exercício profissional do professor em formação e são elementos balizadores do professor durante o caminhar de sua carreira. Assim, os significativos pilares da formação do professor de Geografia acabam por constituir-se nos conhecimentos teóricos da ciência Geografia e nos conhecimentos didático-pedagógicos necessários ao trabalho de tornar os saberes geográficos assimiláveis para os educandos em qualquer fase do ensino. A segurança, a solidez e a profundidade destes conhecimentos são fundamentais para o exercício da profissão.

Eis um outro ponto importante a ser refletido neste processo. A confluência e a equanimidade do dito conteúdo específico e do conteúdo pedagógico é uma problemática que merece um enfoque mais apurado ao pensarmos na estrutura dos Cursos de Licenciatura. Assim diz Ludke (1994, p. 30):

A falta de definição clara na identidade desses cursos, a clássica separação entre formação específica e formação pedagógica, a falta de reconhecimento da formação de professores como função inerente e importante das universidades, a falta de interação entre a teoria e prática durante o curso, o desconhecimento da realidade específica

do atual aluno de licenciatura (especialmente o do curso noturno), estes são alguns dos muitos desafios que continuam a perseguir os que se interessam pela melhoria dos cursos de licenciatura.

Por sua vez, a respeito da incompletude da tríade conhecimento geográfico– conhecimento educacional – pesquisa, questiona-se: como assegurar uma sólida formação para um profissional recém formado? A terceira via da tríade de Richter aqui apresentada responde essa questão: o exercício da pesquisa.

Ao professor em exercício e preocupado com a qualidade do ensino que oferece e com os resultados que espera alcançar, a pesquisa constitui-se (ou deveria) como uma tarefa inerente à profissão, pois nesta busca de ação – reflexão – ação, o professor pensa e re-pensa suas práticas, metodologias, recursos, resultados e desta forma reelabora seu ofício de professor.

Esse ato reflexivo não se dá da prática pela prática, num movimento em que a constituição da identidade profissional acontece exclusivamente a partir da escola, mas sim, esse ato constitui-se em compreender que somente se pode avançar no exercício docente se esta reflexão a partir da prática for teoricamente sustentada.

O ato de repensar as práticas durante a formação inicial não se estabelece como uma rotina eficaz, já que o professor em formação ainda não adquiriu seu *habitus* próprio de ensinar, ainda segue modelos e esquemas predefinidos ou consolidados durante a vida como estudante. Ainda que necessária será sempre uma reflexão parcial do ser professor propriamente dito.

Também nesta via de compreensão, corrobora-se o entendimento de Nóvoa (2000), que pontua a necessidade de se intervir na dinâmica da sala de aula a partir da *autoridade do argumento* e não do *argumento da autoridade*, como forma de valorizar o conhecimento do professor e não as práticas autoritárias e pouco representativas para o processo de ensino aprendizagem.

Nesse debate, escola e universidade tem papéis distintos e complementares. A escola como lócus da vivência profissional deve primar por identificar, discutir e levantar as demandas que se quer, a partir da prática, teorizar. Já a universidade a partir das demandas da profissão e da escola, deve, como prática sistematizada, produzir e analisar à luz das teorias adequadas os meios de superar tais limitações. No que diz respeito à universidade, concordamos com Moro (2005, p.02):

É preciso que se faça uma revisão de muitas práticas comuns, no mundo universitário, desde o individualismo e a competição na vida acadêmica, até o modo de conceber atualmente a divisão em departamentos, no qual os mesmos, numa perspectiva da autossuficiência, não facilitam nem promovem a intercomunicação e colaboração com outros departamentos. É preciso mudar toda uma estrutura antiga que se enraizou no sistema de tal forma que não consegue se desvincular e, conseqüentemente os departamentos continuam atuando isoladamente.

Entretanto, talvez não seja apenas uma condição exclusiva da universidade a necessidade de um possível exercício de repensar algumas práticas e posições adotadas. O espaço da escola, relevante neste processo dialógico de formação, igualmente necessita ser percebido como um local de suma importância no processo constitutivo do sujeito. Partimos do pressuposto que a escola é o espaço privilegiado, em que se dá o processo de ensino-aprendizagem, onde suas posições, modelos, ritos e ambientes devem – ou deveriam – suscitar nos educandos as competências e habilidades elementares para o progresso intelectual, mas também para o bom desempenho cultural, social e familiar. Cavalcanti (2002, p. 72) afirma que “a escola é um espaço de encontro de saberes produzidos e construídos ao longo da história pela humanidade”. Nesta perspectiva, a escola lida com a cultura, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares.

Desta forma, entendemos que a escola, conjuntamente com outros ambientes, ao seu modo, tempo e espaço, contribui com o processo de ensino-aprendizagem, que não se resume às regras e conteúdos presentes na escola - mas sim, que transcende seus muros e alcança o convívio social, familiar, cívico, político e o exercício da cidadania.

Sobre a complexidade da função da escola, Rosa (2006, p. 17) afirma que:

Cabe, então, a escola assegurar a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã de seus alunos, estabelecendo uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações. É seu papel formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea. Articular os objetivos convencionais: construção do conhecimento, desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, formação de qualidades morais e éticas às exigências da sociedade comunicacional informatizada e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e conjunção da escola com outros universos culturais, capacidade de diálogo e comunicação, preservação ambiental.

A autora aponta que a escola é o lócus da formação cidadã do aluno, que dentro desse espaço diversas habilidades,

competências e talentos devem ser construídos, não como projetos de curto prazo, mas como modelos e projetos de vida a serem costurados durante uma trajetória inteira de trabalho. Será que nossas escolas e professores estão aptos a responder a esse desafio?

Mesmo correndo o risco de assentar-se confortavelmente sob a égide do lugar-comum, faz-se oportuno destacar que a escola consiste em um palco ímpar para o solidificar de consciências (pois não cremos que exista apenas uma) de qualquer espécie. Ao mesmo tempo, a ascensão de uma sociedade fluida e efêmera, permeada por relações pouco sólidas entre os sujeitos, além de um descrédito coletivo nas instituições, acaba por gerar um conflito velado com a escola, aqui entendida enquanto instituição tradicional e secular que detém o honroso papel de oferecer instrução e educação as crianças e jovens. Este conflito se dá, em especial, pela incapacidade desta mesma instituição em adequar-se a contemporaneidade e aos saberes por esta exigidos.

O ambiente da escola é permeado por discursos, ideologias, informações, conhecimentos e saberes, que não ficam restritos aos sujeitos que ocupam os espaços de quem “ensina” e de quem “aprende”. Todos estes elementos perpassam seu espaço e transpõem as paredes da sala de aula. Uma grande parcela disto pode-se atribuir ao efeito multiplicador da ação docente, por meio do qual os estudantes são verdadeiros disseminadores das informações e conhecimentos recebidos na escola que, especialmente nos anos do ensino fundamental, se constitui como principal espaço de aprendizagem “formal”.

Para além disso, a escola configura-se como um palco importante no delinear de identidades, não apenas – mas também – profissionais, tanto no âmbito do seu corpo docente quanto de seus estudantes que, em parcela significativa dos casos, tem neste ambiente seu principal grupo social de convivência e interação. É também onde os estagiários dos cursos de licenciatura, sujeitos de nossa pesquisa, vão encontrar um espaço para o exercício da prática docente, muitas vezes pela primeira vez.

Dentro de nosso percurso investigativo, o estágio supervisionado ocupa um papel de inquestionável relevância. O espaço por ele ofertado para a experimentação do ato docente transcende as “amarras” curriculares e configura-se “por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade” (PIMENTA E LIMA, 2013, p. 34).

Enquanto um espaço que privilegia e concede a conexão dentre os ambientes universitários e escolares, e, para além disso, permite ao discente uma percepção mais factível de uma futura realidade profissional, o Estágio Supervisionado em Geografia transforma-se, não por acaso, em nosso campo-mor de pesquisa. No âmbito da formação identitária, os momentos de estágio também configuram-se como espaços ímpares no amalgamar deste processo. Segundo Pimenta e Lima (2013, p. 31): “Trata-se pois de nos estágios, trabalhar a identidade em formação, definida pelos saberes e não ainda pelas atividades docentes”.

Por sua relevância e especificidade, o estágio supervisionado encontra-se regido por alguns documentos e normativas de amplitude nacional. Destaca-se que a primeira legislação voltada para a adoção do estágio supervisionado no país deriva de 1967. Contudo, uma regulamentação mais específica, especialmente no que tange o formato da cooperação entre a organização concedente e a escola, apenas tomou forma com a lei 6.494, de 1977, sendo esta a primeira lei que propunha a integração entre a universidade e a escola mediante o estágio supervisionado. Todavia, como destaca Pires (2014, p.05), a partir dos anos 90, esta mostrou-se inadequada frente as mudanças ocorridas no Brasil no que dizia respeito a gestão da força de trabalho e dos processos produtivos, afetados diretamente pelo processo de mundialização da economia, o que forçou um repensar, por parte da universidade, sobre seus paradigmas de formação profissional.

Um novo período, no âmbito das políticas públicas referentes ao estágio supervisionado, especialmente no que diz respeito a formação de professores, tem seu início com a LDBEN 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs) e a Lei 11.788/2008. Estas legislações, ainda em vigor, significaram uma ampla reformulação nos preceitos e especificidades destes estágios.

Para além das questões normativas, é fato que, nos tempos contemporâneos, persistem muitas incertezas sobre qual é o lugar da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores. Como nos lembra Souza (2005, p 04), tais incertezas e indefinições acabam por unir-se a uma histórica polêmica sobre a formação de professores e nos levam a questionar sobre quais são os desafios em torno da formação desse profissional da Geografia e como a Prática de Ensino pode se inserir nos projetos de formação no sentido de avançar tanto as práticas escolares quanto as políticas e as concepções de formação docente.

Segundo a opinião de diversos autores (SOUZA, 2005; GUIMARÃES, 2004; FREITAS, 2014) que convergem e coadunam com a nossa, as diretrizes curriculares atualmente empregadas na formação de professores em nível superior para o atendimento da educação básica, pouco ou nada trazem de contributivo para a reflexão acerca da prática de ensino na formação de professores. Neste sentido, as principais queixas são as manutenção do estágio como

um campo distinto nos currículos e a não explicitação da noção de prática na formação docente (SOUZA, 2005 p.04). Tal cenário acabaria por fomentar incertezas sobre o papel das práticas na formação de professores de Geografia.

Outras questões que orbitam em torno do Estágio Supervisionado também são potenciais contribuintes em processos de fragilização do mesmo em algumas instituições de ensino. Dentre estes, segundo Oliveira (2014), são mais nítidos: a formação dos professores que supervisionam o estágio, que não possuem a experiência fundamental de ensino na Educação Básica; a falta ou a precariedade na efetivação de uma prática de pesquisa relativa a formação profissional; perspectivas da formação pela influência do mercado; pautar-se tão somente pelo cumprimento das horas na forma da lei.

Também não podemos deixar de mencionar a situação dos alunos dos cursos de licenciatura, que durante o transcorrer do estágio nas escolas são “cobrados” pelos professores que estão distantes da universidade há menos ou mais tempo, para que respondam por questões voltadas a didática, ao ensino ou a conteúdos da Geografia escolar.

Outro elemento que deve nortear/amparar os trabalhos no âmbito dos estágios supervisionados é a busca por uma formação que permita a (re)construção dos conhecimentos geográficos fundamentais e da sua respectiva significação social, considerando o contexto no qual irão atuar enquanto profissionais, ou seja, nas instituições escolares de educação básica e garantir momentos de atividades profissionais em locais também denominados de campo de estágio onde estejam estruturadas as condições para o exercício da profissão (OLIVEIRA, 2014).

Para além disso, a primeira ideia a respeito da formação de professores refere-se as memórias deste acadêmico em formação que carrega consigo imagens, lembranças e experiências construídas ao longo de sua trajetória estudantil, e como sugere alguns autores, irão contribuir na construção de sua identidade profissional. Neste contexto, o modo de conduzir as aulas, a relação destes com os alunos, as metodologias de ensino e as práticas escolares, tendem a ser uma espécie de reprodução de experiências anteriores destes alunos-professores, mais até que os conhecimentos e práticas adquiridos durante a formação inicial.

Não se trata de exigir o rompimento destas experiências e memórias anteriores para assumir outra identidade construída no âmbito acadêmico, mas sim que o estágio da formação profissional possa considerar as particularidades deste profissional em formação, que teve a escola como ambiente de encontros e experiências durante toda a vida e que pretende se capacitar para novamente nela se inserir sob outro aspecto, o de professor.

Valorizar esse entendimento pode aproximar universidade-escola, uma vez que os professores em formação trazem sua visão do ambiente escolar, sempre particular, mas de algum modo construída na relação ensino-aprendizagem e professor-aluno, temas que são recorrentes durante as discussões dentro do processo de formação do professor.

Por fim, o desenvolvimento da consciência acerca do papel conscientizador e transformador da realidade que o professor – essencialmente o de Geografia - também está implícito dentro das expectativas do trabalho a ser desenvolvido no âmbito do estágio supervisionado, conforme as palavras de Cavalcanti:

No meu entender, é preciso superar uma visão muito comum entre nós, professores formadores, de que o domínio de conteúdo da Geografia é a base da formação profissional. A atuação profissional conforme está sendo aqui discutida exige uma formação que dê conta da construção e reconstrução dos conhecimentos fundamentais e de seu significado social. Não basta, assim, ao professor de Geografia ter domínio da matéria, é necessário tomar posições sobre as finalidades sociais da matéria escolar numa determinada proposta de trabalho, é preciso que o professor saiba pensar criticamente a realidade social e que se coloque como sujeito transformador dessa realidade. (2003, não paginado)

Diante de todo este cenário, a superação destas considerações vem a ser alguns dos principais desafios na construção de um estágio supervisionado que atenda às expectativas dos sujeitos envolvidos e da consolidação de uma qualificação na trajetória formativa dos professores no Brasil.

Por sua vez, no que tange às concepções que acabam por orientar as ações de estágio nos cursos que formam os professores de Geografia, duas ocupam papel de maior destaque. A primeira delas caracteriza-se pela adoção de um modelo da racionalidade técnica, que traz no âmago de sua gênese uma concepção voltada ao positivismo e está assentada sob o argumento de que os princípios e técnicas científicas, adquiridos ao longo do curso, seriam suficientes para uma prática profissional qualificada no transcorrer do estágio (PIRES, 2014).

Já a segunda tem como princípio a concepção de que o estágio deve ser considerado uma atividade que conceda a oportunidade do licenciando ter um contato mais estreito com a escola, onde ele possa valer-se de tal ação para apreender e refletir sobre a realidade na qual passa a estar inserido e que esta experiência propicie condições para que o estudante/estagiário consiga realizar a articulação entre a perspectiva do currículo de formação com a sua futura realidade profissional.

E os estagiários, quem são? Os estagiários são sujeitos particulares, com demandas, leituras, experiências próprias, em um momento importante de sua formação docente. E conhecer um pouco mais sobre eles também é interesse e objetivo de nossa investigação. Para além disso, cremos que se faz pertinente, possuir uma visão mais ampla não apenas dos

sujeitos envolvidos nesta etapa de seu processo formativo, como também da própria etapa em si.

Na trajetória de nossa pesquisa, percebemos como os momentos do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura em Geografia são apresentados em tempos e formatos distintos durante o caminho de formação dos acadêmicos. Algumas instituições apresentam dois ou três componentes de estágio em suas respectivas grades curriculares, outras apresentam cinco, seis e até sete. Certas instituições vão além da carga horária exigida pela legislação e outras se atêm ao mínimo necessário – ou até mesmo abaixo disso.

Neste mosaico de realidades tão distintas, que acabarão por formar, oficialmente, o “mesmo” profissional – o professor de Geografia –, pensamos em tecer algumas considerações sobre esta pluralidade no âmbito do estágio supervisionado em Geografia.

Inicialmente, traçamos um quadro das informações sobre como estão situados os estágios supervisionados em Geografia nos currículos de algumas universidades públicas do país. Pensamos que ele torna-se um mecanismo a ser considerado em nossa análise, pois, ao tratar do estágio como um dos pilares para o delinear identitário de um futuro professor, suas especificidades, modelos e concepções acabam, em maior ou menor escala, influenciando neste processo.

Tal exercício nos mostrou onde, em geral, insere-se o componente curricular Estágio Supervisionado nos cursos de Graduação em Geografia, em algumas universidades brasileiras. Para a elaboração deste, realizou-se buscas nos sites de internet das respectivas instituições, bem como, contatos com a coordenação dos cursos e departamentos. Tivemos acesso, em alguns casos, às ementas das disciplinas, aos projetos político-pedagógicos dos cursos e outras normatizações específicas (regulamentos, normas gerais, orientações) para o estágio.

Mostra-se bastante evidente a influência das normatizações na delimitação da carga horária e do momento do curso em que o estágio supervisionado encontra-se inserido. Na primeira década deste milênio, a maioria significativa dos cursos de graduação em Geografia promoveram debates sobre a reformulação da matriz curricular da disciplina de Estágio Supervisionado, respaldadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e por novas leis, resoluções que aperfeiçoaram a LDB.

Alguns pontos tocantes à Lei de Diretrizes e Bases foram a proposta da indissociabilidade entre teoria e prática; e o estabelecimento de uma carga horária mínima que todos os cursos de graduação em licenciatura deveriam cumprir, bem como as horas a serem dedicadas para o componente curricular de Estágio Supervisionado.

Ainda que na interpretação de alguns autores, os termos e componentes “Prática de Ensino” e “Estágio Supervisionado” não seriam exatamente sinônimos, algumas instituições de ensino superior brasileiras assim os tratam, denominando o componente curricular Estágio Supervisionado como Práticas de Ensino em Geografia. Por meio de nosso levantamento se constatou que, independentemente da denominação empregada, alguns cursos de Geografia cobram uma carga horária inferior ao requerido pela legislação vigente. Assim, acabam por não cumprir na plenitude as determinações estabelecidas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação.

O número de disciplinas de Estágio Supervisionado dentro do currículo também varia significativamente conforme cada instituição. Verifica-se que a presença desde cursos com até sete disciplinas voltadas para a realização do estágio, até a presença de apenas duas destas no currículo obrigatório. Já no que diz respeito ao momento do curso ao qual inicia-se o estágio semestre, período ou ano que inicia as atividades da disciplina de Estágio Supervisionado, são raras as instituições que não atendem à orientação de ter seus estágios apenas na segunda metade do curso. Na sua maioria, eles possuem início geralmente no primeiro semestre subsequente a integralização de 50% das disciplinas, tendo seu começo no 5º semestre.

Nosso levantamento visualizou ainda que, com exceção de um curso, que ainda segue um currículo modificado pela última vez no ano de 1998, todos os demais cursos de graduação em Geografia listados promoveram reformulações (uma ou mais) em seus currículos na década de 2000.

A questão mais latente que este levantamento nos permite trazer, diz respeito a um reforço na condição necessária de se repensar os currículos dos cursos de formação dos futuros professores de Geografia, bem como a organização do tempo dos estágios. Julgamos que, mantendo a mesma carga horária mínima exigida atual, uma possível distribuição mais equânime poderia ser a realização deste em uma proporção de 100 horas/ano, ainda que tal situação implique em uma mudança normativa dos mesmos. Isso evitaria – ou amenizaria – situações como a descrita por Moro, onde:

Um exemplo dentro do estágio da Geografia é o elevado número de estagiários que acabam trabalhando as coordenadas geográficas ou o fuso horário quando das aulas de estágio, na maioria das vezes no segundo semestre do ano letivo. (2005, p. 03)

Algumas considerações não-finais

O estágio supervisionado em Geografia possui seus agentes e seus sujeitos muito bem delimitados, a saber: o professor supervisor, o professor orientador, o estagiário, os alunos da escola, os colegas do componente curricular “Estágio”, a própria escola e a universidade. Cada um destes entes envolvidos possui papel relevante na trajetória de formação proposta no âmbito do estágio.

É importante frisar que, quando tais agentes se confluem para qualificar a formação dos professores de Geografia, especialmente no momento do estágio supervisionado, para que seu esforço obtenha êxito, não podemos descaracterizar, padronizar ou ignorar os alunos da escola, suas práticas, interesses, demandas e expectativas. O pouco contato com a escola e a sala de aula, as trocas de escolas, as atividades pontuais e sem envolvimento desenvolvidas pelos estagiários, tornam a experiência docente dos futuros professores uma espécie de “bolha da realidade” da qual, quando do exercício da prática efetiva, se distanciam enormemente, por vezes, causando o estranhamento e a desmotivação para o exercício da carreira docente.

Nesse contexto, o contato próximo do estagiário com a escola-campo é fundamental, não apenas durante o desenvolvimento de suas atividades mas durante o maior tempo que for possível, para que lhe seja permitido interagir, conhecer, conversar, observar a dinâmica da escola. Do mesmo modo, esta escola e professor-supervisor devem, conjuntamente, estar abertos à recepção deste estagiário, compreendendo seu papel formativo, e subsidiar discussões, reflexões e experiências mais próximas possível da realidade docente propriamente dita.

As atividades de estágio tendem a homogeneizar os alunos e as escolas, estabelecendo práticas lineares que sejam criadas e desenvolvidas pelos alunos estagiários nas escolas campo. Há evidente virtude nesta proposta que concebe o planejamento como ato eminentemente pedagógico e intrínseco da atividade do professor, mas por outro lado, considera os educandos da escola campo sujeitos passivos, desprovidos de demandas próprias, experiências e necessidades que vão além das demandas postas pela universidade.

Se a pretensão é tornar o estágio uma atividade de imersão na realidade do professor, deve-se transcender propostas que ignorem alunos e professores da escola campo, para, junto com eles, construir temas, conteúdos, didáticas, metodologias de trabalho, afinadas com a sua realidade e capazes de se promover significativo aprendizado.

Nesse contexto, a universidade deve ser capaz de esclarecer essas demandas para os alunos em formação afim de que se estabeleça uma relação de confiança, respeito e reciprocidade entre seus alunos e professores supervisores. Do mesmo modo, a escola deve se preparar para receber esses alunos estagiários de modo aberto, sem ressalvas, as novas práticas, as experiências que se tem debatido nas universidades, que se elaboradas de modo transparente entre escola e universidade, todos os envolvidos verão significado e as acolherão de modo mais amplo e, mais, talvez, até (re)significarão suas práticas. Esta confluência de processos auxiliaria na formação dos sujeitos envolvidos e ainda poderia possibilitar novas interfaces, inclusive, para um fortalecimento de práticas escolares cidadãs, objetivo primordial de nossa ação docente.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2008/11788.htm>>. Acesso em 13 jun. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, nº 2048, pp. 27833-27841, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso: 12 jun. 2015.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005. Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.. Brasília, DF: MEC, 2005c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_05.pdf>. Acesso em: 16 jun.2015.

CALLAI, Helena Copetti. *Aprendendo a Ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. In: Cadernos Cedes, Campinas, vol. 25, n.66, p.227-247, maio/ago 2005.

_____. *A formação do profissional de Geografia: o professor*. Ijuí. Editora Unijuí, 2013.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. *Complexidade do espaço geográfico Escola: lugar para estudar ou entre-lugar para turistificar?* Texto de material de apoio a disciplina de pós-graduação. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

_____. *A importância da comunicação na construção do espaço geográfico escola*. Texto de material de apoio a disciplina de pós-graduação. Porto Alegre: UFRGS. 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia da Cidade*. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002

_____. *A formação profissional em Geografia*. In: I Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. Anais. Goiânia:

UEG, 2003.

_____. Geografia, escola e construção de conhecimentos. 10 ed. Campinas: Papirus, 2007.

_____. A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.

_____. A linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem do programa de Pós-Graduação do IESA/UFG. Palestra. Instituto de Estudos Socioambientais, da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo. A formação do professor de Geografia para atuar na educação cidadã. Acta do XIII Colóquio Internacional de Geocrítica, <http://www.ub.edu/geocrit/xiii-coloq-programa.htm>. Barcelona: GEOcrítica, 2014. Acesso em 07 de abril de 2015.

FISCHMANN, R. Redefinição do público e do privado: contribuição para a reflexão educacional. In: ALVES, M.. Escola, espaço de construção da cidadania. São Paulo: F.D.E, 1994.

FREITAS, Fernanda de Lourdes de. A identidade do professor: da teoria à prática. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí (RS): Ed. UNIJUÍ, 1999.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: 4º CONPEF. Londrina: UEL, 2009.

GUIMARÃES, Valter Soares. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

HALL, Stuart. Reflexões sobre o modelo de codificação/decodificação: uma entrevista com Stuart Hall. In: HALL, Stuart, Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. A identidade cultural na pós-modernidade. 9 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KAERCHER, Nestor André. Quando a Geografia crítica pode ser um pastel de vento. In: Mercator, v. 16. nº 2. Fortaleza: UFC, 2008.

_____. Creio, logo me movo. Docencio, logo existo. Existindo, pago minhas contas e dou de comer aos meus três fio. Texto inédito e não paginado. 2014

LUDKE, Menga. Avaliação Institucional: Formação de docentes para o ensino fundamental e médio (As licenciaturas). Brasília: CRUB, 1994.

MORIN, Edgar. Terra-Pátria. Porto Alegre: Sulina, 1995.

MORO, Paulo Roberto. A reforma curricular: um relato de experiência. In: 8º ENPEG, 2005, Dourados - MS. 8º Encontro nacional de prática de ensino de Geografia: formação do professor e prática de ensino de Geografia. Anais. Dourados: UFMS, 2005.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: pesquisa, uso e possibilidades. In: Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 1, nº 3, jul/dez, 2006.

NÓVOA, António (Org.). Os professores e sua Formação. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

_____. Vida de Professores. 2 ed. Porto: Porto, 2000.

OLIVEIRA, Marina Feitosa; OLIVEIRA, Vanessa Dias. As mudanças no mundo do trabalho e a identidade na formação do professor de Geografia. In: V Fórum Identidades e Alteridades e I Congresso Nacional Educação e Diversidade. Anais. Itabaiana: UFS, 2010.

OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima. Estágio supervisionado em Geografia: algumas contribuições para a formação de professores. In: 5º ENALIC, 2014. 5º Encontro Nacional das Licenciaturas. Anais. Natal: UFRN, 2014

OLIVEIRA-SILVA, Janaína. O aluno, a escola, o professor: relações do aprender. In: Saber Acadêmico, nº 06, dez.2008. São Paulo: UNIESP, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (ORG.). Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. 7ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2013.

PIRES, Lucineide Mendes Pires. Culturas geográficas de alunos-jovens: uma referência para a formação de professores de Geografia. 2013. 276 f. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2013.

_____. O estágio supervisionado na formação de professores de Geografia: políticas educacionais reguladoras e concepções teóricas. In: 5º ENALIC, 2014. 5º Encontro Nacional das Licenciaturas. Anais. Natal: UFRN, 2014.

RICHTER, Denis. Os Desafios da Formação do Professor de Geografia: o Estágio Supervisionado e sua articulação com a escola. In: SILVA, Eunice Isaías; PIRES, Lucineide Mendes. (Org.). Desafios da Didática de Geografia. Goiânia: PUC-Goiás, 2013.

ROSA, Dalva. Formação de professores: concepções e práticas. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (org.). Formação de

professores: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Vieira, 2006.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v.15, n.4, 1986.

SILVA, G. E. R. da. Valparaíso de Goiás- GO: migração e dinâmica socioespacial 1995-2010. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais, Goiânia, 2012.

SILVA, Elisandra; SILVA, Marcelo Soares. As mudanças no mundo do trabalho na sociedade contemporânea e seus impactos na formação do trabalhador. Uberlândia: UFU, 2009.

SILVA, Gustavo Siqueira; BEZZI, Meri. Cultura e territorialidade no ciberespaço : locais digitais de migrantes brasileiros no exterior. In: *Geografia (Rio Claro)*, v. 34 n. 2 . Rio Claro, : AGETEO, 2009.

SILVA, Santuza Amorim. Os novos estudantes de licenciatura no contexto da expansão do Ensino Superior. In: *Educação em Foco*, ano 17, n. 23. Belo Horizonte: UEMG, 2014.

SOUZA, Vanilton Camilo de. A prática de ensino na formação do professor de Geografia. In: 8º ENPEG, 2005, Dourados - MS. 8º Encontro nacional de prática de ensino de Geografia: formação do professor e prática de ensino de Geografia. Anais. Dourados: UFMS, 2005.

_____. O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais, 2009. 214 f.

_____. A formação acadêmica do professor de Geografia: dimensões teóricas. In: CALLAI, H. C. (Org). *Educação Geográfica: Reflexão e Prática*. Ijuí: Unijuí, 2011.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar Geografia: O desafio da totalidade – mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.

Estudante de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás. Bolsista PRODOUTORAL/UFPA CAPES. Professor do curso de geografia da Universidade Federal do Pará – Campus Altamira.

Recebido em: 30/06/2015

Aprovado em: 30/06/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: