



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**CLAUDIA DO CARMO ROSA**

**O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR  
DE GEOGRAFIA: relação universidade e escola**

GOIÂNIA

2014

**CLAUDIA DO CARMO ROSA**

**O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR  
DE GEOGRAFIA: relação universidade e escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás (UFG), como exigência para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Natureza e Produção do Espaço

Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Geografia

Orientador: Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza

GOIÂNIA

2014

**CLAUDIA DO CARMO ROSA**

**O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR  
DE GEOGRAFIA: relação universidade e escola**

Dissertação defendida no Programa de Pesquisa e Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Geografia, aprovada em 05 de fevereiro de 2014, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes membros:

---

Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza  
Universidade Federal de Goiás  
Presidente e Orientador

---

Prof. Dr. Denis Richter  
Universidade Federal de Goiás  
Membro

---

Profa. Dra. Lucineide Mendes Pires  
Universidade Estadual de Goiás  
Membro

GOIÂNIA

2014

*A minha mãe, Maria Antônia, pela motivação permanente em meus estudos. Sempre dizendo: “Você é capaz e vai conseguir”. Estou realizando um sonho que primeiro foi idealizado por ela.*

*A meu pai, Celso, pela simplicidade e por demonstrar-se orgulhoso por ter uma filha que se dedica aos estudos.*

*A meu esposo, Leandro, pelo apoio e compreensão, entendendo as minhas ausências, impaciências e frustrações. Ao companheiro de novas empreitadas, meu grande beijo e amor.*

*A minha filha, Maria Eduarda, uma menina que se mostrou independente nos seus afazeres para não prejudicar os meus momentos de leitura, reflexão e produção. Um amor de criança, dedicada e rara.*

*A todos os meus familiares, por serem meus pilares. Em especial ao Léo, à Maria de Lourdes e à tia Luzia pelo afeto, convívio e companhia para meu esposo e minha filha nos momentos em que estive ausente.*

## **Agradecimentos**

São tantos a quem preciso expressar minha gratidão que posso correr o risco de não citar alguém. Por esse motivo, antecipo os meus sinceros agradecimentos aos que, direta ou indiretamente, estiveram presentes comigo durante a realização deste trabalho.

A meu professor e orientador, Vanilton Camilo de Souza, um especial agradecimento pelo apoio, dedicação e compromisso acadêmico em suas orientações nos meus momentos de incertezas e dificuldades. Também não posso deixar de agradecer-lhe pela convivência animadora e pelo estímulo a meu crescimento profissional e intelectual.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás, pelo aprendizado construído durante as discussões efetivadas nas aulas e nas reuniões dos grupos de pesquisa e estudo.

Aos professores Denis Richter e Lana de Souza Cavalcanti, pelas contribuições feitas durante o exame de qualificação, as quais permitiram redesenhar a pesquisa e focar no objeto de estudo investigado.

Agradeço, de maneira especial, aos alunos estagiários do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Porangatu (UEG-Porangatu), sujeitos da pesquisa, por terem participado e contribuído significativamente para o trabalho por meio das narrativas que desvelaram seus dilemas, sonhos, desilusões e encantos.

Aos colegas de trabalho do curso de Geografia da UEG/Porangatu pelo incentivo e apoio para a concretização desta investigação. Em especial, à Ana, à Lucimar, à Vilma, ao José Antônio e ao Marcos Roberto.

Meu muito obrigada à Ana Maria Macedo, pelas minuciosas leituras e sugestões. Minha colega/amiga que sempre esteve disposta a ouvir minhas lamúrias e inquietações, e a dizer sábias palavras que faziam refletir sobre as ideias e convicções acerca da pesquisa. Eis uma verdadeira interlocutora das minhas reflexões.

A Lucimar Marques Costa Garção, amiga desde o processo seletivo; juntas, estimulamos uma a outra nessa caminhada. Obrigada pelas conversas (orais e

escritas), pelos espantos, pelas viagens Goiânia-Porangatu, pelo cozumel e pela fé em que poderíamos vencer.

Aos colegas que conheci durante o Mestrado e me possibilitaram novas relações de amizade. Em especial, a Luan do Carmo, por compartilhar momentos de conversas, risos, críticas e aprendizados.

Ao LEPEG, pela oportunidade de conhecer diferentes atividades relacionadas ao ensino de Geografia e à formação de professores e delas participar em um trabalho de equipe.

Ao grupo NEPEG, pela abertura, que possibilitou minha inserção como membro efetivo. As leituras e as discussões de diferentes textos relacionados à Educação Geográfica e a participação e organização de eventos foram fundamentais para o meu crescimento intelectual e envolvimento com os integrantes do grupo.

Ao grupo NUPEC, pelas contribuições dos colegas no projeto da pesquisa e pelo estudo de autores que não irei esquecer: Doreen Massey, David Harvey e Henri Lefebvre.

À Universidade Estadual de Goiás, por me garantir licença parcial, mesmo estando em período de estágio probatório.

À SEDUC por ter concedido a licença para aprimoramento profissional, facilitando o desenvolvimento deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Inhumas, na pessoa da Kátia Ribeiro Silva Garcia, pelo apoio e liberação no momento da escrita da dissertação.

À CAPES, pelo apoio financeiro, que contribuiu na aquisição de livros, viagens de trabalho de campo e participação em eventos.

Por tudo e todos, agradeço a DEUS...

*“... ensinar é ouvir e aprender é falar...”*  
(Lee Shulman)

## Resumo

ROSA, Cláudia do Carmo. *O estágio na formação do professor de geografia: a relação universidade e escola básica*. 2014. 118 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

Esta investigação tem como objeto de estudo o Estágio Curricular Supervisionado na formação do professor de Geografia, por ser este momento do curso considerado difícil, devido à carência de aproximação entre as instituições de ensino superior com as escolas-campo e vice-versa. Seu objetivo é compreender o estágio no processo de formação do professor de Geografia, tendo como elemento norteador a relação universidade e escola. Por meio das atividades do estágio no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Porangatu, investigam-se a inserção do estagiário na escola-campo, a motivação para a realização do estágio, as dificuldades enfrentadas, a superação de tais dificuldades, as contribuições do estágio para a formação profissional, a importância do estágio na relação universidade e escola e as interfaces entre as disciplinas acadêmicas e os conteúdos geográficos na construção da Geografia escolar. Nesse sentido, considera-se o estágio um componente curricular potencializador da relação entre as instituições de ensino citadas, mesmo ponderando as lacunas existentes para uma efetiva aproximação interinstitucional. A investigação realizou-se numa abordagem qualitativa do tipo pesquisa participante, em que a coleta de dados foi efetivada mediante o acompanhamento de uma turma do Estágio Supervisionado do curso de Geografia nos anos de 2012 e 2013. No acompanhamento dos sujeitos da pesquisa, utilizou-se como principal instrumento de coleta de dados e informações a produção de narrativas. Outros instrumentos foram os diários de campo, a análise documental e a observação direta no campo investigativo. A pesquisa obteve a participação de vinte e dois estagiários, que produziram cinco narrativas com temáticas relativas às atividades realizadas no estágio. Os depoimentos possibilitaram evidenciar os limites a serem enfrentados e os avanços já conquistados na relação universidade e escola, que ainda está longe de ser a ideal, pois há a necessidade de o estágio deixar de ser visto apenas como obrigatório e burocrático e ser entendido como momento essencial da formação docente. As constatações desta investigação e os referenciais teórico-metodológicos utilizados permitiram levantar propostas de encaminhamentos para a aproximação universidade e escola na construção da Geografia escolar, fundamentadas, entre outros, no planejamento de ensino, no papel dos professores orientadores e dos professores supervisores de estágio e no papel dos conteúdos geográficos. Os encaminhamentos propostos certamente são elementos condicionantes para que se efetive a aproximação universidade e escola e, quiçá, sirvam de direcionamento para outras pesquisas.

**Palavras-chave:** Estágio Curricular Supervisionado. Formação do professor de Geografia. Relação universidade e escola. Geografia escolar.



## Abstract

ROSA, Cláudia do Carmo. *The training (stage) in the graduation of Geography teacher. The relationship between college and primary school.* 2014. 118 pages. Essay (MA in Geography) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

This research has as an object of study the Supervised Curricular Stage in the graduation of the geography teacher, because this time of the progress is considered difficult due to lack of approach between institutions of higher education with field schools and vice versa. Its objective is understanding the stage when testing the formation process of the Geography teacher, having as a guide element the relation college – school. Through the activities of the internship in the Bachelor's Degree in Geography from the Universidade Estadual de Goiás – Porangatu Unit University , looks into the trainee insertion in the field school, the motivation for performing the stage, the difficulties faced in, the overcoming of such difficulties, the contributions of the stage to vocational training, the seriousness of the relation between college and school and interfaces between academic disciplines and geographic content on the school Geography building. In this sense, it is considered the stage as a potentiating curricular component from relation between mentioned educational institutions, even considering the gaps for effective interinstitutional approach. The study took a qualitative approach to the research participant type, in which data collect was accomplished by monitoring a Supervised Stage Course of Geography class in 2012 and 2013. Monitoring of research subjects, was used the narratives production as the main instrument to collect data and information. Other instruments were field diaries, documentary analysis and direct observation in the investigative field. The survey obtained twenty-two trainees participation, that produced five narratives with themes related to the activities performed on stage. The statements enabled to point the limits to be faced and the progress already achieved in the relationship between college and school, which is still far from ideal, since it is necessary the stage leaves to be seen only as required and be perceived as bureaucratic and essential part of teacher training. These research findings and the theoretical and methodological frameworks used allowed up proposals for referrals to university and school approach in building the school Geography, based, among others, in education planning, the role stage teacher-mentors and teachers-supervisors, and the geographic content role. The referrals proposed are certainly elements that become effective the approximation between college and school, and perhaps, be useful as a direction for further researches.

**Keywords:** Supervised Curricular Stage. Geography teacher education. Relationship between college and school. School Geography.

## **Lista de tabelas**

Tabela 1 – Concorrência (inscrição/vaga) do curso de Geografia da UEG nos processos seletivos de 2009/1 a 2013/1 .....	41
--	----

## **Lista de Quadros**

Quadro 1 – Quantidade de narrativas produzidas pelos estagiários do curso de licenciatura em Geografia da UEG-Porangatu (2012, 2013) .....	18
Quadro 2 – Unidades universitárias da UEG que ofertam o curso de Geografia.....	39
Quadro 3 – Atual matriz curricular do curso de Geografia da UEG.....	42
Quadro 4 – Os cinco indicadores ilustrativos do estágio do curso de Geografia da UEG .....	77
Quadro 5 – Conteúdos geográficos trabalhados pelos estagiários .....	86

## **Lista de Figuras**

Figura 1 – Localização de Porangatu no Brasil e no estado de Goiás.....	40
Figura 2 – Disciplinas do curso de Geografia que ajudaram a ensinar os conteúdos – 2012.....	91
Figura 3 – Disciplinas do curso de Geografia que ajudaram a ensinar os conteúdos – 2013.....	91

## Sumário

<b>Considerações iniciais</b> .....	12
<b>Capítulo 1 - As políticas do Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores de Geografia: o que elas apontam sobre a relação universidade e escola?</b> .....	21
1.1 Leis e diretrizes que regulamentam o Estágio Supervisionado .....	21
1.2 O Estágio Supervisionado: um momento da formação de professores .....	27
1.3 A relação teoria-prática na formação inicial do professor de Geografia: dimensão fundante para o estabelecimento da relação entre a universidade e a escola .....	30
1.4 A integração entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico na formação do professor de Geografia .....	34
<b>Capítulo 2 - O estágio na formação do professor de Geografia da UEG: a relação universidade e escola</b> .....	38
2.1 Estruturação do curso de licenciatura em Geografia da UEG e desdobramentos do Estágio Supervisionado .....	38
2.2 Atividades de estágio realizadas no curso de licenciatura em Geografia da UEG: limites e possibilidades na relação universidade e escola .....	45
2.3 A visão dos estagiários sobre o Estágio Supervisionado de Geografia da UEG e relação universidade-escola.....	60
2.3.1. As motivações dos estagiários para a realização do Estágio supervisionado.....	60
2.3.2 As dificuldades dos estagiários durante a realização do Estágio Supervisionado.	62
2.3.3 A superação das dificuldades dos estagiários na realização do Estágio Supervisionado .....	66
2.3.4. As contribuições do estágio para a formação docente em Geografia.....	69
2.3.5 A importância do estágio na relação universidade e escola .....	72
2.4 O papel dos professores orientadores e supervisores de estágio na formação dos alunos da licenciatura em Geografia da UEG: parceria universidade-escola.....	78
<b>Capítulo 3 - O estágio em Geografia e a aproximação entre universidade e escola: o papel dos conteúdos</b> .....	84
3.1 Interfaces entre a formação acadêmica e a atuação na disciplina escolar por meio dos conteúdos geográficos.....	85
3.2 Propostas de encaminhamentos para a aproximação universidade e escola na construção da Geografia escolar.....	99
<b>Considerações finais</b> .....	104
<b>Referências</b> .....	109

<b>Apêndices</b> .....	112
Apêndice 1 - Narrativa 1 .....	113
Apêndice 2 – Narrativa 2.....	114
Apêndice 3 – Narrativa 3.....	115
Apêndice 4 – Narrativa 4.....	116
Apêndice 5 – Narrativa 5.....	117

## Considerações iniciais

A presente investigação propõe um estudo sobre o encaminhamento do estágio na formação do professor de Geografia, considerando que os obstáculos e/ou possibilidades na formação inicial são temas de profícuos debates e reflexões na pesquisa geográfica. Com isso, destaca-se também, a importância dessa formação para tornar realidade o que é refletido nas instituições de ensino sobre a articulação entre teoria e prática, observando em seu esteio, a relação, por meio do estágio, entre universidade e escola.

As considerações a serem assinaladas são oriundas de minha atuação profissional em uma Instituição de Ensino Superior, a Universidade Estadual de Goiás (UEG), na qual trabalho com as disciplinas *Didática e Prática Docente em Geografia e Estágio Supervisionado*. Nessa atuação, destaco alguns dilemas defrontados pelos alunos quando da realização de seus estágios: receptividade passiva da escola-campo; carência de conhecimentos teóricos dos estagiários para fundamentar a prática; insuficiência de habilidades com os conteúdos geográficos a serem trabalhados; dificuldades de estabelecer a contextualização dos conteúdos trabalhados com a realidade cotidiana e carência de intercâmbio das instituições de ensino superior com as escolas-campo.

Com base nesses dilemas e/ou desafios, as questões que norteiam esta pesquisa estão assim pontuadas: como se estabelece, por intermédio do estágio, a relação entre a universidade e a escola no processo de formação inicial dos professores de Geografia? Em que medida as atividades do Estágio Supervisionado potencializam os conhecimentos teóricos estudados durante a formação acadêmica para a construção da Geografia Escolar? Que fatores dificultam a aproximação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar no processo de formação inicial do professor de Geografia?

Essas questões permitem definir os objetivos da pesquisa, tendo como objetivo geral: 1) compreender o estágio no processo de formação do professor de Geografia, tendo como elemento norteador a relação universidade e escola. E os objetivos específicos: 2) identificar as interfaces existentes entre os conteúdos da Geografia escolar e os saberes científicos construídos pelos estagiários durante sua formação inicial; 3) reconhecer a relação do estágio com as disciplinas específicas na formação do professor; 4) discutir o estágio enquanto aproximação à realidade na qual irá atuar o professor e, por fim 5) levantar propostas de aproximação entre universidade e escola na realização do estágio.

A escolha pelo desenvolvimento da pesquisa no campo da formação inicial do professor de Geografia tem como referência o estágio. Desde a graduação, tem sido grande

meu envolvimento e trabalho com a formação desse profissional bem como com as atividades de ensino da disciplina no ambiente escolar. Meu interesse pelo estágio começou quando realizei essa atividade na graduação em Geografia na Universidade Estadual de Goiás (UEG) em 1998. Chamaram-me atenção os debates realizados sobre a importância do estágio na formação do professor de Geografia e o fato de aproximar-me das escolas na condição de futura professora. Isso dava uma sensação de medo e, ao mesmo tempo, gerava expectativas por considerar que se tratava da profissão que pretendia exercer.

Essa experiência foi um ponto de partida para ingressar na escola privada após a conclusão do curso de Licenciatura em Geografia (1999). Recém-formada, em início de carreira, assumi oito turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio na função de professora de Geografia. Foi impactante fazer parte do cotidiano da escola, dar conta de atender às suas demandas e promover a mediação do conhecimento na concretização da Geografia escolar. Essas foram questões que exigiam toda uma sondagem de minha formação inicial e a continuação dos meus estudos, considerando-os fundamentais para a prática profissional.

Em 2002, ingressei na UEG de Inhumas como professora em contrato temporário, para lecionar a disciplina *Prática de Ensino* no curso de Licenciatura Parcelada em Geografia, para uma turma de 42 alunos-professores da rede estadual de ensino. O fato de lecionar na educação básica e ter cursado a Especialização sobre o Ensino e a Pesquisa em Geografia do Brasil na Universidade Federal de Goiás (UFG), no ano de 2000, deram-me a segurança necessária para aceitar o desafio da docência no ensino superior.

Em seguida, vieram os concursos públicos para o ensino básico municipal e para o estadual. Deparei-me com um contexto de reclamações e insatisfações profissionais nas escolas públicas, principalmente relacionadas à remuneração, à jornada e às condições de trabalho. A partir da experiência em três escolas privadas, senti outros impactos: adequar-me a essa outra realidade e tentar, por meio das minhas aulas, que buscavam demonstrar realização profissional, ser um diferencial para os colegas de trabalho. Minha responsabilidade aumentava, também, devido ao fato de muitos colegas de trabalho terem sido meus alunos na UEG.

Na escola pública estadual, tive experiência com estagiários acompanhando minhas aulas. Esse momento possibilitou muitas reflexões sobre a condição dos licenciandos e sobre minha atuação como professora. Afinal, foi curto o tempo que separou minha própria condição como estagiária da prática docente e professora de Geografia possibilitando formar alunos, supervisionar futuros professores, além de orientar o estágio no ensino superior. Esse

fato suscitava grande compromisso e responsabilidade na formação de meus próprios alunos bem como na dos estagiários.

Em 2010, por meio do concurso na UEG, fui efetivada como professora na área de Práticas, Estágios e Didáticas no curso de Licenciatura em Geografia na UEG-Porangatu. Por esse motivo, tive o interesse de retomar meus estudos, que se concretizam neste texto, pois as experiências vivenciadas em minha trajetória de professora regente na educação básica e de professora na universidade evidenciam as inquietações refletidas e tratadas nesta dissertação, cujo objeto de investigação é o estágio na formação do professor de Geografia, promovendo uma discussão sobre a relação universidade e escola.

Tendo essa perspectiva como referência, a relevância da pesquisa assenta-se no fato de esta refletir, dentro da universidade, sobre as demandas e os desafios da formação do professor de Geografia e de promover discussões teórico-metodologicamente fundamentadas na produção e na (re)elaboração do conhecimento científico em interface com a atuação docente na instituição escolar.

Por se tratar de uma investigação delimitada ao universo de instituições de ensino – universidade e escola –, a coleta de dados foi realizada mediante o acompanhamento de vinte e dois alunos estagiários do curso de Licenciatura em Geografia da UEG-Porangatu. Esses alunos, no primeiro ano de estágio, foram distribuídos em escolas-campo de Ensino Fundamental, públicas, das redes municipal e estadual de ensino. No ano seguinte, os sujeitos da pesquisa foram distribuídos em escolas-campo de Ensino Médio da rede estadual do município de Porangatu.

Esta investigação tem natureza qualitativa e é concebida na perspectiva da pesquisa participante. Por considerar a aproximação da pesquisadora com os estagiários do curso de Geografia da UEG, em processo de formação inicial, no intuito de promover o levantamento e a análise de dados e informações em situações reais. Esse tipo de pesquisa permite que, por meio do estágio, realize-se o acompanhamento do modo como se estabelece a relação entre a universidade e a escola.

A propósito, Lüdke e André (1986, p. 11-12) relatam que

É cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área de educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas. A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem.

A perspectiva de pesquisa participante neste estudo possui características de pesquisa-ação, a qual compreende, segundo Thiollent (1996, p. 14),

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

Esse referencial investigativo de pesquisa associa-se ao problema detectado pela pesquisadora, que nele se envolve buscando a solução junto aos sujeitos participantes. Entretanto, o período de menos de dois anos para a conclusão desta investigação constituiu-se em elemento limitador para que se apresentasse uma ação de intervenção na realidade escolar, mesmo que se tenha pretendido realizar, por meio da observação e participação direta no campo investigado, uma orientação com propostas didático-pedagógicas nas atividades do estágio. Por esse motivo, o estudo evidencia uma metodologia da pesquisa-ação associada à pesquisa participante.

Por se tratar de pesquisa participante, constitui-se, portanto, em um processo de inter-relação, a partir da realidade, entre a teoria e a prática dos sujeitos envolvidos, com o intuito de contribuir para a produção do conhecimento na formação inicial dos licenciandos em Geografia. Esse tipo de pesquisa vem ao encontro de minha especificidade de professora-pesquisadora deste estudo, pois, atualmente, sou formadora dos futuros professores (estagiários) com os quais realizou-se esta pesquisa.

Demo (2008, p. 129-130) afirma que

A vantagem da Pesquisa Participante é trabalhar com a conjunção desafiadora de conhecimento e participação, talvez a potencialidade mais decisiva do ser humano. Saber pensar e intervir juntos é o grande desafio da hora e do futuro, já que, quer queiramos ou não, o planeta é nossa morada coletiva e o bem comum precisa prevalecer.

Sob esse prisma, é este meu pensamento ao abordar o estágio na formação do professor de Geografia, acreditando-me parte de um conjunto de profissionais que se envolvem para, de alguma maneira, contribuir para o ensino de Geografia enquanto lugar de produção de um novo olhar para os sujeitos e para um mundo que, coletivamente, sempre pode ser melhorado.

Com base nas orientações de Lüdke e André (1986) e Demo (2008), a pesquisa realizou-se com base em quatro instrumentos: análise documental do Projeto Político do curso (PPC) de Geografia da UEG e do Caderno de Orientações 2 da Pró-Reitoria de Graduação



(PRG/UEG); observação e participação direta no campo investigativo; acompanhamento e análise dos diários de campo e a produção de narrativas (ver Apêndices 1, 2, 3 e 4). Esses instrumentos tiveram o intuito de produzir elementos que valorizassem as experiências pessoais dos sujeitos envolvidos na pesquisa, partindo de suas representações e vivências e, também, que dimensionassem, por meio dos documentos, as normativas institucionais estabelecidas pelas políticas de estágio, no intuito de ultrapassá-las na direção de uma dimensão política e pedagógica.

No que se refere à análise dos documentos do curso de Licenciatura em Geografia da UEG e à política de estágio regulamentada pela PRG, tem-se o interesse de evidenciar a dimensão normativa da instituição e seus princípios norteadores no tocante à realização do estágio. Busca-se verificar em que momento a regulamentação traduz uma dimensão política e pedagógica na relação entre universidade e escola, tendo o estágio como mediador desse processo.

Quanto à observação *in loco* das práticas desenvolvidas em sala de aula, os sujeitos da pesquisa, ao frequentarem assiduamente, com os professores orientadores de estágio, as escolas-campo, em contato direto com a sala de aula, tiveram a oportunidade de conhecer o cotidiano da escola e os problemas enfrentados pelos professores de Geografia. Com isso, foi possível fazer uma reflexão sobre a complexidade do espaço escolar com um discurso coerente sobre aulas de Geografia, inclusive verificando as interfaces existentes entre as teorias e metodologias produzidas pela universidade e a atuação docente em sala de aula.

O acompanhamento dos registros nos diários de campo dos estagiários se deu no ano de 2013, pois, no ano anterior, os professores orientadores não utilizavam esse mecanismo de análise e avaliação no estágio. Todas as atividades do estágio realizadas nas escolas-campo do Ensino Médio foram relatadas nesses diários e, a cada fase desempenhada do estágio, estes eram recolhidos para leitura e análise dos registros.

Essas anotações tiveram o interesse de apreender impressões, preocupações e reflexões sobre as atividades do estágio realizadas no Ensino Médio, na tentativa de explicitar como se dá a relação entre a universidade e a escola. De acordo com Zabalza (2004), os diários fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em documentos pessoais ou narrações autobiográficas de orientação basicamente qualitativa que vêm adquirindo grande destaque na pesquisa educativa dos últimos anos.

Em relação às narrativas, reconhecidas aqui como o principal instrumento de coleta de dados, observou-se que possibilitaram o conhecimento de alguns percursos da experiência dos sujeitos participantes, de seus ofícios, saberes e dilemas, enfrentados durante a realização

das atividades do estágio. Nesse sentido, Cunha (2005) ressalta que, de alguma forma, a investigação que usa narrativas pressupõe um processo coletivo de mútua explicação, em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado.

A produção de narrativas teve início no segundo semestre de 2012, pois, de acordo com o currículo do curso de Licenciatura em Geografia da UEG-Porangatu, o Estágio Supervisionado inicia-se na segunda metade da graduação. Com o objetivo de acompanhar o estágio na formação inicial dos vinte e dois sujeitos da pesquisa, a produção de narrativas aconteceu durante os anos de 2012 e 2013. Vale ressaltar que os sujeitos participantes desta investigação compreendem uma turma de vinte e três alunos; por motivos não especificados, no entanto, um aluno se recusou a participar da pesquisa.

O primeiro contato ocorreu em dia e horário marcados, quando foi apresentada aos alunos a proposta da pesquisa e feito o convite para que dela participassem. No momento, foi feita a solicitação de um termo de consentimento do trabalho investigativo com a garantia de sigilo e anonimato. Na mesma ocasião, ocorreu um diálogo entre a pesquisadora e os sujeitos participantes, cuja atenção esteve voltada aos instrumentos de pesquisa a serem utilizados, com destaque para as narrativas que seriam solicitadas em datas específicas, com temáticas direcionadas às atividades do estágio. Para a produção desses textos, os estagiários poderiam recorrer a seus diários de campo, textos, anotações, documentos, além de registrarem suas próprias experiências e reflexões.

No ano de 2012, foram solicitadas três narrativas. 1) Na primeira (Apêndice 1), os estagiários escreveram um texto com relatos sobre sua inserção na escola-campo durante o primeiro semestre de 2012. Relataram as situações que os motivaram à realização do estágio, as dificuldades enfrentadas e como superaram tais dificuldades. 2) Na segunda (Apêndice 2), explicitaram como foi o envolvimento com a Geografia escolar na fase de elaboração e execução do projeto de ensino e da regência, pontuando as dificuldades que tiveram e o que foi feito para superá-las. 3) Na terceira narrativa (Apêndice 3), referiram-se à realização das atividades do estágio durante o ano, apontaram as dificuldades encontradas e as conquistas alcançadas, ressaltando as contribuições que tais atividades proporcionaram a sua formação profissional.

No decorrer do ano de 2013, foram solicitadas mais duas produções de narrativas, quais sejam: 4) uma referente à experiência da regência ocorrida, no ano anterior, na escola de Ensino Fundamental. Discorreram sobre as disciplinas do curso que ajudaram a ensinar os conteúdos de Geografia na sala de aula e sobre os conceitos abordados em sala de aula bem como sobre a abordagem desses conteúdos nas disciplinas estudadas na universidade

(Apêndice 4); 5) a outra produção de narrativa referiu-se à experiência de regência ocorrida na escola de Ensino Médio e teve o mesmo enfoque que a narrativa anterior, sobre os conteúdos abordados nas aulas e sobre o que os estagiários consideraram ter sido mais apreendido pelos alunos e sobre o papel deles, como estagiários, nessa apreensão. E no final da narrativa referiu-se à importância do Estágio Supervisionado de Geografia na relação estabelecida entre a universidade e a escola, às barreiras existentes nessa relação e ao que poderia ser tratado no Estágio Supervisionado de Geografia. (Apêndice 5)

Veja a seguir no quadro 1 a quantidade de narrativas produzidas pelos sujeitos da pesquisa.

**Quadro 1 – Quantidade de narrativas produzidas pelos estagiários do curso de licenciatura em Geografia da UEG-Porangatu (2012, 2013)**

Narrativas	Estagiários presentes	Não entregaram e/ou não responderam
Narrativa 1	21	1
Narrativa 2	20	2
Narrativa 3	17	5
Narrativa 4	17	5
Narrativa 5	18	4

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora Claudia C. Rosa (2013).

Observa-se que, em todas as narrativas solicitadas, o número de participantes foi variado, tendo sido diversos os motivos, tais como: a ausência do estagiário no dia em que foi solicitada a narrativa; ocorrência da produção da narrativa no último horário de aula e os alunos já tinham ido embora ou simplesmente não concluíram para entregar; acúmulo de atividades acadêmicas, entre outros.

No tratamento das narrativas, foram realizadas leitura, transcrição e análise de conteúdos, na busca de se evidenciar os dados e as informações que atendessem aos objetivos da pesquisa, assim como outros que pudessem dar respostas às questões problematizadoras. Como o trabalho visava a garantir anonimato aos sujeitos da pesquisa, foi feita a codificação dos estagiários utilizando-se a identificação de cada participante com a letra A, seguida de algarismos que discriminassem os envolvidos na pesquisa. Os relatos das narrativas são identificados ao longo do texto dessa forma: de A1 até A22.

Somente algumas narrativas tiveram suas escritas referidas no texto da dissertação devido à consistência e pertinência dos relatos para o trabalho e, também, por oportunizarem a

discussão da relação universidade e escola por meio do estágio, atingindo os objetivos propostos pela pesquisa. Considera-se que as narrativas foram entendidas como estratégia metodológica utilizada como procedimento fértil para este estudo, por permitirem conhecer os traços marcantes e decisivos dos estagiários no processo de formação docente em Geografia por meio da valorização de suas vozes enquanto sujeitos envolvidos na pesquisa.

A análise dos dados coletados através dos diferentes instrumentos utilizados possibilitou a interpretação do posicionamento dos sujeitos pesquisados e suas concepções sobre a relação universidade e escola, em especial na formação inicial de professores de Geografia, por meio do Estágio Supervisionado.

Os resultados da análise levaram a estruturação da dissertação em três capítulos. No primeiro, são tecidas considerações teóricas e problematizadoras acerca das políticas que regem o Estágio Supervisionado, quando se menciona o que as principais leis e diretrizes apontam sobre a relação universidade e escola. Na sequência, o capítulo elucida o estágio como momento essencial na formação de professores de Geografia, mesmo diante de problemas e/ou dilemas enfrentados no desenvolvimento desse componente curricular. Em seguida, apresenta-se uma discussão sobre a relação teoria e prática e sobre a integração dos conhecimentos específicos e pedagógicos na formação docente, considerando-a pertinente e necessária à abordagem do objeto de estudo.

O segundo capítulo focaliza o estágio na formação do professor de Geografia na UEG, partindo de uma apresentação da estrutura do curso de Licenciatura em Geografia, destacando os desdobramentos do estágio e como tem sido sua efetivação na relação universidade e escola, sob as orientações da Pró-Reitoria de Graduação e do Projeto Pedagógico do curso. Apresentam-se, também, a análise dos registros dos diários de campo e das narrativas produzidas pelos estagiários. Em seguida, são destacadas as atividades do estágio realizadas durante os dois últimos anos do curso de Geografia, com destaque para a visão dos estagiários acerca dessas atividades. O capítulo encerra-se apontando o papel dos professores orientadores e supervisores do estágio na formação dos professores de Geografia.

O último capítulo enfoca o papel dos conteúdos na interface das geografias acadêmica e escolar, exemplificando conhecimentos geográficos mediados durante a elaboração e execução dos projetos de ensino e da regência, através dos conteúdos potencializadores e/ou limitantes, apresentando as dificuldades enfrentadas e os avanços atingidos. Por fim, aponto alguns encaminhamentos que podem contribuir para a aproximação entre universidade e escola na construção da Geografia escolar.

Nas considerações finais, são expostas as constatações advindas do tratamento dos

dados coletados, em resposta às questões problematizadoras dessa pesquisa, com proeminência para aquelas que consideram poder o estágio contribuir para a formação inicial do professor mediante a aproximação teoria-prática. Com essa perspectiva, possibilita-se que os estagiários reflitam sobre as possibilidades reais de mediação dos conteúdos acadêmicos frente aos conteúdos escolares e de contextualização destes a partir do cotidiano do aluno. Ressalta-se, com isso, a finalidade de se proporem caminhos capazes de enfatizar os referenciais teóricos e metodológicos na prática docente na busca de uma efetiva relação entre universidade e escola.

## Capítulo 1

### **As políticas de Estágio Supervisionado na formação de professores de Geografia: o que elas apontam sobre a relação universidade e escola?**

Esse capítulo busca apresentar uma discussão sobre as principais leis e diretrizes que regem o Estágio Curricular Supervisionado, destacando-se a regulamentação desse componente curricular na formação do professor de Geografia e o que ela diz a respeito da relação universidade e escola. Na sequência, descrevo o estágio como momento essencial na formação do licenciando em Geografia, mesmo considerando-se os problemas e/ou dilemas a serem enfrentados no decorrer das atividades desenvolvidas. Posteriormente, reflito acerca da relação teoria e prática e da integração dos conhecimentos específicos e pedagógicos na formação docente por meio do estágio. Consideram-se esses dois vieses fundantes para se estabelecer a relação universidade e escola.

#### **1.1 Leis e diretrizes que regulamentam o Estágio Supervisionado**

A Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394, aprovada em dezembro de 1996, ao se enfatizar a valorização da formação dos profissionais do ensino, desencadeou-se uma série de regulamentações (resoluções e pareceres), importantes para a discussão aqui realizada, por orientarem os princípios, fundamentos e procedimentos do estágio, a saber:

- Resolução CNE/CP n° 1/2002 – institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena;
- Parecer CNE/CP n° 9/2001 – importante documento que aborda as Diretrizes Curriculares para a formação dos professores da educação básica;
- Parecer CNE/CP n° 28/2001 – dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da educação básica;
- Resolução n. CNE/CP n° 2/2002 – institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura;
- Lei n° 11.788/2008 – dispõe sobre o estágio de estudantes.

A partir desse conjunto de disposições acerca da formação docente e, em específico, do estágio, as questões a serem abordadas referem-se a quatro aspectos principais: definição de estágio; duração e carga horária dos cursos de formação de professores; relação teoria e prática e, a prática como componente curricular.

Referente ao primeiro aspecto, à definição de estágio, a Lei nº 11.788/2008 no Art. 1º, § 2º o define como ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

O Parecer CNE/CP nº 28/2001 enfatiza o estágio curricular supervisionado como componente obrigatório da organização curricular dos cursos de licenciaturas nos seguintes termos:

O estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário. Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2001a, p.10)

Essas definições descrevem a dimensão normativa do estágio para a atividade profissional; a ele o aluno irá submeter-se para tornar-se apto ao trabalho e a uma vida cidadã. Nesse sentido, apresento aportes teóricos fundamentais na intencionalidade de dar embasamento a essa definição e ir além do conceito para a realidade que é posta entre universidade e escola como espaços de formação dos estagiários.

Santos (2012) elucida que o Estágio Supervisionado representa na contemporaneidade um momento ímpar na formação do docente de Geografia, sendo configurado enquanto preparação profissional, de humanização e qualificação para o fim a que se destina, possibilitando ao estagiário vivenciar a prática docente e refletir acerca dela. Dessa forma, Barreiro e Gebran (2006), em relação ao estágio, dizem:

Deve-se atribuir valor e significado ao estágio supervisionado, considerado não como um simples cumprimento de horas formais exigidas pela legislação, e sim um lugar por excelência para que o futuro professor faça a reflexão sobre sua formação e sua ação, e dessa forma possa aprofundar conhecimentos e compreender o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade. (p. 90)

Os referenciais acima mencionados consolidam o papel do estágio e sua importância na formação do professor de Geografia e direcionam a discussão para o destaque de como essa atividade vem sendo realizada nos cursos de licenciatura em Geografia e sua efetivação nos espaços escolares.

Nessa perspectiva, as considerações assinaladas por Souza (2013) chamam a atenção, ao reforçarem a ideia de que o estágio é uma atividade potencializadora da formação do professor de Geografia e que o docente precisa pautar-se na premissa de que a universidade deve ser parceira no desenvolvimento das atividades escolares e no processo de formação do estagiário. E acrescenta, apontando a necessidade de se inferir o quanto essa atividade (estágio) é *complexa* e, para que a mesma possa ser efetivada na relação universidade e escola, o autor destaca:

A implementação dessa atividade [...] exige grandes esforços dos professores formadores dos professores de Geografia, das Instituições de Ensino Superior (IES), formadoras de licenciados, e do Estado, o responsável pelas atuais políticas de formação docente. (SOUZA, 2013, p. 107)

Dessa maneira, com base na definição de estágio da legislação mencionada, nos referenciais teóricos citados e em outras leituras referentes ao objeto de estudo, o estágio é termo carregado de significações, sendo os mais referenciados: disciplina da matriz curricular, componente curricular obrigatório, etapa essencial da formação docente, espaço de pesquisa, momento da formação de professores, instrumento mediador da práxis docente. Independente dessas significações, considero o estágio um momento essencial no processo de formação dos professores de Geografia ao possibilitar a vivência da realidade escolar, na qual os licenciandos irão atuar, a reflexão e a intervenção sobre essa realidade.

Em relação ao segundo aspecto a ser abordado, a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores, a Resolução CNE/CP nº 2/2002 institui que os cursos de Licenciatura integralizam o total de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, com a garantia de articulação teoria e prática. Desse total, 400 (quatrocentas) horas são de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas são de Estágio Curricular Supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso; 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

A meu ver, a discussão acerca da duração e carga horária dos cursos de graduação em Geografia permite considerar um avanço na superação do modelo “3+1”, baseado em um tipo de formação muito convencional, que separa a formação dita básica, de conteúdo, trabalhada em três anos, e a formação pedagógica, incluindo o Estágio Supervisionado, para a licenciatura, e a de planejamento e pesquisa, para o bacharelado, trabalhada em um ano, geralmente no final do curso. Dessa maneira, esse modelo de racionalidade técnica<sup>1</sup>, suscitada

---

<sup>1</sup> Racionalidade técnica é um conceito que será abordado no item 1.2 deste capítulo.



por Pimenta e Lima (2010), não é capaz de responder às novas exigências educacionais.

Atendendo à resolução mencionada, o debate conduz a diferentes posicionamentos para pesquisadores da área de formação de professores. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2010) consideram que a distribuição de carga horária nessa modalidade revela uma proposta curricular fragmentada, que contribui na constante separação entre teoria e prática, entre o fazer e o pensar.

Sob esse prisma, a divisão das horas, aliada à concepção dos cursos formadores de que somente as disciplinas pedagógicas são as responsáveis pela formação de professores e, também aos argumentos de que o número de horas para a formação docente (disciplinas pedagógicas) é elevado, acarretam um embate com as disciplinas específicas do curso, acentuando a fragmentação entre ambas.

A carga horária do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura totalizada em 400 horas a partir do início da segunda metade do curso, leva a algumas considerações. Embora seja uma carga horária importante para a formação do professor de Geografia, seu cumprimento se dá essencialmente na escola-campo, por meio da observação, da semirregência e da regência. Mesmo que essas fases sejam essenciais, há momentos em que se torna um peso para os sujeitos envolvidos cumprir as atividades do estágio, principalmente os estagiários no último ano do curso. Com efeito, precisam conciliar o estágio com o Trabalho de Curso (TC), com leituras de textos e avaliações das disciplinas e também com o próprio trabalho.

Há a necessidade de melhorar a estrutura curricular do curso de Geografia das Instituições de Ensino Superior (IES) como também incorporar outras atividades, no intuito de contribuir na apreensão do espaço escolar e desenvolver as 400 horas do estágio. Nessa discussão, Souza (2013) elenca algumas possibilidades que podem participar do universo de atividades do estágio. A saber: refletir sobre a história escolar dos estagiários; utilizar vídeos (filmes e documentários) sobre a escola; utilizar projetos pedagógicos da escola e/ou outras orientações curriculares e analisar a efetivação dos mesmos; analisar projetos de pesquisa que versam sobre o ensino de Geografia; desenvolvimento de atividades relativas aos textos escolares encontrados nos livros didáticos.

Outra consideração a ser feita, refere-se ao fato de o estágio iniciar-se somente na segunda metade do curso. Isso faz com que se crie uma fragmentação em relação ao mesmo, tendo em vista que nos dois primeiros anos são adquiridos conhecimentos da ciência geográfica, pois a maior parte das disciplinas nesse período do curso de Geografia são

referidas como específicas, para em seguida, serem colocados em prática na escola. Tal fato firma a concepção de estágio como a parte eminentemente prática da formação docente.

Essa é uma concepção que precisa ser superada: a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto nas disciplinas específicas se dá conta da teoria. No Parecer CNE/CP nº 9/2001, menciona-se essa concepção restrita de prática:

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante segmenta o curso em dois polos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro polo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo polo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática. (BRASIL, 2001a, p. 22 e 23)

Nessa perspectiva, defendo que o estágio deva iniciar-se no primeiro ano do curso de licenciatura, permitindo ao licenciando de Geografia o primeiro contato com a realidade escolar e a possibilidade de superação dessa dicotomia teoria e prática. Esse fator permite direcionar a discussão para o terceiro aspecto a ser abordado, a relação teoria e prática, objetivando compreender como a legislação regulamenta a articulação teoria e prática nos cursos de formação docente.

No Parecer CNE/CP nº 9/2001 (Idem) os Artigos 12 e 13 destacam a compreensão de prática nos cursos de formação de professores.

§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 constituem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. Art. 13 – Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. (Idem, p. 67)

As diretrizes mencionadas apontam para a necessidade de maior compreensão acerca da relação teoria e prática na formação docente, superando a equivocada ideia de que o estágio é a parte prática dessa formação, e enfatizam que todas as atividades devem estar articuladas entre si numa relação dialética na qual estágio e as demais disciplinas da estrutura curricular do curso devem ser entendidos como teóricos e práticos. Por esse motivo, essa discussão sobre a relação teoria e prática será melhor tratada no item 1.3, desse capítulo, por se considerá-la fundante nas políticas públicas e no objeto de estudo em questão.

Com relação ao quarto aspecto da abordagem - Prática como Componente Curricular (PCC). De acordo com o Parecer CNE/CP nº 28/2001, esse componente terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras e seu acontecer deve dar-se desde o início do processo formativo e estender-se ao longo de todo ele. Nesse âmbito, a PCC deve ser planejada em estreita articulação com o Estágio Supervisionado e com todas as demais atividades acadêmico-científicas desenvolvidas pelos licenciandos.

Isso expressa a importância da prática no processo de formação de professores que também se faz ressaltada no Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001a) quando faz referência à prática como dimensão do conhecimento presente nos cursos de formação, tanto nos momentos em que se trabalha a reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

No estudo de Oliveira, Dourado e Guimarães (2003) sobre a reformulação dos cursos de licenciatura da UFG, propõe-se que a prática entendida como componente curricular seja planejada e desenvolvida ao longo do processo formativo. Nesse sentido, os autores acrescentam que não se deve reduzi-la à prática de ensino convencionalmente entendida e, sim, caracterizar a PCC como espaço de pesquisa e reflexão das questões postas pela educação e pelo trabalho docente.

Nessa perspectiva, por meio da PCC possibilitar-se-ia aos futuros licenciados o contato com as questões ligadas ao sistema educacional e à prática docente, permitindo o conhecimento da profissão de professor e da realidade escolar, bem como a reflexão sobre estes desde o início da formação, no contexto das diferentes disciplinas do currículo dos cursos de licenciatura em geral e no de Geografia, em particular.

Diante do que se depreende das leis e diretrizes mencionadas, bem como dos autores referenciados, é possível constatar a necessidade de um maior entendimento acerca do estágio, que exige a articulação teoria e prática, e que, juntamente com a prática como componente curricular, venha a somar-se aos conteúdos curriculares e às atividades acadêmico-científico-culturais na formação de professores de Geografia. Esse entendimento permite verticalizar a discussão no próximo item para esse componente curricular - o estágio - propondo que se o considere como momento essencial no processo de formação docente.

## 1.2 O Estágio Supervisionado: um momento da formação de professores

A regulamentação do estágio estabelece sua importância na formação de professores de Geografia ao instituí-lo como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura. Não é raro mencionar o estágio apenas como indispensável exigido por lei para o exercício profissional, sendo, pois, necessário cumpri-lo como requisito para conclusão do curso de graduação. Nesse sentido, as considerações pontuadas a seguir são no intuito de promover uma reflexão que, mesmo considerando-o atividade obrigatória, trata-o como momento ímpar para a formação docente, ultrapassando a dimensão normativa e caminhando para uma dimensão política e, principalmente, pedagógica na relação Universidade, Escola e Estado.

Desse modo, a discussão versa acerca dos problemas e/ou dilemas enfrentados no desenvolvimento do estágio em Geografia, que envolve duas instituições de ensino - universidade e escola. Para tanto, considerar-se-ão, inicialmente, três enfoques em destaque: o estágio como dimensão instrumental/burocrática, a estruturação da escola-campo e o estágio como momento de decisão e/ou desistência profissional docente.

No que se refere ao primeiro enfoque, o estágio como dimensão instrumental/burocrática sabe-se que uma das concepções que caracterizam as atividades de estágio na formação de professores de Geografia é a racionalidade técnica. Essa perspectiva reduz o estágio apenas a uma prática instrumentalizada pelos meios técnicos em que o conhecimento de procedimentos garante ao licenciando uma boa prática no desenvolvimento do estágio.

Seguindo nessa reflexão, Pimenta e Lima (2010), ao abordarem a prática como instrumentalização técnica, enfatizam

Nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida à *hora da prática*, ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas. (p.37)

Diante desse posicionamento, não desconsidero a importância das técnicas, mas a prática não pode ter fim em si mesma e ela não possibilita compreender o processo de ensino em seu todo. Essa concepção de estágio reafirma a dicotomia teoria e prática por tratá-las isoladamente e por não estabelecerem nexos entre a formação profissional docente e a realidade na qual o ensino de Geografia se dá na escola, pois aos pesquisadores compete a produção das técnicas e aos professores a prática instrumentalizada em espaços institucionais próprios.

A perspectiva técnica no estágio inclui, também, um volume de fichas comprobatórias a serem preenchidas, assinadas e carimbadas, e extensos relatórios a serem elaborados que acabam por rotular o estágio como burocrático e permitem considerar que esses papéis (fichas e relatórios) pouco contribuem para a reflexão e compreensão da realidade escolar. Posto isso, considero que o estágio burocratizado seja um dos elementos constituintes da desvalorização dessa atividade essencial na formação do professor de Geografia.

Em relação ao segundo enfoque, a estruturação da escola-campo, deve-se considerar as reais condições da escola e também dos professores que recebem alunos estagiários. Além de cumprir a orientação dos conteúdos programáticos por meio das disciplinas curriculares, a escola desenvolve inúmeras outras atividades extracurriculares, tanto as previstas nos planos de ação quanto as eventualmente exigidas pela Secretaria da Educação. Exemplos dessas atividades extracurriculares são os chamados projetos de ensino da escola e/ou de disciplina específica, as provas diagnósticas, a Provinha Brasil, entre outras.

Outra característica do espaço escolar é o fato de muitos professores trabalharem com carga horária máxima, em mais de uma escola e em mais de um turno. Estão sobrecarregados de planejamentos, de aulas e de cursos de formação oferecidos pelos órgãos superiores. Com a chegada dos estagiários recebem uma função a mais, a de serem professores supervisores<sup>2</sup>, só que sem remuneração, pois não há carga horária destinada a essa função, tão importante para o licenciando.

Nessas condições, a escola e, em especial, os professores supervisores recebem os estagiários como uma obrigação a ser cumprida. Mas, em contrapartida, esperam receber contribuições por parte dos estagiários, como: participação nos projetos de ensino da escola, organização de eventos culturais e, até mesmo, substituição eventual do professor.

Desse modo, o envolvimento dos estagiários na escola-campo e o contato direto com os professores supervisores permite a vivência da profissão docente, a compreensão do ambiente escolar em seu cotidiano e a complexidade e reflexão acerca das demandas da escola. Dito de outra forma, o desenvolvimento das atividades do estágio possibilita aos estagiários a vivência de experiências na escola assim como ela é.

Seguindo nessa reflexão, o terceiro enfoque a ser tratado é o estágio como momento de decisão e/ou desistência profissional docente. Considera-se que o estágio é o momento em

---

<sup>2</sup> Neste estudo, os professores orientadores do estágio são os responsáveis pelo estágio na universidade e os professores supervisores são os regentes das turmas que receberam os estagiários na escola e contribuíram para a dimensão formativo-pedagógica dos licenciandos para a profissão docente.

que o licenciando poderá reafirmar a escolha da profissão e da função que desempenhará como professor. Sendo assim, o estágio não pode apenas ser marcado pela obrigatoriedade do curso, mas, ao contrário, espera-se que o desenvolvimento do estágio se constitua em encantamento profissional para os futuros docentes, possibilitando-lhes a reafirmação da escolha acadêmica. Como, no entanto, encantar os licenciandos por meio do estágio? Como lidar com essa realidade escolar tal como é posta?

Ao tentar dar respostas a essas questões, considera-se necessário o encantamento também de outros sujeitos envolvidos, destacando-se os professores orientadores e os professores supervisores do estágio que, comprometidos com uma formação docente de qualidade, por meio do diálogo e da orientação nas atividades a serem desenvolvidas no estágio, contribuiriam com esse encantamento pela escola e pela profissão.

Exemplificando, quando o estagiário consegue avançar em uma atividade na sala de aula, que, partindo de sua realidade, motiva-o e o interessa dando sentido formativo ao conhecimento geográfico, ele se encanta pelos resultados atingidos. Caso contrário, ao apenas propiciar o convívio com a real condição das escolas e dos próprios professores, o estágio pode desencadear também a desistência da profissão docente, ao ponto em que os estagiários confirmam o não querer ser professor, o não ter dom para a profissão ou não se sentirem preparados para lidar com essa realidade.

Corroborando essas considerações, Pimenta e Lima (2010) descrevem uma situação não rara que acontece no espaço escolar envolvendo a fala dos professores e a escolha da profissão dos estagiários

O estagiário vai se deparar com muitos professores insatisfeitos, desgastados pela vida que levam, pelo trabalho que desenvolvem e pela perda dos direitos historicamente conquistados, além dos problemas do contexto econômico-social que os afeta. Assim, é comum os estagiários serem recebidos na escola com apelações do tipo: “Desista enquanto é tempo!” e “O que você, tão jovem, está fazendo aqui?” (p. 104)

A respeito, acrescento outras apelações dos professores: “Não entre nessa, saia enquanto é tempo, porque se entrar não sai mais.” e/ou “Procurem outra profissão.” São dizeres que desmotivam e colocam medo/receio nos estagiários diante da possibilidade do exercício da docência. Nesse sentido, faz-se necessário pensar que as práticas profissionais do professor de Geografia devem estar embasadas em determinados princípios e exigências, apontadas por Souza (2013):

O professor necessita de ter domínio teórico conceitual da Geografia, pois dele advêm os conteúdos e as informações que estruturam tal pensamento. O professor necessita, ainda, de conhecimentos pedagógicos capazes de permitir que os alunos

da Educação Básica mobilizem as informações geográficas e as internalizem tendo como referência os saberes e práticas espaciais cotidianas de que participam. Necessita também de capacidade de gerenciamento das relações sociais para interagir com os professores, com os alunos, com os pais dos alunos, com os técnicos educacionais, dentre outros segmentos da escola. Isso sem mencionar a necessidade de competência técnica para efetivar suas aulas usando os recursos disponíveis nas escolas. (p. 108)

Esses princípios e exigências considero basilares para a atuação do professor de Geografia e sua ausência, juntamente com as condições de trabalho da profissão docente, podem ser justificativas plausíveis para a desmotivação dos estagiários quando estes chegam à escola. Para tanto, por considerar o estágio como momento essencial na formação do professor de Geografia, concordo com Almeida (2002) quando afirma que o estágio constitui-se em uma das atividades mais ricas da licenciatura, justamente por possibilitar que o aluno se depare com situações que solicitam aprofundamento teórico, comunicação com pessoas em diferentes níveis, questionamento das políticas educacionais, iniciativa, criatividade e, principalmente, compromisso ético-profissional com a formação do outro.

O estágio é assim, na formação do professor, um momento oportuno para se fazer uma atitude reflexiva sobre a realidade dinâmica e complexa que envolve a prática docente. Por isso, faz-se necessário notar que a formação acadêmica não pode estar desarticulada da realidade e isso denota que a integração teoria-prática é um dos elementos necessários para a eficácia da formação docente.

### **1.3 A relação teoria-prática na formação inicial do professor de Geografia: dimensão fundante para o estabelecimento da relação entre universidade e escola básica**

Muitas têm sido as reflexões sobre a relação teoria e prática na formação do professor de Geografia. As políticas públicas educacionais e a literatura encaminham as discussões rumo à superação da dicotomia para essas duas dimensões. O Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001a) refere-se ao eixo articulador das dimensões teóricas e práticas, a relação entre saber, saber fazer e compreender o que se faz. Nesse sentido, afirma que

O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Esse princípio é operacional e sua aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão - a teoria ou a prática - deve ser prioridade, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor. Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz. (p. 56)

Também Sacristán (1999) apresenta uma discussão sobre a relação entre o pensar e o fazer no sistema educativo, que implica os entrelaces correspondentes ao *saber por que* as coisas são, como são e ao *saber como*. Sobre isso, ele acentua que

A relação teoria-prática é a abordagem certa para penetrar nessa complicada interação entre o que sabemos sobre algo e as formas de fazer as coisas para que se assemelhem aos resultados que consideramos aceitáveis e desejáveis. É uma forma de penetração declaratória de “entender o que se move”, porque o faz e como o faz, ou seja, representa indagar acerca do que move a educação. (p.18)

Dessa forma, alguns questionamentos são precisos neste momento: houve, de fato, a superação dessa dicotomia (teoria x prática)? Como estabelecer a relação teoria e prática no momento do estágio? Ainda é comum ouvir-se dizer que “*na prática a teoria é outra*”; que na universidade tem-se o acesso à teoria e na escola é o momento da prática. Mas muitas são as contribuições de teóricos que têm promovido discussões no sentido de compreender essa concepção equivocada e de elucidar como promover a relação indissociável teoria e prática.

Pimenta e Lima (2010) apresentam justificativas que explicam a corrente contraposição entre teoria e prática.

Essa contraposição não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada “prática”. Nos cursos especiais de formação de professores realizados em convênios entre secretaria de educação e universidades, observa-se essa desvalorização traduzida em contenção de despesas. No campo da pesquisa, essa desvalorização da prática se traduz em verbas menores a projetos aplicados, como no caso da educação. (p. 34)

A propósito, Cavalcanti (2008) também assinala como essa relação teoria e prática se dá normalmente na formação profissional, ao afirmar que

Pelo sentido mais corrente, o momento da formação é o do acesso à teoria, da sua divulgação e discussão; e o momento da prática é o da sua aplicação. Nessa linha, a teoria, a boa teoria, traz explicações precisas da realidade educacional e, com isso, é capaz de dar orientações seguras para a prática. (p.85)

A autora ainda salienta que, convencionalmente, as relações predominantes entre as instituições formadoras de professores e a escola básica seguem a lógica da relação linear entre teoria e prática, na qual a universidade detém a teoria e a escola a prática. Concordo com a autora quando ela afirma que essa relação linear compõe uma concepção errônea, pois, a possibilidade de relações cada vez mais estreitas entre a universidade e a escola é condição para um processo de formação de professores referenciado na articulação entre teoria e prática.



Outro estudioso que também destaca a polaridade teoria e prática e traz críticas contundentes a respeito é Sacristán (1999, p. 21), que considera uma suposição claramente errônea de que “a prática é o que fazem os professores, a teoria é o que fazem os filósofos, os pensadores e os pesquisadores da educação”. Primeiro, porque não podemos reduzir essa relação às relações entre “os teóricos” e “os práticos”, pois a relação entre teoria e prática interessa e envolve muitas pessoas além dos especialistas (teóricos) e os docentes (práticos).

Sacristán (1999) afirma que nem os práticos são donos ou criadores de toda a prática, e nem os teóricos são donos de todo o conhecimento que orienta a educação. E, dessa forma, alerta que “o problema da relação teoria e prática não pode ser resolvido a partir de um projeto no qual se conceba que a realidade - a prática - é causada pela aplicação ou pela adoção de uma teoria”. (p. 28)

Isso remete a uma visão equivocada de que na universidade as disciplinas do currículo são denominadas teóricas e que a prática será explicitada somente na escola no momento do estágio. Desse modo, o estágio ainda continua sendo considerado a parte prática dos cursos de formação do professor em contraposição à teoria. Pimenta e Lima (2010) afirmam que as duas - teoria e prática - são dimensões indissociáveis, e que, para tanto, o estágio é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Com base no exposto, considera-se que durante a realização do estágio, ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a complexidade das práticas escolares no preparo para sua inserção profissional. Dessa forma, o estágio assim como as demais disciplinas do curso de licenciatura em Geografia, deve ser ao mesmo tempo teórico e prático.

Passini (2007) também assinala:

No estágio colocamos as teorias em prática. Ao voltarmos à sala, analisamos as experiências adquiridas à luz das teorias. O que ocorre é 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 podem ser identificados, e a necessidade de busca pelo conhecimento fica instalada. (p.27)

Assim, o estágio como mediador na relação entre universidade e escola contribui para os conhecimentos teórico-práticos acerca da profissão docente, bem como para a (re)construção de um saber geográfico que leve, na formação inicial do professor, a um

posicionamento crítico e, se possível, à transformação da realidade. Sabendo que a formação profissional não termina com a finalização do curso, ela é contínua e exige constante atualização.

Tal situação me faz pensar nas palavras de Passini (2007, p. 11) quando afirma:

É um desafio muito grande a busca de parceiros nas escolas receptoras, e sempre nos sentimos invasores de um espaço murado, com organização própria, com sujeitos de diferentes idades em formação, os quais mantêm uma rotina complexa. O espaço escolar é social, e torná-lo mais produtivo depende não só dos sujeitos, mas, fundamentalmente, dos sujeitos investigadores, que o observam e analisam suas possibilidades de mudança.

Nesse sentido, o estágio é um importante momento na formação dos professores de Geografia, ao possibilitar uma interface entre as atividades acadêmico-científico-culturais, à luz das teorias e do intercâmbio dos futuros professores com o espaço de trabalho, a escola, a sala de aula e as relações a serem construídas nesse campo formativo.

Para tanto, Pimenta e Lima (2010) alertam que, para o estágio ser teórico-prático, ou seja, para que a teoria seja indissociável da prática se faz necessário

Explicitar os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. (p.34)

Segundo Sacristán (1999) há uma proposta de encaminhamento para o problema da relação teoria e prática. O autor aponta que se deve “ultrapassar os significados mais correntes do que é prática, do que é teoria, do que é a relação entre ambas, em quais contextos são produzidas essas relações e quais agentes estão envolvidos nelas.” (p. 29) Ante essa proposta desafiadora, é possível entender a complexidade da relação teoria e prática, em que ambas se complementam e interagem constantemente.

Da mesma forma, Barreiro e Gerbran (2006) consideram que a articulação entre teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação docente e demonstram que “a aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõem um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes, a partir da ação docente.” (p. 22)

A busca da qualidade da formação do professor é encaminhada por Almeida (2002), que considera sua formação inicial e continuada fundamentada numa concepção crítica e reflexiva, que exige uma constante formação teórica e prática voltada para o exercício da interdependência entre ação e reflexão da nova práxis. Assim sendo, tanto durante a formação

docente quanto na atuação do professor, é indispensável a constante articulação entre teoria e prática.

Todas essas proposições acerca da relação teoria e prática na formação do professor de Geografia levam-me a concordar com o pensamento de Callai (1999), por acreditar que o papel da universidade perante a escola-campo é pensar junto com os professores em formação as condições necessárias para que estes teorizem suas práticas, atualizando constantemente os conteúdos específicos e os aspectos pedagógicos.

Posto isso, permite-se conduzir a discussão na intencionalidade de compreender as limitações e os avanços no processo de formação do professor de Geografia para que se efetive, por meio do estágio, a integração necessária entre os conhecimentos específicos e pedagógicos.

#### **1.4 A integração entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico na formação do professor de Geografia**

Tendo em vista que ações, programas e políticas públicas vêm direcionando o desenvolvimento das pesquisas universitárias e contribuindo para a formação docente, enfatiza-se, aqui, a relação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas na formação inicial do professor de Geografia, focalizando-se as limitações e os avanços dessa relação no processo de construção do conhecimento geográfico dos futuros professores.

Diante disso, algumas questões se fazem necessárias para a condução desta discussão: quais são os saberes basilares na formação do professor de Geografia? Como se dá a relação entre conhecimentos específicos e pedagógicos na formação inicial de professores de Geografia? Tem o estágio papel mediador nesse processo? Qual o grau de preocupação/envolvimento dos professores das disciplinas específicas com o cunho pedagógico dos conteúdos que ensinam e com o trabalho docente na escola básica?

Estudos recentes ressaltam que os professores de Geografia, como os de qualquer outra disciplina, possuem saberes diversos, provenientes de sua formação inicial e atuação profissional. A noção de “saber” engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. (TARDIF, 2000)

Segundo essa definição, o autor apresenta as seguintes características dos saberes profissionais dos professores, que são: temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados; e carregados pelas marcas do seu objeto, que é o ser humano. Apresenta também a definição de *epistemologia da prática profissional*, que tem a finalidade de revelar esses

saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades. Acrescenta que

A epistemologia da prática profissional também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2000, p. 11)

Em outro estudo, Tardif (2002) afirma que o saber dos professores é adquirido no contexto de sua história de vida e de sua carreira profissional. Mesmo antes de começarem a ensinar oficialmente, os professores já possuem saberes advindos de sua trajetória escolar como alunos que foram na educação básica. Por isso, refere-se ao saber docente como um saber plural, formado de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Sobre a temática, Pimenta (1997) pontua três tipos de saberes que são específicos do professor. O primeiro diz respeito aos *saberes da experiência* (advindos da vivência escolar); o segundo concerne aos *saberes científicos* (domínio dos conhecimentos específicos, nesse caso, da ciência geográfica e da disciplina Geografia), e, por último, aos *saberes pedagógicos* (construídos a partir das necessidades postas pelo cotidiano da escola).

Dentre esses, os que se referem aos saberes científicos e pedagógicos são especialmente importantes para a formação inicial do professor de Geografia, por propiciarem aos futuros profissionais conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhe possibilitem ir construindo seu saber-fazer. Em outras palavras, o processo de construção desses saberes nos cursos de licenciatura significa a construção de uma identidade profissional dos professores.

Referindo-se aos saberes na formação inicial de professores, Cavalcanti (1998) esclarece que os saberes docentes não estão prontamente formados na formação inicial e que os primeiros anos de atividade profissional são decisivos para a constituição desses saberes, uma vez que podem ser construídos com base na prática cotidiana.

Dessa forma, a formação docente deve levar em conta a complexidade do processo ensino-aprendizagem, que tem como pressupostos básicos e igualmente necessários o domínio dos conteúdos específicos e dos processos de sua produção e difusão, especialmente das práticas pedagógicas, por meio das quais se realiza sua mediação no ambiente escolar.

Cavalcanti (2012) afirma que é possível e necessário estruturar os cursos de licenciatura na perspectiva de prover os futuros professores com elementos que os ajudem a construir os saberes de sua profissão. Enfatiza que:

Nesse sentido, nos projetos de formação profissional de professores, devem-se realçar os conhecimentos sobre os processos de aprendizagem articulados com os conhecimentos das disciplinas específicas. São conhecimentos referentes aos modos pelos quais as pessoas aprendem, aos mecanismos de mediação próprios do ato de ensinar, às contribuições específicas da matéria a ensinar no desenvolvimento intelectual, social e emocional dos alunos; aos instrumentos e procedimentos adequados, levando-se em conta os conteúdos ensinados e os alunos, aos modos de abordagem dos conteúdos considerando situações concretas em que as atividades ocorrem ou ocorrerão, aos instrumentos e às estratégias de avaliar e acompanhar os resultados das aprendizagens conseguidas, aos contextos sociais, intersubjetivos e individuais dos alunos. (p. 34)

Considera a autora que a estrutura dos cursos deve atender às finalidades formativas, tendo como princípio a práxis e não a separação dicotômica entre as disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, bem como a não desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade em que os alunos vão atuar.

Os estudos de Barreiro e Gebran (2006) consideram que a realidade apresenta uma conjuntura de oposição, ao afirmarem que

Geralmente, nos cursos de Licenciatura, somente os professores que ministram as disciplinas pedagógicas são responsabilizados pela formação do professor. Os demais docentes do curso não assumem a formação desses futuros profissionais - professores - desconhecendo a realidade e as necessidades da escola e da educação básica, de modo que ambas não se constituem em desafios à sua prática de formadores. (p. 74)

Identificam-se, pois, limitações na formação docente pelo fato de existir certo distanciamento entre as chamadas disciplinas pedagógicas e as específicas, pelo fato de que os professores de disciplinas específicas não se preocupam em articular os conhecimentos específicos e pedagógicos e, conseqüentemente, por não ocorrer um diálogo mais estreito que promova ações conjuntas, uma vez que se considera que as disciplinas pedagógicas são as únicas responsáveis pela formação profissional dos futuros professores. Isso pode gerar descontentamento por parte dos professores de disciplinas pedagógicas quando consideram sua enorme responsabilidade e peso para a formação docente dos seus alunos.

Outra questão refere-se a que, nos cursos de Geografia, os professores de disciplinas específicas utilizam a metodologia de seminário. Considero ser essa uma forma de preparar os alunos para serem professores, mas questiono se os professores os tenham necessariamente incentivado para a utilização dessa metodologia na abordagem dos conteúdos numa prática verdadeiramente didático-pedagógica.

Mesmo diante desse quadro de limitações, acredito na possibilidade de um projeto integrador que promova a articulação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas mediante o trabalho dos docentes na construção dos saberes dos discentes (futuros professores), contribuindo para a construção do conhecimento teórico-prático ao longo dos conteúdos abordados nas disciplinas e considero que há elementos potencializadores para a realização dessa proposta, a começar pelas ementas das disciplinas específicas do curso de licenciatura em Geografia, que deveriam conter a abordagem do conteúdo específico em sua forma pedagógica dirigida ao ensino básico, de forma a realizar sua efetiva relação com as disciplinas pedagógicas. Considero que a promoção de reuniões, debates e seminários que expressem o desafio de unir conhecimentos específicos e pedagógicos seja importante caminho a trilhar.

Outro dinamizador para este projeto integrador é a Prática como Componente Curricular (PCC), distribuída nos quatro anos do curso. Este promove o elo entre teoria e prática, principalmente por articular a prática profissional com os conhecimentos teóricos das disciplinas específicas e pedagógicas através dos conhecimentos apreendidos e aplicados em situações práticas.

Mais um elemento potencializador refere-se ao estágio. A relação estreita do estágio com o embasamento teórico fornecido pelas disciplinas específicas e pedagógicas do curso de Geografia pode contribuir para que os estagiários avancem, mesmo com as limitações teórico-práticas que possuem, no ato de planejar, realizar e avaliar as atividades de estágio. Cabe dizer que nem sempre os estagiários possuem uma compreensão aprofundada dos conteúdos geográficos abordados nas disciplinas de conhecimentos específicos que serão objetos de sua atuação profissional, principalmente, no momento de elaboração e execução dos projetos de ensino a serem realizados na escola.

Ao se propor a discussão sobre o estágio na formação do professor de Geografia e a integração entre conhecimentos específicos e pedagógicos no processo de formação docente, insere-se como de fundamental importância o estímulo a estudos e pesquisas que tenham como propósitos a aproximação entre universidade e escola, por se considerar serem estes elementos fundamentais para se dar conta das exigências postas pela sociedade atual.

Diante disso, apresento no próximo capítulo a estruturação do curso de Geografia e os desdobramentos do Estágio Curricular Supervisionado na Universidade Estadual de Goiás (UEG), lócus dessa pesquisa, bem como a elucidação das atividades realizadas pelos estagiários na relação entre universidade e escola.

## Capítulo 2

### **O estágio na formação do professor de Geografia da UEG: a relação universidade e escola**

Este capítulo objetiva explicitar os limites e as possibilidades do estágio na UEG- Porangatu, no estabelecimento da relação universidade e escola. Primeiramente, apresento a estruturação do curso de Licenciatura em Geografia da UEG e como se dão os desdobramentos do Estágio Supervisionado. Em seguida, explico o desenvolvimento das atividades de estágio realizadas na instituição, bem como a visão dos estagiários (sujeitos da pesquisa) sobre essa atividade curricular. Finalizo apontando o papel dos professores orientadores e dos professores supervisores de estágio na formação dos licenciandos em Geografia no intuito de promover uma discussão reflexiva acerca dos dados coletados e o que estes evidenciaram na relação entre as duas instituições de ensino.

#### **2.1 Estruturação do curso de licenciatura em Geografia da UEG e desdobramentos do estágio supervisionado**

A UEG foi fundada pela Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999, como instituição com autonomia científica, didático-pedagógica, administrativa, orçamentária, de gestão financeira, patrimonial e disciplinar. É uma instituição de ensino superior (IES) que oferece 137 cursos, distribuídos em 42 Unidades Universitárias, localizadas em 39 municípios do estado de Goiás.

Além dos cursos regulares, as Unidades Universitárias oferecem cursos a distância, tecnológicos, sequenciais e programas emergenciais de formação superior. Conforme as peculiaridades regionais cumprem suas finalidades estratégicas oportunizando o acesso dos jovens ao ensino superior público e gratuito, elevando o nível de formação técnico-profissional e cultural dos goianos.

O curso de Geografia, ofertado somente na modalidade licenciatura, é ofertado em dez Unidades Universitárias existentes desde a criação da UEG, sendo que, em algumas dessas unidades, a existência do curso precedeu a criação da universidade, como é caso da Unidade Universitária da UEG de Porangatu, onde o curso de Geografia teve início em 1985. Observe-se, pelo Quadro 2, o demonstrativo das Unidades Universitárias que oferecem o curso de Geografia:

**Quadro 2 – Universitárias da UEG que ofertam o curso de Geografia**

1	Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas (Anápolis)
2	Unidade Universitária de Goiás
3	Unidade Universitária de Pires do Rio
4	Unidade Universitária de Porangatu
5	Unidade Universitária de Minaçu
6	Unidade Universitária de Morrinhos
7	Unidade Universitária de Quirinópolis
8	Unidade Universitária de Formosa
9	Unidade Universitária de Itapuranga
10	Unidade Universitária de Iporá

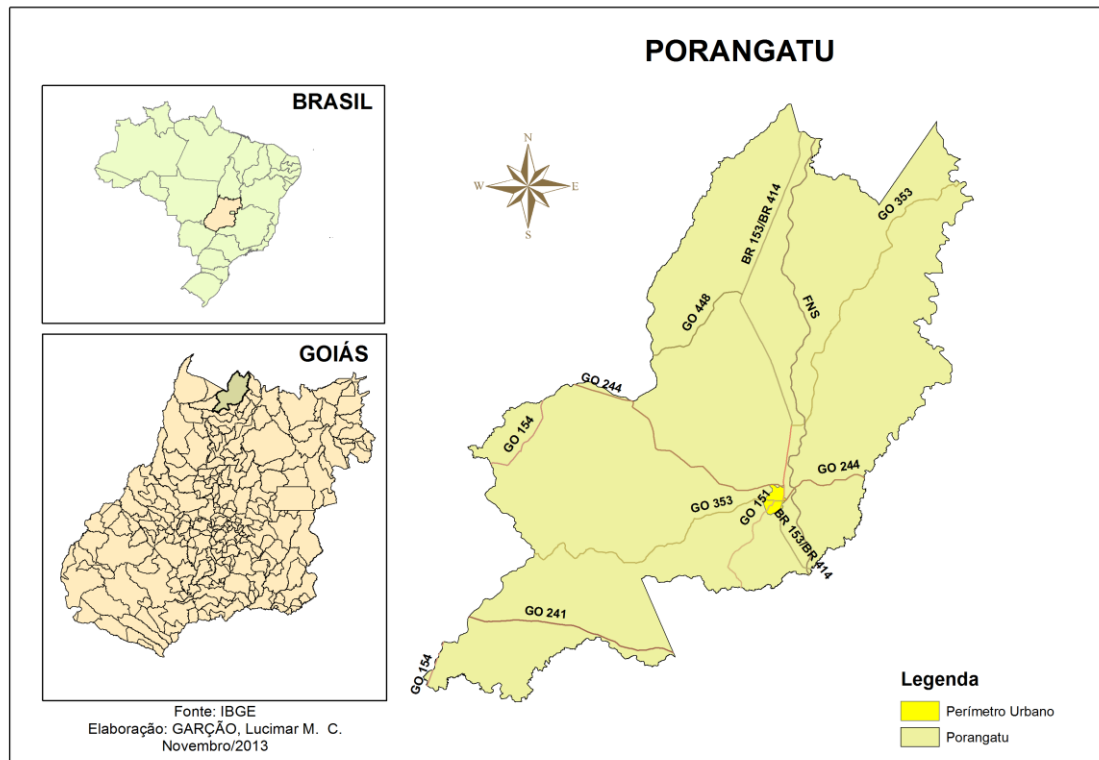
Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Geografia (URG, 2010a).

Como disse antes, essa pesquisa foi realizada com alunos do curso de Geografia da UEG-Porangatu. Nesse sentido, é importante que se apresentem as referências que compõem o campo da pesquisa e se explicita o lugar ao qual me refiro.

Porangatu é uma cidade de 42.355 habitantes, localizada na mesorregião do norte goiano e, apesar de ser considerada pequena comparada aos grandes centros urbanos brasileiros, é uma cidade de referência na região, juntamente com Uruaçu, Minaçu e Alto Horizonte. A Figura 1 a seguir localiza a cidade de Porangatu no Brasil e no estado de Goiás.



**Figura 1 – Localização do município de Porangatu no Brasil e no estado de Goiás**



O histórico da UEG-Porangatu é centrado na antiga Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu (FECERP), instituída pelo Decreto 2.445 de 25 de janeiro de 1985, para o funcionamento de quatro cursos superiores: Letras, História, Geografia e Ciências. Atualmente, oferece sete cursos de graduação, seis na modalidade de licenciatura plena (Letras, História, Geografia, Ciências Biológicas, Matemática e Educação Física) e um curso na modalidade bacharelado (Sistemas de Informação).

O curso de Geografia da instituição foi implantado pelo Decreto nº 91.346 de 20/06/1985 e reconhecido pela Portaria nº 1.404 de 24/12/1996 no DOU de 24/12/1996 (UEG, 2010). Ele busca contribuir com a qualificação dos futuros professores do norte goiano, atendendo licenciandos de vários municípios circunvizinhos: Campinorte, Trombas, Formoso, Santa Tereza, Mara Rosa, Bonópolis, Mutunópolis e, ainda, alunos de municípios do estado de Tocantins, como Araguaçu e Talismã, entre outros.

De acordo com os dados fornecidos pelo Núcleo de Seleção da UEG, nos últimos cinco anos o curso de Geografia tem sido um dos cursos mais concorridos no vestibular, entre as dez Unidades Universitárias que o oferecem e, também, entre os outros cursos da UEG-Porangatu. A Tabela 1 demonstra a concorrência expressiva do curso de Geografia da UEG/Porangatu.

**Tabela 1 – Concorrência (inscrição/vaga) do curso de Geografia da UEG nos processos seletivos de 2009/1 a 2013/1**

<b>Unidade Universitária da UEG</b>	<b>2009/1</b>	<b>2010/1</b>	<b>2011/1</b>	<b>2012/1*</b>	<b>2013/1</b>
<b>Anápolis</b>	3,66	2,25	2,56	1,50	1,22
<b>Formosa</b>	8,75	6,47	5,28	5,78	3,94
<b>Goiás</b>	3,16	3,22	2,91	2,50	2,16
<b>Iporá</b>	3,66	1,94	2,34	2,00	1,00
<b>Itapuranga</b>	3,72	3,28	3,75	2,22	2,06
<b>Minaçu</b>	3,00	2,38	2,50	1,00	1,81
<b>Morrinhos</b>	3,31	2,72	1,63	0,67	1,13
<b>Pires do Rio</b>	2,88	2,44	2,59	1,11	1,88
<b>Porangatu</b>	7,54	7,00	7,71	6,23	6,29
<b>Quirinópolis</b>	2,41	2,59	2,09	1,89	1,44

Fonte: [www.nucleodeseleção.ueg.br](http://www.nucleodeseleção.ueg.br)

\* Concorrência do sistema universal

Desde a implantação do curso até o ano 2013 houve várias mudanças. Entre elas, o acréscimo de dias letivos, o aumento de carga horária, a inclusão de disciplinas e a introdução de Prática como Componente Curricular. Tais mudanças foram sugeridas pela LDB/1996 e reforçadas pelos pareceres já mencionados no primeiro capítulo. Dessa forma, a estrutura curricular do curso de Geografia da UEG apresentou, em seus 28 anos, cinco diferentes matrizes curriculares, tendo algumas disciplinas sido extintas, outras acrescentadas, outras apenas tido mudados nome e ementa.

A atual matriz do curso de Geografia, em vigência a partir de 2009, tem duração mínima de quatro anos e máxima de seis anos, em regime anual, ofertado no turno noturno, integralizando uma carga horária de 3240 horas/aula, divididas entre os diferentes componentes curriculares, conforme demonstrado no Quadro 3, a seguir.

**Quadro 3 – Atual Matriz Curricular, em vigência, do curso de Geografia da UEG-  
Porangatu**

<b>ANO</b>	<b>DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS</b>	<b>CHS</b>	<b>CHT</b>
1	Cartografia Sistemática	4	132
	Economia Espacial e Dinâmica Populacional	4	132
	Educação e Sociedade	2	66
	Geologia Geral	4	132
	História do Pensamento Geográfico	4	132
	Orientação de Estudo em Nível Superior	2	66
	Psicologia da Educação	4	132
2	Cartografia Temática e Geoprocessamento	4	132
	<b>DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS</b>	<b>CHS</b>	<b>CHT</b>
	Climatologia	4	132
	Didática Geral	2	66
	Geografia Cultural	2	66
	Geografia de Goiás e do Brasil	4	132
	Hidrogeografia	2	66
	Políticas Públicas em Educação	2	66
Teoria do Conhecimento em Geografia	4	132	
3	Didática e Prática Docente em Geografia I	4	132
	Estágio Supervisionado	0	200
	Geografia Agrária	4	132
	Geografia Urbana	4	132
	Geomorfologia	4	132
	Língua Brasileira de Sinais – Libras	2	66
	Metodologia de Pesquisa em Geografia I	2	66
	Teoria da Região e Regionalização	4	132
4	Biogeografia e Meio Ambiente	4	132
	Didática e Prática Docente em Geografia II	4	132
	Estágio Supervisionado	0	200
	Geografia Política e Geopolítica do Espaço Mundial	4	132
	Metodologia de Pesquisa em Geografia II	2	66
	Optativa I	2	66
	Optativa II	2	66
	Pedologia	2	66
	Trabalho de Curso	0	110
<b>ANO</b>	<b>DISCIPLINAS OPTATIVAS</b>	<b>CHS</b>	<b>CHT</b>
	Antropologia Social e Cultural	2	66
	Educação, Geografia e Solidariedade	2	66
	Estatística	2	66
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fund. e Médio	2	66

	Filosofia Geral e Educação	2	66
	Geografia Ambiental	2	66
	Geografia e Movimentos Sociais	2	66
	Geografia e Turismo	2	66
	Geopolítica	2	66
	Hidrografia Aplicada ao Estudo das Microbacias	2	66
-	Impactos Ambientais em Áreas de Cerrado Decorrente das Transformações Impostas ao Uso da Terra	4	132
	Informática Aplicada à Geografia	2	66
	Introdução à Astronomia e Geodésia	2	66
	Introdução ao Desenvolvimento Urbano e Regional	2	66
	<b>DISCIPLINAS OPTATIVAS</b>	<b>CHS</b>	<b>CHT</b>
	Leitura e Produção de Textos	2	66
	Literatura e Geografia	4	132
	Metodologia Científica	2	66
	Métodos, Técnicas e Monitoramento Aplicados na Dinâmica da Natureza	2	66
	O Período Quinário e seus Reflexos Ambientais	2	66
	Produção de texto	2	66
	Trabalho de Campo em Geografia Física	2	66

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Geografia (UEG, 2010a).

Com base no exposto, a carga horária total da matriz curricular do curso de Geografia constitui-se das disciplinas específicas e pedagógicas, estando entre as disciplinas específicas a atividade Prática como Componente Curricular (PCC), correspondente a quatrocentas horas distribuídas ao longo do curso.

De acordo com o PPC do curso de Geografia da UEG (2010), a Prática como Componente Curricular deve ser entendida como situações didáticas em que os licenciandos colocam em uso os conhecimentos aprendidos, ao mesmo tempo em que podem mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de experiências diversas em tempo e espaço curriculares diferenciados. Nesse sentido, espera-se que a PCC proporcione a unidade teoria e prática, permeando todo o curso de formação do professor. O que ocorre de fato no curso de Geografia da UEG-Porangatu, no entanto, é que a carga horária da PCC destina-se, em sua maior parte, à realização de trabalhos de campo.

Dessa forma, coloco em questão até que ponto a PCC sendo desenvolvida quase sempre por meio da prática do trabalho de campo consegue atingir sua finalidade de oportunizar ao licenciando momentos de ação-reflexão-ação visando a uma formação para e pela práxis do profissional da educação, ampliando o estudo e a compreensão das questões pedagógicas. Considero essa ponderação relevante para outros estudos e pesquisas.

Outro elemento constituinte da matriz curricular do curso de Geografia são as atividades complementares totalizadas, no mínimo, em 200 horas, que podem ser contadas por meio de diferentes atividades: iniciação à docência e pesquisa; participação em congressos, seminários, conferências, defesas de dissertação e de tese; apresentações e publicações em eventos científicos; atividades de extensão e outras atividades, como participação em organização de eventos.

Mais um integrante da matriz curricular é o trabalho de curso (TC) contabilizado em 110 horas para sua elaboração e conclusão. Este é indispensável à integralização curricular dos alunos do curso de Geografia da UEG. A elaboração do projeto de pesquisa e o desenvolvimento do TC, posteriormente, integram o conteúdo programático das disciplinas Metodologia de Pesquisa em Geografia I e II respectivamente. A orientação do TC fica sob a responsabilidade do corpo docente, tendo o professor orientador carga horária específica para essa atividade.

Segundo o Projeto Pedagógico (UEG, 2010a), o trabalho de curso se divide em cinco etapas: projeto, pesquisa bibliográfica, coleta de dados, desenvolvimento da pesquisa e apresentação pública. Seu conteúdo deverá contemplar as finalidades do TC e seu tema possuir vinculação direta com a ciência geográfica, preferencialmente na área do ensino da Geografia, bem como com aqueles relacionados às disciplinas ofertadas no currículo.

Integra a totalização do currículo do curso de Geografia, o Estágio Curricular Supervisionado, correspondendo a 400 horas, que deverão ser cumpridas a partir da segunda metade do curso de Geografia, de acordo com a Resolução CNE/CP n. 2 de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), mencionada no capítulo 1. Dessa forma, o estágio se apresenta, no currículo do curso em questão, dividido em duas fases:

- Primeira fase – durante o 3º ano do curso, os licenciandos deverão cumprir duzentas horas de estágio no Ensino Fundamental, nível II (6º ao 9º ano);
- Segunda fase – os licenciandos do 4º ano do curso de Geografia deverão cumprir as demais duzentas horas de estágio no Ensino Médio.

Com essa divisão, o estágio não atende à experiência do ensino da Geografia escolar nas séries iniciais. O item na sequência tem o intuito de revelar como o estágio vem sendo efetivado no curso de licenciatura em Geografia da UEG na UEG-Parangatu apontando seus limites e possibilidades na relação universidade e escola.

## **2.2 Atividades de estágio realizadas no curso de licenciatura em Geografia da UEG: limites e possibilidades na relação universidade e escola**

O trabalho desenvolvido no Estágio Supervisionado no curso de Geografia da UEG na UnU/Porangatu organiza-se de acordo com as normas estabelecidas no Projeto Pedagógico (UEG, 2010a) e no Caderno de Orientações 2 da PrG (UEG, 2010b). Dentre outros objetivos deverá o estágio:

- Permitir o desenvolvimento de habilidades técnico-científicas, visando a uma melhor qualificação do futuro profissional;
- Propiciar condições para aquisição de conhecimentos e experiências mais amplos no campo profissional;
- Subsidiar os colegiados do curso com informações que permitam adaptações e/ou reformulações curriculares, quando necessárias;
- Promover a integração da universidade com a sociedade;
- Contribuir para a formação acadêmico-profissional do estagiário;
- Fortalecer os espaços formativos;
- Propiciar a práxis no processo de formação inicial;
- Inserir o acadêmico na vida econômica, política e sociocultural.

No intuito de atingir esses objetivos, o estágio do curso de Geografia é estruturado em quatro etapas: 1) Observação/diagnose da escola-campo; 2) Semirregência/monitoria; 3) Elaboração e execução dos projetos de ensino; 4) Regência. Não as considero etapas estanques, mas as vejo como um processo gradativo e dinâmico de inserção no campo da profissionalização, tendo em vista que previamente a essas etapas há outras atividades que norteiam o desenvolvimento do estágio, tais como: escolha da escola-campo; preenchimento do Termo de Compromisso; encaminhamento à escola-campo; Reunião Ampliada do Estágio Supervisionado da UEG com a Comunidade Escolar, entre outras.

A princípio, os professores das disciplinas de Didática e Prática Docente em Geografia I e II, que normalmente são os professores orientadores de estágio, dividem cada turma em duas, A e B, com uma média de 15 alunos. Em seguida, há uma discussão acerca das possibilidades e opções das escolas-campo, que podem ser públicas ou privadas. O Caderno de Orientações 2 da PrG (UEG, 2010b), no Art. 16, elenca uma série de atribuições à parte concedente (escola) para a realização do estágio, prevendo, entre outras, que a escola

I. Celebre Termo de Compromisso com a UEG (através da Unidade Universitária) e o acadêmico estagiário; II. Possua infraestrutura material que proporcione condições

para o acadêmico estagiário desenvolver atividades de aprendizagem social, profissional e cultural; III. Indique funcionário supervisor de seu quadro pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do aluno estagiário, para orientar e supervisionar até dez (10) alunos estagiários simultaneamente; IV. Contrate em favor do estagiário seguro contra acidentes pessoais (Art. 9º, inciso IV da Lei 11.788, de 25/09/2008); V. Aceite a supervisão e a avaliação do estágio, realizadas pelo Coordenador Adjunto de Estágio e pelo Professor Orientador de Estágio da UEG; VII. Acate a política e regulamentação, que rege os estágios da UEG e demais obrigações constantes na legislação vigente, referentes ao ensino superior; VIII. Disponibilize, sempre que necessário documento que comprove a relação de estágio existente entre as partes; IX. Encaminhe à UEG, com periodicidade mínima de 6 (seis) meses, o relatório de atividades, com vista obrigatória ao acadêmico estagiário; X. No caso de desligamento do acadêmico estagiário, entregar termo de realização do estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho. (UEG, 2010b, p. 6)

São tantas as atribuições que acredito serem algumas delas desconhecidas por parte das escolas-campo. Mas isso não ameniza sua responsabilidade para com a formação inicial dos estagiários, a partir da realização das atividades desenvolvidas pelos eles. Na escolha da escola-campo, colocam-se como opção escolas públicas municipais, estaduais e escolas privadas. Porém, o estágio do curso de Geografia da UEG-Porangatu só tem ocorrido, até o momento, em escolas públicas, que não são muitas. Isso requer, portanto, que o professor orientador de estágio faça uma distribuição dos estagiários de modo a não superlotar determinadas escolas.

Chama a atenção o fato de os estagiários quererem realizar o estágio na escola onde estudaram. Dessa forma, o espaço de realização do estágio não é desconhecido para os licenciandos, que há bem pouco tempo o ocupavam na condição de alunos, retornando-o, no momento do estágio, na condição de futuros professores e ao qual poderão regressar efetivamente como professores.

Isso fica evidenciado na narrativa 1, de um dos sujeitos, quando afirma que um dos elementos de motivação para realizar o estágio está relacionado ao fato de retornar à escola da qual, antes, fora aluno. Eis seu depoimento, que demonstra satisfação:

Que maravilha quando fui estagiar nesta escola, lembrei meu passado escolar, pois foi lá que dei meus primeiros passos como aluno. (A10)

Nessa perspectiva, Pereira (2013) refere-se a situações desse tipo em seus estudos sobre estágio no que diz respeito ao retorno dos alunos às escolas na condição de estagiários, ao afirmar que

São muitos os alunos que desejam realizar estágio nas escolas em que estudaram o Ensino Fundamental e/ou médio. O desejo de regresso para um espaço conhecido deve ser acompanhado ainda mais de perto, pois a escola não é a mesma e os alunos, antes de iniciarem o estágio, ainda não o sabem. Voltar para a escola de sua própria

formação representa uma possibilidade concreta de compreender o espaço, o lugar, o evento e o acontecer. (p. 135)

Essa consideração da autora pode ser evidenciada no registro do diário de campo de dois estagiários ao mencionarem o primeiro contato com a escola-campo em que tinham sido alunos e como observam aquele espaço na condição de estagiários. Eis, nos seus depoimentos, suas impressões registradas:

Hoje, pela manhã foi meu primeiro contato com o colégio como estagiário, pois no período de 2006 a 2008 estive por lá como aluno. O colégio em si sempre teve muitos alunos, mas no ano de 2013 se superou, em torno de 40 por sala e a primeira impressão que tive foi que eu ia adorar estagiar por lá neste ano, pois há tempos atrás estava como aluno e agora estou com outra função, a de ser um bom educador. (A5)

Hoje foi o primeiro contato com o colégio onde estudei e que agora chego como aluno-estagiário, ou seja, futuro professor. Parece que a estrutura da escola continua a mesma, até os mesmos professores! Mas, enfim, foi bom estar de novo no colégio. A minha visão hoje é outra, tenho mais consciência e responsabilidade e tenho a oportunidade de estar do outro lado, como professor. (A16)

Outra questão relacionada à escolha da escola-campo refere-se à problemática dos alunos estagiários que moram em outras cidades. O Art. 19 do Caderno de Orientações 2 da PrG (UEG, 2010b) assinala que o estágio deve ser realizado preferencialmente na cidade-sede da Unidade Universitária da UEG que oferece o curso, acarretando limitações a alguns alunos que, além de se deslocarem de suas cidades para estudarem no turno noturno, também têm que se deslocar para realizar o estágio no contra turno. O fato de haver estagiários que moram fora da cidade-sede do estágio é apresentado nas narrativas 1 e 3 como dificuldade enfrentada durante a realização de suas atividades. Como nos exemplos:

Uma dificuldade que tive foi o fato de morar em outra cidade, fora da escola campo de estágio (A2)

Devido eu morar fora da cidade sede, essa locomoção é desgastante e muito cansativo. (A18)

Sob esse prisma, há também outra situação, que diz respeito ao que é uma realidade do curso de Geografia da UEG, o seu corpo discente constituído por alunos trabalhadores que executam suas atividades laborais durante o dia todo. Não podendo o estágio ocorrer em horário concomitante às demais disciplinas, são-lhe impostas dificuldades que se buscam amenizar com o oferecimento do estágio fora da cidade-sede, desde que a situação seja analisada em comum entre o coordenador de curso, o coordenador adjunto do estágio, o professor orientador de estágio e o estagiário.



Entre os anos de 2012 e 2013 houve casos de estagiários do curso de Geografia que realizaram seus estágios fora da cidade-sede, estando o professor orientador disposto a deslocar-se às cidades dos licenciandos. Fatos como esses, no entanto, geram muita discussão e dependem em grande parte da aceitação dos professores orientadores. Essa situação, portanto, extrapola a dimensão normativa para uma dimensão política e pedagógica, uma vez que os orientadores não medem esforços para assegurar ao estagiário as condições para concretizar as atividades de estágio em Geografia. Mas, muitas vezes, há impedimentos materiais para a concretização de suas intenções, pois há alguns profissionais da universidade que não aceitam a possibilidade de deslocamento, principalmente por não haver concessão de diárias para essa modalidade de trabalho e seguro de vida.

Escolhida a escola-campo, faz-se necessário o preenchimento do Termo de Compromisso celebrado entre esta e o aluno estagiário, com interveniência da UEG. Esse documento tem como objetivo a interação entre as instituições de ensino (universidade e escola) e proporcionar a complementação de ensino e aprendizagem em treinamento prático e de relacionamento humano; esse termo não gera vínculo empregatício e contém as assinaturas do diretor da escola-campo, do estagiário, do coordenador adjunto do estágio e do diretor da universidade.

Os alunos estagiários não podem iniciar as atividades do estágio sem o estabelecimento desse termo de compromisso na Gerência de Contratos e Convênios Acadêmicos (GECOA) - órgão da UEG que supervisiona celebração de convênios e do termo de compromisso. Essa é uma das primeiras situações de estranhamento dos estagiários, por considerarem a formalização como um procedimento burocrático que se resume a uma formalidade normativa, cujas cláusulas resumem-se apenas ao interesse institucional da universidade.

Em seguida, faz-se o encaminhamento dos estagiários à escola-campo, marcando-se com a escola concedente e os licenciandos, dia e horário, no intuito de se estabelecerem relações mais estreitas entre equipe gestora, estagiários, alunos da escola, professor supervisor e professor orientador do estágio.

A inserção na escola-campo de estágio foi um dos elementos abordados na narrativa 1. Nesse quesito, dos 21 estagiários participantes da pesquisa, onze (52%) afirmaram que a escola foi receptiva, que contaram com o apoio da equipe gestora (direção, coordenação pedagógica, secretaria) e de professores. Apresento alguns relatos:

Durante minhas atividades no I semestre na escola campo pôde ser verificado que os profissionais foram bastante receptivos. (A5)

O primeiro momento na escola foi muito bom, a escola é muito acolhedora deixando a gente bem à vontade na realização do estágio. (A8)

A recepção na escola campo foi ótima, os professores e toda a equipe da escola nos receberam muito bem e os alunos também. (A16)

A posição do corpo docente também teve sua importância, pois ao ser receptivo deu-nos a entender que teríamos auxílio se precisássemos e isso contribuiu para que os momentos iniciais não continuassem sendo tensos como nós imaginamos que seriam. (A17)

Inicialmente fui muito bem recebida na escola campo pelo corpo docente e pela direção. (A21)

Com base em informações desse tipo, corroboram-se as elucidações de Cavalcanti (2008), quando menciona que um momento peculiar de intercâmbio entre a universidade e a escola é a recepção de alunos/estagiários em formação inicial de licenciatura e seus professores supervisores. Dessa maneira, considerando-se que pouco mais da metade dos estagiários consideraram a escola receptiva confirma-se, de certa forma, a perspectiva da autora ao afirmar: “o que se aponta atualmente é uma relação de intercâmbio e de parcerias efetivas para a realização do estágio como campo formativo.” (p. 93)

Chama a atenção que nove entre os alunos pesquisados (42%) registraram que, ao chegarem à escola, apresentaram diferentes expressões/sentimentos, sendo os de maior destaque: medo, receio, nervosismo, apreensão e insegurança. Principalmente pelo fato de estarem retornando à escola de educação básica não como alunos e, sim, na condição de futuros professores. Atente-se aos relatos:

Nas atividades do estágio fiquei com medo por não ter experiência com aquela situação. (A3)

Fiquei nervosa quando me deparei diante aos alunos. (A14)

No primeiro momento houve certa insegurança. (A15)

O primeiro contato com a escola-campo trouxe-me um pouco de apreensão. (A17)

O primeiro contato com a escola-campo foi tenso por minha parte, pois estava bastante insegura com a situação de ter que ir para a sala de aula não mais como aluna e sim como aluna-professora. (A19)

Considero que essas/es diferentes expressões/sentimentos resultam como algo comum do primeiro contato diante da realidade escolar, pois, no início das atividades do estágio e na chegada à escola, os estagiários revelam uma situação de desorientação frente aos desafios a serem enfrentados no convívio com o espaço escolar. Entretanto, essa situação

experienciada pelos estagiários pode ser amenizada com a presença do professor orientador de estágio junto aos alunos estagiários, quando do encaminhamento à escola-campo.

O acompanhamento do professor orientador junto ao campo formativo do estágio pode propiciar maior segurança e tranquilidade aos estagiários. Dois alunos (6%) mencionaram a presença desse profissional:

Minha inserção na escola campo foi através da minha professora-orientadora de estágio que nos apresentou e a partir daí iniciamos nossas atividades. (A1)

A presença da professora-orientadora no primeiro dia na escola foi muito importante; ao acompanhar-me pude ficar mais tranquila. (A17)

Pelos relatos dos estagiários, até pouco tempo o professor orientador não os acompanhava à escola-campo, o que lhes causava diferentes situações de constrangimento. Apenas a partir dos últimos três anos, os professores orientadores de estágio em Geografia e em outros cursos de licenciatura da UEG têm acompanhado os estagiários e os apresentado à escola, ocorrendo um diálogo de parceiras entre as instituições de ensino - universidade e escola. Nesse momento, estabelecem-se proposições, normas, anseios de ambas as instituições de ensino, na intenção de uma melhor organicidade que reflita na qualidade das atividades a serem desenvolvidas no estágio, o que se refletirá na formação do futuro professor, neste caso, do de Geografia.

A exemplo disso, não é permitido aos alunos e aos professores da escola o uso de aparelhos tecnológicos (celular, iphone, ipad e outros) dentro da sala de aula e se pede aos estagiários que também sigam a mesma orientação para não causarem situações de constrangimento para a equipe gestora. Essa norma está estabelecida no projeto político-pedagógico da escola, o que, ao meu ver, deve ser seguido, muito embora se contraponha aos estudos de Toschi (2011), quando trata da questão do uso das tecnologias pelos alunos em sala de aula. Ela refere que a aceitação, por exemplo, do celular é tamanha que muitos alunos entendem que esse tipo de comunicação possa ser continuada em sala de aula, mesmo durante as explicações do professor.

Sabe-se que “esta forma nova de comunicação já entrou nas escolas e nas salas de aula” (TOSCHI, 2011, p.114). As escolas-campo de Porangatu-GO, entretanto, ainda continuam a limitar seu uso, dando autonomia ao professor de recolher esses aparelhos, caso os alunos os estejam utilizando em sala de aula, sendo eles devolvidos apenas com a presença dos pais e/ou responsáveis.

A equipe gestora da escola-campo solicita também que, os estagiários usem camiseta branca, com o objetivo de restringir a possibilidade de roupas inadequadas ao ambiente

escolar. Nesse sentido, os estagiários se prontificam em confeccionar camisetas com logomarca da universidade e seus próprios nomes, promovendo assim uma situação de identidade dentro da escola.

Outro exemplo que explicita a organicidade mencionada, refere-se ao fato de o professor supervisor permitir, no máximo, quatro estagiários em sala de aula na fase de observação e semirregência. As salas de aula contam normalmente com uma média de 38 alunos o que torna inviável o acompanhamento de número maior de estagiários durante a aula. Esse é um impasse a ser enfrentado, pois a cidade de Porangatu oferece apenas três colégios de Ensino Médio e a UnU oferece seis cursos de licenciatura, como já dito anteriormente. Esse fato faz com que as escolas-campo acabem por acolher grande número de estagiários. Em relação às escolas de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) há um maior número de unidades de ensino, o que não acarreta esse impasse.

O enfrentamento das limitações mencionadas (estágio fora da cidade-sede, número de estagiários na escola) e outras, como término do estágio nas escolas-campo, frequência do estagiário, promoveram a realização da Reunião Ampliada de Estágio Supervisionado da UEG com a Comunidade Escolar, que ocorre anualmente no início das atividades do estágio da UnU/Porangatu, com a presença de diretores, coordenadores pedagógicos, secretários de escolas do município e região circunvizinha, professores orientadores e professores supervisores de estágio, coordenadores adjuntos do estágio, coordenadores do curso e a direção da Unidade Universitária.

A reunião encontra-se, no ano de 2013, em sua terceira edição e se considera que seja a ocasião de se manter a parceria entre universidade e escolas, ao se propor uma discussão sobre a importância do estágio e sobre o compromisso das instituições envolvidas na formação profissional dos licenciandos. É um momento de avaliação das atividades do estágio realizadas durante o ano anterior, quando se apontam os pontos positivos e os pontos a serem melhorados, bem como sugestões para o ano seguinte.

Os representantes das escolas-campo e da universidade apresentam as questões relacionadas a data limite de encerramento do estágio, substituição do professor supervisor, frequência e registro dos estagiários, carga horária máxima permitida por dia, como também são evidenciados os pontos negativos e os avanços alcançados durante a realização do estágio.

Uma das lacunas evidenciadas nessa reunião foi a ausência da participação mais efetiva dos professores supervisores das escolas-campo, salvo aqueles que trabalham concomitantemente na UEG e na escola. Nas deliberações do coletivo não há a intervenção direta desses profissionais por não terem estado presentes nas assembleias. Suas ponderações,

no entanto, seriam relevantes devido ao acompanhamento voluntário e direto que fazem junto aos licenciandos no campo de formação do estágio. Entre as justificativas da ausência, aponto a disponibilidade de tempo, por não serem dispensados de suas aulas, a falta de esclarecimentos sobre a importância de seu papel na realização do estágio ou, até mesmo, a falta de interesse de participar, por considerar que em nada irá contribuir na reunião. Essa discussão será retomada com maior ênfase no item 2.4, que aborda o papel dos professores orientadores e professores supervisores de estágio na formação dos licenciandos em Geografia.

Retomando-se a discussão sobre as quatro etapas do estágio, apresenta-se ao estagiário a distribuição da carga horária de 200 horas com as atividades a serem realizadas, juntamente com o cronograma de execução entre os meses de março a outubro, pois em um dos anos anteriores, na reunião anteriormente mencionada ficou firmado como data limite de encerramento do estágio o dia 31 de outubro. No período da realização da pesquisa teve-se a seguinte situação: em 2012, houve greve na rede estadual de ensino, provocando atraso no início das atividades do estágio, o que aconteceu no mês de abril; no ano de 2013, houve greve na UEG, em que muitos professores e estagiários paralisaram suas atividades e acabaram por extrapolar a data limite prevista para o encerramento do estágio.

Em relação à fase da observação, também chamada de diagnose, é o primeiro momento da inserção na escola-campo, por propiciar contato com o ambiente escolar e relacionamento no seu interior, por meio do conhecimento da estrutura física e das atividades didáticas e pedagógicas da escola. Nessa fase, faz-se um levantamento de dados e informações no sentido de se obter uma visão ampla de conjunto que abrange as dimensões pedagógica, organizacional e profissional por meio da leitura e da análise do Projeto Político-pedagógico e dos planos de curso da disciplina Geografia, participação em reuniões pedagógicas, observação de aulas e entrevistas com professores e alunos. Essas atividades têm o objetivo de possibilitar aos estagiários a compreensão da dinâmica da escola em seus múltiplos aspectos.

É necessário cuidado, nessa etapa de observação, para que não se produza o que Souza (2013) chama de *escola dos dados*, em que os estagiários, a partir de um único viés, simplesmente codificam a infraestrutura da escola sem dimensionar a complexidade do espaço escolar. O autor faz a seguinte alerta:

Geralmente, os estagiários, quando vão à escola, retratam-na como uma foto largamente reproduzida, fotografada por uma mesma câmara, uma mesma lente e um mesmo foco. É a escola dos dados: quantidade de pavilhões, quantidade de salas, quantidade de banheiros etc. Em todas as fotos, identificam-se as mesmas

dimensões: limpeza/sujeira, conservação, luminosidade e ventilação, dentre outras. A escola há de ser concebida como um espaço complexo. (2013, p. 110)

Nesse sentido, nos relatos dos diários de campo dos estagiários foram evidenciados muitos dados da estrutura física da escola-campo, principalmente o número de salas, bebedouros, banheiros, estado de conservação da cantina, da biblioteca, dentre outros. Isso permite elucidar uma problemática vivenciada no primeiro momento de observação/diagnose do espaço escolar e a necessidade de ir além dessa *escola de dados*, pois na narrativa 3, ao ser solicitado como foi a realização das atividades do estágio, o aluno A2 menciona que

É perdido muito tempo com observação, pois é exigida uma carga horária um pouco extensa para ficarmos coletando dados da escola, tem momentos que não temos mais nada pra fazer e temos que ficar na escola.

Em relação ao exposto, Souza (2013) apresenta uma proposta para se compreender a escola como espaço complexo. Parte do processo de análise apresentado por Milton Santos mediante o uso das categorias forma, função, estrutura e processo, que permitem conhecer a escola pelos objetos escolares e seus arranjos, o papel e os sentidos dos objetos, as normativas sociais e a dinâmica na produção e reprodução do espaço escolar.

É uma proposta que extrapola os dados quantitativos da escola e torna um desafio para os sujeitos envolvidos compreender a complexidade desse espaço escolar. Nessa perspectiva, considero que o acompanhamento do orientador de estágio é importante na condução da fase da observação, no sentido de torná-la significativa aos estagiários. O relato do estagiário A14 dá indícios de avanços experienciados nessa fase, que não se resumem apenas à *escola de dados* e contêm elementos precisos de interação com o espaço escolar e em específico, com os alunos na sala de aula.

A primeira fase do estágio já consegui concluir (a diagnose). No meu primeiro contato com a escola fiquei surpresa com a quantidade de alunos, o movimento na escola, mas no decorrer dessa fase familiarizei melhor. Quando assisti às primeiras aulas pensei que seria muito difícil concluir o estágio, me senti perdida naquele espaço, depois quando comecei a conversar com professores, alunos e funcionários do colégio acho que as situações foram normalizando. As próximas aulas, o professor regente pedia pra eu dar visto nos cadernos, fazer chamada, andar pela sala pra ver se todos estavam fazendo as atividades, são fatos que parecem simples, só que considerei de grande importância para o meu trabalho, às vezes conversava com os alunos, quando alguns alunos me chamavam de professora me sentia importante e ficava orgulhosa. [N]a conversa com funcionários descobri muitas coisas sobre a escola e seu funcionamento. Embora o tempo corrido, mas aprendi muitas coisas que com certeza irá contribuir muito para minha vida pessoal quanto para carreira profissional, o que vivi lá esses dias é grande experiência, pois a cultura, o modo de vida de cada aluno, o comportamento, até as indisciplinas, pois tudo isso é o que o professor vive.

Da fase seguinte do estágio consta a semirregência, considerada a preparação para a regência. A fase de observação, no entanto, é também preparatória para a docência, o que pode ser confirmado pelo relato do aluno acima explicitado. Mas, é na semirregência que a presença dos estagiários na sala de aula torna-se mais ativa, acarretando expectativas que podem ser vislumbradas no depoimento do aluno A20. Ao início dessa fase, apontou suas expectativas:

Começa uma nova etapa do estágio, a semirregência. Nesta nova etapa vamos acompanhar as aulas e fazer interferências quando solicitados pelo professor regente e com isso compreender melhor a dinâmica escolar e da sala de aula.

Na semirregência a relação dos estagiários com o professor supervisor é mais próxima devido às atividades realizadas, que correspondem a uma monitoria: planejamento de aulas, correção de atividades avaliativas e trabalhos, elaboração e aplicação de atividades de fixação e reforço, participação em projetos pedagógicos e eventos científicos e socioculturais da unidade escolar, preenchimento de diários e participação em reuniões de conselho escolar e de classe.

São inúmeras as atividades desenvolvidas na fase de semirregência e, para que se alcancem bons resultados, é preciso abertura e acompanhamento do professor supervisor para sua realização, pois os estagiários estabelecem um contato mais estreito com os alunos possibilitando uma relação mais efetiva entre alunos e estagiários, como também mais domínio e segurança dos futuros professores, por estarem no espaço da sala de aula.

É uma fase que possibilita aos estagiários a vivência de diferentes atividades, embora dependa de sua disponibilidade e compromisso para delas participarem e também da equipe gestora e do professor supervisor para darem permissão a fim de que os licenciandos possam nelas interagir. Exemplo disso, é que, nessa fase, alguns estagiários puderam participar da reunião do conselho de classe enquanto outros não tiveram a mesma oportunidade devido ao dia e o horário em que se realizou a reunião coincidiu com o horário de trabalho e não foi conseguida dispensa do empregador. Outra situação é que nem todas as escolas-campo permitem aos licenciandos participar desse momento importante da vida escolar e, assim, foram estes impedidos de vivenciar essa atividade. Os que participaram consideraram-no um momento delicado, constrangedor e cansativo, porque, por meio das notas obtidas no bimestre, se expunha a vida estudantil do aluno e por demandar demasiado tempo para sua realização. Apesar disso, considero relevante a participação dos estagiários no conselho de classe, mas infelizmente, muitas escolas demonstram receio e/ou resistência

quanto à participação deles, justificando ser o conselho um momento reservado aos profissionais que lidam diretamente com o ensino-aprendizagem dos alunos.

Outra atividade experienciada pelos estagiários deu-se no envolvimento em um trabalho de campo com o professor supervisor. Esse profissional contou com o envolvimento e o apoio dos licenciandos para a organização da aula, o acompanhamento da viagem e as orientações do estudo sobre recursos minerais na aula de campo. Os depoimentos dos estagiários envolvidos relatam a experiência de participarem da elaboração e execução de trabalho de campo:

Realizamos uma viagem com os alunos dos segundos anos à mineradora Maracá, no município de Alto Horizonte juntamente com o professor regente e a diretora da escola. Quando chegamos lá, fomos encaminhados e apresentados aos funcionários da empresa, onde assistimos uma pequena aula com vídeos e slides mostrando como seria uma boa segurança às pessoas que por lá visitam. Em seguida, pegamos o ônibus da empresa e fizemos um passeio na mineradora com o auxílio de alguns colaboradores que nos orientaram e faziam uma bela explicação sobre o processo desde o início até a fase final dos minérios. Houve uma interação dos estagiários com os alunos e chegamos exaustos, mas felizes com o sucesso da viagem e por todos terem chegado bem. (A5)

Fomos à mineradora Maracá no município de Alto Horizonte. Chegando lá fomos para uma palestra onde conhecemos mais sobre a mineradora, como funciona e o que faz, recebemos dicas de segurança. Depois fomos até o local de extração de minérios, os alunos ficaram muito empolgados e atenciosos às explicações. Enfim, foi muito valiosa essa experiência. (A16)

Outros estagiários e eu acompanhamos os alunos do colégio juntamente com o professor regente e a diretora em uma aula de campo. Onde pudemos ver e compreender os processos de exploração de uma grande mineradora, na ocasião fomos no município de Alto Horizonte/GO e visitamos a mineradora Manacá. O saldo foi extremamente positivo, principalmente porque acredito muito na produtividade da aula de campo. (A20)

Outra atividade da fase de semirregência significativa para os estagiários foi referente à participação e envolvimento nos projetos pedagógicos de Geografia. Em uma escola-campo, o professor supervisor fez, juntamente com os licenciandos, o planejamento, orientação e execução da Feira Geográfica, com a temática “A origem e evolução do planeta Terra”. O professor supervisor dividiu os alunos do 1º e 2º anos em grupos, ficando cada grupo, sob a responsabilidade de uma dupla de estagiários.

Por meio do acompanhamento dessa atividade entendi que ela dependeu da dedicação e envolvimento dos estagiários, pois houve trabalhos surpreendentes devido ao desempenho e à orientação dos licenciandos aos grupos, inclusive em horários fora da aula. Em contrapartida, alguns trabalhos ficaram a desejar pelo pouco comprometimento dos responsáveis pelos grupos, com a justificativa do pouco tempo que tiveram, pelas dificuldades



de conciliar trabalho e estágio e pela falta de uma orientação mais efetiva junto aos alunos integrantes, o que os fez desinteressar-se de preparar o trabalho para a exposição.

Em outra escola-campo ocorreu a experiência de um projeto pedagógico interdisciplinar em que os estagiários de Geografia e de Ciências Biológicas participaram da organização e execução do projeto “Vida Saudável”, orientando os alunos com referência às temáticas abordadas e auxiliando-os na montagem de stands e materiais a serem apresentados.

Essas e outras atividades de semirregência permitem avaliar essa fase, marcada pela monitoria, como significativa para a realização das próximas fases - o projeto de ensino na regência - devido à participação mais ativa dos estagiários na escola e dentro da sala de aula. Dessa forma, esta fase possibilitou a investigação de problemas e a escolha do tema a ser abordado para, em seguida, através do diálogo com o professor supervisor e o professor orientador de estágio, encaminhar o projeto ao planejamento, elaboração e execução. As discussões geradas pela proposta da metodologia de projetos constituem um momento significativo no estabelecimento de uma relação entre universidade e escola, por promover importante processo didático-pedagógico rumo à integração teoria-prática.

Segundo Khaoule (2012), a metodologia de projetos, associada à metodologia baseada em problemas, permite trabalhar com as técnicas de ensino, retomadas por uma visão mais ampla. É uma opção metodológica que pode subsidiar professores, seus procedimentos e metodologias em sua caminhada rumo a um posicionamento crítico e reflexivo. Esse caminho é uma possibilidade de levar o aluno a ultrapassar uma prática pedagógica tradicional, baseada na memorização e na repetição.

Dessa maneira, a proposta de trabalho com projetos de ensino torna possível reconhecer alguns entraves presentes na sua realização. Primeiramente, devido à seleção do tema a ser abordado; em seguida, à organização de conteúdos a serem trabalhados e por fim, às metodologias a serem utilizadas no decorrer das aulas. Para tanto, faz-se necessário o diálogo entre professor supervisor, professor orientador e professores de disciplinas específicas do curso sobre o direcionamento a ser dado ao planejamento, ou seja, à elaboração do projeto de ensino. “Estabelecer objetivos e selecionar conteúdos pertinentes ao trabalho de geografia representou para os alunos, num primeiro momento, uma atividade complexa.” (RICHTER, 2013, p.116)

A narrativa do aluno A22 elucida a dificuldade da escolha dos conteúdos quando expõe:

As reais dificuldades que surgiram para mim foi o momento de se escolher os conteúdos a ser trabalhados e ter uma sequência didática.

No entanto, a construção do planejamento pedagógico vai dando significado e clareza ao que se quer alcançar com a proposta do projeto de ensino.

A outra situação detectada refere-se à seleção e preparação de material pedagógico para executar o projeto de ensino. Os estagiários demonstram interesse em utilizar diferentes técnicas de ensino no intuito de prender/chamar a atenção dos alunos. Esse momento exige cautela para que não se limite a prática instrumentalizada pelos meios técnicos, conforme já abordado no primeiro capítulo. Faz-se necessária a mediação pedagógica do futuro professor para a construção do conhecimento geográfico de seus alunos, sob pena de se fazer da técnica de ensino um fim em si mesmo.

A última fase do estágio é a regência, momento em que o professor orientador acompanha os estagiários para a avaliação no exercício da atividade docente. O fato de serem avaliados pelo professor orientador em sala torna-se motivo de nervosismo e apreensão. De acordo com o regulamento do estágio em Geografia, o professor orientador, para efeitos de avaliação, acompanha o estagiário em três aulas, que envolvem diferentes atividades de ensino, tais como: aulas normais, aulas para reforço, execução do projeto de ensino, minicursos e/ou oficinas. Os critérios das aulas a serem avaliadas são estabelecidos pelo professor orientador em acordo com o estagiário e o professor supervisor do estágio.

Ao término das atividades do estágio, faz-se a avaliação da regência dos estagiários por meio do preenchimento das fichas comprobatórias e da produção do memorial descritivo e analítico da trajetória da vida estudantil dos licenciandos, ressaltando-se as contribuições do estágio supervisionado na formação profissional do futuro professor. A seguir, os depoimentos dos alunos-estagiários nos diários de campo demonstram as situações vivenciadas nas atividades do estágio:

Concluí o estágio supervisionado na escola-campo e é importante ressaltar que minhas frustrações, ansiedades, inseguranças foram desaparecendo à medida que fui me envolvendo com todas as situações que envolvia o estágio. Quando se tem um preparo teórico as coisas fluem e a gente se sente mais seguro. A cada etapa do estágio que concluía, pude perceber o quanto é importante para o aluno-estagiário o esforço, a dedicação e mais que nunca a responsabilidade para alcançar e ser bem sucedido em seus objetivos. Para mim o estágio foi uma experiência única, que muito contribuiu para minha formação, desenvolvimento e interação no convívio escolar. (A8)

Depois que o processo de estágio passa é que a gente percebe o quanto é importante para formação de um futuro professor, pois o estágio vai nos dar base para a formação profissional e parâmetros de como é ser um bom professor. (A20)

Na narrativa 3, ao relatarem como foi a realização das atividades do estágio durante o ano, os estagiários apontam elementos problemáticos para se pensar a estrutura curricular do curso de Geografia da UEG e a realidade escolar. O aluno A12, por exemplo, notificou que

Além de todo o processo (observação, semirregência, projeto de ensino e regências) nas escolas, ainda tem-se a carga do trabalho, leituras de textos e avaliações as disciplinas do curso.

E o aluno A18 enuncia que

Realizar o estágio foi difícil por causa do mau comportamento da maioria dos alunos; notei também o pouco preparo dos professores e também a falta de interesse deles em propor coisas novas, se apega muito no livro didático.

As observações feitas pelos estagiários acima culminaram em momentos de reflexão concretizados no ano de 2013 no I Seminário de Educação e Estágio Supervisionado em Geografia, organizado pela coordenação adjunta do estágio e professores orientadores do curso de licenciatura em Geografia da UEG/Parangatu, com o intuito de apresentar as atividades realizadas no estágio para uma banca examinadora constituída pelo professor orientador da turma e dois professores de disciplinas específicas. Acredita-se que o seminário permitiu uma avaliação dos caminhos trilhados e a possibilidade de novos encaminhamentos para o estágio na formação inicial do professor de Geografia.

Até o momento teve-se o interesse de explicitar as atividades realizadas no estágio na UEG no contexto da UEG-Parangatu em parceria com as escolas-campo, apresentando-se, por meio dos depoimentos dos estagiários, seja pelas narrativas e/ou registro dos diários de campo, suas perspectivas e experiências diante de cada fase do estágio, que apresentam limites mas também, possibilidades na relação universidade e escola.

Em adição a esses posicionamentos, destaco os documentos normativos que regulamentam institucionalmente o estágio na universidade. Considero que estes aumentam o comprometimento dos profissionais envolvidos, devido à exigência de haver maior atenção quanto ao cronograma e ao controle do tempo para a realização do estágio na escola-campo. É preciso, todavia, que os profissionais não se limitem a essas normativas e avancem em outras dimensões que possibilitem uma relação mais efetiva com a escola.

Exemplo disso, refere-se ao cumprimento das fases do estágio. Houve momento em que o estagiário teve a possibilidade de realizar uma atividade escolar (aula de campo) que não estaria de acordo com a fase em que estava inserido (observação/diagnose). Se fosse ater-se aos aspectos normativos, não desenvolveria essa atividade, mas a orientação do professor

orientador, em parceria com o professor supervisor possibilitou essa oportunidade de estabelecer a participação dos sujeitos envolvidos (equipe gestora, professores, alunos e estagiário) no planejamento e execução da aula de campo. Dessa maneira, o estagiário deu suas contribuições para a atividade escolar assim como possibilitou, por meio dessa experiência, mais conhecimento para sua formação docente.

Ainda com referência à realização do estágio estruturado em fases (observação, semirregência, projetos e regência), não é raro a escola conceber essas fases de forma cristalizada, ou seja, não compreende que as fases sucedem uma a outra num processo gradativo e dinâmico de vivência escolar. Esse fato pode ser o motivo de os profissionais da escola considerarem que, na fase da observação e diagnose, os estagiários, ao invés de estarem em sala de aula, tumultuam os corredores e as salas dos professores.

Outra reflexão acerca dos limites e possibilidades de o estágio da UEG/Porangatu realizar a relação universidade e escola refere-se ao estágio fora da cidade-sede. No período da investigação, houve estagiários que moravam e trabalhavam em cidades vizinhas, enfrentando diariamente horas de viagem no deslocamento para a universidade. Mesmo que a determinação oficial estabeleça que o estágio se realize preferencialmente na cidade-sede, houve casos específicos de licenciandos que realizaram em sua cidade suas atividades, o que possibilitou um envolvimento com a escola e com a comunidade na qual estão inseridos e na qual, possivelmente, irão atuar como efetivos professores de Geografia. Nesse caso, o acompanhamento do professor orientador de estágio na escola se restringe a poucas visitas durante as atividades realizadas o que dificulta uma maior interação e diálogo com os professores supervisores e com o espaço escolar como um todo. Ademais, há a possibilidade de “burlar” e/ou acordos ilícitos entre estagiários e escola.

Por meio da discussão apresentada, os dados também revelam que o acompanhamento regular do professor orientador na escola em contato mais próximo com o professor supervisor teve melhores resultados, principalmente, ao se reconhecer no supervisor de estágio as contribuições de sua experiência com a profissão e contar com o seu apoio durante a formação docente dos estagiários. Dessa maneira, essa relação entre os profissionais da universidade com os da escola aproximou os dois universos, possibilitando um envolvimento mais profícuo com os estagiários.

O próximo item expõe a visão dos estagiários com relação ao Estágio Supervisionado realizado nos dois últimos anos do curso de licenciatura em Geografia, no que se refere à relação universidade e escola.

## 2.3 A visão dos estagiários sobre o Estágio Supervisionado de Geografia da UEG e relação universidade-escola

A análise do Estágio Supervisionado de Geografia da UEG realizada neste item utiliza-se dos dados e das informações coletadas através das narrativas 1, 3 e 5 produzidas pelos estagiários (sujeitos da pesquisa) a serem apresentadas por cinco indicadores ilustrativos: as motivações para a realização do estágio; as dificuldades enfrentadas; a superação de tais dificuldades; as contribuições do estágio para a formação profissional; e a importância do estágio na relação universidade e escola.

### 2.3.1 As motivações dos estagiários para a realização do Estágio Supervisionado

No que se refere ao primeiro indicador, das situações que motivaram para a realização do estágio foram pontuados em destaque nas narrativas três aspectos: 1) conhecimento da realidade escolar; 2) relação teoria-prática; 3) obrigatoriedade do Estágio Supervisionado. Em relação ao primeiro aspecto, os relatos consideraram que as atividades do estágio proporcionariam conhecer a realidade escolar.

A motivação que me levou a fazer o estágio foi para conhecer a realidade escolar. (A2)

Um dos motivos que me fizeram realizar o estágio foi a importância de compreender melhor a relação que há dentro da escola, tanto do corpo docente quanto discente. (A6)

A importância do estágio é fundamental porque através dele que iremos vivenciar o cotidiano escolar tanto dos professores como dos alunos. (A9)

Iniciei o estágio com a finalidade de compreender melhor o ambiente escolar. (A18)

É possível observar na fala destes estagiários o interesse de conhecer, vivenciar e compreender o espaço escolar apontando dois atores principais os professores e os alunos. Sato e Fornel (2007) afirmam que conhecer a organização do espaço escolar e as relações entre os sujeitos é uma necessidade na medida em que a aula não é um acontecimento isolado de uma sala, mas está inserida no espaço social de uma instituição de ensino.

O segundo aspecto abordado refere-se à relação teoria-prática, pontuado por quatro alunos que apresentaram posicionamentos diferenciados e/ou até mesmo equivocados, tendo em vista que dois deles consideraram que uma das motivações para realização do estágio foi

A necessidade de colocar em prática o que nos foi passado pela teoria na universidade. (A1)

Ver na prática a teoria vista na instituição acadêmica. (A18).

Isso remete a uma visão equivocada de que na universidade as disciplinas do currículo são denominadas teorias e que a prática será explicitada somente na escola no momento do estágio.

Os dois outros alunos em suas narrativas já se expressaram na perspectiva do estágio *teórico-prático* (PIMENTA; LIMA, 2010) ao pronunciarem que, entre as motivações para o estágio, encontravam-se

A oportunidade de ampliar nossos conhecimentos na compreensão dos estudos sobre teoria e prática. (A19)

E o fato de encarar a atividade

Visando primeiramente estabelecer um vínculo entre teoria e prática do ensino de Geografia. (A17)

No entanto, ainda é preciso entender como se dá, no estágio, essa relação teoria e prática no projeto dos cursos de formação e na atuação dos formadores de professores. A compreensão da relação teoria e prática no estágio em Geografia da UEG-Porangatu ainda apresenta como distintas essas dimensões entre as duas instituições nas quais se realiza: universidade (teoria) e escola (prática), embora se tenha avançado no sentido de concebê-las como articuladas para a prática docente. Por meio de uma perspectiva dialética, busca-se explicitar a não distinção hierárquica entre teoria e prática, evidenciando a compreensão de uma simbiose entre ambas na relação universidade e escola enquanto espaços formativos dos futuros professores.

O terceiro aspecto evidenciado nas narrativas volta-se à obrigatoriedade do estágio para a conclusão do curso de licenciatura em Geografia. É expressivo nas palavras de quatro alunos estagiários:

É o fato de ser algo obrigatório na grade curricular para a minha formação acadêmica. (A2)

Sendo verdadeiro, posso dizer que realizar o estágio se deu pela necessidade de cumprir a grade curricular do curso. (A6)

A principal questão que motivou para a realização do estágio foi simplesmente porque é obrigatório. (A16)

O estágio foi proposto devido à necessidade de minha formação acadêmica. (A17)

Infelizmente, ainda é uma realidade nos cursos de formação em Geografia que os futuros professores nem sempre conseguem assumir a profissão e a profissionalização docente como tema e objetivo de sua formação. Ao ponto de afirmarem que não querem ser professores e que o maior interesse é ter o diploma de um curso superior para fazer concursos fora da educação.

### **2.3.2 As dificuldades dos estagiários durante a realização do Estágio Supervisionado**

Em adição aos posicionamentos apresentados na seção anterior, destaco o segundo indicador ilustrativo sobre o estágio em Geografia da UEG, fazendo referência às dificuldades enfrentadas durante a realização das atividades do estágio. Nesse sentido, as narrativas solicitadas exibem as principais dificuldades em ordem decrescente de ocorrência: 1) ministrar aulas; 2) conciliar trabalho e estágio; 3) estágio burocrático; 4) enfrentar a realidade escolar; 5) desinteresse e indisciplina dos alunos.

Em consideração à dificuldade de ministrar aulas, atente-se aos depoimentos dos estagiários, que denotaram apreensão por estar diante aos alunos na condição de professores:

Nós estagiários quando temos a primeira aula com os alunos o nervosismo é muito grande, o medo de errar, o medo de algum aluno fazer alguma pergunta e não sabermos responder, e também ter o domínio da sala de aula e motivar e direcionar a atenção dos alunos para nós. (A9)

Fiquei nervosa quando me deparei diante aos alunos, pois estudar é diferente de estar lá para dar aulas. (A14)

A principal dificuldade foi ir até a frente da sala de aula. (A16)

As dificuldades a primeira mão foi não saber como usar a teoria de prática de ensino aprendida na faculdade dentro da sala. A realidade era outra, os alunos pareciam não se adequar no método de ensino que estávamos propostos a ensinar, e pensar que isso não lhes traria nenhum conhecimento era assustador.” (A17)

Trechos das narrativas desses alunos permitem perceber o sentimento de medo e a sensação de desafio de ser professor, que podem ser superados através da compreensão do ambiente escolar e seu funcionamento, com uma postura docente que se estabelece no fortalecimento de sua identidade enquanto professor. Nesse sentido, Abreu (2013) menciona o fato de que o licenciado não vai sair da Universidade “tendo aprendido ser professor”; ele vai se tornar professor, preparado para enfrentar os problemas da sala de aula, a partir da construção de sua práxis, o que pode não acontecer de imediato.

Outra dificuldade enfrentada pelos licenciandos na realização do estágio é conciliar esse componente curricular com o trabalho. Os sujeitos da pesquisa são, em sua maioria, trabalhadores, ou melhor, trabalham durante o dia todo e estudam no turno noturno. Foram muitas as queixas de não terem tido muito tempo para dedicar-se ao estágio por trabalharem e o empregador não os liberar. Apesar de haver uma carta dirigida aos estabelecimentos em que os estagiários trabalham, esclarecendo a importância do estágio na formação profissional e pedindo apoio e consentimento para liberação com vistas a sua realização, parece que não se sentiram sensibilizados com a questão.

Nas narrativas e em alguns registros nos diários de campo, os estagiários mencionaram essa dificuldade de conciliar trabalho e estágio. Eis alguns depoimentos:

As dificuldades encontradas foram a indisponibilidade de tempo devido ao trabalho. (A1)

Minha atuação na escola foi dificultada por não estar totalmente associado ao ambiente escolar devido ao trabalho. (A4)

Durante o estágio muitas dificuldades apareceram, tais como conciliação entre o trabalho e o estágio. (A5)

As atividades de estágio realizadas neste primeiro semestre foram bastante corridas devido à falta de tempo que serviu de grande barreira, pois tenho que trabalhar. (A10)

Durante a pesquisa, houve o caso de dois licenciandos perderem o emprego, fator que trouxe insegurança aos demais colegas, por medo de também perderem o emprego. Atente-se ao depoimento de um aluno que vivenciou o estágio e a perda do emprego:

Para quem trabalha e estuda é muito difícil porque nós, que somos acadêmicos, no emprego precisamos nos ausentar muitas vezes durante o ano para concluir a carga horária do estágio. Eu mesma sofri humilhações, caras feias o tempo todo, toda vez que precisava sair do horário de serviço era massacrante. Mas um dia tudo desaba, fiquei desempregada por causa da faculdade. Mas levantei a cabeça e continuei até o fim. (A8)

É necessária atenção a situações em que o trabalho inviabiliza a participação em determinadas atividades do estágio. Em outras palavras, tem que haver um diálogo direto entre estagiário e empregador em conformidade com a universidade e a escola para lidar melhor com essa situação. O estagiário não quer e nem pode perder o emprego, mas para concluir o curso, a universidade normatiza a obrigatoriedade de se cumprir o estágio e a escola (professor supervisor e alunos) questiona a falta do estagiário, o que pode acarretar o não cumprimento das atividades propostas e a possibilidade de reprovação nesse componente curricular, essencial na formação dos licenciandos em Geografia.



Prosseguindo na discussão, entre as principais dificuldades apresentadas nas narrativas dos estagiários, aparece, em terceiro lugar, o estágio burocrático. Os relatos a seguir demonstram essa constatação:

As dificuldades foram em relação à elaboração dos relatórios, pois são muitas normas a serem cumpridas. (A6)

O encerramento das atividades do estágio é de forma um tanto cansativa. Uma vez que todo o processo é burocrático e os detalhes se transformam em situações que nos levam a uma correria em busca de assinaturas de formulários que comprovem o estágio. (A17)

O estágio em si não é tão complicado no que diz respeito à execução das aulas, já a parte mais complicada é a burocracia. São muitos documentos, relatórios e fichas. (A20)

As maiores dificuldades percebidas referem-se à excessiva carga horária da diagnose e burocracia. (A21)

Considerar o estágio como burocrático é um fato que ainda permeia a realidade universitária do curso de Geografia da UEG, em que há um amontoado de fichas e relatórios a serem preenchidos, assinados e carimbados, como já mencionado no item 1.2 do capítulo 1. O que vem ocorrendo na universidade, para não acumular exigências burocráticas no final do estágio, é solicitar aos estagiários, a cada fase concluída, a entrega das fichas comprobatórias e, ao final do ano, o relatório em forma de memorial da vida estudantil.

Considero necessária essa cobrança para a comprovação de que as atividades exigidas foram cumpridas pelo estagiário de acordo com o cronograma proposto. Não havendo essa cobrança, alguns nem lá compareceriam e deixariam tudo para ser realizado no final do ano, tumultuando a escola e trazendo apreensão ao professor supervisor.

Em adição a isso, outra dificuldade enfrentada na realização do estágio é o lidar com a realidade escolar, principalmente no que diz respeito às condições reais da escola, dos professores e dos alunos, em especial. Alguns depoimentos demonstraram essa situação:

As dificuldades foram muitas por participar da realidade de alunos da rede pública, salas muito cheias, alunos com diferentes problemas que de certa forma temos que enfrentar e saber ajudá-los, para que futuramente não se transformem em mais um excluído da sociedade. Teve hora que pensei em largar tudo... (A11)

Houve sim dificuldades, pois a realidade está muito aquém de ser o ideal. Há muita dificuldade por parte dos professores, pois lhes faltam recursos para trabalhar. (A18)

Conhecer a realidade escolar é impactante, tudo é novo e assustador. Através do estágio pude constatar a precariedade do ensino público no Brasil, no que se refere, principalmente, a estrutura física das escolas. (A20)

Os relatos dos estagiários elencaram dificuldades que demonstram, algumas delas, lacunas que precisam ser evidenciadas e tratadas pelos diferentes sujeitos envolvidos, da escola, da universidade e do Estado. Refiro-me aqui a salas lotadas, alunos com necessidades especiais, exclusão social, dentre outras. Também há dificuldades mencionadas que apenas denotam reprodução do discurso dos alunos e da sociedade, pois os recursos didáticos (data show, dvd, TV, computadores) estão cada vez mais presentes nas escolas (apesar de haver professores que não possuem conhecimentos e habilidades para utilizá-los) e a estrutura física tem sido beneficiada por verbas governamentais.

Reafirmo a fala do aluno A18 segundo a qual a “realidade está muito aquém de ser o ideal”, mas acredito que houve avanços e o estágio possibilita aos futuros docentes fazer uma reflexão crítica sobre a realidade escolar e os estimula a intervir sobre ela. Isto é revelado nas palavras do estagiário A11 quando diz que

De certa forma temos que enfrentar [essas dificuldades] e saber ajudá-los.

Uma proposta de intervenção é a elaboração e execução do projeto de ensino, uma atividade do estágio que, a partir dos problemas detectados na escola e nas aulas de Geografia, possa intervir coletivamente.

Em última colocação, entre as dificuldades enfrentadas durante a realização do estágio está o desinteresse e a indisciplina dos alunos. Algumas narrativas dos estagiários evidenciaram tais dificuldades:

As dificuldades encontradas nesse período foram a desmotivação e a indisciplina dos alunos. (A1)

Na regência tive a maior dificuldade de controlar a sala, os alunos conversando não se interessavam pelo conteúdo. (A13)

Minha maior dificuldade foi em relação ao desinteresse que os alunos têm pela Geografia. (A21)

As dificuldades apontadas merecem discussão no que se refere ao modo como a Geografia tem sido ensinada atualmente, pois analiso que se tenha avançado insuficientemente desde a sua instituição na escola. É inegável que as teorias da educação evoluíram, assim como as teorias geográficas, mas isso pouco adentrou a sala de aula. Ainda existem aulas centradas no professor com alunos ouvintes meramente passivos, reafirmando uma Geografia enfadonha e cansativa que não desperta o interesse e a participação dos alunos.

Dessa maneira, estes se dispersam e vão buscar outros meios de preencher os seu tempo, de estar/dialogar com os pares que os interessam tornando difícil a (in)disciplina na sala de aula.

Cavalcanti (2006) afirma que os professores que têm hoje a tarefa de ensinar a jovens e crianças conteúdos escolares observam dificuldades de aprendizagem e, em muitos casos, falta de interesse pelas atividades de ensino de Geografia. Essa realidade coloca o desafio constante de desenvolver um trabalho docente que resulte efetivamente em uma aprendizagem significativa para os alunos. Dessa maneira, a relação universidade e escola, por meio do estágio, oportuniza aos estagiários vivenciar como está ocorrendo o ensino-aprendizagem de Geografia na escola, refletir sobre isso e, a partir dos problemas identificados, apresentar subsídios para o embasamento teórico que leve a possíveis mudanças da prática educativa e, conseqüentemente, a dar outras contribuições para as aulas de Geografia.

### **2.3.3 A superação das dificuldades dos estagiários na realização do Estágio Supervisionado**

Na sequência proposta por este texto, o terceiro indicador ilustrativo sobre o estágio em Geografia da UEG faz referência à superação de dificuldades. Dificuldades estas evidenciadas anteriormente como também outras mencionadas em um momento ou outro durante a realização do estágio. As narrativas mostram que a superação das dificuldades enfrentadas se deu por meio de três fatores básicos: 1) envolvimento e vivência na escola; 2) apoio do professor orientador e do professor supervisor de estágio; 3) planejamento das atividades. Importante ressaltar que nem todos os alunos estagiários relataram como as dificuldades apresentadas foram superadas.

Em relação ao envolvimento e vivência na escola, os estagiários consideram que o convívio ao longo do período do estágio possibilita um processo de envolvimento com professores e alunos que ajudou a superar as dificuldades de enfrentar a realidade escolar e também de ministrar aulas. Eis alguns relatos de superação dessas dificuldades:

No início das atividades do estágio fiquei com medo por não ter experiência com aquela situação, tive receio de não dar conta de encarar os alunos em uma sala de aula e de não conseguir mediar o conteúdo. Mas, quando comecei a realizar a regência foi diferente, não era aquele bicho de sete cabeças que pensei que fosse, foi difícil, algumas vezes até cansativo, mas foi uma experiência muito boa para mim, poder contribuir na formação de pessoas é muito gratificante. (A3)

Mas com o tempo tudo foi sendo superado. (A9 e A16)

Com o passar dos dias fui me adaptando e procurando formas de contribuir com a formação dos alunos. (A11)

Percebi que realmente na sala de aula tem que haver mais tempo para conhecer os alunos e nos habituarmos com a rotina. (A12)

Com o tempo o nervosismo passou e fui me acostumando e ficando mais em harmonia com estagiários e alunos. (A14)

Porém, após o convívio na escola com os alunos ficamos mais confiantes e identificamos que alguns se interessam pelo que estamos ensinando e isto nos motiva. (A15)

Com o passar dos dias perdi o medo de me expor aos alunos e de conversar com eles como se fosse um deles, durante as aulas que ministrei percebi que estava me entusiasmando com a turma e não sendo um desconhecido querendo somente cumprir com uma carga horária. (A22)

Com base nesses relatos, entendo que, a partir do andamento das atividades do estágio, do convívio escolar (professores e alunos) e das orientações teórico-metodológicas, esses estagiários passaram por um processo de superação, estabelecendo uma relação mais estreita entre a reflexão sobre a profissão docente e a ação na prática profissional, que os conduz a estar cientes das práticas dos docentes e dos limites existentes na escola à possibilidade de intervenção.

Corroborando com o exposto, Pimenta e Lima (2010), quando afirmam que

Essa formação tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas, com os professores nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela. (p.102)

Em direção à superação das dificuldades enfrentadas durante a realização do estágio, relacionadas à burocracia e à dar aulas, tiveram destaque nas narrativas o apoio do professor supervisor e do professor orientador de estágio.

Com auxílio do professor-orientador de estágio e de alguns colegas, consegui realizar a elaboração dos relatórios e preenchimento de fichas. (A6)

As dificuldades a primeira mão foi não saber como usar a teoria de prática de ensino aprendida na faculdade dentro da sala. A realidade era outra, os alunos pareciam não se adequar no método de ensino que nos estávamos propondo a ensinar, e pensar que isso não lhes traria nenhum conhecimento era assustador. Felizmente, os professores nos auxiliaram e essa dificuldade foi superada. (A17)

É possível notar pelas narrativas mencionadas a manifestação de comprometimento dos professores (orientador e supervisor) de estágio que demonstraram dedicação aos estagiários e com eles colaboraram, principalmente o professor supervisor, que estabelece um contato “mais de perto” no processo de formação para a docência.

Nesse sentido, Pimentel e Pontuschka (2011) evidenciam a importância desse professor na formação inicial dos alunos da licenciatura no período de estágio; alertam,

contudo, que essa importância não remete à mera presença desse ator, mas a uma participação ativa dele no decurso da formação dos alunos. Esse assunto será melhor abordado no item 2.4, por se considerar que o envolvimento mais estreito e permanente entre professores orientadores e supervisores de estágio permeia a relação universidade e escola.

Outro fator de superação das dificuldades enfrentadas no estágio refere-se à importância do planejamento das atividades a serem executadas, sendo perceptível nas seguintes narrativas:

Uma grande conquista durante o estágio foi que a partir de um bom planejamento das minhas aulas consegui estimular meus alunos e fazer com que esses tirassem proveito do meu trabalho. (A1)

Esforcei-me bastante para planejar e buscar coisas novas para que se interessassem pelo assunto. (A13)

Para que haja um bom resultado no ensino-aprendizagem dos alunos foi preciso participar de todas as etapas da elaboração das aulas. (A15)

Procurei criar e mostrar situações que ocorrem no seu dia-a-dia e que apresentam cunho geográfico. Permitir ao aluno se perceber enquanto sujeito ativo e participante na sociedade em que vive. (A21)

Esta investigação permitiu constatar que os estagiários possuem dificuldades no ato de planejar e, também, veem o planejamento como burocrático. Tais constatações são condizentes com o posicionamento da escola, principalmente o dos professores que possuem muitos anos de carreira, que, até mesmo, consideram desnecessária a elaboração do planejamento. Em contrapartida, a rede estadual de ensino possui um cronograma que prevê a entrega do planejamento das aulas quinzenalmente à coordenação pedagógica, fazendo com que os professores retomem essa prática, que consideram tão burocrática e, às vezes, perda de tempo.

No estágio em Geografia da UEG-Porangatu, os professores orientadores buscam o auxílio de referenciais teórico-metodológicos mudar essa concepção. Buscam formas de se perceber que, quando as atividades de estágio são planejadas, é possível reconhecer, tanto por parte dos estagiários quanto dos professores da escola, melhores resultados no ensino-aprendizagem dos alunos. Orientar os estagiários no planejamento para que adotem uma proposta didático-pedagógica que conjugue objetivos, conteúdos e métodos de ensino com o contexto social e espacial faz com que as aulas sejam conduzidas de forma a promover uma aprendizagem significativa dos alunos na construção do conhecimento geográfico, assunto a ser abordado, com destaque, no capítulo 3.

### 2.3.4 As contribuições do estágio para a formação docente em Geografia

Referentes ao quarto indicador ilustrativo do estágio do curso de Geografia da UEG são as contribuições do estágio para a formação profissional. Sob esse prisma, as narrativas apresentam opiniões distintas: 1) estágio de grande importância e contribuição para a formação docente; 2) estágio como oportunidade de experienciar a prática de ser professor e; 3) o estágio com pouca contribuição na formação profissional.

Entre os dezessete estagiários que relataram as contribuições que as atividades do estágio proporcionaram para a formação profissional, cinco narrativas consideraram o estágio como de grande importância e contribuição para a formação docente com destaque para duas situações mencionadas, uma por permitir conhecer a realidade escolar e a outra, por permitir conhecer a realidade da sala de aula. Isso pode ser evidenciado nos seguintes relatos:

O estágio tem uma grande contribuição para minha formação profissional porque foi a partir das atividades realizadas que tive a noção da realidade da sala de aula e comecei a me preparar para lidar com essa realidade. (A1)

O estágio possibilitou o conhecimento da realidade escolar, tendo o conhecimento da relação entre professores e alunos, professores e equipe gestora. (A6)

O estágio contribui para vislumbrar os problemas da escola, ou seja, a realidade, mas os vendo como desafios a serem superados. (A15)

A prática do estágio constitui parte importante da formação de futuros professores. A contribuição é relevante na formação e no aprender a ensinar dando uma visão da realidade escolar. (A20)

As atividades do estágio contribuíram para o reconhecimento da realidade escolar do nosso município. (A22)

Esses depoimentos referem-se a uma das finalidades do estágio, qual seja, a de propiciar a aproximação e o conhecimento da realidade escolar na qual o futuro professor poderá atuar profissionalmente. Nesse sentido, o estágio supervisionado tem papel fundamental na formação do futuro professor de Geografia, ao possibilitar a vivência das relações no cotidiano escolar e, especificamente, nas aulas de Geografia. Khaoule e Souza (2013) apontam o momento de realização do estágio como adequado para conhecer a realidade da educação.

Os acadêmicos, ao frequentarem as escolas básicas, os campos do estágio, ao participarem e promoverem as diversas atividades de estágio, vinculam-se à comunidade escolar de forma mais densa no sentido de terem acesso a um conhecimento articulado à realidade nas suas várias dimensões. Além disso, tornam-se sensíveis para compreenderem as relações de trabalho e do fazer da profissão. (p. 98)

A vivência na escola e na sala de aula também possibilita a aproximação e a experiência com a prática docente, seja pela observação seja pela monitoria, e principalmente, no momento da regência. Ao ponto de cinco outros estagiários notificarem em seus relatos que o estágio contribuiu para o conhecimento acerca da profissão docente e do papel do professor na sala de aula. Eis seus depoimentos:

As atividades do estágio contribuíram bastante, pois principalmente na regência praticamos nossa futura profissão. (A2)

Tive uma ideia de como é ser um professor, como agir com alunos tão diferentes. (A3)

Adquiri experiência docente que contribuiu para a minha formação profissional. (A12)

A contribuição que o estágio me proporcionou na minha formação foi a aproximação de saber como é o papel do professor na sala de aula. (A14)

Foi muito importante e essencial para mim, pois percebi a importância do professor em sala de aula e também a responsabilidade de produzir conhecimento. (A18)

Entretanto, essa experiência, vivenciada diretamente com o professor e sua prática pedagógica, permitiu elucidar por meio de relatos de seis outros estagiários desmotivações, angústias e, até mesmo, momentos de indecisão e/ou desistência da profissão docente, quando consideram a docência uma profissão árdua de se exercer. Atente às seguintes narrativas:

Através do estágio pude concluir que não tenho aptidão para ministrar aulas. (A4)

O estágio proporcionou o início de uma possível futura carreira na área da educação. (A5)

Com o estágio tive a oportunidade de ser professor em uma sala de aula e isso muito dificultou minha vida. (A9)

Através dessa vivência posso ver como a profissão de professor é desgastante e difícil, mas que também traz algumas realizações como ver como os alunos aprendem e como demonstram interesse por alguns conteúdos. Mas, com essa experiência do estágio pude chegar à conclusão que dificilmente serei professora. (A16)

O estágio proporcionou um processo onde aprender a ensinar não se mostrou motivador – ser professor, a situação da educação precisa ser revista em caráter de urgência ou os professores irão se tornar meros reprodutores do conhecimento. No fim, posso concluir que o estágio proporcionou o conhecimento do campo de atuação do trabalho docente, mas em contrapartida ocasionou um desânimo diante do sistema educacional. (A17)

É no período do estágio que podemos perceber se realmente queremos ser professor e qual a importância da profissão docente para a nossa sociedade. (A21)

Diante desses posicionamentos, é possível observar o que, habitualmente, escutamos os alunos dizerem no interior dos cursos de licenciatura: “*eu não quero ser professor*”. Com

o estágio, há a possibilidade de mudança dessa concepção por meio do encantamento com o ser professor. Para isso, é preciso, no entanto, que se trabalhem questões básicas que contemplem as possibilidades de reafirmação da escolha da docência. Pimenta e Lima (2010) relacionam as seguintes questões, entre outras: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de Ensino Fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas.

Em contrapartida, por meio das atividades realizadas no estágio, os licenciandos podem também decidir pelo não exercício da docência. Pois o contato direto com os professores supervisores permite dimensionar as condições de trabalho, jornadas e salários, além do desafio do ensinar e aprender Geografia em um contexto histórico-social marcado pela desvalorização do professor como parte da própria realidade do sistema educacional.

Nessas circunstâncias, outro ponto que merece destaque nessa discussão sobre a contribuição do estágio na formação profissional está contido nas palavras do estagiário A19, quando afirma que as atividades do estágio pouco contribuíram com a sua formação. Eis uma questão problemática no seu depoimento:

Em relação a minha formação profissional não vi muita contribuição, pois o sistema de estágio é muito falho, é uma questão mais de documentação do que de formação profissional.

A leitura do relato me fez refletir sobre o que está sendo feito no estágio do curso de Geografia da UEG, ou melhor, o que está deixando de ser feito, pois o estágio burocrático foi uma das principais dificuldades constatadas nas narrativas apresentadas anteriormente neste texto. Nesta última, novamente é mencionada a importância conferida à documentação em detrimento das atividades desenvolvidas durante o estágio.

O referido estagiário, ao afirmar que *o sistema de estágio é muito falho*, evidencia que algo está errado, que isso requer a compreensão dos limites e a (des)construção dos caminhos percorridos durante o estágio. Entretanto, em discordância com tal afirmação, reconheço as lacunas do estágio a serem enfrentadas, problemas a serem solucionados e papéis a serem assumidos, mas não considero que *é uma questão mais de documentação do que de formação profissional*. Se assim for, perde-se todo o objetivo do estágio nos cursos de formação de professores, já que a burocracia é apenas um requisito de comprovação da carga horária sendo incapaz de elucidar as dificuldades enfrentadas e as conquistas alcançadas para a formação docente durante a realização do estágio.



### 2.3.5 A importância do estágio na relação universidade e escola

Diante dos entraves apresentados, o quinto indicador ilustrativo a ser abordado vai ao encontro do objeto deste estudo: a narrativa 5 solicitada aos estagiários permitiu-lhes relatar a importância do Estágio Supervisionado de Geografia na relação estabelecida entre a universidade e a escola básica, apontando as barreiras existentes nessa relação. Obteve-se diferentes discursos nos quais a ênfase está relacionada à vivência da realidade da escola, da sala de aula e da profissão docente em termos concretos. Correlacionou-se o que foi aprendido na universidade com o experimentado na escola, o que possibilitou uma articulação teoria-prática na formação profissional.

Posto isso destaque, dos dezoito estagiários que efetuaram a narrativa 5, nove relatos que evidenciam a importância do estágio na relação universidade-escola por ter possibilitado a vivência da realidade escolar numa aproximação teoria e prática.

O Estágio foi importante porque eu fiz uma ponte entre o que eu aprendi na universidade que foi a construção da minha bagagem teórica e o que eu extraí disso para passar para os meus alunos. (A1)

Porque o que aprendemos em sala de aula e colocamos em prática na escola – se aprende muito mais. Ajuda o acadêmico a desenvolver na aprendizagem ganhando conhecimento maior na prática. (A9)

O Estágio Supervisionado é muito importante para que os alunos estagiários possam ter um embasamento teórico para ministrar as aulas com mais segurança. (A11)

Foi muito importante pra ver a realidade da sala de aula, ver a didática na sala é muito importante, pois quando vamos para a prática (regência) sabemos como lidar com algumas situações. (A14)

O estágio é importante pela capacidade de prática da teoria proposta no estágio, estreitando as relações entre a universidade e a escola, criando uma base sólida de integração. (A17)

O estágio foi importante para ter o primeiro contato com a escola. (A19)

É muito importante para compreendermos a realidade escolar, só a teoria não nos daria essa dimensão. (A20)

O Estágio Supervisionado de Geografia foi importante pelo fato de articular a nossa inserção na escola campo e também orientar o processo ensino e aprendizagem entre professor e aluno visando a construção de conhecimentos que possam ser cada vez mais aprimorados em nossa futura atuação docente. (A21)

A importância do Estágio na relação universidade e escola fez entender e conhecer de perto as características e tudo aquilo que faz parte da escola hoje em dia, colocamos em prática aquilo que aprendemos no dia-a-dia de uma faculdade de licenciatura. (A22)

Outros elementos também foram destacados nos relatos; entre eles, o estágio, que promoveu contribuição tanto para a universidade quanto para a escola, ou seja, o estágio é importante para ambas instituições, por consistir numa troca de experiências entre os sujeitos envolvidos, tal como o enuncia o depoimento do aluno abaixo:

O estágio foi importante para a universidade, pois contribui para o aluno se preparar para a sala de aula, e importante para a escola, pois acrescenta informação não só para o professor regente como para os alunos, funcionários, ocorre uma troca de experiência entre o estagiário, os professores e alunos. (A3)

Essa troca de experiências promove uma relação mais efetiva entre alunos e estagiários (professores), como se pode vislumbrar na seguinte fala:

A universidade e a escola me trouxeram grandes experiências no estágio onde aconteceu uma abertura e uma maior aproximação entre os alunos e nós estagiários enquanto professores. (A10)

Outro elemento mencionado sobre a importância do estágio na relação universidade e escola foi o fato de se considerar a escola como campo formativo numa troca de saber e saber-fazer. O estagiário A6 afirma que o estágio propicia

Aprender no ensinar, pois, considero melhor a aprendizagem quanto estou ensinando; entretanto, a universidade contribuirá com essa maneira de aprender uma vez que estamos na condição de professor.

Pode-se correlacionar esse depoimento com duas outras narrativas que consideram importante a disciplina de Didática e Prática Docente por ela estabelecer essa ponte entre a universidade e a escola:

Foi importante porque algumas aulas de Didática nos orientam como atuarmos na sala de aula. (A8)

Essa relação universidade e escola foi mais presente em algumas aulas de Didática porque ensina como se deve trabalhar em sala de aula. (A18)

Os estagiários A8 e A18 ao fazerem tais afirmativas, chamam a atenção para um embate a ser enfrentado nos cursos de licenciatura, pois consideram as disciplinas pedagógicas as responsáveis pela formação do professor de Geografia e também por revelarem que estas possuem perspectivas baseadas nas técnicas. Dessa maneira, faz-necessário o envolvimento e a contribuição das outras disciplinas do curso para a

formação docente dos estagiários e também que a disciplina Didática não se resume a oferecer apenas técnicas de ensino para o aluno ministrar boas aulas.

Em consonância com esse posicionamento, o estagiário A13 evidencia a importância de outras disciplinas do curso, apesar de não nomeá-las, e do estágio na construção da identidade docente:

O estágio e as demais disciplinas do curso contribuíram com experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudando a construir a identidade docente dos futuros professores de Geografia.

Nesse sentido, o estágio, na relação universidade e escola, possibilitou a esse estagiário conhecer a realidade escolar e o seu funcionamento, bem como um posicionamento de pertencer à profissão de professor reconhecendo a importância da docência.

Pimenta e Lima (2010) corroboram essa perspectiva quando afirmam que a identidade docente se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, o que permite caracterizar o estágio como espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade. Posto isso, considero que o estágio possibilita um processo de reconhecimento e construção da identidade docente que continua, por meio da formação continuada e atuação profissional, após o término do curso de graduação.

Ao lado dos aspectos elencados que evidenciaram a importância do estágio na relação estabelecida entre a universidade e a escola também foram notificadas por onze estagiários as barreiras existentes nessa relação. Entre as principais, encontram-se:

- Universidade e escola concebidas como realidades distintas;
- Pouco tempo dedicado à atividade de estágio devido ao trabalho;
- Estágio burocrático;
- Falta de apoio da gestão escolar;
- Residência fora da cidade sede;
- Falta de experiência;
- Aceitação da equipe docente;
- Trocas de professores orientadores do estágio.

Ao observar as barreiras acima citadas, é possível identificar que algumas delas já foram mencionadas como dificuldades enfrentadas no estágio. Exemplo disso é o pouco tempo disponibilizado ao estágio devido ao trabalho, a consideração do estágio como burocrático e a existência de estagiários que moram fora de Porangatu, cidade-sede da UnU.

Aparecem, todavia, outras barreiras em relação às quais julgo necessária uma discussão, por evidenciarem limites postos e/ou encontrados na relação universidade e escola durante a realização do estágio. O primeiro fator refere-se ao momento em que os estagiários chegam à escola e começam a conhecer o espaço escolar. Nesse processo, ocorre um confronto de realidades, pois comparam os dois espaços de formação - universidade e escola - considerando-os distintos. Relatos de três estagiários comprovam essa situação:

As barreiras é que muita coisa é ensinada na universidade, mas não se ensina como deve ser ensinado aos alunos e como impor disciplina a eles; é totalmente diferente na prática, na escola a realidade é totalmente diferente, deparamos com todo o tipo de aluno e fazer com que eles se interessem pelo conteúdo é pior ainda. (A9)

A realidade da faculdade é muito diferente da realidade da escola, as disciplinas e os conteúdos são muito diferentes. (A16)

O estágio em parceria com a escola deveria reformular a teoria que quase sempre não se adequa a prática e muitas vezes não condiz com a realidade. (A17)

Depoimentos dessa natureza correspondem a um posicionamento da maioria dos licenciandos, quando pensam que na universidade devem aprender em conformidade com o que se vai ensinar na escola. Trata-se mesmo de realidades distintas que devem ser (re)contextualizadas com a mediação pedagógica do professor, que promoverá a construção da Geografia escolar na escola. Por isso, concordo com o pensamento de Cavalcanti (2008), quando expressa não ser a Geografia escolar a que se ensina e se investiga na universidade, mas a Geografia acadêmica. Ambas são estruturações do conhecimento nessa área que guardam relações entre si, mas são distintas.

Duas outras barreiras mencionadas pelos sujeitos da pesquisa fazem referência à falta de apoio da gestão escolar e de aceitação da equipe docente. Atente aos relatos dos alunos a seguir:

As barreiras são tantas, mas uma das barreiras que pude observar nessa relação é a falta de apoio da gestão da escola-campo. Tivemos dificuldades para realizar a culminância do projeto, sem falar na falta de suporte na regência. (A8)

Outro tipo de barreira é se sentir rejeitado, menosprezado por professores da própria instituição de ensino (escola). Este ano passei por essa decepção. Professores exigiram da direção que os estagiários não poderiam ficar na sala dos professores na hora do intervalo. Não entendi o motivo, já que estamos estudando para sermos professores; acho que eles em primeiro lugar deveriam nos apoiar e fazer com que nós estagiários, nos sentíssemos igual a eles, como professores. (A9)

As maiores barreiras encontradas foram em relação à aceitação da equipe docente da escola; acredito que eles se sintam ameaçados com a nossa presença na escola. Porque fomos proibidos de ficar na sala dos professores durante o intervalo. (A21)

Estas barreiras não são condizentes com a fala de mais da metade dos estagiários sobre a inserção na escola-campo; nestas se afirmou que a equipe gestora e os professores foram receptivos quando chegaram à escola. A receptividade, pois, pode ter se restringido ao momento do início das atividades do estágio, mas no seu decorrer passaram a ter atitudes que dificultaram o convívio na escola, principalmente no momento da realização do projeto de ensino com os alunos.

O estagiário A20 pontuou outra barreira existente na relação universidade e escola, referindo-se à falta de experiência com a docência. Eis seu relato:

A maior barreira é a falta de experiência, mas isso só se adquire com o tempo e o estágio é o início do aprendizado.

Inicialmente, no estágio quem não exerce a profissão docente depara-se com essa falta de experiência. Esse é o motivo pelo qual apreendo o estágio como potencializador do início da carreira docente, uma vez que estabelece o primeiro contato do futuro professor com seu campo de trabalho.

Ainda sobre a discussão em torno das barreiras existentes na relação universidade e escola, um estagiário mencionou o seguinte:

Outra barreira foi a troca de professores de estágio, o que nos deixou um pouco inseguros. (A21)

Este fato se deu no ano de 2013, quando houve a saída de dois professores orientadores de estágio de uma mesma turma. No primeiro momento, a professora responsável pela turma afastou-se por licença prêmio e, na sequência, deu início ao processo de aposentadoria. O outro professor, que já vinha trabalhando em conjunto com a professora, resolveu pedir rescisão do contrato. Foi necessário um processo seletivo para a contratação de novo professor orientador de estágio, que assumiu as atividades no mês de setembro. Ou seja, são situações postas por questões administrativas da universidade que, de alguma forma, refletem-se nos estagiários.

Contudo, foi apresentado neste item a visão dos estagiários sobre o Estágio Supervisionado de Geografia da UEG sob a perspectiva de cinco indicadores ilustrativos, quando cada um dos indicadores abordados trouxe vários elementos/fatores para a discussão, no intuito de se refletir acerca de como o estágio vem sendo efetivado nessa instituição, apontando-se limites e possibilidades na relação universidade e escola com base nos relatos

dos sujeitos da pesquisa. O Quadro 4, a seguir, demonstra a síntese do exposto pelas narrativas dos estagiários.

**Quadro 4 – Síntese dos cinco indicadores ilustrativos do estágio do curso de Geografia da UEG**

<b>Motivação para a realização do estágio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a realidade escolar</li> <li>• Relação teoria-prática</li> <li>• Obrigatoriedade do Estágio Supervisionado</li> </ul>
<b>Dificuldades enfrentadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ministras aulas</li> <li>• Conciliar trabalho e estágio</li> <li>• Estágio burocrático</li> <li>• Enfrentar a realidade escolar</li> <li>• Desinteresse e indisciplina dos alunos</li> </ul>
<b>Superação de tais dificuldades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento e vivência na escola</li> <li>• Apoio dos professores orientador e supervisor de estágio</li> <li>• Planejamento de atividades</li> </ul>
<b>Contribuições do estágio para a formação profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estágio de grande importância e contribuição para a formação docente</li> <li>• Experimentar a prática de ser professor</li> <li>• Estágio pouco contribui para a formação profissional</li> </ul>
<b>Importância do estágio na relação universidade e escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivência da realidade escolar numa aproximação teoria e prática</li> <li>• Contribuição tanto para a universidade quanto para a escola</li> <li>• Relação mais efetiva entre alunos e estagiários</li> <li>• O papel da disciplina de Didática e Prática Docente</li> <li>• Formação da identidade docente</li> </ul>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. ROSA, Claudia C. (2013)

Todos esses depoimentos, relatados pelos estagiários nas narrativas solicitadas, compõem o quadro de como tem sido efetivado, na percepção deles, o estágio em Geografia na UEG, evidenciando lacunas que norteiam as discussões rumo à reestruturação do estágio curricular na relação universidade e escola, como também confirmam avanços detectados pelas pesquisas desse campo de estudo que têm orientado, com possíveis encaminhamentos, a atuação dos formadores de professores e dos próprios professores da educação básica.

O último item deste capítulo versa sobre o papel dos professores orientadores e professores supervisores de estágio, por se considerarem significativas as contribuições desses profissionais das duas instituições de ensino - universidade e escola - para a formação do futuro professor de Geografia. Não desconsidero o papel dos demais profissionais docentes do curso e das outras áreas do ensino básico, mas devido ao contato mais direto no momento do estágio e pelo fato de a professora pesquisadora deste estudo ter experienciado as duas

situações, tanto como professora supervisora quanto como professora orientadora de estágio, pretende-se dar ênfase aos profissionais mencionados.

#### **2.4 O papel dos professores orientadores e supervisores de estágio na formação dos alunos da licenciatura em Geografia da UEG: parceria universidade-escola**

O Estágio Supervisionado em Geografia da UEG envolve diretamente diferentes atores no processo de formação docente, que são: os estagiários, os professores orientadores de estágio, os professores supervisores de estágio, o coordenador adjunto de estágio e os alunos da escola básica. Os professores orientadores e os professores supervisores tornam-se o foco central deste item por serem os profissionais responsáveis pela orientação, acompanhamento, reflexões, planejamento e avaliação dos estagiários, como também por terem sido mencionados em diferentes momentos nas narrativas dos estagiários e, além disso, por serem profissionais das duas instituições de ensino – universidade e escola.

De acordo com o Caderno de Orientações 2 da Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da UEG (2010b), no Art. 26, caracteriza-se a supervisão de Estágio Curricular Obrigatório pela orientação, acompanhamento e avaliação das atividades previamente planejadas, realizadas pelo acadêmico no período do estágio, pelo professor orientador responsável pelo estágio, e por um profissional supervisor da concedente do Estágio, o qual, neste estudo é o professor supervisor de estágio. Esse mesmo documento, nos artigos 35 e 36, apresenta as atribuições de cada um desses profissionais.

**Art.35** Compete ao Professor Orientador de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório: I. planejar, acompanhar e avaliar as atividades de Estágio, junto à Coordenação Adjunta de Estágio Curricular Supervisionado ou Coordenação do Curso, ao Profissional-supervisor e ao aluno-estagiário; II. esclarecer ao aluno-estagiário e ao profissional-supervisor o processo de avaliação do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório; III. manter contato permanente com o profissional-supervisor de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório para informar-se sobre a qualidade do desempenho do aluno-estagiário; IV. exigir do aluno-estagiário a apresentação periódica, em prazo não superior a seis meses, de relatório das atividades; V. receber, por ocasião do término das atividades do estágio e desligamento do estagiário, o Termo de Realização do Estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação do desempenho; VI. analisar a documentação comprobatória do aluno-estagiário, referente ao cumprimento do Estágio Curricular Obrigatório; VII. Visitar e acompanhar, na orientação presencial e semipresencial, o aluno-estagiário no campo de estágio no mínimo 4 horas a cada mês, apresentando comprovante da atividade à Coordenação do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório ou Coordenação do Curso; VIII. desenvolver outras atividades inerentes à função.

**Art. 36** Compete ao profissional-supervisor de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na instituição concedente: I. participar da avaliação das atividades desenvolvidas pelo aluno-estagiário; II. inserir o aluno-estagiário no campo, orientá-lo e informá-lo quanto às normas da instituição ou empresa; III. acompanhar e orientar o aluno-estagiário durante a realização de suas atividades; IV. Responder formulários de avaliação de desempenho do aluno-estagiário e encaminhá-los ao

Professor Orientador; V. entregar, por ocasião do término das atividades do estágio e desligamento do estagiário, o termo de realização do estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação do desempenho ao Professor Orientador do Estágio.

Diante do exposto, verifica-se uma série de funções a serem desempenhadas pelo professor orientador e pelo professor supervisor (profissional-supervisor) durante a realização das atividades do estágio. Sabe-se, entretanto, que o documento em questão apresenta um conjunto de normas que, nem sempre, são todas atendidas no estágio em Geografia da UEG, pois há que ser levado em consideração o contexto dos professores orientadores do curso de licenciatura e a realidade escolar em que os professores supervisores atuam assim como o da sociedade como um todo.

Partindo dessa premissa, na UEG os professores orientadores de estágio possuem uma carga horária de vinte horas para a realização de suas atribuições com uma turma de quinze alunos, em média, normalmente distribuídos por três escolas diferentes na cidade de Porangatu, havendo casos de alunos que, morando em cidades circunvizinhas, realizam seus estágios em suas próprias cidades, tornando necessário o deslocamento dos professores orientadores. Entretanto, sabe-se que a orientação do estágio é apenas uma dentre outras atividades que realizam, ocasionando uma agenda semanal exaustiva. A respeito, Pereira (2013) chama atenção ao enfatizar:

A docência é apenas uma parte do trabalho que realizamos. Juntamente com a docência e as tarefas que a disciplina exige, precisamos manter permanentemente um conjunto de outros afazeres na Universidade: projetos de pesquisas em andamento, grupos de estudos e orientações, trabalhos de extensão universitária, sem falar nas atividades administrativas que exigem igualmente tempo, dedicação e produção. (p. 143)

Há outra questão, dos quatro professores orientadores do estágio em Geografia da UEG/Porangatu, três não moram na cidade-sede, sendo necessário o deslocamento de aproximadamente 420 quilômetros para estar presente na instituição; e um deles (a pesquisadora deste estudo) ainda precisa conciliar o trabalho (orientação do estágio) com a formação continuada (mestrado), apesar de estar de licença parcial. Situações como essas em que os professores orientadores precisam se desdobrar para cumprir seu papel de planejar, acompanhar e avaliar as atividades do estágio podem refletir-se na formação do futuro professor de Geografia.

Dessa maneira, é preciso uma adequada disponibilidade e comprometimento dos professores orientadores com o estágio, de forma que seu trabalho resulte em um acompanhamento satisfatório dos estagiários, principalmente nos momentos de orientações



teórico-metodológicas das atividades a serem realizadas e na visitação às escolas, em contato mais efetivo com os professores supervisores.

Isso posto, considero que os professores supervisores de estágio contribuem significativamente com o processo formativo dos estagiários por serem os profissionais que ficam “mais de perto”, acompanhando o processo de iniciação à docência dos licenciandos, e afirmo também que a relação mais estreita entre os professores supervisores e os professores orientadores de estágio é uma das formas de estabelecer a parceria entre a universidade e a escola.

A propósito, destaco o trabalho realizado por Pimentel e Pontuschka (2011), quando enfatizam o papel dos professores da educação básica na formação inicial dos alunos da licenciatura em Geografia:

É evidente a importância desse professor na formação inicial dos alunos da licenciatura em períodos de estágio. Contudo, essa importância não remete à mera presença desse sujeito, mas a uma participação ativa dele no decurso da formação desses alunos. Alguns saberes de base para a docência são gerados na práxis profissional, nela se expressam e se reconstróem, revelando a validade da observação e participação dos estagiários no lócus de ensino. (p. 2)

Sendo assim, por meio da observação e da participação direta no campo do estágio, constatam-se diferentes situações de acompanhamento pelos professores supervisores aos estagiários. De acordo com o regulamento do estágio (UEG 2010b), o aluno-estagiário deverá realizar o estágio sob a supervisão de um professor licenciado em Geografia, o que nem sempre acontece. Pois, devido à realidade escolar, professores em licença, em desvio de função, professores que querem completar carga horária na mesma escola são situações que acabam resultando em aulas de Geografia ministradas por professores formados em outras áreas.

No primeiro semestre do ano de 2013, em uma escola-campo de Ensino Médio, as aulas de Geografia de todas as dez turmas do turno matutino foram ministradas por dois professores licenciados em História. A justificativa do grupo gestor era de que antes ter professor, mesmo de outra área, do que os alunos ficarem muito tempo sem aulas de Geografia, pois os primeiros anos do Ensino Médio chegaram a ficar, no início do ano letivo, aproximadamente dois meses sem professor de Geografia.

Como a cidade de Porangatu tem apenas três escolas de Ensino Médio, em concordância com a coordenação adjunta do estágio, foi permitido o estágio em escolas nessas condições. Os diários de campo dos estagiários mencionam que consideraram ter o professor, mesmo formado em História, uma prática pedagógica excelente, conseguindo estimular a produção do conhecimento geográfico em suas aulas. Da mesma forma,

mencionam que outro professor, por não ser formado em Geografia e trabalhar com outras disciplinas (História e Sociologia), restringe-se exclusivamente ao livro didático, além de ministrar aulas monótonas.

Outra situação a ser destacada é que os professores supervisores de estágio nem sempre permanecem em sala de aula na presença dos estagiários, principalmente nas fases de semirregência e regência. Os professores orientadores pedem-lhes para fazerem o acompanhamento dos estagiários durante as aulas, mostrando sua importância e contribuição. Muitos, no entanto, ainda saem, por considerarem que os estagiários ficam mais inseguros com sua presença e outros, por precisarem realizar outras tarefas (correção de atividades, planejamento), aproveitam, para isso, o tempo em que os estagiários estão em sala. Tive a experiência de convidar informalmente professores supervisores para participarem no momento de regência das aulas ministradas pelos estagiários e obtive deles tanto aceitação como esquivas. Concordo com Santos (2012), quando faz a seguinte afirmação:

Considero que a falta de esclarecimentos sobre o papel do professor supervisor no estágio, da não valorização desta atividade na escola e da falta de apoio pela universidade, comprometem o desenvolvimento deste profissional na escola, acarretando consequências ao processo de formação inicial docente. (p. 84)

Pimentel e Pontuschka (2011) também chamam a atenção para essa questão ao afirmarem que é importante refletirmos sobre o papel do supervisor no desenvolvimento profissional que queremos propiciar aos futuros professores, pois a falta de clareza sobre esse papel também é um obstáculo que desqualifica as ações do estágio.

Outra situação de destaque é a existência de professores supervisores que veem nos estagiários a possibilidade de fazer destes professores substitutos, ao ponto de coagir os estagiários a substituí-los. Em contrapartida, eles assinam as suas fichas. Com a visita e o acompanhamento dos estagiários nas escolas-campo, o contato mais direto com os professores supervisores e a orientação aos estagiários para a consciência de que não devem ser vistos nem utilizados como substitutos, essa situação tem melhorado, mas ainda ocorre.

Para tanto, é preciso possibilitar ao professor supervisor os devidos esclarecimentos sobre seu papel, sua importância e contribuições na formação do futuro professor. Um momento oportuno para isso é a Reunião Ampliada de Estágio Supervisionado da UEG com a Comunidade Escolar, que ocorre anualmente no início das atividades do estágio da UEG/Porangatu, já mencionada no item 2.2, o que, no entanto, não tem ocorrido de fato, devido à ausência desses professores.

Em vista disso, Santos (2012) apresenta uma proposta, segundo a qual “para superar esta situação é imprescindível que ocorra um processo de valorização do professor supervisor do estágio tanto por parte da universidade quanto pela escola.” (p. 84), assim como, também a construção de um perfil de professor supervisor, de sua atuação e compromisso docente, passando-se a considerá-lo como formador de professores, assim como os professores orientadores. A respeito disso, Pimentel e Pontuschka (2011) têm o seguinte posicionamento:

Temos por pressuposto que o professor da educação básica que atua como supervisor de estágio é um formador de professores, já que transmite saberes profissionais constituídos em decorrência de experiências individuais e coletivas, em contextos sociais, institucionais e técnico-pedagógicos, consolidados no exercício profissional, portanto circunstanciados. (p. 14)

Esse posicionamento encontra-se em consonância com Lopes (2013, p. 193) quando diz “que o professor supervisor de estágio pode, quando consciente de seu papel, ser considerado um parceiro do professor orientador, um formador de professores.” Exemplo disso foi a experiência com um professor supervisor de estágio egresso do curso de Geografia da UEG, da turma de 2011, que conseguiu um contrato temporário na rede estadual de ensino e está atuando na sala de aula. Esse professor fez a diferença na orientação e acompanhamento dos estagiários, dando abertura para planejar conjuntamente as aulas com atividades diferenciadas, envolvendo-os em projetos, trabalhos de campo, orientações didático-pedagógicas de trabalhos escolares, entre outros. Ou seja, contribuiu de maneira significativa para a formação docente dos estagiários.

Todas essas proposições acerca do papel do professor orientador e do professor supervisor de estágio levam-me a enfatizar a necessidade de integração e parceria na atuação desses profissionais junto aos estagiários, com o intuito de contribuir mutuamente na qualificação profissional desses futuros professores de Geografia. Para que se estabeleça uma relação universidade e escola que tenha como interlocutores esses dois profissionais, considero ser preciso também que o professor supervisor possua formação acadêmica em Geografia, invista na sua formação continuada, abrindo novos horizontes para sua atuação docente, reconheça seu papel na formação dos estagiários e participe ativamente das discussões realizadas na universidade.

Em relação ao professor orientador, é preciso compreender a tarefa do estágio na formação de professores de Geografia, conhecer os objetivos de cada sujeito envolvido no processo, reconhecer os obstáculos existentes na relação universidade e escola básica e torná-los desafios a serem superados, acompanhar continuamente as atividades realizadas pelos estagiários nas escolas-campo, orientar com fundamentos teórico-metodológicos em

articulação teoria e prática, promover espaços de diálogo com o professor supervisor sobre o que têm feito os estagiários na escola.

Essa discussão acerca do papel dos professores orientadores e dos professores supervisores do estágio considero contributo expressivo para uma reflexão sobre minha própria atuação como professora e pesquisadora, pois reconheço a imensa responsabilidade de contribuir para a formação docentes dos estagiários. Ressalto, principalmente, a partir desta investigação que, para garantir uma formação inicial com qualidade, são necessários muito trabalho e diálogo com as escolas. Apreendo com destaque, enquanto formadora de formadores, elementos basilares para avançar na relação universidade e escola, entre os quais: trabalhar as questões teóricas do estágio, planejar as ações do estágio, orientar as bases didático-pedagógicas perante as dificuldades enfrentadas pelos estagiários na escola e no planejamento das atividades a serem desenvolvidas, bem como realizar o acompanhamento e a visita contínua às escolas-campo em contato com os professores supervisores e os estagiários.

Diante do exposto, sabe-se dos limites para atingir essa efetiva relação universidade e escola, mas se deve dimensionar as possibilidades para que os futuros professores de Geografia sejam capazes de compreender seu papel na realidade social e escolar e, a partir da profissionalização docente, contribuir para a construção da Geografia escolar. Por esse motivo, o próximo capítulo aborda o papel dos conteúdos e conceitos geográficos mediados nos projetos de ensino pelos estagiários na fase da regência, possibilitando evidências de interface da geografia acadêmica com a geografia escolar.

## Capítulo 3

### **O estágio em Geografia e a aproximação entre universidade e escola: o papel dos conteúdos**

A investigação acerca do estágio na formação do professor de Geografia, tendo como especificidade a relação universidade e escola, teve, até o presente, uma perspectiva de abordagem relacionada à problematização desse componente curricular diante as principais leis e diretrizes que o regulamentam, buscando evidenciar o que elas apontam no tocante à relação universidade e escola. A discussão realizada reafirma o estágio como momento essencial na formação do licenciando em Geografia, mesmo diante de limites e/ou dilemas vivenciados durante a execução das atividades, mas se considera que o estágio seja um potencializador da relação teoria e prática e da integração dos conhecimentos específicos e pedagógicos da formação docente, por considerá-los fundantes para se estabelecer a relação universidade e escola.

Nessa perspectiva, a discussão enfatizou o estágio na UEG-Porangatu, apresentando as bases normativas do curso de Geografia e como se tem efetivado o estágio nessa instituição. Acredita-se que o desenvolvimento desse componente curricular precisa ir além da dimensão normativa para uma dimensão pedagógica e política entre os atores e as instituições de ensino envolvidas no processo de formação inicial do futuro professor de Geografia. Para tanto, os dados e as informações coletadas por meio das narrativas e dos diários de campo dos estagiários tiveram o intuito de explicitar a visão dos sujeitos da pesquisa por meio de cinco indicadores ilustrativos sobre o estágio (ver quadro 4), apontando as lacunas a serem superadas e os avanços já conquistados.

Sob esse prisma, o terceiro capítulo objetiva identificar as interfaces existentes entre a Geografia escolar e a formação acadêmica, enfocando o papel dos conteúdos trabalhados nos projetos de ensino e na regência. Dessa maneira, o estudo busca evidenciar os conteúdos geográficos que potencializaram a relação universidade e escola na preparação dos licenciandos para a docência, bem como os que foram limitantes nessa relação. Em seguida, apresenta-se um enfoque para as disciplinas do curso de Geografia que ajudaram a ensinar esses conteúdos, apresentando as abordagens trabalhadas nas aulas de Geografia em correlação com as disciplinas estudadas na universidade. Na sequência, apresentam-se propostas de encaminhamentos para a aproximação universidade e escola na construção da Geografia escolar.

### 3.1 Interfaces entre a formação acadêmica e a atuação na disciplina escolar por meio dos conteúdos geográficos

O estágio, ao propiciar aos estagiários o ingresso na escola, é um momento em que se precisa compreender como se constitui a Geografia escolar. Cavalcanti (2008) afirma que a Geografia escolar tem-se constituído a partir as referências da academia, do movimento autônomo dos processos e práticas escolares, das indicações mais oficiais formuladas em outras instâncias, como as diretrizes curriculares e os livros didáticos e a partir das concepções pessoais dos professores, resultantes de sua experiência com a Geografia e com a prática escolar. Ou seja, a Geografia escolar é a que se efetiva na sala de aula mantendo relações com a Geografia acadêmica, porém elas são distintas.

Nesse sentido, a solicitação da narrativa 2 permitiu aos sujeitos da pesquisa relatarem como foi o envolvimento com a Geografia escolar. Os relatos de três dos vinte estagiários participantes são exemplos das aproximações e distinções entre as duas geografias.

Analisando a Geografia escolar com a acadêmica, pude verificar que ambas têm ligação, porém não são iguais. Na Geografia escolar usam-se termos mais do cotidiano, os livros didáticos possuem uma linguagem de compreensão mais fácil e rápida. Já, a Geografia acadêmica, onde estamos cursando, os termos são mais técnicos, usam-se autores e obras que necessitam de análise mais detalhada. Pude concluir que com o maior nível da Geografia que estudamos na universidade, facilitou no entendimento e na regência com os alunos do ensino básico. (A2)

A principal dificuldade é a associação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. Pois, os termos aplicados são bem distintos. (A4)

A Geografia escolar nos remete a nossa formação no ensino básico e a formação na graduação em Geografia acadêmica. (A15)

Com relação ao exposto, Cavalcanti (2008) apresenta uma proposta para essa situação de relações e distinções entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica:

O importante, nessa reflexão, é buscar compreender: as relações e as diferenças entre as duas geografias; os processos de constituição de ambas; caminhos para que cada uma delas possa ajudar a desenvolver as análises e as conclusões da outra, mas, principalmente, que ambas são científicas e teórico-práticas. (p. 91 e 92)

Portanto, tanto os professores de disciplinas específicas como os das pedagógicas, por meio dos saberes científicos, da prática como componente curricular, da Didática de Geografia e do estágio podem permitir a efetivação dessa proposta, tornando possível compreender as relações e as distinções existentes entre o conhecimento científico e sua dimensão escolar.

Partindo desse pressuposto, os estagiários, ao realizarem suas atividades de estágio, principalmente na fase de elaboração e execução do projeto de ensino e da regência, têm

contado com uma série de conteúdos da Geografia escolar e começam a fazer comparações entre o que estão estudando na universidade e o que estão vivenciando nas aulas de Geografia na escola. Tais comparações são óbvias. Há, entretanto, um questionamento a ser feito: todos os professores de disciplinas específicas e, até mesmo, de disciplinas pedagógicas do curso de Geografia da UEG consciência/clareza da importância e da necessidade dos conteúdos que os licenciandos devem aprender e quais deles poderão ser objetos da atividade docente?

Nos anos de 2012 e 2013, os sujeitos da pesquisa realizaram projetos de ensino nas escolas-campo. Foram desenvolvidos oito projetos nas escolas de Ensino Fundamental II e onze projetos nas escolas de Ensino Médio. Os diversos conteúdos geográficos trabalhados nos projetos de ensino e na regência foram explicitados nas narrativas 4 e 5, com destaque para os seguintes temas (Quadro 5).

**Quadro 5 – Conteúdos geográficos trabalhados pelos estagiários da UEG- Porangatu, nas escolas campo de estágio, Porangatu-GO (2012-2013)**

<b>2012 – Ensino Fundamental II</b>
Relevo e precipitações
Lixo e sustentabilidade
Migração e mobilidade espacial
Pontos cardeais e coordenadas geográficas
A cidade e o campo
Blocos econômicos e globalização
Regionalização do Brasil
<b>2013 – Ensino Médio</b>
Leitura e interpretação de mapas
Surgimento da Terra
Representações geográficas da Terra
Fases do capitalismo e o processo de globalização
Regionalização do Brasil
Coordenadas geográficas
Estudo cartográfico dos continentes
Reflorestamento, cerrado e sustentabilidade
Infraestrutura urbana
Biomass brasileiros
Fusos horários

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora Claudia C. ROSA (2013).

Mesmo considerando-se que, nas narrativas, nem todos os estagiários evidenciaram os conteúdos geográficos abordados nos projetos de ensino e na regência, ao se observar o Quadro 5, é possível notar as diferentes temáticas abordadas, que estão de acordo com o ano

escolar e o currículo referência implantado pelo governo do estado de Goiás<sup>3</sup>. Todavia, os conteúdos selecionados para os projetos de ensino e regência se deu em consonância com o planejamento bimestralizado do professor de modo a não prejudicar seu cronograma.

Não é raro o professor da escola considerar o projeto de ensino como uma atividade a mais a ser inserida no seu planejamento, de modo a ser preciso interromper o conteúdo programado para dar espaço à realização do estágio. Por esse motivo, estar em acordo com o planejamento da disciplina pode ser uma atitude potencializadora da relação universidade e escola devido à intencionalidade de se promover, com êxito, o ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, no caso, os geográficos, pelos estagiários sem que se comprometa o andamento das aulas programadas pelo professor.

Seguindo nessa reflexão, após a seleção dos conteúdos, o passo seguinte foi a elaboração do projeto de ensino, juntamente com o planejamento das atividades a serem propostas e executadas. De acordo com o PPC (UEG, 2010b) os projetos de ensino devem ser elaborados a partir do levantamento das problemáticas existentes nas escolas-campo, especialmente aquelas detectadas nas aulas de Geografia. A execução de tais projetos de ensino deve ocorrer no(s) período(s) destinado(s) à regência.

As orientações didático-pedagógicas do professor orientador e do professor supervisor são primordiais nesse momento, em combinação com a dedicação e o desempenho dos estagiários. Entretanto, de acordo com observações feitas, os licenciandos apresentaram dificuldades em elaborar os projetos e planejar as atividades a serem desenvolvidas com os alunos, devido aos seguintes motivos: pouco domínio do conteúdo, incerteza quanto à metodologias a serem utilizadas, falta de tempo suficiente para preparação das aulas devido ao trabalho, dificuldade de dimensionar uma sequência didática das atividades a serem desenvolvidas, entre outras. Essas dificuldades foram demonstradas por meio da insegurança e apreensão dos estagiários nessa fase, pois desejavam tanto que os projetos despertassem o interesse e a participação dos alunos, acarretassem bons resultados para seu conhecimento geográfico e, quanto o reconhecimento da escola perante as atividades por eles realizadas.

Na narrativa 2, doze estagiários pontuaram alguns caminhos para superar essas dificuldades, que permitiram avançar para a realização dos projetos de ensino e regência. Os de maior destaque apontados foram o planejamento, a pesquisa, o uso de outras metodologias

---

<sup>3</sup> Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás é um instrumento pedagógico que objetiva contribuir com as unidades educacionais apresentando propostas de bimestralização dos conteúdos, para melhor compreensão dos componentes do currículo e sua utilização em sala de aula no processo ensino-aprendizagem em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Disponível em: [www.seduc.go.gov.br](http://www.seduc.go.gov.br).



de ensino e a aproximação com os alunos. Eis os relatos dos estagiários, referenciando o que foi feito para superar as dificuldades mencionadas:

Me dediquei bastante preparando as aulas para poder repassar aos alunos o meu melhor. (A4)

É preciso planejar buscando novas metodologias, não só nos livros didáticos que constam na grade curricular, mas outras formas de aprendizado. (A7)

Ao preparar as aulas de regência procurei materiais didáticos condizentes com a turma, várias pesquisas foram feitas para poder selecionar os materiais que promovessem o ensino-aprendizagem dos alunos. (A11)

Ao elaborar as aulas gostei muito de trabalhar a Geografia escolar. (A12)

Nesta etapa, tivemos que planejar nossas aulas buscando em outras fontes subsídios às aulas, pois o livro didático era muito pragmático e isso dificulta a apreensão por parte dos alunos. (A15)

O que mais marcou na superação dessas dificuldades foi a preparação das aulas orientadas pelo professor regente da escola e pelo professor orientador de estágio que nos auxiliaram. (A17)

Na realidade a Geografia não é bem vista pelos alunos; por isso, busquei elaborar aulas que tivessem determinados conceitos que prendessem mais a atenção dos alunos. Assim, optei por planejar aulas com o uso de *data show*, com muitas imagens, mostrando aos alunos a importância e a necessidade da Geografia no nosso dia-a-dia. (A18)

Tivemos que preparar as aulas para torná-las mais atrativas. No decorrer da regência usamos recursos eletrônicos e algumas dinâmicas; com isso, superamos as nossas dificuldades. (A20)

Foram pesquisadas e adquiridas muitas informações dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos. Isso nos dá um pouco mais de segurança como professor. (A5)

Realizamos pesquisas para a elaboração do projeto e foi bem sucedida a execução do mesmo. (A6)

No decorrer das aulas procurávamos sempre dar atenção aos alunos, que acabavam se comportando melhor, depois de muito diálogo. (A3)

A convivência com os alunos foi tornando mais dinâmicas nossas aulas e passamos a conhecer os alunos, a conversar com eles, a pedir a opinião de cada um deles. (A14)

As colocações apresentadas foram basilares no momento de execução dos projetos de ensino e da regência, pois houve projetos que potencializaram a relação universidade e escola, haja vista como foram desenvolvidos pelos estagiários com a interação dos alunos. Exemplo disso, foi o projeto de ensino sobre Cartografia desenvolvido pelos estagiários A10 e A21 em uma escola-campo, onde os conteúdos abordados estavam relacionados à leitura e interpretação de mapas. No primeiro momento, os estagiários apresentaram resistência para trabalhar com essa temática, por receio de não terem conhecimento pedagógico do conteúdo

suficiente para mediar os mesmos aos alunos. Porém, após as orientações do professor orientador de estágio, o apoio do professor de Cartografia e os referenciais teórico-metodológicos em Cartografia escolar, aceitaram o desafio e elaboraram o projeto.

No momento de execução, por meio de aulas dialogadas que convidavam os alunos a participar por meio de questões problematizadoras, iam apresentando domínio dos conteúdos trabalhados e, com atividades contextualizadas por meio do uso de diferentes mapas, inclusive de Goiás, da região Norte Goiano e de Porangatu, iam despertando a curiosidade dos alunos sobre a localização geográfica do município em que moram. A partir dos estudos da imagem de satélite de Porangatu, os alunos queriam encontrar o bairro, a rua, a quadra e, se possível, a casa em que moram, o que contribuiu para que os alunos pudessem verificar que conteúdos ensinados fazem parte do cotidiano.

Em relação ao exposto, na narrativa 5, uma das questões feitas teve como referência os conteúdos abordados nas aulas desenvolvidas no Ensino Médio, o conceito geográfico por eles considerado, o que foi mais apreendido pelos alunos, o papel do estagiário nessa apreensão, as evidências que possuem para afirmar terem sido esses conteúdos/conceitos os que apresentaram significado para os alunos. Em face a essas questões, um dos estagiários que executou o projeto de ensino acima mencionado relatou sua experiência:

Os conteúdos foram relacionados à Cartografia. Os conceitos geográficos mais apreendidos pelos alunos foram os de lugar e espaço, e meu papel foi de transmitir de maneira simples e objetiva esses conceitos enfocando o próprio cotidiano dos alunos para facilitar sua compreensão. Dessa maneira, pude perceber que os alunos se interessaram pelo assunto, por prestarem atenção e fazerem perguntas durante a explicação. E no final da aula os alunos nos elogiaram e demonstravam que estavam gostando e aprendendo com as nossas aulas. (A21)

Outro exemplo de que os conteúdos trabalhados foram potencializadores da relação universidade e escola foi a realização do projeto de ensino *Reflorestamento, Cerrado e Sustentabilidade*, desenvolvido pelos estagiários A15 e A17. O projeto teve o apoio e a orientação da professora supervisora de estágio, juntamente com a equipe gestora, pois se tratava de um projeto da escola ao qual os estagiários iriam dar consideráveis contribuições. Durante o planejamento das atividades, foi solicitada aos estagiários uma aula de campo para que os alunos pudessem experimentar os conteúdos trabalhados na sala de aula e assim foi feito.

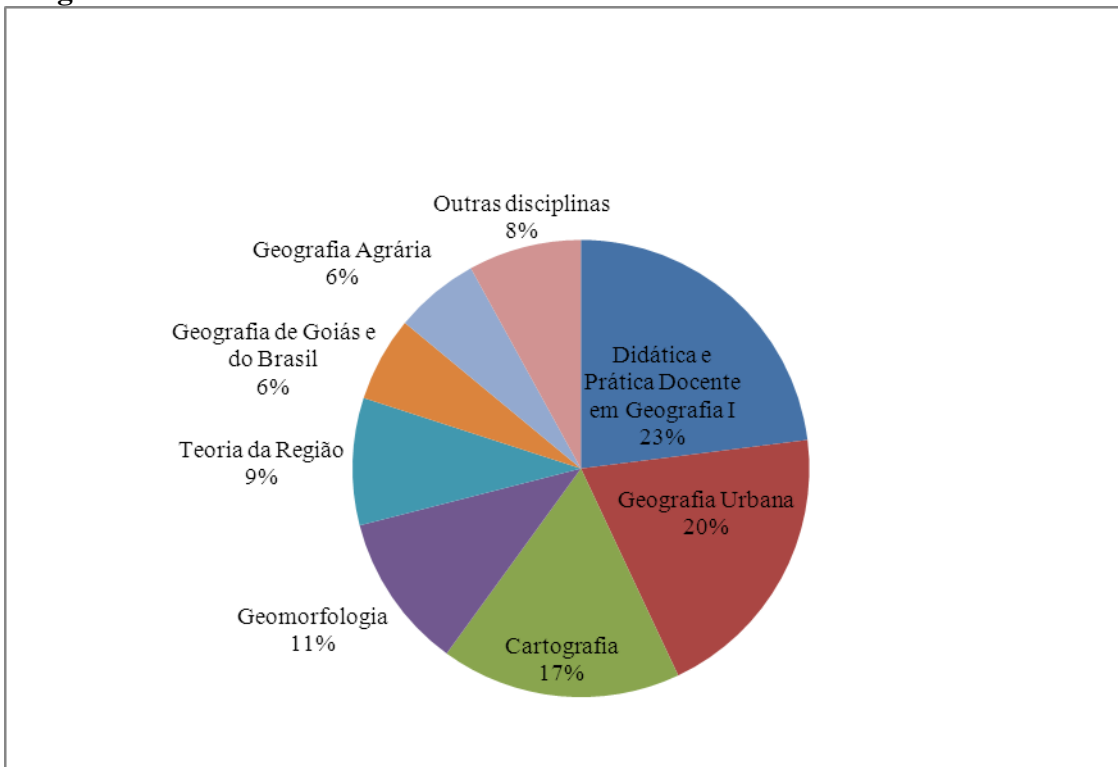
Na realização do projeto de ensino, os estagiários, por meio de imagens ilustrativas dos problemas ambientais encontrados no Cerrado, chamaram a atenção dos alunos e, através da proposta de plantar sementes de baru (planta nativa), despertaram neles a sensibilização ambiental da necessidade de preservação e recuperação natural. Essa prática educativa causou

nos alunos interesse e empenho de plantar e cuidar das sementes. Por fim, complementando o projeto, realizaram uma visita ao reservatório da Saneago para obter conhecimento de como ocorre a interação do bioma Cerrado e o uso dos seus recursos. Esse momento foi filmado e ficou documentado pela emissora local, afiliada à TV Anhanguera, que noticiou à comunidade porangatuense esta aula de campo realizada pela escola em parceria com a universidade. Atente-se ao relato do estágio A15, evidenciando o desenvolvimento do projeto de ensino:

O conteúdo se resume ao projeto, cujo tema foi o REFLORESTAMENTO. A priori foram destacados os motivos pelo qual abordamos este tema, baseando no desmatamento/degradação do cerrado. Após, norteamos o tema por uma árvore típica do cerrado, apontando o reflorestamento do cerrado com um árvore nativa. O que tentamos mediar entre os educandos e o conteúdo foi o conceito de desenvolvimento sustentável e apropriação do espaço com uso racional dos recursos naturais. Fizemos uma aula de campo na represa de captação da Saneago; ali, pudemos associar os impactos que os próprios educandos poderiam viver se os danos ao meio ambiente afetarem o reservatório. Eles abstraíram a ligação intrínseca entre homem-meio, e os prejuízos recíprocos que o uso irracional do solo, dos recursos hídricos podem gerar ao homem e ao bioma Cerrado.

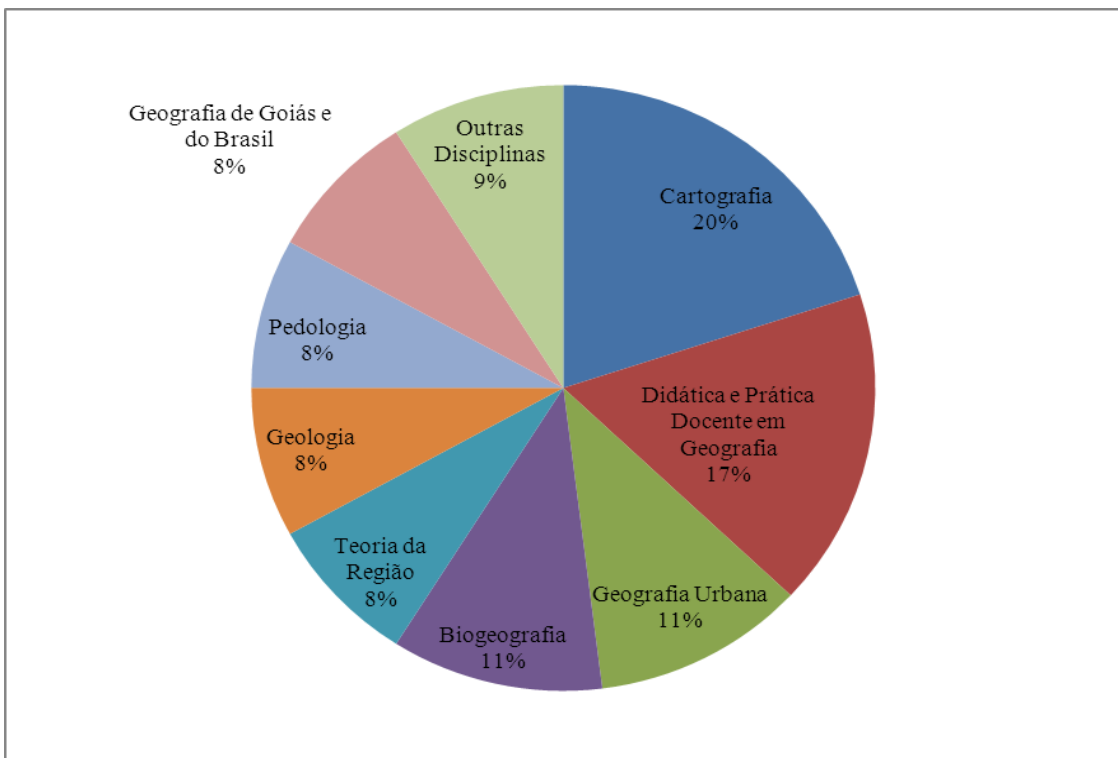
Com base nos trabalhos desenvolvidos e diante do exposto até o momento, considero que o planejamento de aulas com atividades diferenciadas e contextualizadas com a realidade dos alunos, e professores supervisores que promovam diálogos considerando-os sujeitos participativos e envolvidos nas discussões dos temas abordados, contribuem no processo de construção do conhecimento geográfico. Inclusive, aponto também o papel das disciplinas do curso de Geografia como constituintes dos conhecimentos científicos e pedagógicos fundantes da formação docente. Por esse motivo, nas narrativas 4 e 5 foram indagadas que disciplinas cursadas pelos estagiários os ajudaram a ensinar os conteúdos de Geografia na sala de aula. Atente-se, nas figuras 2 e 3, para as disciplinas do curso de Geografia que obtiveram as maiores indicações nos anos de 2012 e 2013.

**Figura 2 – Disciplinas do curso de Geografia da UEG-Porangatu que ajudaram os estagiários a ensinar os conteúdos nas escolas - 2012**



Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora Claudia C. ROSA (2013).

**Figura 3 – Disciplinas do curso de Geografia da UEG-Porangatu que ajudaram os estagiários a ensinar os conteúdos nas escolas – 2013**



Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora Claudia C. ROSA (2013).

É possível observar que os dados quantitativos obtidos explicitaram diferentes disciplinas do curso que contribuíram para o ensino de Geografia, principalmente aquelas que se encontram em consonância com os conteúdos abordados nos projetos de ensino (ver Quadro 5). Fato comprovado através das disciplinas que obtiveram maior pontuação: Didática e Prática Docente em Geografia, Cartografia, Geografia Urbana, Biogeografia, Teoria da Região e Geografia de Goiás e do Brasil. Foram mencionadas outras que obtiveram poucas indicações: Geologia, Climatologia, Geomorfologia, Geografia Cultural, Geografia Agrária e Hidrogeografia.

Com referência às disciplinas explicitadas que ajudaram a ensinar os conteúdos de Geografia, houve o interesse de se conhecer como ocorreram as abordagens dos conteúdos trabalhados na sala de aula correlacionados com as disciplinas estudadas na universidade. Atente-se para os seguintes relatos, de seis estagiários que conseguiram estabelecer a relação dos conteúdos com as disciplinas do curso de Geografia.

Durante minha regência os conteúdos que me embasaram e os quais eu estudei na universidade foram os das disciplinas de Geomorfologia e Hidrogeografia. Durante as minhas aulas ministrei conteúdos sobre relevo e precipitações, onde meus conhecimentos adquiridos na faculdade me ajudaram a desenvolver esses conteúdos, destacando que as formas de aplicação desses conteúdos na universidade e na escola são diferentes. Aprendemos essas disciplinas de forma aprofundada e com linguagem científica e ao adentrar a sala de aula temos que adaptar os termos à realidade e ano escolar dos alunos. Enfim, todo esse conhecimento adquirido na universidade é de grande importância para nosso embasamento antes de iniciarmos nossa docência. (A1)

Na escola campo, dentro de um espaço formalizado, a universidade colocou nos meus estudos um grande conhecimento dentro da sala de aula, principalmente nos conteúdos que envolveram a disciplina de Geografia Urbana, no qual os momentos ficaram cada vez mais proveitosos no decorrer das aulas. Os conteúdos de migração, imigração e mobilidade espacial trabalhados em minhas aulas de regência foram um intercâmbio com as aulas direcionadas na universidade. (A10)

A disciplina de Cartografia me ajudou a ensinar os conteúdos de Geografia na sala de aula. A Cartografia nos deu subsídio para ensinar os educandos sobre localização, usando os pontos cardeais. Assim, ao ministrar as aulas, ensinamos os alunos a se localizarem em determinado lugar. Os educandos aprenderam sobre longitude e latitude, os conteúdos cartográficos contribuíram e muito para minha formação. (A11)

As disciplinas de Didática são as que mais colaboraram para a aplicação dos conteúdos de Geografia em sala. Todavia, os conteúdos do ensino básico são bem diferentes do que nos é passado na universidade. Por isso, a necessidade de estudar. Nas aulas o conteúdo ministrado foi sobre Blocos econômicos e Globalização, a disciplina que mais me auxiliou na universidade foi Geografia Urbana, pois tratava de certo modo do mundo globalizado. Deve-se levar em conta que de alguma forma todas as disciplinas estudadas na universidade nos ajudam, pois proporcionam uma nova forma de pensar e buscar conhecimento. (A20)

Durante o período de estágio as disciplinas que mais auxiliaram foram: Geografia Cultural, Geografia de Goiás e do Brasil, e Teoria da Região. Foram utilizados os conceitos de cultura, região, entre outros. Tais conceitos que são aprendidos na

universidade, mas com uma linguagem bem diferente daquela que é ensinada na escola. Mas, com um pouco de esforço e dedicação, consegui adequar os conceitos à linguagem e realidade dos alunos. A maior dificuldade é saber adequar tais conceitos do conteúdo ensinado na escola, mas com o tempo é possível fazer tal adequação e tornar as aulas produtivas em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Posso afirmar que os conteúdos ensinados na universidade, ou seja, os conceitos, podem sim ser utilizados para ensinar Geografia na escola, basta somente ao professor utilizar de sua criatividade e sua percepção da realidade na qual está inserida a escola e seus alunos. (A21)

A Geografia Urbana, Geografia Agrária e a Teoria da Região foram as três disciplinas que mais me ajudaram no estágio porque o conteúdo que eu estava lecionando tratava da região Norte do Brasil, de suas características gerais, tais como: características urbanas, rurais, demarcação de áreas, de biomas, ecossistemas que existem na região Norte. As disciplinas estudadas me ajudaram a entender um pouco melhor as atividades que se desenvolvem na região Norte. (A22)

Os relatos apresentados permitem constatar as relações e as distinções existentes entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica, pois, os estagiários correlacionaram os conhecimentos da universidade como basilares para estarem em sala de aula, ou seja, “entende-se que a partir dos referenciais da Geografia acadêmica se estabelecem os referenciais para a Geografia escolar e esta é aquele conhecimento geográfico efetivamente trabalhado em sala de aula”. (CALLAI, 2013, p. 76). Os estagiários identificaram também que a linguagem e os termos utilizados são diferenciados, sendo necessárias adaptações ao nível cognitivo dos alunos nas aulas de Geografia.

Os exemplos dos dois projetos mencionados e as contribuições das disciplinas do curso foram para elucidar que é possível, a partir dos conteúdos, potencializar a relação universidade e escola. Mas, através do acompanhamento da elaboração e execução de outros projetos, foi possível observar que nem todos conseguiram alcançar tais resultados e houve estagiários que afirmaram que as disciplinas do curso pouco contribuíram para ensinar Geografia na escola-campo.

Exemplificando um caso relativo a essa observação, houve um projeto de ensino sobre Infraestrutura urbana de Porangatu desenvolvido pelos estagiários A3 e A14, que, pela própria temática abordada, tinham reais condições para obter bons resultados, mas isto não ocorreu na prática. O tema foi sugerido pelo professor supervisor de estágio, que estava trabalhando com os alunos conteúdo sobre urbanização brasileira e considerou interessante trazer para o debate a realidade do município. Já na elaboração do projeto, os estagiários demonstraram dificuldades em organizar textos e materiais didáticos para trabalhar os conteúdos, mas por meio de apontamentos feitos pelo professor supervisor de estágio e orientações teórico-metodológicas da professora orientadora, conseguiram elaborar o projeto.

Durante a execução do projeto deixaram transparecer pouco domínio do conteúdo e das ideias, que eram simplesmente expostas, dificultando o diálogo com os alunos para que estes pudessem participar e interessar-se pelas aulas. Com isso, os alunos foram ficando dispersos, tendo havido a necessidade de intervenção do professor supervisor, presente na sala a convite da professora-orientadora, para lidar com a (in)disciplina dos alunos. Em seguida, foi proposto um trabalho de grupo em que cada um deles iria apresentar um aspecto relativo à infraestrutura urbana: a moradia, o trânsito e o saneamento básico. Os estagiários orientaram como deveria ser o trabalho e comunicaram que na próxima aula os alunos iriam apresentá-lo.

No dia da apresentação dos trabalhos não ocorreu interação entre os alunos, pois enquanto um grupo apresentava havia conversa paralela, conversa entre os próprios integrantes do grupo e os estagiários não conseguiram intervir pedagogicamente na situação.

Esse acontecimento provocou nervosismo e insegurança nos estagiários, pois, ao refletirem, chegaram à conclusão de que não tinham conseguido atingir os objetivos propostos. Daí, justificaram o insucesso das aulas pelo mau comportamento dos alunos. De acordo com as observações e diante do exposto, afirmo que os estagiários tiveram dificuldades em mediar os conteúdos trabalhados, não conseguiram orientar-se no sentido de despertar o interesse dos alunos na organização das apresentações e, principalmente, não ofereceram fontes de pesquisa, tendo apenas pedido aos alunos para pesquisarem na internet. Além disso, nem deram o tempo necessário para a preparação do trabalho. Como consequência, esses acontecimentos trouxeram frustrações aos estagiários. Eis o depoimento de um estagiário:

A apresentação dos trabalhos nessa turma foi uma decepção, dois grupos conseguiram apresentar muito mal, era pra falar de Porangatu, eles falaram do mundo inteiro menos do local onde vivem. Não saiu nada produtivo, enquanto apresentavam uns ficavam brincando. Fiquei decepcionada com a sala, deu vontade de largar e sair da sala, é muita desvalorização dos alunos para conosco, achei o fim... Acho que depois dessa aula não vou querer exercer a profissão de professor, é muito complicado... problemas demais. (A14)

Pelo exposto, é possível observar que mesmo com as orientações da professora orientadora no tocante a referenciais teórico-metodológicos e contando com o apoio do professor supervisor no planejamento das aulas, no momento da execução os estagiários assumem a turma e se deparam com situações adversas. Ainda que tenham tido em mãos uma proposta pedagógica de ensino que abordava o local de vivência dos alunos, os estagiários não promoveram um diálogo mais aberto e direto com os mesmos e lhes faltou experiência profissional necessária para conduzir as apresentações e as devidas discussões.

Outro projeto de ensino, desenvolvido pelos estagiários A8 e A9 com a temática *Regionalização do Brasil*, foi mais um exemplo de atividade do estágio que não conseguiu alcançar os objetivos propostos no planejamento. Inicialmente, o projeto tratou de um tema recorrente, ou seja, todo ano tem projeto sobre a regionalização do Brasil na escola, fato que causou pouco interesse aos alunos em conhecer o projeto, pois eles questionaram se teriam que, novamente, decorar o nome dos estados brasileiros pertencentes a cada região. Mesmo que os estagiários tivessem o objetivo de abordar a diversidade do Brasil partindo do estudo de suas regiões, essa ideia ficou delimitada apenas à explicação do conceito de região apreendido na disciplina Teoria da Região, estudada na universidade. Os estagiários não conseguiram promover um diálogo entre o conteúdo geográfico e a realidade dos alunos, fazendo com que a aula ficasse na monotonia caracterizada por professores explicadores e alunos ouvintes passivos.

A proposta feita pelos estagiários de uma atividade em que a turma seria dividida em cinco grupos ficando cada grupo responsável por uma região brasileira causou entusiasmo entre os alunos, mesmo não sabendo eles, ao certo, o que iriam fazer e que região iriam representar. Dessa maneira, ao serem divididos os grupos, foram orientados a realizar a pesquisa sobre a região delimitada e apresentar, sob diferentes aspectos, suas especificidades, devendo no prazo de duas semanas dar-se a culminância do projeto com as apresentações dos grupos.

No dia da culminância ocorreram as seguintes situações. Houve um grupo de trabalho, responsável pela região Centro-Oeste, que se prendeu basicamente às comidas típicas e ao vestuário, ou seja, não se preocupou em apropriar-se de informações basilares sobre a região representada e relacionar Porangatu a essa região, na qual a cidade encontra-se inserida. O grupo da região Norte se restringiu ao suco de açaí e a alguns dados estatísticos da região, tendo os integrantes do grupo afirmado que não prepararam direito o trabalho. Enquanto isso, os demais grupos apenas ficavam preocupados com o que iriam apresentar e não participavam das apresentações dos colegas. Dessa maneira, houve um cumprimento das apresentações programadas sem intervenção e questionamentos dos estagiários nem dos próprios alunos, que apenas queriam encerrar o projeto para degustarem as comidas ali expostas.

A partir desse fato, é possível notar que, apesar da existência de um planejamento, sua execução careceu de interação com os alunos na explicação do conteúdo, de modo que os termos utilizados pelos estagiários não tocaram a realidade dos alunos. Richter (2013) chama a atenção para o fato de que é comum, durante a realização do estágio, os estagiários darem



mais valor aos saberes científicos da geografia do que aos conhecimentos teórico-pedagógicos que fundamentam a prática escolar.

Quando aconteceu a proposta da atividade, os alunos ficaram limitados a uma atitude empirista; reduzidos ao empirismo e sem a intervenção dos estagiários, os conteúdos abordados foram vistos como fim em si mesmo, pouco contribuindo para a produção do conhecimento geográfico. Ao avaliarem a execução desse projeto, os estagiários afirmaram que tiveram dificuldades em mediar o conteúdo aos alunos mesmo tendo o domínio do que estavam expondo, não sabiam como estimular a participação dos alunos e que estes poderiam ter preparado melhor suas apresentações.

Diante disso, ao retomar a discussão em torno das abordagens dos conteúdos geográficos trabalhados na sala de aula correlacionados com as disciplinas estudadas na universidade, dois estagiários posicionaram-se criticamente frente às poucas contribuições das disciplinas do curso de Geografia da UEG para o ensino dos conteúdos na escola. Eis seus depoimentos deles:

Com as atividades de estágio fomos postos à frente do cotidiano escolar embasados no referencial epistemológico das disciplinas na universidade. Estas disciplinas acadêmicas, apesar de serem ministradas em um curso de licenciatura, não possuem os critérios pedagógicos necessários à formação dos professores, ou seja, uma formação pedagógica para a Geografia escolar. (A15)

A maioria das disciplinas propostas aos acadêmicos não contribui, pelo fato da Geografia acadêmica se apresentar um tanto deficiente no que diz respeito ao ensino. Considerando que o ensino na universidade se mostra como um corpo complexo ao aluno que sai da escola, adentra a universidade e se depara com outra Geografia. (A17)

Os depoimentos dos estagiários revelam que o curso de Geografia da UEG apresenta lacunas a serem superadas para garantir qualidade na formação dos futuros professores. Ficou demonstrado, nas falas dos estagiários, a falta de tratamento pedagógico aos conhecimentos científicos. Essa questão é ainda um desafio a ser superado. Outra lacuna refere-se ao fato de que ainda há professores de disciplinas específicas que não possuem consciência/clareza dos conteúdos que são abordados na Geografia escolar e acabam promovendo ainda mais a distinção entre as duas geografias. Diante disso, Callai (2013) alerta:

Formar professores, então, requer que nos cursos de formação inicial sejam trabalhados os conteúdos de forma que incorporem os princípios didático-pedagógicos dos mesmos. Ao vivenciar as formas de aprender Geografia o graduando poderá estabelecer as bases para ensinar a disciplina. (p.81)

Em face das questões postas, destaco para discussão o momento vivenciado pelos estagiários nessa fase de execução dos projetos de ensino e da regência, o de ser professor na sala de aula. Na narrativa 2, sete estagiários colocaram em evidência a apreensão de estar na sala de aula na condição de professores:

Mesmo com uma proximidade conferida aos alunos não me senti suficientemente bem na função de professor. (A4)

Primeiramente ao entrar no processo de regência na escola foi um momento de muita expectativa, principalmente por se tratar das experiências vividas a mais difícil, aonde tenho que assumir o papel de professor. (A10)

A dificuldade maior é na hora de executar as aulas, quando se colocar na posição de professor parece que se torna mais difícil. (A12)

Passamos por várias dificuldades como de ministrar o conteúdo, ficar de frente para uma sala de adolescentes como professor não é fácil. (A14)

O estágio, principalmente, na regência se esbarra em dificuldades acerca da primeira experiência em sala de aula. Embora as aulas teóricas da universidade nos preparem para isso, o momento da regência em que assumimos a postura de um professor é desafiador. (A17)

Estar na condição de professor, lidar com os alunos fazendo com que [se] interesse[m] pelo conteúdo, manter a disciplina foram umas das dificuldades encontradas. (A20)

As dificuldades foram muitas, principalmente, pelo fato do desinteresse dos alunos e também pela minha timidez devido à condição de estar à frente como professora. (A21)

A apreensão expressa nesses relatos contribuiu para que pudesse elencar outras dificuldades que os estagiários tiveram no desenvolvimento dos projetos de ensino e da regência, que podem justificar os sentimentos frente à situação de ser professor. Entre as principais dificuldades destacadas tem-se a indisciplina, o desinteresse e a desmotivação dos alunos, bem como o pouco tempo que os estagiários tiveram para planejar as atividades devido ao trabalho. Observem-se os depoimentos dos estagiários:

Nesse processo do projeto e da regência as dificuldades encontradas foram o tempo, pois trabalho e tive pouco tempo para preparar o material. (A1)

Dificuldades surgiram durante o projeto e a regência, dentre elas destaco como principal a indisciplina. (A2)

Na fase da regência tivemos que superar desafios na sala de aula, trabalhar com alunos indisciplinados, muitos sem estrutura familiar, que atrapalhavam as aulas. (A3)

Na regência tive um pouco de dificuldade devido à desmotivação dos alunos. (A8)

O grande desafio era manter os alunos interessados na aula, eram alunos dispersos que quando chamávamos a atenção deles, os mesmos ficavam mais desinteressados. (A12)

A indisciplina dos alunos dificultou também a execução das aulas. (A14)

Na regência tivemos algumas dificuldades em relação à indisciplina dos alunos. (A19)

As dificuldades foram muitas, principalmente, pelo fato do desinteresse dos alunos. (A2)

Posto isso, os depoimentos apontados sugerem que os conteúdos geográficos abordados aliados à indisciplina, ao desinteresse e à desmotivação dos alunos, à falta de material didático, à dificuldade de conciliação com o trabalho, e à formação docente insuficiente dos estagiários foram fatores limitantes na relação universidade e escola. Há, pois, que se cuidar para que as atividades de estágio não se tornem apenas uma obrigação a cumprir para concluir o curso de licenciatura em Geografia e, também, para que essa situação experienciada pelos estagiários não acarrete um momento de desistência da profissão docente. Por esses motivos, faz-se necessária uma relação mais estreita entre o estágio e demais disciplinas do curso de modo que os formadores de professores tenham compromisso de abordar os conteúdos dimensionando-os e levando em consideração a realidade escolar.

Perante a análise dos dados apresentados, considero haver diferentes aspectos em que o papel dos conteúdos permitem estabelecer a relação universidade e escola, dentre os quais destaco: a universidade, ao oferecer uma boa formação aos licenciandos, contribui para que estes consigam ensinar os conteúdos geográficos na sala de aula; o referencial teórico-metodológico dos estagiários é basilar para o conhecimento e o domínio do assunto a ser abordado; os conteúdos podem ser motivadores para que os alunos aprendam Geografia ao tratar de temáticas que fazem sentido para suas vidas na realidade cotidiana; os conteúdos não são passíveis de transmissão, fazem-se necessários a participação e o envolvimento dos alunos por meio da mediação didática do professor no processo de construção do conhecimento geográfico.

Sob esse prisma, no item a seguir faz-se um levantamento de propostas de encaminhamentos que tenham como finalidade possibilitar uma aproximação cada vez mais efetiva entre a universidade e a escola na construção da Geografia escolar.

### 3.2 Propostas de encaminhamentos para a aproximação universidade e escola na construção da Geografia escolar

Com a intencionalidade de propor encaminhamentos para a aproximação universidade e escola na construção da Geografia escolar, é importante ressaltar que as propostas aqui apresentadas têm como ponto de partida as reflexões e os avanços constatados durante a realização desta investigação, bem como os referenciais teórico-metodológicos abordados por estudiosos que visam estreitar a relação entre essas instituições de ensino. Para tanto, não se pretende apresentar um receituário de propostas, mas se objetiva sistematizar possíveis encaminhamentos que favoreçam aos professores e pesquisadores pensar em desdobramentos para futuras investigações.

Em relação às reflexões e aos avanços constatados, há três importantes fatores que contribuíram para a aproximação universidade e escola, a saber: 1) planejamento escolar; 2) papel do professor orientador e do professor supervisor de estágio; 3) papel dos conteúdos geográficos. Referente ao planejamento escolar, faz-se necessário elucidar seu processo de elaboração, execução e avaliação, pois toda atividade de estágio precisa ser planejada, seja ela proposta pelo professor orientador e desenvolvida pelos estagiários, seja proposta pelos estagiários e desenvolvida com os alunos da escola.

A fase do projeto de ensino e a regência são momentos essenciais para os estagiários comprovarem a importância do planejamento nas atividades a serem desenvolvidas nas escolas-campo. A proposição de aulas com diferentes temáticas para o estudo dos conceitos e/ou conteúdos geográficos de modo sistematizado, pressupõe o uso de um bom planejamento, constituído por objetivos, conteúdos e métodos que, aliados, potencializam o ensino-aprendizagem nas aulas de Geografia.

Cavalcanti (2002) legitima esse encaminhamento ao afirmar que há um pressuposto mais geral de que o ensino é um processo que contém componentes fundamentais e, entre eles, há de se destacarem os objetivos, os conteúdos e os métodos. Numa proposta pedagógico-didática discutida e referenciada teoricamente, esses componentes são articulados e interdependentes. Com base nesse pressuposto, em estudos mais recentes, a mesma autora apresenta uma sequência de ensino sob bases vigotskianas com o objetivo de mediar os processos de aprendizagem dos alunos alcançando-se as metas de formação de conceitos geográficos.

Ou melhor, para atingir a formação de conceitos geográficos, a proposta *Mediação didática na geografia* tem como base os elementos componentes do processo de ensino (objetivos, conteúdos, métodos). Dessa maneira, tendo como referência os conteúdos

geográficos, que geralmente seguem um currículo prescrito, o planejamento do professor deve conter três momentos sequenciais, nos quais se promovam as seguintes operações mentais dos alunos: problematizar, sistematizar e sintetizar. Sobre essa sequência de ensino, Cavalcanti (2013) destaca:

Um trabalho assim orientado inicia-se tendo como referência o conteúdo convencionalmente definido para o estudo, mas tem um objetivo maior que é pensar em como aquele conteúdo pode ajudar a pensar mais amplamente o mundo em que se vive, a compreender melhor a prática realidade cotidiana, com elementos novos, com instrumentos do pensamento que antes não se tinha. (p. 392)

Por se tratar de proposta recentemente apresentada pela autora, não foi possível trabalhá-la com os estagiários. A orientação feita pelos professores orientadores de estágio no tocante ao planejamento seguia uma sequência didática com metodologias diferenciadas, trabalhando-se com a realidade do aluno, tendo, por isso, como referência seu lugar de vivência. Para atingir tais objetivos, a mediação do professor foi fundamental para que, ao abordarem os conteúdos geográficos passassem por meio da problematização, convidando o aluno a participar das aulas, aguçando o seu pensar e a refletir sobre as questões abordadas.

Os estagiários, ao elaborarem atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, tinham o objetivo de possibilitar o acompanhamento e a verificação do processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos diante dos conceitos geográficos. Por fim, fazia-se necessária a avaliação do planejamento executado com a finalidade de se constatar se os objetivos almejados foram atingidos. Se não fossem atingidos, buscar-se-ia elencar os erros e/ou as dificuldades encontradas para sua superação.

O segundo fator considerado importante para a aproximação universidade e escola evidenciado nesta investigação diz respeito ao papel do professor orientador e do professor supervisor de estágio. Por serem profissionais que mantêm contato mais direto com os estagiários, possuem a responsabilidade de intervir diretamente com os estagiários no espaço escolar, dando orientações didático-pedagógicas, apoio e sugestões quanto à docência. Sendo assim, torna-se essencial o acompanhamento desses professores na formação dos futuros profissionais da Geografia.

Em relação ao professor supervisor de estágio, que realiza um trabalho voluntário junto aos estagiários, fazem-se necessários tanto por parte da universidade quanto da escola seu reconhecimento e valorização. Pode-se dizer que a falta desse reconhecimento e valorização dos supervisores de estágio das escolas-campo de Porangatu influenciou no fato de ainda haver professores que não permanecem na sala, principalmente durante as aulas ministradas pelos estagiários, por desejarem fazer dos estagiários seus substitutos e/ou por

não participarem das reuniões ampliadas promovidas pela UEG/Porangatu com a comunidade escolar.

Essas proposições demonstram, ainda, a realidade e os desafios a serem encarados para não se prejudicarem a formação e a qualificação do futuro professor de Geografia. Por isso, a importância de se estabelecer entre o professor orientador e o professor supervisor de estágio um diálogo mais próximo e constante, uma parceria que permita ao professor supervisor o reconhecimento de seu papel assim como do professor orientador e dos outros professores do curso, como formador de professores, proposta embasada em Pimentel e Pontuschka (2011); e Lopes (2013).

Por meio da investigação realizada, foi possível também constatar o acompanhamento de professores supervisores durante a elaboração e o desenvolvimento das atividades de alguns estagiários dando apoio e orientações sobre o contexto da escola e a realidade dos alunos, sugerindo materiais didáticos, envolvendo-os nas aulas para participarem das discussões e de atividades extraclasse. Ou seja, fazendo-se presentes e ativos no processo de formação docente dos licenciandos em Geografia. Os estagiários reconheceram e valorizaram suas contribuições por meio das palavras descritas nos diários de campo e nas narrativas expostas no decorrer do segundo capítulo, que demonstraram contentamento quanto ao acompanhamento recebido.

O terceiro fator importante refere-se ao papel dos conteúdos geográficos trabalhados na sala de aula como potencializadores da aproximação universidade e escola em interfaces entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica. Sob essa premissa, há que se levar em consideração os conhecimentos científicos e pedagógicos construídos por meio das disciplinas do curso de Geografia, pois esses conhecimentos, no momento do estágio, podem ser facilitadores ou limitantes na construção da Geografia escolar.

Sendo assim, a proposta sobre a qual tenho me apoiado refere-se a um projeto integrador das disciplinas científicas e pedagógicas do curso por meio do estágio, para que se possa contribuir com os estagiários na superação de dificuldades que se apresentam, principalmente durante a execução dos projetos de ensino e de regência, ao ensinarem determinados conteúdos geográficos que foram aprendidos, em boa parte, por meio da matriz curricular do curso de Geografia da UEG/Porangatu. Exemplo dessas dificuldades é a resistência apresentada pelos estagiários ao abordarem conteúdos relacionados a Cartografia (coordenadas geográficas, fusos horários, escala), apesar de terem estudado a disciplina Cartografia Sistemática e Temática na universidade.

Desse modo, ainda é presente na realidade do curso de Geografia da UEG a responsabilidade, quase exclusiva, dada aos professores de disciplinas pedagógicas em relação à formação docente dos licenciandos. Ainda há a existência de professores que não se comprometem a dar tratamento pedagógico aos conteúdos específicos abordados na universidade em relação aos conteúdos da Geografia escolar. Diante disso, é necessária uma estreita relação entre o estágio e o embasamento teórico-metodológico fornecido pelas disciplinas do curso, o que, com base nos conteúdos geográficos, contribuiria na obtenção de bons resultados nas aulas de Geografia na escola.

Ante as propostas apresentadas, levando-se em consideração as reflexões e avanços conquistados durante a realização do estágio dos sujeitos da pesquisa, aponto ainda outros encaminhamentos para a aproximação universidade e escola, entre eles, ações referentes ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e pesquisa no estágio. O PIBID visa a elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração universidade e escola básica. Por meio do PIBID, os futuros professores, que podem estar cursando o primeiro ano de Licenciatura em Geografia, inserem-se no cotidiano das escolas, conhecem a realidade escolar e realizam ações que busquem a superação de problemas identificados durante as aulas de Geografia que limitam o ensino-aprendizagem dos alunos. No momento da realização do estágio, considera-se que os bolsistas desse programa sobressaem-se nas atividades propostas, atingindo melhores resultados, com menos dificuldades em assumir a docência.

Em relação às ações do PIBID como proposta de encaminhamento para a aproximação universidade-escola, Bueno (2013) afirma:

Dentre os programas que visam à articulação da Universidade com a Educação Básica situa-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (PIBID/CAPES), cujo desafio é viabilizar uma forma de democratizar o saber que se produz na escola, tanto pelos educandos, como pelos educadores, bem como aquele que é produzido na academia pelos alunos bolsistas. Também visa favorecer a formação de um professor capaz de promover ações que possibilitem ao educando a construção de conceitos geográficos. O enfoque do programa se baseia, ainda, em um aprendizado junto ao professor da Educação Básica, no sentido de trabalhar com ele e, não, para ele, aprendendo com aqueles que já possuem experiências na ação docente. (p. 146)

A presente investigação não contou com estagiários bolsistas do PIBID, pois as bolsas de Iniciação à Docência concedidas pela CAPES em cotas institucionais com validade acordadas no Projeto Institucional da UEG-Porangatu se tornarão vigentes somente a partir de 2014. No mês de dezembro de 2013, foi lançado o edital para o processo seletivo simplificado para bolsistas dos cursos de licenciatura da UEG/Porangatu, no qual foram ofertadas dez bolsas para o curso de Licenciatura em Geografia. Esse fato tem gerado grandes expectativas

para o coordenador do projeto, para o supervisor da escola básica, para os professores orientadores de estágio, assim como, acredito, também para os licenciandos, pois além de receberem uma bolsa estarão recebendo contribuição significativa para sua formação docente. Entretanto, como outros programas de formação, o PIBID pode contribuir, assim como o Estágio Supervisionado, na relação universidade e escola básica.

Outro encaminhamento a ser apresentado é a pesquisa no estágio. Ao se considerar que as atividades realizadas pelos estagiários sejam um momento de reflexão, questionamento e possível intervenção na realidade escolar, aponto que a pesquisa no estágio pode dar-se por meio do desenvolvimento do Trabalho de Curso dos licenciandos, com estudos relacionados às problemáticas enfrentadas durante a realização dos estágios, assim como projetos de pesquisa a serem desenvolvidos na escola durante ou após a realização do estágio. Pimenta e Lima (2010) consideram que os projetos são possibilidades metodológicas que podem gerar produção de conhecimento sobre o real e responder às demandas da escola por meio da elaboração de propostas que estabeleçam um diálogo entre escola e universidade.

Nessa direção, Santos (2013) enfatiza que a pesquisa possibilita aos futuros docentes desenvolverem a reflexão e análise acerca do contexto escolar e sobre as responsabilidades do docente frente à transformação do mundo, enriquecendo sua formação acadêmica através de uma ação reflexiva. A mesma autora ainda acrescenta:

Nessa perspectiva, ressalto que a pesquisa não deve acontecer somente na formação inicial. Ela deve ocorrer de forma permanente, [...]. O estágio enquanto espaço de pesquisa tem demonstrado a importância da pesquisa, na medida em que possibilita articulação teoria-prática, o fortalecimento da identidade docente e a formação do professor-pesquisador. (p. 75 e 76)

Nesse contexto insere-se uma das justificativas desta investigação. O fato de ter escolhido como objeto de pesquisa o estágio na formação do professor de Geografia se deu pela continuidade dos estudos da professora orientadora de estágio que assume o papel de pesquisadora no seu campo de atuação profissional, a fim de promover uma discussão acerca da relação universidade e escola, ainda um desafio a ser enfrentado no processo de formação inicial do curso de Geografia da UEG.

Sabe-se que os encaminhamentos propostos são, certamente, elementos condicionantes para se efetivar a aproximação entre universidade e escola, mas ainda estão longe do ideal. Por isso, a pesquisa no estágio, com o papel de promover investigações diante aos desafios enfrentados, poderá levar a outros encaminhamentos e/ou possibilitar a intervenção no processo formativo (universidade) e a interação entre este e a realidade no campo social (escola).



## Considerações finais

Promover um estudo discutindo a relação universidade e escola no Estágio Supervisionado em Geografia é contemplar um desafio a ser enfrentado no processo de formação do futuro professor. Para estabelecer a aproximação entre as referidas instituições, foi preciso, inicialmente, conhecer os problemas enfrentados pelos sujeitos envolvidos no estágio.

Mediante a análise dos dados e informações obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados, foi possível compreender os limites a serem ainda enfrentados no estágio em Geografia e os avanços já conquistados na relação universidade e escola. As evidências apresentadas nesta dissertação, à luz das teorias, permitiram discussões e reflexões acerca das atividades realizadas pelos estagiários referentes ao contexto da universidade, da escola, dos conteúdos geográficos e da professora-pesquisadora desta investigação.

Posto isso, a pesquisa realizada permite algumas considerações acerca dos limites e das possibilidades de, por meio do estágio, efetivar-se a relação universidade e escola. Referente à inserção na escola-campo, no primeiro momento do estágio, em que ocorreu o encaminhamento dos estagiários e do professor orientador às escolas, a equipe gestora destas, juntamente com o professor supervisor, mostrou-se receptiva e ofereceu condições que favoreceram a efetivação das atividades do estágio na escola. Posteriormente, houve situações em que a equipe gestora não apoiou a realização de algumas atividades (projetos de ensino) e a ausência do professor supervisor em sala de aula dificultou a execução do planejamento de ensino.

A partir de situações como essa, foi possível perceber que a receptividade da escola é temporária, o que fica evidente a partir do fato de os estagiários, por meio dos projetos de ensino mobilizarem os alunos e logo se depararem com limitações postas pela equipe gestora, que interferiu no desenvolvimento das atividades planejadas. O posicionamento dos professores supervisores também pôde ter contribuído para essa limitação, pois esses profissionais ainda não reconhecem seu papel na formação dos estagiários. Isso fica evidenciado por sua ausência na reunião ampliada com a comunidade escolar promovida pela universidade e por, muitas vezes, considerarem os estagiários como professores substitutos.

Na chegada à escola, os estagiários acabam sendo vistos pelos professores supervisores como a possibilidade de terem um substituto, embora com a justificativa de que para se aprender ser professor é necessário ministrar aulas. Daí a importância de a universidade orientar que a relação teoria e prática se dá num processo gradativo de inserção

dos estagiários na escola e na sala de aula, como também, de promover um diálogo com os professores supervisores para que participem das atividades do estágio e de demonstrar reconhecimento e valorização do trabalho deles, em conjunto com o dos professores orientadores de estágio, como formadores de professores.

Outra consideração a ser feita refere-se à *escola de dados*, evidenciada na fase de observação/diagnose realizada pelos estagiários. Pelos relatos registrados nos diários de campo, ainda é comum resumir essa fase a apenas dados quantitativos de aspectos estruturais da escola, fazendo com que os próprios estagiários não dessem importância ao momento da observação/diagnose e com que os professores supervisores e equipe gestora considerassem que eles deveriam estar em sala de aula e não em outros espaços da escola. Mas houve também experiências concretas que, nessa fase, foram importantes para o conhecimento das dimensões pedagógica, profissional e organizacional da escola em seus diferentes aspectos, tais como a participação em conselho de classe, entrevistas semiestruturadas com professores e alunos, interação com o espaço escolar e com os alunos através das aulas observadas.

O estágio, ao possibilitar que os sujeitos da pesquisa saíssem da universidade e conhecessem a realidade escolar foi um momento que envolveu um posicionamento de decisão e/ou desistência profissional docente. Ainda é uma realidade no curso de Geografia da UEG-Porangatu os estagiários nem sempre assumirem a profissão docente como tema e objetivo de sua formação. Esse fato dificulta melhores resultados durante a realização do estágio, pois este é feito, muitas vezes, apenas para que se cumpra a carga horária obrigatória. Por isso, a importância do encantamento pela docência desde o primeiro ano do curso: os professores das diferentes disciplinas deveriam direcionar seus conteúdos para a dimensão didático-pedagógica, considerando a escola como campo de atuação profissional e promovendo uma relação mais próxima entre a universidade e a escola, não deixando apenas para o estágio essa atribuição.

Dessa maneira, acredito, os estagiários enfrentariam menos dificuldades quando chegassem ao estágio. Pois, neste estudo, as dificuldades detectadas estavam relacionadas ao fato de os estagiários terem que ministrar aulas, assumir a condição de futuros professores e lidar com a realidade escolar. Além do mais, houve licenciandos que, por serem trabalhadores, tiveram que conciliar o estágio com o trabalho e a universidade, tendo em vista que, até o momento, não houve uma política institucionalizada que atentasse para essa questão, que poderia ser resolvida com uma reestruturação da matriz curricular do curso de Geografia.

Chamo ainda a atenção para o fato de que houve estagiários que consideraram o estágio burocrático, resumido a fichas e relatórios a serem preenchidos e assinados. Essa constatação é problemática na relação universidade e escola, pois fichas e relatórios se fazem necessários para que a universidade tenha a comprovação de que o estágio foi realizado e é, também, uma maneira de fazer cumprir o cronograma do estágio, tendo em vista que, à medida que cada fase é finalizada, as fichas são recolhidas pelos professores orientadores.

Para a escola, as fichas são consideradas documentos que registram a frequência do estagiário. Se este não realizar as atividades previstas, a escola não as assinará nem carimbará, ou seja, existem como responsabilidade burocrática e institucional. No entanto, tenho receio de que o estágio se resume a essas fichas, devido à possibilidade de fraude por meio de acordos ilícitos e de trocas de favores entre estagiários e escola. Por esse motivo, considero de fundamental importância o acompanhamento e a visita regular dos professores orientadores à escola para o conhecimento real da frequência dos estagiários e realização das atividades em acordo com os professores supervisores.

Já houve casos no curso de Geografia da UEG/Porangatu de os professores orientadores irem às escolas-campo somente na fase da regência para avaliar os estagiários. As orientações eram feitas apenas dentro dos muros da universidade, o que, acredito, possibilitou estágios que se resumiram ao preenchimento leviano de fichas e relatórios de atividades pretensamente realizadas. Existe, sem dúvida, a possibilidade de isso ainda acontecer; no entanto, acompanho meus estagiários com visitas, no máximo quinzenais, à escola e acontece de, muitas vezes, eles estarem presentes no espaço escolar ou na sala de aula, converso com os professores supervisores que comentam sobre como está o envolvimento e a participação dos estagiários na escola.

A investigação também promoveu uma discussão sobre o papel dos conteúdos enquanto potencializadores e/ou limitantes da relação universidade e escola. Por meio da elaboração e execução de alguns projetos de ensino na regência, foi possível observar que os conteúdos geográficos estabeleceram essa relação, quando os estagiários demonstraram conhecimento e domínio de temáticas que se relacionavam ao cotidiano dos alunos, motivando a participação deles nas aulas de Geografia. Logo, as disciplinas cursadas na universidade e a orientação didático-pedagógico dos professores orientadores e dos professores supervisores de estágio contribuíram no ato de planejar e desenvolver as aulas que possibilitaram o ensino-aprendizagem dos alunos em Geografia.

Em contrapartida, também foi possível observar que a indisciplina, o desinteresse e a desmotivação dos alunos, a falta de material didático, a dificuldade de conciliar o estágio com

o trabalho e a formação docente insuficiente dos estagiários foram fatores limitantes da relação universidade e escola. Essas limitações foram demonstradas durante o desenvolvimento dos projetos de ensino em que os estagiários apresentaram dificuldades de abordar os conteúdos geográficos, levando-se em consideração, também, a ausência do professor supervisor na sala de aula; pouca experiência docente para contornar as adversidades ocorridas durante as aulas; pouco tempo para o planejamento das devidas atividades, por ter que conciliar o estágio com outras atividades das disciplinas cursadas na universidade; o pouco domínio didático do conteúdo para mediar o conhecimento geográfico e o fato de as disciplinas pouco terem contribuído para a formação do futuro professor de Geografia.

Essas considerações permite concordar com os depoimentos dos estagiários na narrativa 5, que se posicionaram em relação à importância do estágio na relação universidade e escola. Mesmo ficando evidenciada a importância do estágio na relação estabelecida entre a universidade e a escola, também foram denunciadas as barreiras existentes nessa relação. Entre elas, esteve a consideração da universidade e da escola como realidades distintas; a conciliação estágio e trabalho; estágio burocrático; falta de apoio da gestão escolar; moradia fora da cidade-sede da IES; falta de experiência profissional; entre outras. Algumas dessas barreiras também foram mencionadas como dificuldades enfrentadas no estágio, ainda que pontuais, elas podem condicionar o debruçar-se sobre essa realidade em outras pesquisas.

Assim, o estágio, ao proporcionar a relação universidade e escola, ora aparecem como espaços dicotomizados em realidades distintas, em que a universidade é a detentora da teoria e a escola é o lugar da prática, ora aparecem como espaços formativos essenciais para a formação do futuro professor de Geografia, cuja aproximação é algo possível de se efetivar.

Esta investigação possibilitou reflexões acerca da minha atuação enquanto professora orientadora de estágio. Anteriormente à pesquisa, eu tinha uma concepção linear da relação universidade e escola, ou seja, a universidade era a responsável pela formação acadêmica do aluno, que precisaria realizar o estágio para concluir o curso e iria até a escola para realizá-lo. A escola, por ser uma instituição pública tem que receber o estagiário e assim, lhe permitiria ali realizar suas atividades.

Com a pesquisa essa concepção alcança outras dimensões. Foi possível, através do exercício analítico realizado neste estudo, chegar à premissa de que a universidade e a escola são dois espaços formativos essenciais para a formação do futuro professor de Geografia e que essas instituições precisam de uma aproximação mais efetiva, sendo o estágio elemento potencializador dessa realização. Não devo considerar que uma das instituições seja mais

importante que a outra, mas a relação teoria e prática deve ocorrer tanto na universidade quanto na escola. Observo também que a relação entre universidade e escola se dá quase que especificamente por meio de dois conjuntos de atores envolvidos no estágio, de um lado os professores orientadores e do outro, os professores supervisores.

Diante disso, considero necessário o envolvimento e o compromisso de outros atores da universidade (direção, coordenação do curso, coordenação adjunta do estágio, colegiado) e da escola para que se torne mais profícua essa relação. A Reunião Ampliada da UEG com a Comunidade Escolar pode ser um elemento mediador entre as instituições referendadas, mas ainda apresenta lacunas a serem superadas, inclusive a ausência dos professores supervisores de estágio.

Esta investigação, ao consentir que minha pessoa vivenciasse a postura de professora-pesquisadora provocou alguns embates no momento da escrita da dissertação. Não é fácil afastar-me da realidade na qual estou inserida e, enquanto pesquisadora, identificar por meio dos dados e informações coletadas pelos estagiários (alguns deles meus ex-alunos) os problemas e os limites existentes no Estágio Supervisionado em Geografia na relação universidade e escola. É como se estivesse denunciando situações com cuja ocorrência estou de acordo e para cuja ocorrência estou contribuindo. Tenho de admitir que há situações institucionalmente postas em relação às quais pouco ou quase nada pode ser feito. Em relação a outras nada se faz, por se considerar que, por ter sido sempre daquele jeito, não se precisa mudar. Assim como acredito, também, que muitos dos problemas deixaram de ser evidenciados nas narrativas e nos diários de campo pelo fato de os estagiários não quererem “sair mal na fita” com a professora-pesquisadora.

Mesmo diante de tais embates, acredito que esta pesquisa, traz possibilidades de reflexões importantes e aponta possibilidades de mudanças de atitudes nos profissionais envolvidos direta ou indiretamente no estágio. Os resultados obtidos e as propostas de encaminhamentos apresentados, mesmo que pontuais e/ou até preliminares, podem contribuir para subsidiar outras pesquisas e avançar nas discussões acerca do estágio na formação do professor de Geografia.

## Referências

- ABREU, Silvana de. O Estágio Supervisionado na formação do professor de Geografia: diálogos ininterruptos. In: ALBUQUERQUE, M. A. M. de; FERREIRA, J. A. S. (Orgs.). *Formação, Pesquisas e Práticas Docentes: Reformas Curriculares em Questão*. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p. 87-104.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de. Imagens de uma escola: a produção de vídeo no estágio de prática de ensino. p. 267-273. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002.
- BARREIRO, Iraíde M. F.; GEBRAN, Raimunda A. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 11.788/2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes, DF: MEC, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm) Acesso em: 15 set. 2013.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. MEC. *Resolução CNE/CP nº 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, Brasília: Senado Federal, 2002a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf) Acesso em: 15 set. 2013.
- \_\_\_\_\_. MEC. *Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. DF: MEC, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em: 15 set. 2013.
- \_\_\_\_\_. MEC. *Parecer CNE/CP nº 9/2001*. Diretrizes Curriculares para a formação dos professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. DF: MEC, 2001<sup>a</sup>. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 15 set. 2013.
- \_\_\_\_\_. MEC. *Parecer CNE/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da educação básica. DF: MEC, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Acesso em: 15 set. 2013.
- BUENO, Míriam Aparecida. Ações do PIBID para a melhoria do ensino de Geografia: reflexões iniciais sobre diferentes estratégias pedagógicas e formação de professores. *Desafios da Didática de Geografia*. In: SILVA, Eunice Isaias; PIRES, Lucineide Mendes (Orgs.). Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 145-158.
- CALLAI, Helena Copetti. *A formação do profissional da geografia: o professor*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. (Coleção Ciências Sociais)
- \_\_\_\_\_. *A formação do profissional da Geografia*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio Souza (Orgs.). *Formação, Pesquisas e Práticas Docentes: Reformas Curriculares em Questão*. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p. 367-394.

\_\_\_\_\_. Formação inicial e continuada em geografia: Trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de. (Orgs) *Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da Geografia*. Goiânia: NEPEG, 2008. p. 85-102.

\_\_\_\_\_. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.

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

\_\_\_\_\_. *O ensino de geografia na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor Universitário na transição de paradigmas*.

2. ed. Araraquara: Junqueira & Marim Editores, , 2005

DEMO, Pedro. *Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

KAOULE, Anna Maria K. O Estágio Supervisionado e suas contribuições na formação dos professores de Geografia. p. 57-78. In: BENTO, Izabella Peracini; OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. (orgs.) *Formação de professores: pesquisa e prática pedagógica em geografia*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

\_\_\_\_\_.; SOUZA. Vanilton Camilo de. Desafios atuais em relação à formação do professor de Geografia. *Desafios da Didática de Geografia*. In: SILVA, Eunice Isaias; PIRES, Lucineide Mendes. (Orgs.). Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 87-105.

LOPES, Claudivan S. A formação do professor de Geografia na Universidade Estadual de Maringá: o Estágio Supervisionado e as estratégias formativas. In: *Anais do 12º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia*. Paraíba de 15 a 19 de setembro de 2013. p. 184-195.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, João F.; DOURADO, Luiz F.; GUIMARÃES, Valter S. A reformulação dos cursos de Licenciatura da UFG: construindo um projeto coletivo. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação*. UFG, jul./dez. 2003. p. 195-204. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1454>. Acesso em: 10 out. 2013.

PASSINI, Elza Yasuko. *Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado*. São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, Carolina M. R. Bush. Tão Longe Tão Perto: os entrelaces da universidade com a escola. *Desafios da Didática de Geografia*. In: SILVA, Eunice Isaias; PIRES, Lucineide Mendes. (Orgs.). Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 125-144.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). *Didática e formação de professores: percurso e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. *Estágio e Docência*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTEL, Carla S.; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O papel dos professores da educação básica na formação inicial de alunos da licenciatura em Geografia. *Revista Geográfica de América Central*. Número Especial EGAL: 2011, Costa Rica. p. 1-16.

RICHTER, Denis. Os desafios da formação do professor de Geografia: o Estágio Supervisionado e sua articulação com a escola. In: SILVA, Eunice Isaias; PIRES, Lucineide Mendes. (Orgs.). *Desafios da Didática de Geografia*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 107-124.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Poderes Instáveis em Educação*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. O Estágio Supervisionado na formação dos professores de Geografia. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio Souza (Orgs.). *Formação, Pesquisas e Práticas Docentes: Reformas Curriculares em Questão*. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p. 59-86.

\_\_\_\_\_. *O Estágio enquanto espaço de pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em Geografia*. 2012. 151 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

\_\_\_\_\_. Estágio Supervisionado em Geografia: discursos e práticas. In. CASTELLAR, Sônia M. V.; CAVALCANTI, Lana S.; CALLAI, Helena C. (Orgs.). *Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012.

SATO, Elizabeth Cristina Macceo; FORNEL, Silvia Renata. Conhecimento do espaço escolar. In. PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. *Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado*. São Paulo: Contexto, 2007.

SOUZA, Vanilton Camilo de. Desafios do Estágio Supervisionado na formação do professor de Geografia. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio Souza (Orgs.). *Formação, Pesquisas e Práticas Docentes: Reformas Curriculares em Questão*. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p. 105-130.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 13. Rio de Janeiro: Anped, 2000. p. 5-24.

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

TOSCHI, Mirza Seabra. CMDI – Comunicação Mediada por Dispositivo Indutor: elemento novo nos processos educativos. In: LIBÂNEO, José C.; SUANNO, Marilza V. R. *Didática e escola em uma sociedade complexa*. Goiânia: CEPED, 2011.

UEG. *Projeto Pedagógico do Curso de Geografia*. Porangatu: UEG, 2010a.

\_\_\_\_\_. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. Política e regulamentação de estágio, atividades complementares e trabalho de curso nos cursos de graduação nas modalidades licenciatura, bacharelado e tecnológico e prática como componente curricular nos cursos de licenciatura. *Caderno de Orientações 2*. Anápolis: UEG, 2010b. Disponível em: [http://www.cdn.ueg.br/arquivos/PRG/conteudoN/664/caderno\\_2.pdf](http://www.cdn.ueg.br/arquivos/PRG/conteudoN/664/caderno_2.pdf). Acesso em: 05 set. 2013.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.



## **Apêndices**

## Apêndice 1

### NARRATIVA 1

#### **O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: relação universidade e escola**

Claudia do Carmo Rosa

[claudiamorosa@yahoo.com.br](mailto:claudiamorosa@yahoo.com.br)

Mestrado/IESA/UFG

Nome: \_\_\_\_\_

Escreva um texto demonstrando como foi sua inserção na escola-campo de estágio durante o primeiro semestre de 2012. Quais foram as situações que te motivaram para realização do Estágio? Quais as dificuldades enfrentadas e como você superou tais dificuldades?

Para escrever esse texto, você pode recorrer aos seus diários de campo, aos seus textos ou a outras anotações/documentos.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Apêndice 2

### NARRATIVA 2

#### **O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: relação universidade e escola**

Claudia do Carmo Rosa

[claudiamorosa@yahoo.com.br](mailto:claudiamorosa@yahoo.com.br)

Mestrado/IESA/UFG

Nome: \_\_\_\_\_

Escreva um texto demonstrando como foi o envolvimento com a Geografia escolar na fase de elaboração e execução do projeto de ensino e da regência. Que dificuldades tiveram e o que foi feito para superá-las?

Para escrever esse texto, você pode recorrer aos seus diários de campo, aos seus textos ou a outras anotações/documentos.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Apêndice 3

### NARRATIVA 3

#### **O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: relação universidade e escola**

Claudia do Carmo Rosa

[claudiamorosa@yahoo.com.br](mailto:claudiamorosa@yahoo.com.br)

Mestrado/IESA/UFG

Nome: \_\_\_\_\_

Escreva um texto demonstrando como foi a realização das atividades do estágio durante este ano. Que dificuldades tiveram e que conquistas alcançaram? Quais as contribuições que as atividades do estágio proporcionaram para a sua formação profissional?

Para escrever esse texto, você pode recorrer aos seus diários de campo, aos seus textos ou a outras anotações/documentos.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Apêndice 4

### NARRATIVA 4

#### **O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: relação universidade e escola**

Claudia do Carmo Rosa

[claudiamorosa@yahoo.com.br](mailto:claudiamorosa@yahoo.com.br)

Mestrado/IESA/UFG

Nome: \_\_\_\_\_

Escreva um texto relatando quais as disciplinas do curso ajudaram a ensinar os conteúdos de Geografia na sala de aula? Discorra sobre os conceitos abordados na sala de aula e as abordagens desses conteúdos nas disciplinas estudadas na universidade.

Para escrever esse texto, você pode recorrer aos seus diários de campo, aos seus textos ou a outras anotações/documentos.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Apêndice 5

### NARRATIVA 5

#### O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: relação universidade e escola

Claudia do Carmo Rosa

[claudiamorosa@yahoo.com.br](mailto:claudiamorosa@yahoo.com.br)

Mestrado/IESA/UFG

Nome: \_\_\_\_\_

Tendo como referência as experiências descritas na narrativa 4 (em anexo) e as atividades do estágio desenvolvidas no Ensino Médio, escreva:

1 – Leia a narrativa anexa e escreva o que você modificaria no texto escrito naquele momento.

---

---

---

---

2 - Quais foram os conteúdos abordados nas aulas desenvolvidas no Ensino Médio? Que conceito geográfico vocês consideram que foi mais apreendido pelos alunos e o qual foi seu papel nessa apreensão? Que evidências vocês possuem para dizerem que esses conteúdos/conceitos tiveram significado para os alunos?

---

3 - Quais foram as disciplinas que vocês cursaram e que ajudaram a ensinar os conteúdos de Geografia na sala de aula do Ensino Médio? Justifique.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4 – Qual foi a importância do Estágio Supervisionado de Geografia na relação que você estabeleceu entre a universidade e a escola? Quais as barreiras existentes nessa relação e que poderia ser tratado no Estágio Supervisionado de Geografia?

---

---

---

---

---

---

---

---

Para responder essas questões, vocês podem recorrer aos seus diários de campo, aos seus textos ou a outras anotações/documentos.