



Olhar de Professor

ISSN: 1518-5648

olhardeprofessor@uepg.br

Departamento de Métodos e Técnicas de

Ensino

Brasil

Pimentel, Carla Silvia; Nacib Pontuschka, Nídia
Representações sobre o estágio na formação inicial de professores de Geografia
Olhar de Professor, vol. 13, núm. 1, 2010, pp. 67-87
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68420575003>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Representações sobre o estágio na formação inicial de professores de Geografia

Representations about the teaching practice in the initial education of Geography teachers

Carla Silvia Pimentel*
Nídia Nacib Pontuschka**

Resumo: Este trabalho apresenta o resultado de uma investigação realizada com alunos do 4º ano do curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – PR, e com professores de escolas da educação básica (2007/2008). A pesquisa buscou identificar possibilidades formativas geradas pelas atividades de estágio curricular na formação inicial dos alunos da licenciatura em Geografia. Esse reconhecimento parte das concepções dos alunos sobre as contribuições do estágio diante da proposta de ser professor e dos professores das escolas de educação básica que os supervisionaram nas atividades de estágio, sobre a importância do estágio. Nossa objetivo é refletir sobre o processo de construção e desenvolvimento da profissionalidade docente em períodos de estágio curricular nas escolas de educação básica. Dentre as informações obtidas na pesquisa, apresentaremos neste texto a avaliação que os alunos fazem de suas experiências de estágio e do curso de graduação que frequentam. Também são trazidas para análise as considerações dos professores da escola básica sobre a importância dessas atividades.

Palavras-chave: Geografia. Estágio Curricular. Formação inicial.

Abstract: This article presents the results of an investigation carried out with students of the 4th year of the teaching degree in Geography at the State University of Ponta Grossa (UEPG), PR and teachers of basic education in 2007 and 2008. The research tried to identify the formative possibilities that the teaching practice experience provided to the initial education of Geography students. This identification is based on students' and teachers' conceptions about the importance of the teaching practice to the future profession. The aim of the study is to reflect on the construction process and teaching professionalization development during the teaching practice in basic education schools. In this article, students' evaluation of the teaching practice experience and of the undergraduate course are presented. The opinions of basic education teachers' about the importance of the activities are also analyze.

Keywords: Geography. Teaching practice. Initial education.

* Prof.ª Dr.ª do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da UEPG. E-mail: cpimentel@uepg.br

* Professor at the Methods and Teaching Techniques Department at the Ponta Grossa State University – UEPG. E-mail: cpimentel@uepg.br

** Prof.ª Dr.ª da Faculdade de Educação da USP. E-mail: nidia@usp.br

** Professor at the College of Education at the São Paulo University. E-mail: nidia@usp.br

Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior – DCNs (Resoluções CNE/CP Nº 1/2002 e CNE/CP Nº 2/2002), decorrentes de políticas propostas para a educação no Brasil, implementadas a partir da LDB 9394/1996, trouxeram novos elementos para o debate sobre a formação inicial de professores, ao determinarem princípios, fundamentos e procedimentos para o preparo profissional. Essas orientações resultaram na configuração de um novo modelo curricular para o curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que foi implementado em 2004. Dentre as mudanças destaca-se a separação dos cursos de bacharelado e de licenciatura. Como afirmam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 93), essa mudança propiciou à licenciatura “[...] terminalidade e integralidade própria em relação ao bacharelado, constituindo, portanto, um projeto específico, com um currículo próprio que não se deve confundir com o bacharelado [...]”. Portanto, pareceu-nos oportuno conduzir nosso olhar para esse curso, mais especificamente para a expressão dos estágios na formação docente.

O estágio supervisionado na formação inicial do professor integra uma rede de relações que alimenta o processo de profissionalização dos docentes e que, em decorrência disso, não constitui um elemento autônomo nesse contexto. Porém é possível investigá-lo como parte desse processo, conhecê-lo e alterá-lo, se necessário.

Ao investigar a formação inicial de professores, dirigimos nossa atenção ao processo de profissionalização que a circunscreve, mais especificamente à construção da profissionalidade docente que se dá durante

os estágios supervisionados na escola básica. Quando falamos em profissionalidade, consideramos a amplitude do saber e do saber-fazer dos professores, envolvendo os aspectos inextricáveis a esse processo. Podemos compreendê-la como o “que é específico da ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p.65). A profissionalidade apresenta aspectos técnicos que, muitas vezes, ganham destaque nas experiências de estágio, pelo fato de que elas envolvem candidatos a professores, os quais, na maioria das vezes, preocupam-se em dominar determinados saberes que lhes possibilitem consolidar suas ações. Contudo, esse processo abrange aspectos morais, éticos e políticos presentes na ação docente, nem sempre objetos de reflexões em períodos de estágio prático, pois são as questões imediatas que se tornam urgentes para o aluno estagiário.

Partimos do pressuposto de que o professor da escola básica é um formador de professores, na medida em que transmite os saberes de sua prática profissional e insere os alunos estagiários em situações reais de ensino, bem como consideramos a escola básica uma instância formadora. Dessa forma, consideramos relevante o papel que os professores da educação básica assumem na formação inicial dos alunos estagiários do curso de licenciatura em Geografia, pois acreditamos serem eles agentes fundamentais nesse processo.

Interessamo-nos pela forma como os estagiários compreendem as ações desenvolvidas em sua formação inicial, e pelo que pensam os professores da educação básica sobre a importância do estágio curricular.

Selecionamos três aspectos a serem apresentados neste texto: a avaliação que alunos e professores da educação básica fazem de suas experiências no estágio, os critérios utilizados pelos alunos para a escolha da escola campo de estágio e do professor da turma, e a avaliação sobre o curso de graduação que frequentam.

Para desenvolver esta pesquisa optamos pelo método qualitativo, que permite ser estruturado à medida que nos relacionamos com o objeto de estudo, bem como possibilita receber influências dos participantes e de sua interação com o pesquisador (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004). As informações foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas (2007/2008), realizadas com oito alunos do curso e com os seis professores da educação básica que os supervisionaram durante os estágios nas escolas, e analisadas a partir da orientação metodológica da análise de conteúdo (BARDIN, 2007; FRANCO, 2008).

O estágio curricular supervisionado: orientações, concepções e condução metodológica

O Departamento de Geociências da UEPG oferta o curso de Licenciatura em Geografia no período noturno, já atendendo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior - DCNs. A atual Proposta Pedagógica do curso foi implementada em 2004.

As disciplinas de Estágio Supervisionado de Licenciatura em Geografia I e II substituíram as disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino de Geografia I e II, perfazendo uma carga horária de 204 horas-aula no terceiro ano, com estágios realizados em

séries do Ensino Fundamental II, e outras 204 horas-aula no quarto ano do curso, com estágios realizados em séries do ensino médio, totalizando 408 horas-aula.

Na formação inicial, as atividades organizadas por essas disciplinas possibilitam o contato efetivo do aluno estagiário com o campo de atuação profissional. Em um curso de licenciatura essa prática acontece prioritariamente na escola da educação básica. Nesse período, iniciam-se as investigações sobre o ambiente escolar e sobre o processo de ensino e aprendizagem, pois durante o ano letivo o aluno vai para a escola e desenvolve atividades de observação, dentro e fora de sala de aula, de intervenção didática em sala de aula, e de reconhecimento da escola (estrutura, organização, funcionamento etc.), buscando analisar aspectos da prática organizativa¹ da escola que influem diretamente na prática didática² dos professores.

Considerando que a formação profissional da maior parte dos alunos inicia-se no curso de graduação, o estágio acaba sendo um espaço privilegiado, *lócus* da relação teoria/prática, possibilitando uma vivência pessoal (momento de descoberta sobre o tornar-se professor) e profissional (criar sua identidade) que é essencial para sustentar as reflexões necessárias sobre sua profissionalização.

A época em que o aluno cursa a graduação é um período de descobertas, de

¹ “Trata-se de práticas relacionadas com o funcionamento da escola e configuradas pela sua organização [...] Estas práticas são determinadas por uma estrutura de funcionamento que abrange os professores a título individual e coletivo, influenciando de forma decisiva as atividades pedagógicas” (SACRISTÁN, 1995).

² “As práticas didáticas são da responsabilidade imediata dos professores, constituindo o conteúdo da profissionalidade docente num sentido técnico e restrito” (SACRISTÁN, 1995).

primeiras reflexões e conflitos sobre o que é ser professor, sobre o ambiente profissional e as condições que envolvem essa profissão. Neste sentido, defendemos que as atividades de estágio precisam contribuir de forma significativa nesse processo. Contudo, não podemos deixar de considerar que o curso de graduação é a primeira etapa da formação. O conceito de “desenvolvimento profissional dos professores” apresentado por Garcia (1995) revela o sentido de *continuum* e a importância do processo de profissionalização docente, demonstrando a conexão estabelecida entre a formação inicial e a continuada, aspecto que consideramos central na formação de professores.

Dentre as propostas que permeiam o campo da formação docente destacamos alguns estudos realizados sobre a formação inicial de professores (ZEICNHER, 1993, 1995; SACRISTÁN, 1995; SCHÖN, 1995, 2000; ALARCÃO, 2001, 2005, 2007; CONTRERAS, 2002; PIMENTA; LIMA, 2004, entre outros), os quais demonstram a primordialidade em se repensar o estágio a partir da necessidade de formar profissionais reflexivos, conscientes da ação educativa que promovem.

A investigação do ambiente escolar, as diferentes propostas realizadas com os alunos e a vivência em sala de aula, promovidas pelo estágio, buscam proporcionar caminhos para a quebra de paradigmas técnicos de ensino, os quais mostram situações que, em um primeiro momento, parecem naturais em um ambiente escolar, mas que foram cristalizadas por práticas herdadas de posturas tradicionais. Além disso, o contato que o aluno tem com a história de renovação da ciência geográfica, por meio das disciplinas específicas do curso, exige um posicionamento reflexivo, o que contribui para imprimir um perfil de inquietude diante da realidade observada.

No curso de Geografia da UEPG, a tradição em pesquisa surgiu com a habilitação de bacharel, e somente com a mudança na Proposta Pedagógica do curso em 2004 é que a licenciatura teve acrescida, em seu sentido qualitativo, à sua matriz curricular disciplinas que fomentam a pesquisa, pois até aquele momento poucas foram as investigações ligadas às questões de educação geográfica. Nesse processo, compreendemos que o estágio pode desempenhar um importante papel, ao favorecer, estimular e até mesmo conduzir pesquisas que partam de situações vividas pelos alunos estagiários nas escolas, como forma de qualificar o processo de profissionalização em andamento, solidificando saberes e posturas profissionais reflexivas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior para Cursos de Licenciatura em Graduação Plena determinam princípios, fundamentos e procedimentos para o preparo profissional. Dentre os princípios, destacamos o papel da pesquisa e a articulação dos conteúdos com suas didáticas específicas, além da orientação para que haja uma interação sistemática entre as instituições de formação e as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados. Além de considerarmos essas orientações adequadas, entendemos que elas mantêm uma ligação estreita com o papel dos estágios no curso de graduação.

A Resolução CNE/CP 01/2002 determina ainda que a prática não fique restrita ao estágio, como vimos anteriormente, ficando desarticulada do curso; que o estágio deve iniciar na segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola básica. Porém, não podemos deixar de destacar que todas essas orientações são subjugadas pelo modelo de competências que deve ser adotado para todos os momentos do processo. As competências ressaltam

o caráter técnico (utilitarista) da formação, que busca determinar toda a condução do processo.

A noção de competências expressa em políticas educacionais internacionais e nacionais surge como substituta do conceito de qualificação profissional cunhado pelo modelo taylorista-fordista de produção, que conduziu a relação trabalho-educação até a década de 1980, quando o conceito de competência passou a gerenciar essa relação em vários países.

Ramos (2006), apoiada em estudos realizados por Schwartz (1995), explica que o conceito de qualificação possui dimensões conceituais, sociais e experimentais, e que nenhuma dessas dimensões, considerada isoladamente, pode ser compreendida como qualificação.

O ensino, antes centrado em saberes disciplinares, passa a ser definido por competências passíveis de verificação em situações específicas. Dessa forma, a validade dos conhecimentos é obtida pela possibilidade de sua aplicação em atividades de produção ou de serviços. As condutas devem ser práticas e observáveis, e os currículos devem promover situações significativas de aprendizagem, estimulando a inteligência prática. Desta forma, segundo Ramos (2006), a noção de competências valoriza a dimensão experimental em detrimento das demais, quebrando a totalidade defendida pelo conceito de qualificação. Nessa concepção, “o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1.157).

A possibilidade de operacionalização fornecida por meio de competências permite a aferição do trabalho do professor através de testes, conduzindo ao entendimento de estreita associação entre o desempenho de

alunos e professores, o que pode conduzir à culpabilização dos professores pelo “fracasso” educacional. Com o estabelecimento de competências passa a ser possível controlar a ação docente e, assim, a “qualidade” da educação.

Para Dias e Lopes (2003, p. 1.164):

as ideias de qualidade da educação e de eficiência do trabalho docente passaram, então, a ser associadas à ideia de perfil profissional bem definido a partir da listagem de competências e, portanto, de uma profissionalização sem bases nas especificidades da profissão docente e em sua própria história.

Em relação ao ensino superior, tanto os Referenciais para a Formação de Professores (MEC/SEF, 1999) e as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, licenciatura, graduação plena (MEC/CNE, 2001), como os documentos que os fundamentam e os que decorrem destes, aprovados e implementados pela União a partir da LDB 9.394/96, trazem as competências como um novo paradigma para o sistema educacional brasileiro.

Sobre o estágio, o Parecer CNE/CP N° 009/2001 (documento que fundamenta as DCNs), no seu item 3, que trata das questões a serem enfrentadas na formação de professores, destaca:

A formação de professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para a regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional como sua participação no projeto educativo da escola, seu relacionamento com os alunos e com a comunidade [...]

[...] a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro

pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo 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.

Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana [...]. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação [...]. A idéia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria. (PARECER CNE/CP Nº 009/2001).

Algumas das críticas que fundamentam o Parecer e, consequentemente, a Resolução CNE/CP Nº 01/2002 são destacadas e reconhecidas por grande parte dos docentes e teóricos da educação, contudo as mudanças propostas pela referida Resolução, em nosso entendimento, não garantem que tais concepções e práticas sejam alteradas. As atividades de estágio ainda são mantidas no final do curso (início na segunda metade); considerando sua carga horária, entendemos que as disciplinas da formação específica acabam por concentrar grande parte de suas cargas horárias nos dois primeiros anos do curso, mantendo um distanciamento que deveria ser superado.

Outra questão é que a “prática como componente curricular”, ou mesmo a determinação de que todas as disciplinas devem ter sua dimensão prática não resolve a dicotomia teoria/prática. As posturas atuais demonstram que nos cursos de licenciatura a responsabilidade da relação teoria-prática é

do professor de estágio, e somente dele. Algumas observações que realizamos dão indícios de que as práticas, se é que elas estão presentes nas demais disciplinas, podem não ser pautadas em situações reais de ensino.

Outro ponto que destacamos é a questão social que envolve os alunos da licenciatura. Na UEPG, o curso é oferecido no período noturno, e os estágios devem ser realizados em turno contrário às aulas do curso. No entanto, os alunos são trabalhadores, o que impossibilita a organização de uma prática permanente, com acompanhamento contínuo das atividades escolares durante o ano letivo, como sugere a lei, condicionando, dessa forma, que algumas atividades sejam pontuais e outras organizadas de forma condensada, para não haver prejuízo ao aluno que necessita trabalhar.

As concepções de estágio defendidas pela UEPG estão expressas no Regulamento Geral dos Estágios da instituição. Considera-se estágio curricular:

as atividades de ensino-aprendizagem científica, profissional, artística, cultural e social proporcionadas ao acadêmico pela participação em situações reais, realizadas em instituições de direito público e ou privado, na comunidade em geral ou na UEPG sob responsabilidade e coordenação desta instituição.

[...]

a oportunidade de aprendizagem do exercício da atividade profissional, portanto um momento formativo em que se deve priorizar a vivência do aluno na realidade educacional ampla. [...] (UEPG, 2006)

A articulação teoria-prática como forma de aprendizado e a relação pedagógica dialógica com as instituições campo de estágio também fazem parte do Regulamento da UEPG, assim como a orientação para articular-se com a prática como componente

curricular e com as demais atividades acadêmicas, promovendo uma ação integradora e atendendo aos princípios de ensino, pesquisa e extensão na formação do perfil dos profissionais. Essas concepções demonstram fugir de modelos técnicos, ou mesmo praticistas de formação, valorizando a relação teoria/prática e ao mesmo tempo reconhecendo a prática como produtora de conhecimento.

O trabalho a ser desenvolvido contempla um tratamento teórico-prático que busca fundamentação e sistematização de conhecimentos, possibilitando constante reflexão das vivências realizadas nas escolas de educação básica. Ele objetiva manter um suporte teórico-metodológico para o desenvolvimento do plano de trabalho estabelecido pelo aluno-estagiário, plano que envolve as etapas de elaboração, execução e avaliação de atividades. O trabalho desenvolvido pela disciplina de Estágio contempla ainda a orientação, o acompanhamento e a avaliação das atividades do plano de trabalho do aluno, por meio de supervisão direta do professor na UEPG e semidireta em campo de estágio.

Os estágios são realizados em estabelecimentos da rede municipal, estadual e particular que ofertam a educação básica, os quais mantêm convênio com a UEPG. Pretende-se que o acadêmico-estagiário esteja na condição de assistente de professores experientes, conforme Parecer CNE/CP – Nº 27/2001, aprovado em 02/10/2001, e Regulamento Geral de Estágios Curriculares dos Cursos de Graduação da UEPG.

Atualmente, como propõe a Resolução CNE/CP 02/2002, a “prática como componente curricular” também deve ser responsável por promover a dimensão prática no curso, mas esta não precisa ocorrer necessariamente em escolas. Desta forma, é ainda tarefa dos estágios o trabalho de inserção dos alunos em ambientes institucionais

ligados diretamente com sua habilitação profissional, como forma de aprendizagem profissional.

Concordamos com o posicionamento de muitos teóricos da educação de que os estágios, como espaços da prática, contemplam, favorecem e promovem a relação teoria-prática, na medida em que desenvolvem suas ações apoiadas em diversas teorias que estruturam e fundamentam a formação pedagógica e específica do curso. Nesse sentido, nossa reflexão coaduna com Sacristán (1995, p.82), quando ele afirma que “a prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da ação”, embora essa não seja necessariamente uma relação linear.

O Estágio, como componente curricular, possui uma característica diferenciada em sua condução metodológica e mesmo em sua função dentro do currículo do curso, o que atribui a ele grande responsabilidade na formação da consciência sobre a prática. Essa formação se dá, ou deve se dar prioritariamente a partir de vivências em ambientes educacionais, como indica a legislação, colocando o aluno estagiário em um processo de ação educativa, mesmo que supervisionado (ora pelo professor da escola, ora pelo professor na UEPG), o que ressalta o compromisso da disciplina com a prática.

Essa metodologia diferenciada propicia ao aluno a iniciação nas tradições da comunidade escolar e das práticas que a estruturam e condicionam. Essa iniciação pretende fazer conhecidas as suas linguagens, seus modelos, suas convenções e padrões de organização, favorecendo a construção de concepções que fundamentam a profissão em desenvolvimento. Tais concepções não podem ser ensinadas pelas disciplinas componentes da estrutura curricular do curso de formação do professor, porque resultam de processos de interação e de descoberta

que, apoiados em conhecimentos tácitos e naqueles construídos na vivência como aluno, se (re)constroem no processo de experiência pessoal no campo profissional. Os *practicums*³ revelam sua importância na construção desses saberes e, ao mesmo tempo, a essência que os configura e os diferencia de outros componentes curriculares.

Considerando que a prática ocorre em espaços reais de ação educativa em ambientes escolares, acreditamos ser essencial a vivência dos alunos estagiários nesses ambientes e em processos de interação, a partir de experiências organizadas que propiciem reflexões sobre os conflitos que eles identificam durante suas ações. São espaços para a compreensão de situações únicas, incertas e conflituosas, que configuram o dia a dia do ambiente de trabalho do professor.

A experiência de estágio e o posicionamento de alunos e professores sobre a prática docente

As ações propostas pelo professor de estágio da UEPG incluíam observações preliminares do ambiente escolar. Os alunos foram orientados a fazer um reconhecimento do espaço, incluindo os aspectos físicos do prédio, sua estrutura, equipe profissional, acervo bibliográfico, materiais pedagógicos, e a investigar algumas práticas organizativas. Após esse estudo inicial, eles deveriam fazer observações em todas as séries do ensino fundamental II, para que pudessem elaborar um diagnóstico sobre as turmas, tanto no que se refere ao relacionamento interpessoal dos alunos com o docente, quanto aos con-

teúdos e técnicas de trabalho, à condução do ensino em correspondência com a faixa etária do grupo e suas características de aprendizagem. Os estagiários deveriam, também, tomar conhecimento do plano anual da disciplina, elaborado pelos professores.

Na sequência, os alunos estagiários escolheram uma turma/série para acompanharem com mais detalhe o desenvolvimento da proposta pedagógica do professor ao ensinar Geografia. Nessa fase o estagiário pode ser auxiliar do professor, sendo-lhe vedado apenas assumir a turma como substituto do mesmo. Nessa mesma série o aluno deveria desenvolver o seu plano de trabalho.

Os alunos citaram algumas atividades realizadas durante o período da observação participante, entre elas o preenchimento do livro de registro de classe, a passagem de conteúdos no quadro de giz, a correção de cadernos, o atendimento aos alunos nas breves ausências dos professores, o auxílio aos alunos em dúvidas referentes aos conteúdos e em tarefas escolares. Apenas um aluno declarou que não realizou atividades de colaboração com o professor, afirmando que o docente não solicitou seu auxílio.

Cumprindo a carga horária de observações, os alunos deveriam desenvolver nova etapa de seu plano de trabalho junto à turma, agora assumindo o papel de mediadores do processo.

Após a docência, ou mesmo paralelamente a ela, o estagiário deveria desenvolver uma prática diferenciada com a turma, como um trabalho de campo, uma palestra, uma oficina ou qualquer outra proposta, desde que aprovada pelo professor da turma. Nessa fase os alunos optaram por realizar palestras, organizar visitas ao observatório astronômico da UEPG e auxiliar em feiras culturais e esportivas organizadas pelas escolas. Pudemos constatar que essas práticas, apesar de exigirem muito esforço e tempo para serem organizadas, acabaram estimulando o grupo.

³ Adotamos a definição de Zeichner (1993, 1995), que considera o *practicum* como momentos estruturados de prática pedagógica (estágio, aula prática) integrados nos programas de formação de professores.

Os alunos estagiários deveriam cumprir ainda uma carga horária em atividades organizadas pela escola, que envolvessem diretamente a participação de professores. Contudo, na entrevista, conseguimos registrar somente as ações realizadas por dois alunos, os quais participaram de uma reunião de conselho de classe e da escolha do livro didático. Os demais alunos não destacaram suas participações nessa proposta.

Essas experiências são importantes, pois foi a partir delas que alunos e professores puderam analisar o estágio e o curso de graduação e as contribuições de um e de outro para a sua formação profissional docente.

a) Representações de alunos e professores sobre o estágio

Ao tratarmos da formação de professores, estamos abordando um aspecto fundamental, que é o desenvolvimento profissional, e refletindo sobre ele. Ao analisar os saberes profissionais de professores, Rios (2006) fala do “saber fazer bem”, que abrange as dimensões técnicas e ético-políticas que permeiam a ação profissional. A autora considera que o saber e o saber-fazer fazem parte da dimensão técnica da competência profissional dos professores, que se refere ao domínio do conteúdo e das técnicas/estratégias necessárias para atingir os objetivos correspondentes a conteúdos e procedimentos de ensino. Contudo, o “bem” se refere à dimensão política da ação educativa, que necessariamente tem como mediadora a ética, que não se limita ao caráter moral do ensino. Quando o docente define e organiza os conteúdos, optando por certos direcionamentos, torna presente a ética em sua prática educativa.

Acreditamos que o conhecimento, as técnicas, nosso posicionamento ético

e político são dimensões de nossa prática profissional, e que o profissional deve reconhecer essas dimensões e atuar conscientemente sobre elas. Para ser um bom professor, não bastam boas intenções. Segundo Rios (2006), é preciso recuperar o caráter dialético da dimensão técnica e política, e esse trabalho passa necessariamente pela mediação da ética.

Gauthier (2006), ao tratar das dimensões da profissionalidade docente, aponta para a necessidade de formalização dos saberes da docência e resgata o sentido de eficiência⁴ no trabalho docente, o que acaba por ampliar a dimensão técnica que pode ser atribuída a esse tipo de trabalho. Sacristán (1998) defende o estabelecimento das bases morais da profissionalidade docente, na medida em que a ação docente tem consequências morais. Os conhecimentos que envolvem a docência não se restringem ao domínio de conteúdos e de suas estratégias de aplicação, mas são saberes que tomam sentido a partir de seus contextos sócio-culturais, fundados em valores socialmente definidos para a profissão.

Diante desses pressupostos, buscamos analisar as colocações dos alunos sobre os estágios. Nossa intuito é valorizar a singularidade das opiniões sobre determinados aspectos, sem, entretanto, deixar de reconhecer o inter-relacionamento existente ao investigarmos o processo de construção da profissionalidade desse grupo.

A partir da questão “como você avalia sua experiência de estágio diante da proposta de ser professor(a)?” pudemos destacar três aspectos que tomam relevância na fala dos alunos: o estágio como fator determinante da escolha profissional, a condição de trabalhador, e as concepções de ensino ligadas ao paradigma processo-produto.

⁴ Segundo Gauthier (2006), não basta saber fazer (eficácia), é preciso saber fazer dentro de uma rede de obrigações (eficiência).

Todos os alunos consideraram que a experiência de estágio foi positiva. Alguns destacam a sua indispensável contribuição para a formação de professores, porém remetem sua importância principalmente para a confirmação da escolha da profissão. Alguns alunos declararam:

O estágio serviu para eu ter visão do que é ser professor [...] para firmar que eu quero ser professora; eu quero mesmo ser professora e o estágio me ajudou para que eu tivesse assim convicção que eu quero mesmo e vou ser professora. [...] (Vanessa)

Essa experiência foi bem válida sabe [...] eu acho que a melhor forma de avaliar essa experiência de estágio é como um divisor de águas, saber se é isso que você quer fazer ou não é. Por que é ali que você percebe, porque quando você aprende na universidade e tem matérias como psicologia e outras, você tem o conceito de como é uma sala de aula. (Fábio)

[...] Eu acho que o estágio é uma etapa bem importante, se não a mais importante para a formação do professor, porque você vai estar em contato direto com o ambiente escolar. [...] eu aprendi a conviver mais com o ambiente escolar e também pude perceber quais as dificuldades, quais as necessidades do colégio, quais as necessidades e dificuldades dos alunos. (Marcela)

Podemos destacar alguns aspectos evidenciados no relato dos alunos. O primeiro é que o valor atribuído ao estágio, seu sentido na formação inicial desse grupo é o de possibilitar uma escolha: a de ser ou não professor(a). Um dos alunos afirma que o estágio “é um divisor de águas”. Segundo esse grupo, essa escolha só ocorre a partir da vivência, das experiências no ambiente escolar, do contato direto com os alunos, no exercício (tutorado) da profissão. Podemos concluir daí que, nos dois anos iniciais da graduação,

o aluno não encontra subsídios suficientes para realizar essa análise. De acordo com a proposta pedagógica do curso, no momento da realização do estágio os alunos já cumpriram grande parte das disciplinas de cunho pedagógico – como Didática, Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Técnicas de Pesquisa em Educação Geográfica e Psicologia da Educação – e mesmo assim só conseguem definir sua opção pela profissão após o primeiro ano de estágio, isto é, ao final do terceiro ano do curso. Duas hipóteses podem ser consideradas aqui: ou as questões de educação trabalhadas nos dois primeiros anos da graduação não estão referenciadas na realidade escolar, e então teríamos uma prova da tão discutida dicotomia teoria-prática; ou as ações desenvolvidas não possibilitaram aos alunos a compreensão da prática profissional, fator que os levaria ao desconhecimento demonstrado nas entrevistas. Isso leva os alunos a defenderem a presença do estágio na primeira metade do curso, e não somente no terceiro e quarto anos. A Resolução CNE/CP N° 01/2002 determina que a prática não fique restrita ao estágio, porém não indica que ela deva possibilitar aos alunos o contato com o campo de trabalho.

Outro aspecto preocupante é a concepção de formação inicial como produtora de um profissional (concepção processo/produto), revelada através dessas informações, desconsiderando-se a existência e a importância do desenvolvimento profissional, como já nos alertou Garcia (1995). Trata-se aqui da falta de compreensão de que o profissional se constrói a todo o momento diante de sua temporalidade e do contexto onde atua.

Dois alunos afirmam:

Como eu falei, [...] muito boa. Comunicação. Passar conhecimento isso

e aquilo; acredito que eles gostaram das minhas aulas, procurei fazer o melhor, tudo dentro do programa. Plano por plano, objetivo por objetivo, o que está, por que está. (Carlos)

Bom, eu acho que foi um estágio em que eu pelo menos atendi às minhas necessidades, o que eu pretendia... ter visão de um professor, Eu acho que nesse sentido eu saí bem completo porque eu já tinha facilidade de falar em público [...] eu dava palestras na área de educação sobre saneamento. [...] Minha maior preocupação era mesmo com questão ao modo como eu iria aplicar o conteúdo e se eu ia conseguir passar para eles o que eu deveria passar mesmo, o que estava estipulado em pauta. (Maurício)

Eles destacam o “passar conhecimento” e a “facilidade de falar em público” como condições e tarefas básicas do professor. O que nos preocupa é que, após três anos de graduação e experiências de estágio, ainda possa estar presente no repertório desses futuros professores a concepção de ensino como mera transmissão de conteúdos.

Nessas falas é notória a noção de profissionalidade intimamente ligada à ação docente marcada ou caracterizada pela transmissão oral. A vivência escolar desses alunos deixou impressa a marca da oralidade, forma característica de transmissão de conhecimentos utilizada pelos docentes. Mas esse é um aspecto bastante restrito, se pensarmos no papel do professor na atualidade e nos saberes necessários à docência. O candidato a professor acredita que gostar da oratória, ou mesmo ter facilidade nela é um critério essencial para ser professor. Segundo Roldão (2007, p. 95, grifos da autora), “até fins da primeira metade do século XX – era socialmente justificada a associação da ideia de *ensinar* com a de passar conhecimento, de ‘professar’ o saber, de torná-lo

público, de ‘lê-lo’ para os outros que não o possuíam.” Consideramos a habilidade oral importante no exercício da docência, porém não consideramos que essa habilidade deva ser utilizada como referência para a escolha profissional em questão. O ensinar ou ensinar algo a alguém na profissão docente se dá por meio de conhecimentos e habilidades bastante complexos em suas interações, que se distanciam do simples transmitir algo a alguém. Portanto, é preocupante que ainda hoje os alunos saiam da experiência de estágio na escola básica tendo uma noção bastante limitada das condições essenciais para o exercício profissional da docência.

A condição de trabalhador também é destacada por duas alunas estagiárias, que afirmam:

Ah, eu gostei [...] Tinha vezes que eu queria estar bem melhor para a aula, mas eu não tinha tempo [...] tenho que trabalhar, eu às vezes me preparava, mas eu senti que poderia melhorar muito mais sabe, podia chegar lá muito melhor. (Amália)

O meu estágio, eu posso dizer que não foi da forma como eu queria que tivesse sido. Eu achei que foi muito corrido. É eu dei-xei... não que eu deixei para última hora, mas eu estava muito preocupada em sair do meu atual emprego para poder fazer o estágio, eu não sabia se eu ia conseguir conciliar os horários. [...] fui deixando, deixando, deixando e saiu meio corrido. Então, apesar de eu ter gostado muito da conclusão do meu estágio, eu achei que o meu tempo poderia ter sido mais bem distribuído durante o ano, para eu aproveitar melhor o estágio. [...] (Simone)

As alunas destacaram sua condição de trabalhadoras e as dificuldades que surgem a partir dela. Falaram sobre a falta de tempo para preparar melhor suas atividades, ou sobre a dificuldade de tempo para realizar os estágios. Aqui novamente constatamos que o

proposto pelo Parecer CNE/CP N° 009/2001 nem sempre pode ser exigido. Esse documento adverte que o tempo dos estágios não deve ser curto e pontual, defendendo que “é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana”. O que podemos concluir é que a condição de trabalhador não só influencia na escolha da escola onde eles realizam estágios, mas também impossibilita o acompanhamento do trabalho do professor ao longo do semestre ou mesmo ano, precisando condensar essas atividades. Mas, acima de tudo, essa condição, como expressa uma das alunas, interfere na qualidade das aulas e materiais preparados, bem como no envolvimento necessário dos alunos nesse período, podendo gerar experiências negativas ou ainda bastante limitadas para a formação profissional.

Apesar de revelar uma experiência profissional real, a fala dos alunos em geral dá ênfase ao estágio como fator de confirmação de uma escolha profissional (o magistério), revelando uma compreensão bastante restrita dos propósitos pedagógicos dessas atividades na formação inicial. Parece-nos que houve um choque de realidade e que a formação profissional passou a ser vista sob novos ângulos.

Alguns alunos relataram a aquisição de conhecimentos ligados ao exercício profissional e ao ambiente escolar. Porém muitas das experiências vividas por eles estão ligadas ao saber-fazer. Dominar e conhecer o livro de registro de classe, identificar dificuldades e necessidades da profissão e da escola, repensar os referenciais teóricos frente à realidade escolar são experiências importantes na formação inicial. Não podemos deixar de citar que esses alunos irão ampliar seus conhecimentos, pois ainda realizarão estágios no quarto ano do curso de graduação. No entanto, chamou nossa atenção o fato de a maioria deles não relatar questões especí-

ficas da construção de sua profissionalidade, do desenvolvimento de saberes profissionais, de compreensões sobre os condicionantes da prática educativa possibilitada pelos estágios, levando-nos a acreditar que ainda não possuem compreensão sobre as dimensões da profissão e, mais especificamente, da profissionalidade docente. Fica uma interrogação: será que essas atividades de estágio têm possibilitado tal leitura?

Procurando ainda reconhecer a importância dos estágios, fomos ouvir o que os professores supervisores de estágio das escolas de educação básica pensam sobre essa questão. Que aspectos se tornam relevantes para eles, ao refletirem sobre a importância dos estágios. Respondendo ao questionamento “Qual a importância do estágio curricular realizado pelos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG?”, os professores ressaltaram dois aspectos: a importância do contato com a realidade profissional, e a troca de experiências que existe nas relações estabelecidas pelos estágios.

Todos os professores, assim como os alunos, entendem que o estágio é importante. Segundo a maioria desses docentes, essa importância está no contato com a realidade prática profissional que o estágio privilegia. Está explícito na fala desses professores que os conhecimentos que a universidade proporciona não são suficientes para formar um(a) professor(a).

Primeiro pelo contato que eu vejo que eles têm com a escola. Por que até então, lá na universidade eles têm a parte teórica, mas não têm esse contato mesmo. (Inácio)

Ele é extremamente importante [...] o estagiário vai ter contato com a escola, com os alunos, vai conhecer a realidade da profissão. (Sara)

Eu acho importante, pois o aluno tem contato com a realidade da profissão e leva também coisas diferentes para os alunos da escola. (Rose)

Ele é extremamente importante porque acaba proporcionando ao aluno-estagiário uma vivência do ambiente escolar. Ele acaba visualizando como é que funciona uma escola, como funciona uma sala de aula. Ele põe o estagiário um pouco mais próximo da realidade de uma escola. (Jorge)

A palavra que toma destaque na fala dos docentes é “realidade”. Também compreendemos que não é possível captar a complexidade e a polissemia dos fenômenos educativos somente a partir de estudos teóricos. Sendo o ensino uma atividade prática, é essencial a inserção dos alunos no ambiente escolar para o conhecimento, a compreensão e a interpretação dos processos educativos que se configuram nesses espaços.

Pérez Gómez (2007, p. 81), ao tratar da importância de compreender a escola para nela intervir, destaca:

A vida da sala de aula, dos indivíduos e dos grupos que nela se desenvolvem, tem muitas formas diferentes de ser e diversos modos de manifestação em virtude das trocas e interações que se produzem, tanto na estrutura de tarefas acadêmicas como nos modos de relação social que se estabelecem. Cada uma dessas formas e modos distintos de ser cria a possibilidade de novos esquemas de conhecimento, novas formas de compreensão e novas perspectivas de intervenção.

Os professores reconhecem a importância da atuação ou da experimentação para a construção da identidade profissional desses alunos. Eles demonstram ainda preocupação com possíveis simplificações das relações existentes, destacando assim o valor da prática e dos estágios na formação profis-

sional. Contudo, é essencial pensarmos em como essa prática deve ser orientada, conduzida, para se formarem profissionais autônomos e conscientes de suas ações.

Isabel Alarcão (1996, 2001, 2005, 2007), que realiza estudos sobre formação de professores em Portugal e no Brasil, e investiga a problemática que envolve a formação de professores, especialmente durante o estágio, defende a “epistemologia da prática”, proposta desenvolvida por Schön como modelo para a formação de professores reflexivos⁵. Para Alarcão (1996), o pensamento reflexivo é uma capacidade que precisa ser desenvolvida, pois não aflora espontaneamente, o que requer condições favoráveis para seu desenvolvimento.

A autora considera profícua a proposta de Schön de formação de um *practicum* reflexivo, do aprender fazendo e da retomada do conceito de epistemologia da prática nos campos de estágio e, consequentemente, em toda a formação de professores. A proposta de formação do professor reflexivo estimula a consciência da identidade profissional e de seu desenvolvimento. Também no estágio, se conduzido pelo processo de reflexão-nação, os alunos constatariam que o real não é uma circunstância passível de aplicações de técnicas pré-determinadas, o que estimularia o desenvolvimento de novos raciocínios, no desejo de resolver as questões que surgem na prática profissional e que não podem ser previstas.

Para Alarcão (2001, p. 23), a racionalidade que impregna a ação do professor é dialógica, pois “no seio da escola a sua atividade desenrola-se no cruzamento das interações político-administrativo-curricular-pe-

⁵ A autora referencia Schön e Zeichner, que, apoiados nos conceitos de reflexão de John Dewey, exploram modelos de formação reflexiva.

dagógicas.” Essas interações demonstram o vínculo estreito entre professores, sistemas de ensino, contexto escolar e alunos, e é nesse sentido que a autora fala também da responsabilidade da escola em criar condições de reflexividade individuais e coletivas.

Pimenta e Lima (2004) defendem a fertilidade da perspectiva de formação de intelectuais críticos e reflexivos para a realização do estágio como pesquisa, ou da utilização de pesquisas em estágios. Considerando a educação como prática social, as autoras tratam da importância da interpretação do real como ponto de partida dos cursos de formação de professores, para contribuir no processo de profissionalização dos alunos. Afirmam que o estágio é ao mesmo tempo teórico e prático, contrapondo-se aos reducionismos de práticas instrumentais que o consideram teórico ou prático. Segundo as autoras, o saber docente nutre-se das teorias da educação.

As autoras consideram que “o estágio não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade.” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45). Elas afirmam que a práxis só ocorre no exercício da docência, e que o objetivo do estágio curricular é permitir ao aluno-estagiário compreender a complexidade das práticas institucionais, mantendo um diálogo com a realidade, para posteriormente inserir-se nesse espaço como profissional.

Piconez (2005), ao fazer uma investigação sobre a prática de ensino e o estágio supervisionado, fala da prática da reflexão, apoiada nos conceitos de prática e práxis apresentados por Vásquez. A autora afirma que a prática reflexiva tem

contribuído para o esclarecimento e o aprofundamento da relação dialética prática-teoria-prática; tem implicado um

movimento, uma evolução, que revela as influências teóricas sobre a prática do professor e as possibilidades e/ou opções de modificação na realidade, em que a prática fornece elementos para teorizações que podem acabar transformando aquela prática primeira. (PICONEZ, 2005, p. 25).

A autora acredita que a prática da reflexão a partir do estágio possibilita que o futuro professor perceba os problemas que permeiam o real, constatando o imprevisível e o improvável, demonstrando que não é possível uma programação *a priori*. Defende que o conhecimento da realidade escolar por meio dos estágios deve favorecer a reflexão sobre a prática, possibilitando a reconstrução de teorias que permeiam o trabalho do professor.

Piconez (2005, p. 25) afirma que a prática de ensino, sob a forma de estágio supervisionado, é “um componente teórico-prático, isto é, possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira”.

As autoras divergem quanto à concepção de estágio e seus encaminhamentos teórico-metodológicos, contudo são unâmnimes em declarar a necessidade do contato do professor em formação com a realidade escolar. Segundo Alarcão, Pimenta e Lima e Piconez, com quem concordamos, são as posturas reflexivas diante da realidade, e não a realidade propriamente dita, que podem favorecer a formação de um perfil profissional autônomo. Também os professores entrevistados revelam o valor da prática ao destacarem a importância do contato dos estagiários com a realidade escolar.

Dois professores destacam outro aspecto em relação à importância dos estágios: a troca de experiências.

Eu vejo importância mesmo para a gente ter esse contato com eles, saber o que eles estão aprendendo, saber se isso está de acordo com o que a gente está ensinando aqui. Acho que tem uma troca de experiências. (Inácio)

O estágio é extremamente importante na formação do professor e mesmo do aluno estagiário. Para ambos é uma aprendizagem. (Davi)

A troca de experiências pode revelar um caminho para o fortalecimento das relações estabelecidas entre alunos estagiários e professores supervisores. Se buscarmos intensificar essas relações de trocas, atendendo às necessidades dos supervisores por meio das ações dos alunos, podemos fortalecer a colaboração dos estágios na formação continuada desses professores.

Outro aspecto também apontado em relação aos estágios é a concepção de ensino ligada ao paradigma processo-produto, à qual alude um dos professores, ao considerar o estágio como um treinamento e, consequentemente, o professor como um aplicador de teorias.

É um treinamento que possibilita ao aluno estagiário vivenciar aquilo que aprendeu na faculdade. É aplicar teoria à prática. É através do estágio que o acadêmico vê como realmente a Geografia acadêmica é aplicada em sala de aula. (Francisco)

Se esse professor “reduz a análise da prática educativa às condutas observáveis [...] perde-se o significado dos processos reais de interação” (GÓMEZ, 2007, p. 71). A complexidade da realidade social, da escola e de sala de aula não pode ser reduzida a questões instrumentais, portanto o estágio não busca treinar futuros professores, mas promover sua interação com o ambiente escolar, favorecendo atitudes de compreensão, reflexão e reconhecimento, além de promover o desenvolvimento de habilidades fundamentais na formação da profissionalidade docente.

Uma professora destaca um dos aspectos que tomaram relevância na fala dos alunos e que também já discutimos anteriormente: o estágio como fator determinante da escolha profissional. Ela afirma:

Acho muito importante porque eles têm que ver [...] é ali que eles decidem a sua profissão, se vão ser aquilo que estão realmente fazendo, o curso. (Rose)

Tanto a concepção de estágio dessa professora quanto a do professor que entende a formação como um treinamento demonstram que a universidade não se fez entender quanto aos objetivos e propósito dos estágios para a formação de professores. É uma questão relevante que se torna um indicativo para mudanças, e que pode ser equacionada a partir de um diálogo mais estreito entre os professores supervisores da UEPG e os professores supervisores da escola básica. Não pode ser uma ação da universidade sobre a escola, se queremos uma contribuição qualitativa de todos os envolvidos nos estágios, mas precisam ser estabelecidas ações conjuntas em benefício da formação de professores.

b) Avaliação dos alunos sobre o curso de Licenciatura em Geografia

Outra questão que queremos apresentar é a avaliação que os alunos fazem do curso de graduação que frequentam. Ao perguntarmos “Diante da experiência de estágio, como você avalia o curso de Licenciatura em Geografia?”, os alunos avaliaram o curso como bom, afirmaram ter tido bons professores, contudo acreditam que

falta ênfase nas questões da licenciatura e que o estágio deveria iniciar no primeiro ano do curso. Alguns trechos dos depoimentos permitem ver como eles colocam essa questão:

Bom, eu acho que o curso é bom. Nós temos professores muito bons. Mas algumas coisas eu acho que têm de melhorar: matérias que são fundamentais terem maior atenção, por exemplo, as principais matérias da licenciatura. [...] É, acho que a gente deveria ter alguma disciplina em que aprendesse como trabalhar essa Geografia básica. (Amália)

O curso falha na questão de dar mais ênfase à licenciatura mesmo. Você dar um ensino voltado mais para ensinar o aluno a aprender. Acho que na grade da licenciatura podiam colocar técnicas de formação de um professor. (André)

Eu acho que falta muito é a parte da educação. Acho que peca um pouco em educação, na parte de Didática, Psicologia de Educação. [...] O curso em si é muito bom, eu acho muito bom, tem ótimos professores no curso. (Marcela)

[...] o curso deixa a desejar na questão da licenciatura. A questão da educação especial não é trabalhada nada no curso de licenciatura, e é uma coisa que tinha de ser trabalhada, porque você pode pegar uma criança que é surda-muda. Como é que você vai trabalhar? (Maurício)

Dos oito alunos entrevistados, sete entendem que o curso deve investir mais nas disciplinas de cunho pedagógico. Eles citam carências na área de Didática. Atualmente, a disciplina possui 68 horas-aula na grade curricular, e está alocada no segundo ano do curso. Todavia, não interpretamos essa necessidade de mais carga horária para a disciplina de Didática como sendo de conhecimentos exclusivos ministrados por essa área do conhecimento. Nossa compreensão é de que os alunos traduzem por didática vários conhecimen-

tos ligados à educação. Além disso, fica evidente nos depoimentos que eles interpretam o conhecimento trabalhado pela didática como técnico, capaz de criar posturas e instrumentos gerais válidos para a execução de aulas e seu bom andamento, sem que isto tenha relação direta com a matéria ensinada ou com as características do grupo de alunos daquele lugar.

Os alunos apontam a necessidade de mais conhecimentos de Didática, mas não especificam sua abrangência. Declaram sentir falta, na grade da licenciatura, de uma disciplina que trabalhe técnicas, instrumentalizando os alunos em formação para a docência para o trabalho com os alunos da educação básica. Solicitam uma disciplina que ensine como trabalhar a Geografia na educação básica. Defendem que o ensino deve estar voltado mais para como ensinar o aluno da escola básica a aprender. Enfim, essa preocupação também pode ser subentendida no decorrer da fala dos demais alunos estagiários, quando se preocupam em ser compreendidos pelos alunos, em haver aprendizagem. É possível verificar que a preocupação é com o desenvolvimento de técnicas e procedimentos que tragam soluções para os problemas surgidos no dia a dia da docência.

Esses alunos desejam uma formação inicial que dê conta de preparar um profissional “completo”, demonstrando a falta de clareza de que os saberes ensinados/aprendidos no curso precisam ser contextualizados, transformados a partir das práticas dos professores ao ensinar Geografia a seus alunos; que os saberes da formação profissional inicial se constituem em subsídios teórico-práticos e repertórios (acumulados pelo coletivo profissional, em especial o repertório de professores de Geografia) para que o professor possa utilizá-los no desenvolvimento de seu trabalho. Não compreenderam que não existem receitas prontas para situações tão diver-

sas e complexas. O conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2005), por exemplo, é construído permanentemente no exercício profissional e na prática reflexiva. Além desse saber, é na relação interpessoal com os alunos da educação básica que passamos a aprender a ensinar, a desenvolver a relação ensino-aprendizagem, consolidando saberes necessários a ela. Os saberes da docência não se consolidam apenas em subsídios teóricos, mas em subsídios práticos e no envolvimento e conhecimento do contexto social.

Destacamos ainda a preocupação com alunos portadores de necessidades especiais, apresentada por um dos alunos. Ele cita o caso da surdez e reconhece que não tem preparo profissional para ensinar essas crianças. Essa constatação pode provocar choques com a realidade, como afirma Esteve (1995). O autor afirma que as mudanças sociais e educacionais ocorridas nas últimas décadas provocaram alterações profundas no trabalho do professor. Destaca que se somaram tarefas e responsabilidades para esses profissionais, sem que houvesse contrapartida significativa em sua formação, contribuindo para o mal-estar docente.⁶

Com base na avaliação que os alunos fizeram do curso e da experiência de estágio constatamos que eles reconhecem o conhecimento didático geral como necessário ao bom desempenho docente, além do conhecimento dos alunos e suas características, importante para o sucesso da aprendizagem dos alunos da escola. Isso pode ser identificado quando apontam o valor dos fundamentos de Psicologia Educacional, a necessidade de técnicas para ensinar Geografia e a preocu-

pação em serem compreendidos pelos alunos durante as aulas. O conhecimento do contexto educativo foi mencionado por alguns deles quando efetuaram os levantamentos nas escolas, o reconhecimento desses espaços; quando participaram do conselho de classe, da escolha do livro didático (na busca de material de apoio para as aulas), das feiras e eventos escolares, contudo não é reconhecido como um saber de base para o ensino, como propõe Shulman (2005).

Outro aspecto levantado é o distanciamento das disciplinas específicas com a formação profissional em questão. Embora esses alunos não se formem apenas para o trabalho de docência no Ensino Fundamental, sentem que o curso não estabelece relação mais estreita com esta área de atuação. A legislação (Resolução CNE/CP 01/2002) prevê uma interação sistemática com a escola básica, além de cobrar a dimensão prática no interior das áreas e o tratamento dos conteúdos articulados com suas didáticas específicas. Os relatos dos alunos fornecem indícios de que essa articulação é inexistente, ou precisa ser fortalecida. Não podemos continuar tratando um curso de licenciatura como se fosse um bacharelado; as disciplinas da parte específica e as de cunho pedagógico precisam orientar-se pela especificidade da profissão ofertada pelo curso: Licenciatura em Geografia e não apenas Geografia. Diferença que precisa ser considerada em toda sua amplitude e especificidade.

Os alunos reconhecem “vazios” quanto ao desenvolvimento de determinados conhecimentos para a ação docente. Acreditamos que tal avaliação foi possível a partir da vivência na escola, pois eles constataram a distância que as disciplinas do curso mantêm em relação ao ensino da educação básica e do trabalho que o professor realiza. Também o fato de considerarem o estágio um “divisor de águas” demonstra que esses juízos não antecedem as experiências nas escolas.

⁶ Segundo Esteve (1995, p. 97, grifos do autor) “a expressão *mal-estar docente* aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social”.

Eles também afirmam que é essencial começar a ter contato com a escola desde o primeiro ano da graduação:

Se fosse para mudar a grade curricular do curso, eu acho que [a observação] deveria começar desde o primeiro ano, porque desde o primeiro ano o aluno já tem contato com a escola. (Marcela)

Então, eu acho que era questão de estágio, não sei se é possível, ou se não é, ter essa experiência de estágio já desde o começo do curso, que como eu lhe falei é um divisor de águas. Se você tem uma disciplina de estágio no primeiro ano e tem uma disciplina de Introdução à Ciência Geográfica, você sabe que você vai aproveitar aquela aula de Introdução à Ciência Geográfica em determinados aspectos ali na sala de aula que você já viveu no estágio. O problema é esse, você tem matérias como Psicologia, Introdução à Ciência, Didática, antes de você já ter percebido como é que funciona a sala de aula. (Fábio)

O segundo depoimento demonstra a compreensão do aluno sobre o papel do professor, ao afirmar que se houvesse prática desde o início do curso ele poderia estabelecer relações entre sua formação inicial e o exercício profissional.

Considerações finais

No que tange à atribuição de carga horária às disciplinas e a sua alocação no quadro curricular, os estágios supervisionados do curso de licenciatura em Geografia da UEPG seguem a normatização fixada pelas Resoluções CNE/CP Nº 1/2002 e CNE/CP Nº 2/2002, do Ministério da Educação, conforme exposto no projeto pedagógico do referido curso, mas buscam fugir do modelo de competências para conduzir os trabalhos.

A prática tem ganhado novos sentidos na profissionalização docente, a partir de diversas pesquisas que revelaram suas possibilidades formativas. A constituição da consciência da prática é tarefa que o estágio precisa colocar como centralidade para suas ações, permitindo a formação de profissionais autônomos e reflexivos. O ingresso na profissão colocará esses sujeitos em meio a processos que eles precisarão reconhecer, interpretar e analisar para interferir com responsabilidade e consciência. A reflexividade ganha expressão nessas ações.

O estágio realizado na escola de educação básica estava sob a orientação e supervisão semidireta de professores supervisores da UEPG e sob a supervisão direta dos professores da educação básica. As atividades desenvolvidas nas escolas foram consideradas adequadas, tanto pelos professores supervisores técnicos, quanto pelos próprios alunos.

O estágio priorizou o contato dos alunos da licenciatura com o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em salas de aula, contudo identificamos ações que buscaram inseri-los em diferentes atividades ligadas à função de professor, o que consideramos extremamente positivo. Não houve menções sobre atividades de pesquisa promovidas pelo estágio, o que aponta uma possibilidade para ampliação da ação do estágio na formação de professores reflexivos a partir da investigação sobre seu campo profissional e sobre as bases teóricas que o sustentam.

Os professores supervisores da escola apontam que o valor do estágio está no contato que ele possibilita com a realidade profissional, bem como na troca de experiências que permite. É justamente nesse último aspecto que acreditamos ser possível fortalecer a parceria com os professores da escola básica, para o que será preciso uma

atenção maior quanto a suas expectativas e necessidades em relação a conteúdos, materiais e metodologias que podem subsidiar suas ações.

Constatamos que os alunos estagiários compreendem os estágios como uma experiência significativa em seu desenvolvimento profissional. Isso deriva do fato de que as atividades são organizadas em ambiente real de trabalho, na experimentação do exercício profissional, mesmo que permanentemente tutorado.

Eles atribuem importância ao estágio pelo contato que ele proporciona com a realidade profissional, contudo dão destaque ao fato de a experiência de estágio servir para referendarem ou não a escolha profissional. A decisão sobre a escolha profissional já poderia ter sido tomada, se os alunos tivessem oportunidades anteriores de conhecer melhor a prática profissional, possibilitando no período de estágio a centralidade no desenvolvimento da profissionalidade. No início do quarto e último ano do curso, época em que as entrevistas foram realizadas, constatamos que esses alunos ainda estavam preocupados em saber se queriam ser professores.

Ao analisar sua formação acadêmica, os alunos criticam a pouca expressão em termos de carga horária dos componentes curriculares pedagógicos, revelando a necessidade de mais subsídios teórico-práticos desses componentes. Esse fator pode explicar a falta de compreensão, por parte dos alunos, de conhecimentos ligados diretamente à produção científica pedagógica. Suas percepções sobre os fundamentos didático-pedagógicos estão prenhas de concepções tradicionais e até mesmo tecnicistas. Todavia a crítica que estabelecem ao modelo curricular do curso demonstra compreensão sobre as especificidades da licenciatura, distintas do bachare-

lado, revelando que para eles o curso ainda não conseguiu chegar a bom termo em relação à formação de professores.

As experiências vividas pelos alunos estagiários nas escolas colocaram-nos em exercício profissional, sujeitos às normas e determinações das instituições nas quais se inseriram, sendo corresponsáveis pelas relações interpessoais estabelecidas com os alunos, bem como por suas proposições pedagógicas. Durante essas experiências são mobilizados diferentes saberes, que, integrados, possibilitam a ação educativa.

É evidente que não podemos deixar de reconhecer os limites dessas ações, porém sua validade é inquestionável no sentido de possibilitar o reconhecimento e desenvolvimento de saberes essenciais ao exercício profissional. É na prática que os significados despontam. Essas reflexões podem ser utilizadas como parâmetros para a reconfiguração do projeto de estágio, buscando atribuir maior qualidade ao desenvolvimento da profissionalidade dos alunos, a partir do tratamento aprofundado de suas dimensões.

Referências

- ALARÇÃO, I. A escola reflexiva. In: ALARÇÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARÇÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- _____.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de**

- desenvolvimento e aprendizagem. 2.ed. Coimbra: Almedina, 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZ-NAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BRASIL. Parecer CNE/CP N° 009 de 08 de maio de 2001. Divulga as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, ano de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jan. 2002. seção 1, p. 31.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N° 01 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, no ano de 2002. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2007.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N° 02 de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2007.
- DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n.85, dez. 2003.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.
- GARCÍA, C. M. A. formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Ed Unijuí, 2006b. (Coleção Fronteiras da Educação).
- GÓMEZ, A. P. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 67-91.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2000. p. 33-61.
- PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, Stela C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo, Cortez, 2004.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.
- RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- RIOS, T. A. **Ética e competência**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34. jan./abr. 2007.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Resolução CEPE Nº 017/2006**. Aprova regulamento de estágio dos cursos de licenciaturas da UEPG, ano 2006. Anexo: Regulamento de estágio dos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995 P.115-138.

_____. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

Enviado em: 25/04/2010

Aceito em: 27/05/2011