

MOMENTOS DE FORMAÇÃO DOCENTE: ESTÁGIO SUPERVISIONADO, CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Hugo Heleno Camilo Costa¹
Jorge Douglas Costa Santos²

Resumo:

Este trabalho é uma reflexão acerca do processo de formação do profissional docente da Educação Básica e tem por enfoque pensar as relações do estágio supervisionado em tal processo. Neste movimento, nos apoiando em Ball, discutimos os envoltimentos curriculares em que o licenciando está submetido. Assim, com base em autores e autoras que discutem a formação docente, o estágio supervisionado, o currículo e mais especificamente a educação geográfica, foi possível desenvolver uma discussão reflexiva que nos permite pensar como os cursos de formação docente podem ser compreendidos em suas relações com o funcionamento da escola básica, problemática perceptível no período do Estágio Supervisionado, que é um dos momentos formativos que carrega o caráter “prático” dos cursos de licenciatura. No entanto, apresentamos neste trabalho, que esta disciplina não é apenas a parte prática do curso e não é a única responsável por estabelecer um elo entre o graduando e a escola. Concluímos pela ideia de que o estágio pode ser compreendido como um momento de produção de políticas de currículo, uma vez que tensiona diferentes momentos que intersectam a formação de professores.

Palavras-chave: Educação Geográfica. Educação Básica. Formação Docente. Políticas de Currículo.

TEACHING EDUCATION MOMENTS: SUPERVISED INTERNSHIP, CURRICULUM AND GEOGRAPHICAL EDUCATION

Abstract:

This paper is a reflection on the teacher education processes for Basic Education and focuses on thinking about the relations of the supervised internship in such a process. In this movement, relying on Ball, we discuss the curricular implications to which the licensee is submitted. Thus, based on authors who discuss teacher training, supervised internship, curriculum and, more specifically, geographic education, it was possible to develop a reflective discussion that allows us to think about how teacher training courses can be understood in their relations with the functioning of the basic school, a noticeable problem in the period of the Supervised Internship, which is one of the formative moments that carries the “practical” character of undergraduate courses. However, we present in this paper, that this discipline is not only the practical part of the course and is not the only one responsible for establishing a link between the undergraduate and the school. We conclude by the idea that the internship can be understood as a moment of production of curriculum policies, since it stresses different moments that intersect the formation of teachers.

Keywords: Geographic Education. Basic education. Teacher Education. Curriculum Policies.

¹ Doutor em Educação. Professor do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Araguaia. Líder do Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Subjetividades (NECSUS). E-mail: hugoguimel@yahoo.com.br

² Graduando no curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso - CUA. Bolsista PIBIC – Fapemat. E-mail: jdouglascs@hotmail.com

MOMENTOS DE FORMACIÓN DOCENTE: PRÁCTICAS SUPERVISADAS, CURRÍCULUM Y EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

Resumen:

Este trabajo es una reflexión sobre el proceso de formación del profesional docente de Educación Básica y se enfoca en pensar sobre las relaciones de la pasantía supervisada en dicho proceso. En este movimiento, confiando en Ball, discutimos las implicaciones curriculares a las que se somete al estudiante. Por lo tanto, con base en los autores que discuten la formación de profesores, las pasantías supervisadas, el plan de estudios y, más específicamente, la educación geográfica, fue posible desarrollar una discusión reflexiva que nos permita pensar cómo se pueden entender los cursos de formación de docente en sus relaciones con el funcionamiento de la escuela básica, un problema notable en el período de la pasantía supervisada, que es uno de los momentos formativos que conlleva el carácter "práctico" de los cursos de pregrado. Sin embargo, presentamos en este documento, que esta disciplina no es solo la parte práctica del curso y no es la única responsable de establecer un vínculo entre el estudiante y la escuela. Concluimos con la idea de que la pasantía puede entenderse como un momento de producción de políticas curriculares, ya que enfatiza diferentes momentos que se cruzan en la formación de los docentes.

Palabras clave: Educación geográfica. Educación básica. Formación del profesorado. Políticas Curriculares.

Introdução

Este trabalho inicial tem por enfoque pensar as relações do estágio supervisionado nos processos de formação de professores. É desenvolvido com apoio da Fapemat e do CNPq, no âmbito do Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Subjetividades (NECSUS), sob o projeto “Sentidos de conhecimento nas políticas de currículo: a Geografia e a BNCC”. Especificamente, lança mão de estudos ligados aos campos do estágio supervisionado, do currículo e da educação em geografia, para pensar suas contribuições na construção de perspectivas sobre o momento formativo em que se constitui o estágio nas licenciaturas.

Nossa expectativa é compreender o estágio como momento singular de formação docente, mas não exclusivo, marcado pela busca de uma articulação de distintas experiências produzidas nos cursos. Pensamos o processo de formação docente como construído em um caminho composto por diversas etapas e momentos ímpares de significados. Igualmente, consideramos que tais processos de significação dizem respeito aos conflitos políticos que marcam a produção curricular, em diferentes contextos de articulação de diferentes sentidos do que é ser professor, do que é qualidade na Educação Básica, do que é ser sujeito, conhecer, ser educado.

Tendo em vista tais elementos, apropriamos neste trabalho algumas considerações do pensamento de Stephen J. Ball, segundo o qual a produção de políticas se dá de maneira incontável e por processos de interpretação e reinterpretação contínuas. Fazemos isso com vistas a pensar a formação de professores como envolvida em um conjunto mais amplo de políticas incessantes, no qual distintos e irrefreáveis sentidos de ser professor estão sob disputa.

1 Diferentes contextos envolvidos no estágio supervisionado

Para Ball, Gold e Bowe (1992), a política educacional é mobilizada ao longo de ciclos distintos, mas interligados por um movimento constante de (re)interpretações, de busca por soluções, afirmações de futuros e projetos. Em seus trabalhos iniciais, Ball, Gold e Bowe (1992) pensa o ciclo de políticas dinamizado por três contextos: o contexto da prática, de produção de textos e o contexto de influência.

Tais contextos, que não podem ser concebidos como instâncias hierarquizadas, assumem configuração de momentos específicos, mas não excludentes, de produção de sentidos, em função dos atores sociais envolvidos, das finalidades sociais que visam alcançar ou atender, dos propósitos e/ou senso de missão que assumem. Desta forma, embora não visem fragmentar a interpretação da política, os diferentes contextos defendidos pelo autor acenam para possibilidades genéricas e bem delineadas de compreensão dos percursos produtores de políticas de currículo.

O contexto de influência é pensado como momento político em que professores, comunidades, estudantes, debate público imediato e/ou ligado à experiência escolar produzem sentidos para as políticas de currículo. Neste momento, professores e estudantes, por exemplo, conferem diferentes tonalidades a distintos momentos da política, ao buscarem tensionar o que é projetado para e na escola com as demandas sociais que interpretam como impondo-se no cotidiano.

O contexto de produção de textos, marcado como momento de maior frequência do debate gerencial, está mais ligado à atuação de secretarias estaduais e municipais e de ministérios ligados ao campo da Educação. Nesse contexto, são pensados e produzidos materiais didáticos, propostas curriculares, diretrizes, documentos orientadores para a formação docente, para materiais didáticos, para os diferentes campos de conhecimento, como

a Geografia. Tal contexto é marcado pela reinterpretação de diretrizes mais amplas em propostas curriculares para as escolas.

O contexto de influência é considerado como momento privilegiado da formação de grandes narrativas e/ou leituras filosóficas para a sociedade, para a educação em geral. É nele que são formuladas perspectivas que conformam orientações internacionais de agências multilaterais, de organizações sociais, como as produções da Organização das Nações Unidas, Banco Interamericano de Desenvolvimento, entre outras instituições. É constituído de uma construção mais genérica a ser assumida como horizonte pelos sistemas de educação e/ou escolas.

Os referidos contextos possibilitam conceber, segundo Ball, Gold e Bowe (1992), que os diferentes momentos que alimentam o ciclo de políticas são pautados por uma dinâmica incessante de afirmação, interpretação, reinterpretação, o que leva à perspectiva de que não há uma origem da política. Mas, o que o autor assinala é que todos os contextos são irregularmente influenciados uns pelos outros, de maneira que a todo o tempo a política seja alterada, se transforme noutra coisa, produzindo novos sentidos.

É com essa inspiração que pensamos o estágio supervisionado, como momento interessante para pensarmos a formação de professores. Trata-se de componente curricular/disciplina que, tendencialmente, requer a integração de diferentes sentidos de outros momentos formativos, não só aqueles formalizados durante o curso de licenciatura, mas também os sentidos construídos ao longo da vida, da própria experiência escolar pessoal, dos valores que são construídos na identificação com a docência, do que é a escola.

Pensar o estágio supervisionado como momento emblemático de produção de sentidos nas políticas de currículo para a formação de professores é interpretar que, ao mesmo tempo em que é influenciado por distintos sentidos de outros contextos, também é momento de construção de novos.

Consideramos que não só as práticas desenvolvidas no estágio supervisionado, mas as políticas que o regulamentam e também as produções intelectuais que tratam do tema dizem respeito à produção de discursos nas políticas. É a estas produções, especificamente, que chamamos a atenção. Fazemos isso buscando compreender os sentidos do que é o estágio supervisionado em suas relações com a formação de professores.

2 Traços do campo da pesquisa sobre estágio supervisionado

Tendo como importantes marcadores do campo os trabalhos de Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima, particularmente no artigo “Estágio e Docência: Diferentes Concepções”, destacamos a questão da teoria *versus* prática como um tema significativo no debate, levando em consideração o binarismo recorrente que a que tais dimensões são projetadas na interpretação de processos formativos. Para as autoras, enxergar uma separação entre ambas é uma impressão comum entre os graduandos, que tende a ser reiterada durante a formação acadêmica e, em especial, no período de realização do estágio supervisionado. O estagiário, ao deparar-se com a realidade da escola, passa a lidar com um novo panorama a ser contemplado, experimentado e vivido, de maneira a inserir-se em tal espaço formativo.

Ponderamos que é nesse momento que tende a ganhar força a ideia de divisão entre teoria e prática. Mas é possível dissociar a teoria da prática? Existe isso, teoria de um lado, prática de outro? A partir da abordagem às concepções de Pimenta e Lima (2005) é possível compreender que não existe uma dimensão sem a outra, o que nos leva a uma reflexão da importância do desenvolvimento de uma prática de estágio supervisionado voltada para a pesquisa em consonância com o diálogo na experiência, tal como defende Piconez (2012). Concordamos com a perspectiva de que “o contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta importante significado na formação do professor, pois orienta a transformação do sentido da formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria e prática relacionadas e não apenas justapostas e dissociadas” (PICONEZ, 2012, p.14).

Outra preocupação discutida no artigo é sobre como o estagiário constrói sua forma de lecionar. Segundo Pimenta e Lima (2005), o que se percebe, na maioria das vezes, é apenas imitação do que ele já conhece e do que observou durante as primeiras fases do estágio. Ou seja, é sustentada ali uma visão de formação em que o professor é reproduzidor de metodologias, que (por vezes, involuntariamente) não tem preocupação com a aprendizagem ou não aprendeu a ter tal preocupação e não leva em consideração as diferentes maneiras de aprender e limitações que cada criança tem. Para as autoras, o estágio “reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (PIMENTA; LIMA, 2005, p.08).

Esta dinâmica de reprodução de metodologias se fortalece com o investimento na instrumentalização técnica dos professores. Docentes e estagiários buscam aprender diferentes habilidades para lidar com o cotidiano escolar, de forma mecânica, aplicando determinada

técnica a um suposto momento em sala de aula. Para Pimenta e Lima (2005; 2006), “as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais”. Esta busca por habilidades e métodos já prontos para resolver problemáticas na sala de aula, apenas reforça a dicotomia teoria/prática que pode se estender ao longo da graduação: “Uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final deles sob a forma de estágio supervisionado, constituem a maior evidência da dicotomia existente entre teoria e prática” (PICONEZ, 2012, p.15).

Segundo Pimenta e Lima (2005), o processo de formação docente requer mais do que simplesmente aprender técnicas que poderão ou não ajudar no dia a dia escolar. Para as autoras, o conhecimento científico, de onde derivam tais técnicas de ensino é de considerável relevância para o processo de formação do professor, em especial no período do estágio supervisionado, que é o momento em que se corre o risco de o estagiário enxergar uma separação entre teoria e prática. Isto pode implicar também numa prática de estágio rasa e apenas burocrática, esvaziada de reflexão, aprofundamento, discussão e criticidade. Destarte, no que se refere ao estagiário/professor:

Sua formação ficou reduzida à aquisição de instrumentos que viabilizam a transmissão de conteúdos selecionados pelo sistema educacional. Por isso, desapareceu em grande parte a preocupação de dar ao professor condições de reelaborar com os alunos conhecimento crítico voltado para a criação de uma “nova” cultura e para a transformação das condições sociais de existência, deixando perder-se o seu papel de professor educador. (KULCSAR, 2012 p.64-65)

Com esta perspectiva, o graduando buscará alternativas práticas, aprendidas durante a observação das aulas, e as utilizará no momento do estágio de regência. Isso reduz o estágio a uma simples reprodução de metodologias e habilidades que visam apenas superar aquela etapa formativa. Isso aponta para a despreocupação para com a realidade social da instituição escolar que abriu as portas para a instituição de ensino superior, não recebendo nada em troca, a não ser críticas, frequentemente negativas à estrutura, professores e demais membros da comunidade escolar. Tal recorrência também assinala diferentes leituras, tais como a de que é através de uma solução metodológica que os problemas escolares são resolvidos, o que tende a construir visões criticáveis à formação de professores, uma vez que pode operar uma lógica de que os docentes são técnicos que não produzem conhecimentos e suas próprias metodologias, mas só repetem.

Outra leitura importante, e para assumi-la nos apoiamos em Ball, Gold e Bowe (1992), é a de que a própria operação com a lógica binária em relação a teoria e prática diz respeito à concepção de que haveria lugares prioritários para a produção teórica e/ou prática, constituindo projeções como a de que o trabalho escolar não pode ser caracterizado por produção reflexiva, com formulações conceituais, entre outros aspectos ligados ao que, tradicionalmente, compreendemos como trabalho teórico. Igualmente, nesse sentido, há que se destacar a ideia de que onde se produziria a teoria não haveria sentidos de prática(s) ou isto mesmo não seria uma atuação prática.

Compreendemos que isso tende a dificultar uma leitura de parceria e articulação na relação Escola/Universidade, pois é produzida uma conjectura hierarquizante quanto ao trabalho de ambas. Defendemos a existência de uma colaboração entre as instituições com o intuito de incremento de movimentos de integração voltados à reflexão e buscas por soluções para os desafios de ambas as partes. Neste sentido,

o Estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática, a ser cumprida formalmente, muitas vezes desvalorizado nas escolas onde os estagiários buscam espaço. Deve, sim, assumir a sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de aberturas para mudanças. (KULCSAR, 2012 p.58-59)

Pensar o estágio supervisionado como um momento de pesquisa é uma forma de valorizar este período formativo nos termos das possibilidades que possui, pois a investigação leva o acadêmico a se relacionar, conhecer e construir uma perspectiva mais aproximada dos alunos, professores e escola em si, como ela acontece, podendo identificar problemas específicos e auxiliar na superação deles. “Começar, portanto, a investigação do fenômeno *sala de aula*, por uma pesquisa, sobre quem a *habita*, pareceu-me uma forma bastante eficiente de tratar essas disciplinas denominadas *Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado*” (FAZENDA, 2012 p.51). Esta é uma forma de entender a interrelação da teoria com a prática, além de tornar o estágio supervisionado um momento de amadurecimento profissional, de construção de uma identificação com o trabalho docente.

Ressalta-se ainda a importância de o estagiário conhecer o regime institucional da escola em que exercerá sua prática de estágio, pois este aspecto contextual está intimamente ligado à significação do trabalho escolar, dos sentidos de educação e finalidade social. A partir disso, ele vai interagir de maneira mais concreta com as práticas pedagógicas da escola, e ter a oportunidade refletir sobre tais ações para que as mesmas não sejam subentendidas como modelos mecânicos a serem simplesmente reproduzidos no dia a dia escolar, mas sejam

compreendidas como possuidoras de objetivos, expectativas e projetos. Seguindo este raciocínio, Pimenta e Lima nos mostram como teoria e prática são inextricáveis, tendo em vista que:

O papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (2006, p.12)

Embora dialoguemos com o trabalho das autoras, fazemos destaque ao quanto mesmo buscando romper com visões binárias, Pimenta e Lima retomam uma concepção binária, supondo poder separar, ainda que argumentativamente, a teoria da prática. Tendo em vista que prática e teoria estão em si relacionadas, se completam e precisam ser entendidas de forma que uma interpenetra a outra, é importante salientar que em um estudo sobre formação de professores para a Educação Básica, é interessante discutir a experiência curricular em que estão envolvidos os graduandos. Desta forma, consideramos importante refletir sobre como as disciplinas são desenvolvidas ao longo dos cursos de licenciaturas. Pimenta e Lima (2006, p.13) colocam:

O que pode ser conseguido se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, e não apenas daquelas erroneamente denominadas 'práticas'? Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento são ao mesmo tempo 'teóricas' e 'práticas'. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para a sua finalidade que é a de formar professores, a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Nesse sentido, todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo.

Sob esta perspectiva, argumentamos ser importante investir em uma formação acadêmica de licenciatura, desde o começo do curso, na direção da docência, pois tende a favorecer a finalidade maior que é construir uma leitura de magistério, de atuação profissional voltada à docência na Educação Básica. Portanto,

A prática de ensino/estágio supervisionado pertence aos currículos dos cursos formação de professores e deve ser repensada nesse âmbito; não é tarefa exclusiva da didática e tem de estar em interação com a realização do projeto pedagógico do curso; portanto deve ser articulada com os demais componentes do curso. (PICONEZ 2012, p.28)

Quando esta formação dá subsídios para uma interação aprofundada entre o professor em formação e o campo de atuação profissional, através da investigação, reflexão e

problematização, focaliza-se a formação do professor pesquisador, que busca conhecer e compreender a instituição, seus atores e práticas, a fim de colaborar com a identificação e superação de problemas que envolvam a comunidade escolar.

Tal visão de formação docente leva à ideia de que não basta somente o investimento na formação em conhecimentos específicos. É interessante que o estagiário/professor conheça a si próprio, suas limitações, seus medos, suas capacidades e compreenda estas questões como inerentes ao processo de tornar-se um profissional da educação. Lopes e Borges (2015) colocam que a formação docente é um processo de relações, de construção da profissionalidade e também o momento de lidar consigo, suas questões internas, para que a relação com os demais atores da escola seja baseada nesta profissionalidade. Apoiados nas autoras, assinalamos que não soa razoável supor que haveria uma forma plena de formação docente, desde a formação inicial na licenciatura, capaz de preparar para todo um conjunto de desafios com os quais professores tendem a lidar. Mas importa destacar a possibilidade de que, uma vez que o debate sobre o estágio avance na reflexão sobre a formação docente, as licenciaturas possam ter sua organização formativa mais voltada para as demandas da escola.

Seguindo uma perspectiva similar, as autoras Corte e Lemke, defendem que “a formação inicial deve ser pautada pela investigação da realidade, mediante processos de reflexão sobre essa realidade, a fim de avaliarem, professores-formadores e futuros professores, seu papel e sua atuação nesse processo” (2015, p.31003). Defendem, assim, a importância de se fomentar a pesquisa durante o estágio supervisionado, para além de se ter uma formação docente que integre o futuro professor ao meio em que atuará, mas também o prepare para os novos desafios de ensinar.

Apoiar a visão das autoras pode ajudar na concepção de que os professores em formação não são/ ficam condicionados pela formação inicial nas licenciaturas, mas que uma identificação possível, que combate a visão do docente como técnico, é a de que o magistério é um trabalho intrinsecamente vinculado à pesquisa acadêmico-científica. Com Ball, Gold e Bowe (1992), ponderamos que esta visão ajuda a compreender todo um conjunto não hierárquico e fluido de sentidos de docência que tendem a ajudar na ruptura com binarismos que engessam a visão do que é ser professor/a e produzir conhecimento na escola. Pensamos, nesse sentido, que é possível investir na leitura de que docentes são produzidos e produzem políticas ao elaborarem sentidos sobre/em suas práticas cotidianas.

O estágio supervisionado, quando compreendido como momento de investigação da realidade, da problematização de situações no contexto do ensino básico, seguido da busca

por soluções através da pesquisa, da coleta de dados, do debate e da socialização do conhecimento sem a dissociação entre teoria e prática, se funde num conjunto de saberes que pode ajudar o estagiário no desenvolvimento de sua profissionalidade docente.

3 O estágio supervisionado e a Geografia

No caso da Geografia, tais questões ganham contornos específicos, tendo sido discutidos de modo interessante no trabalho de Giroto (2016) que, em artigo apresentado no XVIII Encontro Nacional dos Geógrafos, em São Luís do Maranhão, chama a atenção ao Estágio Supervisionado no curso de Geografia da USP. De forma simples, o autor discute o desenvolvimento da prática docente dos graduandos durante a disciplina de estágio, partindo de relatos dos próprios estagiários e se apoiando em autores como Tardif (2010), Nóvoa (2009) e Larrosa (2000), para analisar os processos que a experiência de estágio oportuniza.

O Estágio Curricular Supervisionado, como possível apreensão de um movimento mais amplo de produção política, é um dos momentos formativos dos cursos de licenciatura que mais se destaca quando se discute a formação docente. Sabe-se que tal formação não é apenas responsabilidade do estágio, porém, é neste momento da graduação que se percebe, em muitos casos, que o formando ainda está distante da realidade da educação básica e da prática docente. Desta forma, o estagiário passa por momentos de nervosismo e preocupação quando se vê em contato direto com a escola e seus sujeitos.

Esta etapa formativa se apresenta como um “importante momento de diálogo entre os discentes e a realidade concreta das escolas públicas. [...] Tal diálogo tem sido mediado pela pesquisa.” (GIROTO, 2016, p. 2). A pesquisa como princípio formativo, proporciona o conhecimento e a interação com a realidade escolar além de fortalecer a ponte entre escola e universidade. Os estagiários passam por um momento de transição, onde não são apenas discentes, mas se apresentam como futuros professores no próprio campo de trabalho.

Ao analisar um trecho de relato de uma estagiária, o autor observa o impacto inicial do primeiro contato com alunos na escola. Isso mostra o efeito da ligação direta com aquele ambiente, pois a partir daí o estagiário percebe e experimenta aquela realidade, tendo em vista que é o primeiro contato do graduando como futuro professor, portanto:

Deparar-se com estas condições produz importantes reflexões que se levadas a cabo no processo formativo, podem ajudar os futuros professores e professoras a compreenderem as diferentes relações existentes entre os

conhecimentos e práticas necessários à formação docente. (GIROTTTO 2016, p. 3-4)

Pode ajudar, ainda, o futuro professor a se ver envolvido, como no ciclo defendido por Ball, Gold e Bowe (1992), em um cenário marcado pela interseção contínua de sentidos de educação, de docência e produção de conhecimentos que dizem respeito, mas também estão para além, da formação inicial, das políticas oficiais, dos materiais didáticos. Tal possibilidade interpretativa ao estágio o delinea como momento singular de significação e ressignificação da docência através de um processo de afirmação do futuro professor como produtor de políticas e sentidos.

Diante dos relatos dos seus estagiários, Girotto nota que há diversos elementos da formação docente que só podem ser desenvolvidos no campo da prática do estágio, no “chão da escola”, numa relação direta com os alunos, são eles: organização do tempo, ouvir o que cada estudante tem a dizer, lidar com problemas cotidianos, por vezes imprevisíveis, entre outras questões que não se aprende dentro da universidade, apesar de ocorrer estudos acerca de tais problemáticas. Além do contato com os alunos, também foi observado nos relatos que a relação entre estagiário e professores regentes das escolas também contribui de forma substancial para a formação dos novos discentes. Girotto (2016, p. 5) constata que:

Neste encontro com os professores mais experientes, os estagiários vão compreendendo as especificidades que caracterizam esta profissão, sendo uma delas a intrínseca relação entre personalidade e profissionalidade docente. Trata-se de entender que, junto ao domínio técnico dos conhecimentos tanto da disciplina específica que irá lecionar, quanto daqueles relativos ao campo da educação, a profissão docente se constrói a partir de uma visão de mundo e dos sujeitos que se busca formar. Tal visão, por sua vez, se alicerça em um compromisso docente em relação aos alunos e alunas, que se materializa diariamente na forma como as relações se estabelecem nos diferentes espaços educativos.

O encontro com o espaço escolar possibilita ao estagiário construir sua própria visão daquela comunidade. A partir da relação com seus membros, ele conhece e se deixa conhecer, rompe preconceitos e se insere naquele contexto, se doa e dialoga com sujeitos reais, identificando-se docente. Nisto se observa o potencial da experiência a partir do estágio supervisionado:

Como saber particular e concreto, impossível de ser descolado do indivíduo, o saber da experiência tem potencial na construção da identidade acerca da profissão docente. Contribui, ainda, na superação de uma dicotomia que tem marcado historicamente a formação docente no Brasil e no mundo entre teoria e prática. O saber da experiência só pode ser construído em contexto,

sendo, portanto, uma reflexão sobre e na prática. Não é possível em uma profissão caracterizada pela contínua interação humana, partir de modelos elaborados com o objetivo de controlar as inúmeras variáveis que compõem o processo. (GIROTTTO, 2016, p. 7)

De acordo com o autor, a construção do saber docente pode acontecer através das diversas situações presentes no decorrer do estágio. Desde o choque inicial, passando pelas conversas, observações, regências, empolgação, frustrações que a realidade nos causa e conquistas que culminam em aprendizagens diárias. Inclusive os fracassos, acompanhados das orientações dos professores supervisores, tanto na escola quanto na universidade, influenciam a identidade docente profissional do estagiário.

Assim como outros autores citados neste trabalho, Girotto (2016) propõe que o debate sobre a educação e as diferentes perspectivas do ensino, além do contato com a escola, se façam presentes nos distintos momentos do processo formativo nos cursos de licenciatura. Isso colabora com o Estágio Supervisionado, pois este será, de fato, um momento de continuidade da construção da profissionalidade e do saber docente do professor em formação.

Corte e Lemke destacam a preocupação para a formação de um docente que se prepare para os novos desafios de ensinar. Estes desafios se mostram preeminentes nas nossas escolas e, por isso, “no cenário atual, o professor autônomo, que conhece o conteúdo pedagógico, científico e cultural com o qual trabalha já não é mais suficiente” (CORTE; LEMKE, 2015, p.31007). O contexto social escolar tem passado por mudanças, além da questão tecnológica e informacional, que demandam um docente que esteja aberto para lidar com as mais diversas situações. Na perspectiva das autoras, é preciso uma nova formação, é necessária uma formação docente desde o início do curso até o estágio supervisionado, preparando o graduando para esse novo modelo de ensinar, já no próprio meio em que atuará. Fazenda (2012, p. 50) reflete a respeito:

É possível pensar em estágio sem pensar num projeto coletivo maior para a formação do educador? Melhor explicando: pensar o Estágio desvinculado de um pensar a Didática, a Prática de Ensino, a filosofia, a Sociologia e as outras disciplinas que compõe os cursos de formação do educador é admitir ou que o Estágio seja o “salvador do curso”, ou que ele seja tão pouco importante que pode ter tratamento diferenciado. A prática de ensino/estágio supervisionado pertence aos currículos dos cursos de formação de professores e deve ser repensada nesse âmbito; não é tarefa exclusiva da didática e tem de estar em interação com a realização do projeto pedagógico do curso; portanto deve ser articulada com os demais componentes do curso.

Algo que reforça a forma técnica de lecionar de muitos professores é o que está, tradicionalmente, em vigor no currículo de formação do professor, pois interfere de forma direta no seu modo profissional. “Neste sentido, devemos ver o currículo e, conseqüentemente, os cursos de formação de professores como vias de “mão dupla” e não apenas como transmissores de conhecimento” (BRITO, SENA e ROCHA 2011, p. 136).

Posteriormente às discussões, os autores expõem algumas ideias em torno da formação do professor de geografia no Brasil, elucidando como a educação geográfica necessita ser desenvolvida de forma que o aluno reflita sobre o conteúdo e possa no decorrer do ano letivo construir conhecimento. Para os autores,

A partir do estudo de todas as concepções de profissionais docentes estudadas percebemos que o ensino da Geografia deve se dar para além de uma simples transmissão de informações ou dados e, para além, também, de uma simples descrição do Espaço Geográfico, pois todos os conhecimentos e conceitos da ciência geográfica devem ser construídos de forma reflexiva onde esta reflexão ocorre a partir de uma análise crítico-social da realidade. (BRITO, SENA E ROCHA, 2011, p. 147)

A educação geográfica propõe levar o estudante a pensar, criticar e refletir sobre e na prática do seu cotidiano, do que lhe é proposto pelo professor e, coletivamente, discutir e delinear caminhos voltados aos objetivos traçados e, para além disso, o permita questionar os métodos e conteúdos propostos, tendo em vista que este aluno se torne cidadão crítico e politicamente participativo da sociedade da qual é integrante. Assim,

o professor de geografia por ser um questionador do espaço construído pelas diferentes sociedades humanas, pode levar o aluno a conhecer e a questionar o espaço construído e, através de seu trabalho com os alunos, levá-los a uma identificação com seu próprio espaço e a um compromisso com a superação das desigualdades sociais que, de diferentes maneiras, estão expressas nesse espaço, e então a irem em busca de caminhos. (PONTUSCHKA, 2012 p.105)

Para tanto, se faz necessário que o docente tenha este entendimento do caráter social que a prática de lecionar carrega, sendo importante que isto venha do período de formação deste professor. Para Zeichner (2008, p. 548 apud LOPES e BORGES 2015, p.496) o “propósito de se trabalhar para a justiça social é uma parte fundamental do ofício dos formadores de educadores em sociedades democráticas e não deveríamos aceitar outra coisa, a não ser algo que nos ajude a progredir em direção a essa realização”.

Assim, consideramos que se a formação docente está embasada num currículo que não propõe uma reflexão voltada para questões que estão além de aplicar conteúdo e atribuir

nota, esta formação é deficiente, pois não se volta às demandas cotidianas dos alunos. Ao professor importa compreender a necessidade de questionar, refletir, produzir e proporcionar que seus alunos também questionem, reflitam e construam conhecimento, pois não é suficiente um professor que entenda e transmita conteúdo, a educação precisa mais que isso. Ou seja,

Segue sendo importante garantir um projeto curricular unificado em torno do *télos* a ser conquistado. Nesse modelo, a formação docente prevê uma operação de dentro para fora. Há um fim previamente estabelecido a ser conquistado – a capacidade reflexiva do professor. (LOPES; BORGES, 2015, p.496)

Da perspectiva de Lopes e Borges deduzimos a importância de criticar a ideia de que a formação de professores possui caminho unívoco, certo/errado ou preciso. Concordamos com as autoras ao ponderarem sobre a impossibilidade plena de uma formação docente, ainda que precisemos planejar e definir horizontes democráticos. Tal concepção tende a favorecer a visão de que a formação de professores, em seus momentos iniciais, diz respeito a um convite à construção de um olhar sobre a atuação docente, sobre formas de intervir na escola e constituir-se profissional frente ao inesperado que caracteriza a produção do espaço escolar.

Considerações finais

As ideias dos autores aqui discutidos possibilitam distintas orientações e imbricações no que se refere à formação docente. Como ponto de convergência, consideramos que não cabe a interpretação do estágio supervisionado como momento exclusivo, ou por excelência, na formação docente. Ao contrário, argumentamos que é um momento de produção curricular, marcado por precários processos de identificação com e na docência, como outros tantos, mas que possui a especificidade de constituir ocasião de busca por integração sistemática de diferentes leituras produzidas em outros momentos formativos. Diante deste cenário, ponderamos ser interessante investir na ampliação do debate e das pesquisas sobre o momento do estágio supervisionado, também no que diz respeito à articulação de docentes e disciplinas para além do estágio, no sentido de buscarem uma integração, no âmbito dos cursos de licenciatura, das disciplinas que compõem o curso, com foco na formação docente, na cultura escolar, na produção de uma leitura sobre as contribuições que a disciplina escolar pode constituir na escola básica.

Com inspiração em Ball, Gold e Bowe (1992), acenamos para a ideia de que se as políticas/formação são construídas de reconstruídas ciclicamente, não restando possibilidade de afirmar origem ou responsabilidade a um contexto específico, fica a oportunidade de interpretarmos os fazeres, as decisões e leituras de mundo construídas em um processo contínuo de formação docente, como também irrestritas a determinado momento político. Com isso, damos relevância para a ideia de que o estágio supervisionado é um momento singular, porque oportuniza a reinterpretação de todo um conjunto mais amplo de sentidos de educação e formação docente na produção de uma identificação profissional incessante, ao tentar integrar conhecimentos formais da formação inicial, com demandas escolares e sociais mais amplas, com circunscrições e orientações políticas formais e informais. Em defesa ao incremento da pesquisa sobre estágio supervisionado, entendendo este momento como produtor de políticas de currículo, apontamos para importância da expansão do debate sobre as licenciaturas em suas relações com a educação básica, buscando a abertura de novas oportunidades de diálogo e solidariedade em um cenário cuja convergência está na busca pela construção de reflexões sobre e para a Educação Básica.

Referências

BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres - Nova Iorque: Routledge, 1992.

BRITO, M. S. de S.; SENA, T. M.; ROCHA, G. O. R. da. A formação do professor de geografia: uma breve revisão bibliográfica sobre as concepções teóricas. **Observatorium: Revista eletrônica de geografia**. v. 3, n. 7, p. 134-150, out. 2011.

CORTE, A. C. D. LEMKE, C. K. L. O estágio supervisionado e a sua importância para a formação docente frente aos novos desafios do ensinar. In: XII EDUCERE, CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, **Anais...** Curitiba, 2015. p. 31001-31010.

FAZENDA, I. C. A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, Stela C. B. (Org.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus editora, 2012.

GIROTTI, E. D. O estágio supervisionado na formação docente em geografia: do experimento à experiência. In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, **Anais...** São Luis, 2016. p. 1-11.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S. C. B. (Org.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus editora, 2012.

LOPES, A. C. BORGES, V. Formação Docente, um Projeto Impossível. **Cadernos de Pesquisa**. v. 45, n. 157, p. 486-507, jul/set 2015.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S. C. B. (Org.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus editora, 2012.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. Estágio e Docência: Diferentes Concepções. **Revista Poísis**. v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PONTUSCHKA, N. N. A formação inicial do professor de geografia. In: PICONEZ, S. C. B. (Org.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus editora, 2012.

