

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LEVANTAMENTO COM DISCENTES DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Suellen Silva Pereira
Doutoranda pela UFCG e pela UFPE
suellenssp@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo se caracteriza por ser uma pesquisa descritiva realizada com a turma do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, Campina Grande/PB, objetivando levantar as perspectivas, anseios, inquietações e outros tantos sentimentos que envolvem o Componente Curricular Estágio Supervisionado II, principalmente no que se refere à regência, momento no qual o graduando assume a sala de aula sob a supervisão do Professor Regente, bem como do Professor Orientador. Sendo este trabalho fruto da vivência da autora enquanto professora do componente supracitado durante o semestre 2011.1. O mesmo foi desenvolvido, além das discussões levantadas em sala de aula, por um questionamento que teve o intuito de levantar as expectativas dos alunos de modo a adequar o Plano de Curso a necessidade deste. Diante do exposto, observou-se que estes buscam, no referido componente, uma forma de melhor se prepararem para uma atuação docente condizente com as necessidades educacionais da atualidade.

Palavras-chave: Formação de Professor, Estágio Supervisionado, Geografia,

THE IMPORTANCE OF SUPERVISED TRAINING FOR TEACHER TRAINING: STUDENTS WITH LIFTING THE COURSE OF GEOGRAPHY STATE UNIVERSITY OF PARAÍBA

ABSTRACT

This article is characterized by a descriptive survey performed with the group of Full Degree Course in Geography at the State University of Paraíba, Campus I, Campina Grande / PB, aiming to raise the outlook, aspirations, anxieties and other feelings that involve many Supervised Curricular component II, especially with regard to the regency, at which the graduate takes the classroom under the supervision of classroom teacher and the Teacher Advisor. As a result of this work the author's experiences as a teacher of the component above during the semester 2011.1. The same has been developed, and the discussions raised in the classroom for a question that was designed to raise students' expectations to conform the Plan of the need for this course. Therefore, we observed that they seek, in that component, a way to better prepare for a teacher performance consistent with the educational needs of today.

Keywords: Teacher Training, Supervised, Geography

INTRODUÇÃO

Apesar de as discussões sobre a importância do Estágio Supervisionado para a formação profissional serem sempre necessárias, haja vista todas as transformações vivenciadas no mundo, sendo estas transportadas para o universo da sala de aula, o que exige um profissional cada vez mais preparado, tendo este o intuito de tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo, pouco se observam de mudanças verdadeiramente concretas, no sentido de vislumbrar uma maior inter-relação entre a teoria vivenciada na academia e a prática de sala de aula. Tais inoperâncias, no que tange a prática de ensino dos estagiários, não se restringem

Recebido em 31/01/2012
Aprovado para publicação em 04/05/2012

A cidade de Campina Grande está localizada na mesorregião do Agreste Paraibano e na microrregião de Campina Grande. É a segunda cidade mais populosa do Estado com 385.213 habitantes de acordo com o censo demográfico de 2010 (IBGE, 2010). A cidade se destaca pela influência, nas áreas econômica, educacional e da saúde, que exerce nas cidades circunvizinhas.

No tocante aos aspectos relacionados à educação, a cidade em pauta se destaca por possuir uma ampla rede de estabelecimentos escolares, tanto no que se refere à educação básica como ao ensino superior, com cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento, contando com um total de 03 instituições públicas e 13 privadas (com cursos presenciais e à distância), além das escolas técnicas aqui instaladas, fato que termina por atrair estudante de diversas localidades.

Sobre a educação básica, existem no município, diversos estabelecimentos públicos e privados, alguns funcionando nos três turnos (manhã, tarde e noite). De acordo com o Censo Educacional 2011 (BRASIL, 2011), este nível de ensino, na cidade em questão, está distribuído conforme a Tabela 01 abaixo apresentada.

Tabela 01 - Oferta de escolas da educação básica por dependência administrativa e etapa de ensino na cidade de Campina Grande/PB

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	ETAPA		
	Educação Infantil	Ensino Fundamental*	Ensino Médio* **
Estadual	12 escolas	56 escolas	50 escolas
Municipal	112 escolas	122 escolas	36 escolas
Privada	130 escolas	139 escolas	25 escolas
Federal	01 escola	00 escola	01 escola
TOTAL ***	255 escolas	317 escolas	112 escolas

Fonte: Inep (BRASIL, 2011 – Formatação do autor)

*O número total de escolas do Ensino Fundamental e Médio são compostos por unidades escolares que ofertam o ensino na modalidade regular, bem como com a Educação de Jovens e Adultos – EJA para as etapas em questão;

**Esta etapa de ensino comporta as escolas que ofertam o Ensino Médio Regular, o Ensino Médio Integral, bem como a Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Médio;

***No que se refere ao número total de escolas, cabe ressaltar que os valores aqui apresentados são cumulativos, ou seja, uma mesma unidade de ensino pode ofertar mais de uma etapa da educação básica, nas suas diversas modalidades de ensino.

Diante dos dados apresentados, ressalta-se a importância educacional que a cidade em pauta exerce sobre as demais cidades da região. Tal fato faz com que a atenção para com os cursos de licenciaturas, formadores de grande parte do contingente de professores que atende a educação básica, sejam ampliadas, principalmente no que concerne aos componentes de cunho didático-pedagógico, haja vista, em alguns cursos, ser observada uma preocupação excessiva com os componentes técnicos.

1.2. Procedimentos metodológicos

O presente artigo é fruto da vivência da autora enquanto professora do Componente Curricular Estágio Supervisionado II, turno noite, do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I, Campina Grande/PB – durante as aulas iniciais do primeiro semestre do ano letivo 2011.1.

A turma em foco é composta por 23 (vinte e três) alunos, no qual apenas 17,4% destes se encontravam em sala de aula, como professores do Ensino Fundamental II, no momento da referida pesquisa, e apenas 01 discente atuava no Ensino Médio, sendo esta atividade desenvolvida em outro Estado. Ressalta-se que, o Estágio II é destinado a prática docente

no Ensino Médio, sendo, portanto, tal modalidade de ensino uma “novidade” para a maior parte destes, fato que despertou ainda mais inquietações, por todas as peculiaridades inerentes a este nível de ensino, o que poderá ser melhor explicitado nos itens que se seguem.

Na tentativa de direcionar a prática de ensino de modo a atender as mais diversas necessidades dos alunos da Turma em foco, foi realizada, no início do semestre 2011.1, uma série de discussões com os alunos como forma de levantar as dúvidas, expectativas, medos e receios inerentes à prática docente, haja vista que estes já haviam passado por uma experiência similar quando da realização do Componente Estágio Supervisionado I, destinado ao Ensino Fundamental II.

Assim sendo, a presente pesquisa se caracteriza por ser uma Pesquisa Descritiva, tomando por base o método analítico-descritivo, visto que esta pretende analisar a importância do Estágio Supervisionado para a formação de professores, assim como descrever as expectativas dos alunos que se encontravam matriculados no Componente Curricular Estágio Supervisionado II, foco das discussões ora apresentadas.

Como estratégia metodológica, foi realizado, primeiramente, um estudo de gabinete, através de uma pesquisa bibliográfica em obras de maior relevância, com vista à elaboração do Plano de Curso do componente em questão, tomando por base a ementa deste. Posteriormente, com o início do ano letivo 2011.1, foi feito um levantamento com a turma em foco, objetivando diagnosticar as principais necessidades dos alunos no que concerne ao desenvolvimento das atividades do referido componente. Após este momento inicial, foi realizada uma adequação do Plano do Curso, na tentativa de atender algumas das questões levantadas.

Neste contexto, como forma de coletar as informações necessárias para realização de tal diagnóstico, foi realizada conversas com a turma, de modo a suscitar a discussão sobre a temática ora abordada. Na tentativa de registro destas discussões, foi solicitado aos alunos que respondessem a seguinte indagação: “Quais as suas perspectivas para com o Componente Curricular Estágio Supervisionado II com vistas a sua formação profissional?”. Do total de alunos da turma, 65,2% responderam a tal pergunta, fato que possibilitou analisar as principais necessidades destes, assim como, direcionar alguns momentos dos encontros semanais² para atender algumas destas necessidades³. Ressalta-se que os alunos que não responderam a tal questionamento não se encontravam em sala de aula no momento em que este foi realizado.

Desse modo, tais indagações serão apresentadas em uma seção específica para expor, bem como discutir as mesmas, no intuito de contribuir para um melhor desenvolvimento deste componente, partindo da necessidade primeira dos graduandos e adequando estas ao Plano de Curso como forma de tornar este momento – o estágio – significativo.

Registra-se que, foi solicitado aos alunos que participaram do momento supramencionado, permissão para reprodução total ou parcial dos questionamentos, de modo a manter a originalidade destes. Informa-se ainda que, devido à questão da Ética na Pesquisa, o nome dos alunos será preservado, sendo apresentada apenas as iniciais destes.

² O componente em questão conta com uma carga horária de 240h, sendo estas distribuídas para os momentos teóricos, que ocorre na universidade com dois encontros semanais em um total de 8h/aula/semana e os momentos práticos reservados para as atividades desenvolvidas na escola campo de estágio (diagnóstico, observação e regência).

³ Algumas aulas foram re-planejadas no intuito de atender as necessidades de alguns alunos, tais como: elaboração do plano de aula; realização de micro-aulas para trabalhar a relação conteúdo/metodologia, bem como a transposição deste, no que se refere à linguagem e adequação de conteúdo a idade/série; uso de recursos didático-pedagógicos; dentre outros. Uma das maiores solicitações feitas pelos alunos foi à ida mais cedo à escola campo de estágio, bem como uma maior permanência nesta e na turma escolhida, fato que só acontecia nos últimos meses do segundo semestre. Registra-se, que tal solicitação tornou-se inviável, haja vista greve na Rede Estadual de Ensino, atingindo, por conseguinte, as escolas conveniadas à UEPB, sendo possível apenas a escolha da Escola, assim como da turma em que estes alunos atuarão como professores-estagiários.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1. A geografia em sala de aula: breve resgate histórico

A Geografia foi introduzida como disciplina no Brasil, passando a ser ministrada por professores Licenciados em Geografia, apenas na década de 1940, onde esta teve forte influência da Escola Francesa, principalmente na figura de Vidal de La Bache. Essa Geografia era marcada pela explicação objetiva e quantificação da realidade, ou seja, o ensino tradicional da disciplina, sendo chamada de Geografia Tradicional, o que refletiu na concepção que muitos ainda possuem a respeito dessa Ciência, julgando-a sem importância, não-politizada com o discurso científico (BRASIL, 2001, p. 103). Dessa forma, a Geografia passou a carregar o estigma de disciplina sem valor, fato que pode ter contribuído, entre outros fatores, para o seu desprestígio, como por exemplo, a desvalorização da escola e da educação como um todo, como pode ser explicitado por Vesentini (2002, p. 236):

A educação e o professor, neste contexto, não tinham um papel importante, eram apenas atividades tradicionais e, em grande parte, negligenciáveis. O fundamental era uma pequena formação técnica para a população em geral (encarada não como cidadãos e sim como força de trabalho), que as próprias empresas poderiam oferecer de forma mais eficaz do que as escolas. Assim sendo, fica evidente que o ensino de Geografia (como o da História, da Sociologia, da Filosofia) não era importante. Mas, se por um lado todos os professores, em geral, perderam prestígio e rendimento, por outro lado é inegável que o professor de Geografia foi um dos mais atingidos não porque passou a ganhar menos do que os demais, e sim porque houve uma diminuição da carga horária da disciplina e uma depreciação no seu *status* dentro da escola.

A desvalorização do ensino e do professor de Geografia pode ter sido agravada devido às abordagens feitas pelas Correntes Geográficas da época de sua institucionalização como Ciência, que apesar de valorizarem o papel do homem no processo histórico e sua relação com a natureza, não priorizaram as relações sociais, abstraindo o homem de seu caráter social, o que fez com que os assuntos abordados em sala de aula não fossem vivenciados pelos alunos, uma vez que não existia nenhuma preocupação em correlacionar tais abordagens com o cotidiano.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 2001, p. 99), a disciplina de Geografia oferece ao ser humano instrumentos essenciais para compreensão e intervenção na realidade social. Ainda falando da importância do ensino de Geografia, os PCN's (IDEM) pontuam que:

Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirirmos uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele.

Para Oliva (2001), a função de qualquer disciplina não é o entendimento de seu objeto de estudo, mas a partir dele colaborar para compreensão do todo. A geografia, por intermédio de seu objeto de estudo – o espaço geográfico – pode e deve oferecer elementos necessários para o entendimento de uma realidade mais ampla. O que na realidade seria fazer um paralelo entre o discurso didático e a realidade pessoal de cada um, para uma melhor compreensão da temática em estudo.

3.2. A formação dos professores de geografia: considerações sobre a licenciatura

Considerando a responsabilidade do professor de Geografia, diante das demandas relacionadas no item anterior, é preciso enfatizar que tanto as possibilidades tecnológicas mais recentes na infra-estrutura escolar, quanto àquelas mais tradicionais, como o uso do quadro de giz, do livro didático, de cartazes, de jornais ou de revistas, devem ser cercadas de cuidados didático-pedagógicos para que alcancem resultados significativos no ensino. Vesentini (2001, p. 30) realça, com muita propriedade, esta situação ao discorrer que:

O bom professor deve adequar seu curso à realidade dos alunos. Realidade tanto local (a comunidade, o espaço de vivência e suas características) – nunca se deve esquecer que os estudos do meio constituem um dos mais importantes instrumentos da geografia escolar -, como também psicogenética, existencial, social e econômica. Se os educandos são fascinados pelos computadores, pela imagem no lugar da escrita, por jogos, então é interessante incorporar tudo isso na estratégia de ensino. Afinal o professor também é um cidadão que vive no mesmo mundo pleno de mudanças do educando e ele também deve estar a par e participar das inovações tecnológicas, das alterações culturais.

De acordo com Kaercher (2002), é necessário introduzir uma Geografia Crítica em sala de aula, que instigue no aluno a curiosidade de descobrir novos fatos, de aprofundar seus conhecimentos, mas de acordo com o autor, o que se vê é apenas uma mudança de rótulo ou *slogan* da Geografia que está em sala de aula, com isso, os professores continuam a produzir verdades cristalizadas e, o que é pior, mantendo a Geografia como algo chato e distante do cotidiano dos alunos.

Ainda de acordo com o autor acima referenciado, não existe um caminho único para a formação de um bom professor de Geografia, para ele o que está faltando além do conhecimento específico, particular, técnico da ciência geográfica, é um melhor entendimento do que é e para que serve ensinar Geografia.

Para tanto, as universidades têm um papel muito importante na formação dos futuros profissionais, como destaca Pereira (1999, p.118) ao afirmar que “(...) as universidades devem assumir a formação do “professor investigador”, um profissional dotado de uma postura interrogativa e que se revele um pesquisador de sua própria ação docente”, nesse caso específico, do Geógrafo (seja este licenciado ou bacharel), como destaca Vesentini (2002, p. 239) ao fazer a seguinte explanação:

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

Com isso, teremos profissionais capacitados para vivenciar a realidade de uma sala de aula e tornar seus alunos aptos a desenvolver suas habilidades da melhor maneira possível; sempre explorando os conteúdos de modo a transformá-los em algo que aguçe a curiosidade do educando, de modo que estes se interessem e participem das aulas, sempre ressaltando a importância da Geografia para vida de cada um deles.

3.3. A Geografia no ensino médio

De acordo com Martins (2000) a Resolução CEB n. 3/98, em seu artigo 3º, sublinha que a organização do currículo, das situações de ensino-aprendizagem e dos procedimentos de avaliação deve estar coerente com os princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Prossegue, no artigo 4º, indicando que o currículo deverá incluir competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, organizando-se nos princípios pedagógicos da identidade, da diversidade, da autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização.

No que se refere à disciplina de Geografia no Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, conforme descrito na LDB, Seção IV, Art. 35 do Ensino Médio, terá como finalidades:

I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Em pesquisa realizada por Calai (1999) junto a professores de Geografia do Ensino Médio, sobre a percepção destes quanto aos alunos matriculados neste nível de ensino, os professores pontuaram que: o aluno não se interessa pelos assuntos porque estes não têm nada a ver com a sua vida; os que trabalham e estudam não acham importante ter informações que os façam mais cultos; e os que só estudam não vêem sentido em saber coisas que não lhe estão interessando; gostam de curiosidades e a participação em aula se restringe a responder às perguntas feitas; têm uma visão tradicional da Geografia, sendo esta baseada na Geografia Física; não estudam, porque Geografia é fácil – achalogia. Em geral, preferem o tradicionalmente feito pela Geografia que é descritiva e os questionários, que a tornam mais fácil para estudar (decorar).

Em contrapartida, os alunos que participaram da mesma pesquisa, ao expor suas percepções a cerca do Ensino de Geografia, ficou evidente a existência de dois seguimentos, o primeiro dos que acham que é um conteúdo inútil e sem sentido, o segundo dos que consideram tão importante quanto as demais disciplinas. Tanto um quanto o outro grupo remete à metodologia de aula muitos problemas que ocorrem no ensino de Geografia. Para os alunos, o conteúdo de Geografia do Ensino Médio é para estudar de novo o que foi estudado no Ensino Fundamental.

Diante do exposto, percebe-se que a função do professor neste nível de ensino torna-se ainda mais “difícil”, uma vez que os alunos possuem idéias preconcebidas sobre a disciplina, sobre os conteúdos a serem estudados, bem como sobre a importância desta para a sua formação, cabendo ao professor superar todos estes obstáculos em busca de uma educação condizente com as necessidades atuais. Como pontuado por Callai (1999, p. 75):

O conteúdo de Geografia escolar, atualmente, tem sido o de descrever alguns lugares e alguns problemas, sem conseguir dar conta de pensar o espaço. Pensar o espaço supõe dar ao aluno condições de construir um instrumental que seja capaz de permitir-lhe buscar e organizar informações para refletir em cima delas. Não apenas para entender determinado conteúdo, mas para usá-lo como possibilidade de construir a sua cidadania.

Na maioria das vezes, o professor tem um discurso bastante avançado e uma prática extremamente tradicional, quando não superada, para as condições atuais do mundo em que vivemos e do papel da escola diante das exigências e necessidades sociais. Neste sentido, a busca de alternativas para o processo de ensino-aprendizagem tem sido constante nas discussões dos professores (CALLAI, op. cit., p. 79).

Tais particularidades, conforme exposto acima, terminam por gerar expectativas e apreensões nos alunos-estagiários, haja vista que, para muitos, o universo escolar é algo totalmente novo e desafiador, fato que confere uma importância ainda maior ao estágio supervisionado, uma vez que este acaba por se tornar, talvez, o único momento que os discentes entrarão em contato com seu futuro ambiente de trabalho antes da sua iniciação profissional.

3.4. O estágio supervisionado e a formação de professores: em busca da relação teoria-prática

O sistema educacional brasileiro passa, atualmente, por uma série de limitações, quer sejam estas de ordem estruturais, no que se referem diretamente as instalações das unidades escolares, bem como aos recursos disponíveis para planejamento e execução das aulas; ou de ordem pedagógica, sendo esta refletida na falta de profissionais qualificados e motivados para o exercício do magistério. Fato que vem se refletindo diretamente na relação professor-aluno em sala de aula quando da transposição de conteúdos, em sua maioria, descontextualizados da realidade vivida deste.

O fato de ter consciência que sua ação como educador fundamenta-se em opções, de uma concepção de homem e de mundo, faz do professor um profissional mais consciente da abrangência de seu trabalho, enquanto pessoa que contribui na formação de outras pessoas e,

portanto, na construção de uma sociedade coerente com essas concepções. Dessa forma, o professor de hoje deverá ser um profissional reflexivo, em constante formação pessoal e acadêmica, aberto a mudanças e atento às diversidades e pluralidades dos alunos com os quais trabalha, de maneira a oferecer-lhes um atendimento de qualidade.

O perfil do novo profissional de educação deve incluir as exigências legais da nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases – assim como as atuais reflexões em torno do papel da educação no cotidiano dos alunos, as exigências sociais do mundo contemporâneo em constante mutação e a função da escola neste novo contexto.

Na tentativa de adequar os cursos de graduação, na modalidade licenciatura, as novas exigências educacionais, observam-se reformulações nos Projetos Político Pedagógicos, no intuito de oferecer uma maior visibilidade aos componentes curriculares voltados para a prática pedagógica e a formação do professor, como é o caso do Componente Estágio Supervisionado, que vêm, ao longo dos últimos anos, ganhando um lugar de destaque na grade curricular, por entender a importância deste para a formação de futuros professores, que começam, cada vez mais cedo, a lidar diretamente com o seu futuro ambiente de trabalho, não se limitando este contato apenas ao último ano de formação. Fato que pode ser corroborado por Pontuschka (2007, p. 90) quando a autora afirma que:

O modelo clássico de formação [...] caracteriza-se por uma organização curricular que prevê dois conjuntos de estudos, congregados, de um lado, as disciplinas técnico-científicas e, de outro, as disciplinas didático-(psico)pedagógicas. Esse formato tradicional ficou conhecido como “modelo 3+1”, ou seja, três anos de bacharelado mais um ano de formação pedagógica – que muitos consideram como licenciatura -, acrescida de estágio supervisionado.

Cabe ressaltar que, a realização do estágio nos cursos de formação de professores, é uma exigência contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), cabendo aos referidos cursos ofertar este componente, indispensável para a formação e atuação profissional dos futuros docentes.

A respeito da importância do convívio do estagiário com o seu futuro ambiente de trabalho – a escola – para a sua formação profissional, Passini (2007, p.12) discorre que:

Acreditamos que essa troca seja necessária, porque não é o diploma que nos torna professores, mas sim a história vivida e refletida com profissionais, a cada dia, a cada aula, a cada confronto com novos desafios.

Essa troca, a qual Passini (op. cit.) se reporta, será possível se for superada a dicotomia existente entre teoria e prática, muito comum quando analisada a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, que são tão importantes para os cursos de licenciaturas, mas que em muitas academias estes cumprem apenas o papel de preencher a grade curricular, sem a devida contextualização destes com transformação social. Para Saiki e Godói (2007, p. 27), estes componentes devem ser “considerados como a instrumentalização fundamental no processo de formação profissional de professores”.

Em relação à teoria/prática, comungo com Piconez (2010), quando a autora pontua que o contexto relacional entre prática-teoria-prática será possível apenas através dos estágios supervisionados, que exigem um período de observação, preparação e, por fim, a prática em laboratório: a sala de aula.

Complementando os dizeres de Piconez (op. cit.), Saiki e Godói (op. cit.), argumentam que o estágio supervisionado tem um papel fundamental na formação do futuro professor. É o estágio tanto de observação e participação, como de regência, que possibilita ao aluno a vivência das relações no cotidiano escolar, adquirindo informações e habilidades para formar o novo profissional.

Ainda discorrendo sobre a importância do estágio, Pimenta (2010, p. 121), destaca que o “estágio é um componente do currículo que não se configura como disciplina, mas como uma atividade”. Este componente possibilita ao aluno uma experiência da atividade docente, mas não deve vir pronta e acabada, pois deve instigar o aluno estagiário a buscar novas maneiras

de execução das tarefas de sua futura profissão. A disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado não pode ser um fim na formação do acadêmico, mas sim uma disciplina articuladora entre as disciplinas vistas durante todo o curso, a atuação na escola e em sala de aula (SAIKI e GODÓI, op. cit., p. 30).

4. RESULTADOS E DUSCUSÕES

4.1. O estágio supervisionado no curso de Geografia da UEPB

Conforme colocado anteriormente, os cursos de licenciaturas no Brasil vêm passando por mudanças na organização curricular de modo a adequar o seu projeto político pedagógico às exigências das legislações atuais, com vista a favorecer a formação do professor.

Um bom exemplo desta preocupação consiste no componente Estágio Supervisionado, cuja atual legislação de ensino propõe mudanças na sua organização curricular tomando como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, através da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2002); bem como a Resolução CNE/CES 14, de março de 2002, que estabelece, mais especificamente, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação de Geografia, explicitando os elementos que deverão compor o projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelos cursos de Geografia (BRASIL, 2002a). Tais iniciativas almejam melhorias no processo de formação de professores.

Diante do exposto, e buscando atender tais exigências e necessidades, o Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UEPB passou por reformulações na sua estrutura curricular, sendo estas alterações postas em prática no ano de 2008⁴. Uma das mudanças consistiu na introdução dos componentes curriculares Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II, em substituição aos antigos Componentes Prática Pedagógica III e Prática Pedagógica IV, respectivamente.

Em período anterior as modificações realizadas, o momento do Estágio era reservado ao último ano de formação, quando do cumprimento do componente Prática Pedagógica IV, sendo este desenvolvido, comumente, no segundo semestre, cabendo ao aluno a escolha por realizá-lo no Ensino Fundamental ou Médio, bem como a escola hospedeira, haja vista que a UEPB não dispunha de uma rede conveniada de escolas como ocorre atualmente.

Conforme colocando acima, no ano de 2008, as alterações realizadas nos componentes curriculares propiciaram um contato maior do aluno com a escola, ambiente o qual este estará, futuramente, desenvolvendo suas atividades laborais, o que ressalta a necessidade de um convívio cada vez mais estreito entre a universidade e a educação básica. Outra questão de grande relevância refere-se ao fato de que os licenciandos podem, com a introdução do componente Estágio Supervisionado I e II, conhecer duas realidades bastante distintas, o Ensino Fundamental II, que compreende os alunos do 6º ao 9º ano, bem como do Ensino Médio, com turmas do 1º ao 3º ano de ensino, o que irá favorecer o aluno-estagiário no exercício da sua prática docente.

No que se refere às escolas da Rede Estadual de Ensino, conveniadas à UEPB, informa-se que estas, no período correspondente a realização da presente pesquisa, era composta por um total de 13 escolas que oferecem turmas no ensino fundamental e médio, além da presença de escolas com cursos profissionalizantes e da educação de Jovens e Adultos - EJA. Afora as escolas estaduais, registra-se a participação da Rede Municipal de Ensino,

⁴ Cabe ressaltar que, atualmente, o Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UEPB – Campus I, implementou um novo Projeto Político Pedagógico, com sistema semestral, e não mais anual, passando as turmas que ingressaram a partir do ano letivo de 2010 a adotar este novo Projeto. A atual proposta pedagógica do curso conta com uma maior participação dos componentes didático-pedagógicos, estando o Componente Curricular Estágio Supervisionado, estruturado em quatro momentos, a saber: Estágio I, II, III, IV. Fato que favorece uma maior interação do aluno com o seu futuro ambiente de trabalho, proporcionando, por conseguinte, um maior diálogo entre a universidade e a educação básica.

com a inclusão de três escolas, com turmas destinadas ao Ensino Fundamental II. Sendo estas unidades escolares distribuídas nos diversos bairros da cidade.

Tal distribuição, pelo fato de as escolas não se concentrarem nas proximidades do Centro de Educação – CEDUC, termina por dificultar o acompanhamento dos alunos estagiários, haja vista que além da distância no deslocamento para estas escolas, ainda existem outros fatores limitadores, como os horários compatíveis com os componentes da universidade; o acompanhamento do professor regente; um grande número de alunos estagiários; dentre outros, fatores estes também apontados em pesquisa desenvolvida por Leandro *et. al.* (2009).

Diante das informações acima elencadas, ressalta-se que apesar dos avanços observados no campo didático-pedagógico do Curso de Geografia da UEPB – Campus Campina Grande, ainda há muito que se caminhar, de modo a proporcionar aos discentes um contato mais estreito com o seu campo de atuação – a escola, podendo o aluno vivenciar todas as especificidades desta, compreendendo este ambiente não apenas como um espaço físico e estático, mas sim como um ambiente politicamente construído, permeado de significado e significações.

Tais características ressaltam a necessidade de se conhecer, não só a realidade dos alunos, mas também a realidade que envolve o entorno da escola, de modo a poder entender a dinâmica que envolve aquele espaço geográfico e, assim, favorecer um ensino-aprendizagem condizente com a realidade vivida dos educandos, tornando esse processo significativo.

4.2. Estágio Supervisionado II: expectativas, desejos e receios

A turma em questão, conforme colocado anteriormente é composta por 23 alunos, estando estes no 4º ano da graduação, que no período noturno, como é o caso da turma em foco, é composto por um total de cinco anos. Para realização desta reflexão, foi solicitado aos alunos que respondessem ao seguinte questionamento: “Quais as suas perspectivas para com o Componente Curricular Estágio Supervisionado II com vistas a sua formação profissional?”.

Dentre os alunos matriculados no componente curricular Estágio Supervisionado II, apenas 06 têm e/ou tiveram alguma experiência em sala de aula como professores, principalmente do Ensino Fundamental II em escolas públicas e/ou privadas, o que representa um universo de 26,1% dos alunos, o que aumenta ainda mais a expectativa da maioria dos alunos para com o componente em questão, haja vista ser este o único momento em que muitos têm a oportunidade de colocar em prática a teoria apreendida na universidade,

“aprendendo no processo diário a ‘rotina’ da profissão, as peculiaridades do processo de formação do professor”, haja vista que o “contato com as tarefas e vivências que o estágio supervisionado proporciona é condição sine qua non para a formação de um bom profissional, onde o aprendizado é muito mais eficaz quando é adquirido por meio da experiência” (G.F.C).

Pelo exposto, observa-se que para muitos alunos o Estágio Supervisionado é um momento extremamente significativo para a sua formação como futuro professor, tornando-se este indispensável, principalmente no que se refere à relação professor-aluno, conforme observado no relato do discente (E.S.S):

“Sabemos que é extremamente difícil conviver com as diferenças sociais, com o ser humano em si. Espero poder me adaptar com a realidade vivenciada pela classe docente, me organizando psicologicamente, a fim de aprender a conviver com as diferenças existentes entre os alunos os quais tem seus mais variados modos de vida. Encontrando sempre que necessário uma maneira uma maneira para intervir e obter sucesso em sala de aula. O professor deve ser hábil e coerente para lidar com a realidade de sala de aula”.

A pouca ou nenhuma integração entre a universidade e a escola básica, vem se configurando em um verdadeiro descompasso entre a realidade de formação dos futuros

professores e a realidade onde estes irão atuar como docentes, conforme pode ser observado nos fragmentos de textos abaixo apresentados.

Outra forma de falta de integração surge entre os cursos de licenciatura e a realidade onde os licenciandos irão atuar. Em outras palavras, não há integração entre os sistemas que forma os docentes e os que os absorvem (CANDAÚ, 1987, P. 56).

A auto-crítica tem que começar por admitir que há um afastamento real da escola de 1º e 2º grau da escola que forma os seus profissionais no 3º grau, [...] (SPOSITO, 1993).

[...] Assim, apesar da semelhança de papéis na formação social dos indivíduos, universidade e ensino de 1º e 2º graus não estão tendo intercâmbio sistemático de planejamento global [...] (OLIVEIRA e PONTUSCHKA, 1989 *apud* COUTO e ANTUNES, 1999, p. 34).

Essa não integração da realidade de formação dos educando e o local onde estes atuarão como profissionais, conforme observado nas citações anteriormente apresentadas, também aparece registrada como sendo uma das preocupações dos alunos-estagiários da turma pesquisada, como aponta o discente M. V. P., ao colocar que:

“espero que o contato com as turmas de estágio seja o quanto antes, pois precisamos conhecer primeiro o local da escola, acompanhar o conteúdo que os alunos estão seguindo e, assim, identificar as dificuldades da escola e dos alunos”.

Tais lacunas, principalmente no que se refere ao desconhecimento da realidade escolar na atualidade, faz com que os alunos-estagiários depositem todas as suas expectativas no momento de realização do estágio, identificando este como *“um ensaio e uma preparação mais do que necessária àquele que quer se tornar um profissional da educação”* o discente segue discorrendo que é *“através do estágio que adquirimos a prática de ensino ou aprendemos a tê-la, aprendemos os métodos, construímos nossas próprias didáticas, reforçamos o saber, e assim formamos o nosso lado profissional (D. A. G)”*.

Faz-se oportuno ressaltar, que as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1998), propõe uma visão metodológica renovada para o seguimento de ensino em questão, sendo a sua concepção de mundo definida no Parágrafo I, Art. 3º, como:

A organização do currículo deve ser coerente com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo *“a estética da sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.*

Para tanto, o professor deve criar oportunidade para que os alunos formulem seus próprios conceitos, tomando como elemento norteador a realidade em que estão inseridos, bem como o saber científico introduzidos pelo professor ao longo das aulas. Com isso, o aluno tornar-se-á produtor do seu próprio conhecimento e não apenas um mero reproduzidor de conceitos e/ou conteúdos.

De acordo com Malisz (2007) o estágio possui uma importância singular na formação do professor. Ele possibilita uma visão mais ampla do espaço escolar seja através de conhecimentos e competências adquiridos através da pesquisa e das investigações realizadas nesse espaço, seja através da reflexão pautada em princípios pedagógicos no qual essa prática se fundamenta. Tais expectativas com relação à importância do estágio para a formação profissional podem também ser evidenciadas nas falas que se seguem:

“espero que através do componente estágio supervisionado II eu possa adquirir, a partir da troca de conhecimentos e da prática, uma bagagem que me dê respaldo e segurança na formação profissional” (E.F.V.F);

“espero que o componente traga para minha formação profissional subsídios que possam ser usados no dia-a-dia da sala de aula” (A. C. N.);

“primeiramente, colocar em prática os conhecimentos que adquiri na academia, bem como ter o contato de fato com a realidade da profissão” (C. B. S.).

Para muitos alunos, o estágio se configura em um momento para por em prática as técnicas e métodos vistos na academia, aprimorando, assim, a sua didática em sala de aula, como demonstrado abaixo.

“é através do estágio que iremos analisar os métodos e a partir disso, desenvolver nossa didática, portanto, o estágio é a preparação para a licenciatura, uma vez que nos deparamos com o real” (E. F. V. F.);

“o estágio supervisionado pode me proporcionar melhores condições de poder sistematizar o meu fazer pedagógico” (L. G. B. L. M.);

Em outros discursos, fica evidenciado, por parte dos alunos, a necessidade destes para com o planejamento da aula, bem como dos elementos que a constituem, como, por exemplo, o Plano de Aula, estando tal preocupação presente em 33,3% dos alunos que responderam ao questionamento que suscitou a presente reflexão.

Para outros, o estágio representa um momento de superação de suas próprias limitações, principalmente quando estes tomam por base a experiência vivenciada no componente Estágio Supervisionado I (Ensino Fundamental), como observado na fala do aluno D. A. B., quando este coloca que:

“conto [...] com boas expectativas para realizar uma nova reflexão acerca daquela primeira experiência e procurarei corrigir pontos aos quais naquele momento não tivera maturidade para enxergar e, por conseguinte, re-elaborar uma construção de um novo olhar não apenas para a escola, mas, especialmente para as pessoas que a constituem”.

Por fim, cabe ainda colocar a preocupação, por parte de alguns, no que se refere ao ensino de geografia e a importância do estágio para o processo de renovação deste, podendo tal questão ser evidenciada no depoimento a seguir.

“esperamos que o componente nos dê a base necessária para que estejamos sempre na dianteira dos processos educacionais, em especial, no que diz respeito a ciência geográfica. Ou seja, que nos dê o suporte necessário para que consigamos acompanhar o ritmo em que ocorre os processos responsáveis pela dinâmica social [...]” (J. A. M. V.).

Tomando por base a fala acima apresentada, ressalta-se a importância de um processo de ensino-aprendizagem que seja condizente com as transformações vivenciadas na atualidade, o que torna ainda mais importante a formação do professor, em especial, do professor de geografia, haja vista que este necessita por em prática uma geografia que não mais seja pautada nos estudos descritivos, fato que a taxou de disciplina “decoreba” e promova dentro de sala de aula a reflexão necessária para a compreensão destas transformações, principalmente no que concerne a realidade vivida dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, observa-se que o componente Estágio Supervisionado, carrega consigo uma série de apreensões, expectativas, receios, desejos, fato que lhe confere uma importância singular para o processo de formação do professor.

Ressalta-se que, a formação do professor deve acompanhar as transformações observadas no espaço geográfico, bem como a interferência desta na sociedade, analisando o reflexo de tais alterações na realidade em que a escola está inserida. Tal preocupação torna-se ainda mais necessária quando se fala na formação do professor de geografia, que tem a difícil tarefa de desmistificar estigmas que a disciplina carrega há décadas (chata, decoreba, sem importância, etc.).

O processo de ensino-aprendizagem precisa ser contextualizado com o cotidiano dos discentes, fazendo com que os conteúdos e conceitos geográficos tenham importância e

significado na construção social de alunos críticos e reflexivos. Faz-se oportuno ainda colocar que o atual modelo de Estágio Supervisionado esbarra, no seu exercício, em um apanhado de técnicas desconexas, bem como na reprodução de conteúdos, que terminam por não representar significado algum para os educando. Tal situação incide no fato de que o planejamento das aulas não toma como eixo norteador a realidade dos alunos e, por conseguinte, da escola. Tornando o processo de ensino-aprendizagem falho e sem importância real.

Desse modo, torna-se imprescindível a realização de reflexões que girem em torno da importância do estágio para a formação profissional dos futuros professores, de modo a tentar, cada vez mais, minimizar as arestas encontradas no sistema educacional.

Assim sendo, o levantamento realizado com a turma alvo da presente pesquisa, demonstrou ser viável para organização e condução das discussões iniciais do componente em pauta, uma vez que este viabilizou um contato maior para com os anseios dos alunos, buscando, com isso, uma adequação do Plano de Curso, de modo a atender tais necessidades.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. 3 ed. Brasília, 2001. 166p.
- _____, Governo Federal. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 1996.
- _____, Governo Federal. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3, de 16 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, 1998.
- _____, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 2, 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. 2002.
- _____, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CES 14, de 13 de março de 2002**. Estabelece as diretrizes curriculares para o Curso de Geografia, 2002a.
- _____, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. DataEscolaBrasil. Censo Educacional 2011. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>>. Acesso em: jan/2012.
- CALLAI, H. C. A geografia no ensino médio. **Revista Terra Livre**, n. 14, 1999.
- COUTO, M. A. C. & ANTUNES, C. da F. A formação do professor e a relação escola básica-universidade: um projeto de educação. **Revista Terra Livre**, n. 14, 1999.
- GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, Agência Executiva de Gestão das Águas do Estado da Paraíba. **GeoPortal AESA. SIGAESA – WEB**. Disponível em <http://geo.aesa.pb.gov.br/>. Acesso em jan./2012.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**, 2010.
- KAERCHER, N. A. O gato comeu a geografia crítica? alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N. & OLIVEIRA, O. (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 221 - 231.
- LEANDRO, A. G. et. al. A formação do professor de geografia: uma discussão sobre a prática de ensino e o estágio supervisionado na UEPB. In: X EREG. 2009, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande-PB: AGB, 2009. 01 CD-ROM.
- MALISK, S. T. Estágio em parceria universidade-educação básica. PASSINI, E. Y. et. al. (Org.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.
- MARTINS, A. M. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 109, p. 67-87, março/2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a04.pdf>>. Acesso em: jan/2012.
- OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: um retardo desnecessário. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A Geografia em Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2001. 144p. p. 14-31.

PASSINI, E. Y. *et al.* (Org.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação e Sociedade. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

PICONEZ, S. C. B. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 19 ed. Capinas, SP: Papirus, 2010.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PONTUSCHKA, N. N. *et. al.* **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

SAIKI, K; GODOI, F. B. de. A prática de ensino e o estágio supervisionado. In: PASSINI, E. Y. *et. al.* (Org.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **A Geografia em Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2001. 144p. p. 14-31.

_____, J. W. A formação do professor de Geografia – algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, N.N, OLIVEIRA, O. (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 235-241.