



## APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA NO ÂMBITO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: a perspectiva de alunos e supervisores

Claudian Sanches Lopes  
claudivanlopes@gmail.com

---

Professor do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Endereço: Rua Líbero Badaró, 139, apto. 1402. Zona Sete. CEP 87030-080. Maringá/PR

### RESUMO

Apresentam-se, neste artigo, resultados de pesquisa institucional denominada "A formação do professor de Geografia na Universidade Estadual de Maringá: o estágio supervisionado e as estratégias formativas", cujo objetivo foi investigar o processo de construção dos saberes de base da profissionalidade docente ao longo da formação inicial do professor de Geografia, tendo como foco principal de análise as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado e destacando, especialmente, o papel atual e potencial que os professores da Educação Básica - supervisores de estágio - desempenham na formação dos estagiários. No contexto teórico das pesquisas que enfatizam os saberes docentes, e considerando a realização de entrevistas semiestruturadas com quatro supervisores e oito alunos estagiários, busca-se aprofundar a compreensão do processo de aprendizagem da docência que ocorre durante os estágios supervisionados. Os professores supervisores comunicam saberes fundamentais à futura atividade profissional dos estagiários e em um contexto profissional desejável podem constituir-se em coformadores de professores. Ao colocar em diálogo alunos, supervisores e professores orientadores, o estágio supervisionado é espaço profícuo para a constituição de comunidades de aprendizagens.

### PALAVRAS-CHAVE

Saberes docentes. Licenciaturas. Formação docente. Professores da Educação Básica.

## LEARNING TO TEACH GEOGRAPHY WITH SUPERVISED TRAINING: students' and supervisors' points of view

### ABSTRACT

The results of an institutional research project titled "The Formation of the Geography Professor at the State University of Maringá supervised training in teaching and formation strategies" are provided to investigate the construction process of basic knowledge on professional teaching throughout the initial formation of the Geography teacher. Its main focus lies in activities developed during supervised training, with special concentration on the current and potential role that teachers of Basic Education - training supervisors - have in the formation of trainees. Within the theoretical context of research underscoring teachers' knowledge and taking into consideration the half-structured interviews with four supervisors and eight trainees, current analysis is an in-depth investigation on the process of teaching knowledge during supervised training. Supervisors transmit basic knowledge on the professional activity of the trainees and may be co-instructors of teachers within a good professional context. When students, supervisors and teachers maintain a dialogue, supervised training becomes an excellent space for the constitution of learning communities.

### KEYWORDS

Teachers' knowledge. Diploma for teaching. Teachers' formation. Teachers of Basic Education.

### Introdução

A aprendizagem da docência resulta de um complexo processo que, em diferentes âmbitos formativos, envolve a apropriação crítica dos saberes de base da profissionalidade do professor, ou seja, aquele conjunto diversificado de conhecimentos, destrezas, compreensões e tecnologias, ética e disposições que permitem a esse profissional a consecução de um bom ensino (SHULMAN, 2005). Assim, a reflexão sobre a organização e composição dos currículos para a formação de professores, as estratégias mais adequadas para desencadear processos de aquisição dos saberes para o exercício da docência e a elevação da qualidade da profissionalidade desse grupo profissional são questões que, hoje, se colocam em todos os campos disciplinares como fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica.

Nesse sentido, observamos desenvolver, entre os pesquisadores preocupados com o ensino de Geografia na Educação Básica, a ideia de que, diante da complexificação da atividade docente nos dias atuais, a aprendizagem e o exercício da profissão requerem sólida formação e o envolvimento em um contínuo processo de ressignificação de práticas e teorias. Torna-se imprescindível, portanto, aos docentes que atuam na área de

Geografia, deterem um rol de saberes que lhes permitam, em conjunto com os professores das outras áreas do currículo escolar (postura interdisciplinar), cumprir seus objetivos. Para tanto, o professor de Geografia precisa ter muito bem definido o seu papel nesse processo, conhecer os conteúdos que ministra, os objetivos didático-pedagógicos a ele vinculados e, evidentemente, deter os meios para a realização de tal empreendimento (CALLAI, 2001; PIMENTEL, 2010; PIMENTEL e PONTUSCHKA, 2011).

Entendemos, em consonância com Cavalcanti (2004), que a Geografia escolar deve ser um espaço aberto, articulado à dinâmica sociocultural local e global, sensível às demandas da sociedade contemporânea e às necessidades mais imediatas dos alunos e da comunidade escolar. Nesse contexto, considerando as preocupações mais específicas deste artigo, perguntamos: Qual a importância do estágio para a formação dos professores de modo geral, e particularmente do professor de Geografia? Que conhecimentos, habilidades, destrezas, dentre outros, os alunos aprendem durante a realização dos estágios? Qual o papel atual e potencial dos professores supervisores de estágio na formação dos futuros professores? Qual o perfil necessário ou as características do “bom” supervisor de estágio?

Diante dessas questões, neste artigo pretendemos investigar o processo de aquisição dos saberes de base da profissionalidade docente ao longo do percurso formativo do futuro professor de Geografia na Universidade Estadual de Maringá (UEM) tendo como foco principal de análise as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado. Buscamos, especificamente, identificar as necessidades formativas explícitas e implícitas nas atividades desenvolvidas por alunos da disciplina de estágio supervisionado em Geografia da UEM de modo a contribuir para os processos de formação inicial do futuro profissional e aperfeiçoamento dessas atividades, bem como discutir, no contexto das atividades de estágio, o papel atual e potencial que professores da Educação Básica – supervisores de estágio – desempenham na formação inicial dos professores de Geografia nessa instituição. Mais amplamente, visamos estimular o trabalho colaborativo entre os professores da Educação Básica, particularmente os supervisores de estágio e os professores envolvidos diretamente com a formação de professores na universidade (orientadores de estágio).

## O estágio supervisionado: sua importância e seus protagonistas

Os estágios de ensino podem ser definidos como o conjunto das atividades de observação e de experiência docente em um programa de formação inicial de professores nas quais estão incluídas ações diversas como, por exemplo, e fundamentalmente, as práticas de ensino desenvolvidas nas escolas da Educação Básica (MARCELO, 1998). No Departamento de Geografia da UEM, os estágios se desenvolvem em dois momentos integrados, mas distintos, que correspondem ao estágio de observação participante e ao estágio de regência. De acordo com o projeto pedagógico do curso (PPC), essas atividades devem ser realizadas no terceiro e quarto anos, orientadas por um professor da instituição – o orientador – e supervisionadas por um professor normalmente vinculado à rede de educação pública do estado do Paraná – o supervisor. A observação participante antecede a regência quando, propriamente, o estagiário assume a direção da classe.

Compreendemos como assinala Marcelo (1998, p.55), que “Os estágios de ensino representam uma ocasião privilegiada para investigar o processo de aprender a ensinar.” O autor destaca pelo menos quatro razões para evidenciar a necessidade de aprofundar as pesquisas focadas na aprendizagem da docência que ocorrem durante os estágios. Em primeiro lugar, porque com frequência os professores reconhecem que as práticas de ensino que ocorrem durante os estágios constituíram o componente mais importante de sua formação. Em segundo lugar, mesmo sendo muitas as pesquisas, não podemos asseverar que exista um conhecimento sólido acerca das práticas de ensino, de como se desenvolvem e que resultados conseguem. Em terceiro lugar, porque os estágios supervisionados representam o componente dos programas de formação de professores mais destacado para estabelecer relações entre a Educação Básica e a universidade. E finalmente, uma quarta razão, que interessa muito particularmente a esta pesquisa, é determinada pela necessidade de conhecer as características do professor supervisor eficaz, assim como as formas do estabelecimento de relações frutuosas entre este e os alunos estagiários (MARCELO, 1998).

É interessante observar que, embora os estágios sejam, como pontuamos, momento privilegiado de aprendizagem para os alunos inscritos nas licenciaturas, não são estes, certamente, os únicos a terem a oportunidade para aprender. Quando organizado adequadamente, o estágio de ensino proporciona situações de aprendizagem

e desenvolvimento profissional para outros protagonistas: o professor orientador vinculado à universidade e o professor supervisor.

Ao contrário do orientador, que tem uma ligação com a instituição universitária da qual provêm os alunos estagiários, o supervisor do estágio tem uma ligação ou vínculo empregatício com a unidade concedente, nesse caso, com a escola na qual os alunos realizam o estágio. Esse profissional, como sabemos, tem um contato prolongado com os estagiários e as pesquisas mostram sua influência sobre os futuros professores. A esse respeito, Pimentel e Pontuschka (2011, p. 1) declaram:

É evidente a importância desse professor na formação inicial dos alunos da licenciatura em períodos de estágio. Contudo essa importância não remete à mera presença desse sujeito, mas a uma participação ativa dele no decurso da formação desses alunos. Alguns saberes de base para a docência são gerados na prática profissional, nela se expressam e se reconstruem, revelando a validade da observação e participação dos estagiários no locus de ensino. Podemos citar como exemplo o conhecimento pedagógico do conteúdo, descrito por Shulman (2005a), que é construído pelo professor a partir de referenciais teórico-práticos utilizados em suas experiências ao ensinar.

Entretanto, como observam Pimentel e Pontuschka (2011), ainda que normalmente as instituições de ensino da Educação Básica tenham acordos formais com as instituições universitárias, o trabalho com estagiários não faz parte da função docente do professor da Educação Básica e é um trabalho tido ainda como voluntário. Desse modo, os professores que atuam nesse nível de ensino tomam essa tarefa como secundária em relação ao objetivo da formação dos alunos dos níveis fundamental e médio. Nessa circunstância, enunciam as autoras: “[...] acreditamos que, para obtermos melhores resultados na formação inicial dos alunos da licenciatura em períodos de estágio é necessário permissão e desejo por parte dos professores da escola básica” (PIMENTEL e PONTUSCHKA, 2011, p.3). É salutar, também, como desdobramento, melhor explicitar seu papel e suas responsabilidades em relação ao estágio com o intuito de se chegar à caracterização do perfil profissional necessário para a função.

Sacristán (1995) e Jackson (2001), e com eles concordam inúmeros pesquisadores, asseveram que os professores são um tipo de pessoas que falam pouco de seu ofício entre si e de como melhorá-lo, e transmitem pouco a sua experiência profissional. Dessa maneira, o contato consciente e mais prolongado dos professores orientadores e dos professores supervisores com os estagiários na forma de “comunidades de aprendizagens” pode estimular os professores, individual e coletivamente, a compartilharem mais suas experiências na profissão.

Nesse contexto, como têm revelado as pesquisas que focam o “saber docente” (GAUTHIER *et al.*1998; SHULMAN, 2005; TARDIF, 2006) de modo geral, e particularmente no ensino de Geografia (LOPES, 2010; 2015; PIMENTEL, 2010; LOPES e PONTUSCHKA, 2015), verificamos que alguns dos conhecimentos de base para o exercício eficaz da docência são produzidos e continuamente reconstruídos na própria *práxis* profissional. Indicam, como tratamos mais adiante, a partir da análise dos depoimentos dos professores supervisores e dos alunos estagiários, da importância desses últimos entrarem em contato e compreenderem, à luz das teorias atuais da academia, a “sabedoria prática dos professores” que os recebem nas escolas.

As pesquisas que focalizam os saberes docentes representam, assim, uma das frentes em que se procuram soluções para os problemas que afetam a formação e a prática profissional dos professores no Brasil e em diversas partes do mundo. A perspectiva que aqui apresentamos corrobora a ideia de que, paralelamente à busca de conhecimentos para o ensino externamente à profissão, é fundamental identificar os conhecimentos produzidos no ensino, ou seja, os conhecimentos produzidos pelos professores em seu contexto sempre complexo de trabalho. Os ventos que sopram da academia sempre são bem-vindos, entretanto não são os únicos “motores” que podem fazer mover e desenvolver a profissão. A força da profissão deve brotar, essencialmente, do seu interior, pelo estabelecimento de uma comunidade profissional consciente de seu papel no ensino. Defendemos, portanto, que o repertório de conhecimentos profissionais mobilizados pelo professor em seu trabalho é composto tanto por aqueles conhecimentos elaborados por investigadores especializados nas diversas áreas afins à educação e à disciplina que ministram como, de modo interrelacionado, por aqueles conhecimentos elaborados, individual ou coletivamente, pelos próprios professores no processo de reflexão sobre suas práticas. Ganha deferência, dessa forma, as atividades de estágio como espaço privilegiado para a aprendizagem e o pleno exercício da docência.

A abordagem desenvolvida pelos pesquisadores vinculados a esse campo de investigação coopera para a compreensão das potencialidades formativas do estágio supervisionado porque concebem os professores como produtores de saberes profissionais e, muito especialmente, de um tipo de conhecimento categorizado por Shulman (2005) como Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC). Trata-se, como destacamos a seguir, de um tipo de conhecimento profissional que revela a especificidade do ofício docente.

Interessado em investigar os conhecimentos necessários à docência – seus conhecimentos de base – Shulman (2005) apresenta sete conjuntos de saberes:

Conhecimento do conteúdo a ser ensinado: refere-se ao conhecimento da disciplina na qual o professor é um especialista (Geografia, História, Matemática, etc.); Conhecimento pedagógico geral: reporta-se, especialmente, àqueles princípios e estratégias gerais de manejo e organização da aula que transcendem o âmbito da disciplina; Conhecimento do currículo: trata-se de um especial domínio dos materiais e dos programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente; Conhecimento pedagógico do conteúdo: trata-se do especial amálgama entre matéria e pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua forma própria e especial de compreensão profissional; Conhecimento dos alunos e de suas características; Conhecimento dos contextos educativos: abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e o financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas; Conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Shulman (2005) assinala que o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) é possuidor de um valor particular, porque identifica os corpos de conhecimentos distintivos para o ensino. O CPC representa, nas palavras do autor, “[...] uma combinação entre matéria de ensino e pedagogia pela qual o professor compreende como determinados temas e problemas se organizam, podem ser representados e adaptados aos diversos interesses e capacidades de seus alunos” (SHULMAN, 2005, p. 11). O CPC revela-se concretamente nos exemplos ilustrativos, nas analogias, nos exercícios, nas explicações e nas demonstrações usadas pelo professor em suas experiências ao ensinar. Pode ser identificado, também, na capacidade de o professor antever, em cada conteúdo, dificuldades e problemas na aprendizagem dos alunos, de encontrar maneiras alternativas de expor um mesmo conteúdo etc. Dessa maneira, para Shulman (2005, p. 21),

[...] a chave para distinguir o conhecimento de base para o ensino está na intersecção da matéria e a pedagogia, na capacidade de um docente para transformar seu conhecimento da matéria em formas que sejam didaticamente impactantes e ainda assim adaptáveis à variedade que apresentam seus alunos quanto a habilidades e bagagens.

O CPC constitui-se, enfim, um conhecimento de autoria do próprio professor que, renovado continuamente pelo exame e análise dos outros tipos de conhecimentos que compõem a base, permite enriquecer suas práticas pedagógicas, afirmar sua profissionalidade.

Julgamos, diante dos pressupostos e desdobramentos das pesquisas denominadas “saberes docentes”, que os estágios supervisionados representam seguramente um espaço privilegiado para a constituição de “comunidades aprendizagens” (SHULMAN, 2004) na medida em que, como indicam os pesquisadores filiados a esse campo de pesquisa, o contato com prática, ou seja, a vivência de situações concretas de ensino-aprendizagem exige que os professores ressignifiquem os saberes adquiridos no âmbito da universidade e que, em certa medida, produzam novos saberes. Ao reunir dialogicamente professores universitários, professores da Educação Básica e futuros professores, os estágios constituem especial ocasião para o compartilhamento e o intercâmbio de saberes profissionais. Nessa nova perspectiva, os professores supervisores, além de poderem refletir sobre suas próprias práticas, adquirem, potencialmente, o papel de formadores ou coformadores de professores.

### Procedimentos metodológicos

À procura de alcançar os objetivos descritos, nossa investigação buscou fundamentos teóricos que pudessem subsidiar a discussão do tema ora em pauta. Em informações coletadas em pesquisa de campo<sup>1</sup>, analisamos as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos alunos da disciplina de Supervisão de Estágio em Geografia da UEM em cooperação com os professores supervisores das escolas campos de estágio. Mais detalhadamente, combinamos o acompanhamento *in loco* das práticas desenvolvidas pelos alunos e supervisores ao longo do estágio com a realização de entrevistas semiestruturadas (BAUER; GASKEL, 2002) nas quais puderam explicar/explicitar suas práticas e teorias.

Buscamos, portanto, à luz da reflexão teórica realizada e de acordo com os aportes da pesquisa qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; BAUER e GASKELL, 2002; CHIZZOTTI, 2003), captar e analisar os processos de apropriação, mobilização e desenvolvimento de saberes durante o período formativo e, muito particularmente, durante o estágio supervisionado, com ênfase para a relação dos alunos estagiários com os professores supervisores. Com base, portanto, na coleta de “dados qualitativos”, o pesquisador, sob essa perspectiva teórica, “[...] participa em interação constante em todas as situações, espontâneas e formais, acompanhando as ações cotidianas e habituais, as

---

<sup>1</sup> A pesquisa de campo mencionada foi realizada ao longo dos períodos letivos correspondentes aos anos de 2014 e 2015.



circunstâncias e sentido dessas ações, e interrogando sobre as razões e significados dos seus atos” (CHIZZOTTI, 2003, p. 90).

Os sujeitos de nossa pesquisa foram oito alunos da disciplina de Estágio Supervisionado que no momento da pesquisa estavam matriculados no quarto ano do curso de licenciatura em Geografia da UEM e quatro professores supervisores que atuam nas escolas onde essa atividade é realizada. A análise do material coletado nas entrevistas foi orientada pela metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2007; MORAES, 1999).

Temos por pressuposto, e isto explicita o posicionamento metodológico, ético e político que assumimos nesta investigação, que a missão mais elevada da investigação educativa “[...] consiste em desenvolver teorias da prática educativa, que estejam arraigadas nas experiências concretas dos atores da educação e que tencionem colocar e resolver os problemas decorrentes de tais experiências e situações” (CARR e KEMMIS, 1988, p. 131). Com efeito, as conhecidas queixas dos professores que atuam na Educação Básica de que as pesquisas realizadas nas universidades não lhes servem ou não lhes dizem respeito, merecem ser, em vez de simplesmente rechaçadas, interpretadas e compreendidas. Como Charlot (2002, p. 95) defende, “[...] existe um saber coletivo, historicamente criado pelos professores, que deve ser levado em consideração”. Os professores produzem saberes e “teorias implícitas” que foram criadas e valem-se de suas práticas para interpretá-las, avaliá-las e orientar a organização de outras. Entendemos que esse **reconhecimento** pode propiciar o estabelecimento de um diálogo mais fecundo entre o professor – com sua prática – e o pesquisador na tentativa de articular essa prática aos conhecimentos teóricos. Significa superar uma separação hierárquica entre “aqueles que conhecem” e “aqueles que aplicam”.

Para que as teorias produzidas na academia possam alcançar mais diretamente os professores, é preciso, como argumentam diversos autores (CARR e KEMMIS, 1988; CHARLOT, 2002), o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre as escolas básicas e as universidades, e o estágio supervisionado é um momento privilegiado para sua efetivação. Avaliamos que as resoluções dos problemas da prática educativa não devem ser buscadas apenas na “inspiração transcendente dos pesquisadores da academia”. Não negamos, evidentemente, a relevância da pesquisa acadêmica, contudo, ante as “teorias” que emanam das práticas dos professores em seu cotidiano de trabalho, consideramos que as possíveis soluções para os dilemas educacionais devem ser orientadas por uma aproximação colaborativa entre os professores e os pesquisadores e não pelo poder hierárquico desse segundo grupo.

## Resultados e discussão

Após a leitura e imersão no material coletado por intermédio das entrevistas e das sistematizações das observações das aulas, conforme a metodologia de análise de conteúdo (MORAES, 1999; BARDAN, 2007), construímos quatro categorias analíticas assim denominadas:

- A importância do estágio para a formação do futuro professor;
- Os conhecimentos necessários para o exercício da docência em Geografia;
- Os conhecimentos que os supervisores podem ajudar os alunos a desenvolver;
- O papel (ou o perfil necessário) do professor supervisor de estágio.

### A importância do estágio para a formação do futuro professor

Na visão dos professores supervisores e alunos estagiários que participaram desta pesquisa, o estágio supervisionado é, fundamentalmente, como podemos identificar em outras pesquisas, um momento de intensa aprendizagem e de decisão quanto à escolha profissional (MARCELO, 1999; PIMENTEL, 2010; PIMENTEL e PONTUSCHKA, 2011). Nos depoimentos que se seguem, observamos que, ao se deparar de modo privilegiado com as condições da profissão, o aluno estagiário é chamado a confirmar ou não sua escolha profissional inicial. É um momento, também, que o estagiário verifica se está “preparado para ser professor”, isto é, uma oportunidade de mobilização de saberes já acumulados e, simultaneamente, da identificação de necessidades formativas.

Dessa forma, na acepção do professor Paulo<sup>2</sup>, essa decisão está relacionada à possibilidade de o estagiário perceber se está ou não bem preparado para exercer a docência, “se leva jeito”, “se tem o dom” ou “se tem os pré-requisitos necessários” para ser professor. Trata-se, também, de um momento qualificado de testar metodologias de ensino, ou até mesmo de entrar em contato com as metodologias empregadas pelo professor supervisor.

O estágio é um momento muito importante da formação, na qual o aluno estará testando algumas metodologias. É onde, também, ele vai estar em contato com metodologias já aplicadas pelo professor titular da série. **Então, eu acho que é um momento verdadeiro de formação e muito importante** para que o futuro docente possa estar testando essas metodologias, habilidades, até mesmo seus conhecimentos sobre o assunto nesse momento do estágio (Paulo, grifos nossos).

---

<sup>2</sup> Para garantir o anonimato, os nomes dos professores e dos alunos são fictícios.

Na concepção do professor Osmar, semelhantemente ao que afirmou Paulo, o estágio é como um “laboratório” de experiências didáticas, um momento especial para aliar a teoria à prática e, mais uma vez, a associação do estágio como momento de decisão profissional é destacada: “[...] ao mesmo tempo em que é desafiador, é estimulante porque aí realmente, você coloca em prática e de certa forma te coloca à prova se é mesmo a docência que você quer seguir”. E prossegue:

É fundamental, é o laboratório que nós temos. É o lugar de colocar em prática toda aquela questão teórica das metodologias de ensino e questões psicológicas inclusive. [...] é onde você busca melhorar e corrigir suas falhas. [...] É um momento de decisão profissional, eu entendo dessa forma (Osmar).

A professora Maria Cristina considera o estágio importante porque é o momento de conhecer mais profundamente o dia-a-dia das escolas e afirma: “Só na universidade a gente não tem a ideia [exata] de como que é ser professor”. Ao apontar certos limites na atividade e evidenciando a complexidade da instituição escolar, afirma: “Quando a gente **cai na escola**, quando a gente começa a fazer parte deste contexto é que **a gente começa a conhecer um pouquinho**, acredito que não cem por cento” (grifos nossos).

Semelhantemente aos professores supervisores, os alunos que participaram desta pesquisa afirmam que o estágio é um momento de decisão profissional, para viver a experiência de “ser professor”, ou como enuncia Francisca: “[...] sentir o que é ser professor”. Em sua visão, o estágio serviu também para confirmar, além do desejo de ser professora, a inclinação para atuar no Ensino Médio: “Meu desejo de ser professora”, afirma, “[...] foi confirmado, principalmente com os alunos do Ensino Médio. Eu me identifiquei mais com os alunos do Ensino Médio porque eu acho que no Ensino Médio eles já têm certa bagagem e compreendem, conseguem compreender melhor, a meu ver, o quanto é importante a Geografia na vida deles” (Francisca).

Para Hugo, como observamos no trecho a seguir, o estágio permitiu, além da confirmação da escolha profissional, desejar investir na profissão:

Quando eu entrei na licenciatura eu não tinha a menor intenção em dar aula, mas daí, como já falei, a experiência de sala de aula com o aluno [...] foi uma coisa me deixou assim mais pendente a me tornar um professor, investir na minha formação, não parar por aqui, investir nesse caminho que é pouco valorizado pelo governo em si, mas que tem seu valor social, cultural, em todos os aspectos influenciando na formação da sociedade como um todo; então eu quero ser um professor, eu vou batalhar para isso (Hugo).

O depoimento de Fabrícia é também muito significativo nesse sentido. Ela revela que antes da realização do estágio tinha “medo” e achava que a docência era um “bicho

de sete cabeças”. Mas depois dessa experiência, “[...] depois da graduação inteira, até, todas as disciplinas me ajudaram a ter esse crescimento, eu não tenho mais medo”. E arremata: “É claro que a gente sempre tem algum tipo de medo quando entra numa sala, só que esse medo de [faltar] domínio e controle eu já não tenho mais. E foi através dessas experiências do estágio” (Fabrícia).

Ao confrontarmos as falas dos supervisores e dos alunos, verificamos que o estágio é um momento de decisão profissional e de intensa aprendizagem para os futuros professores, de início da definição de estilos pedagógicos e até para perceber inclinações para um nível ou outro de atuação. Desse modo, não é estranho o tom fortemente positivo com que Aurélio discorre sobre sua experiência nos estágios: “[...] ter entrado em contato com esses professores que me orientaram me dá mais ânimo de permanecer na profissão, eu gosto de ser professor, eu gosto de ver um aluno meu progredindo na vida, eu acho que isso me dá muita força, me dá muita coragem de ser professor”.

### **Os conhecimentos necessários para o exercício da docência em Geografia e as experiências do estágio**

O estágio, como tem mostrado as pesquisas na área, é um momento privilegiado para revelar ao futuro professor os saberes de base de sua profissionalidade, assim como uma oportunidade ímpar de identificação de necessidades formativas. Ao serem questionados sobre os conhecimentos necessários para o bom exercício da docência, os professores supervisores são unânimes em pontuar o domínio dos conteúdos geográficos. Nesse contexto, o professor Osmar sublinha: “Eu sempre tive comigo que o fundamental é o domínio do conteúdo”. Mas, em seguida, refletindo, afirma:

Eu vejo o domínio de conteúdo como fundamental, mas não menos importante, importante pra “caramba”, é esse contato pessoal. Porque além de transmitir um conhecimento você vai além. [...] É justamente uma junção de domínio de conteúdo com uma questão psicológica também (Osmar).

O professor Osmar enfatiza, por conseguinte, a importância da gestão dos conteúdos e, paralelamente, a “gestão da classe” (GAUTHIER *et al.*, 1998), aspectos relacionados à habilidade de estabelecer uma boa relação com os grupos de alunos e promover um “clima” harmônico e propício à aprendizagem. Ao buscar explicitar a relevância dos conhecimentos relacionados à “gestão da classe”, Osmar ressalta o caráter situado da prática docente e a imprevisibilidade que marca o ofício: “A docência é muito

interessante pelo que estou dizendo, um dia nunca é igual ao outro, sempre aparecem situações inusitadas”.

Como assinalamos, o professor Osmar salienta o caráter situado da prática docente e o caracteriza em diversas situações como “inusitados”. Entretanto, não avalia negativamente essa característica do ofício docente. Dessa maneira, confirma as análises de Jackson (2001, p. 197) ao asseverar que os professores experientes aceitam com naturalidade esse estado de coisas e consideram que a “surpresa” e a “incerteza” são características estruturantes de seu trabalho: “Sabem ou chegam a saber que o transcurso do processo educativo se parece mais com o voo de uma borboleta do que com a trajetória de uma bala”. A brilhante analogia de Jackson revela a complexidade das tarefas dos professores e as incertezas que as condicionam fixando, desse modo, sérios limites à utilidade de um modelo muito racional para descrever e compreender o que fazem em sala de aula.

Contra a possibilidade de o ofício docente ser guiado por uma “racionalidade técnica”, Jackson (2011), ante a complexidade da tarefa do professor – e o estágio é, evidentemente, um momento fundamental para constatar esse fato –, advoga que o professor tem que aprender a tolerar um elevado grau de incertezas e ambiguidades sem a possibilidade de consultar o manual técnico sobre o modo agir em situações tão marcadamente singulares que enfrenta no dia a dia, ou sem a possibilidade de ler com rigor a partitura: “Em suma, deve tocar de ouvido” (p. 198).

A professora Maria Cristina também ressalta a importância do domínio dos conteúdos geográficos e toma isso como ponto de partida para a construção de uma boa docência. No entanto, em sua acepção, os conhecimentos didático-pedagógicos são igualmente importantes:

Bem, além dos conhecimentos básicos da Geografia, que são a cartografia, a questão do espaço, do território, a natureza, a sociedade que são conteúdos básicos da Geografia, eu acredito que o professor também precisa ter uma base didático-pedagógica. Ele tem que ter uma linha baseada na pedagogia (Maria Cristina).

A professora Beatriz também enfatiza o domínio do conteúdo como ponto de partida ou a primeira base de saberes para a construção da profissionalidade docente, mas, à semelhança da professora Maria Cristina, julga insuficiente o simples domínio desses conteúdos.

O professor precisa dominar o conteúdo; se ele não tiver vai ter muita dificuldade em desenvolver a sua aula. Mas não é só! Às vezes, o professor tem

um bom domínio do conteúdo, mas não tem o conhecimento, digamos assim, da própria dinâmica da prática de sala de aula; ele tem que ter o que agente chama de “jogo de cintura”, ele tem que ter... Eu não sei se seria bem o termo, mas que ter **dom**. Ele tem que ter o conhecimento não só das práticas pedagógicas do ponto de vista teórico, mas também das práticas pedagógicas na prática, daí a importância do estágio (Beatriz).

Como podemos observar nesse último fragmento, a professora Beatriz busca distinguir a qualidade do conhecimento profissional de um bom professor de Geografia daquele que simplesmente domina os conhecimentos geográficos. Dominar os conhecimentos geográficos não significa saber ensiná-los a outrem. Saber para si, ou para a realização da pesquisa, não significa poder transformá-los em objeto de aprendizagem. A qualidade, portanto, do conhecimento profissional do professor (LOPES, 2010; LOPES e PONTUSCHKA, 2015), o que o distingue é o seu preparo para ser ensinado. O estágio, nesse caso, permite que o futuro professor (que teoricamente é ciente disso) perceba concretamente essa necessidade profissional. Não basta saber, é preciso tornar o seu conhecimento em conhecimento para o aluno, e isso, evidentemente, envolve o processo didático-pedagógico. Ao ensinar, o professor entra em relação com outrem e, dessa forma, as características do aprendente e suas condições sociogeográficas condicionam a maneira e as metodologias escolhidas para levar a cabo esse processo.

Os alunos estagiários, por sua vez, manifestam, de modo geral, dificuldades em elencar os conhecimentos necessários: “é muito difícil”, afirma uma aluna “elencar os conhecimentos necessários”. Ou seja, manifestam dificuldades em teorizar os conhecimentos necessários para o bem ensinar Geografia, e também destacam primeiramente o conhecimento geográfico a ser ensinado:

Essa é uma pergunta bem difícil. Mas eu acho que no geral assim os conhecimentos necessários pra você ser professor é principalmente o conhecimento do conteúdo que você vai trabalhar, eu acho que esse é o fundamental. Outro conhecimento é você conhecer as suas limitações, e as limitações e potencialidades dos alunos com os quais você vai trabalhar porque você vai encontrar tudo isso né, diferentes tipos de alunos (Francisca).

À semelhança do professor Osmar, a estagiária Sandra frisa a importância da “gestão da classe” (GAUTHIER *et al.*, 1998), e relaciona a conquista desse saber ao compromisso ético que o professor deve assumir diante dos alunos. Afirma que a “gestão da classe” “[...] é conquistada quando o professor tem convicção e assume a sua responsabilidade profissional com os alunos”, e prossegue relacionando-a, de certa forma, à proficiência do professor quanto ao planejamento e consecução de suas aulas:

Quando o professor não sabe o caminho a seguir com os alunos, não tem objetivos claros e específicos, não desenvolve um planejamento das aulas e atividades, não demonstra entusiasmo e dedicação na realização das suas atribuições enquanto professor, os alunos não veem autoridade e consequentemente não respeitam o professor. Ficou evidente para mim a importância e o peso que a gestão da classe tem durante o processo de ensino e aprendizagem tanto para os alunos quanto para o professor. As aulas são mais harmoniosas e interativas quando o professor adquire autonomia e gestão da classe (Sandra).

A estagiária Sonia declara que o professor precisa ser, primeiramente, “carismático”, ou seja, “[...] conseguir conquistar o aluno, ter uma simpatia, saber passar o conteúdo, saber discutir o assunto com uma linguagem que o aluno aprenda [...]”. E acrescenta: “[...] eu acho que isso é o primordial, você tendo isso e não são todos que têm, você consegue ter pelo menos 50 por cento da turma em sua mão. Daí o resto você vai ter que ir aprendendo aos poucos”. Em outro momento, a aluna relativiza a importância do “carisma”, subordinando-o, de certa maneira, ao domínio do conteúdo: “Tem que ter o domínio do conteúdo primeiramente, porque sem isso, pode ter carisma, pode ter o que for... porque o aluno sabe quando você está dizendo abobrinha” (Sonia). Na reflexão que segue, ela revela a importância da articulação entre conteúdos geográficos e pedagógicos. Antevê, desse modo, a importância do CPC (SHULMAN, 2005), ou seja, o importante trabalho de transformar, com apontado no discurso dos professores supervisores, o conhecimento do conteúdo em conhecimento a ser ensinado.

Eu percebia muito isso no meu companheiro de estágio. Ele sabia muito, mas na hora que ele chegava para falar com os alunos ele sentia dificuldades, ele complicava demais, termos que os alunos nunca tinham escutado; então você tendo o conhecimento pedagógico [do conteúdo], **aquela maneira pedagógica em si**, eu sempre procurei trazer o conteúdo mais próximo possível para os alunos; ele dava lá a teoria dele e eu descomplicava, eu acho que isso foi bom. Aliás, essa é a maior dificuldade dos alunos que saem da universidade. **Chegam falando grego para os alunos** (Sonia, grifos nossos).

Em nosso entendimento, “falar grego” significa a dificuldade dos estagiários em transformar os conteúdos selecionados pelo currículo em conteúdos a serem ensinados aos alunos. A dificuldade de serem “entendidos” pelos alunos denota, nesse caso, a complexidade envolvida no ato de pedagogizar ou didatizar os conteúdos, isto é, torná-los atraentes, acessíveis e significativos a determinados alunos.

### **Os conhecimentos que os supervisores podem ajudar os alunos a desenvolver**

As perguntas "Quais conhecimentos você acredita pode auxiliar o aluno estagiário desenvolver?"; "Que conhecimentos você acredita os professores supervisores

podem comunicar aos estagiários?" foram formuladas aos supervisores e aos estagiários participantes da pesquisa e as respostas resultaram nessa categoria de análise.

Ao refletir sobre a questão, e considerando o que para ela é a primeira base de conhecimentos para o exercício da docência, a professora Beatriz assim responde:

Quando eu fiz o meu curso na UEM eu aprendi vários conteúdos de Geografia em um nível mais teórico. Quando eu caí no chão da sala de aula, de certa forma **eu tive que reaprender tudo**, até para preparar as minhas aulas e aí, assim, alguns conteúdos eu até tive contato no ensino superior, mas **não para poder ter o conhecimento dele o suficiente para poder ensinar para outros**. Foi no momento que eu me tornei professora que eu me preocupei: esse conteúdo aqui, eu me lembro que vi lá no curso superior, mas agora eu preciso ter um domínio mais amplo dele, entendeu? E a partir desse **domínio mais amplo** eu tenho que ter aquela capacidade também e aí entra **um outro tipo de conhecimento que eu não saberia nominar para você... como que eu falaria desse tipo de conhecimento?** Mas é assim: **Como é que agora eu transformo isso, que é conhecimento teórico em algo acessível e na linguagem dos alunos?** (Beatriz, grifos nossos).

O conhecimento que professora Beatriz manifesta dificuldade de nomear é, seguramente, o CPC apresentado por Shulman (2005), definindo como uma mescla ou amálgama entre os conhecimentos geográficos, conhecimentos pedagógicos e do conhecimento do contexto da prática – incluindo, evidentemente, as características dos alunos –, como descrevem Lopes e Pontuschka (2015), considerando as particularidades dessa área do currículo escolar. Trata-se da expressão da “sabedoria prática” dos professores, ou seja, um saber produzido a partir da experiência pedagógica dos professores, sua forma particular de compreensão profissional. A professora Beatriz fornece, nesse sentido, informações relevantes sobre suas propriedades: um amplo domínio do conteúdo cuja qualidade fundamental é a capacidade de torná-lo acessível e significativo aos alunos.

O estágio, mais propriamente o contato qualificado e prolongado com o professor supervisor, permite ao futuro professor, na opinião da supervisora Beatriz, visualizar de forma mais concreta esse complexo processo de transformação do conhecimento científico em objeto de aprendizagem: o conhecimento acadêmico agora disponível à educação escolar. É evidente que essa passagem leva em consideração ou está condicionada às características dos alunos beneficiários de seu trabalho. “Porque se eu chegar teorizando demais”, anuncia a professora Beatriz, “[...] eu não vou ter a atenção dos alunos, eu não vou ter a compreensão deles e então a minha aula vai ‘por água abaixo’”. É isso o que a professora pontua na fala que se segue, na qual destaca a educação de jovens e adultos e que acredita poder transmitir aos futuros professores:



“Então tem que ter a capacidade de transformar aquilo que está bem teórico, o conhecimento científico em si, numa linguagem acessível aos alunos” (Beatriz).

A professora Maria Cristina pondera que o contato dos estagiários com o supervisor permite aos primeiros compreenderem, mais intimamente, questões relacionadas ao dia-a-dia da prática docente, situações vinculadas à sala de aula. Notamos, também, para além das questões pedagógicas, a preocupação dessa professora em apoiar e incentivar os alunos, estabelecendo, contrariamente a sua experiência como estagiária no passado, uma relação mais próxima e produtiva.

Eu acredito que, até por conta do que eu vivenciei como estagiária, porque eu acredito assim que eu não tive aquele apoio da professora na sala de aula, aquela discussão, aquela orientação, eu acredito que dei conta disso que eu os orientei bem. Quanto aos **conteúdos específicos**, antes deles entrarem em sala de aula, que **tipos de atividades** eles poderiam estar desenvolvendo, **as metodologias e as estratégias de aula. Depois da aula também...** naquela questão você poderia ter falado desta forma, tais conceitos você nem precisava ter colocado porque não cabe para esse nível, então, auxiliar na questão do próximo dia, da próxima aula, e sempre incentivando, motivando e sempre fazendo críticas construtivas (Maria Cristina, grifos nossos).

O professor Osmar, de modo semelhante à professora Maria Cristina, assinala que a função principal do professor supervisor é amparar os estagiários em suas atividades, “incentivando”, dando “dicas” e “corrigindo” de modo respeitoso seus equívocos, ou em suas palavras, um “refúgio” para o aluno estagiário. Faz uma analogia para explicar o tipo de relação que estabeleceu com os alunos estagiários em que se coloca como formador:

Eu até costumo fazer uma comparação, talvez grotesca, mas dá para se entender: eu me vi como um técnico de futebol e seu time, onde eu tinha que corrigir o passe, tem que corrigir a letra no quadro, quem que corrigir a postura em sala, corrigir a forma de falar, corrigir o modo que chamar atenção, então, você vai moldando de acordo com o estereótipo [modelo] que você segue (Osmar).

Comprendemos que os professores supervisores de estágio contribuem efetivamente para a formação dos estagiários. É inegável que estes, com base em suas experiências acumuladas ao longo da profissão, transmitem, tácita ou explicitamente, seus saberes aos futuros professores e isso fica evidente nas falas dos alunos estagiários que participaram desta pesquisa. Segundo o estagiário Aurélio, o supervisor mostrou que muitas situações difíceis vivenciadas pelos professores na escola são, de certa forma, “[...] controláveis por experiências que talvez a gente não aprenda na universidade”. Semelhantemente a Aurélio, o estagiário Fábio enfatiza como aprendizagem a compreensão de que a construção da profissionalidade docente é fruto da experiência

refletida dos professores ao longo da carreira. Ao observar a atuação profissional dos supervisores, relata: “A gente não vai sair da universidade dando aulas maravilhosas, existem exceções, mas eu acho que a construção do professor se dá pela experiência que vai adquirindo em sala de aula”.

A estagiária Sonia, contrariamente aos demais alunos que participaram da pesquisa, revelou que em sua relação com o professor supervisor aprendeu muito mais sobre “o que não fazer” do que, exatamente, sobre “o que fazer”. Nesse caso, percebemos, talvez, uma professora supervisora sem o perfil ideal para exercer tal papel:

Assim, com bastante sinceridade, a contribuição que ela deu indiretamente, não pessoalmente: que não é bom dar aula, que não é satisfatório dar aula, do jeito que ela conduzia suas aulas. Eu aprendi com as aulas dela que você não pode ficar lendo o livro na sala de aula, aprendi com ela que se você não tiver domínio do conteúdo, se você não estudar os alunos percebem, foram essas as contribuições indiretas. Mas foi bom ver isso, nada contra ela (Sonia).

Desse modo, ao considerarmos a qualidade da formação do futuro professor, defendemos que devem ser discutidas clara e objetivamente as características ou o perfil ideal dos professores supervisores de estágio.

### **O papel (ou perfil necessário) do professor supervisor de estágio**

Como definir, então, o perfil ou o papel do supervisor de estágio durante os estágios? A professora Beatriz salienta o papel ativo que o supervisor deve desempenhar durante os estágios:

Eu acho que me coloquei para o estagiário como aquela pessoa com a qual aqui na escola eles pudessem contar para aquilo que fosse necessário. Não é só aquela pessoa que vai observar, que vai identificar se houve falhas e apontar as falhas, mas eu também tenho que **tentar criar meios de segurança**. Olha! vocês vão encarar uma sala de aula, mas é tranquilo é assim que funciona... até depois de acontecer as aulas a gente vai dizendo: nisso aqui você pode fazer isso, aquilo outro você pode encaminhar dessa maneira, eu acho que... [...] então nem sei se supervisor é a palavra correta neste caso; se eu estou pensando em haver essa interação, eu estou ali usando a minha experiência para dar as dicas de como é que deveria acontecer. [...] Ele acaba **sendo o elo** entre aquilo que está lá na teoria e a prática (Beatriz, grifos nossos).

Como podemos observar, a professora Beatriz enfatiza a necessidade de o supervisor “dar segurança ao futuro professor” servindo de “elo entre aquilo que está na teoria e a prática”. Assinala que um dos papéis do supervisor é realizar um trabalho de tutoria de forma a apontar os acertos e corrigir eventuais falhas profissionais verificadas. A professora Maria Cristina, reforçando a fala da professora Beatriz, também ressalta o

papel potencial de mediador do processo de aprender a ser professor que o supervisor pode desempenhar. Em sua concepção, o estagiário tem que sentir confiança na pessoa e capacidades do supervisor. Assim, seu papel

É de **mediação** eu acredito, é de **orientação**, já tivemos aqui supervisores que queriam ter alunos aqui só, tê-los em sala de aula e para ter mais tempo de hora atividade. Eu acredito que não pode e que não deve ser assim. O professor tem que ficar observando, é claro que muitas vezes o aluno que está ali na frente, fazendo a regência ele se sente envergonhado, será que estou fazendo a coisa certa? Será que estou falando alguma coisa errada? Mas ele tem que **sentir confiança na pessoa** que está ali e vê-la como **mediador**, uma pessoa que está ali para mediar todo esse processo, para **ajudá-lo**, para **orientá-lo** mesmo (Maria Cristina, grifos nossos).

O professor Paulo se refere a sua função com um “espelho”, ou seja, o professor supervisor de estágio é uma “referência” ou modelo para o futuro professor: “Ele acaba sendo o **parâmetro** de como fazer, de como proceder, de como elaborar uma aula, quais recursos utilizar”. Por outro lado, enfatiza que realizar o estágio com professores que ainda não desenvolveram suficientemente sua profissionalidade “[...] com conhecimentos até errados sobre o assunto, e que não varia muito sua dinâmica, a sua didática, os seus recursos, acaba limitando muito esse estagiário que não vê essas inovações, ou não vê novos horizontes sobre como trabalhar”. E conclui: “O papel do professor supervisor é mostrar caminhos, é até mesmo mostrar dificuldades, mas mostrando que há diferentes formas de se fazer, então ter professores mais bem preparados para preparar melhor os novos professores é fundamental” (Paulo).

Na fala do professor Paulo, podemos observar que a proficiência das práticas desenvolvidas pelo supervisor, seu domínio da profissão são decisivos na determinação da qualidade do estágio e, portanto, das aprendizagens que pode propiciar. Ao se constituir um modelo de professor, este pode ser, como assinalou a professora Beatriz, para “o bem” ou para “o mal”.

Na visão do professor Osmar, o supervisor é um sujeito essencial no processo de formação do futuro professor e um elo entre a universidade e as escolas. Essa relação, como fica evidenciada no excerto a seguir, constitui oportunidade para os alunos se apropriarem de uma série de comportamentos e destrezas relacionados ao dia-a-dia do professor que, normalmente, não são suficientemente contemplados na formação inicial: “[...] desde uma simples organização da lousa, até como atender o aluno, como levar e relevar alguns comentários em sala” (Osmar).

Os estagiários salientam como característica fundamental do supervisor a capacidade de proporcionar “segurança”, “amparo”, “tranquilidade” aos futuros

professores durante as atividades nas escolas. Valorizam muito a disponibilidade do professor supervisor em, sempre que possível, manter uma relação mais próxima, dando “dicas”, avaliando as atividades e indicando os melhores caminhos a seguir. A estagiária Francisca destaca os momentos de interação com a professora supervisora:

Nos planos de aula, ela pedia que nós sempre enviássemos antes, para que ela soubesse o que nós íamos aplicar, e para que ela pudesse dar as contribuições dela. [...] Então em relação aos planos de aula nós tínhamos esse retorno dela, e isso é muito bom porque **ela sempre mostrava onde a gente podia melhorar**. Em nossos trabalhos de sala também, sempre ao final das aulas ela sempre comentava, olha isso foi legal, só que hoje vocês deixaram os alunos se dispersarem muito, olha isso foi legal, isso não foi legal, aula rendeu, tudo isso... (Francisca, grifos nossos).

Francisca, como podemos observar, ressalta a importância das orientações recebidas da professora supervisora. Entretanto, em outro momento da entrevista, aponta a falta de momentos apropriados e mais prolongados para o desenvolvimento dessa relação. Revela que a interação se dava nos rápidos intervalos entre as aulas: “As falas dela conosco eram muito rápidas; porque batia o sinal, a gente saía e, enquanto a gente caminhava prá chegar na outra turma é que ela falava [...] ela tinha pouco tempo para, por exemplo passar uma tarde com a gente”. Como afirmamos, as escolas, de modo geral, não estão preparadas e equipadas para receber os estagiários. Além disso, o trabalho de supervisão não compõe o rol de funções e atribuições do professor, trata-se de uma atividade voluntária, o que significa mais uma incumbência a esse professor.

Pontuamos que a qualidade do processo de interação é fundamental para que, como sublinha a aluna Sonia “[...] nos sintamos mais seguras e também para que possamos avaliar se o que a gente está fazendo está legal ou não está”. Como verificamos, a breve interação entre o professor supervisor e os estagiários diminui as oportunidades de aprendizagens e, não raramente, provoca sentimentos de insegurança ao futuro professor. A inexistência, portanto, de espaços e tempos adequados para que a interação se efetive (o planejamento/avaliação das práticas de educação geográficas preparadas/desenvolvidas durante o estágio) é um fator contrário a sua qualidade.

## Considerações finais

Neste artigo, propomo-nos a investigar a construção dos saberes de base da profissionalidade docente ao longo do processo formativo inicial do professor de Geografia na Universidade Estadual de Maringá tendo como foco principal de análise as

atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado. Buscamos, mais especificamente, identificar necessidades formativas explícitas e implícitas nas atividades desenvolvidas por alunos da disciplina de estágio supervisionado em Geografia nessa instituição, de modo a contribuir para a melhoria dos processos de formação inicial do futuro profissional e aperfeiçoamento dessas atividades e, ainda, discutir o papel atual e potencial que professores da Educação Básica – supervisores de estágio – desempenham na formação inicial dos professores de Geografia. Mais ampla e prospectivamente, visamos estimular o trabalho colaborativo entre os professores da Educação Básica, particularmente os supervisores de estágio, e os professores envolvidos mais diretamente com formação de professores no âmbito da universidade (orientadores e coordenadores de estágio).

Para os professores supervisores que participaram da pesquisa, ratificado na análise de conteúdo das entrevistas dos alunos, o estágio supervisionado é, fundamentalmente um momento de decisão/confirmação profissional e de intensa aprendizagem. Ao se deparar com as reais condições da profissão, o aluno estagiário é chamado a confirmar ou não sua escolha. É um tempo, por conseguinte, em que o estagiário verifica se está preparado para “ser professor” e ocasião privilegiada para a identificação das necessidades formativas.

O estágio representa, sem dúvida, um período qualificado para que o futuro professor, em situações reais de ensino e aprendizagem, mobilize os conhecimentos curriculares aprendidos e acumulados na universidade e, simultaneamente, entre em contato com os saberes mobilizados pelo professor supervisor em sua prática pedagógica. Como apontaram alguns professores supervisores entrevistados para esta pesquisa, tais como Osmar e Paulo, o estágio é como um “laboratório de experiências didáticas”, um “momento especial para aliar a teoria com a prática”.

Nesse sentido, o estágio oportuniza aos alunos das licenciaturas conhecer mais profundamente o dia-a-dia das escolas e dos professores de forma geral e, particularmente, de Geografia. O estágio é, assim, um momento de encontro de saberes que conclamam à reflexão: por um lado, os saberes universitários e a necessidade da apropriação de velhas e novas teorias sobre o conhecimento geográfico e as formas mais eficazes de ensiná-lo. Por outro lado, estão os “saberes da experiência”, aqueles saberes gerados reflexivamente pelos próprios professores no decorrer de suas práticas profissionais. Os saberes comunicados pelos supervisores não são de qualidade inferior aos comunicados no espaço universitário: ambos, definitivamente, se complementam,

retroalimentam-se e são fundamentais para o desenvolvimento da profissionalidade docente (MARCELO, 1999; PIMENTEL, 2010; PIMENTEL e PONTUSCHKA, 2011).

Destarte, é crucial que os futuros professores reflitam a respeito das relações e inter-relações existentes entre o conhecimento geográfico científico, objeto de estudo e pesquisa na universidade, e as necessidades práticas do dia-a-dia nas salas de aula, ou seja, que compreendam a importância de didatizar ou pedagogizar os conteúdos selecionados pelo currículo para ser ensinados aos alunos. Dessa maneira, destacamos as diferenças existentes entre o **saber para si e o saber para o aluno**. Ao ensinar, o professor deve entrar em relação com **outrem** e, desse modo, as características do aluno e de sua localização no território – particularmente tratando-se da Geografia –, condicionam a maneira, os métodos ou as metodologias escolhidas para levar a cabo esse processo.

O conhecimento da matéria ou dos conteúdos ocupa lugar central na base de conhecimentos necessários para o ensino, o que confirmamos no discurso tanto dos alunos como dos professores supervisores. Todavia, o reconhecimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) permite colocar, em outra perspectiva, sua relevância nessa base de saberes (SHULMAN, 2005; LOPES, 2010; 2015). Não se trata, reiteramos, de simplesmente dominar o conhecimento em si mesmo, mas possuir um conhecimento para ensinar, um conhecimento transformado ou ressignificado pelo labor profissional do professor.

Ratificamos que a legislação que trata dos estágios de modo geral e, particularmente, na UEM não estabelece com clareza o perfil ideal do professor supervisor de estágio. Há, como observam outros pesquisadores preocupados com a questão, uma lacuna na concepção e definição do papel do professor supervisor de estágio (PIMENTEL e PONTUSCHKA, 2010; BENITES, *et al.*, 2012). Verificamos que os professores supervisores de estágio que contribuíram com esta investigação se veem como tutores dos alunos estagiários e frisam o “apoio”, o “amparo”, a “tranquilidade” que buscam proporcionar aos alunos. Estes, por seu turno, destacam positivamente essas características e as consideram fundamentais para seu sucesso como estagiários. O professor supervisor cumpre, assim, primeiramente, uma função de natureza socioafetiva e, muitas vezes, pode se constituir em cúmplice dos estagiários (BENITES *et al.*, 2012).

Para além dessas características, a necessidade de aliar a teoria com a prática, de aproximar a universidade com a Educação Básica evidencia o professor supervisor como sujeito de conexão essencial desse intento. Ao se colocarem, eles próprios, nesta pesquisa como “elos”, de certo modo confirmam essa potencial função. Cabe à pesquisa educacional, como buscamos realizar neste artigo, explicitar o perfil mais específico

desse profissional, pois como afirmamos, a legislação não deixa claro o papel que deve desempenhar. Ademais, sua participação ainda é voluntária e em algumas situações impostas pela equipe de coordenação das escolas.

Podemos, finalmente, depreender dos dados coletados que, para além da tarefa de receber estagiários, o papel potencial do professor supervisor é de mediador e de orientador, um importante parceiro da universidade na formação de novos docentes. O professor supervisor, como aponta Paulo, é como um “espelho”, é uma “referência” ou “modelo” para o futuro professor. Como podemos observar nas falas dos sujeitos desta pesquisa, a qualidade das experiências do professor supervisor de estágio, o domínio que possui da profissão são decisivos para a efetividade do estágio e, portanto, para fazer desencadear novas aprendizagens. Ao colocar em diálogo alunos, supervisores e professores orientadores, o estágio supervisionado é espaço profícuo para a constituição de “comunidades de aprendizagens” (SHULMAN, 2004), é uma ocasião ímpar de formação profissional.

## Referências Bibliográficas

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Setenta, 2007.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BENITES L. C.; SOUZA NETO S.; BORGES C, CYRINO M. Qual o papel do professor colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? In: **R. bras. Ci. e Mov.**, v. 20, n.4, p.13-25, 2012.
- CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CAVALCANTI, L. S. A prática docente em Geografia: contextos e sujeitos. In: **Anais do 12º Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, 2004, Curitiba. Curitiba: PUC-PR, 2004, p. 1-12.
- CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.
- JACKSON, Ph. W. **La vida en las aulas**. 6. ed. Madrid: Morata/Paideia, 2001.

LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais:** o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 2010. 258 p. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA. O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática pedagógica de professores de Geografia. In: **Geosp:** Espaço e tempo, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 76-92, 2015. Disponível em: < <<http://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/79809>> Acesso em 29 de fev. de 2017.

LOPES, C. S. Processos de formação e de desenvolvimento da profissionalidade do professor de Geografia: a contribuição das pesquisas sobre os saberes da docência. In: HARACENKO, A. A. S. *et al.* (Orgs.). **Geografia:** temas e reflexões. Maringá, PR: Eduem, 2015, p. 261-273.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 9, p. 51-75, 1998.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999. p. 7-37.

PIMENTEL, C. S. **Aprender a ensinar:** a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia. 2010. 253 p. (Tese de doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

PIMENTEL, C., PONTUSCHKA, N. Representações sobre o estágio na formação inicial de professores de Geografia. In: **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 67-87, 2010. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3193>. Acesso em: 01 de Maio de 2016.

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

SHULMAN, L. S. **Teaching as community property:** essays on higher education. Hutchings, P. (Ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. In: **Revista de Currículum y Formación del Profesorado** Granada-España, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art1.pdf>>. Acesso em: 27 de maio de 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

Recebido em 1º de setembro de 2017.

Aceito para publicação em 25 de outubro de 2017.