



COMPREENSÕES SOBRE A DOCÊNCIA EM PRÁTICAS DE ESTÁGIO CURRICULAR DE GEOGRAFIA

Carla Silvia Pimentel
cpimentel@uepg.br

Doutora em Educação e Professora
Associada do Departamento de Geociências
da Universidade Estadual de Ponta Grossa
(UEPG). Endereço: Rua Aníbal Theófilo, 350 -
Bairro Uvaranas. CEP 84020-290. Ponta
Gross/PR

RESUMO

Análises realizadas a partir do campo do estágio curricular nos permitem expor algumas reflexões de alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG, sobre seu desenvolvimento profissional. As compreensões dos alunos, aqui apresentadas, foram registradas em relatórios da disciplina de Estágio Curricular (2014, 2015 e 2016), que são utilizados como meio de auto-avaliação dos percursos formativos em períodos de estágio. A estrutura do relatório foi esboçada a partir do modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos organizado por Shulman (2005), que busca revelar os processos de aprendizagem e de ensino desenvolvidos por professores. As análises apresentadas resultam das reflexões individuais de alunos dos terceiros anos do curso de licenciatura em Geografia (presencial).

PALAVRAS-CHAVE

Estágio curricular, Licenciatura em Geografia, Formação inicial de professores.

UNDERSTANDINGS ABOUT TEACHING IN GEOGRAPHY CURRICULAR PRACTICAL TRAINING

ABSTRACT

Studies carried out within curricular practical training allow us to present some reflections about the professional development of undergraduate students from the teaching degree in Geography at the State University of Ponta Grossa (UEPG). The undergraduate students' understandings presented in this article were recorded in the practical training reports in 2014, 2015 and 2016; these reports are used as a self-assessment formative tool during students' practical training. The report structure was based on the Pedagogical Thinking and Action model organized by Shulman (2005) that aims to reveal the learning and teaching processes developed by teachers. The analysis derive from individual undergraduate students' reflections at the third year of the face-to-face teaching degree in Geography.

KEYWORDS

Curricular practical training, Teaching degree in Geography, Initial teacher education.

Introdução

Formar para a docência é um processo que envolve o desenvolvimento de diferentes conhecimentos, habilidades, técnicas e valores. A docência, como campo de trabalho, torna-se objeto de ensino/pesquisa (teórico-prático) do estágio curricular de cursos de licenciatura, que se organiza em espaços de trabalho e nas IES. Os resultados desse processo formativo podem ser objeto de estudo sob diferentes aspectos e a partir de diferentes elementos. Aqui nos propomos a realizar reflexões sobre o desenvolvimento profissional de alunos do curso de Licenciatura em Geografia (presencial) da UEPG, em escolas da Educação Básica (Ensino Fundamental II).

As reflexões aqui expressas contribuem para a revisão das proposições da disciplina de Estágio Supervisionado, bem como do projeto de estágio do curso. A ênfase está em analisar o desenvolvimento da profissionalidade dos alunos a partir do modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos proposto por Lee Shulman (2005), que foi utilizado, com adaptações, para estruturar um dos relatórios de estágio dos alunos do terceiro ano do curso. O referido modelo busca, neste caso, a tomada de consciência dos processos de aprendizagem e de ensino desenvolvidos pelos estagiários, fornecendo diagnósticos auto-avaliativos para os sujeitos envolvidos nesse campo (estagiário/professor da Educação Básica/ professor orientador da IES).

No projeto de Estágio do curso, o relatório tem como objetivo proporcionar a reflexão da prática didática dos alunos da licenciatura durante suas ações de estágio nas escolas de Educação Básica, com especial atenção para os esquemas estratégicos e práticos (SACRISTÁN, 1995) desenvolvidos por eles no período em que ministraram aulas. O relatório contempla o ciclo organizado por Shulman (2005), apresentando as etapas de transformação, ensino, avaliação e reflexão, culminando em uma nova compreensão, porém com algumas adaptações para atender ao contexto em que foi empregado. Foi utilizado como meio de promover a análise retrospectiva do processo.

Ao analisarmos as colocações dos alunos almejamos identificar se o modelo empregado colabora para a tomada de consciência das necessidades e dos elementos que envolvem o ensinar, na busca do desenvolvimento de uma profissionalidade consciente e refletida. Pretendemos também que os saberes e práticas das escolas possam ser objeto de aprendizado/construção e de análise dos sujeitos que optam pela docência, o que demonstra nossa concordância com Monteiro (2001) quando afirma que,

O reconhecimento do conceito de conhecimento escolar é uma proposta ousada e polêmica, mas promissora para o avanço na compreensão dos processos educativos, possibilitando o rompimento de barreiras e limites postos por paradigmas transpostos do campo científico. (MONTEIRO, 2001, p. 137-138)

Outra questão fundamental para nós é a concepção de Shulman (2005) sobre a docência como um ato de razão, compreensão e transformação, sempre permeada por processos reflexivos. São elementos, que em nosso entender, possibilitam aos alunos em formação a construção de uma profissionalidade raciocinada.

Os dados e informações obtidos foram organizados e analisados a partir da Metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin, (2007). Neste sentido, utilizamos como unidade de análise o tema e como unidade de contexto o elemento: novas compreensões, proposto por Shulman (2005).

O estágio curricular supervisionado

A concepção de estágio como “ato educativo”, expressa na legislação nacional (Lei 11.788/2008), é ratificada e, ao mesmo tempo, ampliada pela UEPG, que considera o estágio curricular das licenciaturas um “processo formativo expresso em atividades de ensino e aprendizagem científica, profissional, artística, cultural e social, proporcionadas ao acadêmico pela participação em situações reais e simuladas [...] (RES. CEPE

046/2013). Esta concepção pretende superar o entendimento de estágio como um rol de atividades a serem aplicadas a partir de aprendizados teóricos e destacar sua potencialidade para gerar saberes da profissão e conhecimentos escolares.

Os estágios cumprem importante papel na formação inicial de docentes se imprimirem processos reflexivos em seus projetos. Integram um conjunto consolidado de saberes (teóricos e práticos), que embasam o desenvolvimento profissional de professores. Altet (2016, p. 59, grifo da autora) aponta que um currículo acadêmico não é suficiente para formar os profissionais preparados para agir em situações complexas, que é preciso “conceber uma formação inicial organizada ‘em torno de objetos acadêmicos complexos em que se cruzam diferentes saberes’ [...] O verdadeiro desafio é traduzir saberes teóricos em procedimentos apropriados a ação”, tarefa que o estágio busca compartilhar com os demais componentes curriculares dos cursos de licenciatura.

Isabel Alarcão (1996, 2001, 2005, 2007), que realiza estudos sobre a formação de professores em Portugal e no Brasil, especialmente sobre os estágios, defende a “epistemologia da prática”, proposta desenvolvida por Schön (2000) como modelo para a formação de professores reflexivos¹. Para Alarcão (1996), o pensamento reflexivo é uma capacidade que precisa ser desenvolvida, pois não aflora espontaneamente, o que requer condições favoráveis para seu desenvolvimento.

Alarcão (2005, 2007) considera profícua a proposta de Schön (2000) de formação de um *practicum* reflexivo, do aprender fazendo e da retomada do conceito de epistemologia da prática nos campos de estágio e, conseqüentemente, em toda a formação de professores. A proposta de formação do professor reflexivo estimula a consciência da identidade profissional e de seu desenvolvimento. Também durante o estágio (ato educativo supervisionado), se conduzido por processos reflexivos, os alunos constatariam que o real não é uma circunstância passível de aplicações de técnicas pré-determinadas ou mesmo de simples transmissão de conceitos, o que estimularia o desenvolvimento de novos raciocínios, no desejo de resolver questões que surgem na prática, na interação professor-aluno diante do ato de ensinar.

A interpretação do real como ponto de partida dos cursos de formação de professores é defendida por Pimenta e Lima (2004). As autoras afirmam que o estágio é ao mesmo tempo teórico e prático, contrapondo-se aos reducionismos de práticas instrumentais que o consideram teórico ou prático. As autoras afirmam que a práxis só ocorre no exercício da docência e que o objetivo do estágio curricular é permitir ao

¹ A autora referencia Schön e Zeichner, que, apoiados nos conceitos de reflexão de John Dewey, exploram modelos de formação reflexiva.

aluno-estagiário compreender a complexidade das práticas institucionais, mantendo um diálogo com a realidade, para posteriormente inserir-se nesse espaço como profissional. Pimenta (2002) afirma que a identidade profissional dos alunos deve se construir a partir dos saberes da docência, preocupando-se com os reducionismos de práticas instrumentais e criticistas.

Nesta mesma direção Piconez (2005), apoiada nos conceitos de prática e práxis apresentados por Vásquez, afirma que a prática reflexiva tem

contribuído para o esclarecimento e o aprofundamento da relação dialética prática-teoria-prática; tem implicado um movimento, uma evolução, que revela as influências teóricas sobre a prática do professor e as possibilidades e/ou opções de modificação na realidade, em que a prática fornece elementos para teorizações que podem acabar transformando aquela prática primeira. (PICONEZ, 2005, p. 25).

Destaca, ainda, que o conhecimento da realidade escolar por meio dos estágios deve favorecer a reflexão sobre a prática, possibilitando a reconstrução de teorias que permeiam o trabalho do professor. Afirma que a prática de ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado, é “um componente teórico-prático, isto é, possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira” (PICONEZ, 2005, p. 25).

Para que o futuro professor compreenda a escola em toda a sua complexidade Carvalho (2012, apresentação) ressalta que o estágio “deve ser planejado de forma a criar condições para que todas as atividades desenvolvidas possam ser sistematizadas, discutidas e teorizadas”. Depreendemos, diante da complexidade da formação de professores, que muitas ações precisam ser realizadas pelo estágio, mas também pelos demais componentes curriculares com a clareza das necessidades formativas de um professor na contemporaneidade. Afinal, como esclarece Mizukami (2005, p. 3) “[...] os formadores são todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores [...], incluindo os professores das disciplinas pedagógicas, das específicas de cada área e os professores supervisores da Escola Básica.

Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 23) ao apoiarem a tese da articulação entre estágio e pesquisa, para a formação de um professor pesquisador crítico-reflexivo, destacam que “a identidade docente não está exclusivamente no exercício profissional, mas no modo como o docente pensa a si mesmo e o sentido que constrói sobre o seu

trabalho pedagógico”. O exercício escrito da reflexão sobre a ação tem a pretensão de provocar cada sujeito a se conhecer e se construir como profissional. O sentido aqui é o atribuído por Perrenoud (2002) o da possibilidade de mobilizar a reflexão frente à outra pessoa.

Zabalza (2014, p. 46-47) ao tratar do estágio e das práticas em contextos profissionais na formação universitária defende que as funções do estágio

estão relacionadas com o melhor conhecimento do campo profissional (um conhecimento *in situ*, não por meio de referências) com o enriquecimento por meio de experiências enriquecedoras e sugestivas na construção da identidade profissional, com a aquisição de referências práticas que aprimorem a significação das questões apreendidas na universidade, com o melhor conhecimento de si mesmos e de seus pontos fortes e fracos em relação à profissão escolhida.

Por fim, destacamos a defesa de Almeida e Pimenta (2014), ao conceberem o estágio como campo de conhecimento (com estatuto epistemológico), onde a práxis se desenvolve em contextos escolares, sob diferentes formatos e bases epistemológicas. As autoras afirmam:

entendemos o estágio como campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais. [...] O estágio coloca-se então como um espaço/tempo favorecedor da compreensão a respeito da profissionalidade docente [...] (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 29-30)

As concepções de estágio discutidas, revisadas e defendidas nas últimas décadas valoram os contextos da prática, tem-na como geradora de saberes profissionais associada a posturas reflexivas. Defendem a vivência dos futuros docentes em contextos reais de trabalho, tutorados por profissionais experimentados. Essas premissas nos auxiliaram a elaborar a proposta de estágio desenvolvida no curso, que ao longo do tempo, vem agregando novas possibilidades.

No curso de Licenciatura em Geografia da UEPG, especialmente no terceiro ano do curso, onde o Estágio Supervisionado se apresenta como componente curricular, a formação profissional dá prioridade ao desenvolvimento da profissionalidade docente, com ênfase na aquisição e desenvolvimento dos saberes da docência. São atividades teórico-práticas realizadas em sala de aula (IES) e atividades, ora coletivas, ora individuais, desenvolvidas em escolas da Educação Básica, que envolvem: estágios de

observação (escola e sala de aula), produção de diagnósticos socioeducacionais, planejamento e desenvolvimento de aulas e de oficina/minicurso/trabalhos de campo, além da participação em atividades da organização escolar (conselhos, reunião de pais, encontros formativos e outros).

A atuação do professor supervisor de estágio da IES se dá em quatro momentos integradores: em aula – onde são feitos estudos sobre a docência e o ensino de Geografia na Educação Básica e reflexões sobre o contexto escolar e as práticas docentes; no planejamento – períodos de orientação individual e/ou coletivo, para elaboração do plano de trabalho e dos registros nas escolas; na prática docente (período de regência de classes) – supervisão direta (em parte das atividades), envolvendo ações de observação, análise, avaliação e (re)organização e, também, no estímulo a novas compreensões – realizadas a partir da retomada reflexiva do plano de trabalho em seminários, no relatório de estágio e na supervisão direta da prática docente.

Uma proposta formativa que almeje o profissional reflexivo requer que a prática de supervisão proporcione um cenário reflexivo, que se “pauta na reflexão na e sobre a ação e na consciência da imprevisibilidade dos contextos de ação profissional (ação como misto de ciência/técnica e arte)” (ALARCÃO; TAVARES, 2007). Ainda, em contraposição à racionalidade técnica, consideramos, como defende Shulman (2005) a “docência como um ato de compreensão, raciocínio/reflexão e transformação”, priorizando o movimento ação-reflexão-ação.

Sem desconsiderar os vários registros feitos pelos alunos-estagiários na disciplina, optamos discutir neste texto as ‘novas compreensões’ (da docência) que as vivências escolares e as práticas didáticas junto a alunos do Ensino Fundamental II trouxeram para esses professores em formação.

O modelo de raciocínio e ação pedagógicos

Lee Shulman (2005) tem realizado estudos que demonstram o valor pedagógico da prática no desenvolvimento profissional de professores, tanto na formação inicial, quanto em serviço. Nesse campo, tem investido em pesquisas que revelam um repertório de saberes específicos que conduzem/fundamentam/estruturam o ensino, a partir da análise empírica do trabalho de bons professores, desvelando os processos de aprendizagem profissional da docência.

Apesar de elencar conhecimentos de base para o ensino, Shulman (2005, p. 17), compreende a docência “como um acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión.” Esta postura revela que suas proposições não pretendem oferecer roteiros pré-determinados e aplicáveis ao ensino, mas revelar um *corpus* de conhecimentos distintivos que se destacam na profissão de professor e podem contribuir como fundamento para as decisões e iniciativas dos professores. Neste sentido, ele defende que “el objetivo de la formación docente, sostiene, no es adoctrinar o capacitar a los profesores para que actúen de maneras prescritas, sino educarlos para que razonen bien sobre lo que enseñan y desempeñen su labor con idoneidad” (SHULMAN, 2005, p. 17). E, segundo o autor, esse processo exige reflexão sobre o que se está fazendo, apoiada em uma adequada base de dados, princípios e experiências. Suas proposições trazem uma nova orientação sobre como o ensino deve ser compreendido e os professores devem ser formados e avaliados.

Sobre os Processos de Raciocínio e Ação Pedagógicos Shulman (2005, p.17) afirma que o ensino “inicia con un acto de razón, continúa con un proceso de razonamiento, culmina con la acción de impartir, sonsacar, hacer participar, o seducir, y luego es objeto de mayores reflexiones hasta que el proceso puede reiniciarse”. O autor afirma que a ação e o raciocínio pedagógicos partem das concepções dos professores desafiados a transformarem o que sabem em conteúdo apropriado para ensinar.

Shulman (2005) configura sua proposta em um ciclo (ver quadro abaixo), que permite o desenvolvimento do raciocínio e ação pedagógicos no ensino. Tal ciclo serviu de referência para esboçarmos o modelo de relatório reflexivo da prática didática desenvolvida durante o estágio curricular. Tendo como premissa que ensinar é em primeiro lugar compreender, pois o processo organizado por ele se inicia e culmina com um ato de compreensão.

Cuadro 1: Modelo de razonamiento y acción pedagógicos

Comprensión

De objetivos, estructuras de la materia, ideas dentro y fuera de la disciplina.

Transformación

Preparación: interpretación y análisis crítico de textos, estructuración y segmentación, creación de un repertorio curricular y clarificación de los objetivos.

Representación: uso a partir de un repertorio de representaciones que incluye analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, explicaciones, etc.

Selección: escoger a partir de un repertorio didáctico que incluye modalidades de enseñanza, organización, manejo y ordenamiento.

Adaptación y ajuste a las características de los alumnos: considerar los conceptos, preconcepciones, conceptos erróneos y dificultades, idioma, cultura y motivaciones, clase social, género, edad, capacidad, aptitud, intereses, conceptos de sí mismo y atención.

Enseñanza

Manejo, presentaciones, interacciones, trabajo grupal, disciplina, humor, formulación de preguntas, y otros aspectos de la enseñanza activa, la instrucción por descubrimiento o indagación, además de las formas observables de enseñanza en la sala de clases.

Evaluación

Verificar la comprensión de los alumnos durante la enseñanza interactiva. Evaluar la comprensión de los alumnos al finalizar las lecciones o unidades. Evaluar nuestro propio desempeño y adaptarse a las experiencias.

Reflexión

Revisar, reconstruir, representar y analizar críticamente nuestro desempeño y el de la clase, y fundamentar las explicaciones en evidencias.

Nuevas maneras de comprender

Nueva comprensión de los objetivos, de la materia, de los alumnos, de la enseñanza y de sí mismo.

Consolidación de nuevas maneras de comprender y aprender de la experiencia.

Fonte: Shulman (2005)

O intuito de utilizarmos este modelo (com algumas adaptações) é transformar o relatório de estágio em instrumento de reflexão sobre a ação docente. É também, trazer à razão a compreensão das etapas didáticas que envolvem o saber-fazer docente, que envolvem o ensinar, possibilitando o reconhecimento de processos que podem ficar ocultos em modelos da racionalidade técnica. Esse ciclo, que possibilita a ação e o raciocínio pedagógicos, tem como preocupação central a compreensão. Mizukami (2004, p.40-41), ao analisar essa centralidade esclarece que a

Compreensão está presente tanto no início quanto no final do processo de raciocínio pedagógico, sob a forma de nova compreensão do que foi ensinado. Não se trata de chegar ao mesmo ponto de partida, fechando um círculo. A imagem mais apropriada é a de uma espiral, já que a nova compreensão é fruto de todo um processo de análise do ensino.

Entendemos que ao possibilitarmos aos alunos em formação diferentes meios de compreenderem seu saber-fazer, eles tendem a consolidar uma postura autônoma em seu desenvolvimento profissional.

Novas compreensões dos alunos do curso de licenciatura em geografia da uepg sobre sua prática didática

A atividade de reflexão sobre a prática didática, utilizada como proposta de relatório final da Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, buscou oportunizar a reflexão dos licenciandos sobre sua ação profissional, extraindo dessas experiências saberes sobre a profissão docente.

O primeiro passo proposto pela atividade era o de retomada dos planos de aula, tendo em mãos os objetivos, os conteúdos, as metodologias e os critérios e instrumentos de avaliação utilizados. Na sequência, de posse desse material, deveriam fazer uma leitura atenta, correlacionando esses materiais com os diagnósticos socioeducacionais da escola e da turma, elaborados anterior ao planejamento e desenvolvimento das aulas. Consideramos esse exercício como uma proposta de reflexão-sobre-a-ação (SCHÖN, 2000).

O terceiro passo foi utilizar o modelo de Ação e Raciocínio Pedagógicos, proposto por Shulman (2005), para promover a consciência da prática, como defende Sacristán (1995). Consideramos que o maior valor do Estágio Curricular e de suas proposições deve ser a tomada de consciência das ações e de seus resultados por parte dos alunos-estagiários, como exercício de construção da docência.

Após as orientações já descritas acima (os três passos), a proposta foi esboçada em itens, que deveriam guiar as análises e os registros dos licenciandos, como no modelo de Shulman (2005)

Buscamos com este exercício proporcionar uma nova compreensão dos processos didáticos propostos e executados por eles. Lembrando que novas compreensões não se produzem automaticamente, é preciso que se documente, analise e debata as questões que o envolvem. Desta forma, novas maneiras de compreender e aprender a partir da experiência irão se consolidar.

A análise realizada pelos estagiários foi retrospectiva, portanto, sem possibilidade de alterar a proposta desenvolvida, mas com ganhos para novas ações. O valor está em revisar o ensino em comparação com os objetivos que se pretendeu alcançar. Os

estagiários voltaram a experimentar os sucessos, as emoções, as conquistas, mas também a reconhecer dificuldades e necessidades.

As novas compreensões expressas pelos alunos-estagiários

Os resultados aqui apresentados são, somente, aqueles descritos pelos estagiários no item: Novas Compreensões (sobre a docência) do relatório de estágio. Foram analisados sessenta e quatro (64) relatórios de três turmas de terceiros anos, turmas 2014 (18 relatórios), 2015 (21 relatórios) e 2016 (25 relatórios). Além dos objetivos destacados anteriormente com a proposta do relatório, nossa intenção foi conhecer as novas compreensões que esses alunos tiveram sobre a docência, sem que isto representasse uma avaliação valorativa de cada elemento, já que não possuímos dados e informações sobre suas compreensões anteriores. Entretanto, são conhecimentos valiosos para a organização da proposta de estágio do curso.

Em todos os relatórios houve destaque para a importância dos estágios na vivência tutorada da profissão. Alguns destacam também suas experiências no PIBID, cerca de 30% do grupo, atribuindo valor às vivências proporcionadas pelo programa e poucos, dois alunos, citaram experiência anterior como docentes do ensino fundamental I.

Ao relatarem suas novas compreensões sobre a docência, em especial sobre a prática didática, identificamos nos registros apontamentos sobre: as dimensões da profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002), em especial a obrigação moral e a competência profissional e aos saberes da docência (SHULMAN, 2005), com destaque para o conhecimento dos alunos e de suas características. Também tecem críticas: ao curso de formação inicial ao papel de algumas disciplinas em relação à especificidade do curso, a desvalorização dos professores pelo governo de Estado e a desmotivação de alguns docentes. Os aspectos que mais destacam como dificuldades iniciais no período da regência de turma foram: controle do nervosismo, gestão da classe e do tempo e o cumprimento do plano (de aula e de unidade) em sua totalidade.

A 'obrigação moral' (CONTRERAS, 2002), importante dimensão da profissionalidade docente teve destaque nas colocações dos estagiários. Segundo o autor, na atividade docente o professor tem um compromisso com o desenvolvimento pessoal (como pessoas) de seus alunos. Esse desenvolvimento vai além dos saberes do conteúdo que trabalha, pois o professor influencia, a partir de sua prática educativa, a formação de

valores, concepções e pontos de vista dos alunos. Sentir-se comprometido com o desenvolvimento de um bom ensino gera obrigação moral.

Neste sentido, os alunos trazem a obrigação moral atrelada ao compromisso do bom ensino, que se realiza a partir do comprometimento com a docência e do conhecimento dos alunos e de suas características e necessidades. Apontam a importância da formação crítica dos alunos, a partir do campo teórico da Geografia, mas falam do humano acima da condição escolar dos alunos. Também destacam a importância da profissionalidade refletida.

A profissionalidade destacada aqui tem base na definição feita por Sacristán (1995, p. 65) que a considera como o “que é específico da ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” Esse autor afirma que a profissionalidade está em permanente elaboração, segundo o momento histórico e a realidade social em que a escola está inserida.

Algumas falas ilustram nossos apontamentos:

“Gostaria de tornar o ensino de Geografia mais atraente para os alunos, de forma que estes não apenas decorassem, mas desenvolvessem uma análise crítica a ponto de tornar suas vidas dignas e com qualidade [...]” (Aluno 02, 2014)

“É preciso que os professores tenham olhos mais atentos aos seus alunos [...] É preciso direcioná-los para a vida, não apenas regurgitar conceitos e conteúdos em sala de aula, se o objetivo é desenvolver a concepção crítica dos seus alunos.” (Aluno 03, 2014)

“Compreendo que um bom professor faz constantemente uma reflexão sobre sua prática pedagógica” (Aluno 05, 2015)

“Uma das grandes contribuições da docência [regência] foi proporcionar uma maior reflexão acerca dos aspectos humanos e sociais a partir da realidade da escola [...]” (Aluno 02, 2016)

Sobre o ‘compromisso com a comunidade’, outra dimensão da profissionalidade, um aluno destaca:

“Uma nova visão de perspectiva escolar se abriu e junto com ela a compreensão de que o espaço escolar não é feito somente pelo aluno e pelo professor, mas sim de todo um convívio com a comunidade em geral.” (Aluno 06, 2014)

Neste âmbito Contreras (2002, p.79) considera que “a educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente.” Não consideramos que a compreensão do aluno atingiu a amplitude do que considera o autor, mas já houve percepção de que a escola integra um coletivo maior.

Em relação aos saberes da docência, a quase totalidade do grupo destaca a necessidade do ‘conhecimento dos alunos e de suas características’ (SHULMAN, 2005). Eles demonstram suas compreensões ao afirmarem:

“[...] devemos ministrar aula de acordo com a característica da turma [...] o professor deve perceber, ser aberto e sensível as necessidades do aluno. Precisamos de professores que se preocupem com sua forma de ministrar a aulas [...]” (Aluno 01, 2014)

“Precisamos conhecer nossos alunos, suas características, suas necessidades, suas especificidades.” (Aluna 03, 2015)

“Respeitar o aluno, seu tempo e espaço são noções de considerável valor na prática docente. [...] Cada turma será diferente e desafiadora e isto pode ser encarado como um estímulo aos futuros profissionais [...]”. (Aluna 04, 2016)

As compreensões demonstram valoração do aluno como sujeito vivo da aprendizagem. O papel do professor aqui não é o do transmissor, mas de um profissional que organiza o seu trabalho comprometido com o desenvolvimento dos sujeitos.

O conhecimento dos alunos também é fundamental para que outros saberes possam ser desenvolvidos, dentre eles o conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC). Como descreve Shulman (2005, p.21)

[...] la clave para distinguir el conocimiento base para la enseñanza está en la intersección de la materia y la didáctica, en la capacidad de un docente para transformar su conocimiento de la materia en formas que sean didácticamente impactantes y aun así adaptables a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes.

As reflexões realizadas após as ações (SCHÖN, 2000) vão embasando a construção da profissionalidade do grupo. As observações reflexivas, a partir dos projetos elaborados e de seus resultados, possibilitam identificar aspectos e elementos da profissão, além de habilidades/características pessoais que precisam ser revistas ou mesmo desenvolvidas.

Grande parte das novas compreensões apresentadas pelos alunos refere-se à profissão, especialmente ao que Contreras (2002) denomina de ‘competência

profissional', outra dimensão da profissionalidade docente. Para o autor, a competência profissional precisa ser coerente com a obrigação moral dos professores e com o compromisso com a comunidade. Essa competência não se limita ao conhecimento disponível, mas exige intelectualidade que possibilite ampliar e desenvolver esse conhecimento, buscando compreender os fatores de determinação da prática educativa.

A competência profissional não deve ser restrita a aplicações e saberes técnicos de recursos didáticos. Contreras (2002, p. 83) afirma que "temos que falar de competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das conseqüências das práticas pedagógicas". Essas competências não se limitam a questões puramente teóricas, mas também abrangem o afeto, a sensibilidade, a intuição, a improvisação, postas em jogo nas relações dentro e fora de sala de aula. A partir da competência profissional é que se desenvolve o compromisso ético e social na profissão.

São compreensões centradas nas experiências de convívio com os alunos em sala de aula e pautadas pelo processo de ensinar.

Dentre algumas compreensões dos estagiários destacamos:

Minha compreensão é de que não existe uma aula ideal, um profissional ideal. O que existe são estratégias, construção de idéias, um profissional ético e competente, pois está sempre se renovando, se adaptando às mudanças [...] se alicerçando em novos domínios [...] (Aluna 05, 2014)

O professor de Geografia é responsável por despertar o raciocínio crítico, mostrar o papel do estudante na sociedade, algo que vai muito além do que apenas ensinar, é aprender com os alunos e transformar o conhecimento. [...] Minha nova compreensão seria dos diversos "papéis" que o professor possui [...] (Aluno 02, 2015)

A realidade da escola e o ambiente de sala de aula se mostraram para mim, um espaço de angústias e incertezas em relação à profissão docente, uma vez que a superação de dificuldades em busca de uma educação de qualidade, não acontece na individualidade das nossas práticas em sala de aula, mas se trata de uma luta diária e coletiva, de enfrentamento dos diversos fatores relacionados à Educação, tanto no âmbito da escola, quanto do sistema e da política educacional, como um todo. (Aluna 03, 2016)

As reflexões em torno da profissão partiram da experiência em sala de aula, mas essa especificidade atinge grande amplitude ao considerarmos os contextos determinantes da prática profissional (SACRISTÁN, 1995). Ela exige posturas éticas do professor, que, ao aceitar ou propor as bases morais da ação docente, responde por seu

posicionamento político em relação ao por que ensinar. Reconhecemos ainda que a busca pela profissionalização passa pela construção de uma profissionalidade competente, responsável e comprometida socialmente.

As compreensões apresentadas pelos alunos são de suas primeiras experiências como professores. Foram experiências com carga horária delimitada, com temáticas prescritas pelo docente da classe, com a tutoria dos professores experientes e o acompanhamento do supervisor de estágio. Entretanto, elas se mostram válidas para que as primeiras compreensões da profissão fossem gestadas. Apesar dos registros apresentarem aspectos específicos, pontuais ou mesmo restritos diante das questões que envolvem a prática profissional de professores, são elementos importantes desse processo, que começa a ser gestado na formação inicial e traz repercussões no desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor. São elementos que subsidiam as ações de supervisão de estágio e os encaminhamentos realizados pela disciplina do curso de formação.

Outros destaques aparecem nas aprendizagens do grupo:

“Foi necessário reaprender todos os assuntos vistos anteriormente na universidade e transformá-los didaticamente para trabalhar em sala de aula. As primeiras aulas foram bastante difíceis.” (Aluno 01, 2016)

“Tive dificuldades, principalmente relacionadas às técnicas, organização, mediação dos conteúdos e posicionamento diante da turma, mesmo tendo conhecido um pouco algumas características dos alunos anteriormente.” (Aluna 01, 2015)

Talvez o registro de um dos alunos possa exprimir o sentimento de muitos nesse início de desenvolvimento profissional: “botamos em prática as idéias para termos idéia se funcionam” (Aluno 07, 2014).

Roldão (2007, p. 100, grifos da autora) aponta a ‘natureza compósita do conhecimento docente’, afirmando que “há que ser capaz [professor] de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa ação ‘transformadora’ informada por saber agregador, ante uma situação de ensino”, aqui expresso pelo aluno a partir da necessidade de integrar o conhecimento do conteúdo (geográfico) ao conhecimento didático, de materiais e outros, na busca do conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2005) como meio de possibilitar a aprendizagem dos alunos. São passos iniciais diante da formação continuada e do desenvolvimento profissional que cada sujeito terá que gestar.

Algumas dificuldades foram apontadas pelos alunos, mas sempre acompanhadas da postura da superação. Dentre elas, a gestão de turma (disciplina/indisciplina), interesse dos alunos pela aula, gestão do tempo em relação ao cumprimento do programa, insegurança em estar fazendo o melhor. Consideramos essas dificuldades parte do processo, principalmente quando se trata de um profissional em formação. Porém, destacamos a fala de um dos alunos, o que deu maior relevo as dificuldades sentidas por ele:

“O professor seja ele experiente ou não, elabora planos de aula, estuda a matéria e tem o domínio do conteúdo, mas quando chega na sala de aula as coisas são diferentes, pois os alunos que são o alvo do ensino, nem sempre querem aprender e o professor acaba não dando uma boa aula. Os alunos em algumas escolas são indisciplinados e cada um possui sua história social”. (Aluno 04, 2014)

É possível perceber neste registro as concepções mais tradicionais de ensino e do ensinar que estão envolvendo essa decepção e que nos permitiram ponderar com o aluno sobre o processo e seus condicionantes em momentos de orientação individual.

Outra questão que aparece no item novas compreensões são o que consideram falhas da ‘formação inicial’, compreendidas após a experiência nas escolas. Um dos alunos afirma:

“Em relação ao curso de Licenciatura, vejo que nem todas as disciplinas são voltadas para a licenciatura. Nem todos os professores tiveram experiência de trabalho em escolas da Educação Básica e vejo que isso dificultou o trabalho com alguns temas. [...] É fácil compreender o conceito de tal autor, mas manipular esse conceito e adequá-lo à compreensão do aluno é muito difícil”. (Aluno 03, 2014)

Apesar de ser um curso de formação de professores, alguns docentes da IES desconhecem a especificidade da atuação do professor na Educação Básica, o que os fazem conduzir a disciplina sem referência na ação profissional, centrados, tão somente, na lógica da ciência.

Ao criticar a forma bacharelesca que algumas disciplinas são tratadas no curso os alunos revelam sua dificuldade com o conhecimento didático do conteúdo, que segundo Shulman (2005, p. 11) é “esa especial amalgama entre materia y pedagogia que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional.” Duas ponderações podem ser realizadas, a primeira é que esse saber não pode ser transmitido, pois surge de construções próprias de cada docente ao desenvolver

conhecimentos do contexto, pedagógicos e disciplinares. A segunda são os distanciamentos considerados “naturais” entre o trabalho/ensino dos docentes das IES de cursos de licenciaturas e o trabalho/ensino do professor na Educação Básica. Este fator impõe uma atribuição que o estagiário e o professor neófito precisam vencer sozinhos: a transformação do conteúdo científico em conteúdo a ser ensinado aos alunos da Educação Básica. Percepção expressa por um dos alunos quando afirma que “a realidade de sala de aula não está totalmente em sintonia com as teorias, é um novo processo, precisa de adaptação.” (Aluno 04, 2015)

Ao selecionarmos os registros feitos pelos alunos no item: novas compreensões [sobre a docência], não obtivemos informações reveladoras dos desafios de se trabalhar aspectos inerentes e específicos do conteúdo geográfico na prática docente. Entretanto, considerando os demais itens do relatório, novas análises estão sendo encaminhadas para que essas percepções nos auxiliem em um diagnóstico mais específico em relação ao desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo geográfico.

Considerações finais

O modelo de Ação e Raciocínio Pedagógicos, apresentado por Shulman (2005) e utilizado como meio para organizar um relatório reflexivo das ações do estágio curricular, permitiu a análise retrospectiva da ação docente dos alunos-estagiários. Esse processo de análise possibilitou a consciência de saberes oriundos da prática docente (mas que congregaram os saberes desenvolvidos em ambientes teórico-práticos da formação inicial, além daqueles consolidados em suas experiências pessoais); auxiliou no reconhecimento de possibilidades e dificuldades de cada um; bem como na compreensão de elementos da profissão que interferem/conformam o trabalho do professor.

Dá-se destaque pela possibilidade de cada aluno-estagiário desenvolver sua profissionalidade/identidade profissional por meio de reflexões acerca de sua própria prática, embasado nos fundamentos teóricos da profissão. O modelo permite a revisão/compreensão da totalidade do processo (construção e execução) que culmina na prática didática. Cada aluno pôde partir de seus próprios saberes para realizar este exercício e reconhecer seu desenvolvimento profissional diante dos conhecimentos de base para a docência (SHULMAN, 2005).

Consideramos que o modelo colabora com o desenvolvimento de um perfil profissional reflexivo e que as compreensões trazidas pelos alunos-estagiários permitem a reflexão do projeto de estágio do curso, na medida em que apontam ausências que podem ser supridas por ações provocadas pelo projeto do estágio.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: _____. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: _____. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2007.
- ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: _____. **Estágios Supervisionados na Formação Docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ALTET, Marguerite. Profissionalização do ofício de professor e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e refundar a profissão. In: SPAZZIANI, Maria de L. (Org.) **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BRASIL. Congresso Nacional. Estágio. **Lei 11.788** de 25 de setembro de 2008.
- CARVALHO, Anna Maria P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. (Coleção Ideias em Ação)
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- GHEIDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela S.; ALMEIDA, Whasgthon A.; **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de Lee Shulman. **Revista do Centro de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria, RS, v.29, Nº 2, 2004.
- _____. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, 2005-2006. Disponível em: www.pucsp.br/ecurriculum
Acesso em 01/08/2017.
- MONTEIRO, A.M.F.C. Professores: entre prática e saberes. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, Nº 74, ano 22, p.121-142, 2001.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

PICONEZ, Stela C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: _____. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo, Cortez, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34. jan./abr. 2007.

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

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

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

Recebido em 08 de março de 2018.

Aceito para publicação em 17 de dezembro de 2018.