

**O PAPEL DA PESQUISA E DA EXPERIÊNCIA NA
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA:
REFLEXÕES A PARTIR DOS ESTÁGIOS
SUPERVISIONADOS**

Amélia Cristina Alves Bezerra¹

1- Professora Dra. do Departamento de Educação da Universidade Federal Fluminense. Subcoordenadora do Laboratório de Ensino de Geografia-LEGEO. Líder do grupo de pesquisa Espaço, Cultura e Educação Geográfica. Endereço: Rua Professor Waldemar Freitas Reis, s/nº, Bloco D, sala 210 – Bairro: São Domingos-Niterói- CEP: 24210201. (021). 2705.03.23. ameliacristina@uol.com.br

Artigo recebido em 23/02/2013 e aceito em 23/05/2013

RESUMO

As reflexões que envolvem o processo de formação do professor de Geografia são atravessadas por várias linhas de força, entre as quais se destaca o papel da experiência de estágio nos cursos de licenciaturas. Muitos têm sido os trabalhos que contemplam tal temática, sendo este artigo mais uma contribuição nessa direção. Para tanto, propomos uma reflexão que colabore com a compreensão do estágio como uma experiência de pesquisa que contribui com o saber-fazer, mas que, ao mesmo tempo, está aberta às incertezas e dúvidas que envolvem a formação do docente. Nessa proposta reflexiva pontuamos, mesmo que brevemente, uma discussão sobre a ideia de experiência na sociedade contemporânea; em seguida, elaboramos uma discussão sobre a relação entre ensino e pesquisa, ponto de partida fundamental para transformarmos a experiência de estágio em um momento de construção de saberes. Esse percurso analítico é iluminado pelas vivências construídas enquanto professora das disciplinas de estágio da Universidade Federal Fluminense – UFF e ainda das pesquisas que vêm sendo realizadas no Laboratório de Ensino de Geografia – LEGEO/UFF.

Palavras-chave: Estágio. Pesquisa. Experiência. Formação do Professor de Geografia.

**THE ROLE OF RESEARCH AND EXPERIENCE IN THE TRAINING OF
GEOGRAPHY TEACHERS: CONSIDERATIONS DERIVED FROM THE
TEACHER TRAINING**

ABSTRACT

The reflexions involved in a geography teachers education process are crossed by several strength lines, among which highlights the role of training experience in the undergraduate degree. Many works have been addressed to this issue [i], being this article an effort to contribute in this direction. In this regard, we propose a reflection, in order to cooperate with the understanding over training teaching experience that deals with the “know-how”, but at the same time, opened to the uncertainties and doubts involving teacher’s education. In this brief and thoughtful proposal, we intend to discuss the idea of experience in contemporary society, followed by the arguments about teaching-research relations, which is considered the main starting point to transform the trainee’s experience in a time of building knowledges. This analytical path is highlighted by the experiences built in a training program teacher in the Universidade Federal Fluminense – UFF, also based on further research being carried out at the Laboratorio de Ensino de Geografia - LEGEO / UFF.

Keywords: Training. Research. Experience. Geography teachers education.

APROXIMAÇÕES

Quando nos dispomos a pensar sobre as experiências de estágios nas licenciaturas em Geografia, vários desafios se desenham no imaginário dos discentes e docentes envolvidos no processo de formação. Mas, quais seriam esses desafios? Como eles se expressam no cotidiano dos professores em formação?

Uma das expressões das dificuldades e desafios apresentados pelos estagiários se traduz, inicialmente, nos receios e medos e também na resistência que muitos demonstram na relação com as escolas no período de realização dos estágios. O caráter burocrático e descritivo revelado através dos relatos/relatórios/cadernos de campo/escritos das experiências vividas e tantas outras denominações que atribuímos à elaboração escrita das experiências vividas ao longo do estágio, expressam a visão niilista construída em torno da educação, da Escola e da Geografia escolar.

Mas como construir outro olhar sobre o cotidiano escolar e a Geografia produzida nas salas de aulas? Como transformar o estágio numa experiência de pesquisa e reflexão que possa contribuir com o saber-fazer e que, ao mesmo tempo, esteja aberta às incertezas e dúvidas que envolvem a formação, bem como para a

“experimentação de ideias”, como bem propõe Mitrovitch (2011) nas suas propostas sobre educação na contemporaneidade?

Essas inquietações nos posicionam diante de outro olhar sobre a Escola, a formação e, portanto, sobre a experiência de estágio nos cursos de licenciaturas. Para tanto, cumpre revermos as questões que vêm permeando esse debate, entre as quais se destacam os distanciamentos, historicamente construídos, entre a Universidade e a Escola, bem como as concepções diferenciadas à respeito da licenciatura e do bacharelado que acabam resultando na separação entre o ensino e pesquisa, pois existe um imaginário que no bacharelado formamos pesquisadores e, na licenciatura, professores. Mas é possível fazer tal separação? É possível pensar no professor que não seja também pesquisador?

Várias têm sido as reflexões que contemplam tal temática¹, sendo este artigo mais uma proposta de contribuição nessa direção. Para tanto, dividimos a reflexão em três momentos. No primeiro, tentaremos pensar brevemente sobre o sentido de experiência no mundo contemporâneo e seus impactos na relação com o estágio. Ainda nessa etapa

¹ Na geografia destaca-se o trabalho de Passini (2007) denominado Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado.

destacamos as linhas de força que atravessam o debate sobre a experiência de estágio nas licenciaturas em Geografia, a exemplo da relação entre Universidade e Escola, bacharelado e licenciatura e ensino e pesquisa. Prosseguindo, no segundo momento, tentaremos refletir, especificamente, sobre o papel da pesquisa na formação dos professores, especialmente na Geografia. Para finalizar, apontaremos alguns pontos de partida para desenvolvermos pesquisa nas Escolas, abrindo, portanto, outras frentes de debates.

Essas reflexões que, por alguns momentos, assume a forma de um ensaio, resultam das leituras e pesquisas que vêm sendo desenvolvidas enquanto orientadora das disciplinas de Pesquisa e Prática de Ensino nas licenciaturas em Geografia, sendo desdobramento de uma discussão já iniciada no Encontro de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG) realizado em Goiânia em 2011. Entendemos que se faz necessária e urgente a construção de outro olhar sobre o estágio, no qual as heranças de uma experiência enfadonha e burocrática sejam substituídas por um olhar curioso, crítico e reflexivo que atribua sentido e significado a esta experiência no processo formativo do licenciando.

CONTEXTUALIZANDO E PENSANDO AS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIOS NAS LICENCIATURAS

As recentes mudanças ocorridas na educação brasileira, especialmente no âmbito das licenciaturas plenas, provocaram o surgimento de novas demandas curriculares, promovendo a (re) formulação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos universitários. Uma das expressões dessas demandas é a ampliação da carga horária pedagógica e, em específico, das horas atribuídas ao estágio nas Escolas que são ampliadas a partir das reorientações propostas. Tais mudanças, embora passíveis de reflexões e críticas, têm incidido diretamente na relação do estagiário das licenciaturas com o ambiente escolar, colocando docentes e discentes diante da necessidade de repensar o papel de tais experiências na formação do professor, bem como da sua práxis.

Nesse momento, os receios, as ansiedades e as resistências que os discentes apresentam em relação ao estágio têm se intensificado. Nessa mesma medida ampliou-se também a possibilidade de construção de outros olhares sobre a Escola, os sujeitos que a constroem (professores, estudantes, coordenadores, etc.) e, conseqüentemente, sobre a

experiência de estágio. Para iniciar, gostaríamos de partir do sentido etimológico que a palavra estágio carrega:

[...] a palavra ingressou no português provindo do francês *stagiaire*, por sua vez derivado de *stage*, que faz referência igualmente ao período de **treinamento em uma tarefa** (grifo nosso). Esse termo formou-se a partir do vocábulo latino do período medieval *stagium*, que se relaciona com o verbo *sto* ‘estar’. O estagiário é, então, o que ‘está integrado’ na docência ou na pesquisa, não de modo regular, mas como instância da sua formação. (CASTELLO e MÁRSICO 2007, p.56).

De acordo com esses significados, o estagiário é aquele que está em treinamento, está integrado, ou seja, ele está. Esse sentido remete a algo temporário na condição do estagiário, conduzindo a pensar que, após essa experiência, esse sentido provisório será substituído por uma condição de estabilidade, de permanência, daquele que não mais estará, mas será. Embora historicamente discutido, esse sentido prevalece no imaginário coletivo, conduzindo a um entendimento do estágio como um momento em que serão “resolvidas” todas as nossas dúvidas e inquietações sobre a formação, já que, na percepção da maioria dos licenciandos, esse é o momento de “colocar na prática a teoria”. Uma das consequências desse imaginário é que procuramos apenas receitas prontas para os problemas que

encontramos em sala de aula ao longo da experiência de estágio.

Essa compreensão retira da experiência de estágio a possibilidade de construção de dúvidas, questionamentos, inquietações que poderiam resultar em pesquisas e na (des)(re) construção de outras teorias e práticas que envolvem o processo de ensinar e aprender. Nesse sentido o estagiário não estaria integrado na docência **ou** (grifo nosso) na pesquisa, como aponta os autores, mas na docência **e** na pesquisa e essa integração não seria provisória, mas sim permanente no seu processo de formação como professor.

É contra esse imaginário coletivo que afasta da experiência de estágio a possibilidade de construção de um olhar mais investigativo, mais reflexivo, que devemos caminhar. Para tanto, talvez tenhamos que pensar sobre o sentido de experiência presente na sociedade contemporânea. Ao elaborar uma reflexão nessa direção, Larrosa (2002a) argumenta que todos os dias há muitas ocorrências, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece, parecendo que tudo está organizado para que de fato nada de fato nos aconteça. Com essa visão, retoma Walter Benjamin para argumentar que estaríamos vivenciando uma pobreza da experiência, pois nunca houve tantos

eventos, contudo, a experiência é cada vez mais rara.

Para fundamentar tal reflexão, Larrosa aponta alguns elementos, que, para ele, são necessários para pensarmos a experiência na contemporaneidade. A primeira premissa seria separar o sentido de experiência da ideia de informação, ou seja, excesso de informação não significa acúmulo de experiência. Outra premissa apontada pelo autor é que a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião, por falta de tempo e por excesso de trabalho. “Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece”. Por essa razão, a velocidade e o que ela produz, ou seja, a ausência de silêncio e de memória são também “inimigas mortais da experiência”. Nessa acepção, para Larrosa (2002, p.24b), a “experiência é o que nos acontece, o que nos transforma, sendo o sujeito da experiência um território de passagem”.

O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. O sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar (LARROSA, 2002. p.24).

Contudo, para que algo possa nos acontecer, nos transformar e nos formar, precisamos experimentá-las de outra maneira. Em se tratando do estágio curricular vivenciado nas licenciaturas, essa possibilidade nos permite a construção de um olhar mais cuidadoso, embora não menos crítico, sobre as questões e os problemas vivenciados no cotidiano escolar, compreendendo-o dentro de um quadro histórico em que o distanciamento construído entre a Universidade e a Escola e entre a teoria e a prática têm contribuído para um certo empobrecimento dessa experiência. Uma das características desse empobrecimento tem sido a busca pragmática de informações e opiniões sobre o cotidiano escolar e sobre a Geografia que se ensina.

Quando experimentamos o estágio de outra forma, quando não buscamos apenas informações e opiniões sobre a escola, a sala de aula e a Geografia que se ensina, mas tentamos contextualizar, histórico e espacialmente os processos, as diferentes culturas e temporalidades que caracterizam a Escola e a Universidade conseguimos perceber os desafios, as potencialidades e as possibilidades que o cotidiano escolar apresenta. A ausência dessa compreensão dificulta um maior entendimento sobre as relações de poder consolidadas culturalmente na escola, as

suas rotinas e os seus *habitus*² inviabilizando, desse modo, o entendimento dos discursos e práticas adotadas por aqueles que vivenciam o dia a dia na escola.

Assim, faz parte da experiência do estágio uma análise mais complexa da instituição escolar e de seus fazeres. Pimenta e Lima (2004a) chamam atenção para a necessidade de compreendermos a Escola em suas contradições, visto que, ao mesmo tempo, em que reproduz a lógica dominante do capital e do capital cultural, contem as possibilidades e os limites para o “desenvolvimento das habilidades e formas de conhecimento necessárias para a transformação social” (p.109). Para isso, faz-se necessário a análise das instituições e de suas práticas em sua complexidade, verificando-se como estas afetam os alunos de diferentes classes sociais, como

²O conceito de *habitus* desenvolvido por Bordieu é retomado por Pimenta e Lima (2004) para fundamentar as reflexões sobre estágio curricular. Para Bourdieu *habitus* são sistemas de disposições duradouras e transferíveis, estruturadas e predispostas a funcionarem como estruturantes, ou seja, como princípio geradores e organizadores de práticas e de representações que podem estar objetivamente adaptadas ao seu fim [...]. [...] o *habitus* vem a ser, portanto, um princípio operador que leva a cabo a interação entre estruturas objetivas e as práticas; um sistema de esquemas interiorizadas que permitem engendrar todos os pensamentos e percepções e as ações características de uma cultura...]. (BORDIEU,1998 apud. PIMENTA e LIMA, 2004, p.108)

reproduzem as discriminações em suas práticas e relações, mas também como autoproduzem condições de superação dessas práticas e relações.

Sob esse enfoque, concordamos com Pimenta e Lima (2004b) quando argumentam que o estágio proporciona um trânsito entre as diferentes culturas da Escola e da Universidade, tornando-se possível compreender as teias que se tecem entre Educação, Cultura e Escola.

Os papéis representados por cada uma dessas instituições – Escola e Universidade – vêm sendo repensados por muitos dos sujeitos envolvidos no processo de formação. Todavia, ainda permanece no imaginário dos professores em formação um distanciamento e uma hierarquização entre essas duas instituições, incidindo diretamente na forma como eles se relacionam com a Escola, pois, para muitos professores em processo formativo, o espaço escolar ainda é o local da prática separada da teoria, onde o olhar do investigador, do pesquisador é pouco ou raramente desenvolvido.

Desse modo, as dificuldades, desafios e experiências vivenciados pelos estagiários são banalizados; não são percebidos como possibilidades de revisão das reflexões teóricas. Nesse contexto, é comum nos debates travados na sala de

aula, os estagiários afirmarem que “na prática é outra coisa”, como se as teorias somente tivessem validade quando aplicadas na prática cotidiana da sala de aula. Assim, prática e teoria não são retroalimentadas, e, sim, separadas na compreensão do universo escolar.

No caso da Geografia, esse distanciamento entre teoria e prática se reforça também nas diferenciações existentes entre a Geografia acadêmica, apreendida na universidade, e a Geografia escolar trabalhada no cotidiano da sala de aula. Esse quadro provoca muitas inquietações e muitos questionamentos, que, infelizmente, não são considerados como ponto de partida para reflexões acerca das bases epistemológicas a partir das quais a Geografia Escolar foi construída. Muitas vezes, tais inquietações são resolvidas pela simplificação e inferiorização da Geografia escolar em relação à Geografia acadêmica.

Desse modo, tem-se um quadro de distanciamentos e incompreensões epistemológicas à respeito da Geografia escolar em relação a Geografia acadêmica que é reforçado pelas diferenciações construídas entre licenciatura e bacharelado, conduzindo a um imaginário de que pesquisa é algo inerente ao bacharel, restando ao licenciado a sala de aula. Esse processo tenderá a ser reforçado

diante das medidas propostas pelo MEC que estabelecem a separação entre bacharelado e licenciatura, inclusive no vestibular, fazendo-se necessário que tal debate seja reforçado no âmbito do processo formativo do professor de Geografia.

Essa separação entre formação de professor e pesquisa diminui a capacidade de criação e investigação do educador e a sua prática passa a ser guiada pela reprodução e repetição dos conteúdos. Essa concepção de ensino ainda prevalece na maioria das práticas pedagógicas de muitos professores de Geografia, embora, nesse caso, a forma como se constituiu esse saber escolar, bem como seu papel como disciplina na escola, também tenha contribuído com essa prática pedagógica.

As reflexões desenvolvidas por Lacoste (1988a) apontam alguns elementos para pensarmos sobre o papel que a Geografia escolar tem assumido na sala de aula. Para ele,

a “Geografia dos professores”, que apareceu há menos de um século, se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções inconscientes é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço, dissimulando, aos olhos da maioria, a eficácia dos instrumentos de poder que são as análises espaciais. Ao cumprir essa função, a

Geografia tornou-se uma disciplina escolar cujo papel tem sido de fornecer elementos de uma descrição do mundo, numa certa concepção "desinteressada" da cultura dita geral, traduzindo-se numa disciplina maçante e simplória, pois, como qualquer um sabe, "em geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória" (LACOSTE, 1988, p.9).

Uma outra classificação estabelecida por Lacoste (1988b) e que expressa a tendência que vem se instalando nos bancos escolares, diz respeito a Geografia-espetáculo. A representação das paisagens vem assumindo uma inesgotável fonte de inspiração no processo de conhecimentos dos lugares estando presente nos filmes, nas revistas, nos cartazes, quer se trate de procuras estéticas ou de publicidade. As paisagens também vêm ocupando espaço nas inúmeras fotografias tiradas ao longo das férias, dos passeios turísticos fazendo da geografia uma das formas de consumo de massa, onde "multidões cada vez mais numerosas são tomadas por uma verdadeira vertigem faminta de paisagens, fontes de emoções estéticas, mais ou menos do espetáculo" (LACOSTE, 1988, p.16).

Assim, a Geografia-espetáculo e a Geografia escolar que se processam com métodos tão diferentes levam, contudo, aos mesmos resultados:

impor a idéia de que o que vem da geografia não deriva de um raciocínio, sobretudo nenhum raciocínio estratégico conduzido em função de um jogo político. A paisagem! Isso se contempla, isso se admira: a lição de geografia! Isso se aprende, mas não há nada para entender. Uma carta! Isso serve para quê? É uma imagem para agência de turismo ou o traçado do itinerário das próximas férias (LACOSTE, 1988, p.16)

É neste ensejo que a educação geográfica merece especial atenção, pois, como nos mostra muito bem Lacoste (1988b), a Geografia como disciplina escolar é marcada historicamente por relações de poder, que produzem/reproduzem uma Geografia dos professores permeada por dissimulações e mascaramento da realidade. Assim sendo, a formação docente tem papel estratégico de tornar visível tais relações e proporcionar aos futuros professores a possibilidade de enxergar as intencionalidades existentes na organização dos conteúdos abordados na Geografia. O caráter investigativo, crítico e reflexivo necessita ser desenvolvido, e, dessa forma, a pesquisa ocupa um importante papel nesse processo. (BEZERRA; BAPTISTA, 2011).

ENSINO E PESQUISA: A BUSCA DE UM CAMINHO COMUM

Diante dos desafios que circundam o processo de formação dos professores, especialmente, nas licenciaturas em

Geografia, cada vez mais se impõe a necessidade de incorporação da pesquisa como uma dimensão fundamental do ensino. Para tanto, é preciso repensarmos a atividade docente na escola básica, ainda entendida por alguns como atividade essencialmente prática. Sob essa ótica, concordamos com as ideias de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007a) quando consideram que a docência é uma atividade que vai além da prática, pois os conhecimentos com os quais lida o professor devem estar sempre a serviço de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, uma vez que tais conhecimentos são construções teóricas fundamentadas na pesquisa científica. Assim, é imprescindível que o professor tenha intimidade com o processo investigativo que lhe dará embasamento para constante superação de saberes e metodologias.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007b) ressaltam ainda a importância dessa intimidade com a pesquisa na construção do processo de ensino-aprendizagem dos futuros docentes. Esse procedimento influenciará diretamente na autonomia deles no que diz respeito ao processo de interpretação da realidade e dos conhecimentos que lhes são passados. Tal processo emancipatório que prevê a formação de professores críticos e reflexivos, só é possível mediante a

aglutinação entre teoria e prática e, nesse contexto, a pesquisa é uma ferramenta facilitadora.

Essa constatação é reforçada por Demo (2005a) e também por Freire (1996a), pois ambos acreditam que a educação deve estar pautada na criação de condições para o desenvolvimento dos discentes como sujeitos sociais capazes de fazer sua própria leitura de mundo a partir dos saberes/conhecimentos apreendidos. Para tanto, a pesquisa assume um papel fundamental, na medida em que proporcionará condições para a contínua superação de saberes. Cabe aqui lançar uma questão: quais possibilidades que os futuros docentes terão de construir processos emancipatórios com seus alunos se os cursos de licenciatura formam docentes que nunca ultrapassaram a condição de alunos/discípulos, condição esta marcada pela incapacidade de produzir ideias próprias?

As considerações de Paulo Freire (1996b) são importantes, pois ele argumenta que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (p.29). Partindo dessas orientações, Freire destaca a pesquisa como uma das dimensões mais

centrais no processo de formação do professor, visto que pesquisar significa buscar, indagar, transformar a curiosidade ingênua em curiosidade epistêmica, exigindo, portanto, rigorosidade metódica.

Por entender a pesquisa como componente do processo formativo do professor, muitos cursos estão propondo uma nova nomenclatura para as disciplinas relacionadas ao estágio que, em alguns cursos, passaram a ser denominadas de *Pesquisa e Prática de Ensino em Geografia*³. Essa nova nomenclatura propõe que o estágio seja entendido também como uma experiência de pesquisa, ou seja, prevê uma mudança no olhar do graduando em relação às vivências do estágio. Mas, o que significa entender o estágio como campo de pesquisa? Quais os rebatimentos dessa compreensão no processo de formação dos educandos? O que mudaria na relação com a Escola se o estágio fosse considerado uma experiência de pesquisa?

Uma das mudanças seria expressa pela forma como olharíamos a Escola, o cotidiano escolar, suas temporalidades, suas diversidades, seu currículo. Imprimiríamos outra velocidade ao olhar e

³ Essa nomenclatura foi adotada para denominar as disciplinas de Prática de Ensino na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF

a busca pela informação seria “substituída” pela necessidade de compreensão dos processos. Com esse enfoque, o nosso comportamento afastar-se-ia da conduta do turista que, ao visitar os lugares, muitas vezes, se resume a cumprir os roteiros, os programas e a ter estado lá e ter colhido um *souvenir*, como bem caracteriza Santos (2005) quando retoma as diferenças e aproximações existentes entre o olhar do etnógrafo e do turista. Para tanto, retoma Bruner e acrescenta que “o modo de experimentar do(a) turista é primariamente visual, e ter estado lá requer apenas ter estado presente ou ter coletado um *souvenir*” (BRUNER apud SANTOS, 2005, p.11). Já o etnógrafo levaria anos descrevendo a experiência vivenciada, já que para o mesmo ter estado lá é apenas o começo do processo de tomar notas, analisar, escrever, revisar e apresentar. Essa metáfora ilumina com muita propriedade a forma como deveríamos nos comportar frente à experiência de estágio nas Escolas.

Outra mudança mostrar-se-ia por meio de uma prática reflexiva que passa a encarar o estágio como uma prática social, que permite superar a fragmentação entre a teoria e a prática, à medida que pressupõe uma atitude investigativa. A atitude assim concebida envolve apreensão, reflexão e intervenção e não se limita apenas à

observação, na qual o aluno é um espectador diante da dinâmica escolar. Esse é um fato que pode ser constatado nos relatos de estágio, os quais, muitas vezes, são descritivos e pouco reflexivos.

Trechos de alguns desses relatos expressam o caráter descritivo e o olhar estrutural que alguns futuros professores assumem no momento de manifestar as impressões sobre a escola: “o colégio possui uma boa estrutura, mas ainda não tive a oportunidade de conhecer ele todo, sei que possui sala de informática, e quanto aos espaços que tenho frequentado, por enquanto, acho que a Escola está bem equipada...” (estagiário X). (BEZERRA; BAPTISTA, 2010).

Outros assumem o papel de espectador e, em alguns casos, de julgamento das práticas cotidianas desenvolvidas na sala de aula “o professor já aplicou teste, o desempenho foi razoável, há algumas dinâmicas de leitura na sala de aula. Porém o que se percebe é que muitos alunos são fracos, uma minoria tem algum conhecimento...” (estagiário Y)... “não vi nenhuma aula que tentasse modernizar pelo menos a prática de ensino, logo num ano de Copa do Mundo, isso seria absolutamente bem visto pelos alunos...” (estagiário Z). (BEZERRA; BAPTISTA, 2010).

Tais fragmentos recolhidos através dos relatos/relatórios/cadernos de campo escritos a partir das vivências dos estagiários⁴ demonstram ainda a visão pouco reflexiva sobre a experiência na Escola. A perspectiva de trabalhar de forma investigativa pressupõe uma mudança nessa forma de percepção sobre o universo escolar, mudando, desse modo, a atitude perante o conhecimento produzido na Escola. Significa ultrapassar a visão da prática pedagógica como simples transmissão de um conhecimento pronto e acabado que os alunos possuem, implicando, portanto, outra concepção de educação, de acordo com a qual o conhecimento é visto à luz de seu processo de produção e apropriação, como produto social de contextos históricos determinados - revelando-se, portanto, algo provisório, em permanente processo de construção e reconstrução (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007c).

ESTÁGIO E PESQUISA: PONTOS DE PARTIDA

Partindo das orientações da pesquisa como elemento fundamental para a

⁴ Os fragmentos dos relatos/relatórios/cadernos de campo/escritos utilizados nessa reflexão fazem parte de uma pesquisa desenvolvida no Projeto de Monitoria desenvolvido no ano de 2010 na disciplina Pesquisa e Prática de Ensino I na Universidade Federal Fluminense e orientado pela autora desse artigo.

formação do professor, como poderíamos pensar numa reorientação do ensino em direção à pesquisa? No caso da Geografia, teríamos vários desafios, entre os quais a própria concepção de bom professor que se consolidou no âmbito dessa disciplina. Nesse campo disciplinar, ser um bom professor significa dominar muitas informações e estar atento a todas as transformações que o mundo vivencia, atribuindo à Geografia o caráter de uma disciplina de atualidades. Embora alguns educadores tenham conseguido romper com esse referencial, ainda prevalece uma forma de fazer Geografia caracterizada pela repetição e memorização. Diante desse quadro, ensinar equivale a meramente transferir conhecimento ou, na pior das hipóteses, informações. Esse cenário acaba reforçando uma ideia de ensino ligado à informação e não ao questionamento e à reflexão, e, portanto, à pesquisa.

Para reconstruirmos esses referenciais precisaríamos rever o papel da Escola na sociedade, do professor e da Geografia enquanto disciplina e, numa outra instância, da educação no processo de formação dos sujeitos. Esses questionamentos poderiam compor um percurso de pesquisa ao longo do estágio que apontaria para vários desdobramentos. No âmbito da Escola, poderíamos

mencionar alguns, tais como: Quais as características socioespaciais da Escola em que é realizado o estágio? Como essas características influenciam no cotidiano dos alunos e professores, nos seus fazeres e práticas? Como as relações de poder na Escola estruturam e são estruturadas a partir dos discursos e práticas dos professores e alunos? Quais as características sócio-culturais dos alunos que compõe a Escola?

No que se refere ao professor, poderíamos formular algumas perguntas: Como ocorrem as relações entre professores e alunos na escola, elas reproduzem os preconceitos e discriminações sociais ou conseguem romper e questionar tais parâmetros? Quais as principais dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula e quais as alternativas encontradas para enfrentá-las? Como o professor se relaciona com a Geografia? Em que medida as práticas e metodologias desenvolvidas pelo professor na sala de aula contribuem com o processo de aprendizagem dos conteúdos geográficos?

No âmbito da Geografia na escola várias questões poderiam nos guiar na direção de reflexões e pesquisas, a exemplo: Qual tem sido o papel da Geografia na formação dos alunos na Escola? Como a Geografia se relaciona

com as demais disciplinas? A Geografia consegue dialogar com o cotidiano dos alunos ou ainda continua trabalhando com a memorização e a repetição e por quê? É possível propor outra forma de fazer Geografia na Escola? Qual o papel dessa disciplina no currículo? Qual a relação entre a Geografia escolar e Geografia acadêmica?

Esses e outros questionamentos já vêm compondo as orientações de estágio de muitos cursos de licenciatura, contudo, seus resultados ainda não ocupam uma centralidade nas pesquisas desenvolvidas em boa parte dos cursos de formação de professores. Nesse sentido, poucas têm sido as “respostas” e os caminhos propostos para um melhor aproveitamento do estágio supervisionado no processo formativo do licenciando, visto que a forma como os professores, orientadores, estagiários, instituições formadoras e a Escola têm lidado com o estágio ainda expressa uma burocratização desse processo.

Sabemos das limitações que enfrentamos cotidianamente no trabalho com os estágios, desde a sua desvalorização por parte dos demais professores que compõe os cursos de licenciatura até a ausência dos subsídios materiais para visitarmos/vivenciarmos as realidades das Escolas em que os

estagiários desenvolvem suas experiências de formação. Contudo, se faz necessário ir além da crítica que fazemos as estruturas dos estágios, às Escolas, às suas metodologias, etc. É necessário perseguir caminhos alternativos ou, em alguns casos, socializar as experiências positivas que vêm sendo desenvolvidas, dentre as quais têm se destacado aquelas que vêm sendo desenvolvidos através do Programa de Iniciação à Docência- PIBID- que tem proporcionado vários aprendizados para os licenciandos e também para as Escolas.

Uma das propostas de Demo (2005b), que nós proporíamos como pressuposto para pensar a formação, seria repensar o “professor”, na verdade *recriá-lo* de mero “ensinador” – instrutor no sentido mais barato – para “mestre”. Para tanto, é essencial recuperar a atitude de pesquisa, assumindo-a como conduta.

Com base nas questões destacadas, entendemos que se faz necessária e urgente a construção de um novo olhar sobre o estágio e, portanto, outra orientação, tanto no plano institucional quanto pedagógico, pois somente com um redirecionamento dessa experiência conseguiremos romper com uma prática enfadonha e burocrática que se convencionou ao longo do estágio, substituindo-a por um posicionamento curioso, crítico e reflexivo que atribua

sentido e significado a essa experiência no processo de formação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BEZERRA, A. C. A.; BAPTISTA, T. N. F. Construindo aproximações entre o ensino e a pesquisa a partir das experiências de estágio na licenciatura em Geografia. In. Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia. Goiânia/GO, 2010.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação. Jan/fev./mar./abr. 2002, n. 19.

BORDIEU, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CARLOS, A. F.; OLIVEIRA, A. U. Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

CASTELLO, L. A.; MÁRSICO, C. T. Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COSTA, M. V. BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1991.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LACOSTE, Y. A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas, Papirus, 1988.

MITROVITCH, C. Experiência e formação em Walter Benjamin. São Paulo: Unesp, 2011.

MORAES, D. (org). Sociedade Midiatizada. Rio de Janeiro: Maud, 2006.

PASSINI, E. Y. Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. Para ensinar e aprender geografia. São Paulo: Cortez, 2007.

ROCHA, G. O. R. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil In. Terra Livre, São Paulo, AGB, 2000, n.15.

SANTOS, L. H. S. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In. COSTA, M V. & BUJES, M I E (Org.). Caminhos Investigativos III: Riscos e Possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SILVA, T. T. (org). O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos. Petrópolis, Rj: Vozes, 1994.

VIEIRA, J. S.; HYPOLITO, A. M; DUARTE, B. G. V. Dispositivos de regulação conservadora, Currículo e Trabalho. In. Revista Educação &

Sociedade; volume 30. Nº 106, páginas
221-231. Abril 2009.

ZAGO, N & CARVALHO, M P &
VILELA, R A T (orgs). Itinerários de
pesquisa: Perspectivas qualitativas em
Sociologia da Educação. Rio de Janeiro:
DP & A, 2003.