



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS – UACS
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM DIMENSÕES
METODOLÓGICAS: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE
GEOGRAFIA EM QUESTÃO**

CLÁUDIA TRAJANO BORGES

CAJAZEIRAS - PB

2012

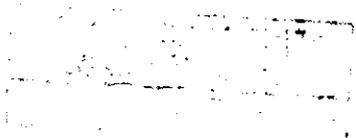
**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM DIMENSÕES
METODOLÓGICAS: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE
GEOGRAFIA EM QUESTÃO**

CLÁUDIA TRAJANO BORGES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Geografia do Centro de Formação de
Professores de Cajazeiras – PB, como requisito
parcial para obtenção do título de licenciada em
Geografia.

Orientador: Prof. Mst. Aldo Gonçalves de
Oliveira

Linha de Pesquisa: Ensino de Geografia



CAJAZEIRAS - PB

2012



B732f Borges, Cláudia Trajano.
A formação do professor de geografia em dimensões metodológicas: o estágio supervisionado de geografia em questão / Cláudia Borges Trajano. - Cajazeiras, 2012. 52f.

Não disponível em CD.
Monografia (Licenciatura em Geografia) Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, 2012.
Contem Bibliografia.
ISBN (broch.)

1. Geografia - estudo e ensino. 2. Estágio supervisionado - geografia. 3. Metodologia de ensino de geografia. I. Oliveira, Aldo Gonçalves de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título

CDU 910:37

CLÁUDIA TRAJANO BORGES

***A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM DIMENSÕES METODOLÓGICAS:
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE GEOGRAFIA EM QUESTÃO***

Monografia apresentada à Coordenação de Geografia – UACS, Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, como requisito parcial à obtenção do título de Graduação.

Aprovada em: 13/ 12/ 2012

BANCA EXAMINADORA



Prof. Mst. Aldo Gonçalves de Oliveira (Orientador)



Prof. Mst. Rodrigo Bezerra Pessoa



Profa. Rosemere Olímpio de Santana

A todos os professores, pelo reconhecimento da sua importante missão desafiadora de formar cidadãos críticos capazes de transformar o meio em que vivem e, conseqüentemente, o mundo.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Este trabalho de pesquisa só foi possível ser concretizado porque na vida existem pessoas justas e solidárias que muito me ajudaram no percorrer dessa caminhada. Por isso, neste momento, não posso deixar de agradecer:

A Deus, em primeiro lugar, que sempre esteve no meu caminho me dando força, coragem e sabedoria em todos os momentos.

Aos meus familiares, sobretudo aos meus pais pelas orações, pelo incentivo e apoio durante todos os meus estudos.

As minhas queridas tias, Luzimar Trajano de Figueiredo e Josefa Trajano de Figueiredo, que sempre torceram por mim, me ajudando nos momentos que mais precisei: apoiando em todos os sentidos, prestando um apoio financeiro e psicológico, me incentivando a nunca desistir.

Ao meu orientador, o prof.Mst. Aldo Gonçalves de Oliveira, pela paciência e dedicação que teve em me orientar na construção desse trabalho.

Aos mestres do curso de licenciatura em geografia do CFP de Cajazeiras PB que nos guiaram para um caminho mais virtuoso junto à educação.

Enfim a todos os amigos, em especial os da minha turma do curso de licenciatura em geografia 2007.2, que também estiveram, assim como eu, na difícil batalha de um dia poder realizar esse sonho: a conclusão desse curso. Meus sinceros agradecimentos a eles que me ajudaram de forma direta ou indireta durante todo esse período de estudo.

“Educação não transforma pessoas. Educação Muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho monográfico apresenta uma discussão sobre as percepções dos graduandos do curso de licenciatura em geografia, da Universidade Federal de Campina Grande - Campus de Cajazeiras – PB, acerca da dimensão metodológica no processo de ensino e aprendizagem desta disciplina, tendo como referência as metodologias de ensino desenvolvidas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV. O interesse em discutir a temática surgiu da necessidade de compreender como esses futuros docentes enxergam tal dimensão e, ao mesmo tempo, verificar se as políticas de preparo para a formação de professores, desenvolvidas ao longo da história da educação no Brasil, vêm contribuindo para tal formação. Para tanto, utilizamos como pesquisa referencial alguns teóricos: PIMENTA (2004), PASSINI (2010), SAVIANI (2009), PONTUSCKA (2007), PIMENTA (2006), VEIGA (2009), entre outros, para analisar as metodologias aplicadas pelos estagiários nas aulas de geografia do Ensino Médio, narradas nos relatórios de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV.

PALAVRAS-CHAVES: Geografia. Licenciatura. Metodologias. Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

This monographic work presents a discussion about the perceptions of the graduation students from Geography Teaching Course, Federal University of Campina Grande / Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – Campus Cajazeiras - PB, on the methodological dimension in geography teaching/learning process, taking as reference the teaching methodologies developed on Geography Supervised Curricular Internship IV discipline. The interest in discussing the issue arose from the need to understand how these future teachers see such dimension, and at the same time check if the preparation policies for teachers training, developed throughout the History of Education in Brazil, have contributed to such training. We will use for this survey theoretical references, such as: PIMENTA (2004), PASSINI (2010), SAVIANI (2009), PONTUSCKA (2007), PIMENTA (2006), VEIGA (2009) among others, to analyze the methodologies applied by the trainees in geography classes from High School narrated in reports from Geography Supervised Curricular Internship IV.

KEYWORDS: Geography. Teaching. Methodologies. Supervised Internship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
<i>CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DEBATES ATUAIS.....</i>	<i>13</i>
1.1 Formação de professores: uma discussão inicial.....	13
1.2 A formação de professores na atualidade: dimensões legais	17
1.3 Como diferentes autores enxergam a formação de professores no Brasil.....	21
<i>CAPÍTULO II - O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: ELEMENTOS PARA ANÁLISE.....</i>	<i>24</i>
2.1 Conceitos de estágio supervisionado.....	24
2.2 Modelos de estágios desenvolvidos no Brasil.....	25
2.3 O estágio em geografia: limites e possibilidades.....	30
2.4 A organização das metodologias de ensino em geografia a partir do estágio.....	33
<i>CAPÍTULO III - OS ESTAGIÁRIOS DE GEOGRAFIA E A DIMENSÃO METODOLÓGICA DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM.....</i>	<i>37</i>
3.1 As concepções de metodologia de ensino dos estagiários	37
3.2 As diferenças entre metodologia e recurso de ensino	39
3.3 A organização das metodologias de ensino.....	40
3.4 As metodologias: conteúdos versus competências	42
3.5 A separação teoria e prática no estágio: algumas questões	44
3.6 O material usado para organização metodológica nos estágio.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu das minhas inquietações enquanto futura professora de geografia, a partir da necessidade de refletir sobre algumas questões que norteiam o ensino dessa disciplina. Como professores, devemos estar compromissados com uma educação mais crítica, logo é necessário que haja uma reflexão sobre nossas práticas pedagógicas, de maneira a pensar eficazmente no exercício do ensino e aprendizagem. Dessa forma, torna-se importante o domínio de metodologias de ensino, posto que uma das causas que geram o desinteresse dos alunos da escola básica pela geografia consiste na maneira como são abordados os conteúdos de forma a não despertar nos discentes a criatividade e a curiosidade, impedindo-os de construir seus próprios conhecimentos.

Partindo dessa perspectiva, evidenciaremos uma análise sobre as metodologias aplicadas às turmas do ensino médio de escolas públicas no período de estágio, pelos os estagiários do Curso de Geografia do Centro de Formação de Professores – CFP, da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras – PB, tendo como referência o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV. Objetivamos compreender quais as percepções que os futuros professores têm em relação à dimensão metodológica no processo ensino aprendizagem de geografia a partir de suas práticas no estágio. Orientamo-nos pelos seguintes questionamentos: como essas metodologias foram aplicadas ao longo desse processo de ensino? Há uma clareza acerca da diferença entre recurso e metodologia de ensino? Essas questões se justificam diante do fato de que a maioria dos estagiários demonstrou dificuldades metodológicas em suas práticas em sala de aula nesse período.

Para a referida pesquisa, propomos como metodologia, a leitura de referências bibliográficas tais como VEIGA (2009), SAVIANI (2009), TANURI (2000), PONTUSCKA (2007), PASSINI (2010), SOUSA (1997), ORIOSVALDO (2003), IMBÉRNOM (2006), FREITAS (2002), para discutir historicamente a formação de professores. Tais autores enfocam a trajetória da educação superior no Brasil; a forma como se deu o preparo para a formação do professor ao longo de décadas; as mudanças e permanências desde as escolas de primeiras letras (1827 a 1890, séc. XIX); até a criação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, que define novas diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação no país através das Resoluções CNE/CP Nº 1/2002 e CNE 2/2002.

Para a elaboração da noção de metodologias de ensino utilizamos como referência bibliográfica PASSINI (2010). A referida autora discute questões como a prática de ensino de

geografia nos estágios, contribuindo para uma melhor compreensão sobre a organização metodológica no ensino de geografia por parte dos estagiários.

Convém salientar que os demais autores mencionados neste trabalho também colaboraram significativamente para o estudo e análise desse problema, onde se verifica a continuidade de algumas deficiências nos cursos de formação docente herdadas de épocas passadas, o que acaba afetando a formação dos futuros profissionais da educação.

Além disso, utilizamos a leitura e análise das metodologias aplicadas pelos estagiários no período in lócus. Por isso, para essa análise, foram empregados os seguintes critérios: selecionar os relatórios do quarto estágio curricular do curso de geografia da turma concluinte do período de 2007.2, devido este ter sido vivenciado no ensino médio, sem mencionar que neste estágio todos os discentes estão concluindo esta etapa do curso de formação, pois já devem ter em mente o que corresponde a metodologia de ensino e a forma de aplicá-la em sala de aula. Outro critério foi à experiência adquirida no ensino médio em virtude de uma maior complexidade dos conteúdos ministrados, exigindo dessa forma do estagiário uma organização metodológica objetiva e adequada, com o propósito de desenvolver nos alunos habilidades e competências referentes às temáticas abordadas em sala de aula. Foram analisados nos relatórios os seguintes elementos: os procedimentos metodológicos, os recursos didáticos como mediadores da aprendizagem e os materiais em anexos tais como os planos de aula e as atividades. De 20 integrantes dessa turma, 14 foram selecionados para análise nessa pesquisa, os quais serão identificados por meio de letras (Estagiário A, B, C, e assim sucessivamente).

A pesquisa está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, esboçaremos uma síntese histórica do processo de transformação da formação docente no Brasil, ocorrida desde o ensino no Império com a criação da Lei Geral de 1827, onde se iniciou a primeira forma de preparo de docentes, perpassando pelas escolas normais, até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Desenvolveremos ainda, neste capítulo, uma discussão acerca das resoluções CNE/CP Nº 1/2002 e CNE 2/2000, que apontam para um novo modelo de formação de professores, orientado pela pesquisa e pelo ensino por competências, como também as limitações, os desafios e as dificuldades de implementação dessas novas perspectivas de formação docente, tendo como referências a análise de alguns autores (PIMENTA 2004, VEIGA 2009, PONTUSCKA 2007, FREITAS 2002, PASSINI 2010).

Os dados colhidos no primeiro capítulo nos ajudaram na preparação do segundo, uma vez que analisando as deficiências ocorridas em relação às práticas de ensino dos professores

durante todo o processo histórico até a atualidade, percebemos o quanto é importante o estágio na formação docente.

Assim sendo, elaboramos o segundo capítulo, sublinhando uma discussão acerca do estágio supervisionado, como principal foco de análise no estágio supervisionado em geografia. Nesse sentido, pontuamos então os diferentes modelos de estágios desenvolvidos no Brasil, com observação às políticas de Estado e suas legislações, analisando dessa forma as mudanças e as permanências ocorridas ao longo dos anos.

Com base nisso, ainda no segundo capítulo, discutiremos sobre os limites e as possibilidades encontradas a partir do estágio em geografia para a formação do futuro professor, especialmente no que se refere à dificuldade por parte dos estagiários em integrar a teoria e a prática em sala de aula, como também à capacidade de refletir e de criticar sobre velhas e novas metodologias de ensino de geografia observadas no período de estágio, no intuito de buscar caminhos e alternativas para a construção de uma metodologia de ensino de geografia construtiva.

Para finalizar esse tópico, abrimos mais uma discussão a respeito da organização das metodologias de ensino de geografia a partir do estágio, tendo em vista as novas metodologias que podem ser aplicadas nas aulas de geografia de maneira adequada, como uma forma de facilitar a aprendizagem do aluno. Pontuamos alguns desses recursos, entre estes: o estudo do meio, sendo importante para o aluno compreender e construir seus próprios conceitos geográficos; as multimídias tais como: internet, TV, filmes, estes, vistos como importantes recursos didáticos presentes no cotidiano do aluno os quais podem ajudar o aluno na pesquisa como também na análise e interpretação de diferentes temas geográficos; os jogos como uma forma de aprender geografia de forma lúdica.

Por fim, apresentaremos no terceiro e último capítulo, uma análise das metodologias aplicadas pelos estagiários nas aulas de geografia narradas por eles nos relatórios do quarto estágio supervisionado com a intenção de verificar as percepções que os mesmos têm acerca da dimensão metodológica no processo de ensino e aprendizagem. O referido capítulo sucinta algumas reflexões como, por exemplo, a necessidade de reavaliar a forma como estão sendo preparados os futuros professores de geografia, sobretudo rever as práticas de ensino e o estágio supervisionado, pois são importantes nos cursos de formação de professores uma vez que é através dos mesmos que o aluno irá fazer uma primeira elaboração de sua prática docente. Concluímos dizendo que a partir das análises feitas nos relatórios percebe-se certa dificuldade metodológica apresentada pelos alunos estagiários, logo essa dificuldade irá comprometer o ensino de geografia oferecido futuramente por esses futuros docentes.

CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DEBATES ATUAIS

1.1 Formação de professores: uma discussão inicial

A formação profissional pode ser definida como um processo no qual o sujeito se prepara para adquirir capacidade para o exercício ou a execução de uma determinada tarefa ou atividade profissional. Pensando nessa questão, (VEIGA 2009, p. 26), aponta que:

A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar.

São muitos os processos formativos e vão sendo construídos desde a formação inicial, adquirida na graduação (oferece ao aluno os conhecimentos científicos ou saberes ligados à profissão docente); à formação continuada, estabelecida ao longo de toda a vida profissional. Esta, por sua vez, é definida segundo Garcia (apud ALMEIDA, 2005, p. 18) como sendo:

O conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício, com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto o desenvolvimento pessoal como profissional na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem.

Deste modo, a formação de professores pode ocorrer em diferentes dimensões, sejam elas: científica, humana, social e política; e pode ser vista como um espaço de vivências, de construção de saberes, cujo profissional docente dar e ao mesmo tempo recebe formação. Isto é, o professor ensina ao passo que aprende a partir das relações que ele constrói no ambiente escolar, proporcionando o desenvolvimento da sua identidade profissional.

Diante do exposto, convém esboçar um breve histórico sobre a formação docente no Brasil, para que se tenha uma compreensão melhor sobre a dimensão histórica desse processo. Assim, as páginas a seguir irão abordar como vem se constituindo essa formação.

O início do preparo para a formação de professor no Brasil se deu a partir da criação das Escolas de Primeiras Letras (1827 a 1890), do século XIX. Nessa época do império, a referida Lei geral de 1827 foi a primeira a estabelecer exames para a seleção de mestres e mestras. A formação de professores deveria ocorrer em curto prazo, nas escolas da capital, devendo os alunos arcar com todas as despesas. Estipulava que o professor teria que ser

instruído no método mútuo, no qual dezenas de pessoas eram ensinadas ao mesmo tempo e às próprias custas em suas respectivas províncias. Era um modo de ensino alternativo aos que até então se empregavam: o individual e o simultâneo, caracterizado pelo fato de utilizar os próprios alunos como auxiliares do professor. Esse ensino era exclusivamente prático sem nenhuma base teórica (TANURI, 2000).

No tocante aos conteúdos ensinados aos alunos nas escolas de primeiras letras, eram determinados que estivessem relacionados à moral Cristã da doutrina da religião Católica Apostólica Romana, como também era exigido que se fizesse com o alunado a leitura da constituição do império e a história do Brasil, atendendo aos interesses dos que detinham o poder. (SAVIANI, 2009),

Após a promulgação do ato adicional de 1834, que colocou o ensino primário sob a responsabilidade das províncias, criam-se as chamadas escolas normais, objetivando formar professores para lecionarem no magistério de ensino primário e secundário. É recomendada, portanto, uma formação específica. Os currículos eram constituídos pelas mesmas disciplinas das escolas de primeiras letras. Exigia-se do professor o domínio de conteúdos a serem transmitidos nas escolas primárias, não importando muito com o preparo didático-pedagógico do docente (SAVIANI, 2009).

Com esse interesse, surge o método intuitivo, com a intenção de renovar as práticas pedagógicas dos mestres. Essa prática tinha como finalidade concretizar o ensino como forma de facilitar a compreensão do aluno com relação aos fatos e acontecimentos, desenvolvendo no discente a capacidade de ver e observar esses eventos. São destinados então aos professores manuais que orientavam para o uso de novos materiais na prática pedagógica, no intuito de que os docentes aplicassem de maneira satisfatória tal procedimento: educar os sentidos dos alunos para depois exercê-los. (TANURI, 2000).

Com a forte expansão e consolidação da escolaridade em todos os níveis, sobretudo do ensino superior, e com a implantação da Lei 4.024/61, cria-se um novo formato básico de formação de professores no Brasil: “o modelo 3+1”. Este sistema foi adotado na organização dos cursos de licenciatura e pedagogia, definindo o seguinte esquema: três anos de bacharelado, incluindo as disciplinas técnicas científicas; e um ano de licenciatura, com as disciplinas então chamadas de didático-pedagógicas, acrescida do estágio supervisionado, este desvinculado da teoria, era desvalorizado, visto apenas como um complemento da grade curricular. (PONTUSCHKA 2007).

Com o desaparecimento das escolas normais (1971 a 1996), a partir da modificação do ensino primário e secundário para o ensino de primeiro e segundo grau e após a aprovação da

Lei 5.692/71, período da forte expansão do ensino superior no Brasil; surge a habilitação específica de magistério de 1º grau instituída pelo parecer n. 349/72 (Brasil – MEC – (Ministério da Educação e Cultura, CFE, - Conselho Federal de Educação, 1972). Esta habilitação organiza-se em duas modalidades: a primeira preparava o professor para lecionar até a quarta série¹; a segunda, por sua vez, habilitava o docente ao magistério até a 6ª série, reduzindo deste modo a formação docente a uma habilitação para tantas outras de forma precária (SAVIANI, 2009).

O referido contexto levou a certa preocupação do governo. Logo é lançada em 1982 a elaboração do projeto CEFAMs (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Para as quatro últimas séries do ensino de 1º e 2º graus, a mesma Lei 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, as denominadas licenciaturas curtas com três anos de duração, ou plenas com quatro anos de duração (SAVIANI, 2009). Notavelmente tais licenciaturas eram caracterizadas, segundo Pontuscka (2007), como “fragmentadas e aligeiradas”, comprometendo a formação desses profissionais docentes.

Esse modelo de formação de professores, como também os outros de décadas passadas, era condizente para a época, nele se buscava formar o professor para executar em sua prática docente um ensino funcional e técnico. Tal formação tecnicista acabou influenciando na configuração do modelo atual de definição de recursos ou metodologias de ensino, pois se percebe ainda hoje o uso de práticas pedagógicas herdadas de períodos anteriores. Nesse sentido, pode-se afirmar que:

Durante muitos anos, a formação docente no País representou uma posição secundária na ordem das prioridades educacionais, caracterizando um processo de desvalorização da profissão marcada pela consolidação da tutela político-estatal sobre o professorado (PONTUSCHKA, 2007, P. 90)

No entanto, diante das transformações ocorridas na sociedade por conta do avanço tecnológico, a formação do professor também teve que passar por um processo de mudanças,

¹SAVIANI, 2009. Os níveis de ensino no período das escolas normais eram divididos em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. O segundo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Ambos formavam professores do ensino primário. Com da Lei 5.692/71 surge o ensino de 1º grau que abrangia o antigo curso primário e ginasial com oito anos de duração. O segundo grau, com três ou quatro séries, apresentando uma terminalidade para permitir o engajamento em atividades profissionais de nível intermediário e aproveitamento de estudos específicos no curso superior. Atualmente a educação nacional é composta de dois níveis: Educação Básica, organizada da seguinte maneira: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e a Educação Superior, organizada da seguinte maneira: Cursos de Graduação, Programas de Mestrado e Doutorado, Especialização, Aperfeiçoamento, Atualização, Cursos de Programas de Extensão.

sendo concebida atualmente numa visão mais ampla. Consideram-se importante nos moldes da atualidade não só os conhecimentos científicos ou pedagógicos adquiridos na academia, mas também outros saberes indispensáveis à prática docente, a exemplo dos saberes e experienciais, tendo em vista as mudanças e vivências da sociedade contemporânea (IMBÉRNOM, 2006).

Portanto, faz-se necessário oferecer uma formação válida para os dias atuais, que trabalhe no sentido de dar oportunidade para que os docentes desenvolvam certas habilidades e competências no exercício de sua profissão, tais como: resolver situações problemas; refletir e criticar certas práticas pedagógicas, buscar por novos conhecimentos através da pesquisa, como método e base da formação, a autonomia e outras atitudes pelas quais fazem do professor atualmente não mais um sujeito executor de saberes, sobretudo um produtor de conhecimentos comprometido com a transformação social do aluno.

Nesse intuito, a nova formação que se almeja para o professor deve se desenvolver, conforme Veiga (2009), numa perspectiva “crítica e emancipadora”, isto é, o professor como agente social, aquele que busca ao longo de sua carreira docente uma formação contínua, construída na vivência com seus alunos, utilizando-se da investigação na tentativa de buscar compreender o processo de aprendizagem e, a partir disso, mudar sua atitude perante os seus próprios conhecimentos.

Assim, a formação inicial torna-se um importante caminho, podendo influenciar na postura do professor em relação à dimensão metodológica no processo de ensino e aprendizagem. Proporcionam deste modo, competências e habilidades necessárias para a prática docente, como a articulação entre teoria e prática a partir do estágio. O estágio, por sua vez, é um período de vivência da teoria e da prática, que podem ser definidos como práxis. (PIMNENTA, 2004)

Nessa perspectiva, surge a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, apresentando consideráveis mudanças acerca da formação de professor. Dentre as muitas questões, o documento aborda a importância da formação permanente, crítica e reflexiva do professor como uma maneira de adquirir autonomia em sua profissão. Esse novo modelo de formação prevê habilidades e competências a serem desenvolvidas nos profissionais docentes as quais irão compor a nova identidade do professor a ser formado nessa atual sociedade global. (SOUSA, 1997)

A relação teoria e prática nessa nova perspectiva de formação docente caracterizam-se como um primordial recurso na formação do professor, logo essas duas dimensões não podem ser dicotomizados; surgindo então a necessidade dos estágios serem vistos nessa nova

abordagem como um espaço pelo qual aluno e professor a partir da prática passam a adquirir conhecimentos e habilidades de acordo com a vivência escolar, de maneira a analisá-la de forma crítica. (PASSINI, 2010)

A mudança percebida na atual Lei de Diretrizes e Bases em relação às outras citadas anteriormente (Lei Geral de 1927, Lei 4.024/61 e a Lei 5.692/7) consiste em privilegiar o “meio social” e não somente o “humano”. Refere-se ao ensino contextualizado, com a valorização dos conhecimentos prévios dos discente e menor destaque aos processos formais, tradicionalmente ligados às dimensões filosóficas e ideológicas. (SOUZA, 1997).

Em virtude desse cenário de transformações e novos olhares para a formação de professores no Brasil, procuramos elaborar uma breve abordagem, no tópico seguinte, a respeito do que nos diz as Bases Legais acerca dessas questões, sobretudo a Resolução CNE/CP Nº 1/2002 e CNE 2/200.

1.2 A formação de professores na atualidade: dimensões legais

O Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão do Ministério da Educação, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, através da Resolução CNE/CP nº 1/2002 e CNE 2/2002, instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, do curso de licenciatura e graduação plena, com o propósito de fazer uma reformulação na carga horária e organização curricular desses cursos.

Essa inovação na reformulação curricular e institucional veio trazer novas concepções e mudanças acerca da formação de professores, contrariando os velhos modelos tradicionais regidos por políticas educacionais de épocas passadas, nos quais não se formava adequadamente o aluno para a licenciatura e ao mesmo tempo desvalorizava o profissional docente. (SANTOS 2001).

O conteúdo da Resolução (CNE/CP nº 1/2002) aborda desde as competências e habilidades necessárias a serem desenvolvida nos futuros professores, colocando-as como núcleo na orientação dos cursos de formação docente. Nisso implica dizer que nos dias atuais não basta o docente saber dominar os conteúdos, é importante que saiba utilizá-los didaticamente dentro do contexto social em que vive o aluno, atribuindo-lhes significados. Não basta ter conhecimento, é preciso saber utilizá-los de uma maneira adequada, oportunizando ao aluno compreender a sociedade em seus muitos aspectos, para que seja

capaz de transformá-la no intuito de melhorar suas condições de sobrevivência, só assim o conhecimento terá validade.

Nesse sentido, tal formação deve preparar para:

O ensino visando á aprendizagem do aluno, o trato a diversidade, o enriquecimento cultural, o aprimoramento de práticas investigativas, a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares, o uso de novas tecnologias e metodologias, a utilização de materiais de apoio inovador, o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2002, p. 01).

No que se refere à carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, o artigo 1º da Resolução nº 2/2002 diz que: “[...] será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns”:

- I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III- 1.800 (mil e oitocentas) horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividade acadêmico-científico-culturais. (p. 01)

Esse novo modelo de formação sugerida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), faz com que os cursos de licenciatura tenham um projeto específico com um currículo próprio, não confundindo mais com o bacharelado, proporcionando uma valorização ao profissional docente, como também certa independência no exercício de sua profissão. O currículo de alguma forma por considerar o professor como um sujeito pesquisador capaz de construir conhecimentos e não apenas um reprodutor de saberes. (PONTUSCKA, 2007).

Quanto ao projeto pedagógico de cada curso ao ser construído pelas instituições formadoras, passa a ser um elemento estruturante do curso (PONTUSCHKA, 2007). No que concerne a essa discussão, o artigo 6º da Resolução CNE/CP Nº 1/2002, ressalta que na construção do projeto pedagógico deve ser levado em conta:

As competências referentes ao comprometimento com os valores inspirados na sociedade democrática; a compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados em diferentes contextos e a interdisciplinaridade; ao domínio do conhecimento pedagógico: ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (p.02).

Nesse sentido, o professor passa a ter a necessidade de conhecer mais a realidade para poder compreendê-la. É incumbência dele saber incorporar em suas aulas temas atual, como a questão ambiental, o respeito às diferenças, a globalização, entre outros, que estejam presentes na vida do educando, assumindo um compromisso social. Considerando esse contexto, passa a ser abordada pelas diretrizes a importância da pesquisa na formação docente como forma de valorização da profissão, pois só através da permanência desse processo, o professor terá a capacidade de desenvolver a reflexão e a criticidade diante de suas práticas.

Nisso implica a necessidade de conhecer os discentes e suas especificidades, o que inclui suas necessidades educacionais especiais, conhecimentos relacionados aos conteúdos das áreas de que serão objetos de estudos e os conhecimentos sobre as dimensões da educação.

No que confere a avaliação, esta deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Diante do exposto, o parágrafo único do artigo 5º da resolução diz que:

A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação reflexão ação e que aponta a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas (p. 02).

Quanto à organização institucional da formação do professor, o artigo 7º da referida Resolução, define que esta:

Deverá estar a serviço do desenvolvimento das competências levando em conta a estrutura com identidade, colegiado próprio, interação sistemática com as escolas de educação básica, recursos didáticos inovadores de qualidade, promoção de atividades culturais destinados aos formadores e futuros professores, articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas (p. 03)

Uma das competências a ser desenvolvida nos futuros docente em formação, também abordada pela Resolução CNE/CP N° 1/2002, diz respeito à transposição didática, na qual implica o professor saber transformar os conhecimentos adquiridos na academia em conhecimentos escolares, dessa forma procurando saber o que ensinar como ensinar e o porquê ensinar tal conteúdo, unindo assim teoria e prática. Nesse contexto, o (Artigo 10° da Resolução CNE/CP N° 1/2002), ressalta que:

A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professor, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores (p. 03)

A respeito das práticas, está definido na Resolução CNE/CP N° 1/2002, que estas devem estar presentes desde o início do curso e prolongar durante todas as disciplinas, mantendo a interdisciplinaridade, não podendo ficar reduzida apenas aos estágios. Tanto as práticas quanto os estágios são significativos nos cursos de licenciatura, posto que não seja apenas um complemento na grade curricular, mas que esteja ligada à formação social, pessoal e profissional do aluno. (PASSINI, 2010)

Nestas Diretrizes enfatiza-se a flexibilidade necessária que abrangerão as dimensões teóricas e práticas, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados (Artigo 14° da Resolução CNE/N° 1/2002).

Quanto à formação continuada, a referida Resolução institui no parágrafo 2° do Artigo 14° que: “Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemáticas dos professores às agências formadoras”.

Analisando o conteúdo da Resolução CNE/CP N° 1/2002, pode-se dizer que a mudança que há nessa atual proposta educacional em relação às anteriores nos leva a compreender que os cursos de licenciaturas passaram a ter uma identidade própria a partir das transformações ocorridas nas estruturas curriculares, mesmo assim o que se percebe é que tais políticas da maneira como é colocada, vem novamente reproduzir certos modelos já existentes de metodologias de ensino, ou seja, uma formação de alguma forma tecnicista. É importante salientar que essa nova abordagem é enxergada por vários autores de maneira diferenciada.

Quanto a essa questão será abordada no item a seguir, como alguns autores analisam a formação docente no Brasil.

1.3 Diferentes perspectivas para a formação de professores no Brasil

A educação superior, sobretudo a formação docente, vem sendo debatida e questionada ao longo da história da educação no Brasil. Nos últimos anos, diferentes autores vêm investigando questões acerca da formação do professor no Brasil como o intuito de conhecer os problemas e os desafios relacionados ao tema.

Tal investigação vem sendo centrada principalmente nas políticas educacionais, nos currículos aplicados nos cursos de licenciatura e em seus estatutos, que conforme os autores PIMENTA (2004); VEIGA (2009); PONTUSCKA (2007); FREITAS (2002); PASSINI (2010), nem sempre estiveram adequadas à realidade da sociedade, pois a formação docente no Brasil ao longo da história sofreu forte influência estrangeira, que se manifestam até hoje no ensino, no que diz respeito à formação de professores em nível superior. Nesse sentido:

[...] os cursos de formação docente têm historicamente demonstrado sua falta de êxito, reforçando o estereótipo segundo o qual se trata de cursos fracos. Os professores, via de regra, são vistos como profissionais despreparados, sem capacidade de gerir autonomamente os próprios saberes. (PONTUSCKA, 2010, p. 89)

Deste modo, a profissão docente no Brasil segundo a referida autora (PONTUSCKA, 2010), durante décadas, representou uma posição de menor importância no cenário educacional em relação a outros cursos superiores. Essa desvalorização do professor se dar desde o modelo clássico de formação docente na década de 1930 do século XX até os dias atuais. O professor na maioria das vezes ainda não tem autonomia em suas decisões, obedecendo a um sistema de ensino voltado para atender aos interesses políticos e econômicos. O professor é preparado com o principal objetivo de formar pessoas para o mercado de trabalho oferecendo um ensino que seja interessante para a sociedade atual. Sendo assim cabe afirmar que:

[...] o momento atual é de transição, marcado pela crise do modelo anterior e pela incerteza quanto aos novos paradigmas de formação docente. Para propor as mudanças necessárias e levá-las a efeito, é necessário conhecer a

realidade que deve ser objeto de transformação, ou seja, os cursos de licenciatura, além dos meios e sua utilização (PONTUCHKA, 2010, p. 92)

Em relação à atual reforma, Freitas (2002) P. 150), analisa que:

[...] visa a adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado. [...] no sentido de adequar a formação das novas gerações às exigências postas pelas transformações no mundo do trabalho [...] (FREITAS, 2002, p. 150)

Portanto, a formação nesse sentido tende a ser de certa maneira tecnicista regredindo assim aos modelos de formação de épocas passadas, formando professores mais preocupados com o que ensinar, do que como ensinar. Por conseguinte, os alunos formados na escala educacional terão uma formação deficiente, que refletirá de certa forma na sociedade.

Ainda com relação à atual reforma educacional, Pimenta (2004) faz uma crítica às recentes leis que regulam os cursos de formação de professor no Brasil. Sobre as competências, a estudiosa argumenta que, sendo estas “colocadas como núcleo da formação, reduz a atividade docente a um desempenho técnico”, ou seja, o professor passa a ser visto como um mero transmissor de conhecimento e não como um profissional capaz de produzi-los.

Sendo as competências um instrumento de avaliação, esta por sua vez acaba por desvalorizar a profissão docente, pois nessa concepção, esta recebe uma formação “eficiente”, apenas com a pretensão de competir no mercado de trabalho, atendendo assim, aos interesses de um sistema de ensino neoliberal, limitando o professor a apenas a executar o que está nos currículos de uma maneira imediata ou passageira não tendo autonomia própria (PIMENTA, 2004)

Nesse sentido, (VEIGA, 2009) faz uma análise em cima de duas perspectivas, com relação à identidade do professor, da maneira como é exposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais, elaboradas com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96, que é a formação do professor como tecnólogo do ensino no qual está ligado a um projeto de sociedade globalizada, ou seja, preparar o aluno para o mercado de trabalho, como também a do agente social, no qual o professor se desenvolve na perspectiva de uma educação “crítica e emancipadora”.

Essa educação segundo a autora supracitada deve conduzir o aluno em formação, a construção de saberes ligados a sua profissão docente, a autonomia em saber utilizar de forma

correta os diferentes saberes adquiridos na universidade, sabendo dessa maneira unir teoria e prática de forma contextualizada.

Acerca dessas competências, Pimenta (2004) comenta que:

O conceito de competências substitui o de saberes e conhecimentos e o de qualificação. Não se trata de mera questão conceitual. Essa substituição acarreta ônus para os professores, uma vez que os expropria de sua condição de sujeitos de seu conhecimento, e, conseqüentemente, ônus para a educação de qualidade de seus alunos. (PIMENTA, 2004, p. 85)

Sendo assim, entende-se a mencionada autora que as competências são diferentes dos saberes, estes, por exemplo, conduz o indivíduo a criticidade, a indagações, a análise, a pesquisa, etc., ao contrário das competências que, tende a se restringir a uma ação meramente técnica e pedagógica passando a ter apenas um fim em si mesmo.

Analisando a fala dos referidos autores mencionados até aqui, podemos dizer que, as propostas de formação de professores ao longo da história, não contribuíram para uma educação de qualidade, o que se ver são políticas centradas em jogos de interesses políticos e econômicos. Essas políticas precisam ainda se renovar para que haja uma formação pela qual possa atender às necessidades dos alunos que é de uma formação voltada mais para a valorização do professor, na qual busque formar um professor autônomo capaz de criar sua própria identidade diante de suas próprias decisões.

Portanto, é preciso valorizar mais o momento do estágio, pois é nesse período que o aluno passa a construir uma primeira elaboração da prática docente, logo o mesmo passa a ser um locus privilegiado no desenvolvimento da base metodológica do ensino de geografia. Nesse sentido, o capítulo a seguir irá fazer uma discussão sobre o Estágio Supervisionado em Geografia apontando alguns elementos para análise.

CAPÍTULO II - O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: ELEMENTOS PARA ANÁLISE.

2.1 Conceitos de Estágio Supervisionado.

O estágio supervisionado é um momento de grande importância no processo de formação docente, sendo considerado como um instrumento fundamental nesse processo. É nesse período de estágio que o futuro docente terá o seu primeiro contato com o ambiente escolar, aprendendo a se profissionalizar-se a partir da vivência com a comunidade escolar a qual atuará. Nesse sentido, Pimenta (2004, p. 29), conceitua o estágio como sendo: “Campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, ou seja, o estágio pode se constituir em atividade de pesquisa”.

Portanto, o aluno estagiário a partir das experiências vivenciadas no estágio, das observações realizadas durante esse período por não ter certa experiência com a docência, poderá em sala de aula, imitar certos modelos de metodologias de professores tradicionais ditas como “boas e eficientes”, desvalorizando seu próprio saber não tentando construir um ensino voltado para atender aos interesses dos alunos, mas apenas conservando certas atitudes ou práticas pedagógicas de professores “modelos”. Deste modo, o estágio é conceituado como sendo uma prática de imitação de modelos, como ilustra Pimenta (2004):

O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas modelos”. (PIMENTA, 2004, p. 36)

É importante salientar também que o estágio pode fazer com que o aluno estagiário possa criar sua própria identidade profissional, utilizando-se de metodologias próprias e adequadas ao contexto do aluno, dando um sentido a sua aprendizagem, não adotando certas práticas observadas por professores pelas quais não contribuí para uma aprendizagem significativa do discente.

Dessa maneira, o estágio passa a ser significativo, quando o estagiário é capaz de investigar possíveis problemas relacionados ao cotidiano da comunidade escolar a qual irá atuar durante esse período no intuito de buscar soluções para tais problemas, havendo assim

certo envolvimento e comprometimento do estagiário para com a realidade que está sendo vivenciada, ao contrário torna-se a ser apenas um componente burocrático da grade curricular dos cursos de formação docente (PIMENTA, 2004). Pensando essas questões a referida autora diz que:

O estágio ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade da transformação da realidade. [...] O estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA, 2004, P. 45).

Nesse sentido, o estágio termina superando a dicotomia entre teoria e prática, sendo ele visto como pesquisa acaba ganhando mais força, pois possibilita uma maior aproximação da realidade e da atividade teórica, seguida de reflexões sobre as práticas docentes vividas na realidade pelos estagiários. Logo nessa concepção, o estágio deixa de ser visto apenas como a parte prática dos cursos de formação docente, mas “[...] como uma aproximação à prática, na medida em que será conseqüente à teoria estudada no curso [...]” (PIMENTA, 2006, p. 14).

Portanto, o estágio como pesquisa passa a ser visto como uma proposta de formação continuada, principalmente para quem já exerce a profissão docente, em razão disso não deve existir nos currículos dos cursos de formação docente apenas como um complemento. O estágio precisa estar voltado para a realidade social do aluno e, de maneira contextualizada, buscar transformar tal realidade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos (PASSINI, 2010). Dessa forma, essa prática passa a ter um verdadeiro significado para a formação do professor, como também para a comunidade escolar.

Observando esses conceitos, partiremos para os modelos de estágios que vem sendo desenvolvidos ao longo de décadas nos cursos de formação de professores no Brasil, no intuito de fazer uma análise sobre as mudanças acontecidas ao longo do tempo e como os estágios estavam colocados nas leis de cada estado Brasileiro.

2.2 Modelos de estágios desenvolvidos no Brasil.

Nos anos 1930, com as Escolas Normais, as quais tinham o objetivo de formar professores para dar aulas nas escolas primárias, até a Lei 5692/71, cada Estado do Brasil

possuía sua própria legislação a qual regia os estágios ou as práticas nos currículos dos cursos de formação docente. O estágio nesse período não era mencionado com muita clareza nos currículos dos cursos de formação docente. Era oferecido, portanto nos referidos cursos, disciplinas que faziam referência à prática pedagógica preparando assim o aluno-mestre para a prática profissional. Logo, percebe-se que o estágio se encontrava associado à prática de ensino, desvinculado da teoria, servindo apenas como um complemento da grade curricular dos cursos.

Em alguns Estados do Brasil, a partir da década de 30 no início das Escolas Normais até a Lei de 5692/71 os cursos de formação docente faziam referências à prática, em outros não. No Estado de Alagoas, segundo (PIMENTA, 2006) não se fazia referência à prática, porém percebe-se certa desvalorização do estágio, o mesmo não é visto como sendo também um campo de conhecimento, importante no processo de formação do professor. Eram ofertadas na grade curricular do curso a disciplina Didática e Metodologia Geral.

No Estado do Amazonas, havia a disciplina Metodologia Geral e Especial que preparava o aluno-mestre para realizar o estágio, logo a prática era referenciada. Em Minas Gerais, era ofertada a “Prática Profissional” e a “Prática Pedagógica” como também a metodologia como disciplinas, a primeira prática era realizada nas escolas regulares e a segunda nas Escolas Normais, sobretudo na zona rural (PIMENTA, 2006).

Nos Estados como Goiás, Bahia e Piauí, a prática profissional deveriam ser desenvolvidas em “aulas modelos”, ou seja, tendo como base lições práticas sob forma de regência nos últimos anos do curso, tais disciplinas como Didática, Metodologia Geral e Especial, preparava o aluno-professor para a aquisição da técnica metodológica e da prática dos processos e métodos de ensino (PIMENTA, 2006).

No Ceará a prática profissional era realizada no 3º ano do curso uma vez por semana, sendo obrigatória. A disciplina “Técnica de Ensino” preparava o aluno-professor para tal prática. No Rio Grande do Norte e Pernambuco também fazia referência a prática com as disciplinas Metodologia Geral e Especial, como também Didática (PIMENTA, 2006).

Em Sergipe a prática de ensino era realizada na escola primária modelo, aquela pela qual as crianças realizavam seu primeiro estágio da escolaridade, depois para os alunos da Escola Normal padronizada, e nos grupos escolares para os demais alunos (PIMENTA, 2006). Com relação a essas disciplinas as quais tinha proximidade com a prática profissional, (PIMENTA, 2006, P, 25), faz algumas considerações sobre os cursos de formação de professor no Brasil:

A primeira refere-se à organização e duração dos cursos nos sistemas de ensino. Em todos os Estados, a exceção dos do Sul e São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia, o curso era realizado no secundário, após o primário, em quatro anos. Às vezes havia um prolongamento a que se denominava técnico-profissional. A segunda refere-se à presença explícita sob a forma de disciplina, ou explícita, sob a forma de recomendação, orientação etc., em todos os Estados, da necessidade de algum tipo de prática no campo profissional que era o ensino primário. A terceira refere-se ao uso impreciso da terminologia para designar as disciplinas que tem proximidade com a prática profissional.

Esse modelo de ensino variado em diferentes Estados passa a não ser mais aceito, logo se cria a Lei Orgânica do Ensino Normal de 02 de janeiro de 1946 (Decreto-Lei 8530/46), que estabelece um currículo único para todo o país. O ensino Normal passa a ter cursos em dois ciclos: O de regentes do ensino primário, a nível do secundário, em quatro anos, sendo que o último ano estava restrito a formação pedagógica, o outro seria o curso de formação de professores primário a nível do colegial, em três anos, aos quais eram ministrados em três tipos de órgão de ensino Normal, seriam eles: A Escola Normal, O Instituto de Educação e o curso Normal regional (PIMENTA, 2006).

A Lei Orgânica deixa claro que há uma necessidade da prática de ensino primário na formação docente, tanto na regência como também na docência, logo a mesma regulamenta nos cursos a disciplina Metodologias, Prática de Ensino e Didática, sendo esta oferecida apenas no primeiro ciclo, no qual a formação pedagógica era oferecida de forma aligeirada separando-se da teoria (PIMENTA, 2006).

Pode-se dizer que a prática pedagógica estava centrada em reproduzir modelos “eficientes” de ensino: o aluno-professor observava esses exemplos como forma de adquirir experiência para depois copiá-los. Assim, pode-se afirmar que:

Nesse contexto, da Escola Normal esperava-se que ensinasse a professora a ensinar, conforme os padrões consagrados. Sua formação prática, portanto, seria a de reproduzir e exercitar os modelos. A prática que se exigia para a formação da futura professora era tão somente aquela possibilitada por algumas disciplinas do currículo (prática curricular). [...] a forma de um estágio profissional, não se colocava como necessária, uma vez que, de um lado, não tínhamos propriamente uma profissão [...] (PIMENTA, 2006, p. 35).

Nesse contexto, podemos analisar que esse modelo de formação se tornava precário, pois o estágio ou a prática profissional é colocado como desnecessária logo qualquer leigo poderia dar aulas. Dessa forma a docência passa a ser desvalorizada, uma vez que não é

considerada como profissão, trata-se apenas como uma vocação que era observada em sua maioria nas mulheres. A respeito disso, Pimenta (2006) faz uma indagação: “Que tipo de prática então poderia aprender as alunas da Escola Normal”?

Assim sendo, essa formação oferecida para o exercício do Magistério Primário não profissionalizado não atende mais as necessidades da nova sociedade moderna. Busca-se então um ensino mais qualificado. Forma-se então um novo conceito de prática a qual passa a ser vista ao nível da concepção e da crítica à realidade.

Logo é sugerido também em um Congresso Brasileiro de Ensino Normal em 1965, realizado pela Associação Brasileira de Ensino Normal que “toda Escola se dispusesse de uma escola primária de aplicação, para a realização da prática de seus alunos”. Com relação aos métodos e recursos a serem utilizados na escola primária, estes devem estar adequados não só a disciplina Prática de Ensino, mas nas demais disciplinas nos cursos de formação docente (PIMENTA, 2006).

Quanto ao estágio o parecer 349/72 explica que:

Quando dizemos escolas da comunidade, estamos indicando o procedimento que nos parece o mais aconselhável, isto é, que o estágio seja realizado quer em escolas da rede oficial, quer da rede particular. Não deverão ser selecionadas somente escolas que não representam a realidade educacional do Estado, pois só assim o professorando conhecerá as possibilidades e as limitações de uma escola real (apud PIMENTA, 2006, P. 47).

De acordo com Pimenta (2006), percebe-se de novo a imitação de modelos, ou seja, é reproduzido o que já existe não havendo alteração na Lei 5692/71 em relação ao estágio. Logo, segundo o parecer o professor poderia seguir “bons exemplos” que lhe serviriam de modelo. No que se refere à prática no currículo da habilitação Magistério, esta passa a ser entendido como o estágio supervisionado. A disciplina Metodologia Geral e Especial é retirada dando lugar a Didática e a Prática. Com relação a isso o Parecer 349/72 diz que: [...] o estágio é a prática, a Didática é a teoria prescrita da prática havendo dessa forma a dissociação entre teoria e prática (PIMENTA, 2006).

Percebe-se então que a Lei 5692/71, não trouxe melhorias na formação de professores, porém novas propostas foram surgindo nos anos 80 com os movimentos da crítica, como encaminhamentos à superação ao modelo das práticas realizadas no ensino Normal. Esses movimentos como: o de revitalização do ensino Normal e o de reformulação dos cursos de Pedagogia lutavam pelo reconhecimento de que a escola é uma instituição social, logo a

mesma deve oferecer um ensino significativo, ou seja, voltado para a realidade pela qual o aluno está inserido. Nesse sentido, é visto que:

[...] o acesso ao conhecimento explícito da dominação não é automático; requer a mediação dos professores que, na prática educativa, têm como objeto de seu trabalho tornar viva e explícita a finalidade sócio-política da educação escolar. [...] o professor em sua formação-ação tenha adquirido aguda consciência da realidade e sólida fundamentação teórica que lhe permita interpretar e direcionar essa realidade, além de suficiente instrumentalização técnica para nela intervir (PIMENTA, 2006, P. 58).

Com base nessas afirmações, é importante salientar que o estágio é parte importante, essencial na formação docente, portanto deve estar compromissado com a realidade social, logo deve ser bem planejado juntamente com os professores de Didática e prática de ensino para que o mesmo não se torne numa mera realização de atividades burocráticas.

Observando esses modelos apresentados até aqui se pode concluir dizendo que mesmo ocorrendo mudanças com relação à forma como foi posto ao longo dos anos ainda percebe-se uma necessidade de ressignificação do estágio nos cursos de formação docente.

Esse novo entendimento que se tem de prática como um meio de integração as relações sociais surge no início dos anos 1980 com a criação do projeto CEFAM, Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, definido como uma proposta de curso de formação de professores no qual foi elaborado e apoiado financeiramente pelo MEC/SESG/COES, que tem como preocupação a qualificação do professor a ser formado nos institutos superiores. O mesmo busca contribuir para uma qualificação docente na qual desenvolva no professor competências e habilidades que devam corresponder aos interesses de seus alunos (PIMENTA, 2006).

Em relação ao estágio, o CEFAM propõe que o mesmo deve integrar teoria e prática, e que seja realizado não só no último ano do curso de licenciatura, mas que deve iniciar logo no segundo ano do curso, sendo realizado da seguinte maneira: exercício de observação na segunda e terceira série sendo que, na primeira observação considera o espaço físico e sua influência, a segunda enfoca o processo de ensino, como é planejado e executado nas aulas. Na quarta série o estágio é de regência realizada nas escolas da comunidade. São desenvolvidos nos cursos de licenciatura temas relacionados ao estudo do meio a partir da elaboração de projetos interdisciplinares. Pensando nessas questões:

O estágio proposto no conjunto das modificações curriculares para o CEFAM seria também ele uma prática inovadora, superando os problemas até então apontados _ práticas burocratizadas, distante tanto do curso como da escola-campo, isolado no currículo e ritual formalístico de observação, participação e regência (PIMENTA, 2006, P.129).

Observando esse modelo de estágio, apesar das perspectivas inovadoras, um conjunto de práticas e perspectivas ainda permanece no cotidiano dos estágios, e em se tratando do estágio em geografia, cujo tema iremos adentrar no próximo capítulo, se percebe que nos cursos de formação de professores há certa desarticulação das disciplinas pedagógicas em relação às outras específicas, isso compromete de certa forma a formação docente. Segundo (MARTINS, 2010, p. 09):

É comum encontrarmos nos departamentos de geografia de muitas universidades brasileiras professores envolvidos mais com a formação de geógrafos do que com a formação de professores de geografia, acreditando que isso é papel do professor de prática de ensino, de didática, enfim das disciplinas ofertadas pelos centros ou faculdades de educação, tal prática não contribui com a formação efetiva do professor, pois parte do princípio que o aluno na geografia aprende conceitos e na educação aprende métodos.

Por isso, a formação dos futuros docentes não será suficiente para quebrar segundo a autora citada anteriormente, “as estruturas arraigadas na prática de sala de aula no estágio, no caso as metodologias de ensino. Nesse sentido, o tópico que se segue irá abordar questões como os limites e as possibilidades do estágio em geografia.

2.3 O estágio em geografia: limites e possibilidades

Vivemos em um mundo em constante transformação, onde se busca a todo instante a modernidade, o novo; assim a educação também precisa estar voltada para a mudança, sobretudo o ensino de geografia nos dias atuais ao qual diante da tecnologia, de um mundo globalizado gerando progresso e ao mesmo tempo também várias formas de desigualdades e de poder, deve ter o papel e o compromisso de formar cidadãos críticos comprometidos com o bem da sociedade, buscando assim aprender a conviver com as inovações do mundo moderno e ao mesmo tempo tendo a consciência crítica de que ele é parte responsável na construção e reconstrução desse mundo ao qual está inserido. Nesse sentido:

Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepção pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto. (IMBERNÓN, 2006, P. 61)

Portanto, a prática nos estágios deve inserir, segundo (PASSINI, 2010), a reflexão sobre novas metodologias de ensinar e aprender geografia, como também, o conhecimento do espaço escolar como uma forma dos futuros professores observarem como este estar integrado, já que é papel do geógrafo: [...] “observar o espaço, refletir sobre ele e representá-lo” para a compreensão do mundo (CASTNER, apud PASSINI, 2010).

Nesse sentido, o estágio passa a ter um compromisso maior com o lado social, uma vez que conhecendo o espaço escolar no qual irá atuar, o estagiário tende a refletir sobre o mesmo e a partir daí tentar transformá-lo. Sendo assim, o mesmo torna-se significativo na formação do futuro docente. Pensando essas questões, pode-se dizer que:

A prática de ensino e o estágio supervisionado são significativos nos cursos de licenciatura, e não deveriam ser realizados apenas como um cumprimento da grade curricular, mas sim contextualizados e comprometidos com a transformação social, unindo formação profissional, responsabilidade individual e social (PASSINI, 2011, p. 26).

Dessa forma, o estágio deve ter como possibilidade, propiciar ao futuro professor momentos de reflexão a partir de observações e de pesquisas sobre práticas arcaicas desenvolvidas nas aulas de geografia por parte de professores em exercício que, na maioria das vezes, não estão dentro do contexto social do aluno, de maneira a não favorecer uma aprendizagem significativa para o mesmo.

Neste contexto, cabe ao aluno estagiário buscar caminhos e alternativas para a construção de uma nova geografia, aquela comprometida com a realidade social do aluno, isto é, com o meio geográfico no qual o discente está inserido, desconstruindo dessa forma a velha geografia descritiva, preocupada apenas em enumerar e descrever nomes de rios, capitais, etc., estando ausente dos problemas sociais, tornando assim sem utilidade na vida do aluno.

Refletindo essa conjuntura, se ver a importância do estágio não como um cumprimento da grade curricular, posto atualmente nos cursos de licenciatura em geografia, mas o que de fato ele representa: um exercício de construção de conhecimento tanto do

professor quanto do aluno, onde ambos se percebem como agentes responsáveis na construção e na transformação da sociedade (PASSINI, 2010).

No que compete à relação entre estágio e a Prática de Ensino, (PASSINI, 2010) enuncia que ambas têm tido um caráter complementar na grade curricular dos cursos de geografia, no que se percebe a dicotomia que há entre teoria e prática. Nisso os graduandos em licenciatura encontram dificuldades de integrá-las: sentem dificuldades em transpor os conhecimentos geográficos adquiridos na graduação para o conhecimento escolar, útil para a vida do aluno. O aluno-professor tende a utilizar métodos pelos quais não conduz o educando a construir, mas em apenas reproduzir conhecimentos (PASSINI, 2010).

Isso justifica a importância em trabalhar com o licenciando em geografia conteúdos que estejam vinculados com a realidade do ensino, com a geografia escolar. Os cursos de licenciatura não devem se limitar apenas aos conhecimentos teóricos deve unir teoria e prática para que, sobretudo os professores iniciantes saibam utilizar em suas aulas uma metodologia adequada para que ocorra uma aprendizagem significativa no aluno. Sendo assim:

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria. O meu discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático da teoria (FREIRE, 1996, P. 47).

Nisso implica dizer que a grande maioria dos alunos dos cursos de licenciatura não tem apresentado nenhuma prática em sala de aula, isso porque construíram apenas o conhecimento teórico na graduação, logo é importante que a prática seja trabalhada durante todo o curso e não só nos períodos de estágio. Com relação a essas questões, (MOREIRA, 2006, P.28) diz que:

Sem dúvida, há um distanciamento entre os conteúdos acadêmicos e os conteúdos necessários ao saber ensinado. A dificuldade metodológica para trabalhar os conceitos geográficos exige, por parte do professor, uma reflexão diária sobre como ensinar tais conceitos aos alunos do Ensino Fundamental e Médio, ou seja, como fazer a transposição didática.

Nesse sentido, como estagiários é importante conhecermos os conhecimentos prévios dos alunos para que a partir daí possa haver um planejamento voltado para atender as necessidades dos alunos. A princípio é interessante a organização de um projeto de estágio que envolva a universidade, a comunidade escolar, os professores e alunos buscando assim

possibilitar para o futuro professor de geografia e para os demais mencionados a descoberta de novos espaços socialmente produtivos (PASSINI, 2010).

Com essa parceria torna-se mais fácil para o estagiário organizar as metodologias adequadas à realidade que irá vivenciar. Com relação às questões metodológicas organizadas a partir do estágio, as próximas páginas irão trazer uma discussão de como deve se configurar essa organização metodológica.

2.4 A organização das metodologias de ensino em geografia a partir do estágio.

Antes de nos adentrarmos nas discussões sobre a organização das metodologias de ensino de geografia a partir do estágio, iniciaremos o referido tópico apresentando um conceito do que vem a ser metodologias de ensino como também de recursos didáticos para que se possa ter uma melhor compreensão dos mesmos de maneira, a saber, diferenciar cada um desses elementos. Sobre metodologias de ensino, Libâneo (1994) as conceitua como “meios adequados para realizar objetivos” e ainda mais “um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos que o professor utiliza para dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos”.

Quanto aos recursos didáticos, estes podem ser conceituados como sendo “os meios e os recursos materiais utilizados pelo professor e pelos alunos para a organização e condução metódica do processo de ensino e aprendizagem” (LIBÂNEO, 1994, P. 173). Nesse sentido:

Os professores precisam dominar, com segurança, esses meios auxiliares de ensino, conhecendo-os e aprendendo a utilizá-los. O momento didático mais adequado de utilizá-los vai depender do trabalho docente prático, no qual se adquirirá o efeito traquejo na manipulação do material didático.

É de fundamental importância que a organização das metodologias esteja relacionada ao contexto escolar em que o estagiário irá atuar. Ele deve conhecer o espaço escolar para saber determinar o que vai ser realizado em sala de aula, ou seja, que metodologia deve ser utilizada. O aluno estagiário deve levar em consideração no momento da elaboração das metodologias de estágio o cotidiano dos alunos. Partindo desse princípio, as linguagens que ele utiliza tornam-se importante no processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, o aluno estagiário deve ser criativo na sua forma de ensinar. Deve ter liberdade e ao mesmo tempo uma responsabilidade muito grande na escolha das metodologias de ensino. Espera-se que seja capaz de introduzir novas metodologias, capazes de criar

condições de aprendizagem para uma melhor leitura e compreensão dos diferentes fenômenos geográficos do mundo atual em diferentes escalas começando do local ao global (PCNs + Ensino Médio, (2002). Sendo assim:

Ler os fenômenos geográficos em diferentes escalas permite ao aluno uma leitura mais clara do seu cotidiano. Dessa maneira, ele entenderá a realidade, poderá comparar vários lugares e notar as semelhanças e diferenças que há entre eles. A partir desse entendimento, os saberes geográficos são estratégicos, pois permitem ao aluno compreender o significado da cidadania e assim exercitar seu direito de interferir na organização espacial (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, P. 51).

Com esse pensamento, sugerimos como metodologia de estágio a leitura de paisagem a partir da utilização do estudo do meio. É um excelente método para se compreender o objeto de estudo da geografia que é o espaço geográfico, pois segundo (PASSINI, 2010) “nos possibilita perceber a ação da sociedade no espaço e no tempo e também nos percebermos como sujeitos”. Esse meio que mencionamos corresponde aos diferentes lugares aos quais não precisa ir muito longe, pode ser o próprio bairro do aluno, o seu ambiente escolar, um rio próximo a sua residência, uma praça e etc. Nesse sentido, (PASSINI, 2010, P. 174) comenta que:

Para ensinar e aprender Geografia é importante estar sempre trabalhando com o espaço concreto, com a prática, para melhor assimilação do conteúdo e da realidade vivida. O aluno não pode ficar memorizando conceitos sem significado, pois, como disse Passini (2001), é essencial possibilitar ao aluno “ver, tocar e sentir” a Geografia presente no cotidiano e a partir disso construir os conceitos necessários.

Com base nisso, podemos dizer que o aluno aprende geografia de forma significativa, atribuindo para aquele determinado conteúdo uma utilidade e relevância para suas vivências e aprendizados, para sua vida. Nesse novo ensino de geografia não podemos deixar de mencionar na organização das metodologias o uso das novas tecnologias da informação e da cartografia (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006), como meios instrumentais aos quais pode ajudar o aluno da forma como é utilizada, na leitura e na compreensão do mundo de uma maneira reflexiva.

Percebendo esse mundo informacional em constante mudança, o futuro professor precisa incorporar esses modernos instrumentos em suas práticas pedagógicas como, por exemplo, as multimídias (internet, computador, vídeos, filmes, GPS e outros), pois estão

presentes no dia a dia do aluno, facilitando assim pesquisas, logo o professor não pode se ausentar dos mesmos.

As novas tecnologias segundo os PCNs do ensino médio (2002), “exige que a escola possibilite aos alunos se integrarem-se ao mundo contemporâneo. Para dominar as linguagens gráficas e cartográficas, o uso das novas tecnologias faz-se necessário, uma vez que as mesmas facilitam na construção, por exemplo, de mapas, de fotografias aéreas e outros mais (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006). Nesse sentido, faz-se necessário a inclusão dos meios tecnológicos por parte dos estagiários na organização das metodologias.

É importante que o aluno estagiário tenha a consciência de que esses recursos devem ser aplicados adequadamente a cada situação de aprendizagem nas metodologias em sala de aula, os mesmos não devem substituir a figura do professor, mas devem ajudar a facilitar a aprendizagem. Um filme, por exemplo, deve ser visto como uma forma de análise e interpretação de certos temas tratados pela geografia, os mesmos devem ser segundo (PASSINI, 2010), provenientes do conhecimento geográfico, e não apenas da didática.

No que se refere à internet, Passini (2010) assinala que este meio virtual pode “auxiliar o aluno na busca de informações e não deve ser um meio de reprodução”. Portanto o estagiário precisa auxiliar o aluno no uso desses meios para que o mesmo não se torne um copiador de informações.

A utilização de jogos torna-se também interessante nas aulas de geografia, pois têm o poder de integrar o aluno socialmente como também, segundo Passini (2010), desenvolver certas habilidades como tomada de decisões, o raciocínio lógico e outras. Ainda nesse sentido a referida autora comenta que:

Os jogos pedagógicos são baseados em modelos de situações reais e são amplamente reconhecidos por serem ao mesmo tempo lúdicos e válidos numa variedade de contextos de aprendizagem. Os modelos simplificam a realidade e os jogos oferecem um contato simulado com a realidade modelada, permitindo tanto a vivência e apreciação quanto o experimento e reflexão (PASSINI, 2010, p. 117).

Concluimos aqui o referido capítulo afirmando que qualquer metodologia pode ser significativa no processo ensino aprendizagem, dependendo da maneira como ela for organizada e desenvolvida em sala de aula, se estar dentro do contexto social do aluno tendo em vista sua integração nesse processo. A metodologia, seja qual for, deve dar condições para que o aluno aprenda a ler o mundo por meio da geografia desenvolvendo no discente a

capacidade de criar seus próprios conhecimentos. Pensando essas questões, faremos no próximo capítulo uma análise das metodologias aplicadas pelos estagiários nas turmas do ensino médio narradas nos relatórios do IV Estágio Curricular Supervisionado na tentativa de descobrir quais as percepções que os mesmos têm em relação à dimensão metodológica no processo ensino aprendizagem.

CAPÍTULO III- OS ESTAGIÁRIOS DE GEOGRAFIA E A DIMENSÃO METODOLÓGICA DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

O momento do estágio é um período onde o aluno estagiário enfrenta muitos desafios, um deles é sem dúvida o momento de ir para a sala de aula como docente. Esse é o momento em que ocorre a construção de uma primeira elaboração da prática docente, tendo em vista a construção de conhecimentos escolares, baseados nos saberes adquiridos na universidade.

Nesse sentido, sentimos a necessidade de se fazer uma análise das metodologias aplicadas pelos estagiários no período de estágio a fim de verificar quais as percepções que os mesmos têm para com a dimensão metodológica no processo ensino aprendizagem. A base para análise dessas questões é o relato metodológico contido nos Relatórios de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV, em que apontamos certa dificuldade metodológica demonstrada pelos futuros professores de geografia em sala de aula, no que se refere às metodologias de ensino.

É na expectativa de apreender as percepções dos estagiários para com a dimensão metodológica no processo ensino aprendizagem, que destacaremos a fala dos mesmos a cerca das metodologias aplicadas em sala de aula no período de estágio narradas nos relatórios. Serão analisados 14 relatórios. Os participantes analisados nessa pesquisa serão identificados por meio de letras (Estagiário A).

A análise será feita tendo em vista alguns aspectos importantes, a saber, sobre os participantes, especificamente no que diz respeito à concepção de metodologia que estes utilizam: se têm domínio dessa noção; se sabem diferenciar recursos de metodologias percebendo que estes são diferentes, porém complementares; se são exequíveis, uma vez que se faz necessário o professor saber escolher uma metodologia que seja possível de ser executada, pois um planejamento que não funcione implica na falta de aprendizagem por parte dos alunos. Analisaremos também se as metodologias estão centradas nos conteúdos e nas competências da geografia escolar, se as mesmas rompem com a divisão teoria prática e se a organização das mesmas feita pelos alunos auxiliam numa formação profissional consistente. Em seguida, serão analisados os materiais em anexo aos relatórios, verificando assim se os mesmos subsidiam a organização das metodologias.

3.1 As concepções de metodologia de ensino dos estagiários

Analisando de uma maneira geral as metodologias narradas pelos estagiários nos relatórios de estágio percebemos que cerca de 35% dos alunos apresentaram certa ausência de domínio a respeito do que vem a ser metodologia de ensino. Vejamos alguns relatos:

“Durante todo processo de estágio desde as observações já comecei a pensar como seria minha metodologia, pois a metodologia da professora em exercício é muito tradicional, ela já leciona há muitos anos e está só esperando a aposentadoria. Então eu notei os alunos muito desmotivados e cansados das aulas de geografia, mas também não poderia chegar mudando tudo, pois já estavam no final do ano e eram também poucas aulas. [...] uma aluna que disse que tinha adorado minha aula, que foi muito interessante e porque eu não ficava no lugar da professora, eu disse que não podia e que apenas a metodologia da professora regente era diferente da minha, mas era muito boa”. (Estagiário A).

“Para que se possam atingir todos os objetivos propostos neste projeto será preciso que se aplique uma metodologia correta em sala de aula” (Estagiário B)

A partir dos relatos acima, verificamos que não há um domínio coerente do que se compreende por metodologia de ensino, dado o fato que não se verifica nas falas nenhuma referência ao fato da metodologia se configurar a partir da abordagem que o professor faz das temáticas da disciplina escolar. Outro fato são os juízes de valor, já que a metodologia é colocada enquanto boas ou ruins corretas ou não corretas. É preciso dessa forma, colocar que uma boa aula não se atribui a uma determinada metodologia, seja ela tradicional ou inovadora, pois a noção que se tem de uma metodologia tradicional na maioria das vezes é que o professor é apenas um transmissor de conhecimentos, não interage com o aluno, enquanto que uma metodologia inovadora busca conduzir o aluno a questionar e a criar seus próprios conceitos. Diante disso, podemos dizer que o sucesso de uma boa aula depende do modo como atuam em sala de aula e na relação professor aluno. Pensando essas questões, Passini (2010) afirma que:

O fundamental seja o domínio de conteúdo e a “motivação” para aprender e ensinar, pois a aprendizagem só se constrói numa relação de reciprocidade. A aula é um acontecimento no qual há uma relação entre sujeitos: professor e alunos. A aula dinâmica, que tem a participação do aluno como sujeito na construção partilhada do conhecimento pode ser bastante produtiva porque o aluno está motivado a buscar as informações e comprometido com as análises para comprovar seus argumentos. (PASSINI, 2010, p. 102).

Dessa forma, concluímos dizendo que dos alunos não sabem o que é metodologia de ensino uma vez que os mesmos não têm o domínio do que vem ser a mesma. Nisso implica dizer que se faz necessário os saberes pedagógicos e didáticos na formação do professor. É visto que, as disciplinas pedagógicas ofertadas nos cursos de formação de docentes de geografia como, por exemplo, a didática e as práticas de ensino não se articula com os conteúdos específicos de geografia. Logo essa deficiência acaba influenciando no processo ensino aprendizagem dos futuros docentes, mesmo havendo disciplinas específicas voltadas para as práticas, tais quais: Prática de Ensino em Geografia Física, Humana, Regional e Cartografia.

3.2 As diferenças entre metodologia e recurso de ensino

Considerando as explanações de Passini (2001), a metodologia de ensino corresponde “a forma como se pretende trabalhar um conteúdo” para atingir um objetivo, e que a mesma inclui a escolha de recursos didáticos e a dinâmica da aula. Dessa forma, o aluno estagiário precisa saber diferenciar metodologias de recursos didáticos, pois são diferentes, porém complementares.

Sobre recursos didáticos, Cerqueira (1996) diz que:

São todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudos ou atividades, seja quais foram as técnicas ou métodos empregados, visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem, mais eficiente constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino aprendizagem (CERQUEIRA, 1996, p. 01).

Diante desses conceitos iremos analisar nos relatos a seguir se os alunos estagiários sabem diferenciar corretamente metodologias de recursos didáticos. Diante do que foi analisado, Vejamos:

“Para alcançar seus objetivos em sala de aula, o professor tem que usar de inúmeros métodos que satisfaçam o alunado, desta forma busquei sempre no estágio tentar inovar usando sempre imagens seguidas de um vídeo e uma música” (Estagiário C).

“Minha intenção é bastante significativa ao utilizar esses recursos didáticos, pois será por meio deles que tentarei expor para o aluno uma compreensão do meio ambiente e do desenvolvimento sustentável, tentando assim fazer

com que o aluno venha a absolver a apreender sobre a temática da aula de forma agradável e prazerosa” (Estagiário D).

“A metodologia a ser aplicada além do uso do livro didático, devido ao conteúdo do ENEM pelo motivo dos alunos estarem no ritmo do vestibular, as aulas serão trabalhadas a partir de ciclos de debates sobre os conteúdos dos mesmos” (Estagiário B)

A partir da análise se percebe que os estagiários citados acima apresentam certa dificuldade em diferenciar recursos de ensino de metodologia. Logo sabemos que o método é a forma como o professor vai conduzir a aula, não se reduz apenas aos recursos didáticos como é percebido pelo estagiário B, C e D, ou seja, não é o mesmo que vai tornar uma aula produtiva. Inovar também não é o suficiente para o desenvolvimento de uma metodologia inovadora como afirma o estagiário C. É preciso que haja motivação, entusiasmo por parte do aluno, ou seja, o professor deve em sua metodologia integrar o discente na aula, de maneira a conduzir o mesmo à participação ativa na mesma. É importante também que haja uma relação de reciprocidade entre professor e aluno facilitando assim no processo ensino aprendizagem.

3.3 A organização das metodologias de ensino

Sobre as observações do terceiro tópico, salientamos a importância de o estagiário ter a capacidade de saber que ao escolher certa metodologia para ser aplicada em sala de aula é necessário que ele reveja a possibilidade de execução da mesma, logo deve haver um planejamento que venha a funcionar. Com relação a isso analisamos que de cerca de 62% dos alunos apresentaram uma metodologia que não eram exequível. Vejamos as falas a seguir:

“Tendo comunicado todo o projeto para os alunos, a outra etapa foi dividir a sala em equipes, com o critério de que os integrantes de cada equipe fossem do mesmo lugar para facilitar o trabalho. Cada equipe de uma comunidade diferente para fotografar os principais impactos ambientais negativos em sua comunidade para incentivar a percepção dos alunos” (Estagiário E).

“Elaborei uma peça teatral com o tema abordado, a fim de ajudar na auto estima desses alunos [...] A semana seguinte não foi muito proveitosa, já que os alunos não quiseram encenar a peça teatral [...]” (Estagiário F).

“Na quinta noite da minha regência retornei minhas atividades com uma aula abordando um assunto bastante discutido na atualidade. Teve como tema a crosta terrestre em movimento: as placas tectônicas e terremotos. Na regência dessa aula, fiz uma esquematização do assunto no quadro, aplicando o conceito da teoria da tectônica. Em seguida ordenei que a turma

realizasse uma leitura do assunto, depois distribui com a turma três figuras esquemáticas do tema em folha de sulfite” (Estagiário N).

De acordo com a fala do estagiário E, o mesmo fala em incentivar a percepção dos alunos, no entanto não explica como essa percepção será usada para empreender o processo de ensino e aprendizagem, nisso implica dizer que o aluno não domina a noção/conceito de metodologia, não consegue refletir sobre como usar um recurso para estabelecer uma metodologia. A mesma deficiência pôde ser percebida no estagiário N no qual ele narra que ordenou que a turma fizesse uma leitura do assunto trabalhado em sala que era o movimento das placas tectônicas. Porém o mesmo não explica como vai ser feita essa leitura

De acordo com a fala citada acima pelo estagiário F, percebemos que tal metodologia torna-se difícil de ser exequível, ou até mesmo inviável, pois o mesmo escolhe uma peça teatral para abordar o tema em estudo, no entanto, os alunos não quiseram participar, logo não foi possível executar tal metodologia uma vez que nem todos os alunos têm a facilidade de representar e de se expor para seus colegas e principalmente para a professora. Nesse sentido, é importante que o professor tenha um conhecimento prévio dos alunos para que venha fazer um planejamento que funcione. A mesma também fala de melhorar a auto-estima do aluno, pois às vezes falar de melhorar a auto-estima do aluno não se constitui a uma metodologia e sim a algo totalmente afetivo.

Portanto, “o professor tem a liberdade e ao mesmo tempo uma responsabilidade muito grande na escolha da forma e conteúdos para melhor atingir seus objetivos”, (PASSINI 2010), pois um planejamento que não funcione implica dizer que não haverá conseqüentemente aprendizagem por parte do aluno, logo é importante que o aluno estagiário saiba que a organização do ensino implica um planejamento de procedimentos claros.

Ainda com relação ao terceiro tópico, que é de analisar se as metodologias executadas pelos estagiários foram exequíveis, podemos dizer que 38% conseguiram elaborar uma metodologia que fosse exequível. Vejamos um exemplo:

“Mediante ao exposto, iniciei a abordagem do tema com um documentário intitulado Lixo Urbano com duração de 5min. Aproximadamente que retrata o problema do lixo nas grandes cidades e em outros países. Partindo de uma escala global abordada no vídeo tentei trazer o problema para uma escala local, o lixo acumulado na nossa cidade, principalmente no bairro da escola, através de um debate. Durante o debate construiremos juntos o conceito de lixo” [...] (Estagiário I)

Em relação ao estagiário I, o mesmo diz que junto com os alunos irá construir o conceito de lixo, logo em seguida explica como esse conceito será construído, ou seja, em

conjunto através do que foi exposto no vídeo. Dessa forma houve por parte do estagiário um bom planejamento para que a metodologia tornasse exequível.

3.4 As metodologias: conteúdos versus competências

Destacamos nesse tópico alguns discursos sobre a importância das metodologias de ensino estar centradas nos conteúdos ou nas competências da geografia escolar de maneira a conduzir o aluno a pensar por conceitos geográficos incentivando o mesmo ao raciocínio e a capacidade de aprender numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização. A partir do que foi analisado cerca de 62% das metodologias aplicada pelos estagiários não estavam centradas nos conteúdos ou competências da geografia escolar. Estes são alguns dos aspectos salientados na análise a seguir:

“Procurarei sempre me esforçar, para dar os conteúdos da melhor maneira possível para que os alunos consigam assimilar os conteúdos trabalhados durante as aulas, procurando sempre construir com os alunos novos conhecimentos e que os mesmos não sintam tanta dificuldade em assimilar o tema que irá ser trabalhado durante as aulas” (Estagiário G).

“A segunda aula terá como tema: problemas ambientais, por ter ligação e ser uma seqüência do tema da aula anterior, e será trabalhada também em duas aulas seguidas. Os conteúdos serão expostos e trabalhados de acordo com a seqüência da aula anterior e serão utilizados os mesmos recursos e mais apresentação de um vídeo que mostra as causas e conseqüências dos problemas ambientais no mundo. E em seguida aplicarei algumas questões do conteúdo trabalhado em sala (Estagiário H).

Atividade realizada pelo (Estagiário H):

Tema: Consumo e meio ambiente

O que é consumo?

O que é consumismo?

A natureza é inesgotável?

O que é aquecimento atmosférico global?

“As aulas serão de forma explicativas, escritas e com leituras que desenvolvam conceitos de lugar, paisagem e território. Com o intuito de desenvolver conceito do local em que vivem e os rodeiam. Compreendendo o conceito de lugar, paisagem e território o aluno irá interagir a geografia com a literatura, envolvendo-se no mundo da leitura e principalmente com interesse na geografia local, pois levará o aluno a conhecer o ambiente em que vive, fazendo com que desperte o gosto pelo seu local de origem”. [...] na aula seguinte, levei algumas histórias de seu Lunga para descontrair a aula, com as histórias eles riram bastante, novamente me perguntaram o que

tinha haver esses textos com as aulas de geografia, foi então que falei que o meu projeto era exatamente relacionar ou fazer uma ponte entre geografia e outras disciplinas [...] (Estagiário J).

Percebe-se que os estagiários utilizavam-se de metodologias que não estimulavam o espírito crítico, ou seja, a habilidade intelectual dos alunos, uma vez que os mesmos em suas falas tiveram a preocupação de conduzir os alunos à assimilação do conteúdo, utilizando-se de atividades extremamente tradicionais as quais não conduzem o aluno a criar seus próprios conceitos, pois o conhecimento deve ser construído e não copiado, assimilado ou dado como afirma o estagiário G. O aluno deve ser conduzido a construir seus próprios conceitos a partir de observações e de pesquisas, pois só assim o mesmo terá a capacidade de refletir sobre a realidade para a partir daí atuar nela. Com esse pensamento, (COUTO, 2006, p. 87), afirma que:

O conceito está a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas. Entretanto, descrever um fenômeno, estabelecer relação entre palavras e objetos e resolver problemas, embora indispensáveis, não são suficientes para sua formação, pois conceituar envolve criatividade e muitas atividades intelectuais que levam o pensamento a se emancipar da percepção.

Nesse sentido, analisaremos a metodologia do estagiário J, Percebemos que o mesmo de início narra no seu texto que as aulas serão de forma explicativas com leituras as quais irão desenvolver no aluno a construção de seus próprios conceitos de lugar, território e paisagem. No entanto, o conjunto da metodologia organizada pelo mesmo não possibilita enxergar isso, pois mais adiante em sua fala, o estagiário se preocupa em apenas explicar para os alunos o objetivo do seu projeto, não ficando claro que conceitos ou temáticas da geografia seriam trabalhados a partir dos textos indicado por ele. No entanto, a partir da análise feita podemos dizer que há por parte dos alunos estagiários dificuldades em não saber centralizar suas metodologias nos conceitos e competências da geografia escolar.

Ainda com relação a essas questões, cerca de 38% dos estagiários conseguiram desenvolver suas práticas dentro dessa perspectiva. Vejamos o relato:

“Para a escolha do tema do projeto solicitei que os alunos juntamente com a professora respondessem a um questionário sócio-econômico-cultural. Com os questionários nas mãos e após um dia de observação decidi fazer de um problema evidente no bairro da escola um desafio de trabalho [...] Após a

exibição do vídeo faremos um ciclo de debates com o intuito de abordar o tema em escala local, fazendo com que os alunos atentem para o problema presente em seu bairro e os motivos para o descaso para com o lixo. Na oportunidade pedirei aos alunos para pesquisarem as formas de coleta de lixo que existe na cidade e as mais usadas por seus vizinhos” (Estagiário I).

Analisando o relato acima, percebe-se que o estagiário se preocupou em contextualizar o conteúdo apresentado utilizando-se do cotidiano do aluno para trabalhar o tema em questão numa escala local levando assim o aluno a conhecer o lugar em que vive para a partir daí criar seus próprios conceitos como também a “compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da geografia escolar” (PCN + 2002) ainda com relação a isso, os parâmetros curriculares nacionais do ensino médio (PCN + 2002) afirma que, “a reorganização curricular em áreas de conhecimento tem o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização”, ou seja, só assim os conteúdos terão uma utilidade na vida do aluno.

3.5 A separação teoria e prática no estágio: algumas questões

O rompimento com a separação teoria prática faz-se necessário uma vez que o estágio não deve ser visto apenas como um cumprimento da grade curricular nos cursos de formação docente, mas tem que ser visto como um espaço de construção de conhecimentos. O estágio pode permitir nesse sentido que o estagiário venha a romper com essa dicotomia a partir da organização de suas metodologias. Tal organização poderá ajudar numa formação consistente desse futuro professor.

Em relação a essas questões, observamos que 20% dos alunos analisados conseguiram superar essa dicotomia diante da aplicação de suas metodologias, 80% não conseguiram. Vejamos alguns relatos:

“No segundo momento da prática docente realizei uma atividade extraclasse, saímos a campo com destino ao Rio do Peixe em São João do Rio do Peixe – PB vimos diversos tipos de lixo. O estudo de campo permite ao aluno o contato com a prática vivenciada, proporcionando assim uma compreensão mais próxima da realidade. Na terceira e última semana discutimos sobre o que foi observado no estudo de campo, e na seqüência pedi que entregasse o relatório de campo que passei na aula passada. E na seqüência analisamos as imagens fotografadas no estudo de campo. Realizamos um debate sobre os impactos ambientais ocorridos no Rio do Peixe” (Estagiário L).

“Desde o dia que fui à sala de aula me frisei em observar quais as perguntas mais presentes em sala, qual assunto eles tinham mais dúvidas e queria entender melhor e até mesmo aquilo que poderia ajudá-los no dia a dia contribuindo numa formação mais consciente para o nosso meio ambiente, partindo de uma visão local até o global. Foi nessa perspectiva que despertou em mim o desejo de desenvolver o projeto voltado para as questões ambientais e desenvolvimento sustentável já que foi uma das questões mais comentada pelos alunos” (Estagiário D).

[...] a professora deixou a meu critério a adoção de um assunto do livro didático ou a utilização de outros materiais. Sendo assim optei em não seguir o livro didático e sim outros materiais, com a preocupação em construir com os alunos o conhecimento [...]” (Estagiário I).

Percebemos no relato do estagiário D, que o mesmo se preocupou em pesquisar as necessidades dos alunos para poder a partir daí planejar sua metodologia de maneira que a mesma venha ajudá-lo no processo ensino aprendizagem. Nesse sentido, houve um rompimento da divisão teoria e prática uma vez que o estagiário buscou fazer do estágio um momento de reflexão, de construção de conhecimento e não apenas em cumprir normas preestabelecidas. Também percebemos que o aluno estagiário L, teve a preocupação de não se prender apenas a sala de aula, mas buscou estudar juntamente com o aluno os problemas existentes no meio em que ele vive, ou seja, o seu próprio bairro buscando assim compreender o seu lugar para a partir daí buscar soluções para o mesmo.

Quanto ao estagiário I, podemos dizer que a metodologia organizada pelo mesmo auxiliou na sua formação profissional uma vez que o mesmo rompeu com a divisão teoria prática tendo autonomia na escolha da metodologia não copiando certos modelos de prática de ensino, nesse sentido, o estágio possibilitou ao estagiário a ter criticidade e reflexão, vindo a intervir na realidade, como também a possibilidade de criar sua própria identidade profissional. Nesse sentido:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisador [...] (PIMENTA, 2004).

Ainda com relação a essas questões, vejamos outros relatos:

“Utilizarei a televisão que já tinha reservado dias antes, então na aula ficou quase todo mundo observando o vídeo que passei, e só depois entreguei um texto que falava sobre aquecimento global, efeito estufa, ilha urbana de calor

e inversão térmica. Então no meu segundo dia entreguei uma atividade para que eles respondessem. No terceiro dia comecei a aula falando sobre os tratados internacionais [...] Dei continuidade a minha aula respondendo algumas perguntas, e por fim me despedi da turma [...]” (Estagiário M).

“A metodologia utilizada não procurou romper com a seqüência que vinha sendo trabalhada pela professora, a fim de evitar um choque entre a minha metodologia e a da professora regente” (Estagiário N)

Percebemos que a organização da metodologia desses estagiários não os auxilia numa formação profissional consistente uma vez que não houve por parte do estagiário A uma aproximação com a realidade do aluno, buscou-se apenas passar conteúdos sem contextualizar com o cotidiano do discente, logo o mesmo não buscou refletir sobre sua prática, que significado teria para o aprendizado do aluno. O estagiário N não teve autonomia própria, pois não buscou utilizar uma metodologia própria dele, logo se percebe que o mesmo buscou copiar o modelo da professora regente. Não houve um interesse em refletir sobre a metodologia utilizada pela professora regente para poder a partir daí organizar a sua. Nesse sentido, (PIMENTA, 2004) diz que o estágio nessa perspectiva torna-se “uma prática de imitação de modelos”, o mesmo não contribui para a criação da própria identidade do aluno professor.

3.6 O material usado para organização metodológica nos estágios

Propomos analisar nesse tópico o material em anexo aos relatórios tais como as atividades, os planos de aula e o projeto a ser desenvolvido no estágio a fim de verificar se os mesmos subsidiam a organização das metodologias aplicadas pelos alunos estagiários. Diante do que foi analisado, percebe-se que cerca de 62% dos materiais em anexo aos relatórios utilizados pelos estagiários não subsidiam na organização das metodologias. Nesse sentido, analisamos a metodologia proposta pelos estagiários (O e P). Vejamos:

Metodologia proposta no projeto para ser aplicada no estágio pelo estagiário O:

“Para trabalhar o respectivo tema “A indústria e suas tecnologias”, tomo por base o conteúdo específico do livro didático, que é adotado pela professora regente. Com aulas expositivas e dialogadas seguida de um debate com os alunos a respeito das indústrias locais, fazendo com que os alunos consigam perceber e entender o que acontece ao seu redor” [...] (Estagiário O)

Metodologia aplicada nas aulas de estágio pelo estagiário O:

“Iniciei explicando de que forma se deu a caracterização da indústria no Brasil [...] Em seguida identificamos os tipos de indústrias e suas inovações tecnológicas. Em seguida conhecemos o processo de reestruturação produtiva da indústria brasileira. Na terceira e última semana analisamos o porquê que no Brasil a atividade industrial desenvolveu-se de maneira desigual” (Estagiário O).

“Utilizarei atlas geográficos, giz, quadro negro, livro didático, apostilhas e jogos referentes ao tema” (Estagiário P).

Recursos didáticos proposto no plano do estagiário P:

“Giz, livro didático, quadro negro, mapas” (Estagiário P).

Metodologia proposta no projeto de estágio a ser desenvolvida pelo estagiário F:

Nas observações feitas em sala de aula, percebi que muitos alunos são calados, tímidos, então para desinibir esses alunos, elaborei uma peça teatral com o tema abordado [...] (Estagiário F).

Resultado da metodologia aplicada na aula narrada no relatório pelo estagiário F:

“A semana seguinte bastante proveitosa, apesar de ter tido algumas dificuldades já que os alunos não quiseram encenar a peça teatral” [...] (Estagiário F).

É de observar que no projeto elaborado pelo estagiário N para ser aplicado no estágio o mesmo relatório propõe em sua metodologia trabalhar as indústrias locais com os alunos, no entanto a metodologia não é aplicada, pois não são mencionadas em nenhum momento nas aulas realizadas pelo mesmo as indústrias da localidade, logo o material em anexo em parte não subsidia a organização da metodologia, assim como o estagiário O, menciona também a utilização de jogos nas suas aulas, logo se percebe que o mesmo não é mencionado no planejamento da aula.

Com relação ao estagiário F percebemos que o mesmo no projeto planeja uma metodologia a qual não é aceita pelo aluno, logo podemos dizer que é preciso antes de fazer qualquer planejamento, o estagiário ter um conhecimento prévio do aluno. O professor precisa planejar bem suas aulas de maneira a observar que o mesmo pode haver flexibilidade. Nesse sentido, (PASSINI, 2010) afirma que: “O plano deve ser coerente, ou seja, deve articular de uma maneira lógica o conteúdo e a forma na perseguição dos objetivos proposto”.

Concluimos a pesquisa afirmando que nos relatórios analisados até aqui, são apontadas dificuldades metodológicas em aproximadamente 90% dos sujeitos da pesquisa. Essas

dificuldades podem ser atribuídas à falta de experiência na docência em sala de aula por parte da maioria dos estagiários, pois construíram apenas o conhecimento teórico na universidade havendo assim uma dicotomia entre teoria e prática, como também a ausência de uma maior valorização das disciplinas prática de ensino e do estágio no currículo de licenciatura, pois os mesmos são vistos apenas como um cumprimento na grade curricular, logo se percebe que apesar do espaço específico para as práticas de ensino e os estágios, o curso ainda permanece de certa forma, no formato 3+1, já que não há uma integração de todas as disciplinas na construção de uma prática pedagógica eficiente, e um sintoma disso é a dimensão metodológica, o ensino.

É importante reprimir também que as disciplinas pedagógicas como a didática, por exemplo, não tem articulação com os conteúdos de geografia, competindo a mesma em apenas aplicar normas às explicações sobre práticas pedagógicas (PIMENTA, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou uma análise reflexiva acerca do preparo para a formação docente no Brasil, sobretudo os elementos que norteiam a formação do professor de geografia em Cajazeiras – PB. Diante do que foi pesquisado, verificamos que o preparo para a formação do professor vem demonstrando deficiências desde a sua gênese até os dias atuais. Em cada processo podem ser percebidas características meramente tecnicistas que preparam o futuro professor apenas para realizar tarefas preestabelecidas atendendo assim a um sistema educacional desvalorizando a profissão docente, logo o professor tem a sua autonomia reduzida perante sua profissão.

As políticas educacionais geradas para tal formação têm e sempre tiveram certo jogo de interesse político e econômico. Os currículos ao serem elaborados e definidos pelas Resoluções se analisados, pode-se notar que os mesmos têm apenas uma finalidade; preparar o professor para a execução de conteúdos, fazendo do mesmo apenas um transmissor de conhecimentos ao invés de um construtor de saberes mantendo, de alguma forma, antigos modelos de formação, aos quais faziam do aluno professor um sujeito passivo fugindo assim do verdadeiro conceito do educador que se deseja formar na atualidade, que é aquele comprometido com a formação do cidadão reflexivo e crítico capaz de transformar a realidade em que vive.

Dessa forma, o professor acaba perdendo sua autonomia não sendo reconhecido como um sujeito transformador capaz de construir conhecimentos e espaços de aprendizagens significativas para a vida do aluno, buscando através da pesquisa a solução de problemas vivenciados no cotidiano escolar.

Com base nesse contexto, se ver a importância de reavaliar tais políticas educacionais para a formação de professor, nisso inclui também as leis que regulamentam os estágios supervisionados, as quais na maioria das vezes terminam não observando os mesmos como campo de conhecimento no qual oferece uma importante contribuição na formação dos futuros docente. Portanto percebe-se que tais políticas da maneira como são colocadas, só vem novamente reproduzir certos modelos já existentes de práticas de ensino. O estágio é visto como apenas um complemento na grade curricular e não como uma atividade de construção de conhecimento nos cursos de formação de professores havendo assim uma desvalorização para com os mesmos.

O resultado disso é o comprometimento do ensino de geografia uma vez que os alunos chegam ao término do curso apresentando deficiências, sobretudo na organização das

metodologias de ensino. Tal deficiência pode ser atribuída pelo fato de que as disciplinas pedagógicas como a didática, as práticas de ensino não estão articuladas com os conteúdos específicos da geografia, logo tal desarticulação acaba prejudicando a formação. Em decorrência disso, os alunos chegam ao término do curso apresentando deficiências, comprometendo dessa forma o ensino de geografia, sobretudo na organização das metodologias de ensino uma vez que as disciplinas pedagógicas como a didática e as práticas de ensino não estão articuladas com os conteúdos da geografia, logo tal desarticulação acaba prejudicando a formação do professor e, conseqüentemente o saber ensinado.

Nesse sentido, se percebe que apesar de toda mudança ocorrida ao longo de décadas com o preparo do professor, ainda é oferecido na atualidade um modelo de formação pautado no “3+1”, pois algumas práticas pedagógicas do passado ainda permanecem na atualidade. Assim, podemos dizer que os cursos de formação de professor de geografia preparam mais o bacharelado do que realmente para a licenciatura, já que a preocupação maior é que os graduandos aprendam mais as disciplinas da geografia do que as disciplinas pedagógicas. Não causa espanto que se desenvolvem nos cursos de formação docente mais geógrafos do que professores de geografia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Percila Silveira de. **Formação de Professores de Geografia: um estudo de caso**. In: Anais do XVI Encontro Nacional de Geógrafos. UFRGS: Porto Alegre.

CASTELLAR, Sônia. **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes** / Sônia Castellar (organizadora). 2. Ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

CERQUEIRA, Jonir Bechara, Elise de Melo Borba Ferreira. **Recursos Didáticos da Educação Especial**. Revista Benjamin Constant – 1996 – 200.156.28.7

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. - 1. ed. - São Paulo : Contexto, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de Professores no Brasil: 10 anos de Embate entre Projetos de Formação**. Educ. Soc. Campinas, vol. 23 n. 80, Setembro / 2002, p. 136 – 167. <HTTP://www.cedes.unicamp.br>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática docente** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

IMBÉRNOM, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LDBEN. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

MOREIRA, Suely Aparecida Gomes; et al. **A Didática da Geografia Escolar: Uma reflexão Sobre o Saber a Ser Ensinado , o Saber Ensinado e o Saber Científico**. Sociedade & Natureza, Uberlândia, 17 (33): 23-30, jan. 2006

MARTINS, Maria Adailza. **Um Século de Práticas de Ensino de Geografia**. PPG – UFPB, 2010.

PASSINI, Elza Yasuko. **Práticas de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado**. In: **Estágio Supervisionado em Geografia**. PASSINI, Elza Yasuko Romão Passini; MALYSZ, Sandra T. (Orgs). São Paulo: Contexto, 2010.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2006.

_____, LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez 2004.

_____. **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal** / Selma Garrido Pimenta (org.) – 4. Ed. – São Paulo, Cortez, 2006.

O'SULLIVAN, Edmund. **Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI** / São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. - (Biblioteca freiriana; v. 8)

PONTUSCKA, NídiaNacib. **Para Ensinar e Aprender Geografia** / Nidia Nacib Pontuscka, TomokoIyda Pagnelli, nória Hanglei Cacete. 1ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2007. – (coleção docência em formação. Série ensaio fundamental)

RESOLUÇÕES:CNE/CP Nº 1, 18 de fevereiro de 2002. / CNE/CP Nº 2.

SANTOS, Clésio e Tunes, Regina H. **O Ensino e a Formação de Professores de Geografia**. Leopoldianum, Ano 27, N. 75, Dez. 2001.

SAVIANI, Demerval. **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SOUSA, Paulo N. e Silva, Eurides B. **Como entender e aplicar a nova LDB**, São Paulo: Pioneira, 1997.

TANURI, Leonor Maria. **História da Formação de Professores**. Universidade Estadual de São Paulo. Revista Brasileira de Educação v. Nº 14 Mai / Jun / Jul / Ago. 2000

TIBALLI, Elianda F. Arantes. **Concepções e Práticas em Formação de Professores: diferentes olhares** / Sandramara Matias Chaves. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professor**. Campinas, SP: Papirus, 2009.