

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UMA ANÁLISE DO TRABALHO COM PROJETOS DE ENSINO**

KHAOULE, Anna Maria Kovacs – UEG – annamariakk@hotmail.com.¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo inicial realizar uma análise sobre a formação de professores a partir de uma reflexão sobre as modalidades de estágio presentes nos cursos de formação. A finalidade é assinalar o eixo teórico que utiliza a metodologia dos projetos, visto como possibilidade metodológica para cumprir as finalidades do estágio. O estágio como um componente curricular e como campo do conhecimento envolve reflexão, produção de conhecimentos e intervenção. Aponta-se a proposta de Pimenta e Lima (2004) como referencial teórico que fundamenta a realização do trabalho com projetos no estágio de formação de professores. Na seqüência será realizada a transcrição e análise do projeto de ensino *Movimentos populacionais*, implementado por um grupo de alunos-estagiários do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás. O estágio foi realizado na Escola Municipal Maria José Gonçalves, na cidade de Porangatu-GO. A análise das práticas de ensino utilizadas pelos alunos estagiários foi basicamente fundamentada em concepções sobre o ensino e a aprendizagem e em referências teórico-metodológicas da Geografia escolar. O ensino que promova o desenvolvimento mental do aluno e a aprendizagem a partir do processo de internalização do conhecimento (LIBÂNEO, 2004). As referências didático-pedagógicas da Geografia escolar foram desenvolvidas a partir das orientações apontadas por Cavalcanti (2005), sobre os componentes do ensino (concepções, objetivos, conteúdos, e indicações metodológica), o processo de construção do conhecimento do aluno, o papel mediador do professor. A proposta de Callai (2003b), na qual aponta a importância da dimensão pedagógica na formação de professores, sua função técnica e social e as orientações de Kaercher (2003) sobre a Geografia e o seu ensino também complementam a análise do trabalho. Como resultado do trabalho realizado, em sua totalidade, considera-se que permitiu uma aprendizagem na formação docente bastante significativa, pois sugere ter alcançado a internalização do conhecimento teórico focado durante o processo. Percebe-se que houve, no decorrer do estágio o alcance dos objetivos propostos, uma proposta de formação de professores em que a aprendizagem possibilite a associabilidade teórica nos momentos da prática e vice-versa.

Palavras-Chave: Projeto de Ensino – Estágio – Formação de Professores – Geografia.

¹ Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás – UFG – e professora da Universidade Estadual de Goiás – UEG – Unidade Universitária de Porangatu.

Reflexões teóricas sobre o estágio na formação de professores

As pesquisas sobre o estágio de formação de professores têm sido ampliadas nos últimos anos. Merece uma atenção particular, considerando esse momento da formação privilegiado pelas possibilidades que apresenta em vivenciar a realidade educacional e ampliar o conhecimento dessa realidade pela via de uma formação reflexiva.

A formação inicial do professor é o começo do trabalho, são os primeiros passos a serem percorridos em direção ao exercício do magistério. Refletido assim, o estágio deve ser considerado como momento de vincular práticas que levem a reflexão no sentido de conhecer a escola, o ensino, e as relações complexas que envolvem. Nesse sentido, o estágio deve se constituir a partir de novas perspectivas de formação. De um modo geral, os estágio têm sido implementado de forma mecânica e burocrática, com preenchimentos de fichas, e na valorização de atividades que envolvem a observação, semi-regência e regência desprovidas de análise e reflexão do contexto escolar, da formação do professor, dos processos que envolvem o ensino em momentos essenciais da sala de aula.

O estágio curricular deve ser visto como um espaço de aprendizagem da profissão. Deve propiciar oportunidades ao aluno-estagiário, traduzir fundamentos teóricos que articule os conhecimentos das disciplinas específicas e a contribuição da didática em situações reais de ensino. Um curso de formação deve possibilitar que os futuros professores compreendam “a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais”. Apresenta a necessidade de os professores terem clareza sobre os objetivos que vão permear suas ações, os caminhos e procedimentos de sua ação pedagógica nos contextos escolares. Esta perspectiva de formação de professores supera as perspectivas baseadas nos modelos de reprodução. (PIMENTA E LIMA p. 43)

Pimenta e Lima (2004) apresentam como um dos problemas centrais nos cursos de formação inicial de professores a questão da indissociabilidade entre teoria e prática. O estágio nessa perspectiva é visto como o momento da prática e não da teoria. Analisam que as dificuldades em superar essa questão advêm de uma visão de formação no estágio. As perspectivas ancoradas na prática modelar e na técnica são muito freqüentemente empregadas nos cursos de formação de professores. No entanto, elas são as geradoras dessa dissociação entre teoria e prática. A justificativa das autoras incide na explicação de que são os conhecimentos científicos, a teoria, que possibilitam

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

a análise e a reflexão crítica dos contextos escolares. Nesse sentido privilegiam o desenvolvimento intelectual, vinculado ao conhecimento teórico em seu repertório de orientação para o estágio.

A prática modelar, também denominada “artesanal”. É, segundo Pimenta e Lima (2004, p. 35) “um procedimento representativo do modo tradicional da ação docente”, muito presente na atualidade. Na essência, essa concepção traz como pressuposto que o modo de ensinar é imutável, e assim também são vistos os alunos. Essa prática não analisa as transformações históricas e a realidade social. “Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados” (p.35). O estágio, nessa perspectiva, reduz-se a observar aulas e imitar os modelos de professores consagrados como bons e eficientes. Assim, ele não produz “uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino processa.” (p. 36).

Outra abordagem bastante significativa no exercício profissional apontada por Pimenta e Lima (2004) é a prática instrumentalizada pela técnica. Não se pretende desmerecer a importância e a necessidade de uma prática amparada pela técnica. Qualquer profissão precisa das habilidades técnicas para operar os instrumentos necessários para o sucesso da atividade realizada. O professor, bem como outros profissionais, também necessita da técnica. No entanto, o que se pretende realçar é que tais habilidades “não são suficientes para resolução de problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais.” (p. 37).

A didática instrumental produziu a ilusão de que as técnicas resolvem todos os problemas que envolvem o ensino. O desapontamento ligado a essa didática foi responsável pelas críticas em torno dessa perspectiva no estágio. Para Pimenta e Lima (2004), a atitude crítica da comunidade acadêmica frente à abordagem técnica trouxe consequências. Na tentativa de sobrepor essa perspectiva e incorporar uma visão analítica da escola e do ensino, surgiram manifestações críticas sobre tal contexto que limitaram em apenas repreender, apontar as fragilidades da escola, dos diretores e dos professores. O estágio que se aliou a esse modelo de criticismo acabou gerando conflitos e distanciamento entre a universidade e a escola.

Nos termos das autoras, o criticismo vulgar feito em relação às escolas e aos profissionais docentes ainda se faz presente especificamente nos cursos formação de

professores. A crítica nesses moldes acaba por dispersar os alunos-estagiários para enfoques empobrecidos e reflexões superficiais. Traz também à tona a idéia de que a responsabilidade de se construir ou se produzir profissionalmente é exclusivamente individual. Ignora-se a universidade, os professores, as ações docentes e o contexto histórico da formação. Enfim, esse modelo e postura de criticidade não delegam ao professor o desempenhar o essencial de sua função o compromisso social..

Pimenta e Lima (2004) e Pimenta (2005) defendem a idéia de um estágio dos cursos de formação de professores enriquecido de significados, que possibilite a construção de saberes, que incorpora procedimentos, ações, ou métodos de ensino capazes de conduzir à reflexão crítica e à compreensão da complexa e intrincada realidade que envolve a prática educativa. Propõem um estágio que valoriza o conhecimento teórico e que integra ou incorpora na reflexão da teoria as práticas e vice-versa. As autoras enfatizam que as teorias têm uma função essencial nesse processo. Seu papel “é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos, e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações provisórias da realidade.” (p.43).

Pimenta e Lima (2004, p. 45) afirmam ainda que “a finalidade do Estágio é propiciar ao aluno uma aproximação da realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão, até então corrente, de que seria a parte prática do curso”. Essa orientação traz uma ressignificação do estágio na formação de professores. As autoras destacam que o estágio, desse modo, não significa o momento da prática do aluno-estagiário, de realização de ação docente, mas um momento que permite a realização de uma análise e reflexão das teorias. Nesse sentido, o estágio é atividade constitutiva do conhecimento teórico, da reflexão por meio do diálogo e da interferência na realidade.

O estágio, que tem o compromisso de aproximar o estagiário à realidade profissional, somente se sustenta quando inclui o envolvimento e a intencionalidade entre as partes envolvidas no processo. A maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, semi-regência e regência, e de relatórios trazem uma visão estreita do espaço escolar. Há, portanto, uma necessidade de aprofundamento conceitual do que é o estágio e das atividades que nele se realizam.

Pimenta e Lima (2004) apresentam a pesquisa como possibilidade metodológica na formação do aluno-estagiário, pois, “pode gerar produção de conhecimento sobre o real”. Aponta o projeto de pesquisa e o projeto de intervenção

como modalidades a serem implementadas no estágio. Explica que o estágio realizado nessa modalidade pode “responder as demandas da escola, ao levar conhecimento produzido, e também se nutrir destas para elaboração de propostas, estabelecendo um diálogo entre escola e universidade” (p.219).

Essa abordagem defende que defende a realização do estágio em forma de projetos como um método de formação de futuros docentes permite a “ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro lado, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.” (Pimenta e Lima, 2004, p. 46)

A implantação do trabalho com os projetos de ensino na realização do estágio esta situada nesta concepção teórica. No caso específico da Unidade universitária de Porangatu, foi a possibilidade encontrada para a realização do estágio numa perspectiva que ultrapasse uma prática mecânica e burocrática. Considerando as práticas institucionalizadas, a regulamentação do estágio e a cultura de estágio presentes nesta unidade de ensino superior. Realizou-se um estágio apoiado na concepção de projeto de intervenção pedagógica.

A sala de aula, o espaço do componente curricular Didática e Prática de Ensino em Geografia foi o lugar também em que se realizou o trabalho. O encaminhamento teórico, os questionamentos e reflexões, a organização e planejamento, a definição de categorias de análise. Esse espaço permitiu o contato próximo com os alunos-estagiários e de seus relatos de experiências. Esta situação possibilitou além do que foi apontado a adesão do grupo, a organização e construção da proposta de vinculada a modalidade de estágio com projetos.

Na seqüência apresenta-se a transcrição e análise do estágio em forma de projeto de ensino.

Considerações sobre os projetos de ensino

Este artigo é uma parte da análise dos dados coletados para a dissertação de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás. Está ligado, especificamente, à linha de pesquisa Geografia e Práticas Educativas. Tem como objetivo principal analisar a

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

contribuição do projeto de ensino *Movimentos populacionais* para a formação de professores de Geografia.

O projeto de ensino *Movimentos populacionais* foi desenvolvido por dois grupos de alunos-estagiários², chamados, neste artigo, Grupos A e B. O projeto foi desenvolvido em duas escolas-campo³, da cidade de Porangatu, no segundo semestre do ano de 2006, quando ainda não havia mudado a estrutura curricular das escolas no que se refere à divisão do Ensino Fundamental em nove anos.

O grupo A atuou na Escola Municipal Maria José Gonçalves, no 7º ano, naquele período denominava-se 6ª série, do período vespertino. Participaram da operacionalização do projeto duas alunas-estagiárias, A1 e A2. O grupo B executou o mesmo projeto na Escola Municipal Euzébio Martins da Cunha, também na 6ª série, do período noturno. Compuseram o grupo as duas alunas-estagiárias, B1 e B2.

Os procedimentos didáticos adotados pelos dois grupos foram praticamente os mesmos. Num primeiro encontro, foi feita uma abordagem teórica sobre migrações e solicitado aos alunos das escolas-campo que entrevistas com os migrantes de Porangatu. Num segundo encontro, apresentou-se aos alunos um vídeo do programa Globo Repórter, que retratou a vida dos imigrantes brasileiros no Paraguai, na Europa, nos Estados Unidos e no Japão. Nesse encontro, os alunos apresentaram as entrevistas que fizeram com os migrantes locais e estabeleceram relações com as entrevistas que assistiram no Programa Globo Repórter. O encontro culminou com algumas referências teóricas sobre as migrações.

O objetivo dos dois grupos foi associar o conteúdo teórico, tanto no campo específico da Geografia da População como as orientações didático-pedagógicas com fatos reais do cotidiano. Por uma questão de recorte e concisão, a seguir, faremos a análise do trabalho desenvolvido pelo Grupo A.

Transcrição e análise do projeto de ensino *Movimentos populacionais*

No primeiro encontro do grupo A com os alunos da escola-campo, a aluna-estagiária (doravante A1) iniciou com uma apresentação do grupo e do tema do projeto. Em seguida, perguntou aos alunos o que é migrar. Uma das alunas respondeu que “é o

² Alunos-estagiários referem-se aos graduandos do terceiro e quarto anos do curso de Licenciatura em Geografia.

³ Escola-campo são escolas que cederam o espaço para realização do Estágio Supervisionado em Geografia.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

deslocamento de pessoas de um local para outro”. A1 continua: “migrar é movimento que podemos fazer em nosso cotidiano. Pode ser um movimento de saída de uma cidade para outra; pode ser também mudar do campo para a cidade, de um país para outro [...]”

Na seqüência explicou sobre emigração, imigração, imigrantes, emigrantes, migrações internas e externas, migrações espontâneas e forçadas. Nesse momento da aula, houve um diálogo coletivo. O conhecimento cotidiano foi associado ao conteúdo teórico.

Ao falar sobre migração espontânea, A1 citou apenas os italianos como grupo de imigrantes que chegaram ao Brasil espontaneamente. Em relação à migração forçada, citou como exemplo os negros africanos. A aluna-estagiária A1, poderia ter apontado as principais correntes de imigrantes que vieram para o Brasil no período colonial, as causas e os motivos que os trouxeram para o país, bem como os períodos de maior entrada de imigrantes, o contexto sócio-econômico e político do Brasil e dos países dos quais partiram, as transformações econômicas que ocorreram etc. Uma análise histórica sobre o desenvolvimento do modo de produção capitalista, acompanhada do processo de colonização do Brasil poderia ser enfocada, tendo em vista o desenvolvimento do pensamento teórico.

O professor pode contribuir para o desenvolvimento do aluno ao disponibilizar os conhecimentos teóricos e relacioná-los com o conhecimento cotidiano do aluno. É dessa forma que ele desenvolve o conhecimento científico, em totalidade. Os conhecimentos científicos, quando associados aos conhecimentos cotidianos, podem proporcionar aos alunos os elementos necessários para o desenvolvimento mental. Segundo Libâneo (2004) um ensino que promova o desenvolvimento mental do aluno e ultrapassa o pensamento empírico e a prática de ensino tradicional deve considerar essa orientação. Assim, ocorre o processo de internalização do conhecimento, uma aprendizagem teórico-reflexiva sobre o conceito e um maior entendimento da realidade social.

Na seqüência, A1 destacou também a migração interna: campo-cidade, inter-regionais, as sazonais ou transumância e as migrações pendulares. Explicou as causas e as conseqüências que levaram as pessoas a migrar do campo para a cidade: a mecanização do campo, as dificuldades do camponês em relação à tecnologia, as inovações impostas aos proprietários de terras, a situação dos migrantes rurais quando chegam à cidade, a falta de qualificação profissional, os empregos e moradias a que são

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

submetidos nas cidades, enfim, as condições de vida dos migrantes rurais nas cidades. Esse momento da aula foi mais rico em argumentação teórica do que o anterior:

As migrações internas podem ser de diversos tipos: migrações rurais e urbanas consistem na saída de pessoas do campo para morar na cidade. Nos países subdesenvolvidos são chamadas de êxodo rural [...]. São migrações que aconteceram muito no Brasil [...]. As pessoas que migram para a cidade vão a busca de melhores condições de vida? Por que as pessoas deixam o campo para irem morar nas cidades? Quais são os principais motivos?

A maior parte da população rural leva uma vida muito difícil, os trabalhadores ganham pouco, passam dificuldades, não conseguem dar uma vida com dignidade para suas famílias, sustentam com dificuldade suas famílias. Eles não têm grandes habilidades [...] E muitos deles não têm terra para trabalhar [...]

E o que está acontecendo no campo hoje? A tecnologia do campo [...] Muitos perderam seus empregos pela dificuldade em lidar com as máquinas [...] O trabalhador não estava preparado para lidar com essa tecnologia e o proprietário também tem que acompanhar o desenvolvimento das máquinas [...] são: os tratores, as colheitadeiras, as ordenhas mecânicas[...]

Mas as pessoas que saem do campo para viver nas cidades enfrentam grandes dificuldades, pois não encontram as facilidades que esperavam encontrar. Onde essas pessoas vão morar? Em que elas vão trabalhar? Um dos problemas é a falta de moradia [...] aluguéis caros [...]. Esses migrantes acabam morando em bairros afastados do centro da cidade [...]. São marginalizados [...]. As condições de vida são precárias [...] Vão morar nas favelas[...], e as favelas são bem vistas? [...]

Sobre as migrações inter-regionais, A1 também estabeleceu uma relação entre teoria e referências cotidianas.

As migrações inter-regionais são migrações internas. São migrações de pessoas de uma região para outra, dentro do mesmo país [...]. Vamos! Quero exemplos de migração inter-regional. Todos vocês são de Porangatu? Todos vocês nasceram em Porangatu?

Uma aluna relatou que veio do Maranhão e A1 questionou: “por que sua família deixou o Maranhão para morar aqui?” A aluna explicou que a família buscava melhores condições de vida. A1 continuou falando sobre o assunto:

Muitas pessoas também deixam o campo para morar na cidade, saem do campo achando que a vida que vão encontrar nas cidades uma vida melhor, vai ser fácil [...]. As cidades exercem grande atração sobre habitantes do campo, pois oferecem mais facilidades de emprego, escolas, assistência médica, lazer, etc. Muitos estão deixando

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Porangatu para irem para Brasília, para Goiânia, para Anápolis [...] Porque será? Porque lá tem mais oportunidade [...]. Estes são exemplos de migrações internas, inter-regionais. As pessoas deixam sua região pra outra região do mesmo país, saem de cidades que são geralmente cidades pequenas que não oferecem empregos e melhores condições de vida, vão para cidades maiores em busca de melhores condições de vida [...]

A1 expôs verbalmente o conteúdo e incentivou a participação dos alunos por meio de questionamentos e os encaminhou conduzindo-os a relacionar o conhecimento teórico aos conhecimentos cotidianos.

Na seqüência citou a migração sazonal ou transumância. Destacou que esse tipo de migrações são movimentos periódicos, que eles ocorrem de acordo com o período ou as estações do ano. Como exemplo, citou os criadores de ovelhas e o sertanejo nordestino.

Esses criadores habitam as regiões montanhosas. Nessas regiões, existe pastagem no verão e no inverno esses migrantes deixam as regiões mais altas e vão para as regiões mais baixas. Outro exemplo também é o do nordestino brasileiro [...]. Vocês já ouviram falar do sertanejo nordestino? O que acontece com ele? - uma aluna responde: *ele vai para a zona da mata trabalhar no período seco [...]*

A1 novamente estabeleceu uma relação de diálogo com os alunos, articulando o conhecimento teórico aos saberes cotidianos. Ao estabelecer na aula uma relação de diálogo com os alunos, aproximou-se da abordagem proposta por Vigotski. Esse autor argumenta que os conceitos científicos e os conceitos cotidianos devem estar sempre interconectados (DANIELS, 2003).

Sobre as migrações pendulares, A1 explicou que esse tipo de migração ocorre diariamente nas grandes cidades: “muitas pessoas que moram distante do seu trabalho saem pela manhã para trabalhar em outra cidade e somente retornam à noite”. Neste momento, uma aluna deu exemplo do pai que sai de Porangatu e vai trabalhar na fazenda próxima e retorna todos os dias. O exemplo da aluna foi mais receptivo para a turma.

A aluna-estagiária impetrou algumas referências didático-pedagógicas da Geografia Escolar propostas por Cavalcanti, (2005) e Callai, (2003a; 2003b). Destacam-se, entre elas: 1) a intencionalidade no trabalho docente. O estágio-docente, a partir de um projeto, transcreve planejamento e intencionalidade; 2) a mediação. A direção da aula foi mediada pelo conceito teórico e por um procedimento didático que

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

proporcionou o diálogo coletivo. Dirigiu os alunos a um posicionamento ativo, incentivou o envolvimento e a participação na aula. Interagiu o conteúdo teórico com a realidade cotidiana, recrutando, em alguns momentos, os conhecimentos já elaborados pelos alunos. O encaminhamento do trabalho, os procedimentos metodológicos aproximaram-se da orientação metodológica recomendada pelos autores que trabalham o ensino de Geografia.

No entanto, vale ressaltar que os elementos teórico-conceituais, em alguns momentos, foram arrolados de forma superficial, predominando a abordagem empírica. Um exemplo expressivo foi o momento inicial, quando tratou as migrações internacionais citando apenas os italianos como exemplo de migração espontânea e os escravos africanos como exemplo de migração forçada.

Quanto aos recursos materiais, houve a tentativa em utilizar um retroprojektor, mas este não funcionou no momento da aula. Também não utilizou recursos visuais, como mapas, cartazes ou outro tipo de esquema ilustrativo. A aula foi apenas expositiva, no entanto, houve a participação e envolvimento dos alunos.

A aluna-estagiária A2 deu continuidade à aula. Retomou o assunto das migrações pendulares. Explicou que esses migrantes

são aqueles que vêm e voltam todos os dias, de uma cidade para outra, ou do campo para a cidade, como o pêndulo do relógio. Temos outro exemplo, bem característico, de pessoas que são migrantes pendulares, mas não saem para trabalhar. São as pessoas que vêm para Porangatu estudar, fazer faculdade, saem de suas cidades, todos os dias, para vir estudar aqui.

Em seguida, relatou sobre o que iria compor a sua aula: as causas das migrações:

Agora eu vou falar sobre as causas das migrações. Quando a gente pensa sobre as migrações, devem ser refletidas as suas causas. As pessoas que migram tem motivos para deixar seus lugares e mudar para outros? As pessoas que migram tem motivos para migrar? O que vocês acham?

- Acho que sim! - uma aluna responde.

Esses motivos são as causas das migrações. As causas podem ser de atração ou de expulsão populacional. Minha colega falou, colocou para vocês os motivos de repulsão que ocorre nessa cidade [...]. O que leva uma pessoa sair de uma cidade para ir trabalhar em outra? São os baixos salários? A falta de emprego na terra? A falta de condições de saúde, educação, trabalho? As pessoas saem porque querem evoluir, vão em busca de melhorias de condições de vida, de melhores ofertas de empregos. Essas pessoas que saem, geralmente, têm baixos salários

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

[...]. Em alguns lugares conseguem emprego no cultivo da terra [...] tem uma boa escola para os filhos, tem os cursos superiores [...] Esses motivos são considerados como causas de atração. Alguns lugares exercem atração da população, geralmente as cidades maiores e mais desenvolvidas, os países desenvolvidos [...]

A2 continua a aula falando sobre as migrações internacionais. Explicou que elas são muito variadas e que existem migrantes em quase todas as partes do mundo. Relatou que, na maioria dos países, é comum ocorrer, ao mesmo tempo, tanto a emigração como a imigração. Expôs que, “aqui no Brasil acontece isso. O país continua recebendo imigrantes, só que em um número bem menor que no passado. Ao mesmo tempo, muitas pessoas estão saindo do Brasil, indo embora.” A aluna-estagiária A2, não apresentou dados sobre o passado, no sentido de compreender os motivos e as causas, que levaram as pessoas a imigrar para o Brasil. Não houve uma analogia com o modelo sócio-histórico-ideológico do capitalismo que obriga as pessoas a se movimentarem:

Dois alunos relataram casos de professores que trabalhavam na escola e que emigraram:

Temos um exemplo da professora A. Ela saiu da escola para ir trabalhar na Irlanda. O salário do professor não é ruim [...] mas, ela foi em busca de melhorias maiores, porque lá oferece melhores salários, o trabalho lá não é melhor, mas o salário sim.

Outro professor é o B. ele também saiu daqui e foi trabalhar em outra cidade, mas aqui no Brasil mesmo. Muitos professores saem daqui porque compensa o salário.

Os exemplos dados pelos alunos retrataram, de maneira empírica, as causas das migrações. A aluna-estagiária A2, logo após a participação dos alunos, deu continuidade ao assunto. Disse que ela também era migrante: “eu mesmo não sou daqui de Porangatu. Sou do Tocantins. Esse é um tipo de migração”. Ela explica que o que a levou para a cidade: “onde eu morava não havia faculdade pública, só particular, e eu não tinha condições de pagar, então, vim pra cá, por causa da faculdade pública. Vim pra estudar na UEG e me qualificar profissionalmente [...]”

Em seguida, retoma o assunto anterior sobre as migrações internacionais: “Bom, mas outra coisa importante sobre as migrações internacionais é que muitos países que recebem esses migrantes são países ou regiões fracamente povoados, como a Austrália, o Canadá”. Essa informação foi apenas lançada. Ela não fez relação com elementos teóricos significativos para um entendimento mais amplo do conceito.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

A2 segue a narrativa discorrendo sobre o processo de imigração no Brasil:

O Brasil já foi um país de imigração. Desde o século passado até algumas décadas atrás, a imigração contribuiu bastante para o povoamento e para o progresso do nosso país. Como já sabemos, quando começou o Brasil, aqui só existiam os índios, havia poucos habitantes. Com o processo de colonização, vieram primeiro os portugueses. Os negros vieram forçados [...]. Após a escravidão houve um aumento da entrada dos imigrantes. Muitos outros imigrantes vieram tentar a vida aqui: os italianos, os alemães, japoneses, espanhóis e outros. A entrada desses imigrantes contribuiu muito para o desenvolvimento das cidades, da agricultura, as indústrias e também na formação da população brasileira [...] Com a chegada deles, houve a ocupação de áreas desabitadas, formaram-se as vilas e depois as cidades. Assim o Brasil foi se desenvolvendo [...]

A estagiária A2, ao expor sobre a imigração brasileira, não fez referências sobre o contexto socioeconômico do país e do mundo naquele momento histórico. Não trouxe elementos teóricos para compreender o crescimento da imigração associada à abolição da escravatura e a instituição do trabalho livre no Brasil. Não fez referências também às economias de exportação, às diferentes formas de ocupação do território brasileiro que ocorreram na região sul da região sudeste pelos imigrantes etc., como aborda Szmrecsányi (1998). A estagiária apresentou informações várias e importantes para alunos de 6ª série, mas não enfocou as causas reais dos movimentos migratórios, como havia proposto no início da sua apresentação.

Houve na seqüência uma explicação sobre os movimentos migratórios internos que ocorrem no Brasil. Relatou que a principal área receptora de migrantes ainda continua sendo a região sudeste e a região nordeste como área de maior evasão populacional. Exemplificou esse fato citando o Programa do Gugu, *De volta para minha terra*. A aluna-estagiária esclareceu como é a vida dos migrantes nordestinos que chegam a São Paulo e em outros grandes centros urbanos,

A2 em seu discurso inicial expôs que iria abordar as causas das migrações. No entanto, observou-se que, no decorrer da sua apresentação, citou vários tipos de movimentos migratórios que ocorreram e ainda ocorrem no Brasil. Porém não o apresentou de forma significativa o que alegou como enfoque, pois, apenas no fim de seu discurso comenta rapidamente a descentralização econômica na atualidade como as causas das migrações.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Nos últimos anos, houve uma diminuição do fluxo dessa população. O principal fator que explica essa mudança é a chamada descentralização econômica. Indústria e empresas em geral estão saindo do sudeste e se dirigindo para outras regiões. Isso explica porque muitos migrantes voltaram para suas regiões de origem ou seguiram para outras direções. Grande parte das populações tem ficado em suas próprias regiões. Muitas pessoas que tinham saído, migram de volta, por desilusão ou pelas novas oportunidades criadas em suas regiões de origem [...]. O estado de São Paulo é o que registra o maior movimento de volta dos migrantes nordestinos [...] As regiões Norte e Centro-oeste são as que registram o maior crescimento populacional, resultado do movimento migratório. O estado que mais tem atraído a população são: Roraima, Rondônia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Pará, Amapá e Goiás.

Observa-se que ferramentas visuais como figuras, mapas, esquemas ou qualquer outra representação como tabelas e quadros não foram utilizados. Esses instrumentos didáticos podem auxiliar no ensino e aprendizagem, na internalização do conhecimento teórico, pois são importantes representações na composição e organização conceitual. As tabelas e os quadros apresentam como alternativa na apresentação geral, e ao mesmo tempo, condensa muitas informações e de forma organizada.

No entanto, apesar do descuido, acredita-se que houve uma explicação que conduziu os alunos a uma compreensão teórica que supera a fragmentação e a aprendizagem mecânica, em prol de uma didática que aproxima da proposta “do aprender e do pensar” (LIBÂNEO, 2004). Analisa-se que o processo encaminhado no ensino, considerando os subsídios teóricos, os elementos cotidianos apresentados e a mediação do professor no decorrer da explicação são sugestivos para uma compreensão bem articulada do conteúdo. As ferramentas didáticas utilizadas são suficientes para a ampliação e internalização do conceito científico, tendo em vista sua totalidade e o período escolar.

Para Libâneo (2004), o objetivo do ensino é levar o aluno a transformar uma ação externa em uma ação interna, ou seja, a aprendizagem deve conduzi-lo a uma operação mental ampla que engloba associar uma base teórica com as experiências da realidade cotidiana. É por meio desse processo que se dá a internalização ou interiorização do conhecimento do aluno. Dessa forma os elementos teóricos são ferramentas essenciais na internalização de um conceito. São eles que vão promover o entendimento da realidade e conseqüentemente garantir as possibilidades de superação da uma aprendizagem baseada na memorização. (LIBÂNEO, 2004)

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Sobre a internalização do conhecimento Lompscher, (1999) esclarece que para alcançá-la requer do professor estratégias de ensino que se fundamentam na ascensão do abstrato para o concreto. O abstrato compõe-se de elementos teórico-conceituais, enquanto o concreto de elementos cotidianos já adquiridos pelos alunos. Ao comparar os fenômenos concretos sem a abstração, como ferramenta cognitiva, os alunos tomam o conhecimento apenas de traços e relações superficiais e não irão além deles. Dessa forma, o ensino propiciado ao aluno leva-o a compreender fragmentos do fenômeno, mas não é possível para ele abarcá-lo na sua totalidade, as relações essenciais que o determinam. Nota-se que pelo que foi apresentado que as alunas-estagiárias trabalharam com elementos teóricos articulados com os elementos cotidianos.

Ao final da aula, a turma foi dividida em grupos para realizar uma atividade extraclasse. Ficou determinado a cada grupo entrevistar um tipo de migrante: rurais, urbanos, pendulares, internacionais etc.

No segundo encontro, as duas alunas-estagiárias iniciaram a aula perguntando aos alunos sobre as entrevistas que realizaram. Percebeu-se que muitos alunos faltaram. Quanto aos presentes, a maioria disse que não realizou a entrevista por diversos motivos. Após as justificativas dos alunos, as estagiárias realizaram um memorial da aula anterior, retomaram a temática tratada, deram ênfase no conceito de emigração e imigração, porque muitos ainda confundiam. Em seguida, os alunos começaram as apresentações das entrevistas que fizeram. Abaixo, seguem duas delas:

Entrevista 1: O senhor F. foi entrevistado. Ele relatou que morava em uma fazenda, lá em Minas Gerais e as notícias que chegavam lá era que em Goiás as terras eram mais baratas[...] A família vendeu o pequeno pedaço de terra para comprar uma fazenda em Goiás. Nessa época, voltou para casar lá e depois retornou novamente para Goiás, morou na fazenda por muitos anos. Hoje mora em Porangatu e vive da aposentadoria.

Entrevista 2: O senhor J. relatou que vivia na fazenda antes de vir morar em Porangatu. Perguntamos para ele: o que fez o senhor mudar para a cidade? Ele relatou que foi a dificuldade financeira. Então, a única solução que ele encontrou foi vender a terra. Ele disse que acreditava que na cidade teria emprego, mas aconteceu totalmente diferente, não conseguiu emprego, não explicou em detalhes o fato, só falou que, se tivesse dinheiro, gostaria de voltar a viver na fazenda.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Na seqüência, as estagiárias utilizaram a televisão e o videocassete para passar o programa *Globo Repórter*, da TV Globo sobre emigrantes brasileiros. Algumas entrevistas feitas pelos alunos e comentários extras apresentaram depoimentos semelhantes aos das entrevistas feitas pelo programa *Globo Repórter*.

O recurso utilizado pelas alunas-estagiárias trouxe uma representação significativa sobre os emigrantes brasileiros. A reportagem retratou por meio das entrevistas, as causas que os levaram a sair do Brasil, a questão salarial e o emprego, as condições em que viviam antes, comparada à vida atual, as atividades exercidas, a motivação para voltar ao Brasil etc. Esse procedimento fez interface com a base conceitual desenvolvida com os alunos-estagiários nas aulas de Práticas de Ensino e de Estágio.

O fato de nem todos os alunos não terem realizado a entrevista, segundo as estagiárias, foi o maior problema. Na avaliação concluíram que talvez esse fosse o maior problema. Para contorná-lo deveriam ter convidado alguns migrantes para participar da aula, levando-os para a sala para realizem as entrevistas, no ambiente escolar. Além disso, não terem estruturado um questionário para os alunos realizarem as entrevistas foi uma falha, mas acreditam que o projeto de ensino trabalhado na aula permitiu aos alunos uma compreensão ampla do conteúdo.

Considerações finais

Os alunos-estagiários ao manifestarem suas sobre as suas experiências e refletir as atividades realizadas. Foi possível perceber que a ação proposta com os projetos de estágio forneceu-lhes os elementos teóricos no que refere ao processo de internalização do conhecimento, considerando os eixos conceituais desenvolvidos e a articulação teórico-prática. O estágio como projeto permitiu o conhecimento sobre o real, que envolve atitudes e habilidades tendo em vista o desempenho profissional. Dessa forma o trabalho realizado pelos alunos-estagiários possibilitou a ampliar o conceito de reflexividade nos moldes dessa abordagem e responder algumas das demandas das escolas.

A realização do estágio com projetos acredita-se que possibilitou aos alunos, dar alguns passos rumo a uma apropriação teórico-prática sobre o ensino de Geografia foram dados. A reflexão realizada pelos alunos-estagiários em torno das suas ações com projetos no estágio teve como embasamento os fundamentos teóricos desenvolvidas no decorrer do ano na disciplina Prática de Ensino em Geografia. A manifestação dos

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

alunos estagiários possibilitou uma compreensão de que a proposta de estágio cumpriu em parte as finalidades do estágio, a articulação da teoria nos momentos da prática e vice-versa ocorreu. Essa apropriação, segundo Libâneo (2004), traduz o processo de internalização do conhecimento.

Tal processo se desenvolveu, além das atividades nas escolas-campo, se desenvolveu no contexto da sala de aula na universidade. Primeiramente ao discutir previamente as questões que abrangeria o trabalho a ser realizado, no contexto de planejamento e elaboração dos projetos de ensino e depois que o projeto de foi efetivado. Nestes dois contextos as referências didático-pedagógicas participaram do entendimento da proposta. Foram enfocadas as propostas Cavalcanti (2005) sobre os componentes do ensino (concepções, objetivos, conteúdos, e indicações metodológica) e as orientações teórico-metodológicas da Geografia escolar: o processo de construção do conhecimento do aluno e o papel mediador do professor, entre outros. A proposta de Callai (2003b), que aponta a importância da dimensão pedagógica na formação de professores, a compreensão da sua função técnica e social também foram proferidas por eles nestes momentos. Nos momentos de reflexão foram trazidas as orientações de Kaercher (2003) sobre a Geografia e o seu ensino, saber apenas o conteúdo não basta para ensinar, é preciso saber ensiná-la, mas sem sabê-la não há como cativar os alunos a nos ouvir.

Portanto, o trabalho realizado, em sua totalidade, possibilitou uma aprendizagem na formação docente bastante significativa, pois sugere ter alcançado a internalização do conhecimento teórico enfocado durante o processo. Percebe-se que houve, no decorrer do estágio o alcance dos objetivos propostos, uma proposta de formação de professores cuja aprendizagem que possibilite a associabilidade teórica nos momentos da prática e vice-versa.

Referências bibliográficas

- CALLAI, Helena Copetti. “O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise”. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; et al (Orgs). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 4 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Associação de Geógrafos Brasileiros, seção Porto Alegre, (2003a)
- CALLAI, Helena Copetti. *A formação do profissional da Geografia*. 2 ed. Unijuí: Ed. Unijuí, 2003b.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2005.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

- DANIELS, Harry. Vygotsky e a Pedagogia. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.
- KAERCHER, Nestor André. “A Geografia é o nosso dia-a-dia”. CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; et al (Orgs). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Associação de Geógrafos Brasileiros, seção Porto Alegre, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. *A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de V. Davydov*. Rio de Janeiro: Revista Bras. de Educação, n. 27, dez. 2004. p.5-24.
- LOMPSCHER, Joachim. “A atividade de aprendizagem e sua formação: ascensão do abstrato ao concreto”. Tradução José Carlos Libâneo, Raquel Aparecida M. da Madeira Freitas. In: HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, Joachim (Orgs.). *Learning activity and development*. Aarhus (Dinamarca), Aarhus University Press, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2005
- SZMRECSÁNYI, Tamás. *Pequena história na agricultura no Brasil*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores COLE Michael et al, Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.